

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Émerson de Pietri

Proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa no Brasil: entre as políticas de bem estar social, as neoliberais e as de financeirização da economia

São Paulo

2019

Émerson de Pietri

Proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa no Brasil: entre as políticas de bem estar social, as neoliberais e as de financeirização da economia

Tese apresentada como exigência parcial do concurso para obtenção do título de livre-docente junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

São Paulo

2019

O autor autoriza a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9 Pietri, Emerson de
P625p Proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa no Brasil: entre as políticas de bem estar social, as neoliberais e as de financeirização da economia. / Emerson de Pietri. São Paulo: Feusp, 2019.
160 p.

Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Ensino de língua portuguesa. 2. Currículo. 3. Políticas sociais e econômicas.

CDD 22^a ed. 375.136.9

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8^a: 7532

Émerson de Pietri

Proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa no Brasil: entre as políticas de bem estar social, as neoliberais e as de financeirização da economia.

Tese apresentada como exigência parcial do concurso para obtenção do título de livre-docente junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Ana Paula, pela parceria na vida que nos reúne à Ana Clara e à Maria Rosa, pelo apoio no trabalho e pelas contribuições que fez a esta pesquisa.

Às/Aos colegas da Feusp e de outras Universidades, por partilhar e compartilhar trajetórias formativas nos encontros que o percurso acadêmico torna possíveis. Dentre eles, faço um agradecimento especial aos que contribuíram para a realização desta tese, discutindo ideias, sugerindo possibilidades para o texto.

Às/Aos orientandas/os e ex-orientandas/as, pelas discussões que conduziram as pesquisas realizadas e pelos encontros de formação no grupo de estudos: parte do que se propõe neste trabalho resulta de leituras e discussões realizadas em nossos encontros.

Às agências financiadoras (CAPES; CNPq; FAPEMA) pelo apoio à pesquisa e, em especial, ao trabalho de formação docente realizado no PIBID, em que pude compartilhar com colegas muito caros uma experiência profissional extremamente importante.

RESUMO

PIETRI, Emerson de. **Proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa no Brasil**: entre as políticas de bem estar social, as neoliberais e as de financeirização da economia. TESE (Livre-Docência). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Analisa-se, nesta tese, o processo de constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa em proposições curriculares produzidas nas décadas finais do século XX e iniciais do século XXI por instâncias oficiais responsáveis pelo estabelecimento de referenciais orientadores do currículo da escola básica. Observa-se de que modo a concorrência entre discursos de base (neo)liberal, e discursos de base sociointeracionista ou sócio-histórica, condicionou a produção de proposições curriculares no Brasil, em relação à alternância entre políticas econômicas de caráter desenvolvimentista e políticas neoliberais orientadas pelos processos de financeirização da economia. Fundamentada em perspectiva discursiva, a análise dos dados evidencia um processo de aumento das tensões entre os discursos pedagógico-curriculares sobre ensino de português em situação de concorrência no período observado. Ainda que essas relações interdiscursivas tenham sido por vezes representadas como de *continuidade*, nos discursos pedagógico-curriculares produzidos a partir da década de 90, em relação a suas bases genéticas, o discurso sociointeracionista constituído na década anterior, caracterizam-se, de fato, polêmicas e rupturas nas relações de um discurso a outro, intensificadas nas primeiras décadas do século XXI. Propõe-se a tese de que os discursos pedagógico-curriculares sobre ensino de português no Brasil, nas condições de produção que se ordenaram após o ano de 2016, constituem-se em processos de inversão das regras semânticas próprias aos discursos pedagógico-curriculares de concepção sócio-histórica, alinhando-se ao projeto de Estado de base financeiro/rentista em seus objetivos de liquidação das políticas de Estado de base social.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Currículo; Políticas sociais e econômicas

ABSTRACT

PIETRI, Emerson de. **Curriculum proposals for Portuguese language teaching in Brazil:** between social welfare policies, neoliberal policies and policies of financialization of the economy. Habilitation [Livre-docência] Thesis. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This thesis analyzes the constitution of the discourses on the teaching of Portuguese language in curriculum proposals produced in the final decades of the 20th century and the early decades of the 21st century by official bodies responsible for establishing guidelines for the curriculum of the so-called basic education. It observes how the competition between (neo)liberal discourses and social interactionist or socio-historical discourses has conditioned the production of curriculum proposals in Brazil, in relation to the alternation between developmental economic policies and neoliberal policies guided by the financialization of the economy. From a discursive perspective, data analysis shows increasing tensions between pedagogical-curricular discourses on Portuguese teaching in a competitive context in the period observed. Although these interdiscursive relations have sometimes been represented as *continuity*, in pedagogical-curricular discourses produced since the 1990s, in relation to their genetic bases – the social interactionist discourse constituted in the previous decade –, there are, in fact, polemics and ruptures in the relations of a discourse with the other, which intensified in the first decades of the 21st century. My thesis is that pedagogical-curricular discourses on Portuguese language teaching in Brazil, in the conditions of production established since 2016, constitute processes of reversal of the semantic rules of the socio-historical pedagogical-curricular discourses, in line with the project of a financial/rentier State regarding its objectives of liquidation of the welfare state policies.

Keywords: Portuguese language teaching; Curriculum; Social and economic policies

LISTA DE QUADROS

| | |
|-----------------|-----|
| Quadro 1 | 32 |
| Quadro 2 | 33 |
| Quadro 3 | 34 |
| Quadro 4 | 117 |
| Quadro 5 | 120 |
| Quadro 6 | 125 |
| Quadro 7 | 128 |
| Quadro 8 | 135 |
| Quadro 9 | 136 |
| Quadro 10 | 147 |
| Quadro 11 | 148 |
| Quadro 12 | 148 |

Sumário

| | |
|---|-----|
| Apresentação | 11 |
| Introdução | 15 |
| 1 - A construção do Estado brasileiro em seus limites econômicos e sociais | 22 |
| 2 - A emergência dos discursos curriculares sobre ensino de língua portuguesa na escolarização pública de acesso ampliado: as décadas de 70 e de 80 do século XX | 41 |
| 2.1 - A constituição da unidade linguística nas propostas curriculares produzidas nos anos 70 do século XX — entre o individual e o social, o liberal e o social | 45 |
| 2.2 - Decorrências da análise e seus resultados para a caracterização do período | 64 |
| 3 - Proposições curriculares de ensino de língua portuguesa de caráter sociointeracionista ... | 66 |
| 3.1 - As proposições curriculares de caráter sociointeracionista | 67 |
| 3.2 - Decorrências da análise e seus resultados para a caracterização do período | 88 |
| 4 - A constituição dos discursos curriculares para o ensino de língua portuguesa na escola pública de acesso ampliado: a concorrência entre discursos de base neoliberal e de base sócio- histórica | 91 |
| 5 - A estruturação do Estado brasileiro nas décadas iniciais do século XXI e as políticas curriculares para o ensino de português na escola | 110 |
| 6 - Considerações finais | 143 |
| Referências | 150 |

Apresentação

Dados de distribuição populacional e linguística produzidos por estudos acadêmicos (MUSSA, 1991; LUCCHESI, 2008) e por recenseamento oficial (IBGE, 2010; 2013) permitem hoje observar que se mantém inalterada desde o período colonial a proporção de 3/10 entre os que se incluem na sociedade legitimada política e economicamente, e os que estão nela para serem explorados, ou são dela excluídos: em torno de um terço da população se posiciona historicamente no interior dos limites do Estado-nação brasileiro construído desde o momento da independência em relação a Portugal (FERNANDES, 1976). Os demais 70% da sociedade brasileira, que ocupam lugares de pobreza e/ou de exclusão social, descendem da população historicamente explorada, desde os períodos de servidão e de escravização, períodos em que o português, aprendido como língua estrangeira por adultos em situações de violência social e econômica, foi distribuído, por esses sujeitos, pelo território, nas migrações em direção aos destinos dos ciclos de exploração econômica.

Assim, o português mais amplamente distribuído, em substituição às línguas gerais de bases indígenas e africanas, que eram as línguas majoritariamente faladas na colônia (SILVA NETO, 1963; PETTER, 2005; LOBATO, 2006), pode ser caracterizado como o português popular brasileiro, uma língua com estruturas diversas do português brasileiro em seus aspectos lexicais, sintáticos e semânticos (LOBATO, 2006; LUCCHESI, 2015). Segundo Lucchesi (2015), efeito de uma sociedade caracterizada pela extrema desigualdade econômica, a distribuição linguística se realiza também de modo polarizado no processo de formação da sociedade brasileira.

No entanto, a observação dos processos de distribuição da língua portuguesa no Brasil tem historicamente se fundamentado em princípios de linearidade, continuidade e expansão (PIETRI, 2018a). Essa perspectiva de caráter linear, progressivo, referencia-se em concepção de história como sucessão de acontecimentos — como caracteriza Foucault (2007) os princípios da historiografia tradicional —, e, no caso específico da língua, em concepções de base sistêmica, nas quais se considera que a mudança linguística se realizaria como deriva (c.f.: NARO & SCHERRE, 1993; 2007; LOBATO, 2006; LUCCHESI, 2012).

Nesse percurso, a constituição do português ensinado formalmente também é observada segundo princípios de linearidade e expansão, como um *continuum*, um *crescendo*, uma unidade cultural e linguística gradativamente atravessada por processos de

institucionalização para que se estabeleça a presença do Estado e se garanta o acesso amplo à língua nacional em sua norma culta e sua escrita padrão.

Porém, a análise histórica mostra que rupturas e clivagens constituem a base do processo de implantação e distribuição da língua portuguesa e da escolarização no território brasileiro. Segundo Soares (2002), no Brasil colonial conviviam o português, a língua geral (prevalente no cotidiano e provinda de línguas do tronco tupi)¹ e o latim. O português era aprendido na escola não como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização. Desta passava-se direto ao latim, que fundamentava as práticas, no ensino secundário e superior, para o estudo da gramática latina e da retórica (com base em autores latinos e em Aristóteles). Até o século XVII, apesar da produção de gramáticas e dicionários, o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular, o que também decorria de seu pouco uso no intercurso verbal e de seu pouco valor como bem cultural na colônia. O português ocupava lugar de valor secundário em relação a línguas gerais de bases indígena e africana (SILVA NETO, 1963; SOARES, 2002; PETTER, 2005).

Na segunda metade do século XVIII, as reformas pombalinas, com o objetivo de garantir o poder sobre as colônias, tornaram obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, e proibido o uso de outras línguas. Tal como concebido pela reforma, o objetivo de saber ler e escrever em português, bem como de conhecer sua gramática, tinha caráter instrumental, isto é, tornar possível o aprendizado da gramática latina. Nota-se, assim, que a distribuição do português no território brasileiro, ao longo do período colonial, se caracterizou pela rarefação e pelo caráter de instrumentalidade conferido à língua da metrópole.

Observe-se também que o processo de modernização projetado pelo Marquês de Pombal para o Estado Português (SOARES, 2002; HILSDORF, 2003; CARDOSO; CUNHA, 2012) realizou-se em alinhamento com os interesses mercantis ingleses, submetendo-se a estes. Assim, quando se estabeleciam as bases liberais para a constituição dos Estados nacionais europeus (FOUCAULT, 2008), Portugal, em sua posição subalterna na ordem constituída na Europa ocidental, movimenta-se em sentido oposto às forças modernizadoras apoiadas em produção de ciência e tecnologia, buscando garantir o domínio sobre suas colônias com base na força da arma e da submissão cultural, de modo semelhante ao acontecido com a Espanha em relação a suas colônias (c.f.: QUIJANO, 2005). No caso brasileiro, no entanto, os processos de submissão cultural não se fizeram com a distribuição

¹ A autora não considera, no texto mencionado, a existência de outras línguas gerais, de base tupinambá ou de base africana (c.f. BESSA FREIRE, 2003; 2004; PETTER, 2005; ARGOLO, 2016).

da língua da metrópole e de bens simbólicos que impusessem seus princípios ideológicos. Ao contrário, e diferentemente do que se operou mesmo na colonização espanhola, nas colônias portuguesas permaneceu interdita a circulação de meios de produção cultural, o que no Brasil começa a se reverter apenas a partir de 1808, com o deslocamento da coroa portuguesa da Europa para a América.

Como observado por Fernandes (1976), a posição heteronômica ocupada por Portugal e suas colônias na ordem mundial constituída a partir do século XVIII foi continuada para o Brasil após o processo de independência política em relação à metrópole. A ex-colônia se manteve em posição de exploração econômica, na economia mercantil, em suas relações com países europeus centrais, principalmente a Inglaterra. Internamente, ainda que a construção do Estado nacional tenha se pautado em ideais liberais, realizou-se, de fato, de modo a manter o *status quo* das classes políticas historicamente dirigentes – os proprietários das terras; e se, em consequência, se modernizou em parte (ou, mesmo, se constituiu conforme um estado capitalista), foi devido à formação especializada dos responsáveis pela gestão administrativa do Estado e da mão de obra necessária para atender a interesses sociais, políticos e econômicos que se faziam presentes numa sociedade que se matinha em posição de subalternidade na ordem econômica internacional.

Considerada sua formação, observa-se, portanto, que regularmente a sociedade brasileira se construiu (e se constrói) seletivamente e supletivamente, conforme os interesses das elites (nacionais e estrangeiras) indiquem a necessidade de ampliá-la, reduzi-la, ou alterar a natureza de seus limites, para conformá-la aos interesses econômicos dos grupos de poder. Essa construção se realiza no embate com as forças progressistas, organizadas socialmente, que buscam resistir historicamente aos processos de dominação e exploração da população pelas elites políticas e econômicas.

A heteronomia historicamente constitutiva do país em seu posicionamento na ordem internacional, nesse sentido, se materializa nas formações ideológicas que se constituem em sua sociedade, em que interesses dos grupos dominantes locais e seus processos ideológicos concorrem com produções ideológicas e discursivas transplantadas dos países centrais do capitalismo europeu (e norte-americano, mais fortemente a partir da primeira metade do século XX), às quais se contrapõem ideologias progressistas que reiteradamente são perseguidas com o uso das forças de controle do Estado e das instâncias que buscam submetê-lo a interesses próprios, como a mídia hegemônica, grupos financeiros e correntes religiosas.

A constituição do ensino de língua portuguesa nas políticas de distribuição linguística implementadas no país responde complexamente a esse processo de dominação violenta e de rupturas nas ordens sociais, políticas e econômicas historicamente estabelecidas na formação da sociedade e do Estado brasileiros, como se procura observar neste trabalho em relação às décadas finais do século XX e iniciais do século XXI.

Introdução

São analisadas, neste trabalho, proposições para o ensino de português na escola pública brasileira produzidas desde as décadas finais do século XX, quando começa a se concretizar, efetivamente, o processo de mais ampla distribuição de escolarização, processo projetado, em bases republicanas, desde os anos finais do século XIX. São observados os contextos sociais, políticos e econômicos em que essas proposições foram produzidas, considerando-se as rupturas, seletividades e suplências que caracterizam a formação do Estado brasileiro historicamente, atentando-se mais especificamente para a constituição dessas características no momento histórico definido para a análise. Com base nessa observação, serão em parte retomados criticamente resultados de pesquisa antes alcançados sobre os modos de constituição de propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa no Brasil nas décadas de 70 (PIETRI, 2013a) e 80 (PIETRI, 2007) do século XX, aos quais se somam análises de proposições para o ensino de língua portuguesa produzidas nos anos 90 do mesmo século e nas décadas iniciais do século XXI.

Nesse sentido, pretende-se observar de que modo as alternâncias sociais, econômicas e políticas estabelecidas no período de 1970 a 2017 condicionaram a produção discursiva sobre distribuição de língua portuguesa no país e a concorrência entre propostas de ensino de português produzidas nos movimentos de renovação curricular que então se constituíram.

No que se refere à alfabetização, a concorrência para o estabelecimento de métodos mais eficazes se estabeleceu desde os anos finais do século XIX, quando os projetos de promoção da civilidade do período republicano favoreceram a oferta mais ampliada de escolarização (HILSDORF, 2003; MORTATTI, 2000). As polêmicas entre defensores de determinados métodos contra seus concorrentes se realizaram até meados da década de 80 do século XX, quando a perspectiva construtivista inaugurará um novo momento nesse processo (PESIRANI, 2014)¹, estabelecendo-se como um referencial principal para as políticas de alfabetização no país, quando se constitui a escola pública de acesso ampliado, que passa a acolher não mais as classes privilegiadas, mas as populares e sua heterogeneidade linguística e cultural, o que altera, assim, a ordem escolar existente até a década de 1960.

Em relação aos níveis seguintes de escolaridade (o ensino de língua portuguesa nos anos finais do antigo 1º grau, atualmente o Ensino Fundamental II; e para o antigo 2º grau,

¹ No momento em que se produz esta tese, a polêmica dos métodos retoma força, quando o governo federal implanta política nacional de alfabetização fundamentada no que denomina de *método fônico*.

atualmente, o Ensino Médio), que também se deslocam de lugar destinado às classes privilegiadas, para o acolhimento das classes populares, a concorrência entre propostas de modernização e práticas de ensino consideradas tradicionalistas se estabeleceu a partir da década de 1970, período em que uma conjunção de acontecimentos produziu novas condições discursivas para o tratamento do ensino de língua portuguesa no país (c.f.: PIETRI, 2003). São analisadas, neste trabalho, proposições curriculares oficiais direcionadas para o período de escolarização referente aos oito, depois nove, anos de escolarização básica obrigatória. Não será considerado para fins de análise o currículo relativo ao ensino médio devido às indefinições quanto ao estabelecimento de referenciais curriculares para esse nível de ensino, o que em parte decorre dos impasses para o estabelecimento de consensos sobre suas funções educacionais e sociais (c.f.: OLIVEIRA, 2016).

Nesse período, que compreende as três últimas décadas do século XX e as décadas iniciais do século XXI, a concorrência entre discursos de base liberal ou neoliberal, e discursos de base sociointeracionista ou sócio-histórica, condicionou o estabelecimento de projetos de educação no Brasil, alternando-se em resposta a lutas políticas pela transformação de sua realidade socioeconômica ou pela manutenção do *status quo* historicamente estabelecido no país, de acordo com as filiações ideológicas dos grupos de poder que assumiram postos de comando na sociedade.

Essa concorrência entre discursos se materializou, no período estudado, em relações estabelecidas entre o campo acadêmico, as instâncias oficiais responsáveis pela educação, e a cultura escolar, conjunção que produz de modo complexo representações sobre a realidade social e linguística do país, e proposições de sua alteração, com o desenvolvimento de políticas de ensino de língua. Nesse contexto, as proposições sobre o ensino de língua portuguesa na escola se fundamentaram em perspectivas teóricas e metodológicas cujas bases ideológicas naturalizaram ou contrapuseram, em função das concepções de sociedade que projetavam, a desigualdade constitutiva da sociedade brasileira.

Os discursos que concorreram e se alternaram ao longo desse período parecem denegar, de dois modos, as condições socio-históricas de formação da desigualdade econômica, social e política no país, e, em decorrência, a desigualdade da distribuição da cultura escolar e da distribuição linguística.

Um primeiro modo de denegação operou-se ao não ser considerado, mesmo pelos discursos de base sócio-histórica, que os processos de distribuição linguística no território brasileiro se realizaram durante o período da colonização, e, portanto, guardavam marcas da

violência exploratória que estruturou a sociedade em território brasileiro desde sua apropriação pelos portugueses. Ainda que a realidade da segregação racial no país seja um fato histórico, a heterogeneidade linguística, quando prevista nas proposições pedagógicas para o ensino de português no Brasil, referiram a realidade da variação linguística no interior de uma unidade linguística, não questionando as relações dessa variação com a história (ainda que esta seja mencionada nas referências aos estudos em sociolinguística), mas com o geográfico, o social e o cultural, prevalentemente.

Um segundo modo de denegação das condições sócio-históricas da desigual distribuição econômica, social, política e linguística, no país, se operacionaliza com o descolamento da produção discursiva sobre ensino de língua portuguesa dos modos de produção capitalista na história do país. Nesse sentido, as proposições de ensino de língua portuguesa de base sócio-histórica, ainda que refiram a necessidade de transformação social em direção a uma sociedade mais justa, fundamentam as propostas de mudança em fatores de ordem cultural e social, não observando o econômico a não ser como o alvo a ser atingido pelos efeitos de uma educação transformadora. As proposições de base liberal ou neoliberal, por sua vez, ocultam a realidade da heterogeneidade linguística, projetando apenas como objetivo comum da aprendizagem, pelo todo da população escolar, os usos linguísticos valorizados socialmente, desconsiderando que sua circulação se restringe historicamente aos 30% mais privilegiados da população (e, mesmo dentro desse grupo, com distribuição desigual).

Os projetos de distribuição institucionalizada de língua portuguesa serão observados, neste trabalho, em relação aos efeitos produzidos pela constituição histórica do Estado brasileiro em suas funções de ordenação da desigualdade social, considerando-se, mais especificamente, as mudanças que se operaram nas bases econômicas de produção capitalista a partir da década de 1970 do século XX, com o processo de dolarização da economia mundial e com a prevalência do processo de financeirização dos mercados (COUTINHO; BELLUZZO, 1998; BELLUZZO, 2004). A não consideração dessas mudanças nas bases econômicas e de seus efeitos para a manutenção ou amplificação da desigualdade social no país impossibilita a observação mais atenta do funcionamento, nessa ordem, dos processos de produção e distribuição de bens linguísticos.

A concorrência que se estabelece, no momento histórico observado, entre políticas econômicas de caráter desenvolvimentista, e políticas econômicas orientadas pelos processos de financeirização, condicionam a disputa entre concepções de estado fundamentadas em

princípios de bem estar social ou em princípios concorrenciais. Em resposta às bases ideológicas dos grupos de poder que se alternaram no período, estabelece-se nessas condições discursivas a concorrência entre propostas curriculares de caráter mais social solidário, ou mais individual competitivo, para o ensino de língua portuguesa na escola básica. Encontram-se no lugar da referência temporal para a organização dos discursos, ora o passado, a ser ressignificado ou transformado; ora o presente em relação ao qual é preciso adequar-se; ora o futuro, o mercado futuro, o investimento que se deve fazer — desconsideram-se as desiguais condições de fazê-lo! — de modo a valorizar o capital cultural e linguístico que se tenha adquirido.

A memória histórica que se produz com as proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa, em relação ao que estas representam de mais moderno ou mais tradicional, mais científico ou mais patrimonialista, mais descritivo/explicativo ou mais normativo/prescritivo, responde a projetos de poder que reconfiguram historicamente o Estado e seus limites em função do que se estabelece como sociedade brasileira em uma ou em outra base ideológica. Os processos de reconfiguração do Estado definem limites sociais diversos para o tratamento da distribuição econômica (e linguística) no país, que desde o período colonial se estabelece numa proporção de 3/10, considerando-se a sociedade abarcada pelos domínios do Estado (seu um terço, historicamente), e a população habitante do território que é integrada nesses limites de modo supletivo e intermitente (processo que recai sobre os outros dois terços), como será discutido mais adiante.

Nessa ordem, os deslocamentos nos modos como se concebe a coisa pública, a partir da década de 1970 do século XX, ora respondem a propostas de constituição do estado de bem estar social, ora respondem ao jogo de interesses que reconfigura a ordem social e econômica no neoliberalismo (FOUCAULT, 2008, p. 199).

Serão considerados nesta pesquisa, portanto, os efeitos produzidos pela concorrência entre projetos políticos de base social e de base econômica/financeira para a redefinição dos limites do estado e das posições sociais no interior do sistema de classes, com os efeitos que essa concorrência produz nas bases legais em que se sustentam as relações sociais e trabalhistas (ANTUNES; POCHMANN, 2007), e, em consequência, nos processos de constituição de políticas públicas educacionais, sociais e de assistência.

Nesse sentido, objetiva-se observar o processo de constituição histórica dos discursos sobre ensino de língua portuguesa no Brasil, nas décadas finais do século XX e iniciais do século XXI, considerando-se a concorrência interdiscursiva (MAINGUENEAU, 2005a) entre

discursos de caráter social, liberal e neoliberal, e as relações complexas que se estabelecem entre esses discursos nesse processo. Pretende-se considerá-los em suas relações com as mudanças na ordem produtiva que se desenvolveram a partir da década de 70 do século XX, com os processos de globalização da economia (SANTOS, 2000) e de financeirização do sistema capitalista (PAULANI, 2009), com suas consequências para as políticas públicas fundamentadas em projetos de caráter desenvolvimentista.

Assumindo-se uma perspectiva discursiva para a produção e a análise dos dados, os documentos analisados serão considerados em função da proposta de Maingueneau (2005a) de que os enunciados de um discurso se constituem com base em regras semânticas específicas que definem seu pertencimento a esse dado discurso, regras que definem também enunciados que lhe são estranhos: concebido o sistema de restrições semânticas como um modelo de competência discursiva, considera-se que os enunciadore de um discurso dado apresentam o “domínio tácito de regras que permitem produzir e interpretar enunciados que resultam de sua própria formação discursiva e, correlativamente, permitem identificar como incompatíveis com ela os enunciados das formações discursivas antagonistas” (MAINGUENEAU, 2005a, p. 23). Considera-se assim como unidade de análise não o *discurso* (entendido como “dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”), mas *um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos*, o que supõe, portanto, a precedência do interdiscurso sobre o discurso.

Para Maingueneau (1997), a interdiscursividade consiste no trabalho de discurso(s) sobre discurso(s), num processo de delimitação recíproca que se fundamenta numa relação polêmica *entre* discursos, que se realizaria com base em semas com valor positivo e semas com valor negativo. A contraposição entre esses semas organiza o sistema de restrições sobre o qual se fundamentam as relações polêmicas constituintes de um determinado discurso. Essa relação envolve negações, denegações e partilhas, e promove a produção de simulacros, isto é, a tradução de enunciado(s) do Outro segundo as categorias do discurso tradutor (o *discurso agente*).

Segundo Maingueneau (1997, p. 120 e ss.), a constitutividade do processo interdiscursivo pode ser observada no fato de que as polêmicas em que as formações discursivas estão envolvidas são a atualização de um processo de delimitação recíproca. Considerados dessa maneira, os discursos “nascem” de *um trabalho sobre outros discursos*,

através de um processo contínuo de delimitação recíproca, fundamentado num mecanismo de interincompreensão:

Esta interação entre dois discursos em posição de delimitação recíproca pode ser entendida como um processo de “tradução” generalizada, ligada a uma “*interincompreensão*”. Tradução de um tipo bem particular, entretanto, pois ela opera, não de uma língua natural para outra, mas de uma formação discursiva à outra, isto é, entre zonas da mesma língua (...). (MAINGUENEAU, 1997, p. 120)

A interincompreensão passa por um processo de tradução em que um discurso incorpora o enunciado do Outro em seu interior, interpretando-o, nesse processo, à luz de suas (do discurso incorporador) próprias categorias, processo em que se produzem os referidos *simulacros*. A relação com o Outro é possível então apenas a partir do simulacro que dele é construído pelo discurso agente.

A análise dos dados no presente trabalho parece evidenciar um processo de aumento das tensões entre os discursos sobre ensino de português em concorrência no período observado, ainda que as relações interdiscursivas tenham sido por vezes representadas como de *síntese* e *continuidade* pelos discursos que se sucederam na posição dominante entre a década de 1970 e a segunda metade da década de 2010. A redefinição das relações interdiscursivas, sobre o ensino de português, desde o primeiro decênio dos anos 2000, evidencia esse aumento das tensões entre os discursos, com a contraposição de princípios de base social aos de base neoliberal, nas políticas educacionais estabelecidas durante os governos Lula e Dilma, e com a reação dos interesses neoliberais, na conjuntura formada a partir de 2014, que levou à ruptura da ordem institucional no ano de 2016, quando o discurso alçado à posição de agente se fundamenta em bases semânticas contrárias, opostas, inversas, àquelas de caráter sócio-histórico estabelecidas, principalmente, na década de 1980.

Propõe-se assim a tese de que o discurso sobre ensino de português no Brasil, nas condições de produção que se ordenaram após 2016, constitui-se com base na inversão das regras semânticas próprias aos discursos pedagógico-curriculares de base sócio-histórica constituídos na década de 1980, com o que se alinha ao projeto de Estado neoliberal de base financeiro/rentista em que se objetiva desfazer as políticas de base social instituídas naquele momento histórico. Nesse processo, a produção de simulacros ocupa um lugar central nos modos como as práticas discursivas do discurso agente se realizam e a concorrência entre os discursos se constitui.

Assim, com base na revisita a resultados de pesquisa anteriormente produzidos, observam-se as proposições curriculares oficiais para o ensino de português na escola, elaboradas nas décadas de 1970 e 1980, procurando-se considerar suas condições de produção, neste trabalho, como um momento de emergência e de consolidação dos discursos curriculares oficiais sobre ensino de língua portuguesa no período de constituição da oferta pública de escolarização ampliada. Nesse momento histórico, devido à confluência de fatores relacionados à luta política pela redemocratização do país, e às reestruturações econômicas do Estado, de modo a colocá-lo em consonância com os princípios do capitalismo financeiro que então se alçavam à posição dominante na ordem capitalista mundial, emerge a concorrência entre formações ideológicas de base social e de base (neo)liberal, com a prevalência das primeiras, na década de 80, materializando-se, assim, a concorrência discursiva que se desenvolverá nas décadas seguintes em processos de delimitação mais bem definidos.

Após a observação do período de emergência e de consolidação dos discursos curriculares oficiais para o ensino de língua portuguesa, são apresentados resultados de análises com que se procura caracterizar a constituição desses discursos na década de 1990, quando sua produção se faz segundo o ideário estabelecido pelas políticas neoliberais implementadas nesse período. São caracterizadas as rupturas do discurso que então se produz em relação às bases semânticas em que se sustentam as proposições de base sócio-histórica estabelecidas no período anterior (a década de 1980).

O último capítulo apresenta resultados de análise do texto referente à Base Nacional Comum Curricular, publicada no ano de 2017, após a tomada do governo federal pelos grupos que orientaram o processo de deposição do governo Dilma Roussef, reposicionando o Estado em favor dos interesses financeiros segundo princípios neoliberais ainda mais fortalecidos que os estabelecidos nos anos 1990. Com a análise desse documento busca-se compreender as bases semânticas em que foram produzidos os discursos sobre ensino de língua portuguesa e de distribuição linguística nesse momento histórico, caracterizando-se a relação interdiscursiva que se estabelece para com os discursos curriculares oficiais para o ensino de língua portuguesa de base neoliberal, produzidos nas décadas de 1990, mas, principalmente, os de base sócio-histórica, produzidos na década de 1980.

Antes, porém, apresenta-se capítulo em que são observados os processos de formação social e econômica do Estado brasileiro e suas relações com as políticas de distribuição linguística constituídas no período definido para observação e análise no presente trabalho.

1 - A construção do Estado brasileiro em seus limites econômicos e sociais

Ao longo do século XX, às tensões entre forças liberais e patrimonialistas agrário-exportadoras¹, sucederam-se disputas de interesses econômicos resultantes dos reposicionamentos geopolíticos do país na ordem internacional, mas, principalmente, os efeitos decorrentes das crises do capitalismo nas décadas finais do século XIX e iniciais do século XX, até 1929, e da II Grande Guerra: segundo Pochmann (2004), nesses momentos de crise econômica mundial, o país experimentou períodos de crescimento econômico, principalmente com o desenvolvimento de sua indústria, deslocando-se assim de sua posição eminentemente agrário-exportadora.

Ainda segundo o autor, as experiências de desenvolvimento econômico experimentadas pelo Brasil, em conjunto com alguns outros países da periferia do capitalismo mundial, representaram alguns avanços em sistemas de proteção social, que, no entanto, não retiraram o país de sua condição de subdesenvolvimento em relação a níveis de pobreza, políticas sociais e desigualdade econômica: o sistema de proteção social, financiado no país segundo um modelo que desconta do valor do trabalho os recursos para as políticas públicas de saúde, educação, previdência e assistência (POCHMANN, 2004, p. 10), abrange historicamente apenas o um terço formal da mão de obra trabalhadora disponível — de modo que não se constituiu no país, em nenhum momento histórico², uma sociedade assalariada, um dos fundamentos de um Estado de Bem Estar Social (POCHMANN, 2004, p. 15).

Os avanços que puderam acontecer no sistema de proteção social do Estado brasileiro responderam a lutas políticas da sociedade organizada, com as decorrentes alternâncias entre

¹ Como aponta Fernandes (1976), a formação do Estado no Brasil pós-independência se realizou de modo a garantir que se construísse um aparato institucional que inserisse o país na ordem internacional, ao mesmo tempo em que mantivesse os privilégios das elites econômicas e agrárias historicamente detentoras dos poderes políticos no território brasileiro. Assim, princípios liberais orientaram a constituição do Estado brasileiro de modo que garantissem, excentricamente, a manutenção da ordem patrimonialista e estamental historicamente definidora das relações sociais no país.

² Nos governos Lula e Dilma (SADER, 2013), na primeira década do século XXI, reposicionou-se parte do Estado para que respondesse a políticas de caráter desenvolvimentista e, com isso, ampliou-se a mão de obra formal no país, levando-se a condições de mais baixos índices de desemprego — pouco abaixo de 5% no segundo governo Dilma (c.f.: CONTRI, 2014). Ainda que esse processo não tenha ampliado significativamente a proporção de mão de obra formal em relação à informal, e parte do Estado continuasse a responder às políticas neoliberais implantadas na década de 90, a reação dos setores conservadores da sociedade e dos grandes grupos financeiros foi brutal, de modo a mobilizar as forças sociais com o uso da mídia hegemônica e das forças judiciárias e policiais para a retomada do poder político e a recolocação das diretrizes econômicas sob os interesses do capital financeiro/rentista. Com isso, e com a reforma trabalhista realizada em 2017 em resposta aos interesses dos grupos que tomaram o poder, o desemprego se ampliou a taxas de mais de 12% no período, com o decorrente aumento da informalidade no mercado de trabalho. [Sobre a submissão dos direitos trabalhistas aos interesses econômicos, operada pela Reforma Trabalhista de 2017, c.f.: PORTO (2017)].

períodos de democracia política e possíveis avanços da luta popular, e de regimes ditatoriais para a manutenção de privilégios das elites, sob a injunção de forças econômicas internas e externas, principalmente norte-americanas, no século XX, a que se orquestraram outras, entre os momentos finais do século passado e as décadas iniciais do século XXI, com a aceleração dos processos de globalização financeira. Nessa posição economicamente periférica e heteronômica, a formação do Estado brasileiro se realizou de modo que, historicamente, 2/3 da sociedade venha reproduzindo relações de trabalho não formais, compondo um excedente de mão de obra — em parte ainda tributário da não inclusão social dos ex-escravizados — que contribui para o rebaixamento do valor de remuneração do trabalho formal (POCHMANN, 2004, p. 13), com as consequências sociais e políticas resultantes desse processo de exploração econômica.

Se no período de 1930 a 1980 houve processos de desenvolvimento econômico que possibilitaram a implementação, ainda que parcial, de políticas públicas de proteção social, após a crise do capital da década de 1970, o país não mais havia encontrado possibilidades de promover políticas de expansão do Estado em direção ao bem estar social, enquanto concomitantemente fortalecia-se sua posição dependente do capital estrangeiro (OMETTO; FURTUOSO; SILVA, 1995; CARDOSO Jr., 2001; PAULANI, 2012). Uma vez consolidada a abertura política e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiriam acesso a políticas sociais e a recursos públicos para a implantação dessas políticas, a formação do Estado brasileiro passa a sofrer intervenções planejadas e executadas de acordo com os interesses financeiros e econômicos nacionais e estrangeiros, com a implementação de projetos de controle social, político e econômico, concebidos nos países do centro econômico capitalista (BASTOS, 2003; PAULANI, 2012).

Assim, no momento mesmo em que se promulgava uma constituição fundada em princípios de bem estar social, o país era alinhado, pelos grupos políticos e econômicos que assumiram os postos de governo após a redemocratização — e mesmo no período 2003-2013, quando o governo petista se comprometeu a não confrontar interesses do mercado financeiro —, ao ideário econômico estabelecido pelos grandes grupos financeiros internacionais.

Tendo aderido disciplinadamente ao estabelecido pelo Consenso de Washington (DATHEIN, 2003), o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) implementou políticas neoliberais de redução do Estado e privatização de bens e serviços públicos, além da desregulamentação da economia e dos mercados financeiros, do ataque a leis trabalhistas, previdenciárias e fiscais, bem como do redirecionamento dos gastos públicos dos serviços

sociais para o pagamento de dividendos ao mercado financeiro (c.f.: COUTINHO; BELLUZZO, 1998; PAULANI, 2009; POCHMANN, 2007).

Esse processo não retrocedeu, apenas refluiu, na década 2003-2013, quando aos princípios neoliberais em vigência se somaram políticas sociais e assistencialistas (c.f.: BELLUZZO, 2013). Nova possibilidade de construção de um Estado de bem estar social se apresentou assim com o ciclo de crescimento iniciado em 2003, quando o fortalecimento de políticas públicas sociais e assistenciais inseriu no mercado de consumo parcelas da população historicamente excluídas, o que se estabeleceu como possibilidade de promover novos ciclos de desenvolvimento econômico com base na ampliação do mercado interno, a ampliação das exportações com a exploração de recursos naturais e o investimento em infraestrutura, a que se poderiam somar o desenvolvimento de inovações tecnológicas e a recuperação de encadeamentos produtivos tradicionais, que se encontraram fragilizados com o processo de desindustrialização a partir dos anos 80 (BIELSHCHOWSKY, 2012).

As políticas de oferta mais ampla de educação, de garantia do respeito aos direitos humanos, e de manutenção dos direitos trabalhistas, no entanto, suscitaram nova reação das elites financeiras, econômicas e políticas, já desde o final do primeiro governo Dilma Roussef, em 2013, com nova ruptura no processo democrático no país em 2016, com o processo de impeachment coordenado por forças empresariais (incluída a mídia hegemônica), grupos políticos e setores do sistema judiciário. No ano de 2016, o grupo que assomou ao poder implementou mais uma parte das reformas – econômicas, trabalhistas e educacionais, principalmente –, as denominadas *2ª geração de reformas*, que não se obteve êxito em implementar ainda nos anos 1990 (PINHEIRO; GIAMBIAGI; MOREIRA, 2001).

Assim, às concorrências entre modelos liberais, patrimonialistas e progressistas, historicamente constitutivas da ordenação social, política e ideológica no país, desde após a independência em relação a Portugal (FERNANDES, 1976), e aos movimentos desenvolvimentistas e populistas estabelecidos após os anos 1930 (c.f.: BASTOS, 2003; PAULANI, 2012), acrescentam-se, nas décadas finais do século XX, e iniciais do XXI, os efeitos de políticas neoliberais, com que se objetivou reposicionar o Estado em favor dos interesses financeiros, orientados pelas regras estabelecidas pelos países centrais do capitalismo para os países periféricos, como antes observado.

Nesse processo, observa-se que a posição heteronômica do país na ordem econômica mundial, condicionante de sua organização econômica, social e política desde os períodos iniciais de formação do Estado brasileiro, como apontado por Fernandes (1976), permanece

reproduzindo-se para a ordenação das forças geopolíticas mundiais, o que se torna mais evidente quando se observa que, nos países do centro do capitalismo, as reformas neoliberais, impostas aos países periféricos, não são implementadas seguindo-se o mesmo modelo, mas adotam-se, de fato, sempre que necessário, políticas de intervenção estatal, de base keynesiana, para a solução de crises que venham a ocorrer nas economias centrais (DATHEIN, 2003).

A reestruturação do Estado brasileiro em bases neoliberais

Para a observação dos processos de formação da sociedade brasileira (e de seu Estado, em momentos históricos específicos) é preciso considerar, como mencionado, sua posição heteronômica nas relações geopolíticas, e, portanto, observar as diferenças nas formações ideológicas e nas produções discursivas próprias aos países capitalistas centrais e as que se desenvolvem em países não centrais, como o Brasil.

Foucault (2008) considera a formação dos Estados como um processo em contínua construção, como a produção ininterrupta de um *vir a ser* estabelecido segundo uma ordem necessária, como um *dever ser*. Segundo Foucault (2008, p. 06):

(...) O Estado é ao mesmo tempo o que existe e o que ainda não existe suficientemente. E a razão de Estado é precisamente uma prática, ou antes, uma racionalização de uma prática que vai se situar entre um Estado apresentado como dado e um Estado apresentado como a construir e a edificar. A arte de governar deve então estabelecer suas regras e racionalizar suas maneiras de fazer propondo-se como objetivo, de certo modo, fazer o dever-ser do Estado tornar-se ser. O dever-fazer do governo deve se identificar com o dever-ser do Estado. O Estado tal como é dado — a *ratio* governamental — é o que possibilitará, de maneira refletida, ponderada, calculada, fazê-lo passar ao seu máximo de ser. O que é governar? Governar segundo o princípio da razão de Estado é fazer que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo.

A formação dos Estados em países periféricos na ordem capitalista, entretanto, se faz em processos tensionados por forças internas e externas, nas disputas pela definição das posições a serem ocupadas por um dado país nessa ordem, o que produz efeitos específicos nesse processo de formação.

A formação do Estado brasileiro realiza-se historicamente de modo diverso do proposto por Foucault (2008) em suas considerações referenciadas nos países do capitalismo central (nesse caso, mais especificamente, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos e França). No caso brasileiro, um traço constitutivo do Estado em sua formação é a seletividade, que reordena o princípio apontado por Foucault (2008) quanto à busca pelo seu *máximo de ser*:

como mostra Fernandes (1976), essa construção no Brasil, desde sua gênese no pós-independência em relação a Portugal, se realiza de modo a conciliar elementos mais tradicionais e elementos mais modernizantes, com objetivos de responder diversamente, para controlar, àquilo que possa confrontar os interesses dominantes. Nesse sentido, os preceitos do liberalismo foram implantados de modo seletivo no país, para garantir que prevalecessem, no processo de inserção do país nos movimentos progressistas que orientavam a ordem internacional de então, os interesses da ordem estamental característica da sociedade brasileira no período (processo que, dialeticamente, acabava por produzir efeitos de mudança na própria ordem social que as elites buscavam preservar).

Estabelecem-se, assim, as bases de uma ordenação social fundada na concorrência de modelos econômicos divergentes ou, mesmo, antagônicos, que responderiam a diferentes projetos de sociedade. Essa ordem em que concorrem modelos econômicos mais tradicionalistas, conservadores, e modelos mais progressistas de sociedade, no estabelecimento de seus processos de formação ideológica, é geralmente apontada como uma das causas do suposto *atraso* do país em relação a outras economias consideradas mais desenvolvidas (c.f.: PINHEIRO; GIAMBIAGI; MOREIRA, 2001).

No entanto, no caso brasileiro, com uma sociedade cuja desigualdade se caracteriza pela forma extrema como se faz, e pelas clivagens de todos os tipos que historicamente essa desigualdade violenta institui (econômicas, políticas, culturais, linguísticas), o suposto *atraso* parece não se constituir nem como causa nem como resultante de incapacidade produtiva (seja material, seja simbólica), como argumentam os que defendem a necessidade de *modernização econômica* do país (c.f.: GIAMBIAGI, 2007). Antes que negativa, esse suposto *atraso* teria uma função positiva nos processos de construção do Estado e em sua governamentalidade, constituindo um *modus operandi* que reproduz o funcionamento estabelecido desde sua gênese: trata-se de produzir um Estado que mantenha a ordem de privilégios das classes dominantes, ao mesmo tempo em que instrumentalize a relação assimétrica dessas classes com a ordem econômica internacional, por um lado, e, por outro, governe as massas populacionais pobres que habitam o território, definindo os limites de sua inserção e exclusão social em função do ideário econômico estabelecido numa dada conjuntura.

É preciso considerar assim a eficácia desses *delays* próprios à produção do Estado brasileiro como um dado instrumental de sua produção e reprodução. O descompasso entre formações ideológicas e discursivas do Estado brasileiro para com as produzidas nas economias centrais, e a concorrência dessas formações — as que se constituem nos países

capitalistas centrais, e as que se constituem no Brasil —, em sincronia no contexto brasileiro, configura instrumento de conformação do Estado aos interesses econômicos e financeiros nacionais e internacionais, e instrumento fundamental de governança das populações habitantes do território.

Num sentido, a economia responde aos movimentos produtivos e financeiros do capital, de modo que o Estado não configure entraves aos interesses financeiros internos e externos, tradicionais e emergentes, mas potencialize seus ganhos. Num outro sentido, o Estado funciona para garantir que a governamentalidade das populações no território se faça de modo a regular quem esteja integrado ou não à sociedade, num dado momento, em função das demandas contingenciais por mais ou menos força de trabalho e mercado de consumo — o que a Reforma Trabalhista de 2017 ordenou juridicamente.

Os reposicionamentos conjunturais dos limites do Estado definem quem está autorizado ou não a compor a cidadania e a responder a um dos dois tipos de governamentalidade caracterizados por Foucault (2008): um tipo de governamentalidade de base neoliberal, desenvolvido principalmente após a segunda grande guerra, fundamentado nos processos de construção da sociedade civil em suas relações com o mercado, e centrado no *homo oeconomicus*, sujeito respeitado em seus interesses e concebido como uma empresa. Nesse contexto, a sociedade civil é um mecanismo de governamentalidade em que se opera a gestão social de modo que o Estado não intervenha nas leis de funcionamento do mercado.

O outro tipo de governamentalidade caracterizado pelo autor é de base policial, e corresponderia a um processo que teria sido superado, historicamente, nas economias centrais, pois associado ao período histórico fundado em relações mercantis, com a necessidade colocada por elas de que o Estado garantisse nas relações externas sua sustentabilidade frente ao poder de outros Estados, e, para isso, controlasse internamente sua força produtiva de modo a produzir condições de concorrer no mercado internacional:

Ou seja, como potência independente em face das outras potências, quem governa de acordo com a razão de Estado tem objetivos limitados. Em compensação, na medida em que deve gerir um poder público que regula o comportamento dos súditos, quem governa tem um objetivo ilimitado. A concorrência entre Estados é precisamente o ponto de articulação desses objetivos limitados e desses objetivos ilimitados, porque é precisamente para poder entrar em concorrência com outros Estados, isto é, para se manter num certo estado de equilíbrio sempre desequilibrado, de equilíbrio concorrencial com os outros Estados, que quem governa vai (ter de regulamentar a vida dos) seus súditos, sua atividade econômica, sua produção, o preço (pelo qual) vão vender as mercadorias, o preço pelo qual vão comprá-las, etc. A limitação do objetivo internacional do governo segundo a razão de Estado, essa limitação nas relações internacionais tem por correlato a ilimitação no exercício do Estado de polícia. (FOUCAULT, 2008, p. 10)

O que Foucault (2008) propõe como um momento anterior e superado nos processos de governamentalidade estabelecidos historicamente em países centrais da Europa ocidental mantém-se produtivo, porém, nas (ex) colônias do hemisfério sul para a parte mais pobre de suas populações. Nestas (ex) colônias, parte do Estado se constitui em acordo com o jogo concorrencial fundamentado em preceitos liberais e neoliberais, de modo a responder à ordem econômica internacional hegemônica; outra parte, no entanto, permanece sustentada em relações de dominação e exploração definidas pela impotência nas relações de força estabelecidas com Estados econômica, política e militarmente dominantes, o que, internamente, resulta na ilimitação do poder de polícia do Estado para a manutenção de uma dada ordem social e produtiva fundada na desigualdade e na exploração violenta da parte majoritária da população.

A constituição seletiva e intermitente do Estado brasileiro pode ser compreendida, assim, de dois modos quanto à *seletividade* e *intermitência* estabelecidas pelos grupos que se apropriam dos meios de uso dos instrumentos de governamentalidade: amplia-se ou restringe-se o alcance do Estado em função do escopo e abrangência das políticas sociais, de modo a afiliar-se ou a contrariar-se a orientação para as políticas de bem estar social previstas constitucionalmente; redefine-se quem possa participar da cidadania com o (re)posicionamento dos limites da sociedade civil organizada e politicamente legitimada; estabelece-se a dimensão do Estado segundo princípios econômicos, de modo a circunscrever os que estão autorizados a participar do jogo concorrencial de interesses e os que estão dele excluídos.

Nos países centrais, o Estado ordenado segundo princípios do neoliberalismo é observado como um regulador, de base judiciária, para que as regras do jogo da livre-concorrência se estabeleçam de modo a garantir a todos os concorrentes equidade na realização de seus interesses. No caso brasileiro (e de outros Estados constituídos em contextos de colonialidade), o Estado (neoliberal) tem como função garantir que sejam realizados os interesses econômicos, de modo a não apenas garantir a concorrência, mas, nesse caso, também de modo a definir quem pode ou não participar do jogo, mesmo que para ser explorado economicamente.

A seletividade, constitutiva do Estado brasileiro desde seu processo de formação pós-independência de Portugal, parece manter-se produtiva, portanto, como evidenciam os dados relativos à distribuição da riqueza no país, à inclusão ou exclusão dos sujeitos nos limites recobertos pelo Estado, à inserção ou não dos trabalhadores no mercado formal de trabalho

(POCHMAN, 2004; ANTUNES; POCHMAN, 2007; GÓMEZ VILLAR, 2010; BENTES, 2012; CARVALHO, 2014; LINHARES, 2015). Nesse sentido, a seletividade do Estado brasileiro parece se caracterizar por ser instrumental e regular: contingentes populacionais são inseridos ou excluídos dos limites sociais abarcados pelo Estado de acordo com os interesses dos grupos que dele se apropriam num e noutro momento histórico.³

O neoliberalismo e os processos de financeirização das economias

Aos princípios econômicos de caráter neoliberal implantados no país, nos anos finais do século XX e iniciais do século XXI, que têm definido os modos de governança do Estado brasileiro mesmo nos momentos em que ideologias de caráter social orientaram os projetos de governo⁴, é preciso somar os processos de financeirização e rentismo que têm ordenado políticas econômicas nos últimos decênios do século XX e iniciais do XXI. Aos dois tipos de governamentalidade caracterizados por Foucault (2008), portanto, é preciso somar mais um, que se constitui com o processo de financeirização do capital. Esse processo possibilita que os detentores do capital movimentem seus investimentos do capital produtivo ao capital financeiro de acordo com as condições econômicas conjunturais estarem mais ou menos de acordo com seus interesses. A flexibilidade que os investidores têm para a proteção de seus investimentos resulta em enfraquecimento das relações sociais de produção, levando à intermitência da produção e, com ela, à precarização do trabalho (c.f.: PAULANI, 2009, p. 28).

Constitui-se assim um processo de formação do Estado caracterizado pela complexidade resultante da concorrência de pelo menos três concepções: a que se encontra promulgada na Constituição Federal de 1988, orientada para o desenvolvimento de políticas de bem estar social (ou, pelo menos, de atenção estatal à produção da cidadania); as de caráter

³ O que é percebido de modo mais evidente em períodos de alternância ideológica: na substituição do trabalho escravizado pela força de trabalho do imigrante europeu, em finais de século XIX e início de século XX; na substituição da mão de obra no campo pelo emprego na indústria, com o consequente processo de urbanização, em meados do século passado; no fechamento de postos na indústria, com o consequente desemprego e precarização das condições de trabalho, em decorrência da implantação dos princípios neoliberais e do desenvolvimento dos processos de financeirização da economia, nos governos Fernando Henrique Cardoso; nas políticas de pleno emprego e de distribuição de renda mínima, com a inclusão social para o consumo e não para a participação social, nos governos Lula e Dilma, do que decorreu, com respaldo na crise econômica, a tomada do poder pelos grupos conservadores no ano de 2016, com o uso das forças judiciárias e da mídia hegemônica para a implantação de “reformas” de caráter neoliberal e a retirada de direitos sociais e trabalhistas historicamente conquistados.

⁴ Previamente a sua eleição como Presidente da República, no ano de 2003, Luís Inácio Lula da Silva publicou carta ao povo brasileiro, em que se comprometia a manter a política econômica e fiscal estabelecida desde o governo Fernando Henrique Cardoso.

neoliberal, implantadas no país, em sua tentativa em parte malograda, nos primeiros anos do governo Fernando Collor (1990-1992), e em sua tentativa mais bem sucedida, nos governos Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), atenuada nos governos petistas (2003-2016), e fortalecida no governo Temer (2016-2018); a financeirização dos mercados em concorrência com o capital produtivo, com o conseqüente deslocamento das relações de força entre classes sociais que se constituem na ordem capitalista produtiva; e com o fortalecimento dos movimentos de liberalização e desregulamentação dos processos econômicos.

Assim, no momento mesmo em que no processo de luta pela redemocratização é projetado um Estado voltado para o atendimento social e para os direitos do cidadão e do trabalhador, segundo princípios que fundamentam a elaboração da Constituição Federal de 1988, são implantadas no país políticas de caráter neoliberal, enquanto se opera, na macroeconomia mundial, e para a parcela da sociedade brasileira alinhada a essa macroeconomia, movimento que garante instrumentos para que o capital possa se desvencilhar das injunções que o Estado ou a sociedade possam ter sobre os modos de produção e acumulação:

A ideia básica é que os detentores das ações e de volumes importantes de títulos de dívida privados e públicos são efetivamente proprietários situados numa posição de exterioridade à produção, e não “credores” como normalmente se caracteriza, o que leva à distinção entre finanças intermediadas, que caracterizariam o regime de acumulação anterior, e finanças diretas, que prevalecem no regime atual. Para Chesnais⁵, o termo “credor” remete a “empréstimo” e a um papel das finanças que é em última instância o de direcionar as poupanças para quem deseja investir. Mas a finança atual não é, como essa, movida pelas necessidades da produção e da criação de riqueza nova. Sua instituição central é o mercado secundário de títulos, o qual só negocia ativos já emitidos. (...) (PAULANI, 2009, p. 27)

Nesse contexto, a capitalização de títulos financeiros altera a ordem produtiva no sentido de que se apresenta como possibilidade mais acelerada de ampliação da riqueza e anuncia outros padrões de consumo, às classes altas e parcelas da classe média, com base na sensação do “efeito riqueza” produzido pelo rentismo e pela demanda por crédito que esse efeito promove (COUTINHO; BELLUZZO, 1998).

O rentismo e a financeirização, desse modo, produzem um espaço de “exterioridade à produção no seio da própria produção” (PAULANI, 2009, p. 27), deslocando a luta de classes em favor dos que têm o poder de reposicionar seu capital, dos modos de produção, para o investimento em ativos financeiros, e vice-versa, de acordo com suas conveniências e seus interesses. O jogo se torna portanto ainda mais desigual dada a possibilidade estratégica de retirada dos investimentos, pelos detentores do capital, da força produtiva:

⁵ Chesnais (2005)

A prevalência da valorização financeira é qualitativa mais do que quantitativa. O fato de sua exterioridade em relação à produção ter se alojado no seio mesmo da esfera produtiva é que explica um sem-número de mudanças aí ocorridas, seja na relação de trabalho (crescimento do trabalho precarizado e informal, do número de trabalhadores temporários, autônomos e em tempo parcial etc.), seja na forma de gestão do processo de trabalho (trabalhadores flexíveis, toyotismo), seja ainda na organização do processo produtivo como tal (generalização do *just in time*, costumeirização da produção, deslocalizações produtivas). (PAULANI, 2009, p. 28)

Observa-se assim a colocação do Estado como função do poder econômico-financeiro de modo distinto de como historicamente realizado: na ordem referenciada no capital produtivo, as mudanças nos modos de produção capitalista posicionam o Estado como financiador das condições de produção, com investimentos em infraestrutura e em formação de força de trabalho qualificada (processo que foi fortalecido nos governos Lula na concorrência com a ordem financeira). Na ordem fundada na financeirização, o Estado se constitui como mais um agente financeiro no sistema, emissor de títulos de dívida pública que transfiram ao mercado financeiro o que se arrecada com as políticas fiscais, o que concorre com sua função de financiador de condições de produção para o capital produtivo. Nessa ordem, o Estado atua no sentido de *atualizar, modernizar* — na perspectiva dos interessados — suas leis com o objetivo de torná-las coerentes com os modos de exploração do capital financeiro, o que implica em fazer com que as relações sociais, principalmente as de trabalho e de assistência/previdência social, tornem-se flexíveis, flutuantes, como são flexíveis e flutuantes os fluxos de capital entre o rentismo e a produção.

A seletividade e intermitência do Estado e as políticas de distribuição linguística

As políticas de distribuição linguística respondem aos processos de seletividade e intermitência que caracterizam historicamente a formação do Estado brasileiro. Lucchesi (2008) considera que as proporcionalidades entre os grupos étnicos (30% de falantes da língua do colonizador, e 70% de falantes de outras línguas) não possibilitaram a produção ou permanência de crioulos, mas favoreceram o estabelecimento de processos de transmissão linguística irregular do português, isto é, aprendido por adultos estrangeiros em situação de servidão ou escravidão. Constituiu-se assim no território a clivagem linguística entre o português brasileiro e o português popular brasileiro, este tendo se distribuído mais amplamente pelo território, seguindo os diferentes ciclos econômicos do Brasil colônia.

Em suas considerações sobre o fenômeno, Lucchesi (2015) observa os dados fornecidos por Mussa (1991) sobre a distribuição populacional no território brasileiro até o final do Império:

Quadro 1 - Composição étnica da sociedade brasileira (1583-1890)

| | 1583-1600 | 1601-1700 | 1701-1800 | 1801-1850 | 1851-1890 |
|---------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Africanos | 20% | 30% | 20% | 12% | 2% |
| Negros brasileiros | - | 20% | 21% | 19% | 13% |
| Mulatos | - | 10% | 19% | 34% | 42% |
| Branco brasileiros | - | 5% | 10% | 17% | 24% |
| Europeus | 30% | 25% | 22% | 14% | 17% |
| Índios integrados | 50% | 10% | 8% | 4% | 2% |

Fonte: Mussa (1991)

Nesse quadro é possível observar as proporções na distribuição linguística que se estabeleceram historicamente no contexto brasileiro: cerca de um terço da população se formou a partir do europeu colonizador ou do europeu imigrante (neste caso, já mais consistentemente nas décadas iniciais do século XX). Os outros dois terços da população se formaram a partir de matrizes africanas e das miscigenações entre africanos (e descendentes brasileiros), indígenas, e europeus (e descendentes brasileiros).

A polarização linguística se estabelecera entre o português aprendido irregularmente pela população africana e de seus descendentes, e o português falado pelo português e seus descendentes, orientados mais ou menos fortemente pela representação de língua da metrópole. Entre um e outro dos polos se encontra uma parcela da população, com representantes principalmente de negros brasileiros, mulatos e brancos brasileiros, que, dadas as posições sociais que podiam alcançar já no século XVIII, se apropriavam de usos linguísticos próprios ao português brasileiro ou ao português europeu. É possível observar, assim, no quadro acima, o contexto de desigual distribuição linguística que um sujeito podia atravessar em seus movimentos sociais no território.

Ao longo do século XX, com o processo de urbanização e de industrialização pelo qual passou o país, os limites dessa polarização se esmaecem um tanto mais, em função das trocas culturais e da circulação cada vez mais ampla de usos referenciados na norma culta do português brasileiro e no padrão da escrita do português.

Essas mudanças sociais teriam levado a um quadro de distribuição do português, no Brasil recente, que permitiria caracterizar pelo menos cinco níveis (Lucchesi, 2015, p. 156), considerados os graus de escolarização dos sujeitos para a projeção dos traços linguísticos caracterizadores de suas normas sociolinguísticas (quanto mais tempo de exposição a usos de linguagem — fala e escrita — institucionalizados, referenciados em práticas de letramento, mais recursos da norma culta comporiam as possibilidades linguísticas dos sujeitos):

Quadro 2 - Distribuição da população brasileira por normas sociolinguísticas (2000)

| Norma sociolinguística | Percentual da população |
|-------------------------------|--------------------------------|
| Norma culta | 6,77% |
| Norma semiculta | 16,35% |
| Norma média | 12,85% |
| Norma média baixa | 30,62% |
| Norma popular | 33,44% |

Fonte: LUCCHESI (2015, p. 156)

Considerando-se que a ideia de raça está associada à matriz econômica implantada nas colônias americanas (Quijano, 2005), e que, assim, organizam-se as sociedades colonizadas segundo categorias baseadas na cor da pele em função da posição social (colonizador; servo; escravo), ao contrastar-se a composição étnica da sociedade brasileira, desde o século XVII ao final do século XIX — vide acima quadro composto por Mussa (1991) —, com sua distribuição ao longo do século XX até os anos 2000, nota-se que as proporções encontradas para a distribuição das etnias no período colonial é equivalente às proporções obtidas quando considerada a distribuição escolar (e, portanto, econômica, e, também, linguística):

A proporção de habitantes que usam a norma linguística valorizada socialmente fica entre 7% e 23%, consoante se adote um critério mais ou menos restritivo. De qualquer forma, fica patente que menos de um quarto da população tem acesso efetivo aos bens culturais socialmente valorizados. Assim, tem-se no outro extremo de uma sociedade elitista e excludente, quase dois terços da população (64%) de falantes das normas popular e média baixa, que falam variedades mais afastadas do padrão urbano culto e sobre os quais recai um pesado estigma social. Restaram, numa faixa intermediária, cerca de 13% da população com mais de 25 anos de idade, dos que concluíram o ensino fundamental. Já no cenário de uma norma culta mais restrita (composta apenas de falantes com nível superior completo), essa faixa intermediária cresce para quase 30% do total da população (29,2%), congregando os falantes com nível médio e com nível fundamental completo. Constata-se, portanto, que a injustiça social impossibilita a distribuição democrática dos bens culturais; o que se traduz, no plano linguístico, na marginalização de quase dois terços da população, enquanto menos de um quarto da população se beneficia plenamente dos bens culturais e dos serviços sociais. (LUCCHESI, 2015, p. 156)

Proporcionalidade equivalente se observa quando dados sobre alfabetização são analisados. Assim, se a produção da fala distribui-se desigualmente em relação às referências para valoração social dos bens linguísticos (a norma culta e o português padrão escrito), o ensino da escrita e a participação em práticas sociais de letramento valorizadas guardam a mesma herança histórica, transpostas para um momento em que o acesso à escolarização básica se faz quase plenamente, mas em que o acesso aos bens simbólicos ainda não se faz de modo igualitário. Ferraro (2002) analisou dados referentes a alfabetização e letramento produzidos em censos realizados de 1890 a 1996, no Brasil. Utilizando-se também de categorias referenciadas em anos de escolarização, chegou aos seguintes resultados com bases nos dados do Censo 2000:

(...) Com efeito, do total de 107,1 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, temos 15,2 milhões (14,1%) sem qualquer instrução ou com menos de 1 ano de estudo; 19,3 milhões (18%) com apenas 1 a 3 anos de estudo; 36 milhões (33,6%) com 4 a 7 anos de estudo. Acrescentem-se ainda os de número de anos de estudo ignorado, mais provavelmente situados nos níveis mais baixos de instrução. Todas essas categorias (dos *sem instrução...* até *4 a 7 anos de estudo*) somam cerca de 71 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, representando 66,6% ou 2/3 do total, que não tiveram acesso sequer ao mínimo constitucional representado pelo ensino fundamental completo. Acrescentem-se a estes mais 9,3 milhões de 10 a 14 anos distribuídos nas categorias “sem instrução...” e “1 a 3 anos de estudo”. É importante dizer que o nível 3 de letramento como definido acima (8 anos de estudo concluídos ou mais) não representa mais do que o *mínimo constitucional*. (...) [destaques do original] (FERRARO, 2002, p. 43)

Proporções semelhantes de distribuição social da escrita foram encontradas por Ribeiro, Vóvio e Moura (2002), em pesquisa realizada em uma amostra nacional composta de 2000 sujeitos com idades entre 15 e 64 anos, selecionados, com o apoio do IBOPE, de modo a representar a heterogeneidade econômica e cultural do país. A esses sujeitos se ofereceu um teste de leitura, composto de textos de diferentes gêneros e esferas de atividades humanas distintas, com questões a serem respondidas segundo uma escala crescente de complexidade. Com base na quantidade de acertos, observou-se a seguinte distribuição:

Quadro 3 - Classificação da população segundo condição de alfabetismo

| | |
|-----------------------|-----|
| Analfabetismo | 9% |
| Alfabetismo – nível 1 | 31% |
| Alfabetismo – nível 2 | 34% |
| Alfabetismo – nível 3 | 26% |

Fonte: RIBEIRO, VÓVIO E MOURA (2002)

Dentre os sujeitos localizados entre os 9% de analfabetos, 54% não tiveram escolarização, e 34% apresentavam entre 1 e 3 anos de escolaridade; 91% eram pertencentes às classes D e E; 79% moravam em municípios do interior, 43% no Nordeste e 29% no Sudeste. No nível 1 de alfabetismo, 89% dos sujeitos tinham o ensino fundamental: 39% com até 3 anos de escolaridade, e 53% com 4 a 7 anos de estudos; 70% pertenciam às classes D/E e 26% à classe C; 46% moravam no Nordeste e 30% no Sudeste.

O nível 2 de alfabetismo se compôs de 7% dos sujeitos com menos de 3 anos de estudos; 23% tinham a 4ª série, e 26%, de 5 a 7 anos de escolarização; 44% tinham o ensino fundamental completo ou mais anos de estudos. 47% dos sujeitos pertenciam às classes D/E, e 38%, à classe C.

Já no nível 3 de alfabetismo, os sujeitos apresentam níveis de escolarização mais altos: 81% possuíam o ensino fundamental completo ou mais. 28% pertenciam às classes D e E; 34%, às classes A e B; e 38%, à classe C.

Nos resultados obtidos por Ribeiro, Vóvio e Moura (2002) observa-se também a proporcionalidade, na distribuição de bens simbólicos, historicamente estabelecida no país: em torno de 30% da população têm acesso aos recursos linguísticos e às práticas de letramento valorizadas socialmente, enquanto os outros 2/3 da população o têm de forma precária, ou não têm. Os resultados da pesquisa também evidenciam as bases econômicas da desigualdade da distribuição da escrita socialmente.

Os dados quantitativos dos censos mostram — e os resultados qualitativos da pesquisa Ribeiro, Vóvio e Moura (2002) reafirmam —, que a proporção na distribuição de bens mais valorizados socialmente permanece equivalente nos diferentes momentos históricos observados — 30% dos mais ricos têm acesso aos bens linguísticos e culturais valorizados, e os dois terços pobres da população se posicionam de modo que, quanto mais pobre economicamente, menos recurso há a bens simbólicos e às práticas de letramento a eles associadas. A estrutura de distribuição social dos bens simbólicos permanece a mesma, historicamente, em resposta às estruturas de desigualdade constitutivas da sociedade brasileira desde o período colonial em suas bases escravocratas.

Assim, o que se tornara esmaecido quando considerada a clivagem linguística e econômica que compõem a sociedade brasileira em seus tempos de urbanidade e industrialização, com base na ideia de unidade e unificação linguísticas, volta a se evidenciar quando o contraste histórico mostra que a distribuição dos sujeitos, dos recursos linguísticos,

dos bens culturais e econômicos, ainda que se façam em novos tipos de relações de trabalho, de modos de produção, de novas configurações sociais, mantêm os mesmos níveis de desigualdade que se estabeleceram desde o período colonial, numa mesma proporção de integrados e excluídos à sociedade brasileira.

Talvez seja possível afirmar que, historicamente, os 30% da população de um país correspondente à 8ª (por vezes 6ª ou 7ª) economia do planeta tenham o (mais um) privilégio de conter em seu próprio território uma massa populacional à disposição para ser explorada — mesmo com os desagrados que traz essa proximidade cotidiana com a miséria, a violência, a considerada incivilidade, o que é preciso controlar com os poderes de polícia do Estado. A clivagem socioeconômica que se reproduz desde o Brasil colônia garante assim a manutenção interna ao território de um contingente de mão de obra que responda oportunamente aos interesses do capital no país.

Numa sociedade constituída com base na integração de parcelas da população e da exclusão de outras, preservadas como coabitantes no território, e acionadas intermitentemente como força produtiva em condições informais e/ou precárias de trabalho, os modos de governamentalidade estabelecidos pela adequação do Estado aos interesses do rentismo e da financeirização se conformam adequadamente aos modos como constituída historicamente a sociedade brasileira (com a integração de contingentes populacionais historicamente valorados positivamente com base em princípios de ocidentalização; a exploração dos contingentes populacionais caracterizados pela pobreza, fixados na periferia econômica urbana, principalmente, e estigmatizados com base na ideia de raça; e a destituição social dos historicamente não integrados, mantidos à margem externa do Estado).

A ambiguidade estrutural que constitui o Estado brasileiro sustenta um processo clivado para a distribuição linguística: parte dessa distribuição responde a preceitos de caráter liberal ou neoliberal, em que os bens linguísticos se apresentam como mercadorias e valores circulantes no mercado linguístico para o jogo concorrencial — nesse lugar, o Estado deve se reduzir, conter seu poder de intervenção, de modo a permitir que o mercado de bens linguísticos, principalmente o educacional, se desenvolva de acordo com suas próprias regras; outra parte responde aos preceitos de um Estado com poder de intervenção, responsável por definir as políticas de distribuição linguística e premiar ou punir as ações que resultaram ou não em acordo com os objetivos estabelecidos previamente. Ambas tensionam políticas públicas de distribuição escolar e linguística que preveem o direito ao aprendizado e aos usos de linguagem igualmente a todas as camadas sociais.

Essa clivagem é observada mais evidentemente a partir da década de 1990, no Brasil, quando sistemas privados e públicos de ensino (cf. FREITAS, 2004; OLIVEIRA, 2009; PERONI; CAETANO, 2015) são reposicionados em resposta à mencionada ambiguidade estrutural do Estado brasileiro: os sistemas privados respondem às leis de mercado, na economia concorrencial; e os sistemas públicos respondem aos mecanismos de controle do Estado, materializados no estabelecimento de currículos pré-determinados; nos programas e atividades de ensino pré-definidos; nos materiais didáticos distribuídos; e nos monitoramentos das condutas e seus resultados, com base em avaliações de sistema; em bônus financeiros por desempenho, para professores ou escolas; em punições para os que não atingem as metas estabelecidas. Ambos os sistemas confrontam a educação para a solidariedade e a justiça social tal como proposta nos discursos sobre o currículo constituídos principalmente na década de 80 do século XX, mas, antes, nos discursos representados paradigmaticamente pela obra de Paulo Freire.

Considerando-se o processo de parametrização das políticas públicas para a Educação, consolidado na segunda metade da década de 1990, e inalterado nas décadas seguintes, observa-se que a alternância em concepções de sujeito, de língua e de ensino/aprendizagem, em função dos projetos de governo desenvolvidos nas últimas décadas, se realizaram de modo a não flexibilizar o controle do Estado sobre as políticas de formação docente e de ensino de língua⁶. O que se alterou de um momento a outro foi a abrangência planejada para o Estado em relação à parcela da sociedade a ser pressuposta como parte da cidadania ou não, e a condição dos sujeitos na sociedade: se em concorrência ou em solidariedade.

Observa-se, assim, um tensionamento entre concepções de aprendizagem de caráter mais individualista ou mais social, fazendo prevalecer ora uma ora outra das posições ideológicas em concorrência, mantendo-se, porém, o discurso de base neoliberal em posição de dominância, nesse período histórico⁷. Numa delas, para que o sujeito participe da cidadania

⁶ A necessidade de responder adequadamente aos critérios teórico-metodológicos requisitados nos editais de contratação de serviços e de compra de materiais funcionam nesse processo como reguladora da distribuição da verba pública em função da qualidade exigida para os materiais a serem adquiridos.

⁷ As considerações de Foucault (2008, p. 195-196) sobre os princípios de funcionamento das regras neoliberais ilustram bem o tensionamento causado pela manutenção de princípios neoliberalizantes e o desenvolvimento de políticas sociais, com os resultados que esse tensionamento produziu na sociedade brasileira quando se esgotaram os recursos públicos para essas políticas com a crise econômica de 2013: "Em linhas gerais, é preciso que haja pessoas que trabalhem e outras que não trabalhem, ou que haja salários altos e salários baixos, é preciso que os preços também subam e desçam, para que as regulações se façam. Por conseguinte, uma política social que tivesse por objeto principal a igualização, ainda que relativa, que adotasse como tema central a repartição, ainda que relativa, essa política social seria necessariamente antieconômica. Uma política social não pode adotar a igualdade como objetivo. Ao contrário, ela deve deixar a desigualdade agir e como dizia... não sei mais quem, acho que era Ropke que dizia: as pessoas se queixam da desigualdade, mas o que isso quer dizer? "A desigualdade é a mesma para todos", diz ele. Fórmula que, evidentemente, pode parecer enigmática, mas que é

é necessário que ele se aproprie dos recursos linguísticos que lhe possibilitarão atuar nos contextos sociais de que pretenda participar. Trata-se de pressuposto definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a) e combatido ou reiterado em documentos de referência curricular publicados posteriormente a eles, em contextos sociais, políticos e ideológicos concorrentes. Quando combatido, opõe-se a esse pressuposto o de que o sujeito é cidadão *a priori*, independentemente de ser ou não um falante/escritor da variedade linguística legitimada oficialmente.

Num caso como no outro, entretanto, o sujeito e sua língua não são interpelados pelo Estado — tanto as propostas de caráter (neo)liberal como as de caráter social parecem responder à ideia de autonomia do sujeito. Esse princípio da autonomia pode explicar por que as proposições curriculares de base liberal ou neoliberal publicadas no país possam se apresentar como continuidade ou síntese do que se produziu anteriormente, nas proposições curriculares de base sócio-histórica ou sociointeracionista da década de 80, mesmo que haja evidentemente entre elas a contraposição ideológica que se estabelece entre proposições de caráter mais progressista ou mais reacionário. A relação polêmica é marcada como diferença nos discursos de base social que postulam a cidadania dos sujeitos como anterior à apropriação que venham a fazer da língua estabelecida nas políticas oficiais de distribuição linguística. Assim, se os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a) se apresentam como uma síntese do que fora proposto anteriormente para o ensino de português na escola, nos documentos do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa instituído durante o governo de Dilma Roussef, há a contraposição explícita em relação às perspectivas individualistas que fundamentaram as proposições curriculares anteriormente estabelecidas:

É com base no reconhecimento dessas semelhanças entre o que está presente em propostas curriculares elaboradas em diferentes partes do país, que se pode afirmar que alguns conhecimentos e algumas capacidades cognitivas possam fazer parte dos acordos firmados nas escolas públicas que tenham como finalidade a construção de situações favoráveis de aprendizagem, em uma perspectiva inclusiva, isto é, em uma perspectiva de garantia de aprendizagem para todos. A busca por um currículo inclusivo rompe com os valores relativos à competitividade, ao individualismo, à busca de vantagens individuais. Os princípios de um currículo inclusivo incluem a definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais. (BRASIL, 2012, pág. 7-8)

fácil compreender a partir do momento em que se considera que, para eles, o jogo econômico, com os efeitos desigualitários que ele comporta, é uma espécie de regulador geral da sociedade, a que, evidentemente, todos devem se prestar e se dobrar. Logo, nada de igualização e, por conseguinte, de modo mais preciso, nada de transferência de renda de uns para os outros.” (FOUCAULT, 2008, p. 195-196)

Nesse discurso, retoma-se a concepção de que a linguagem é constitutiva da subjetividade, enunciado que refere as propostas de Franchi (1987) para o ensino de língua portuguesa, presentes em propostas curriculares estaduais produzidas na década de 80, mas, também, o pressuposto do direito dos sujeitos ao aprendizado, concebendo-se a língua como um instrumento de simbolização e de ação sobre a realidade, o que se associa às perspectivas sociointeracionistas de base vigotskiana e bakhtiniana que fundamentam as propostas pedagógicas produzidas anteriormente à publicação dos PCNs:

(...) a ampliação das capacidades de leitura, escrita, fala e escuta são direitos de aprendizagem fundamentais e tais domínios são importantes não somente para a constituição dos sujeitos como seres de linguagem, mas também para a aprendizagem dos conceitos e teorias relativos aos diferentes componentes que compõem o currículo da Educação Básica. (BRASIL, 2012, p. 13)

A colocação em coocorrência de modelos econômicos divergentes (neoliberal, de um lado, e social assistencial, de outro) nesse período produziu uma situação, nos governos Lula e Dilma 1, que conseguiu se sustentar enquanto as condições econômicas externas possibilitaram o superávit fiscal baseado no valor das commodities, e, com ele, o financiamento da produção e do consumo no país. Com a crise econômica que se instaura mais perceptivelmente a partir de 2013, e que se acentua nos anos seguintes, e com a crise política instituída no governo Dilma 2, que impôs, pelo Congresso Nacional, a paralisação desse governo, a vertente neoliberal se hipertrofia, associada à financeirização e ao rentismo, e políticas fiscais conservadoras ditadas pelos interesses do mercado financeiro passam a orientar as políticas de Estado.

A deposição do governo Dilma com a orquestração das forças econômicas, midiáticas e judiciárias, no ano de 2016, definiu as condições para que reformas econômicas e trabalhistas submetessem mais fortemente o Estado aos interesses do capital financeiro e rentista. As concepções em que se fundamentam as propostas de educação linguística estabelecidas no período Lula-Dilma serão suplantadas pelas que definiram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular no período pós-2016, quando se reestabelece o discurso da continuidade, da não ruptura em relação às proposições curriculares anteriormente produzidas. Os rompimentos na ordem democrática que se realizaram com a tomada do poder pelos grupos associados a interesses do capital financeiro/rentista condicionarão a produção

dos enunciados sobre ensino de língua portuguesa na escola, em resposta aos interesses desses grupos, como se procura mostrar mais adiante, nos capítulos de análise.

Nesse momento de ruptura institucional, as decisões que estavam em andamento para o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular se movimentam, deslocando-se do discurso de base social em que se iniciou sua concepção, para submeter-se ao discurso concorrente que então se posiciona dominante, de modo que, de um conjunto de conhecimentos linguísticos a ser distribuído igualitariamente como um conteúdo comum às escolas no país, projeto inicial para o estabelecimento de um currículo equitativamente distribuído, compõe-se, de fato, um conjunto de aprendizagens a serem potencialmente desenvolvidas pelos que frequentam a escola, potencialidade favorecida ou limitada pelas condições mais ou menos adversas em que a escolarização se realizará, o que faz remanescer os processos desiguais de distribuição dos bens simbólicos.

Parece ser possível, portanto, relacionar os discursos que fundamentam as concepções e propostas para a educação linguística nas décadas de 80 e 90, e os discursos em que se fundamentam essas concepções e propostas na primeira década do século XXI, à polêmica entre concepções de Estado de base social e de base neoliberal. Essa concorrência responde a projetos divergentes de construção do Estado: um projeto em que se desconsideram as desigualdades estruturais que conformam historicamente a sociedade brasileira, e em que se naturaliza a posição heteronômica do país na ordem econômica mundial, submetendo-o a interesses do capitalismo central; e outro projeto de Estado que se contrapõe às clivagens econômicas constitutivas da organização social no país, com as violências que delas decorrem, observando-se essas clivagens como resultantes da posição de subalternidade e exploração definida pelo capitalismo central, para o país, posição que este ocupa nas ordens econômicas que se constituíram historicamente desde o período colonial.

Nos próximos capítulos são analisados os processos discursivos em que se materializaram no Brasil recente esses diferentes projetos de Estado, no que se refere às políticas de distribuição linguística estabelecidas em proposições pedagógico-curriculares para a escolarização básica pública no país.

2 - A emergência dos discursos curriculares sobre ensino de língua portuguesa na escolarização pública de acesso ampliado: as décadas de 70 e de 80 do século XX.

Neste e no próximo capítulo, pretende-se revisitar resultados de pesquisa anteriormente produzidos de modo a caracterizar os processos de emergência das complexas relações entre concepções de ensino de língua portuguesa de caráter mais (neo)liberal, fundamentado no princípio da concorrência entre indivíduos adaptáveis, competentes e hábeis, e aqueles de caráter político e social, fundamentados em perspectivas interacionistas e na cooperação e solidariedade entre sujeitos críticos e responsáveis pela transformação da sociedade em direção a uma ordem mais justa, igualitária.

O período histórico observado se inicia na década de 70 do século XX, quando, em condições político-econômicas orientadas por um projeto de desenvolvimento estabelecido pelo regime militar, opera-se mais ampla distribuição de acesso à escolarização pública obrigatória. No mesmo momento, as políticas econômicas de caráter desenvolvimentista entram em crise devido às mudanças por que passa a ordem capitalista mundial, em que as bases do capitalismo produtivo se submetem aos interesses do capitalismo financeiro, alterando-se os modos de constituição dos Estados nacionais em direção aos princípios estabelecidos pelas ideologias de caráter neoliberal. No Brasil, as lutas populares pela redemocratização do país fortalecem discursos de caráter sócio-histórico e de bem estar social, que se materializam na Constituição Federal promulgada em 1988, em concorrência com os discursos de minimização do Estado que a partir de então começam a se fazer mais intensificados.

Estabelece-se, assim, a partir da década de 70 do século XX, um complexo de relações que se desenvolverá, nas décadas seguintes, em direção à delimitação mais bem identificável dos discursos em concorrência, dentre eles os que se referem às políticas oficiais de distribuição de escolarização e de língua portuguesa na escola. Neste momento de emergência, no entanto, observam-se relações interdiscursivas sobre ensino de português (MAINGUENEAU, 1997; 2005a) em que se aproximam, de modo não contraditório ou aparentemente não-conflitante, concepções associadas a perspectivas mais individualizantes ou mais sociais de sujeito, língua, ensino e aprendizagem.

Uma nova ordem de relações possibilita a emergência dos discursos sobre ensino de língua portuguesa no período em observação: a construção do Estado brasileiro, realizada em

bases liberais (FERNANDES, 1976), ainda que voltado, em seus momentos iniciais, ao atendimento de interesses das elites agrárias tradicionais, desde a década de 1930, mas, principalmente, a partir da década de 1950, se orienta no sentido de responder a projetos de desenvolvimento econômico que respondam aos processos de industrialização do país. Esse processo que se estende dos anos 30 aos 70 possibilitou a emergência de traços de um Estado de bem estar social, como o que se estabelecera em parte da Europa ocidental após a Segunda Grande Guerra, ainda que essa característica associada ao Estado, como observado anteriormente, nunca tenha se realizado plenamente no Brasil (POCHMANN, 2004).

Em decorrência do processo de industrialização do campo — que eliminava a necessidade de mão-de-obra —, e nas cidades — que ampliava a necessidade de mão-de-obra —, instaura-se um fluxo migratório que leva a rápidas mudanças no perfil da ocupação do território brasileiro, que de eminentemente rural até meados do século XX, torna-se prevalentemente urbano a partir da década de 70 desse século.

A escola pública, distribuída cada vez mais amplamente, num processo que se acelera em decorrência do projeto desenvolvimentista da economia implementado pelo regime militar, recebe em seus bancos parcelas da população que até então, ou não tinham tido acesso à escolarização formal, ou tinham tido acesso aos anos iniciais do ensino escolar. A instituição escolar passa a receber contingentes que inserem nesse contexto a heterogeneidade constitutiva da sociedade brasileira, e, com ela, as diferenças e diversidades culturais, dentre elas, as linguísticas, bem como as desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Lugar de encontro da heterogeneidade social, num contexto institucional caracterizado pela longa permanência dos sujeitos em suas estruturas e práticas, a escola é observada então pelos estudos em sociologia e em linguística como lócus de investigação em que a organização social brasileira recém-constituída poderia ser conhecida, mas, também, transformada, em direção à justiça social e à democratização política (SOARES, 1986; BEISIEGEL, 2013; FREITAS, 2014).

No que se refere mais especificamente aos estudos linguísticos e ao ensino de português na escola, com o desenvolvimento das pesquisas em nível de Pós-Graduação, no país, e a inserção da Linguística nos cursos de Letras (KATO, 1983), ampliou-se a produção subsídios teóricos e metodológicos que fundamentariam as propostas de mudança no ensino escolar da língua portuguesa.

Esses subsídios e as propostas de mudança no ensino de língua neles fundamentadas se materializaram em proposições com a associação entre instituições acadêmicas e instâncias

oficiais responsáveis pela implantação e desenvolvimento de políticas públicas de educação. Os resultados de pesquisa aqui apresentados foram produzidos a partir dos primeiros documentos de referência curricular destinados para a escola básica pública de acesso ampliado, resultantes da colaboração entre instâncias acadêmicas, pedagógicas e oficiais. A análise das relações interdiscursivas estabelecidas entre essas instâncias possibilitou conhecer as condições discursivas em que se produziram proposições para o ensino de língua portuguesa nesse momento histórico.

A construção dos princípios de unificação e continuidade em propostas pedagógicas para o ensino de português na escola

Como observado anteriormente, o processo histórico de distribuição linguística do português no Brasil caracterizou-se pela clivagem existente entre o português brasileiro, língua da terça parte integrada social, econômica e politicamente, e os outros dois terços da população falantes do português popular brasileiro, constituído com a aprendizagem irregular da língua portuguesa por estrangeiros adultos em situação de exploração econômica (LUCCHESI, 2015).

Nesse contexto, o que caracteriza historicamente a distribuição do português no Brasil não é a unidade linguística composta por um *continuum* de variedades pertencentes a uma língua única de referência, como prevaleceu nas considerações de base sociolinguística sobre o ensino de português na escolarização brasileira (c.f.: CASTILHO, 1998a; 1988b), mas rupturas, distâncias, polarizações, oposições valorativas, assimetrias (PIETRI, 2018a).

Pretende-se observar neste momento que, se oficialmente prevalece o ideal de unidade linguística para a formação e permanência de um Estado-nação, historicamente a representação desse ideal foi produzida, no Brasil, em função das características de suplência e seletividade que caracterizam a construção do Estado no país. Assim, a ampliação da oferta de escolarização pública obrigatória (e dos anos de escolaridade básica nela previstos), ao integrar, via institucionalização escolar, parcelas da população anteriormente não acolhidas pelas fronteiras estatais, inseriu/insere, de forma intermitente e seletiva, no escopo desse Estado, línguas e variedades linguísticas invisibilizadas, historicamente, em sua existência à margem da legitimação social: em função das bases ideológicas prevalentes num dado momento, considera-se ou não a constituição heterogênea da língua portuguesa no país,

produzindo-se proposições pedagógicas que ora observam as diferenças como constitutivas da suposta unidade linguística nacional, ora as denegam.

Para que o Estado pudesse se constituir e estabelecer seus limites, foi necessário produzir discursivamente a ideia de unidade linguística, para o que as relações interdiscursivas entre o oficial, o acadêmico e o pedagógico foram decisivas. Como é observado a seguir, a ordenação curricular proposta para o ensino de língua portuguesa na escola orientou o estabelecimento de princípios e procedimentos que deveriam fundamentar o tratamento pedagógico da linguagem em sala de aula segundo o princípio da unidade linguística nacional.

Concepções concorrentes de língua e de ensino de língua foram assim associadas de forma não contraditória, ou não opositiva, para a proposição de um currículo para o ensino de português na escola que respondesse à necessidade de produzir continuidade e ampliação, no interior da unidade linguística pressuposta, dos conhecimentos linguísticos eficientes e eficazes a serem aprendidos pelos alunos.

Dada a característica de integração social e de reunião da heterogeneidade que o processo de expansão da oferta de escolarização conferiu à escola, aos princípios mais formais e individualizantes propostos ao processo de aprendizagem na década de 70, somaram-se, na década de 80, princípios associados à consideração da cultura própria aos grupos sociais de proveniência dos alunos.

Emergem, assim, processos interdiscursivos cujas complexidades respondem às condições sociais, políticas e econômicas constituídas no período em observação, em que, como referido, as bases desenvolvimentistas do Estado brasileiro começam a colapsar no momento mesmo em que a reconfiguração geopolítica do país (de rural/agrário/exportador a urbano/industrial/consumidor), fundada nessas bases, encontra seu ponto de virada¹. O fortalecimento do capitalismo financeiro e a cooptação, por esse sistema, da ordem fiscal do Estado brasileiro e de suas possibilidades de financiamento do capitalismo produtivo, como anteriormente discutido, conduz ao processo de destruição das bases sociais do Estado até então (precariedade) constituídas. Nesse contexto, enquanto os processos econômicos conduzem do desenvolvimentismo ao rentismo, os processos políticos conduzem da ditadura desenvolvimentista à democracia social. A degradação das condições econômicas do país concorre com o estabelecimento de políticas sociais, assistenciais e previdenciárias, materializadas em parte na Constituição Federal de 1988.

¹ As décadas de 60 e 70 do século XX representam o momento em que a população urbana se constitui mais numerosa que a população rural (c.f.: IBGE, 2010).

Pretende-se, assim, neste capítulo e no seguinte, revisitando resultados de pesquisas anteriormente realizadas, caracterizar a referida complexidade do processo em análise e seus efeitos em políticas curriculares para o ensino de português na escola, observando-se as representações construídas de língua, escola, ensino e aprendizagem.

2.1 - A constituição da unidade linguística nas propostas curriculares produzidas nos anos 70 do século XX — entre o individual e o social, o liberal e o social²

O ensino de língua portuguesa, na década de 70 do século XX, tem sido considerado como um hiato em relação ao que se caracterizou, tradicionalmente, como próprio a essa disciplina escolar, isto é, uma disciplina fundamentada na gramática normativa e nos modelos de escrita dos grandes autores da literatura.

Essa caracterização se encontra, por exemplo, no trabalho de Soares (2002). Nesse artigo, a autora aponta as alterações por que teria passado a disciplina quando de sua reformulação, pelo governo militar, a fim de colocá-la a serviço do programa de desenvolvimento econômico do país, tal como concebido pelo regime então em vigência.

Segundo Soares (2002), a disciplina de língua portuguesa não mais privilegiaria o conhecimento gramatical tradicional ou a escrita modelar da literatura, mas, fundado na teoria da comunicação, o ensino de língua se realizaria utilizando-se de diversos códigos e modalidades. O objetivo seria o de promover práticas, em contexto de ensino, que possibilitassem desenvolver a capacidade de expressão dos alunos, de modo que fossem formados indivíduos aptos a desempenhar satisfatoriamente seu papel na sociedade. Segundo a autora, o trabalho escolar se voltaria para o ensino da modalidade oral, com o objetivo de desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos, visando a sua inserção social, principalmente no mercado de trabalho. Essas mudanças na disciplina seriam revistas em meados dos anos 80, quando, com o processo de redemocratização do país, ela voltaria a ser denominada *português* e teorias da área das ciências linguísticas, ainda que já previstas nos currículos de formação de professores desde a década de 60, chegariam ao campo do ensino de língua materna.

Algumas das características apontadas por Soares (2002) para o momento histórico abordado, no entanto, se mostram segundo outra conformação quando se consideram as suas

² Publicado originalmente no periódico *Currículo sem Fronteiras*, sob o título “O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil” (PIETRI, 2013a).

relações com as proposições oficiais para o ensino de língua portuguesa. Como referido em trabalho anterior (PIETRI, 2010), os modos como foram apropriadas didaticamente as propostas oficiais para o ensino de língua portuguesa se fizeram em meio a compreensões difusas do texto da Lei 5.692/71, em que se alterava a estruturação curricular para o ensino fundamental, que passaria a ser, a partir de então, de oito anos. A mudança na denominação e nos objetivos da disciplina língua portuguesa, a que refere Soares (2002), se realizou em meio a confusão semântica ocasionada pelas alterações nos significados tradicionalmente atribuídos aos termos *matéria*, *área de conhecimento* e *disciplina*, termos que compuseram o texto da referida lei. A compreensão de que a disciplina língua portuguesa teria sua denominação alterada para *comunicação e expressão* – em lugar da compreensão de que língua portuguesa comporia, juntamente com as disciplinas de educação física e de educação artística, a *matéria de comunicação e expressão* – parece ter se realizado principalmente pelos produtores de material didático.

Ainda que alterações fundadas na teoria da comunicação possam ser percebidas quando da observação de livros didáticos, principalmente, o mesmo parece não acontecer quando considerados documentos produzidos e publicados com a intervenção do próprio Estado. Diferentemente do que se poderia esperar, nesses documentos não se encontram concepções de língua e de ensino orientados por essa perspectiva teórica, mas por elementos elaborados no campo dos estudos da linguagem, em suas vertentes gerativista e funcionalista, contrapostos ao que se convencionou denominar, nos documentos proponentes de mudanças no ensino de língua portuguesa, de *ensino tradicional*, aquele fundado nos saberes gramaticais tradicionais e na escrita da considerada grande literatura. A esses elementos, soma-se a perspectiva construtivista concebida por Jerome Bruner, que orientou a elaboração das propostas pedagógicas publicadas por instâncias oficiais responsáveis pelo ensino.

Em lugar de perceber, para o período estudado, uma proposição única que caracterizaria a constituição da disciplina língua portuguesa, com seus conteúdos programáticos e objetivos determinados por força da legislação, a análise de proposições curriculares, produzidas conforme demanda e financiamento do Estado, mostra que se trata de período caracterizado por uma alta complexidade no que se refere à concorrência de perspectivas diversas de conhecimento, de linguagem e de ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

O objetivo neste momento é o de observar os modos de constituição do ensino de língua portuguesa em objeto de discurso no momento histórico em que esse processo de

constituição passa a se realizar segundo regras discursivas distintas daquelas que fundamentavam as práticas associadas ao que se consideravam concepções tradicionais de ensino e de linguagem. A hipótese aqui proposta é a de que houve, no período histórico estudado, uma reordenação discursiva, fundamentada em um traço semântico específico, em que se redefiniram os limites entre discursos concorrentes: mudanças nas regras que estabeleciam os modos de delimitação entre os discursos acadêmico, oficial e pedagógico sobre ensino de língua portuguesa teriam promovido alterações na conformação das formações discursivas em jogo, produzindo-se novas estratégias e novos temas para o tratamento do ensino de língua portuguesa, e sua reconfiguração enquanto objeto de discurso.

Considerando-se que o período histórico em análise se caracterize não pela homogeneidade em relação a concepções de linguagem e de ensino de língua, mas pela concorrência de perspectivas diversas, um dos fatores a ser observado se refere, portanto, às relações interdiscursivas existentes no período e aos modos como tais relações possibilitaram a constituição do ensino de língua portuguesa em objeto de discurso segundo regras discursivas distintas das que havia até então, associadas ao que se convencionou denominar de ensino tradicional. Trata-se, como na proposta de Maingueneau (2005a, p. 54), de considerar que, “além das restrições de ordem histórica, é necessário fazer intervir restrições de ordem *sistêmica*”.

Trabalha-se com a hipótese de que os objetos de discurso se constituíram com base em relações interdiscursivas produzidas pelo trabalho do enunciador, isto é, que das relações entre discursos, que o enunciador induz em seu trabalho de delimitação sobre um campo discursivo, e das polêmicas que são produzidas em tais relações, novos espaços discursivos se constituem e, conseqüentemente, em seu interior, novas práticas e novos objetos discursivos têm existência.

A produção de enunciados se realizaria, segundo essa perspectiva, com base num *sistema de restrições semânticas* que possibilitaria “a exploração sistemática de um núcleo semântico” (MAINGUENEAU, 2005a, p. 64). Considera-se, assim, a existência de uma *competência interdiscursiva*, que se evidencia na capacidade do enunciador de reconhecer os enunciados semanticamente conformes ou incompatíveis para com uma formação discursiva: a sua e a de seu Outro (MAINGUENEAU, 2005a, p. 56-57).

Trabalha-se com a hipótese de que um traço semântico comum operaria para o estabelecimento de relações entre discursos do campo do pedagógico, do acadêmico e do

oficial, no período observado. A esse traço semântico, que será aqui evidenciado e caracterizado, denominou-se *princípio do processo contínuo de complexificação*.

O material de análise é composto de documentos elaborados e publicados com a mediação de instâncias oficiais responsáveis pela Educação no Estado de São Paulo, em resposta, dentre outros fatores, às reformas estabelecidas na estruturação curricular do ensino básico pelo Estado brasileiro. Trata-se, portanto, de documentos produzidos conforme intervenções estatais com o objetivo de propor alternativas para as práticas de ensino de língua portuguesa na escola pública. Compõem o material de análise o *Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau* (São Paulo, 1975) – doravante referido *Guia Curricular*; e os *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau* (São Paulo, 1977) – doravante referidos *Subsídios*.

A análise do Guia Curricular e de seus Subsídios evidencia que não prevaleceram, em documentos produzidos com a mediação de instâncias oficiais, no período estudado, concepções de ensino e de linguagem fundamentadas na teoria da informação, ou direcionadas pela necessidade da comunicação e da expressão, concebidas independentemente das modalidades por intermédio das quais pudessem se realizar. Há, nas propostas elaboradas no período, a concepção de uma relação bastante integrada entre pensamento e linguagem, concepção que fundamenta uma determinada ideia de comunicação, mas também de criatividade (num sentido muito bem delimitado em suas diferenças com relação à crença na liberdade criadora, que se teria feito moda no período)³.

A reordenação discursiva que se observa no período parece se fundamentar na existência de uma regra semântica comum que opera na relação interdiscursiva em que se constituem os discursos acadêmico, pedagógico e oficial. Assim, o princípio do *processo contínuo de complexificação* operou semanticamente sobre os modos de constituição do ensino de língua portuguesa em termos acadêmicos, como se observou quanto à relação oralidade-escrita; operou sobre a constituição da organização curricular oficial para o ensino de oito anos, tal como estabelecido pela Lei 5.692/71 e seus complementos; e operou sobre a distribuição de conteúdos e estabelecimentos de métodos de ensino nas proposições curriculares elaboradas no momento histórico observado. Desse complexo de relações, ordenado em torno de uma base semântica comum, produziu-se a redefinição do ensino de língua portuguesa enquanto objeto de discurso.

³ Discussão em torno dos modos como compreendida a referência a “criatividade” em documentos sobre ensino de língua portuguesa publicadas nesse período histórico é encontrada em Franchi (1987).

Com essa redefinição, alteraram-se os modos como concebida até então a relação oralidade/escrita, porém não segundo princípios próprios à teoria da comunicação.

De fato, as considerações em torno do ensino da oralidade conferem maior relevância a esta modalidade, no período em questão, quando comparadas aos modos como concebido o ensino de português segundo a perspectiva considerada *tradicional* (fundamentada na gramática normativa e na escrita dos grandes autores da literatura). Entretanto, tal relevância não retoma elementos do ensino da modalidade oral tal como realizado em momentos históricos ainda anteriores, quando direcionado por elementos da retórica com objetivos de promover o *falar bem*.

No mesmo sentido, no tratamento do ensino da modalidade oral nos documentos oficiais, ou em seu tratamento segundo referenciais teóricos desenvolvidos academicamente, não se encontra a prevalência dos princípios da teoria da informação, ou apenas o objetivo de formar o indivíduo capaz de se comunicar para desenvolver tarefas cotidianas.

No momento histórico considerado, a constituição do ensino de língua portuguesa em objeto de discurso se realizou em função de novas condições discursivas, que possibilitaram o estabelecimento de novas relações entre ciências da linguagem e tradição gramatical, promovendo o reposicionamento tanto da modalidade falada quanto da modalidade escrita enquanto objetos do ensino de língua portuguesa. Assim, no discurso sobre ensino de língua portuguesa, tal como configurado no momento histórico em questão, reordenam-se as posições ocupadas pelos estudos modernos da linguagem e pelos estudos gramaticais tradicionais, de modo que da relação polêmica estabelecida entre ambos se produziram elementos que possibilitaram aproximar fala e escrita segundo um princípio de complementaridade, fundado na ideia de uma gradação de complexidade.

Se tanto para os estudos modernos da linguagem, quanto para os estudos tradicionais, o objeto de conhecimento se constitui com base na exclusão ou na oposição entre as modalidades, no discurso sobre ensino de língua portuguesa, no período em questão, o objeto de conhecimento se constitui com base numa regra semântica própria a esse discurso, a que aqui se denominou, como mencionado, de princípio do *processo contínuo de complexificação*. Esse princípio regula a relação entre o discurso sobre ensino de língua portuguesa e os discursos concorrentes no campo discursivo em análise, estabelecendo os modos de tratamento de um discurso em relação a seu(s) outro(s).

As estratégias teóricas mobilizadas no discurso sobre ensino de língua portuguesa

No período histórico estudado, a década de 70 do século XX, um conjunto de relações discursivas se estabeleceu de modo a possibilitar a reconfiguração de temas, objetos, modalidades enunciativas e estratégias teóricas. Essas relações se fizeram entre discursos acadêmicos, pedagógicos e oficiais e podem ser observadas em sua materialidade nos documentos em que se publicaram proposições curriculares oficiais fundamentadas em concepções acadêmicas de ensino e de linguagem.

Registros dos modos como se estabeleceram essas relações podem ser encontradas já nas *Considerações gerais* com que se apresentam os Guias Curriculares. Nelas, observa-se um conjunto de diretrizes provenientes de campos diversos de conhecimento, refletindo concepções distintas de sujeito, de linguagem, de ensino e de aprendizagem, que se fundamentariam “nas generalizações das ciências pedagógicas e da filosofia”, tendo sido os conteúdos que apresenta “selecionados em função de seu valor instrumental, isto é, pela sua condição de recurso hábil em promover a formação da criança e do pré-adolescente”.

Segundo seus elaboradores, os Guias Curriculares teriam sido produzidos com base na ideia de que o ensino se organizaria conforme um processo de estruturação que se ordenaria no sentido *do mais simples para o mais complexo*, ordem adequada à progressão do aluno ao longo dos então implementados oitos anos da escolarização básica: “ao se definirem os objetivos relativos às unidades, buscou-se hierarquizá-las de modo que a aquisição de comportamentos mais simples se situasse, na escala das séries, com anterioridade à aquisição de comportamentos mais complexos”. A repetição e o treino garantiriam que o ensino e a aprendizagem se estruturassem em direção a uma “completa formulação sistemática”. Como esse processo se manifestaria em mudanças comportamentais, a aquisição dos comportamentos seria diretamente controlável.

A organização curricular do processo de ensino e de aprendizagem seria concebida, no documento em questão, com base nas ideias de Jerome Bruner (1968), e seria orientada, assim, pelo princípio da emancipação do sujeito, fundada na construção de possibilidades que lhe garantissem a atuação em seu contexto, consideradas as características culturais de sua comunidade. Enfatizam-se, nessa proposta, o desenvolvimento de *habilidades, da criatividade, da responsabilidade do aluno no seu próprio desenvolvimento*, o que possibilitaria ao aluno chegar “a uma concepção clara da cultura de seu meio e da sua época”,

com base no “desenvolvimento gradativo de valores estéticos, morais, cívicos, econômicos e culturais” (São Paulo, 1975, p. 09).

Nas bases teóricas gerais do Guia Curricular, concebe-se que o desenvolvimento possui uma base social, cultural, o que constituiria a possibilidade da produção dos significados, e, portanto, da interpretação, da criação. Esse referencial teórico atribui a termos como *comunicação*, *informação*, *criatividade* sentidos em consonância com uma concepção de linguagem e de conhecimento que prevê a função constitutiva do outro para a inserção no que é social, cultural — o que contrasta esses termos com o modo como concebidos pela teoria da comunicação, que supostamente estaria subjacente às concepções de ensino de língua no momento histórico observado.

Nesse sentido, *comunicação* é compreendida, nas *Considerações gerais* que apresentam o documento em análise, como possibilidade de produção de significados, que se faz sempre em contexto, como função da cultura e em dependência das relações com os *outros sociais*. A informação em si mesma seria desprovida de valor, uma vez que não possuísse significado.

É a noção de *significado* que também fundamenta a noção de *criatividade*, pois é concebida como resultante do trabalho de interpretação dos sujeitos, que se faz em contexto e como função de sua cultura. Nos dizeres de Correia (2003), em suas considerações sobre o pensamento de Jerome Bruner:

O significado dos conceitos sociais está no mundo, na negociação entre as pessoas; a própria cultura, que é um produto do uso da linguagem, precisa ser interpretada por quem participa dela. E a cultura é, ao mesmo tempo, um processo que está em constante recriação, através das interpretações e negociações de seus participantes. Assim, a linguagem não tem a função apenas de transmitir, ela cria realidades e consciência, fornece novos meios à cognição para investigar e explicar o mundo. A interpretação, a invenção e a revisão dos sistemas de símbolos estariam por trás de muitos dos nossos conhecimentos, ações, artes, ciências, do nosso mundo em geral, ou seja, os significados de tais sistemas dependem da cultura, ainda que possam usar os mesmos símbolos. (CORREIA, 2003, p. 511)

Assim, no período histórico observado, termos como *comunicação*, *informação*, *criatividade*, apresentam forte polissemia, dadas as perspectivas teóricas em concorrência e as diversas instâncias em que foram empregados. Dada a polissemia existente, é preciso observar os sentidos que se atribuem a esses termos com base no sistema semântico dos discursos em que eles se empregam. No caso em análise, consideradas as bases semânticas dos discursos em concorrência, evidenciam-se semas associados ao gradativo, ao contínuo, à transformação, à complexificação — como se pode observar, por exemplo, em passagem acima citada, na

construção “desenvolvimento gradativo” —, a que se podem opor, considerada a polêmica em relação a discursos adversários, o abrupto, a ruptura, a manutenção, a simplificação.

Nessas bases semânticas, *comunicação* e *criatividade* se associam a semas relacionados, portanto, a *construção* e a *transformação*, com o que podem se associar a perspectivas teóricas que fundamentam a elaboração dos documentos analisados, sem que, com isso, se evidenciem conflitos ou rupturas epistemológicos. Assim, nos Guias Curriculares, se os termos *comunicação* e *criatividade* são compreendidos, em suas considerações gerais sobre ensino e aprendizagem, segundo perspectiva construtivista, de base social, a partir de ideias da psicologia cultural desenvolvidas por Bruner (1968), na parte referente a ensino de língua portuguesa, os sentidos que se lhes conferem se referenciam em perspectivas funcionalistas ou gerativistas sobre linguagem. Em sua parte específica sobre ensino de língua portuguesa, afirma-se a proposta estar fundamentada em perspectiva funcional de linguagem:

O guia que ora se apresenta baseia-se no caráter funcional da língua e está centrado no objetivo geral da matéria: desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso:

Troca de informação;

Manifestação de emoções;

Manifestações volitivas, etc. (SÃO PAULO, 1975, p. 3)

A perspectiva de base gerativo-transformacional é a referência para o tratamento de noções como as de *comunicação*, *informação* e *criatividade*:

Neste trabalho, Gramática é a explicitação dos conhecimentos que o falante nativo tem a respeito do funcionamento da sua língua.

Nesse sentido gramática é diferente da tradicional gramática normativa que ditava regras prescritivas para o uso erudito da língua. Decorre, daí, que o papel da Gramática é tornar o falante consciente do sistema de transformações que os modelos sofrem para atingir um grau de aceitabilidade, dentro da língua. (SÃO PAULO, 1975, p. 3)

O ensino de Língua Portuguesa partiria do princípio de que a língua se define por sua estrutura, e ensinar língua consistiria, então, em realizar

exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), para que o aluno se habilite a usar a língua para produção e compreensão de frases, na medida em que consegue variedade e complexidade de estruturas e amplia suas possibilidades de escolha e seleção ao comunicar-se. (SÃO PAULO, 1975, p. 3)

Como discutido em trabalho anterior (PIETRI, 2010), não se encontra, nas proposições curriculares elaboradas no período observado, a prevalência de concepções apropriadas à Teoria da Comunicação, como se tem considerado quando discutida a constituição da disciplina língua portuguesa no Brasil dos anos de 1970. O que se encontra é a concorrência de diferentes concepções de ensino e de linguagem, apropriadas a determinadas áreas dos estudos linguísticos ou da psicologia, que se associam, nos discursos em análise, sem conflitos epistemológicos devido a se sustentarem em regras semânticas que supõem a construção, a transformação baseadas em gradual e contínuo aumento de complexidade nos processos de ensino e de aprendizagem de recursos linguísticos.

O discurso a que se filia o Guia Curricular se associa às proposições da Linguística, e marca sua delimitação, no documento, na relação polêmica para com o discurso considerado estagnado, não evolutivo, e, portanto, disruptivo, pois associado a perspectiva de linguagem que prevê não a heterogeneidade, mas a superioridade de uma variedade linguística considerada nobre, correta, sobre outras, consideradas corrupções de um ideal de língua. A esse discurso adversário pertenceriam os conceitos que teriam — em termos que representam claramente as bases semânticas pautadas pela *contínua e gradual complexificação* do discurso em análise — “*entravado a evolução do ensino*” até então:

Se encontramos de um lado a minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Linguística, vemos por outro lado uma grande maioria insatisfeita, às vezes amedrontada com mudanças que são urgentes e necessárias. A formação para o ensino de língua que receberam baseava-se em conceitos, hoje, superados diante dos progressos da Linguística, conceitos que necessitam de reformulação para se atingirem os objetivos reais do ensino da língua materna. Isto tem entravado a evolução do ensino de nossa língua na escola de 1º grau, a ponto de nos depararmos com a situação insustentável da atualidade. (SÃO PAULO, 1975, p. 3)

Tal delimitação interdiscursiva pode ser também observada na sequência do texto, quando se apresentam “algumas das causas dessa situação” (a que se fez referência na citação anterior):

1. desconhecimentos dos objetivos do ensino da língua;
2. falta de fundamentos científicos;
3. a gramática normativa, principalmente a análise sintática, é ensinada como fim;
4. os modelos oferecidos aos alunos são de uma língua que, praticamente, quase desconhecem;
5. sequência, lógica e flexibilidade ausentes dos atuais programas. (SÃO PAULO, 1975, p. 3)

Em contraposição aos aspectos negativos associados à concepção de ensino considerada ultrapassada, percebem-se, no documento, as positivities dos conhecimentos linguísticos (quais sejam: ter conhecimento de quais os objetivos de se ensinar língua; ter fundamentos científicos; usar os saberes metalinguísticos como meio para desenvolver a expressividade do aluno; atualização dos modelos linguísticos; sequência, lógica e flexibilidade), que se associariam a semas associados a *evolução* frente às bases semânticas associadas a *estagnação* atribuídas à concepção de ensino considerada insatisfatória.

Fundamentado em ideias linguísticas, o Guia Curricular parece, de fato, pautar suas considerações acerca do desenvolvimento linguístico em consonância com o objeto de estudos das ciências modernas da linguagem, construído com base na oposição *língua X fala*. Noções como as de *estrutura*, de *sistema*, de *registro*, fundamentam as propostas de ensino presentes no documento em questão, que se apropria de elementos da linguística formal, desenvolvidos pelos estudos gerativo-transformacionais, como se pode perceber, na passagem abaixo, em que ocorrem termos como *racional*, *competência*, *transformações*, *aceitabilidade*, dentre outros:

O aluno conseguirá, ao longo e ao final do curso de 1º grau:

- a) conscientizar-se da existência de um substrato para a linguagem aparentado com o racional, isto é, relação entre o nível operatório e o plano linguístico;
- b) reconhecer sua “competência” linguística e os modelos que ela lhe oferece, a fim de poder adequá-los às normas gerais (A língua é um sistema de estruturas coerentes);
- c) usar em seus enunciados todo o sistema de transformações que a língua oferece, para que obtenha, além de boa aceitabilidade em seus enunciados, formas novas para expressar-se. Não há limites de formas novas, as possibilidades de transformações são infinitas;
- d) compreender em seus múltiplos aspectos o processo da comunicação e analisá-lo; (SÃO PAULO, 1975, p. 5)

A seguir, no item “e”, são consideradas as diferenças entre fala e escrita, quando se afirma que o aluno conseguirá “passar da linguagem oral, predominantemente situada, para a contextual, principalmente escrita” (idem).

Nesse sentido, a fala retorna à escola enquanto objeto de ensino, mas segundo parâmetros diversos daqueles que a faziam objeto da retórica — os mesmos parâmetros que cederam lugar para o ensino da escrita⁴; no momento histórico em análise, a *linguagem oral* se constitui em ponto de partida para o aprendizado de outros conhecimentos linguísticos:

⁴ Conforme aponta Soares (2002), a retórica foi gradualmente perdendo lugar para o trabalho de interpretação de textos escritos: nas décadas iniciais do século XX, em lugar do *falar bem*, algo já não tão valorizado socialmente, encontra-se o *escrever bem*, já então exigência social.

- f) As experiências do aluno são o ponto de partida para o ensino.
- g) A linguagem oral, ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade linguística, deve ser preocupação constante do professor: o aluno precisa ouvir e falar com mais eficiência. Que não se repita a situação atual, quando a tônica é a linguagem escrita e leitura. (...) (SÃO PAULO, 1975, p. 6)

A gradação de complexidade dos conteúdos a comporem as atividades de ensino de língua portuguesa se mostra, assim, em conformidade com as bases semânticas que fundamentaram discursivamente a elaboração dos Guias Curriculares, como se evidencia na passagem reproduzida a seguir, de suas *Considerações Gerais*:

Estruturados os conteúdos em função dessas áreas temáticas [“unidades que compõem os conteúdos específicos das matérias em torno de ideias fundamentais”], sua *integração, numa linha vertical, é uma decorrência natural*: as proposições curriculares organizam-se *em continuidade, garantindo-se a sequência do processo de aprendizagem*. Como acentua Jerome Bruner, “dominar as ideias básicas, usá-las eficientemente, exige *constante aprofundamento* da compreensão que delas se tem, o que se pode conseguir aprendendo-se a utilizá-las *em formas progressivamente mais complexas*” (“O processo da educação”). Com efeito, a escolha da *sequência de experiências* capaz de estimular a aprendizagem é o problema central da elaboração do currículo. As mais importantes mudanças comportamentais – conhecimentos, habilidades e atitudes definidas como objetivos educacionais – *não ocorrem subitamente*; resultam da *acumulação* de experiências, que se repetem, em *níveis crescentes* de dificuldade, *periodicamente, ao longo do tempo*. (SÃO PAULO, 1975, p. 7-8) [Destques para o momento.]

Destacam-se, nessa passagem, termos referenciados em semas que sustentam, nos discursos em análise, a concepção de ensino e de aprendizagem fundamentada na ideia de um *processo de contínuo aumento de complexidade: integração, numa linha vertical; decorrência natural; organizam-se em continuidade; sequência do processo de aprendizagem; constante aprofundamento* da compreensão; *formas progressivamente mais complexas; sequência de experiências; acumulação; níveis crescentes de dificuldade, periodicamente, ao longo do tempo* — além da referência ao discurso adversário, lido em simulacro, pela negação: *mudanças comportamentais não ocorrem subitamente*.

Esse processo contínuo e gradual, que deveria referenciar a estruturação dos currículos, fundamenta também a elaboração dos Subsídios; nestes, em comparação com os Guias Curriculares, percebe-se mais claramente a organização discursiva em que se opera a relação entre o moderno e o tradicional, e, em função dessa organização, a relação estabelecida entre as modalidades oral e escrita enquanto componentes do objeto de ensino de língua portuguesa.

O discurso sobre ensino de língua portuguesa: as modalidades de sua enunciação

Com o objetivo de conhecer o comportamento dos alunos do ensino fundamental, realizou-se pesquisa, por ocasião da elaboração dos Subsídios, em que se focalizaram fatos relativos à organização temporal dos eventos; coerência interna dos enunciados; ligação de frases; concordância entre elementos das frases; elementos de apoio; desvios semânticos; níveis de elaboração e níveis de reprodução (SÃO PAULO, 1977, p. 18).

Os dados foram produzidos em sessões em que se solicitava ao aluno que elaborasse oralmente textos caracterizados como *conversação*, a partir de questões colocadas sobre fatos de seu cotidiano; *elaboração*, em que se produziu uma estória a partir de estímulo visual; e *reprodução*, em que era recontada uma estória cujos elementos permitissem verificar habilidades específicas para a produção do texto narrativo.

Os resultados obtidos com o processo de investigação realizado (e apresentado no próprio documento dos Subsídios) evidenciam a presença da escrita como referencial para a análise dos dados. Em relação à sequência lógico-temporal, por exemplo, percebe-se que características próprias à estruturação do texto oral não monitorado são apontadas como “falta”. Afirma-se no documento a existência de:

- a) falta de organização temporal nos enunciados além da não-localização da temporalidade do verbo;
- b) esta falta de organização temporal reflete-se também no nível da sequência lógica dos enunciados com a utilização de muitos elementos de apoio, repetições de frases e até mesmo frases inacabadas. (SÃO PAULO, 1977, p. 18-19)

Evidencia-se, na passagem acima, a não consideração das características próprias à oralidade produzida sem o apoio do escrito, condição em que o sujeito elabora em processo o seu texto. A expectativa do encontro de frases acabadas, da ausência de repetições, ou, mesmo, de poucos elementos de apoio, mostra que o modelo com que se avaliaram as produções dos alunos se fundamentou nas características da escrita formal.

Outro elemento que evidencia o referencial da escrita para o tratamento da oralidade, nos Subsídios, é a utilização de noções produzidas pela tradição gramatical, aproximadas, então, de noções produzidas pelos modernos estudos da linguagem. Assim, noções referentes a relações interfrásticas são consideradas, semanticamente, enquanto relações lógicas, mas enfatiza-se, ao leitor, a necessidade de se trabalhar com base no sentido que produzem os recursos linguísticos estudados:

Os elementos linguísticos que serão trabalhados nesta unidade I – **tempos verbais, advérbios, locuções e expressões adverbiais de tempo** – recebem o nome genérico de marcadores. Os marcadores são utilizados para organizar os diversos aspectos que o tempo pode assumir na frase. É importante que o aluno internalize **o sentido** destes aspectos de tempo expressos pelas flexões verbais de tempo-modo, advérbios, locuções e expressões adverbiais, a fim de que possa transferir estas noções relativas ao tempo para níveis de elaboração mais amplos: **o texto**. Esta ênfase no sentido não exclui a possibilidade de se trabalhar também com **o aspecto morfossintático** destes marcadores temporais, de forma paralela, gradativa e sequencial ao longo das duas séries. (SÃO PAULO, 1977, p. 32 [Destaque do original])

Destacam-se, na passagem acima, as informações referentes à opção teórico-metodológica que orienta a elaboração do documento, e, também, em função dessa opção, o caráter formador que se confere ao texto — o que se percebe na imagem de leitor que projeta quando dos conhecimentos a ele atribuídos, e às alterações que propõe operar em relação a esses conhecimentos. Desse modo, conceitos e léxico distintos daqueles comuns à tradição gramatical são apresentados ao leitor dos Subsídios: termos como “tempos verbais”, “advérbios”, “locuções e expressões adverbiais de tempo” têm uma nova referência apresentada (“marcadores”), seguida de sua definição (“Os marcadores são utilizados para organizar os diversos aspectos que o tempo pode assumir na frase”). Opera-se uma releitura de termos do discurso adversário segundo as regras do discurso agente — neste caso, o discurso fundamentado nos modernos estudos da linguagem.

Dessa conjunção de perspectivas, a oralidade pode então ser tomada como objeto de ensino com status semelhante àquele atribuído à escrita, guardadas as distinções de complexidade de uma e de outra, que se sugerem no documento:

Enquanto as atividades orais trabalham só com períodos compostos pouco extensos, as atividades escritas propõem uma exercitação que parte da organização do período composto até chegar, gradativamente, à organização do parágrafo e do texto narrativo. Nas atividades escritas são enfatizados os sentidos estabelecidos pelos conectivos lógicos **de tempo** e de **causa-efeito** na construção da narrativa. (São Paulo, 1977, p. 61 [Destques do original])

Outros elementos que mostram a vinculação a aspectos próprios aos modos como a tradição gramatical concebe a norma linguística, e sua relação com o padrão da escrita, podem ser percebidos no item em que se apresentam os resultados referentes à estruturação sintático-semântica, em que predomina léxico próprio à gramática tradicional (item “a”); ou em que concordância (nominal ou verbal) diversa da considerada padrão é apontada como “problema”:

- a) predomínio das frases ligadas por adição e justaposição, sendo que o processo de subordinação restringiu-se ao emprego das conjunções “quando”, “que”, “porque”;
- b) problemas relativos à concordância nominal e verbal: concentração de traço de pluralidade nos determinantes e não flexão do verbo no plural. (SÃO PAULO, 1977, p. 19)

Destacam-se, com esses elementos, não falhas nos modos de proceder na produção e análise de dados, mas apenas o fato de que a (norma) escrita se constituiu em referência para o trabalho com dados de ensino de língua materna, mesmo num momento em que se teria atribuído à oralidade maior importância em relação ao ensino, ou em que o paradigma que começava a ser apropriado para tratar de questões de linguagem na escola era o das ciências da linguagem (c.f.: PIETRI, 2007) — com base em que se considerariam as ocorrências encontradas na pesquisa, não como problemas, mas como registros de diferenças entre variedades linguísticas.

Antes que evidenciar uma contradição produzida pelo encontro de dois paradigmas distintos e em situação de oposição, quais sejam, o das ciências da linguagem e o da tradição gramatical, o que se percebe é que a aproximação de ambos se realizou de modo a constituir regras semânticas que reconfiguraram o discurso sobre ensino de língua portuguesa, reordenando as posições que nele ocupam o discurso da ciência e o da tradição gramatical, produzindo-se assim novas possibilidades de referir elementos de linguagem em contexto de ensino.

Assim, se, a princípio, é o trabalho com a oralidade que permite a construção do acesso aos dados sobre a produção de textos na escola, segundo metodologia científica, a própria construção desse acesso implica em reapropriações e deslocamentos dos princípios teóricos e metodológicos que tornaram tal processo possível. Se o acadêmico se volta sobre o contexto de ensino com o objetivo de tornar possível a produção de elementos pedagógicos, esse próprio movimento altera as bases linguísticas em que estaria assentada a pesquisa realizada: ao tomar a oralidade em contexto de ensino como ponto de partida para as demais considerações a respeito de linguagem e ensino de língua, os elaboradores dos Subsídios promoveram a aproximação entre as perspectivas científico-metodológicas das ciências da linguagem e as perspectivas teórico-metodológicas próprias ao ensino de língua materna.

Ao assim proceder, possibilitaram a apropriação da escrita como objeto de investigação segundo princípios diversos daqueles próprios aos estudos modernos e daqueles próprios aos estudos tradicionais.

No mesmo sentido, também devido ao fato de os parâmetros científico-metodológicos dos estudos da linguagem terem sido aplicados em contexto de ensino (que coloca em jogo

elementos prescritivos, estranhas ao paradigma das ciências linguísticas), da relação entre o acadêmico e o pedagógico produziu-se ainda outra reordenação, segundo a qual a própria oralidade passou a ser tomada como objeto de análise em função de perspectivas teóricas que se diferenciam das produzidas pela Linguística Moderna. Nesse sentido, o referencial para a análise dos dados de oralidade foi construído também com base em elementos tomados ao padrão da escrita, associados a conceitos emprestados à tradição gramatical.

As bases semânticas para o tratamento discursivo do ensino de língua portuguesa

No processo de reordenação discursiva que se opera no momento histórico estudado, com o agenciamento, para o tratamento do ensino de língua portuguesa, tanto de elementos metodológicos próprios às ciências da linguagem, quanto de elementos próprios aos estudos tradicionais, promove-se o reposicionamento da fala e da escrita nos modos como percebida a relação entre essas modalidades, que passam a ser consideradas não mais em situação de oposição (com a sobrevalorização relativa da escrita, como no caso dos estudos tradicionais), ou de exclusão (como para a constituição do objeto da ciência Linguística, por exemplo), mas de *complementaridade*, ocupando posições num *continuum* que se orienta *da menor à maior complexidade*, em conformidade com as bases semânticas do discurso em que se produzem os enunciados em análise. É o que se evidencia quando apresentada, nos Subsídios, a “organização da sequência da aprendizagem (série de atividades)”:

1. Entrosamento das atividades de linguagem oral e escrita, centrando-as em torno do objetivo e conteúdo comuns. Assim, as atividades de linguagem oral/escrita de cada Unidade propiciam ao aluno a oportunidade de exercitar um mesmo conteúdo em duas situações distintas, mas interdependentes, respondendo a estímulos e procedimentos diversificados, determinados pelas características próprias de cada tipo de código. As atividades orais requerem do aluno respostas mais imediatas e do professor, um maior dinamismo na proposição dos estímulos a fim de evitar o desinteresse do aluno. Já as atividades escritas, dependem de elaboração mais cuidada por parte do aluno e o professor terá de esperar um tempo maior para obter a resposta que deseja em cada fase de uma exercitação proposta. (SÃO PAULO, 1977, p. 24)

Na passagem acima é possível observar a função que se atribui, na proposta, para as relações entre oralidade e escrita, e do papel de mediadora que possui a primeira, no que se refere ao desenvolvimento da segunda: a maior simplicidade da oralidade subsidiaria o trabalho linguístico em sua direção à maior complexidade, o escrito. Esse fato se torna ainda mais evidente na passagem subsequente à acima referida:

2. Em todas as unidades, o ponto de partida é sempre a linguagem oral. Não se entenda, entretanto, que sejam atividades centradas na linguagem oral espontânea dos alunos. O que se procurou fazer foi apresentar sempre um estímulo concreto como padrão a ser adquirido e que facilitasse, posteriormente, o desenvolvimento de habilidades de estruturação da linguagem escrita (narrativa-descritiva). Como a linguagem oral trabalha, necessariamente, com fragmentos menos extensos do discurso, as atividades de linguagem escrita tomam como pressuposto de aprendizagem as atividades desenvolvidas em linguagem oral. Esta ênfase no oral justifica-se também, porque *o desenvolvimento do texto escrito se coloca como a manifestação mais complexa da aprendizagem de qualquer habilidade linguística, de modo que a exercitação com a linguagem oral, sendo anterior, vem preparar o terreno para o desenvolvimento da organização da escrita.* (SÃO PAULO, 1977, p. 24 [Destques para o momento])

O mesmo percurso do menos para o mais complexo, do menos para o mais abstrato, se encontra nas partes do documento referentes à produção de textos. Nessas seções, a sequência de atividades propostas se inicia na produção do texto narrativo, passando pelo descritivo, finalizando-se com a produção do texto dissertativo. Para cada um dos tipos de texto a serem produzidos, respeita-se a ordem sequencial que parte da oralidade para a escrita: o objetivo dos trabalhos é levar o aluno a ser um produtor de textos escritos dissertativos, que se caracterizariam pela maior complexidade e maior abstração.

A passagem a seguir, do Guia Curricular, ilustra a atuação desse princípio nas considerações a respeito do ensino de língua portuguesa:

Partindo de sua própria linguagem o aluno será levado a reconhecer e utilizar formas características de outros registros (por exemplo, o do professor). Este papel da gramática está ligado ao desenvolvimento mental e aos processos de equilibração e nos dá maior possibilidade de compreender *o processo de contínuo desenvolvimento linguístico* de um falante. (SÃO PAULO, 1975, p. 4 [Destques para o momento])

A própria relação entre os documentos oficiais para o ensino, publicados no período, segue o princípio da necessidade de ampliação da oferta de recursos. Assim, os Subsídios se apresentam com o objetivo de ampliar as possibilidades oferecidas pelo Guia Curricular. Nesse caso, os Subsídios teriam sido elaborados a partir da necessidade de suprir necessidades que se encontrassem nas proposições curriculares em sua relação com a prática pedagógica. De acordo com esta vinculação, esses documentos indicam estar fundamentados:

- nos Objetivos Gerais e Específicos do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau;
- na aplicação de determinados pressupostos teóricos das ciências da linguagem no ensino de Língua Portuguesa;
- no levantamento e análise das dificuldades mais comuns detectadas em alunos de 5ª a 8ª séries do 1º Grau. (SÃO PAULO, 1977, p. 15)

Em seus dois volumes, oferecem “sugestões de atividades que podem ser complementadas e enriquecidas pelo professor à medida que ele julgue que as atividades sugeridas não são suficientes para cobrir dificuldades mais profundas de alunos mais carentes” (SÃO PAULO, 1977, p. 27).

Os modos como organizadas as propostas realizadas se fazem de acordo com a sequência das séries então implementadas para o ensino básico. Agrupam-se, no primeiro volume, sugestões de trabalho para as 5^{as} e 6^{as} séries, e, no segundo, para as 7^{as} e 8^{as}. Tal agrupamento se fez, segundo os autores, a fim de que o professor adequasse gradativamente a progressão das atividades de acordo com a “situação concreta de suas classes” (SÃO PAULO, 1977, p. 27). Percebe-se, nesse enunciado, que a base semântica do *aumento gradativo de complexidade* atua tanto para a produção da proposta acadêmica, quanto na seriação proposta pela instância oficial responsável pelo ensino, quanto para a organização das ações previstas para o plano do pedagógico.

As relações interdiscursivas em que se constitui o ensino de língua portuguesa em objeto de discurso parecem ter sua possibilidade de operacionalização nos semas de *processo*, de *continuidade* e de *complexificação*. Esses semas encerram os traços semânticos comuns às diversas perspectivas sobre ensino e sobre linguagem em jogo no momento histórico observado, de modo a articulá-las num conjunto de enunciados ordenados segundo regras específicas.

Desse modo, o princípio aqui denominado de *processo contínuo de complexificação* constituiria um traço semântico que regularia as relações interdiscursivas estabelecidas entre o oficial, o pedagógico e o acadêmico, no momento histórico observado: assim, o mesmo princípio se encontra na proposta de organização curricular do ensino fundamental de oito anos, implementado por força de Lei; na noção de desenvolvimento como ampliação das possibilidades linguísticas e culturais do aluno segundo um processo de constante criação e recriação de realidades e consciência, e da produção de novas possibilidades cognitivas para a investigação, a explicação, a invenção; e na concepção de aquisição da linguagem como desenvolvimento “da habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso”.

Uma vez que é um traço constituinte das bases semânticas que fundamentam a produção discursiva em questão, o princípio do *processo contínuo de complexificação* se estabelece como condição necessária de produção da própria formação discursiva. Dessa maneira, ele não apenas especifica determinadas relações dentre as possíveis entre os

discursos existentes no campo em análise, define os modos de apropriação de conceitos e saberes, seleciona quais os temas são válidos, e ordena a própria definição dos objetos de discurso, mas também garante a insuficiência dos enunciados produzidos, determinando a necessidade de continuidade do processo discursivo. O referido princípio, portanto, contém um fator de retroalimentação que atua sobre a própria produção discursiva que fundamenta. O *processo contínuo de complexificação* parece regular a relação entre os discursos oficial, acadêmico e pedagógico de modo que as insuficiências de um dos discursos requeiram a produção de subsídios pelo(s) outro(s).

A projeção desse princípio se observa também na necessidade que se apresenta aos elaboradores dos Subsídios de obter, por meio de atividades de pesquisa, dados, no plano do pedagógico, para a elaboração de proposta didática oficial. Essa necessidade se evidencia no fato mesmo de se registrar, em documentos oficiais de referência para o ensino, o processo de pesquisa realizado a fim de se conhecer a realidade linguística encontrada em contexto de ensino:

Partindo-se da intenção básica e fundamental de se atingir o objetivo geral – “desenvolvimento da habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social” –, e como fora evidenciado pela análise crítico-avaliativa que **todos** os objetivos específicos o cobriam de forma abrangente, restava delinear o perfil das dificuldades de comunicação oral e escrita dos alunos para selecionar quais os objetivos específicos com que trabalhar. (SÃO PAULO, 1977, p. 17 [Destaque do original])

A pesquisa realizada não teve como objetivo, segundo seus organizadores, conhecer amplamente o universo a ser atingido pela proposta que seria apresentada, ou oferecer elementos que pudessem ser generalizados. A investigação teve um caráter diagnóstico e serviria como referencial para as tomadas de decisão quanto aos objetivos a serem estabelecidos para as atividades apresentadas nos Subsídios:

Cabe observar, ao final desta exposição, que os resultados levantados neste tipo de avaliação diagnóstica não têm certamente poder generalizador. O levantamento foi feito, no entanto, para que se pudesse tomar contato com problemas concretos de linguagem de alunos de 5^a a 8^a séries e para que se pudesse ter também um ponto de partida para a elaboração das atividades do material de ensino. (SÃO PAULO, 1977, p. 21)

Um primeiro olhar poderia sugerir que a relação projetada dos Subsídios com seu leitor previsto, no caso, o professor, teria sido realizada por meio da construção de um princípio de autoridade, fundamentada na legitimidade do científico, e não segundo relações

instauradas com base no compartilhamento de saberes sobre ensino, produzidos em contexto escolar, em função do trabalho docente.

Porém, a observação mais atenta dos documentos revela que não se trata de construir um princípio de legitimidade ou de autoridade frente ao leitor, pois o que está em jogo não é, de fato, um conhecimento que deveria ser, a princípio, compartilhado pelos sujeitos envolvidos na elaboração e recepção do documento. Num outro sentido, parece se tratar da necessidade de responder à insuficiência da produção discursiva gerada pelo princípio do *processo contínuo de complexificação*. Como referido anteriormente, as relações interdiscursivas se estabelecem, no discurso sobre ensino de língua portuguesa, em função da necessidade de produzir elementos para responder a essa falta constitutiva.

Nesse processo, não se encontra de fato uma tentativa de persuasão do destinatário dos documentos quanto a uma determinada concepção de linguagem ou de ensino, mas observa-se que não apenas o destinatário, mas também o locutor, têm suas posições redefinidas com a reordenação discursiva que se opera nas relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial, como ilustrado pela passagem a seguir:

Finda a etapa de análise dos objetivos do Guia Curricular e dos dados de linguagem oral/escrita, passou-se para uma fase de tomada de decisão quanto aos objetivos, conteúdo, organização do conteúdo e metodologia de ensino a ser elaborado. (...) (SÃO PAULO, 1977, p. 21)

Nessa passagem, ora o acadêmico, ora o pedagógico, se voltam sobre o oficial: o acadêmico se volta sobre o oficial, para a análise da própria documentação de referência e para análise dos dados produzidos a partir dessas diretrizes (como se observa na primeira parte do período destacado: “Finda a etapa de análise dos objetivos do Guia Curricular e dos dados de linguagem oral/escrita”); o pedagógico se volta sobre o oficial, para a construção de uma estrutura curricular e projeção de metodologia de ensino (como se observa na segunda parte do período em destaque: “passou-se para uma fase de tomada de decisão quanto aos objetivos, conteúdo, organização do conteúdo e metodologia de ensino a ser elaborado”).

Assim, apoiada no oficial e no pedagógico, a pesquisa possibilita o acesso ao contexto de ensino de modo a produzir informações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos em suas atividades de produção de textos, em razão dos conceitos e objetivos estabelecidos nos documentos oficiais de referência.

A possibilidade de a oralidade e de a escrita, no momento histórico em análise, se reposicionarem no discurso sobre ensino de língua portuguesa, parece se fazer, portanto, em

função dos processos interdiscursivos de delimitação recíproca que se estabelecem nesse período entre o acadêmico o pedagógico e o oficial. Como visto, a relação oralidade-escrita, colocada como base do ensino de língua portuguesa, é então concebida como um *continuum*, que se estrutura no sentido do mais simples ao mais complexo. Desse modo, não apenas a oralidade ocupa uma nova posição em seu tratamento enquanto objeto de ensino, mas também a escrita é reposicionada. Reconfigura-se, assim, o ensino de língua portuguesa enquanto objeto de discurso, não segundo regras semânticas próprias aos estudos linguísticos, ou próprias à tradição gramatical, mas num processo discursivo em que elementos de um e outros dos discursos em concorrência são agenciados em função de regras semânticas específicas do discurso sobre ensino de língua portuguesa, num jogo interdiscursivo em que o acadêmico, o oficial e o pedagógico redefinem mutuamente suas funções e suas faltas, suas trocas e seus limites.

2.2 - Decorrências da análise e seus resultados para a caracterização do período⁵

No processo interdiscursivo analisado, o pressuposto da unidade linguística e do *continuum* de recursos que a constitui fundamentam a proposta de ampliação dos conhecimentos linguísticos a serem ensinados na escola de modo a oferecer ao aluno recursos mais precisos e eficazes para sua comunicação. Nesse sentido, observa-se a prevalência do discurso oficial sobre os discursos acadêmico e pedagógico, de modo a definirem-se concepções concordes com os princípios unificadores do Estado nacional. Observe-se também que os objetivos de eficiência e eficácia, constituídos nesse período em que o Estado é posicionado instrumentalmente em favor do desenvolvimento econômico, orientarão as propostas de ensino de língua portuguesa produzidas na década de 1990, quando os documentos federais de referência curricular responderão a princípios semelhantes estabelecidos para a formação escolar, neste caso, porém, num momento de crise do capitalismo produtivo.

A concepção individualizante de sujeito prevalecerá num momento e no outro. Na década de 1970, entretanto, essa concepção concorrerá com outra, de base sócio-cultural. O aluno é posicionado discursivamente como uma função do pedagógico, e, nessa função, deve receber subsídios que lhe possibilitem desenvolver suas habilidades de linguagem de modo a *tornar sua comunicação mais precisa e eficaz dentro do grupo social*. Nota-se, nesse

⁵ As considerações a seguir não se encontram no artigo acima reproduzido, mas foram realizadas para este momento.

enunciado, a aproximação entre um discurso de caráter individualizante, com traços de ideologias (neo)liberais, a discurso de caráter social, relacionada às culturas de grupos específicos. Essa aproximação de perspectiva de caráter (neo)liberal a perspectivas sociais de uso da linguagem parece responder a projetos de Estado concorrentes, de base econômico-desenvolvimentista, de base social-assistencialista, e, talvez já, de base neoliberalizante: trata-se de formar como mão de obra qualificada indivíduos provenientes de parcelas da população antes não integradas pelo Estado, e que, a partir desse momento histórico, são integradas em parte permanentemente, em parte supletivamente.

A consideração da oralidade como ponto de partida para o ensino que leve o aluno a se apropriar dos recursos da escrita parece responder também a essa concorrência: a oralidade representa a relação do sujeito com seu grupo social ao mesmo tempo em que fundamenta seu processo de apropriação da escrita, que o tornaria cidadão produtivo para a ordem econômica.

Como se busca evidenciar no capítulo seguinte, mantém-se o tensionamento entre ambas as concepções, que se interconstituem em situação de concorrência, observando-se, porém, a consideração da heterogeneidade linguística, relacionada à noção sociolinguística de *variação*, como um componente fundamental do ensino de português na escola.

3 - Proposições curriculares de ensino de língua portuguesa de caráter sociointeracionista

Introdução

Se a década de 70 do século XX se caracterizou pela reestruturação do sistema de ensino e pela ampliação do acesso à escolarização básica, pública, num período de regime político ditatorial, a década de 80 se inicia em movimentos populares pela redemocratização do país e por sua transformação em uma sociedade mais justa, mais igualitária, social, política e economicamente.

Como antes mencionado, tem-se um momento em que as pesquisas dos estudos da linguagem se desenvolvem no Brasil, com a ampliação do sistema de Pós-Graduação, principalmente, com o que a produção sistemática de conhecimentos sobre língua(gem) e sobre ensino de línguas oferece subsídios para a elaboração de propostas de mudança nas práticas escolares na educação básica.

Os estudos em sociolinguística subsidiam as discussões em torno do ensino de português na escola pública democratizada, que estaria recebendo, a partir da ampliação de seu acesso, alunos de grupos sociais cujas variedades se distanciariam no português legitimado pela escola tradicional.

A apropriação da norma culta e do português escrito padrão é observada em trabalhos publicados no período como um instrumento de transformação social, tanto por se apresentar como um recurso de comunicação que permitiria a participação ativa e crítica em práticas sociais e políticas, quanto por contrapor-se às práticas de ensino tradicionais, consideradas opressivas (c.f.: CASTILHO, 1998a, 1998b; FARACO, 1983; LUFT, 1985; SOARES, 1986).

A escola poderia ser então não mais uma agência de distribuição seletiva de conhecimentos — tradicionalmente, aqueles representantes dos valores das elites políticas e econômicas —, mas uma agência de produção da coesão nacional, num movimento progressista de diminuição das injustiças sociais. Ao acolher sujeitos de grupos sociais diversos em seu interior, a sala de aula poderia se constituir num espaço de troca e de produção cultural, com a valorização das culturas provenientes dos grupos populares que chegam à instituição escolar.

Busca-se construir um discurso de integração entre escola e comunidade, de modo que aquela seja percebida não mais como uma agência de controle do Estado, com funções de exclusão e/ou de discriminação, mas um espaço em que a cultura do aluno é integrada à cultura escolar de modo a referenciar o processo de distribuição de conhecimentos a ser realizado pela escola. A participação social e política prevista como o elemento fundamental do processo de educação escolar pressupõe, assim, que o país seja concebido como uma unidade cultural (e, nela, linguística) que abarca em seu interior a heterogeneidade característica de uma população formada pelo encontro de muitas diferentes culturas.

É, como referido anteriormente, o momento histórico em que as políticas desenvolvimentistas que encontraram seu ápice nos anos 1960 e 1970 colapsam em razão das crises do capitalismo e das alterações na ordem do capital em direção ao capitalismo financeiro. A crise fiscal do Estado brasileiro se institui no momento mesmo em que a sociedade civil fortalecia suas organizações em defesa de seus direitos. Assim, enquanto o Estado é cooptado pelos interesses do capitalismo financeiro, a mobilização popular destitui o regime militar e promulga um texto constitucional que estabelece políticas públicas sociais, de assistência e de previdência. As propostas curriculares respondem aos anseios populares enquanto as políticas econômicas respondem aos anseios de investidores financeiros. A década de 80 produzirá proposições pedagógicas de caráter sócio-histórico em resposta às lutas populares por educação de qualidade.

3.1 – As proposições curriculares de caráter sociointeracionista¹

No Brasil, principalmente a partir da década de 80 do século XX, instâncias oficiais de diversos níveis governamentais têm fomentado a produção e publicado documentos com o objetivo de promover mudanças no ensino.

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como *propostas curriculares*, *parâmetros curriculares*, ou *diretrizes curriculares*, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo

¹ Publicado com o título de “Circulação de saberes e mediação institucional em documento oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa”, no periódico *Currículo sem Fronteiras* (PIETRI, 2007).

— nesse caso, em primeiro lugar, o professor — como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino.

Dado esse caráter híbrido dos documentos oficiais que propõem mudanças no ensino, analisa-se, neste momento, como as relações entre normatização e formação constituem uma proposta curricular oficial para o ensino de Língua Portuguesa. O objetivo é observar como os conhecimentos produzidos na academia são apropriados num documento produzido com a mediação de uma instância governamental, e que efeitos esse processo de mediação opera sobre a recepção que o texto projeta quanto a sua leitura.

Pretende-se mostrar que a concepção de linguagem que fundamenta a proposta curricular em questão, além de subsidiar as reflexões a respeito do ensino de língua portuguesa na escola, e das mudanças pelas quais o ensino deve passar para se tornar satisfatório, direciona a própria organização textual desse documento e, nesse sentido, encontra-se em consonância ou dissonância em relação às diversas perspectivas sob as quais o documento é produzido e/ou (re)editado.

O documento observado neste trabalho foi produzido nos anos finais da década de 80 do século XX, publicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo². A *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*³ (doravante “Proposta Curricular”) se propõe a oferecer, ao professor, alternativas para o ensino de língua portuguesa, fundamentadas em concepção sociointeracionista de linguagem.

Considerando que esse texto tenha como seu leitor principal o professor em atividade — o que se pode presumir com base na circulação do documento, que se faz internamente à rede pública de ensino do Estado de São Paulo —, e que muito do texto seja voltado para informar sobre concepções de linguagem e ensino — que entram em confronto com concepções que se pretende modificar ou substituir —, é possível caracterizar a Proposta Curricular como um documento com o objetivo de promover a formação em serviço, ou, nos termos sugeridos por Marin (1995), a educação continuada⁴. O texto tem o objetivo de promover a adesão desse leitor quanto a ocupar uma posição no discurso em que o documento se produz.

² No Estado de São Paulo, a instância responsável por questões técnicas relativas ao ensino denomina-se CENP – Coordenadoria de Normas Pedagógicas.

³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau**, São Paulo: SE/CENP. A 3ª edição é datada do ano de 1988; a 4ª edição é datada do ano de 1992. As citações ao longo do presente texto, quando não houver indicação em contrário, são retiradas da 4ª edição.

⁴ Segundo a autora, o termo *educação continuada* “tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.” (MARIN, 1995, p. 19)

Nesse sentido, a observação do texto da Proposta Curricular possibilita conhecer as relações que se estabelecem entre educação continuada de professores e instâncias responsáveis pelo ensino, considerando-se que a formação em serviço, neste caso, está relacionada à autoridade de um determinado saber, o saber científico.

Como se pretende mostrar, a concepção sociointeracionista que fundamenta a produção do texto da Proposta Curricular, ainda que tenha como um de seus objetivos conferir autonomia à escola e ao professor em seu trabalho, é sobredeterminada pela mediação da instância oficial que fomenta a elaboração do documento. Serão observadas duas edições da Proposta Curricular. A observação de duas edições do documento se faz em função de que cada uma delas acontece em um momento histórico específico, e, em função dele, dirige-se ao leitor assumindo diferentes posicionamentos.

As diferentes posições que ocupa, e os efeitos de sentido que esse reposicionamento produz, constituem um lugar interessante para se observar as relações entre produção de conhecimento em instituições acadêmicas, a circulação desse conhecimento com fins de formação de professores, e a mediação realizada por órgãos oficiais responsáveis pela Educação.

Nesse sentido, se é necessário observar as diferentes apropriações (no sentido que lhe confere Chartier (1990)) realizadas nos processos de recepção dos materiais que circulam socialmente, outra perspectiva também é necessária, no sentido de conhecer como se realizam as apropriações desses materiais por lugares sociais institucionalizados — no caso, instâncias oficiais ligadas a órgãos de governo —, e, em relação a essas apropriações, conhecer as estratégias utilizadas por essas instâncias para direcionar as demais apropriações do texto que se dá a ler (c.f.: CHARTIER, 1996).

As condições de produção da Proposta Curricular

Principalmente a partir da década de 80 do século XX, documentos têm sido produzidos e publicados, no Brasil, com o objetivo de promover alterações no ensino de Língua Portuguesa no país. Dentre esses documentos, há aqueles produzidos por instâncias oficiais responsáveis pela educação: na década em questão, as Secretarias Estaduais de Educação foram responsáveis pela elaboração de propostas curriculares de ensino das diversas disciplinas componentes do currículo, dentre elas, a disciplina de Língua Portuguesa.

Observando os pontos em comum a diversas dessas novas propostas de ensino de Língua Portuguesa, Geraldi, Silva & Fiad (1996) destacam “a presença constante de quatro aportes da Linguística para o ensino de língua materna”:

a concepção sociointeracionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; *a noção de texto*, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; *a noção de variedade linguística* como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; *e a reorganização das práticas de sala de aula* em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística. (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 325-26)

Nessas propostas, não há mais a concepção de linguagem como expressão do pensamento (que guiava os estudos tradicionais com base no ensino da gramática), ou a visão da linguagem apenas como instrumento de comunicação (conjunto de códigos utilizados por um emissor para mandar mensagens a um receptor, concepção esta sobre a qual se apoia a maioria dos livros didáticos); as novas propostas veem a linguagem como uma forma de *ação*, um lugar de interação humana: “o falante *age* sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam à sua fala”⁵.

Nos dizeres de Matêncio (2004):

o interacionismo evidencia que os conhecimentos são elaborados em atividades de linguagem — portanto coletivas —, as quais, de um lado, organizam e medeiam as interações entre o sujeito e a realidade, nas quais, por outro lado, o sujeito interage com outros. (MATÊNCIO, 2004, p. 223)

A concepção sociointeracionista busca contextualizar o ensino de língua dentro de um espaço histórico cultural específico para cada situação: “não se fala de uma criança ideal, mas de uma criança que está dentro de um contexto X e que a escola está dentro deste contexto também, faz parte de um grupo cultural, de um grupo socioeconômico” (FREITAS, 1994, p.79).

A Proposta Curricular em questão é produzida com o objetivo de ser uma alternativa à organização curricular existente, e de oferecer possibilidades de mudança em função da concepção de linguagem em que se fundamenta. Essa alternativa se marca em relação ao que se pretende modificar: em sua *Apresentação*, a Proposta Curricular se coloca “contra a lista de objetivos”, “contra o planejamento rígido”, e atenta aos “problemas quanto à seriação”, aos “pontos de programa”, às “sugestões metodológicas”.

⁵ GERALDI, João Wanderley. Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série). In: **Cadernos da FIDENE**, Ijuí: FIDENE, 1981.

Uma vez que a Proposta Curricular se dirige a um professor em atividade, mais que apresentar uma proposta curricular — isto é: propor a organização dos temas ou conteúdos a serem considerados pedagogicamente em função da organização escolar de uma determinada disciplina — apresenta de fato um conjunto de concepções a respeito de língua/linguagem e ensino, e, a partir delas, realiza discussões a respeito do objeto de ensino da disciplina *Língua Portuguesa* que seja mais adequado, em contraposição a outras concepções e objetos que seriam insatisfatórios.

Como seu objetivo é o de levar a alterações no ensino de Língua Portuguesa, o texto da Proposta Curricular se constitui com base em contraposições em relação à concepção de ensino que pretende modificar.

O discurso em que se produz o texto da Proposta Curricular se organiza em torno de uma relação polêmica: ao *preestabelecido*, marcado negativamente em seu texto, a Proposta Curricular contrapõe as necessidades colocadas pela noção de *interação*, que supõe o *factual*, o *imprevisto*, o *contingente*. Nesse sentido, afirma que “o professor deve buscar as respostas às questões (sobre *por que* e *para que* ensina) em função do contexto em que trabalha”, pois “cada classe é uma classe, um agrupamento social com uma realidade própria”. Assim, considera inadequado o ensino de Língua Portuguesa centrado no trabalho com palavras ou frases, uma vez que a atividade linguística, que se realiza como discurso ou texto, produz-se na interação entre sujeitos localizados em contextos específicos. Uma vez que a interação se faz em função do contexto social em que os sujeitos se encontram, não seria possível uma proposta de ensino que dispusesse de antemão os conteúdos a serem trabalhados e a forma como eles se organizariam didaticamente.

Fica deste modo estabelecida a relação polêmica em que se produz o discurso a que pertence o texto da Proposta Curricular: à noção de *interação* se associa a noção de linguagem como atividade humana, histórica e social, que se contrapõe a concepções de linguagem que a consideram uma atividade escolar, ordenada numa dada disciplina, de caráter exclusivamente gramatical (neste sentido, *gramática* está associada a *normatização*), e confundida com um código. Esta relação polêmica organiza a produção textual da Proposta Curricular:

A linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade humana, histórica e social. (SÃO PAULO, 1988a, p. 16)

Nessa concepção, a linguagem é uma atividade sujeita a “regras”, não somente regras relativas aos modos de construir e interpretar as expressões (que se descrevem aproximadamente em

suas gramáticas), mas também regras próprias de conduzir a conversação. (SÃO PAULO, 1988a, p. 16)

Também não devemos confundir as línguas naturais com um “código”, supondo que as expressões, por si só, contenham todas as indicações necessárias para a interpretação. (SÃO PAULO, 1988a, p. 16)

Nas passagens acima é possível observar como a organização textual se faz em função da polêmica em que se estrutura o discurso em questão: há um discurso adversário, a que se poderia denominar “tradicional”, marcado negativamente por considerar a linguagem como código, como atividade escolar de caráter gramatical, em função de que se organizam tradicionalmente os currículos, de forma rígida, seriada, como pontos de programas a cumprir; a polêmica que se estabelece em relação a esse discurso adversário é constitutiva do discurso que propõe mudanças, que tem sua identidade produzida com base nesse processo de delimitação recíproca.

Como o objetivo é modificar as concepções de linguagem e de ensino do professor, mas, ao mesmo tempo, não entrar em choque com esse professor, a fim de garantir que ele adira a essa proposta de mudança, o enunciador simula, no texto, a proximidade com o destinatário ao supostamente compartilhar com este os perigos do equívoco:

(...) Se conseguirmos que ele [o conceito de trabalho] esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, como prática de um sujeito em uma ação transformadora, estaremos conseguindo formar, em nossos alunos, uma capacidade linguística plural, pela qual poderão inclusive, de quebra, dominar as regras gramaticais, os artifícios da retórica e da argumentação, os rótulos fornecidos pela história literária. Isso, sem a metade de nossos bloqueios de expressão verbal. (SÃO PAULO, 1988a, p. 19)

Encontram-se, na passagem acima, diversas marcas que mostram a busca do enunciador por se apresentar como alguém que compartilha com o destinatário os mesmos problemas, interesses e objetivos, colocados como um projeto em comum (“se conseguirmos”; “nossas preocupações pedagógicas”; “estaremos conseguindo formar”; “nossos alunos”).

Na sequência, ainda na busca de promover a adesão do destinatário às novas propostas, o texto faz uso de registro informal quando refere o fato de enunciador e destinatário compartilharem determinadas características (“Isso, sem a metade de nossos bloqueios de expressão verbal”).

A concepção sociointeracionista e a organização textual da Proposta Curricular

A seguir, será observado como a concepção de linguagem que fundamenta a Proposta Curricular direciona sua organização textual. Serão observados os aspectos relativos à relação enunciador-destinatário, à dêixis (segundo uma perspectiva discursiva), e ao trabalho com a heterogeneidade.

A relação enunciador/destinatário

Partindo-se da hipótese de Maingueneau (1997; 2005a) de que a produção discursiva se faz de acordo com uma semântica global, com base num sistema de restrições, considera-se que a determinados discursos correspondem estruturas textuais específicas, isto é, que os gêneros textuais estão em concordância com a semântica de uma dada formação discursiva. Nesse sentido, a observação de elementos constituintes de determinada estruturação textual, do *intradiscurso*, do modo como um discurso se desenvolve na materialidade, sua *formulação*, se constitui um meio de observação das características do(s) discurso(s) em que o(s) texto(s) se inscreve(m).

Desse modo, a identidade discursiva se estrutura a partir de relações interdiscursivas, caracterizadas por se fazer como uma interação semântica entre discursos. Essa interação se constitui como um processo de tradução, de *interincompreensão* regrada, em que um sistema de regras define a especificidade de uma enunciação com base numa coerência global. Segundo Maingueneau (2005a):

O caráter “global” dessa semântica se manifesta pelo fato de que ela restringe simultaneamente o conjunto dos “planos” discursivos: tanto o vocabulário quanto os temas tratados, a intertextualidade ou as instâncias de enunciação...” (MAINGUENEAU, 2005a, p. 22)

A investigação sobre os modos de estruturação textual permite observar os processos de delimitação recíproca entre os discursos que constituem o espaço discursivo⁶ que venha a ser delimitado pelos interesses específicos da análise que se pretende desenvolver.

⁶ Maingueneau (1997, p. 116) define *campo discursivo* como “um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região”. *Espaço discursivo*, para o mesmo autor, “delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados” (idem, p. 117).

Assim, a partir da observação das características textuais da Proposta Curricular em análise, é possível caracterizar as relações interdiscursivas com base nas quais se constitui o discurso em que se materializa o documento. A materialidade textual é, então, um lugar que possibilita a construção de hipóteses a respeito do funcionamento discursivo que se pretende investigar.

Como referido, a Proposta Curricular observada se fundamenta em concepção sociointeracionista de linguagem. Essa fundamentação teórica não constitui o documento em questão apenas como conjunto de conhecimentos sobre linguagem a serem divulgados, mas, elemento integrante das polêmicas constitutivas do discurso em que a Proposta Curricular se produz, determina a própria organização textual.

Considerando-se a fundamentação teórica da Proposta Curricular, um aspecto relevante para observação diz respeito a como é construída, textualmente, a interação entre enunciador e destinatário.

Dado seu caráter híbrido, o documento em análise pode apresentar diferentes modos de interação entre enunciador e destinatário: em determinados momentos de seu texto (em que apresenta os “subsídios para a reflexão curricular”), sob influência da concepção de linguagem que defende, e da perspectiva de que a Proposta Curricular se produzira por meio da ação de todos os atores envolvidos com o ensino — entre eles, o professor —, o documento simula uma relação de *corpo presente* (c.f. SIGNORINI, 1999), isto é, uma relação em que os interlocutores se encontram próximos no tempo e no espaço, num contexto de produção de textos próprio ao universo da oralidade.

Porém, por se tratar de documento que se caracteriza por ser também de normatização, em determinados momentos o texto assume um tom mais categórico, próprio a documentos dessa natureza.

Além disso, constituem também o texto da Proposta Curricular passagens em que assumem a palavra os responsáveis pela publicação do documento, no caso, os representantes da Secretaria Estadual de Educação. Nessas passagens, é possível encontrar características de regulação próprias a documentos normativos de caráter oficial.

Nestes dois últimos casos, que representam uma pequena parte do documento — porém não menos importante e decisiva em relação à apropriação do texto pelo leitor —, a interação enunciador/destinatário se faz de acordo com o universo letrado (c.f.: MARCUSCHI, 2004), apresentando características de interação de *corpo ausente*, isto é, uma relação em que os interlocutores se encontram distantes no tempo e no espaço.

Há, na tentativa de promover um tipo de interação mais próxima, a elaboração da perspectiva de um “nós” que compartilha o mesmo contexto, não apenas em relação ao ensino, mas também em relação ao próprio momento de produção textual, simulando que o processo de interlocução se realiza no momento mesmo em que o próprio texto que se dá a ler estaria sendo produzido — o que está de acordo com a noção de *texto* que a Proposta Curricular apresenta como satisfatória:

Assim, o texto falado ou escrito constitui-se pela interação dos interlocutores, falante ou ouvinte, autor e seus leitores, envolvendo quem o produz e quem o interpreta. Por um lado, como vimos, esse processo implica no recurso a aspectos sistemáticos e a regras (linguísticas, lógicas, conversacionais, ...) que permitem aos participantes da comunicação identificar-se e identificar o quadro linguístico e cultural em que se situam. Por outro lado, exige uma atitude ativa e crítica, e mesmo uma certa liberdade de ultrapassar os limites do texto: quem diz ou escreve e quem interpreta são co-produtores na construção do sentido do texto e corresponsáveis por relacioná-lo a uma determinada situação de fato. (SÃO PAULO, 1988a, p. 18)

Nesse sentido, a fim de construir a imagem de documento produzido a partir da interação de diversos atores, o texto da Proposta Curricular simula a presença do destinatário não apenas como um leitor, mas também como um ouvinte, isto é, simula que enunciador e destinatário compartilham o mesmo espaço no momento mesmo em que o texto é produzido; dessa maneira, simula-se, textualmente, um modo de interação em que falar/ouvir, ler/escrever, estejam imbricados. Na maior parte do texto da Proposta Curricular, a tentativa de aproximação entre o oral e o escrito, entre o oficial e o cotidiano, entre o institucionalizado e a ação transformadora, é constitutiva, e procura-se, quando não encenar, ao menos garantir que permaneça a referência ao fato de a produção textual da Proposta Curricular se realizar com base nas tensões resultantes de polêmicas e processos de delimitação, e da interação entre os diversos atores envolvidos no processo.

Desse modo, uma vez que a Proposta Curricular procura construir junto a seu leitor uma relação que esteja em consonância com a base teórica em que se fundamenta, produz-se tensão em relação ao lugar institucional em que é produzida e os modos de interação que um lugar como esse requer.

O trabalho com a dêixis

Uma das maneiras de construir a proximidade entre enunciador e destinatário se faz através do trabalho com a dêixis. Dêixis, aqui, não é compreendida em relação a datas e locais

em que os enunciados efetivos foram produzidos, mas em relação ao espaço e ao tempo que cada discurso constrói em função de seu próprio universo, definindo uma instância de enunciação legítima e delimitando a cena e a cronologia em que a enunciação, no discurso, é autorizada (c.f.: MAINGUENAU, 2005a).

A construção do estatuto do destinatário como pertencente a um grupo, e a construção da ideia de proximidade espacial e temporal entre os grupos que compartilhariam o momento em que se produz o texto da Proposta Curricular — o que está de acordo com a semântica global do discurso a que pertence —, como já referido, são direcionadas pela noção de *interação*.

O duplo caráter produzido pela simulação de uma interação de corpo presente, num texto que participa, de fato, de interação de corpo ausente, pode ser observado no uso de verbos no imperativo plural (“pensem em outras situações e culturas”; “imaginem uma cultura”), e, dentre eles, em verbos que possuem em seu campo de significação a propriedade de apontarem para o lugar e o momento da enunciação: “*vejam* que é também com base nesse sistema de referência cultural”; “como podem *ver*, o conceito de trabalho (...)”. Além disso, do modo como usados, esses verbos se apresentam numa relação de hiponímia para com a noção mais ampla de *percepção*, o que, num contexto de exposição e discussão de ideias, confere um registro de informalidade à produção textual — o que é interessante para a Proposta Curricular em seu trabalho de aproximação entre o oficial e o cotidiano, por exemplo.

Dentro dessa organização em que o enunciador busca por aproximar-se do destinatário, são utilizadas construções que produzem a imagem de uma interação de corpo presente entre grupos: o grupo dos que produziram o texto da Proposta Curricular e o grupo dos professores para quem esta proposta foi produzida. Assim, é comum a presença da primeira pessoa do plural, que, além de compreender mais de uma pessoa do discurso, garantindo a imagem da interação, apresenta caráter dêitico, o que contribui para a construção da ideia de que enunciador e destinatário compartilham o cenário em que a interação é produzida⁷.

Há também o uso termos, que, se no texto são considerados pronomes referenciais — ou, por vezes, dêiticos textuais —, guardam a característica de também constituírem termos com caráter de dêiticos espaciais (“por que estamos *aqui* examinando o que é linguagem e como ela funciona?”; “como podem *ver*, o conceito de trabalho (e *aqui*, particularmente de

⁷ O texto da Proposta Curricular apresenta muitas das características descritas em Brait (1998) para o gênero *elocução formal*.

linguagem como trabalho e extensão simbólica de ação do homem sobre os outros e sobre o mundo)”; “vejam que é também com base *nesse* sistema de referência cultural”)⁸.

A associação desses termos a verbos no presente, ou a locuções com o verbo *estar* no presente do indicativo e verbo principal no gerúndio, além do uso da primeira pessoa do plural, garantem que, ao caráter de pronomes referenciais que esses termos possuem em relação ao texto, esteja associado o caráter dêitico que podem assumir em relação ao contexto extralinguístico: “estamos considerando”; “estamos entendendo”; “estamos aqui examinando”; estamos usando”; “podemos entender”; “todos somos”; “é bom lembrar que”; “como podemos ver”. Desse modo, o trabalho com a dêixis é realizado também com base no uso do presente do indicativo, tempo verbal a que se atribui caráter dêitico (ou embreador).

Com base nos recursos acima referidos, constrói-se a imagem de um cenário compartilhado por enunciadores e destinatários, sugerindo que todos se encontram reunidos num mesmo espaço, no momento mesmo em que o texto se produz, e que todos são responsáveis pela sua produção.

O trabalho com a heterogeneidade

Neste momento, o objetivo é observar como a relação polêmica entre os discursos é elaborada textualmente no trabalho com a heterogeneidade, a fim de conhecer como as relações interdiscursivas se estabelecem. O objetivo é observar como a polêmica se elabora em conformidade com a concepção sócio-interacionista que fundamenta a Proposta Curricular.

O interesse recairá sobre o uso das aspas de conotação autonímica. Ao usar as aspas com esse objetivo, o locutor marca um distanciamento em relação à palavra que, ao mesmo tempo em que faz uso, mostra:

Uma forma mais complexa da heterogeneidade se mostra em curso nas diversas *formas marcadas de conotação autonímica*: o locutor faz uso de palavras inscritas no fio de seu discurso (sem a ruptura própria à autonímia) e, ao mesmo tempo, ele as mostra. Por esse meio, sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma *outra figura*, a do observador das palavras utilizadas; e o fragmento assim utilizado — marcado por aspas, por itálico, por uma entonação e/ou por uma forma de comentário — recebe, em relação ao resto do discurso, um *estatuto outro*. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 13)

⁸ Os destaques foram inseridos para o presente trabalho.

As aspas não marcariam a imperfeição, a falta, o que pressuporia a existência de um discurso “ideal”, perfeito, que não precisaria fazer uso desse recurso. As aspas, como aponta Authier-Revuz (2004), se encontram na *margem* de um discurso, no sentido de que uma margem *delimita e constitui*:

As aspas se fazem “na borda” de um discurso, ou seja, marcam o *encontro com um discurso-outro*. São uma balizagem dessa zona de demarcação mediante a qual, através de um *trabalho* sobre suas bordas, um discurso se constitui em relação a um exterior. Essa borda é, a um tempo *só, reveladora e indispensável*: acompanhar o mapeamento das palavras aspeadas de um discurso é acompanhar a zona fronteira reveladora *daquilo* em relação ao que lhe é essencial distanciar: “Diz-me o que tu aspeias...”; ao mesmo tempo, é pelo fato de colocar algumas palavras como não apropriadas que um discurso constitui, em si mesmo, o complementar dessas palavras: palavras essas plenamente apropriadas, às quais supostamente o locutor adere sem distância; é o trabalho constitutivo das aspas. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 229)

Observe-se o uso das aspas na passagem a seguir, representativa do modo como a concepção sociointeracionista de linguagem, que fundamenta a produção da Proposta Curricular, atua textualmente sobre o trabalho com a heterogeneidade:

Também não devemos confundir as línguas naturais com um “código”, supondo que as expressões, por si só, contenham todas as indicações necessárias para a interpretação. (SÃO PAULO, 1988a, p. 16)

Nessa passagem, a palavra *código*, marcada com aspas, é colocada numa situação de distanciamento, e, nesse sentido, numa zona fronteira. No exemplo em questão, em função do uso da primeira pessoa do plural (*nós*), não é possível atribuir definitivamente o uso das aspas como algo que marca o estranhamento em relação ao discurso que propõe mudanças, e, em consequência, o pertencimento da palavra ao discurso do outro, o discurso tradicional. Ao contrário: uma vez que o objetivo é promover a aproximação entre enunciador e destinatário, o uso das aspas, neste caso, tem o objetivo mesmo de localizá-la nesta zona fronteira entre discursos, e mantê-la aí, sem atribuí-la, ao menos num primeiro momento, a um ou a outro, a fim de evitar o confronto direto com o discurso adversário (que pode ser o discurso de que participa o destinatário).

A palavra *código*, no discurso que propõe mudanças, é considerada pertencente ao discurso adversário, e, usada sem aspas, assim estaria localizada. Seu aspeamento, portanto, em lugar de (apenas) marcá-la como exterior ao discurso que propõe mudanças, marca uma sua suposta exterioridade também em relação ao discurso adversário.

Recurso semelhante é usado para promover a ampliação de determinado conceito:

Nessa concepção, a linguagem é uma atividade sujeita a “regras”, não somente regras relativas aos modos de construir e interpretar as expressões (que se descrevem aproximadamente em suas gramáticas), mas também regras próprias de conduzir a conversação. (SÃO PAULO, 1988a, p. 16)

No caso acima, a palavra *regras*, ao aparecer aspeada, encontra-se também na fronteira entre discursos, não sendo possível, nesse momento, conhecer qual dos diferentes sentidos, que possui em um e em outro discurso, está em jogo. A relação polêmica que organiza a elaboração textual direcionará a construção do sentido para o considerado satisfatório pelo discurso que propõe mudanças — ou seja: o sentido será construído de acordo com as regras do discurso agente.

Na sequência, ao retomar *regras*, porém sem aspas, faz-se como se a repetição constituísse apenas recurso coesivo, isto é, como se “*regras*” e *regras* possuíssem o mesmo significado. Porém, a primeira ocorrência de *regras* sem aspas é associada ao sentido que seria atribuído a essa palavra pelo discurso adversário, e é, então, acompanhada da negação de sua exclusividade (*não somente*), e da referência a sua associação ao *gramatical*; a ocorrência seguinte da palavra *regras* sem aspas assume então, plenamente, o sentido que possui no discurso que propõe mudanças.

Observa-se, desse modo, que o aspeamento da palavra *regras* é usado para marcar, não a distância que essa palavra tem em relação ao discurso que propõe mudanças, nem a distância em relação ao discurso adversário, mas para manter a palavra numa zona fronteira, num movimento em que é levada a passar por um deslocamento de sentido. A retirada das aspas indica que a distância se desfez, o que constitui um recurso argumentativo com base no qual o destinatário é aproximado do novo discurso. Essa aproximação se completa com o uso de termos aditivos como *não somente* e *mas também*, que participam do processo de ampliação da noção de *regra* tal como apresentada primeiramente, isto é, ainda como algo a ser mais bem definido.

Procedimento semelhante é usado ainda com a expressão “*seguir uma regra*”, cujo aspeamento também deixa em suspensão o lugar que ocupa em um ou em outro discurso:

Estes exemplos mostram bem o que estamos entendendo pela expressão “*seguir uma regra*”. (...) Seguir uma regra não é o mesmo que “respeitar a gramática” do falante culto. (...) Seguir uma regra não é parte de um livro de etiquetas: é um processo sistemático dos falantes que, em uma comunidade linguística, “jogam” entre si o mesmo jogo da linguagem. Não é

procedimento de uma única pessoa, uma única vez, em uma única ocasião: segue-se uma orientação instituída na prática (...). (SÃO PAULO, 1988a, p. 17)

Se a expressão aspeada, num primeiro momento, se encontra numa zona fronteira, na sequência, as definições por meio da negação, daquilo que ela não é, marcam o sentido que ela possuiria, no discurso que pede por mudanças, com base na contraposição àquilo que seria considerado *seguir uma regra* no discurso adversário: *seguir uma regra* “não é o mesmo que “respeitar a gramática” do falante culto”, “não é parte de um livro de etiquetas”, “não é procedimento de uma única pessoa, uma única vez, em uma única ocasião”. A negação em relação ao discurso adversário pode ser realizada de modo mais incisivo neste momento do texto uma vez que a relação entre enunciador e destinatário já está construída com base em elementos apresentados como compartilhados.

A partir de então, a contraposição entre as concepções defendidas pela Proposta Curricular e as concepções atribuídas ao discurso adversário se faz sem que seja necessário algum recurso que garanta a construção da imagem de proximidade entre enunciador e destinatário, pois esta já foi construída. Nessas passagens, o trabalho com a negação revela as concepções que se pretende modificar, com base nas quais se apresentam as novas concepções. É o que pode ser visto, na passagem a seguir, em relação ao trabalho escolar com a linguagem:

Nessa dimensão [a textual], a atividade linguística não se faz nas palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares. Ela se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto. (SÃO PAULO, 1988a, p. 18)

A unidade com que se trabalha não é mais aquela privilegiada pelo trabalho pedagógico com base nas categorias da gramática tradicional (*palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares*), prática às quais se atribui o valor de *artificialidade*, mas o *texto*, relacionado a *processos reais de comunicação*.

O trabalho com a negação é usado também para contrapor a definição de texto como *unidade de sentido* à sua consideração em relação a características formais, prática que se pretende modificar, como pode ser observado na passagem a seguir: “Assim, o que define o texto não é sua extensão (...), mas o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação” (SÃO PAULO, 1988a, p. 18).

A Proposta Curricular enquanto documento normativo

A procura por se aproximar do destinatário, que apresenta o texto ao realizar sua argumentação com base nos recursos acima apontados, não aparece quando a Proposta Curricular trata de temas que excedem a questão do ensino gramatical.

A partir desse momento, o texto se torna incisivo, apontando como *parcial* o trabalho pedagógico que privilegie os *aspectos “esquisitos” da linguagem figurada ou literária*, sendo taxativo em relação à noção de criatividade que atribui ao adversário: “não se deve confundir criatividade com comportamento divergente” (*Proposta Curricular*, p. 20).

O texto deixa de privilegiar construções caracterizadas enquanto modalidades epistêmicas — que, segundo Koch (2002, p. 76), “referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao eixo do conhecimento que temos de um estado de coisas” —, e posiciona-se segundo modalidades deônticas (aquelas que se referem ao “eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer” (KOCH, 2002, p. 76)).

Encontra-se então, nesse momento, como marca de interação, em lugar da primeira pessoa do plural, um pronome de terceira pessoa associado a um verbo que indica necessidade deôntica (c.f.: NEVES, 2000): construções como *deve-se notar; a escola não pode deixar de; é preciso; a escola deve; não se pode, não se deve*, passam a direcionar o sentido do texto, ocupando lugar privilegiado nos parágrafos, que, nesse momento, se caracterizam pelo tom de impessoalidade.

Essa postura normativa sobressai no momento em que a Proposta passa a tratar de preconceito linguístico, norma padrão e escrita. A interação se caracteriza por ser uma interação de corpo ausente, própria de práticas letradas.

Ao final desta parte, no item 1.8, em que se volta à questão da gramática (“Das atividades de linguagem à descrição gramatical.”), a busca por instaurar uma interação mais próxima, sem deixar de lado, no entanto, a modalidade deôntica, é novamente preponderante:

Tudo o que falamos até agora sobre as atividades de linguagem nos ajuda a compreender uma distinção importante para a escola: **quem ensina ou trabalha com a linguagem deve ter muito claro que falar uma língua** (usá-la em processos reais de comunicação) **não se confunde com trabalhar com a língua** (analisar e transformar as expressões em um processo consciente e reflexivo) e **muito menos se confunde com falar sobre a língua**. (...)
Até aqui refletimos sobretudo sobre a **atividade linguística**: os processos pelos quais operamos com a linguagem para estruturar e representar nossas experiências e, comunicando-as, levar nossos interlocutores a transformá-las e a transformarem-se com elas. (SÃO PAULO, 1988a, p. 25 - destaques do original)

O retorno do emprego, como anafóricos, de termos que possuem caráter dêitico, o emprego da 1ª pessoa do plural (*nós*), além do uso do verbo *falamos* — que mostra claramente a imagem de uma interação de corpo presente que o texto da Proposta Curricular pretende construir junto a seu destinatário —, são aspectos representativos desse momento.

Além da pequena passagem, anteriormente referida, em que a modalidade deôntica prepondera, o caráter normativo da Proposta Curricular será evidenciado principalmente nas partes iniciais do documento, nos textos de apresentação de autoria dos responsáveis por sua publicação. Os diferentes efeitos de sentido produzidos por esses textos de apresentação serão observados a seguir.

As tensões resultantes dos processos de mediação institucional

O caráter normativo da Proposta Curricular, ora é visto como algo insatisfatório para o documento, ora é tomado como algo previsto, desejável. Esses dois posicionamentos estão relacionados não apenas com os atores envolvidos na elaboração da Proposta, mas também com os momentos históricos em que esse documento é editado.

A insatisfação com o caráter normativo do documento é percebida nas palavras dos envolvidos mais diretamente em sua elaboração; sua *Nota final* afirma:

Esta proposta pode ter sido escrita com um certo tom categórico. Não se pretende, porém, que ela contenha toda a verdade. Nosso objetivo fundamental é levar aos colegas algumas das nossas convicções, para alimentar a reflexão, o debate, as iniciativas de cada escola, grupo de professores e professoras no sentido da melhoria do ensino, sobretudo da escola pública. Professores e alunos têm direito a uma escola competente. (SÃO PAULO, 1988a, p. 77)

Na edição de 1988, posicionamento semelhante em relação ao tom que apresenta a Proposta Curricular é assumido, inclusive, pela Secretaria Estadual da Educação. O então Secretário da Educação se dirige ao professor e apresenta a Proposta Curricular como um documento *coletivamente construído*, como um *documento orientador da prática docente*, e, enquanto *proposta curricular*, algo que apenas se concretizaria, se tornaria realidade, quando “incorporada ao planejamento escolar, transformando-se no cotidiano das salas de aula”. Segundo o então Secretário, a Proposta Curricular não deveria ser recebida como um documento cerceador da atuação do professor, mas como subsídio necessário à organicidade do trabalho pedagógico nas múltiplas unidades escolares. O objetivo seria a construção de “uma sociedade mais justa e democrática”.

As primeiras edições da Proposta Curricular são produzidas e publicadas num momento em que se realiza o processo de abertura política no país⁹, em que se constrói o processo de redemocratização, nos anos finais da ditadura militar. Daí a preocupação em se afirmar o comprometimento da Secretaria Estadual de Educação em relação ao caráter transformador das ações desse órgão, que se materializariam, em parte, no documento.

Nesse sentido, não é gratuita a referência, feita nessa carta de apresentação, ao tipo de recepção da Proposta Curricular que a SEE espera do professor: a afirmação de que o documento não visa ao *cerceamento da atuação do professor* revela as formas de interação que se estabeleceram historicamente entre os órgãos oficiais e o professor em sua prática docente, não apenas em função do período de ditadura que se encerrava naquele momento, no país, mas também em função do próprio caráter regulador que possui a SEE enquanto órgão de Estado.

Esse caráter regulador, que a edição de 1988 procura desfazer, propondo uma postura mais democrática em relação ao trabalho do professor, se recompõe, entretanto, em sua 4ª edição, datada de 1992, quando o processo de abertura política já se completara: as primeiras eleições diretas para presidente da República foram realizadas nos meses finais de 1989, com a posse, em janeiro de 1990, do presidente eleito. É possível notar, nesta 4ª edição, que em seus novos textos de apresentação, dirigidos ao professor, as relações entre os envolvidos na elaboração e publicação da Proposta Curricular se faz então de modo tenso: instâncias acadêmicas e oficiais mostram pontos em desacordo quanto à função desse documento para o ensino de Língua Portuguesa.

Assim, a Coordenadoria de Normas Pedagógicas assina um dos textos de apresentação, dirigido aos professores, e anuncia que, de acordo com o programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, desencadeado pela Secretaria de Estado da Educação, a partir de outubro de 1991, se institui o Projeto Educacional Escola-Padrão, projeto que “redesenha o perfil da escola, considerando-a como um organismo vivo, atuante – núcleo e base do sistema de ensino – capaz de dimensionar suas próprias necessidades, programar suas ações, demandar os suprimentos externos e aplicá-los”. O objetivo é garantir que a escola promova uma adequada autonomia principalmente no campo administrativo e pedagógico, o que não significaria a omissão do Estado. Acrescenta ainda que o papel dos órgãos normativos e de estudos da Secretaria da Educação é o de colocar ideias em debate, o

⁹ O regime militar, no Brasil, iniciado em 1964, passou por um período denominado "abertura", em que os direitos civis foram restabelecidos, num processo que se desenvolveu ao longo da década de 80, e se consolidou em 1990, com a eleição com voto direto para Presidente da República.

que se desenvolve pela CENP em seu projeto de divulgação do conhecimento e de apoio à prática docente.

Na página anterior, no mesmo documento, entretanto, o tom assumido no texto assinado pelo então Secretário de Estado da Educação, também dirigido aos professores, não reproduz aquele assumido pela CENP. Percebe-se que a autonomia destinada à escola, nesse momento, não é tão ampla como anteriormente, e que o papel da CENP, enquanto órgão de governo, não é visto pela SEE de modo tão descompromissado em relação à normatização, tal como o texto assinado pela coordenadoria do órgão procura deixar transparecer. Em meio à apresentação dos *deveres* da escola (*propiciar o domínio de competências; afastar-se do modelo atual; se transformar em organismo vivo e atuante; ser uma escola capaz de reformular-se e adaptar-se*), a Secretaria define também o grau de autonomia que o Estado conferirá à CENP:

O grau e os limites da autonomia a ser implantada nas Escolas podem ser resumidos da seguinte forma: o que é próprio de cada escola se constituirá na base de sua autonomia; o que é próprio dos objetivos gerais da Educação no Estado é responsabilidade específica do Governo e estará, portanto, sujeito aos órgãos centrais da Pasta. Assim como a organização dos processos pedagógicos, por exemplo, deverá ser de responsabilidade da escola, o currículo básico permanecerá comum a toda a rede e determinado pela Secretaria. (SÃO PAULO, 1992, p. 04)

Enquanto instância responsável pela ordem, pela regulamentação, a SEE não abdica de sua prerrogativa de determinar o que deve ser ensinado, e quando.

O posicionamento assumido pela SEE é previsto pela sua função institucional. Nesse sentido, a autonomia que confere à escola e à CENP em relação aos processos pedagógicos é dada apenas porque já direcionada pelos objetivos gerais da Educação, estabelecidos pelo Governo. As escolas e a CENP têm autonomia para discutir *como* ensinar, mas não para discutir *o que* ensinar e *quando*, pois o currículo continua sendo definido pelo Governo. Percebe-se, então, que o nome *Proposta Curricular*, conferido ao documento, não possui a mesma referência para os elaboradores de seu texto (a CENP, a academia e os professores da rede, como se pode ver nas partes do texto em que se apresenta como o documento foi produzido), nem mesmo para as instâncias oficiais fomentadoras de sua elaboração e publicação, quando levados em conta os diferentes momentos históricos e a situação política em cada um deles. A noção de autonomia, que antes regulava até mesmo as ações da SEE, deixa de ter a o caráter englobante que possuía no momento histórico anterior à efetivação da abertura política, e passa, contraditoriamente, a ser considerada uma *autonomia relativa*.

Desse modo, a oposição /Transformação/ X /Manutenção/, ao organizar o discurso em que se fundamenta a Proposta Curricular, não pode ser considerada apenas em função das relações polêmicas que se instituem entre o discurso que propõe mudanças e o discurso tradicional. Uma outra tensão se produz pelo fato de que o sema /Manutenção/, marcado negativamente com base no discurso que propõe mudanças, é marcado positivamente no discurso oficial.

Uma vez que o discurso agente é, ora o discurso que propõe mudanças no ensino, ora o discurso oficial, com suas características de normatização, as regras com que se realizam os processos de tradução e de interincompreensão marcam o sema /Manutenção/ como algo positivo e como algo negativo: a contradição, e a tensão dela resultante, é constitutiva do discurso em que se produz a Proposta Curricular, e se evidencia tanto mais em suas últimas edições, dado o momento histórico em que é reeditada.

Percebe-se, portanto, que as mudanças sugeridas no texto da Proposta se encontram em relação tensa, no próprio documento, em relação à concepção de linguagem e de ensino de Língua Portuguesa que a SEE, enquanto órgão de Governo, representa: a tradição, e os efeitos de manutenção que busca produzir, se encontram em relação polêmica com a cientificidade, e as propostas de mudança, de transformação, que são realizadas com base no conhecimento construído cientificamente.

Os fatos acima apontados levam a questionar que efeitos de sentido são produzidos pelas relações polêmicas constitutivas desse discurso, que, num momento, propõe um novo currículo para o ensino de Língua Portuguesa (oferecendo, em consonância com as concepções de linguagem e ensino que divulga, autonomia para decidir *o que, quando e como* ensinar), e, num momento seguinte, constitui-se documento cerceador da atuação do professor (contradizendo as concepções em que se fundamenta) ao retirar deste último a autonomia para decidir sobre *o que e quando* ensinar.

Essas relações polêmicas encontram-se de modo tenso no documento em questão, um documento em que se critica a ordem escolar estabelecida com base numa concepção de linguagem e ensino elaborada na academia, ao mesmo tempo em que a decisão sobre a ordem escolar é considerada — após reapropriação, num momento histórico distinto — atributo do Governo; documento em que se oferece à escola a autonomia apenas em relação ao que é denominado de *processo pedagógico*, num texto que, fundamentado em concepção interacionista, subverte, em última instância, a própria noção de currículo:

Também aqui é bom advertir que essas questões não se satisfazem com uma seriação de unidades, pontos de programa a ser cumprido no ano escolar, nem com um detalhamento de sugestões metodológicas. Cada classe é uma classe, um agrupamento social com uma realidade própria (social e linguística) e com peculiaridades de comportamento que exigem muito da sensibilidade dos professores na seleção dos processos graduais e das estratégias pedagógicas eficazes.

Por tudo isso, a resposta a essas questões não pode ser doada ao professor mas deve ser buscada por aqueles que participam efetivamente do processo de ensino-aprendizagem na escola. (...) (SÃO PAULO, 1988a, p. 15-16)

O detalhamento dos conteúdos por séries será feito pelo grupo de professores da escola, porque, entre outras coisas, depende do conhecimento e da realidade social e linguística dos alunos, suas necessidades e aspirações. E o professor, agente da ação pedagógica, sabe que é ele quem conhece suas classes e não abre mão desse espaço de definição, permitindo que outros o façam por ele. A realização desse trabalho será garantida pela organização da escola, que deverá assegurar que os professores em conjunto definam sua ação pedagógica em função da realidade de seus alunos. (SÃO PAULO, 1988a, p. 27 – “Como ensinar.”)

Os objetivos e conteúdos propostos devem se concretizar no processo, em função da dinâmica que se instaura na sala de aula. Não podem ser tomados literalmente na sequência em que são apresentados, mas tomados em função da organização que o trabalho exigir, tendo em vista uma prática real em sala de aula. (...) (SÃO PAULO, 1988a, p. 62 - “Objetivos e conteúdos.”)

Num mesmo documento, portanto, se tomado em diferentes momentos históricos, encontram-se concepções contraditórias a respeito do que sejam as mudanças propostas para o ensino de Língua Portuguesa, e, mais especificamente, em relação ao que se considera *currículo* e, em relação a ele, *autonomia*.

Considerações

Enquanto documento oficial (produzido com o subsídio da Secretaria Estadual de Educação), elaborado numa instância (a CENP) que se propõe, não a normatizar, mas a divulgar conhecimentos com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica, e fundamentado numa concepção de linguagem específica (a de caráter sociointeracionista), o texto da Proposta Curricular apresenta um caráter híbrido em função da conjunção dos fatores referidos ao longo deste trabalho. Esse caráter se manifesta não apenas em relação às vozes que constituem o documento em análise naquilo que permanece inalterado nas diversas edições, mas também em relação às diferentes vozes que o constituem em momentos históricos específicos.

Nesse sentido, fundamentando-se na concepção sociointeracionista de linguagem, a cenografia¹⁰ construída pelo texto da Proposta Curricular supõe um trabalho em conjunto, em grupo, realizado com base num diálogo constante, por sujeitos que compartilham o mesmo espaço e tempo. Essa cenografia é construída pelo leitor da Proposta Curricular com base em indícios vários, alguns dos quais foram apontados mais acima, durante a análise: o uso de 1ª pessoa do plural; o uso de termos que possuem caráter dêitico — ainda que usados para referência textual; o trabalho com o discurso do outro, com a heterogeneidade; etc. Com base nesses recursos, a figura do enunciador e do coenunciador “são associadas e uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais supostamente o discurso surge” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 77).

Essa construção procura aproximar o leitor das concepções de linguagem e ensino que a Proposta Curricular defende, e consiste, então, numa tentativa de fazer com que os professores-leitores do documento venham a aderir à posição discursiva que o documento supõe como satisfatório em relação a questões de ensino de Língua Portuguesa.

Porém, o caráter híbrido do documento, resultante da instância social em que foi elaborado e dos momentos históricos em que foi editado, coloca questões quanto ao que lhe é “historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente”.

Há momentos do texto em que seu caráter normativo se apresenta preponderante sobre seu caráter formador. Nesses momentos, a cenografia anteriormente construída, com base na simetria entre coenunciadores, se desfaz. Considerando que o documento tem o objetivo de levar os sujeitos a aderirem à posição discursiva que considera satisfatória, esse rompimento, essa alteração brusca na cenografia, pode levar a uma atitude de resistência por parte do destinatário quanto ao que o documento lhe apresenta.

Outro momento em que esse “contrato” entre enunciador e destinatário se coloca em risco se faz nos diferentes posicionamentos assumidos, quanto ao documento, em edições realizadas em momentos históricos distintos. Os textos de apresentação assinados pelo Secretário da Educação e pela coordenadoria da CENP, nas diferentes edições, materializam as diferentes apropriações que as instâncias oficiais realizam do documento em função dos interesses políticos específicos dos momentos históricos em que se encontram.

¹⁰ Segundo Maingueneau (2005b, p. 75), a *cena de enunciação* integra três cenas: a *cena englobante*, que corresponde ao tipo de discurso (literário; religioso; filosófico...); a *cena genérica*, correspondente ao “contrato associado a um gênero” (o editorial; o sermão; a visita médica...); a *cenografia*, que, construída pelo próprio texto, pode se apresentar profética, professoral etc.

Se nas primeiras edições existe ao menos uma aparente consonância em relação aos posicionamentos dos envolvidos no trabalho de elaboração da Proposta Curricular, nas últimas edições essa consonância, essa concordância, essa especificidade quanto aos contextos e suas cenografias próprias, se desfazem.

3.2 - Decorrências da análise e seus resultados para a caracterização do período¹¹

Nos discursos sobre ensino de língua portuguesa constituídos na década de 1980, que se buscou aqui caracterizar com a análise da Proposta Curricular paulista, publicação primeira, dentre os Estados, de produzirem bases curriculares para a educação básica, pressupõe-se, como na década de 70, a unidade linguística do país, enfatizando-se, porém, a heterogeneidade e diversidade da língua, em razão das contribuições que a sociolinguística ofereceu, naquele momento, para as discussões sobre ensino de português no país.

Se na década de 70, o discurso oficial, em sua associação com o discurso acadêmico, é aquele que ocupará a posição de discurso agente, na década de 80 o discurso pedagógico se movimenta para essa posição, associado ao discurso acadêmico, mas aproximando-se o quanto possível do discurso escolar (c.f.: PIETRI, 2012).

Fortalece-se, nesse processo, o que se procura denominar, aqui, de *pressuposto da desigualdade*. O que se torna mais evidente, neste momento, com as crises de então na ordem capitalista mundial e as mudanças nas políticas públicas nacionais de financiamento, que se deslocam do capitalismo produtivo para o capitalismo financeiro, é a intensificação, agora em bases urbanas, da desigualdade social, política e econômica que caracteriza o país historicamente.

A escolarização seria um instrumento para a diminuição dessa desigualdade. Trata-se, portanto, do reconhecimento de um problema constitutivo da sociedade brasileira e da construção de movimentos no sentido de combater esse problema. Esses movimentos se fazem, nas décadas de 70 e 80, pela sociedade civil, com o objetivo de democratização do país, compreendida a democratização não apenas político-eleitoral, mas nas bases econômicas, políticas e sociais em que organizada a própria sociedade brasileira.

Nesse período, ainda que as políticas neoliberais já se encontrassem distribuídas não apenas nos países do capitalismo central, mas também em países então considerados subdesenvolvidos (como o Chile, que experimentou a implantação do modelo neoliberal em

¹¹ As considerações a seguir não se encontram no artigo acima reproduzido, mas foram produzidas para este momento.

sua economia como parte de seu regime militar), os movimentos civis puderam obter êxitos no trabalho de garantir princípios de sustentação da cidadania, o que se materializou na Constituição de 1988, dada a força que o Estado possuía, em razão, inclusive, de sua hipertrofia pelas forças ditatoriais.

Foi possível então se experimentar, no Brasil, um princípio de implementação de políticas de bem estar social, ainda que supletivamente, e, em muito, precariamente, como discutido anteriormente. Essas políticas serão combatidas, logo em seguida, na década de 90, durante os governos FHC, quando o neoliberalismo é assumido como política de governo e passa a orientar as ações de diminuição do Estado e fortalecimento do mercado, da iniciativa privada e da concorrência.

Somam-se a esses fatores as produções científicas sobre língua(gem) e sobre ensino de língua que se intensificam nesse período histórico com a implementação e desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação no país. Desse modo, as bases acadêmicas em que se sustentam as proposições curriculares oficiais para o ensino de língua portuguesa já se encontram mais bem definidas, em suas áreas e vertentes, na década de 1980, consolidando-se um processo que se mostrava ainda difuso na década anterior. O período de emergência dos discursos curriculares sobre ensino de língua portuguesa na escola pública ampliada se aproxima assim de sua constituição mais bem definida, constituindo-se as bases genéticas da concorrência interdiscursiva que então se estabelecerá.

Na mudança de perspectiva ideológica que se faz com a chegada ao governo federal de grupos alinhados com princípios neoliberais, na década de 90, as concepções de língua e de ensino de português na escola são reconfiguradas de modo a responder a esse ideário político e econômico. As propostas curriculares que se produzem então se apropriam de elementos de propostas anteriormente elaboradas, relidos segundo as regras semânticas dos discursos que se encontram em posição dominante nesse período.

A concorrência que assim se estabelece entre concepções de sujeito, de língua e de aprendizagem, de caráter mais neoliberal ou de caráter mais social, se desenvolverá nos momentos históricos posteriores de modo a prevalecer uma ou outra das concepções, em função da ideologia dominante num e noutro momento histórico.

A seguir, apresentam-se resultados de pesquisa em que se caracterizam as mudanças operadas nos discursos pedagógico-curriculares sobre ensino de língua portuguesa de um momento a outro dos caracterizados acima — das décadas de 80 e 90, às décadas iniciais do século XXI. Procura-se caracterizar os modos de apropriação dos discursos de base sócio-

histórica pelos discursos de base neoliberal, que, na posição de agentes, traduzem em suas regras semânticas os semas que marcaram positivamente as proposições curriculares produzidas nos períodos anteriores. Sob a aparência da continuidade, assim, estabelecem-se rupturas que respondem aos reposicionamentos do Estado em favor dos interesses econômicos e financeiros que se impõem dominantes nesses momentos históricos.

4 - A constituição dos discursos curriculares para o ensino de língua portuguesa na escola pública de acesso ampliado: a concorrência entre discursos de base neoliberal e de base sócio-histórica

O objetivo neste momento é conhecer como, da concorrência entre formações ideológicas oponentes, se alteraram, discursivamente, nas duas décadas finais do século XX, os modos de tratamento da heterogeneidade linguística e da (desigual) distribuição de bens econômicos e simbólicos, dentre estes, os linguísticos, em proposta curriculares oficiais para o ensino de português na escola pública de acesso ampliado.

Para responder ao objetivo proposto, foram analisadas, em processos de delimitação interdiscursiva, as diferentes concepções de sujeito, de texto e de língua, estabelecidas em documentos de referência curricular, publicados em contexto brasileiro, nas décadas de 1980 e 1990, momentos históricos concorrentes em suas diferenças sociais, políticas e ideológicas.

A década de 80, como observado, se caracterizou pela ampliação da oferta de escolarização pública, processo que se intensificou a partir dos anos 1970 no Brasil. Nos movimentos pela redemocratização do país, encontrava-se já a escola pública mais distribuída, a sociedade prevalentemente urbana (e não mais prevalentemente rural, dado o êxodo do campo para as cidades), e as pesquisas acadêmicas em nível de Pós-Graduação já em franco desenvolvimento (e, em parte, voltadas para conhecer o país que então se formava, do qual a escola se configurava um dos mais produtivos campos para estudo)¹.

Trata-se de um período em que as diferenças entre a língua e a cultura do aluno para com a língua e a cultura escolar se evidenciaram mais fortemente. A chegada aos bancos da escola básica de populações que historicamente não tinham tido acesso a ela fez perceber-se o contraste e o conflito entre as práticas de ensino e os processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, observou-se esse novo contexto como uma oportunidade de extrema importância para a transformação da sociedade brasileira numa sociedade mais justa, mais equânime. A escolarização (e, em seu interior, o ensino de língua portuguesa) foi concebida então como um instrumento para a mudança social, fundamentada na formação do sujeito crítico e das classes populares (SOARES, 1986; GERALDI, 1996).

A década de 90 se apresentou diversamente ao que observado na década anterior em relação a seus referenciais políticos, econômicos e ideológicos: iniciou-se com a redemocratização do país, no que se refere ao direito ao voto direto, e à implementação de

¹ C.f.: SOARES (1986); BEISIEGEL (2013); FREITAS (2014).

políticas de caráter neoliberal, com as quais se reordenava a ordem produtiva no país, enfraquecendo-se o processo de industrialização e produzindo-se a precarização do mercado de trabalho (ALVES, 2003; NOGUEIRA, 2017). Abria-se o mercado nacional ao capital estrangeiro e à importação, e buscava-se promover a diminuição do Estado e o enfraquecimento das políticas sociais. Em meados dessa década, o ideário neoliberal já havia se imposto ao Estado brasileiro, e as políticas nacionais para a Educação respondiam à ideologia que ordenava as decisões governamentais em nível federal (CHAUÍ, 2013).

Ao contrário do que observado no período anterior, a escolarização não mais é concebida como um espaço para a formação crítica, para a transformação social e para o combate à desigualdade; mas para a adequação, para a aprendizagem de competências e habilidades que permitissem aos seus possuidores a atuação produtiva na vida social formal e pública.

Ainda assim, documentos nacionais de referência curricular produzidos na década de 1990 se apresentaram como uma *síntese* do que produzido anteriormente no campo educacional brasileiro (BRASIL, 1998a). No entanto, como se objetiva evidenciar com a análise a seguir realizada, as concepções e conceitos trazidos para compor esses documentos a partir de propostas curriculares de caráter construtivista e/ou sociointeracionista, publicadas na década anterior à de sua elaboração, foram *traduzidos* segundo regras semânticas próprias aos discursos de caráter neoliberal que se impunham hegemônicos nos anos finais do século XX ao país.

A hipótese que orienta a análise empreendida neste trabalho é a de que a diferença linguística e a desigual distribuição de bens simbólicos no país são descaracterizadas, de forma não explicitada, de um momento histórico a outro: no discurso que assume a posição de agente (MAINGUENEAU, 1997; 2005) ao longo da década de 1990, os conflitos entre a língua do aluno e a língua da escola deixam de ter o relevo que ganhavam na década anterior, para construir-se a imagem de existência de uma unidade linguística nacional.

Nesse sentido, as proposições curriculares não mais orientam para a necessidade de transformação social, mas para a necessidade de adequação às normas e valores comuns à pressuposta unidade nacional. Nessa nova ordem, a apropriação dos instrumentos de produção linguística, textual ou discursiva não se faria para a formação crítica e para a atuação política, mas para a expressão do indivíduo em conformidade com os modos de comunicação formais e públicos definidos como relevantes pelas instâncias responsáveis pela educação no país (os de caráter jornalístico, científico e, com menor presença, os literários).

Os documentos analisados neste trabalho se constituem como propostas e parâmetros curriculares para o ensino de língua portuguesa, produzidos, em colaboração, por órgãos oficiais responsáveis pela Educação e pesquisadores de Universidades brasileiras. São documentos, portanto, em que se observa a relação produtiva entre discursos oficiais, acadêmicos e pedagógicos, com maior ou menor presença de discursos escolares (e, também, com maior ou menor participação de representantes da escola básica no processo de concepção e elaboração dos documentos em análise)².

Em relação à década de 80, serão analisados dados produzidos a partir da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau (SÃO PAULO, 1988a), publicada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ainda que publicado por um Estado da Federação, pode ser tomado como representativo de um movimento mais geral que se encontrou em outros entes federativos: como apontam Geraldi, Silva e Fiad (1996), propostas curriculares de caráter sociointeracionista, que propunham o texto como unidade do ensino de língua portuguesa, foram elaboradas e publicadas em diferentes Estados do país³.

Em relação à década de 1990, serão analisados dados produzidos a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998a), documentos de caráter nacional em que se propõe a consolidação de uma sociedade democrática, para a formação de um ideário baseado em normas e em valores morais, de modo a garantir a convivência respeitosa entre os diferentes.

Cada documento é representativo de discursos concorrentes entre os quais se estabelecem processos de delimitação recíproca e de interincompreensão, nos termos de Maingueneau (2005a). Segundo o autor, os discursos se constituem interdiscursivamente, em relações que podem envolver negações, denegações e partilhas. O funcionamento discursivo se faria segundo regras semânticas que definiriam os valores positivos atribuídos aos semas constitutivos do próprio discurso, e valores negativos atribuídos aos semas do discurso concorrente. Assim, nas relações interdiscursivas, um discurso na posição de agente *traduziria* os enunciados do discurso concorrente segundo suas (do discurso agente) próprias regras semânticas. Relações polêmicas então se estabeleceriam, devido a se instaurar um

² Nos textos de apresentação aos documentos de referência curricular muitas vezes se observam referências aos processos de suas elaborações, buscando-se evidenciar o caráter coletivo desse processo, com a participação também dos professores da escola básica. Ainda que se busque construir essa proximidade com aquele que seria, pelo menos formalmente, o destinatário principal do texto, mostra-se sempre controverso o tipo de participação que se atribui aos representantes da escola na elaboração dos documentos (c.f.: GUEDES, 2002; GERALDI & GERALDI, 2012).

³ Ver também APARÍCIO (2009).

processo de delimitação recíproca entre discursos, fundada num princípio de interincompreensão.

Nas relações interdiscursivas analisadas neste trabalho, os enunciados do discurso de carácter sociointeracionista e sócio-histórico sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa, produzido na década de 1980, no Brasil, são relidos e traduzidos pelo discurso fundamentado nas noções de competências e habilidades, produzido na década de 1990, no país. Coerentemente com suas próprias regras, que fundamentam um ideário de *conformidade* a uma determinada ordem estabelecida, o discurso que se posiciona como agente nas relações aqui analisadas polemiza de forma não explícita com o discurso a que se contrapõe, mas representa-se como uma *síntese*, uma agregação do que produzido anteriormente sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na escola básica brasileira.

Procura-se mostrar com a análise aqui realizada, entretanto, as traduções realizadas por esse discurso agente dos semas que valorizavam positivamente noções de trabalho, crítica e transformação social, no discurso adversário: esses semas são traduzidos segundo regras semânticas fundamentadas em princípios de unidade social, de adequação, de norma e de moralidade. Com isso, alteram-se as posições de sujeito e as concepções de ensino e de aprendizagem, bem como a função social atribuída à escola, de um discurso a outro. Como mencionado anteriormente, esses reposicionamentos se fariam possíveis com base em mudanças nos modos como representada a realidade linguística no país: de sua associação à (re)produção da desigualdade econômica, para sua associação à ideia de manutenção da unidade nacional.

O ensino da escrita de uma perspectiva social e histórica

A década de 80 se caracteriza como um período em que se consolida a alteração do perfil da sociedade brasileira de preponderantemente rural, para majoritariamente urbana. Nesse momento histórico, especificamente, observa-se a chegada, aos bancos escolares da escola pública de acesso ampliado, de grupos sociais com baixa ou nenhuma escolarização, falantes de variedades linguísticas diversas da norma urbana culta, e com práticas de letramento em geral circunscritas à organização de tarefas do cotidiano doméstico, a atividades religiosas, ou ao consumo de produtos culturais distribuídos pelos meios de comunicação de massa. Trata-se, assim, de uma população principalmente de cultura oral,

falantes de variedades rurais ou rurbanas (BORTONI-RICARDO, 2004), e, portanto, tendo como língua o português popular brasileiro (LUCCHESI, 2015).

O conflito entre as variedades trazidas à instituição escolar e a língua da escola constituiu o principal problema a ser enfrentado pelos responsáveis pelo ensino de português, principalmente no que se referia ao ensino da escrita em suas fases iniciais. As proposições pedagógicas então produzidas se ofereceram com o objetivo de responder a esse problema e garantir a permanência dos alunos na escola e o desenvolvimento satisfatório de seu processo de aprendizado (c.f.: SOARES, 1983; FRANCHI, 1991). Perspectivas teórico-metodológicas que possibilitassem tematizar diferenças sociais e linguísticas fundamentaram, então, a produção de referenciais acadêmicos e oficiais para o ensino de língua portuguesa na escola.

No que se refere à “Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau” (SÃO PAULO, 1988a), o tratamento conferido à alfabetização se fundamenta em ideias produzidas pela linguística, mas, principalmente, em subsídios de caráter construtivista, de base piagetiana, tais como desenvolvidos por Emilia Ferreiro e colaboradores. A Proposta Curricular foi produzida e publicada em meio a outras iniciativas do governo do Estado de São Paulo, ao longo da década de 80, para tentar reverter o quadro de fracasso atribuído ao ensino público paulista. Uma das iniciativas foi o estabelecimento do ciclo básico de alfabetização, uma tentativa de ampliar o tempo inicial dos alunos na escola, de modo que não mais em um ano, mas num *continuum* de dois anos primeiros de escolarização, se tentasse garantir o aprendizado da leitura e da escrita, principalmente.

Como mostra Pesirani (2014), no período aqui em estudo a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo publicou documentos que fundamentariam ações de formação de professores na rede estadual, bem como subsidiariam alterações nas jornadas de trabalho docente e práticas de ensino na escola. Além da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau* (SÃO PAULO, 1988a), foram publicados, no período, dentre outros, os documentos “*Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico* (SÃO PAULO, 1985); *Isto se aprende com o Ciclo Básico* (SÃO PAULO, 1988b); *Ciclo Básico* (SÃO PAULO, 1990a); *Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção do trabalho pedagógico*, volumes I e II (SÃO PAULO, 1990b). Nessas publicações, além da proposição do ciclo básico como um meio de diminuir as taxas de evasão e repetência, como mencionado, propunha-se também a adoção da perspectiva que veio a ser denominada de “construtivista” como a referência teórica fundamental para se responder às diferenças de aprendizagem dos alunos de classes populares que chegavam à escola pública.

O construtivismo, fundamentado em teoria psicogenética, passou a ser considerado, nas iniciativas oficiais mencionadas, como a perspectiva mais adequada para responder aos problemas de ensino e de aprendizagem nas salas de alfabetização. Um dos princípios apresentados por essa perspectiva é o de que o tempo de aprendizagem é diferente de indivíduo para indivíduo, diferenças que os métodos considerados tradicionais não respeitariam ao padronizar as práticas de alfabetização com base nas propriedades didáticas atribuídas aos objetos a serem conhecidos.

Tendo a **criança construído o conceito** de que a escrita é alfabética, ela vai **descobrir e construindo** as **relações e correspondências entre o sistema fonológico e ortográfico**; (...). Assim, vai **paulatinamente construindo** seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico. **Evidentemente**, para isto são necessárias interferências significativas por parte do professor e que sejam dadas ao aprendiz as informações necessárias⁴. (SÃO PAULO, 1988a, p. 35)

Com isso, uma concepção de base psicológica referencia, a partir de então, as propostas oficiais para o ensino da escrita em suas fases iniciais. Ainda que sejam observadas proposições feitas pelos estudos linguísticos, essas observações se subordinam às de base psicogenética:

Quando a criança consegue estabelecer a relação entre a escrita e a fala, ela começa por formular uma hipótese radical: a de uma correspondência estreita entre essas duas formas de representação e de expressão. **Uma autora** fala, sugestivamente, **dessa hipótese** como a de um “casamento monogâmico” entre cada combinação de letras e cada sílaba ou sequência sonora, entre cada letra e cada som.

Mas as próprias atividades sobre a escrita vão logo colocá-la diante de fatos que colocam em dúvida essa hipótese. (...) (SÃO PAULO, 1988a, p. 34)

Na passagem acima, faz-se referência à publicação de Miriam Lemle, “Guia teórico do alfabetizador” (LEMLE, 1998), em que a autora propõe imagens para ilustrar os tipos de relação entre fones e letras. A observação das relações fala/escrita poderiam ser observadas, assim, com base em descrição e sistematização dos dados, explicitando-se, no momento do ensino/aprendizagem, esses tipos de relação. Porém, logo a seguir, o período iniciado pelo operador argumentativo *mas* hierarquiza a relação entre as bases epistemológicas, definindo a primazia dos processos cognitivos da aprendizagem sobre as sistematizações próprias ao ensino. O emprego do termo *hipótese* é também um dado que evidencia a posição do discurso de base construtivista como agente (MAINGUENEAU, 2005a) nas relações interdiscursivas que se estabelecem no período em questão.

⁴ As passagens em negrito, nas citações dos documentos analisados, foram adicionadas para o presente trabalho.

Mas é preciso notar, também, que, ainda que para o tratamento da aquisição da escrita nas fases iniciais da alfabetização o construtivismo seja o referencial primeiro no documento em análise, discussões de ordem sociológica mais ampla compõem as questões de fundo a que a escolarização deveria responder naquele momento:

Sem reprimir ou desrespeitar a linguagem da criança, esses fatos [os que colocam as hipóteses em dúvida] **irão logo multiplicar-se**: as convenções da escrita, em inúmeros aspectos, não correspondem às formas da fala coloquial da criança ou do adulto. (SÃO PAULO, 1988a, p 35)

Na passagem acima transcrita observa-se a referência às diferenças entre fala e escrita, as quais não se restringem às diferenças entre variedades não padrão e a variedade padrão; mas observa-se, também, a menção à não repressão e ao não desrespeito pela linguagem da criança. Ressoam nesses enunciados as proposições de base sociolinguística que informam o documento curricular observado: dadas as diferenças linguísticas entre as variedades linguísticas desprestigiadas e aquela ensinada na escola, seria necessário respeitar a língua do aluno de modo a não silenciá-lo.

Concorrem, no documento da Proposta Curricular, assim, duas perspectivas teóricas: uma de base psicogenética, para tratar das questões relativas à aquisição do sistema de representação escrita; e outra de base sócio-histórica, para tratar das questões relativas ao ensino da produção textual, em suas relações com as especificidades linguísticas e culturais dos grupos sociais.

No texto da Proposta Curricular, apresentam-se as bases da concepção sociointeracionista adotada:

- os usos de linguagem são considerados em relação a um determinado contexto, com suas especificidades histórico-culturais;
- observam-se as especificidades socioeconômicas de determinado grupo cultural;
- parte-se do princípio de que os conhecimentos são elaborados em atividades de linguagem coletivas.

As atividades de linguagem organizariam e mediarão as interações entre o sujeito e a realidade, e a interação entre o sujeito e os outros sujeitos. Nesse sentido, é possível observar que as relações entre sujeito e conhecimento, de base psicogenética, concorrerão, no documento, com elementos de caráter sócio-histórico, com o que as diferenças linguísticas, a heterogeneidade, se encontrariam em jogo nos processos de elaboração de hipóteses sobre o sistema de representação escrita durante o processo de aquisição. Nessa concorrência,

observa-se, também, a tensão entre uma perspectiva de caráter mais individualista, com outra, de caráter mais coletivista ou social.

O que possibilita que ambas as concepções de linguagem, de sujeito e de ensino/aprendizagem constituam a proposta de ensino de língua portuguesa de forma não excludente, ainda que em tensionamento, talvez não seja apenas o fato de uma se voltar mais especificamente aos momentos iniciais da aprendizagem da escrita, e, a segunda, aos momentos posteriores, quando o aluno já se apropriou do sistema de representação escrita e passará, então, a produzir textos.

Algumas características de uma e de outra concepção que promovam sua aproximação e concorrência não conflitiva podem ser observadas para se compreender o que sustenta essa disposição. Elas parecem estar relacionadas ao caráter social inclusivo que fundamenta ambas as perspectivas no que se refere às discussões sobre a aprendizagem.

Como afirmado anteriormente, a perspectiva construtivista foi apropriada como referencial primeiro para as propostas pedagógicas oficiais para a alfabetização escolar em virtude dos modos como possibilita pensar os diferentes tempos de aprendizagem dos sujeitos. Assim, trata-se de uma perspectiva que se apresenta sensível às especificidades dos indivíduos.

Mas as perspectivas parecem se aproximar também em função dos modos como observadas as relações fala/escrita, e de como, para essa relação, se considera a anterioridade do cultural para a apropriação do linguístico: em ambas, a aprendizagem da escrita se faz fundamentada em conhecimentos prévios que constituem a cultura de um determinado grupo social. Nas práticas construtivistas, essa relação pode ser observada no trabalho com textos falados e escritos oferecidos para que o aluno se aproprie como referência para a elaboração das hipóteses de escrita. Poemas, canções, parlendas, etc, circulam de diversos modos na sala de aula, falados e escritos, para que o aluno possa estabelecer relações entre as formas que assumem os textos numa ou noutra materialidade, e, assim, possa se apropriar gradualmente do objeto do conhecimento – o sistema de representação escrita. Não se trata, então, de materiais didáticos elaborados especificamente para a alfabetização, mas de materiais que se querem *autênticos*, textos que circulem efetivamente na cultura mais ampla que a escolar.

Para a perspectiva sociointeracionista, ainda que numa outra base epistemológica, a anterioridade da cultura, a relação fala/escrita, e a referência da cultura oral para o ingresso na cultura letrada também são princípios norteadores para o trabalho pedagógico. A autenticidade dos textos a serem produzidos (falando ou escrevendo, ouvindo ou lendo), sua

não artificialidade (artificialidade que seria própria à didatização escolar), são os principais referenciais da proposta pedagógica, como se pode observar nas passagens a seguir:

Nessa dimensão [a textual], a atividade linguística não se faz nas palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares. Ela se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto. (SÃO PAULO, 1988a, p. 18)

A criança que chega à escola já domina sua língua, utilizando-a eficientemente em situações de comunicação. (SÃO PAULO, 1988a, p. 27)

Considerando que a criança do Ciclo Básico se expressa oralmente com desenvoltura em situações reais de comunicação, também podemos verificar – dependendo do ambiente proveniente – especificidades da escrita, como marcadores narrativos, vocabulário, utilização de determinados tempos verbais... na fala da mesma. (SÃO PAULO, 1988a, p. 32)

Nas passagens acima, observam-se previstas as relações fala/escrita e oralidade/letramento, consideradas em sua relação com práticas culturais não escolares. A língua do aluno não é desqualificada em relação à primazia conferida historicamente à escrita escolar, mas é tomada como um conhecimento que compõe a escola, e em que, na proposta pedagógica em questão, se fundamentariam as práticas de ensino e de aprendizagem. Contrapõe-se, assim, um princípio de continuidade, fundado na ideia de ampliação dos conhecimentos que o aluno já possui e leva à escola, a um processo de ruptura que se desenvolve historicamente para a língua e a cultura do aluno, em seu conflito com a língua e a cultura escolares⁵.

Um elemento fundamental para essa mudança de paradigma se encontra na reconfiguração da noção de texto, em face do modo como tradicionalmente valorizado (o texto escrito, de caráter acadêmico ou literário). A noção de *texto* apresentada como satisfatória na Proposta Curricular considera que ele seja falado ou escrito e que se constitua pela interação dos interlocutores. Seu caráter situado possibilitaria assim observar a relação entre texto e contexto, e os aspectos formais e sistêmicos da linguagem, bem como as características culturais em que se constituem as identidades dos sujeitos: “Assim, o que define o texto não é sua extensão (...), mas o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação” (SÃO PAULO, 1988a, p. 18).

Trata-se, como mencionado anteriormente, de uma proposta pedagógica produzida num momento histórico caracterizado pela perspectiva de mudança social, em que a escola

⁵ No artigo “A aquisição da norma culta e do português padrão: as desigualdades de distribuição linguística no Brasil”, componente deste relatório, é feita discussão sobre as concepções de continuidade e rupturas nas proposições sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil.

passou a ser concebida, em discussões acadêmicas sobre o ensino da língua portuguesa, como uma agência para a transformação social, política e econômica do país (SOARES, 1986; BEISIEGEL, 2013; FREITAS, 2014). O traço semântico da *transformação*, associado ao de *trabalho*, fundamentava as proposições sobre o ensino de língua portuguesa, reconfigurando o lugar ocupado pelos conhecimentos tradicionalmente constituintes dessa disciplina escolar:

(...) Se conseguirmos que ele [o conceito de trabalho] esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, como prática de um sujeito em uma ação transformadora, estaremos conseguindo formar, em nossos alunos, uma capacidade linguística plural, pela qual poderão inclusive, de quebra, dominar as regras gramaticais, os artifícios da retórica e da argumentação, os rótulos fornecidos pela história literária. Isso, sem a metade de nossos bloqueios de expressão verbal. (SÃO PAULO, 1988a, p. 19)

Observa-se, nessa passagem, a referência a *capacidade linguística plural*, e a decorrência do aprendizado de elementos do normativo a partir dessa capacidade, e não o contrário, como se prescreve em proposições padronizantes para o ensino de língua (o conhecimento das normas e regras gramaticais possibilitaria a produção eficiente, clara, correta de linguagem).

Assim, a concepção de que a língua é constituída heterogeneamente, em função dos contextos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos em que se produz, fundamenta as propostas de ensino no documento analisado. Essa concepção se altera no momento histórico seguinte, quando as políticas públicas para a Educação se alinham à ideologia de caráter neoliberal a que se submetem os governos (Federal e de muitos estados da Federação) a partir de então, respondendo a preceitos impostos pelo poder econômico e financeiro (SANTOS, 2000; BELLUZZO; TAVARES, 2004; PAULANI, 2009; 2012; CHAUI, 2013; SADER, 2013).

Da língua constitutiva do sujeito à língua utilizada pelo indivíduo

Num sistema político-econômico pautado pela desigualdade na distribuição de renda, clivado no que se refere à qualidade dos serviços do Estado, um projeto de Educação voltado à manutenção da ordem social vigente (e não para a transformação social em direção a uma ordem mais igualitária) se torna mais eficiente se atribui ao modo de funcionamento do sistema linguístico o mesmo modo de funcionamento do sistema econômico que representa.

No período histórico em questão, as políticas de caráter sócio-histórico, mas também as de caráter liberal perdem força em relação às de caráter neoliberal. Não mais se trata de

fazer prevalecer concepção de linguagem segundo a qual o indivíduo, em sua liberdade prevista, poderia investir no cultivo de suas possibilidades linguísticas, que, quanto mais desenvolvidas, mais lhe agregariam valor às possibilidades de pensamento e de linguagem, ampliando o retorno em finanças, erudição, reconhecimento social, distinção, etc, que tal investimento proporcionaria (c.f.: MARTINS, 2012).

Numa perspectiva neoliberal, altera-se o sistema de referências: do mesmo modo que não há mais o lastro a referenciar os valores das moedas, não há mais a realidade a referenciar os usos da linguagem (quer seja refletindo, que seja refratando⁶). Não se trata, nesse caso, de aperfeiçoar os recursos da linguagem e, por conseguinte, da razão, para promover a compreensão progressivamente mais esclarecida da realidade. Constitui-se, então, uma concepção de referência que não se fundamenta na relação língua-referente, mas na relação língua-discurso — este, porém, compreendido de uma perspectiva não-material, não-histórica, e/ou não-ideológica.

Há um deslocamento fundamental, de um momento a outro, na concepção de *texto* em que se sustentam as propostas de linguagem e de ensino de língua: o *texto* deixa de ser compreendido como produção de linguagem em contexto (social e historicamente constituído), e passa a ser compreendido como uma unidade de valor num sistema discursivo. O discurso é concebido, no documento de referência curricular em questão, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998a), não em relação a fundamentos sociais, históricos e ideológicos, como mencionado, mas a usos sistemáticos de linguagem. Parece se fazer uma leitura formalizante das propostas sociointeracionistas de base bakhtiniana produzidas na década anterior (GERALDI, 1991), num movimento reverso àquele de crítica ao objetivismo abstrato (VOLOSHINOV, 1979). A competência discursiva, como definida em nota de rodapé, nos *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa* (BRASIL, 1998b), se constitui no interior de um *sistema de contratos semânticos*, que se relaciona com a intertextualidade e a estilística:

Competência discursiva refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. (BRASIL, 1998b, p. 23)

⁶ C.f.: VOLOSHINOV (1979)

Como mencionado, a consideração da situação em que produzido o texto, das condições de produção textual, de suas bases sócio-históricas, é substituída pela ideia de “funcionamento da linguagem”:

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve **dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita** da língua — os aspectos notacionais — e **o funcionamento da linguagem** que se usa para escrever — **os aspectos discursivos**; (...). (BRASIL, 1998a, p. 48)

Os termos em questão são lidos, no discurso em análise, como “aspectos discursivos”, que, como pode ser visto na passagem a seguir, se realizam na “diversidade de textos que circulam socialmente”. Note-se que os textos não são considerados em sua *produção* social, mas em sua *circulação* social:

Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica (...) a constituição de **práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente**. (BRASIL, 1998a, p. 26)

No discurso que assume a posição dominante, no período em observação, os gêneros de discurso são concebidos não como relativamente estáveis, em acordo com a definição de Bakhtin (1997), mas como fixos, estáticos. As diferenças entre os gêneros, seus limites e seus valores relativos, são estabelecidos com base nas características de textos considerados modelares, que representariam eficazmente cada gênero em sua especificidade. Um gênero de discurso, nessa proposta, é um determinado gênero porque não é outro (o que guarda semelhanças com o que se postula na teoria saussureana do valor linguístico⁷). Elimina-se, nesse modo de conceber os gêneros de discurso, a historicidade dos modos de apreensão da linguagem. Denega-se o caráter dialógico dos processos intergenéricos em que se constituem os gêneros de discurso em suas relativas estabilidades (CORRÊA, 2014).

Segundo essa perspectiva, o contexto em que se situa a escola não é considerado como uma referência social, histórica e cultural para a produção de conhecimentos nas aulas de língua portuguesa; a relevância não é atribuída à cultura do aluno e de seu grupo social, mas às esferas formais e públicas de circulação de textos: “(...) é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. (...)” (BRASIL, 1998a, p. 48). Tais esferas se associam

⁷ SAUSSURE (2002)

ao jornalístico e ao científico, em maior grau, e ao literário, de modo mais reduzido⁸. A escola é representada como uma *função* de outras instâncias sociais para as quais deveria produzir sujeitos capazes de se adaptar às condições que nelas se constituam.

O que compõe as diretrizes para o ensino de língua portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais não se materializa, portanto, apenas como uma *síntese* (BRASIL, 1998a, p. 20) do que produzido anteriormente, como se afirma no documento em análise, mas se opera segundo deslocamentos discursivos em que traços semânticos do discurso de base sociointeracionista são traduzidos pelo discurso de base neoliberal.

De fato, uma perspectiva com a qual se propunha, na década de 80, a transformação social com base no conceito de *trabalho*, é substituída por outra que não se fundamenta na possibilidade da mudança, mas na ideia de *adequação* referenciada no *status quo* vigente.

O sujeito que precisa ser formado para atender às demandas sociais (e ao mercado de trabalho) não pode ser o sujeito crítico e transformador, claramente, mas o sujeito adequado e eficaz:

(...) É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, **o que pretendem dizer e a quem o texto se destina** — afinal, a **eficácia da escrita** se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. (BRASIL, 1998a, p. 48)

Se o objetivo é **formar cidadãos capazes** de **utilizar** a escrita com **eficácia**, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir **textos adequados**, é preciso organizar o trabalho educativo para que **experimentem** e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, **ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem** — os **aspectos notacionais** relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas — como com a linguagem escrita — **os aspectos discursivos** relacionados à linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 1998a, p. 48)

É preciso formar um sujeito que consiga depreender as regras situacionais numa dada conjuntura, para que possa responder às *demandas* (uma escolha lexical afim ao campo econômico, como também pode ser observada, na passagem a seguir, a referência ao *valor de uso* da linguagem):

A importância e o **valor dos usos** da linguagem são determinados historicamente segundo **as demandas sociais** de cada momento.” (BRASIL, 1998a, p. 26)

⁸ Tentativas de revalorar o lugar conferido à literatura no conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais se fizeram com a publicação dos PCN+ (BRASIL, 2002), e com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as **demandas sociais** até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. (BRASIL, 1998a, p. 25)

Como seriam definidas as diferenças nos níveis de leitura e escrita em função das demandas sociais (e quais seriam estas)? Por quem ou por que eles seriam exigidos? Onde e quando? A indeterminação quanto ao agente da fórmula sintética (*exigem-se*), junto a um verbo ilocucionário diretivo (com que se procura levar o interlocutor a realizar uma ação) evidenciam a concepção de sujeito dócil, obediente, que se encontra na proposta de ensino de língua portuguesa observada (no documento, aliás, os conteúdos de ensino de língua portuguesa se dividem em duas partes: i. *valores, normas e atitudes*; e ii. *gêneros discursivos*). A linguagem tem para o sujeito não apenas um caráter instrumental — “No primeiro ciclo, é fundamental que os alunos comecem a aprender a utilizar a língua para aprender” (BRASIL, 1998a, p. 70) —, mas, principalmente, tem a função de estabelecer padrões e procedimentos. Quando se trata da revisão de textos escritos, afirma-se, no documento em análise:

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse **procedimento** — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, **a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção**, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto. (BRASIL, 1998a, p. 54-55)

A aprendizagem da escrita pode ter controle de qualidade porque os objetos a serem produzidos são pré-definidos: como observado, os objetos de aprendizagem, os gêneros de discurso considerados não como relativamente estáveis, mas como cristalizados, são apreendidos como textos modelares nas atividades de ensino.

O objetivo do ensino da escrita não se referencia, portanto, na formação de sujeitos críticos, que possam produzir compreensões da realidade que favoreçam a atuação social para a transformação. O objetivo, no discurso em análise, é o de formar o sujeito reflexivo, que

aprenda a fazer uso de recursos formais para monitorar mais conscientemente sua produção linguística:

Para aprender a ler e a escrever é preciso **pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa** graficamente a linguagem.

Algumas situações didáticas favorecem especialmente **a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica**. São atividades que exigem uma atenção à **análise** — tanto quantitativa como qualitativa — **da correspondência entre segmentos falados e escritos**. (BRASIL, 1998a, p. 56)

Nota-se a aquisição do sistema de representação escrita se sustentaria não em processos cognitivos de construção de hipóteses sobre as relações fala/escrita, mas na construção de *procedimentos*, termo que possui, em seus significados, traços que remetem à *conduta*, à *técnica*:

(...) o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para **construir procedimentos de análise** e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. (...) havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os alunos **constroem os procedimentos de análise necessários** para que a alfabetização se realize. (BRASIL, 1998a, p. 56)

Desse modo, as ações de aprendizagem não se definiriam na singularidade do sujeito em sua relação com a heterogeneidade da linguagem e das relações fala/escrita (CORRÊA, 1997), mas em análises fundamentadas em padrões estabelecidos técnica e normativamente. Essa concepção de aprendizagem fundamentada na ideia de *procedimento* responde aos objetos de ensino de língua portuguesa propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: os *gêneros de discurso*, e os *valores, normas e atitudes*.

Nota-se, portanto, que, intermediando a relação do sujeito da aprendizagem com os objetos do conhecimento, posiciona-se a noção de *discursivo* concebido como um processo individual, reflexivo e referenciado na interiorização de valores e normas. Como observado anteriormente, trata-se de concepção de discurso sem referência ao histórico e ao ideológico, mas de caráter formalizante, em que se associam princípios de base sistêmica e de base normativa: os objetos da aprendizagem, dissociados da ideia de variação e mudança, são referentes infensos às transformações históricas e aos conflitos ideológicos. Funcionam como um anteparo posicionado entre os sujeitos e a realidade material: a produção de linguagem não chegaria às bases materiais em que se sustenta, mas teria como limite os textos escolhidos para representar a cultura legitimada para ser aprendida.

Com a exclusão da historicidade das produções de linguagem, denega-se, no documento, a realidade da variação e da mudança linguística. Contrariamente ao que caracterizou a formação discursiva prevalente na década anterior, a desigualdade da distribuição linguística na sociedade brasileira não constitui um objeto do discurso de base neoliberal que ascende à posição dominante na década de 90 do século XX. Neste discurso, constrói-se a representação da igualdade social com a supressão da memória: o caráter sincrônico atribuído às produções linguísticas posiciona os sujeitos como indivíduos em condições equivalentes de acesso aos bens simbólicos. Torna-se possível, assim, considerar que o sucesso social e econômico do sujeito é função do desenvolvimento, pelo seu esforço, de competências e habilidades adequadas aos procedimentos que se mostrem mais rentáveis, o que demanda um controle de qualidade bem sucedido.

Nesse quadro, o que no discurso de base sociointeracionista constituía um pressuposto, no discurso de base neoliberal apresenta-se como uma decorrência. No discurso de base sociointeracionista, o professo-alfabetizador é por princípio um professor de língua portuguesa, pois o ensino se realiza no encontro entre a língua do aluno em sua modalidade falada, e a língua da escola, em sua modalidade escrita, e, portanto, o trabalho pedagógico tem necessariamente implicações sociais, econômicas, históricas e ideológicas. No discurso de base neoliberal, a alfabetização é concebida ambigualmente como sendo e não sendo ensino de língua portuguesa. O professor alfabetizador não é professor de língua portuguesa porque alfabetizar é ensinar língua portuguesa, mas algo que “ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da língua portuguesa”. O professor alfabetizador passaria a ser considerado um professor de língua portuguesa, de acordo com o documento em análise, porque, além de responsável pela alfabetização (concebida, nesse sentido, como uma técnica de representação de uma modalidade da língua), seria responsável *também* pelo aprendizado da língua portuguesa:

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente **um novo papel para o professor das séries iniciais: o de professor de Língua Portuguesa**. (BRASIL, 1998a, p. 28)

Alfabetizar não seria ensinar língua portuguesa, nesse discurso, porque os conflitos produzidos no encontro entre a modalidade escrita, em sua variedade escolar, e as variedades trazidas à escola, pelos alunos, na modalidade falada, seriam desconsiderados: a representação

de uma língua única falada pelos sujeitos que se encontram na escola permite representar a alfabetização como uma atividade técnica de associação de letras e sons.

A caracterização do professor-alfabetizador como um *professor de língua portuguesa*, o que seria atribuir-lhe “um novo papel”, desconsidera a história linguística e a história do ensino de língua no país (c.f. MORTATTI, 2000). Ocultam-se, ao ser declarada a criação dessa nova docência, as tensões e os conflitos resultantes do encontro entre a língua da escola e a língua das classes populares, resultantes da clivagem constitutiva da realidade linguística no país (LUCCHESI, 2015).

A novidade da docência em língua portuguesa apaga a memória da própria língua, excluindo as diferenças e denegando as desigualdades: no discurso que então assume o lugar de agente (MAINGUENEAU, 2005a), o pressuposto da igualdade se instituiu, e abarcou as variedades linguísticas, disciplinando-as, não como variedades constitutivas de uma realidade heterogênea, mas como variantes de uma norma geral definidora de uma unidade linguística.

Considerações

Se na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 1988a) a referência aos conhecimentos linguísticos sobre a relação fala/escrita é utilizada para direcionar as discussões (de base construtivista) ao modo como se aprende a modalidade escrita, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), a referência aos aspectos construtivistas da aprendizagem é utilizada para direcionar a discussão para os aspectos linguísticos da relação fala/escrita e sobre os modos como seria ensinada e aprendida a língua portuguesa na escola.

Nesse processo, alguns termos são “traduzidos” de um discurso para o outro: “construção”, apropriado à epistemologia de base psicogenética, se traduz em “ação e reflexão”, termos associados a concepção discursiva fundamentada na ideia de modelos sociais, cuja apreensão pelo sujeito se realizaria segundo parâmetros técnicos e normativos. No mesmo processo de tradução discursiva, “hipotetizar”, termo que referencia, em bases piagetianas, a construção da aprendizagem, pelo sujeito, em sua atuação sobre o objeto do conhecimento, se traduz em “analisar”, compreendido como parte de um *procedimento* em um processo reflexivo, instrumental.

Assim, a concepção de sujeito de base psicológica é substituída por outra de base discursiva, em que a formação escolar deixa de ser para a transformação social, e passa a ser

para a inserção social, a adequação à cidadania. A produção de textos, nesse modelo, deixa de ser concebida como *trabalho linguístico* e passa a ser concebida como *atividade discursiva*.

Desse modo, se na década de 1980, o sociointeracionismo e a noção de variação linguística possibilitaram a entrada de conhecimentos acadêmicos na escola, com base no respeito à linguagem do aluno, com o que o construtivismo estaria de acordo, na década de 1990, as práticas de linguagem produzidas na escola teriam seu valor em referência às produções linguísticas valorizadas socialmente fora dela. Isso possibilitou ao conhecimento acadêmico entrar na escola com propostas que, ao definirem os parâmetros para a formação do indivíduo competente e hábil, fundamentarem o controle social dos discursos, uma vez que a medida da qualidade da produção discursiva do indivíduo se realizaria com base nos valores de referência estabelecidos pelo mercado de bens linguísticos.

Nesse sentido, a posição que se confere ao literário nas propostas de ensino de língua portuguesa produzidas na década de 1990 indiciam mudanças nos modos como definidas as referências para a valoração dos bens simbólicos: os valores atribuídos às produções e aos produtos linguísticos não mais se definiram com base em elementos da cultura escolar ou acadêmica, mas com base em fatores relativos à circulação de textos na sociedade mais ampla, em sua atualidade.

A recusa à historicidade é um dos mecanismos utilizados para se garantir que essa ordem se estabeleça: excluindo-se a referência ao histórico, o sujeito é constituído em indivíduo; o trabalho linguístico se traduz em atividade discursiva compreendida em bases reflexivas; a produção textual se define em apropriação de modelos valorizados de textos representantes dos gêneros de discurso selecionados como produtivos para o projeto educativo em vigência.

Denegando-se o histórico e a memória, projeta-se o esquecimento da desigualdade constitutiva da formação da sociedade brasileira, e se forjam as bases supostamente igualitárias para sustentar modelos educacionais de caráter meritocrático fundados na ideia de livre concorrência.

Como os sentidos, por serem históricos, não deixam de produzir efeitos, mesmo que as propostas pedagógicas se fundamentem em concepções de linguagem que se pretendem a-históricas, os parâmetros curriculares referenciados em discurso de caráter neoliberal possibilitam a oferta de contrapalavras devido a um contraditório que lhes é constitutivo: dado o caráter argumentativo que apresentam os documentos de referência curricular, e a necessidade de que essa argumentação seja sustentada em discursos de caráter científico

(MARINHO, 2001; 2007), a historicidade se faz materializada nos modos de produção desses documentos.

As políticas públicas de formação de professores e de produção e distribuição de materiais didáticos, que se fizeram pautadas pelos parâmetros teóricos e metodológicos definidos nos documentos de referência curricular nacional publicados ao longo da década de 1990, se fizeram, portanto, de modo controlado pelo Estado, com base em critérios de produção, distribuição e avaliação de projetos, ações e materiais destinados às práticas educativas nas escolas públicas brasileiras. Há, assim, um controle estatal da verba pública a ser destinada à contratação desses serviços e produtos, o que inclui o segundo maior orçamento do Ministério da Educação, destinado à aquisição de livros didáticos.

Assim, tentativas mais recentes de definição de conteúdos para compor uma base nacional curricular comum no país parecem se orientar para a desconstrução de fundamentos teóricos e metodológicos que possam referenciar as proposições pedagógicas, para, com essa desconstrução, excluir o que sejam parâmetros estabelecidos para o controle das ações educativas pelo poder público. É um movimento de avanço das políticas neoliberais, que buscam garantir que haja “apenas mercadorias que são trocadas em seu estrito valor de mercadorias” (DUFOUR, 2005, p. 13), sem mediações que dificultem ou impeçam o bom andamento das atividades comerciais.

5 - A estruturação do Estado brasileiro nas décadas iniciais do século XXI e as políticas curriculares para o ensino de português na escola

Como observado anteriormente, nas últimas décadas do século XX, e iniciais do século XXI, desenvolve-se um processo histórico de reestruturação do Estado brasileiro no sentido de alinhá-lo aos pressupostos estabelecidos pelas correntes neoliberais e, a partir de um determinado momento, às diretrizes estabelecidas pelo mercado financeiro em bases financeiro/rentistas.

Como também discutido, esse processo se iniciou em resposta às crises econômicas atribuídas ao modelo desenvolvimentista que sustentava o Estado brasileiro desde a primeira metade do século XX, a meados da década de 70, quando o fluxo de financiamento externo escasseia (parte em razão das crises econômicas externas, como a crise do petróleo), e se opera o deslocamento dos investimentos em ativos produtivos para os ativos financeiros. Esses fatores, associados a um déficit público de caráter basicamente financeiro, restringiram as possibilidades de investimento do Estado, que passou então a reverter os superávits obtidos com as exportações no pagamento de juros da dívida pública.

Desse modo, o processo de industrialização que se constituiu no país mais fortemente na década de 1930, com a política de substituição de importações, se fortaleceu na década de 1950 e atingiu seu auge no período do chamado milagre econômico, até os inícios da década de 1970, começa a sofrer um processo de reversão, o que levará a um processo de desindustrialização já na década de 1980, intensificado na década de 1990, e em continuidade no momento atual, como resultante do modelo econômico definido pelos interesses do mercado financeiro.

Esse modelo econômico recebeu alterações no período de 2003 a 2016, quando se observa a implementação de políticas de caráter desenvolvimentista (BASTOS, 2012), em associação com as bases neoliberais de organização do Estado e as políticas macroeconômicas estabelecidas na década anterior (NOVELLI, 2010). Os princípios desenvolvimentistas, no entanto, foram suplantados, após o impedimento de Dilma Roussef, em 2016, com a aprovação de parte da chamada *segunda geração de reformas*, orientadas para o mercado — as trabalhistas, as fiscais e as judiciárias —, as quais não haviam sido realizadas durante os governos FHC na década de 1990 (PINHEIRO, GIAMBIAGI & MOREIRA, 2001) — entre as quais se deve incluir, também, a reforma da previdência em benefício dos sistemas de

capitalização, mais uma parte do processo de desestruturação das políticas de seguridade social estabelecidas na Constituição Federal de 1988.

O processo de desestruturação das bases econômicas constituídas nos períodos desenvolvimentistas, entre os anos 1930 e 1980 (e, em parte, entre 2003 e 2016), com o deslocamento do financiamento público para o pagamento das dívidas e dividendos ao mercado financeiro, a precarização das relações trabalhistas, a desregulação do mercado laboral, e a desestruturação do mercado de trabalho brasileiro (CARDOSO Jr, 2001), vem sendo consolidado, portanto, nos primeiros decênios do século XXI, com essa denominada segunda geração de reformas.

Com a desestruturação do mercado de trabalho e o processo de precarização que se acentua nessas condições (POCHMAN, 2004; ANTUNES; POCHMAN, 2007; GÓMEZ VILLAR, 2010; BENTES, 2012; CARVALHO, 2014; LINHARES, 2015), as políticas sociais que se estabeleceram em momentos caracterizados pelas políticas de caráter desenvolvimentista são substituídas por políticas de caráter concorrencial e individualista, consonantes aos princípios do neoliberalismo.

As propostas curriculares estaduais de base sociointeracionista publicadas na década de 80 (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996), como observado anteriormente, responderam a concepções sócio-histórico-culturais de ensino e aprendizagem, pressupondo a constituição político-ideológica dos sujeitos e sua participação social transformadora decorrente da ação humana considerada como *trabalho* e como *cooperação*.

Movimento semelhante se observou também no período dos governos Lula-Dilma em relação aos documentos curriculares nacionais orientadores do Ensino Médio, quando se buscou recuperar as funções formativas da literatura (BRASIL, 2006) que haviam sido extraditadas nos documentos de referência curricular para esse nível publicados anteriormente (BRASIL, 2000; 2002). Esses movimentos de contraposição discursiva — como os observados anteriormente no capítulo 1, em relação ao Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) — se realizaram, entretanto, sem que os documentos nacionais de referência curricular publicados na década de 90 fossem deslocados de suas posições de centralidade para a elaboração e execução de políticas públicas de Educação (avaliação e distribuição de materiais didáticos; formação de professores; avaliações de sistemas). Assim, mesmo nos períodos posteriores à década de 90, em que bases ideológicas de caráter social concorreram com as de base neoliberal em situação de mais equipotência, nos discursos curriculares para o ensino de língua portuguesa os princípios estabelecidos

segundo as regras do discurso neoliberal prevaleceram em parte considerável como definidores das políticas públicas para a educação (c.f.: OLIVEIRA, 2016).

Assim, nos períodos orientados por ideologia de base neoliberal, mas também naqueles em que as de base social se fizeram refortalecidas, as concepções de sujeito de base histórico-cultural são substituídas, nos discursos oficiais-pedagógicos, por concepções caracterizadas pela ahistoricidade e pelo pressuposto da adaptabilidade do indivíduo às condições conjunturais que se apresentem. A concepção de sujeito que, na cooperação social, transforma o mundo com seu trabalho, é substituída, na alternância para as políticas neoliberais, pela concepção de sujeito que se adapta às condições que lhe são ofertadas de modo a tornar-se mais produtivo (ou, em termo mais apropriado ao momento histórico, mais *rentável*). O sujeito do trabalho, atuante politicamente sobre uma sociedade organizada, é suplantado pelo sujeito do precário, responsabilizado por ordenar as experiências, caracterizadas pelas vicissitudes, imprevisibilidades e instabilidades.

A análise dos documentos da BNCC para o ensino fundamental — produzidos no momento mesmo de alternância entre condições discursivas e ideológicas concorrentes —, relacionados ao ensino de língua portuguesa, oferece subsídios para se conhecer como se operaram as reconfigurações nas condições discursivas de modo que os documentos oficiais de referência curricular respondessem aos interesses político-econômicos em jogo no processo de sua elaboração.

Concepções de ensino, de aprendizagem e de sujeito na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa

Como antes mencionado, os documentos oficiais de referência curricular publicados no país desde a década de 1990 têm sido apresentados como sínteses ou atualizações de documentos anteriormente produzidos (c.f.: BRASIL, 1998a; FREGONEZI, 1999; APARÍCIO, 2009; BUNZEN, 2011). A BNCC é apresentada de modo similar, e sua atualização em relação à produção de novos conhecimentos e às proposições curriculares anteriores estaria relacionada às mudanças promovidas pelas tecnologias digitais nas práticas de linguagem:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas

em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). (BRASIL, 2017, p. 65)

Ainda que tenha havido o apontamento, em determinados discursos, de que a BNCC teria como objetivo estabelecer um conjunto de conteúdos¹ e as competências a serem distribuídos igualmente aos alunos de todas as regiões do país, prevalece, de fato, no texto do documento curricular, os conceitos de *competência* e de *habilidade*², e, submetidos a eles, os processos de aprendizagem e os objetos do conhecimento que sustentariam as ações pedagógicas para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas:

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13)

Na Constituição Federal de 1988 não se encontra item em que se trate de competências e diretrizes como *comuns*, e currículos como diversos. Em seu artigo 210, afirma-se que "serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". Estabelece-se o que se refere ao ensino, e não à aprendizagem.

O que se apresenta nos marcos legais à BNCC (BRASIL, 2017, p. 10), quando se refere à Constituição de 1988, diverge do que se afirma com a apresentação das competências, uma vez que prevalece não o individualismo das competências e habilidades, mas a preparação, pelos sujeitos de direito em colaboração, da pessoa para a sociedade:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988 – Art. 205).

¹ “A BNCC estabelece conteúdos essenciais e competências que as crianças e adolescentes deverão desenvolver na educação básica. O documento atual trata exclusivamente da educação infantil e do ensino fundamental; a parte referente ao ensino médio será apresentada nos próximos meses.” (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37551> – acesso em 26/2/2019)

² “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 08)
“As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (BRASIL, 2017, p. 29)

Já em 1996, na LDB, esse discurso se altera, afirmando-se que seriam estabelecidas as competências e diretrizes que norteariam os currículos e conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum: com isso, insere-se um elemento mediador — a aprendizagem — entre o ensino e o conteúdo:

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996)³.

Com a LDB de 1996, as *competências*, definidas como orientadoras da elaboração dos currículos e conteúdos, tornam-se os referenciais oficiais para o estabelecimento de políticas públicas de educação. O *ensino*, elemento central na legislação para a Educação prevista na Constituição Federal de 1988, é submetido à aprendizagem, em relação à qual são definidos os conteúdos e objetos de aprendizagem, e o ensino:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. (BRASIL, 2017, p. 14)

Quando se trata de aprender, indica-se o "o que" e o "para que", o conteúdo/objeto e a finalidade da aprendizagem; quando se trata do ensinar, trata-se do "como":

Ainda assim, as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (BRASIL, 2017, p. 30)

Os processos didáticos-pedagógicos consistem em ações de adaptação do que deve ser aprendido nos contextos escolares em função de suas especificidades:

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (...). (BRASIL, 2017, p. 16-17)

O professor não tem atribuição sobre a decisão de o que ensinar e para que ensinar, pois esses elementos da aprendizagem são definidos pelas diretrizes curriculares. Aos professores define-se o papel de desenvolver modos de ensinar (ou de seguir aqueles estabelecidos nas diretrizes curriculares a que estão submetidos em suas regiões).

As competências na BNCC: o investimento cognitivo

Na BNCC, são apresentadas as competências gerais, válidas para todo o processo de aprendizagem a ser desenvolvido na escola, e as competências específicas de cada um dos componentes constituintes do currículo.

Sobre as competências gerais (p. 9 – 10), em todos os itens, a formação volta-se ao indivíduo e à construção de sua autonomia, no sentido de que tenha recursos para construir sua relação com o outro, seu projeto de vida, sua compreensão da realidade; em momento algum mencionam-se a vida em grupo, a colaboração, a cooperação. Assim, ainda que as competências se iniciem tratando da compreensão histórica,

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 09)

essa história é objetificada (em objetos de aprendizagem a sustentarem o desenvolvimento das competências), para ser *valorizada e utilizada*, de modo que se suprime dela o fato de que é social e cultural, isto é, produzida por um conjunto de sujeitos em processos interativos contextualizados:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 65)

O que é social, na BNCC, não é parte da formação para as competências a não ser como efeito, aquilo que se projeta na busca de obtenção de um objetivo determinado. Trata-se de uma formação, assim, de caráter utilitário. As práticas socioculturais são colocadas como fins, que podem ser atingidos desde que se desenvolvam competências (e não o contrário — as competências desenvolvidas a partir da experiência nas práticas).

A participação social, ou a cidadania, significativa e crítica, não é pressuposta, mas é função de requisitos — a aquisição de competências e habilidades determinadas — que devem ser satisfeitos previamente. A escola é posicionada como agência distribuidora do capital simbólico que, se adquirido suficientemente pelo sujeito, subsidiará sua participação social na medida em que ele possuirá as condições prévias para essa participação, que será tanto mais ampla, mais significativa e mais crítica quanto mais desse capital o sujeito tiver adquirido:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 65-66)

Essas proposições poderiam ser observadas como similares às estabelecidas em momento histórico anterior, quando da produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, proximidade que é anunciada no próprio texto da BNCC em relação às concepções de linguagem que a fundamentam:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”.⁴ (BRASIL, 2017, p. 65)

Nota-se, no entanto, que as proposições curriculares de base neoliberal, iniciadas com a publicação dos PCNs, e reiteradas intensificadamente com a publicação da BNCC, representam não continuidade, mas rupturas, com delimitações polêmicas e interincompreensões (MAINGUENEAU, 2005a) entre os discursos em concorrência, e, portanto, também em relação às concepções que sustentam a própria elaboração dos PCNs, como será observado mais adiante.

⁴ BRASIL (1998, p. 20).

Antes, será caracterizada a delimitação entre os discursos de base sociointeracionista, ou sócio-histórica, característicos das propostas curriculares da década de 80, e aqueles em que se constitui a BNCC produzidos nas décadas iniciais do século XXI. Como antes mencionado, os discursos oficiais de proposição curricular para o ensino de português na escola pública ampliada, produzidos a partir dos anos 1990, mantêm relações genéticas (MAINGUENEAU, 2005a) com os que se constituíram no período de emergência, caracterizados na 1ª parte deste trabalho. A relação polêmica entre o discurso em que se constitui a BNCC e aqueles a que se filia geneticamente torna-se evidente com a inversão dos períodos que compõem os enunciados sobre as competências de aprendizagem definidas no documento em análise.

Os enunciados lidos na BNCC são reproduzidos de um lado do quadro, e, do outro, encontra-se o trabalho de inversão de suas ordens internas:

Quadro 4 – Competências gerais da BNCC e inversão interna de seus enunciados.

| | |
|---|--|
| <p>“COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”</p> | <p>Realizando-se a inversão interna dos enunciados, obtém-se:</p> |
| <p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral</p> | <p>1. <i>Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, valorizando e utilizando os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.</i></p> <p>2. <i>Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas, exercitando a curiosidade intelectual e recorrendo à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.</i></p> <p>3. <i>Participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural, valorizando e fruindo as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais.</i></p> <p>4. <i>Expressar e partilhar informações,</i></p> |

| | |
|---|---|
| <p>ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> | <p><i>experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, utilizando diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica.</i></p> <p><i>5. Comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, compreendendo, utilizando e criando tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).</i></p> <p><i>6. Entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriando-se de conhecimentos e experiências.</i></p> <p><i>7. Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta, argumentando com base em fatos, dados e informações confiáveis.</i></p> <p><i>8. Compreender-se na diversidade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, conhecendo-se, apreciando-se e cuidando de sua saúde física e emocional.</i></p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> | <p>9. <i>Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.</i></p> |
| <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (p. 09-10)</p> | <p>10. <i>Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, agindo pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.</i></p> |

Fonte: elaboração própria

As competências estabelecidas na BNCC pressupõem que as ações do sujeito são precedidas da formação do indivíduo. A aprendizagem das competências é condição para a participação nas atividades sociais, políticas, econômicas, culturais. O cognitivo prevalece assim sobre o sócio-histórico ou sociointeracionista. Invertendo-se a ordem interna dos enunciados que definem as competências de aprendizagem, chega-se a proposições conformes às regras semânticas do discurso de base sócio-histórica ou sociointeracionista, característico das proposições curriculares (mas também acadêmicas e pedagógicas) elaboradas na década de 80⁵.

Reordenados em suas sequências internas, os enunciados se caracterizam por enfatizar a participação social e a cooperação, do que decorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Mesmo nos itens em que se preveem atividades de caráter cognitivo (*entender; compreender-se*), ou, a princípio, individuais (*fazer-se respeitar; tomar decisões*), o horizonte a que se dirigem essas atividades é social, orientado pela existência constitutiva do *outro*. Tem-se, assim, a prevalência do social, do histórico, do político e do cultural sobre o cognitivo, em processos que pressupõem a interação como constitutiva do sujeito.

Essa ruptura em relação a propostas curriculares publicadas anteriormente ao período das reformas neoliberais se observa em outras partes do texto da BNCC, posicionando-se a

⁵ Estão indicadas em itálico as passagens que foram transpostas do final para o início dos períodos, e, também, os verbos que receberam modificação em suas formas nominais (do infinitivo para o gerúndio, ou o inverso) de modo a adequá-los às novas formulações. O mesmo procedimento se aplica às reelaborações de enunciados realizadas na sequência deste trabalho.

serviço da participação os conhecimentos sobre, e não a participação como a possibilidade de desenvolver conhecimentos.

No discurso concorrente ao que fundamenta a BNCC, as ações do sujeito em processos cooperativos são posicionadas como a base para seu desenvolvimento cognitivo, o que demandaria outro modo de organização escolar, que respondesse ao fato de que a escola é, ela mesma, um contexto social produzido pela interação dos sujeitos que o constituem. Dando continuidade a uma concepção estabelecida na década de 90 (c.f.: PIETRI, 2018b), na BNCC a escola é posicionada como função de outras esferas sociais, devendo formar o sujeito capaz de se adequar a elas de modo produtivo.

A concorrência entre discursos de base neoliberal de caráter mais cognitivo ou mais discursivo pode ser evidenciada nas competências específicas de linguagem para o ensino fundamental, na BNCC, realizando-se o mesmo procedimento de inversão aplicado às competências gerais expostas no documento. Os resultados do procedimento evidenciam que o discurso de base cognitivo-moral ocupa o lugar de agente em relação ao discurso de base discursiva de perspectiva não-material, não-histórica, e/ou não-ideológica, característico dos PCNs, como observado no capítulo anterior, de modo que a as regras semânticas deste são reordenadas, no texto da BNCC, pelas regras semânticas daquele. As competências específicas de linguagem para o ensino fundamental são em número de seis:

Quadro 5 – Competências específicas de linguagem para o ensino fundamental na BNCC e inversão interna de seus enunciados.

| “COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL | Realizando-se a inversão interna aos enunciados, chega-se a: |
|---|---|
| <p>1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.</p> <p>2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e</p> | <p>1. <i>Reconhecer e valorizar as formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais, compreendendo as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica.</i></p> <p>2. <i>Ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, conhecendo e explorado diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p> <p>3. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.</p> <p>5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.” (p. 63)</p> | <p>diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo.</p> <p>3. <i>Expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação, utilizando-se</i> de diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital.</p> <p>4. <i>Atuar criticamente frente a questões do mundo contemporâneo, utilizando</i> diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.</p> <p>5. <i>Reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas, desenvolvendo</i> o senso estético.</p> <p>6. <i>Comunicar-se por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos, compreendendo e utilizando</i> tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).</p> |
|---|--|

Fonte: elaboração própria.

Quando se observam as competências específicas de língua portuguesa estabelecidas pela BNCC para o ensino fundamental, evidencia-se um controle mais forte do discurso de

modo que prevaleça a proposição de ações cognitivas de um sujeito cujas condutas devem ser controladas para serem realizadas adequadamente e produtivamente sobre um objeto, com o emprego de um instrumento. As rupturas em relação a discursos anteriores sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na escola se mostram mais fortes, acentuando-se a relação investimento-retorno característica desse discurso. Os verbos que organizam as atividades e objetivos previstos para o desenvolvimento das competências específicas são verbos que anunciam um sujeito que compreende o funcionamento do objeto ou do instrumento, para empregar adequadamente, ampliar e fazer valorizar — *compreender, reconhecer, apropriar-se, utilizar-se, construir, envolver-se, ampliar, expressar e partilhar* (informações), *empregar* (adequadamente), *demonstrar(-se), analisar, posicionar-se, valorizar, aprender, refletir, mobilizar, produzir*.

Os dois itens em que a prevalência do cognitivo sobre a ação do sujeito não se faz mais fortemente são os de número 4 e 6, que remetem às situações da contemporaneidade mais recente, não possuindo ainda mecanismos de controle constituídos, como referido no próprio documento, e, portanto, dependentes das decisões dos sujeitos em sua atividade social: posicionam-se os sujeitos, assim, como responsáveis por suas condutas, de modo que o mecanismo de controle a operar nesse momento é de base moral.

É possível observar essa relação entre mobilização de conhecimentos com vistas à ampliação das possibilidades de atuação do sujeito em outros momentos do texto, como na passagem a seguir:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (p. 65)

Nesse sentido, parece ser possível observar, nas bases semânticas do discurso em análise, semas associados a capacidades de *análise, utilização, valorização e ampliação*. A qualidade da participação social fica assim condicionada não apenas ao capital simbólico que possui o sujeito, mas a suas possibilidades de fazer com que esse capital se amplie, se desenvolva, se valorize em função dos investimentos que são realizados com ele e sobre ele.

A distribuição de língua portuguesa e o controle dos discursos

Se nas competências e habilidades estabelecidas com caráter mais geral, pela BNCC, é possível observar de modo evidente a concorrência dos discursos de base sócio-histórica ou sociointeracionista e os de base neoliberal, nas competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental os processos de concorrência e delimitação interdiscursiva parecem se realizar segundo outras regras semânticas que opõem as bases discursivas em que se constituem os PCNs e aquelas em que se constitui a BNCC.

Nos PCNs de língua portuguesa, quando se estabelecem as competências a serem desenvolvidas ao longo do ensino fundamental, ainda que um sema fundamental a organizar a produção discursiva seja *adequação*, associado a *eficiência*, como anteriormente analisado, está prevista a *ação* do sujeito, mesmo que seus efeitos estejam submetidos ao escopo estabelecido pelos semas referidos. No texto de introdução dos PCNs (BRASIL, 1997), é possível observar termos como *adequado/adequá-lo*, *respeitar*, *compreender*, *eficácia*, mas acompanhados de termos que pressupõem participação ativa do sujeito: *expandir*, *utilizar*, *saber assumir*, *participar*, *conhecer*, *interpretar*, *analisar*, *proceder*, *elaborar*, *compor*, *acolher*, *contrapor*:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
 - valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1997, p. 33)

O modo como definido o conceito de *competência discursiva* nos PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1998) permite observar o contraste que se estabelece entre as concepções de linguagem e de sujeito presentes naqueles documentos e os que se encontram fundamentando o texto da BNCC relativo ao ensino do componente curricular em questão:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativamente e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998b, p. 23)

Ainda que a língua seja apontada neste documento como um *instrumento flexível que permite referir o mundo*, em lugar de *criá-lo, produzi-lo, transformá-lo*, o que contrasta as concepções de linguagem que orientaram a produção desse documento em relação às que fundamentam as propostas de caráter sociointeracionista ou sócio-histórico, considera-se que o sujeito é um sujeito de ação, capaz de produzir diferentes efeitos sobre o mundo com o uso da língua.

Mesmo que se afirme no documento seu caráter de continuidade em relação aos PCNs, essa concepção se altera na BNCC, de modo que o sujeito é posicionado como o que apreende cognitivamente o que lhe é dado a aprender. Com exceção do item 3, em que se prevê a possibilidade de expressão “em diferentes campos de atuação e mídias”, nos demais enunciados que compõem a lista de competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, mesmo com o processo de inversão de suas ordens internas, prevalecem as atividades de caráter cognitivista ou instrumental, com seus objetos posicionados como bens simbólicos cuja valorização deve-se *reconhecer, compreender, para ampliar, fazer expandir*, não se alterando significativamente as competências a serem desenvolvidas ao longo do processo de escolarização, nem as concepções de sujeito projetadas no discurso que as fundamenta:

Quadro 6 – Competências específicas de língua portuguesa na BNCC e inversão de seus enunciados, quando possível.

| | |
|---|---|
| <p>“COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL”</p> | <p>Realizando-se a inversão da ordem interna dos enunciados, obtém-se, quando possível:</p> |
| <p>1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.</p> <p>2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</p> <p>3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</p> <p>4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.</p> <p>5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.</p> <p>6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos</p> | <p>1. <i>Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem, compreendendo-a como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</i></p> <p>2. <i>Utilizar a linguagem escrita para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social, apropriando-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social.</i></p> <p>3. <i>Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo, lendo, escutando e produzindo textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.</i></p> <p>4. <i>Demonstrar atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitar preconceitos linguísticos, compreendendo o fenômeno da variação linguística.</i></p> <p>5. <i>Adequar-se à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual, empregando, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem.</i></p> <p>6. <i>Posicionar-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais, analisando informações, argumentos e opiniões manifestados em</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p>discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.</p> <p>7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.</p> <p>8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).</p> <p>9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.</p> <p>10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (p. 85)</p> | <p>interações sociais e nos meios de comunicação.</p> <p>7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.</p> <p>8. <i>De acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.),</i> selecionar textos e livros para leitura integral.</p> <p>9. <i>Valorizar a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura, envolvendo-se</i> em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição.</p> <p>10. <i>Expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprendendo e refletindo sobre o mundo e realizando diferentes projetos autorais, mobilizando</i> práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais.</p> |
|--|---|

Fonte: elaboração própria.

A separação dos verbos que indicam as competências a serem desenvolvidas, de seus objetos e modificadores, evidencia a posição utilitarista atribuída ao sujeito no discurso em análise: *reconhecer, compreendendo; utilizar para ampliar; se envolver, apropriando-se, reconhecendo; expressar-se e partilhar, e continuar aprendendo, lendo, escutando e produzindo; demonstrar e rejeitar, compreendendo; adequar-se, empregando; posicionar-se, analisando; selecionar; valorizar, reconhecendo, envolvendo-se; expandir, aprendendo e refletindo e realizando, mobilizando.*

O enunciado de número sete não aceita sequer algum tipo de inversão. Trata-se do enunciado em que se tematizam questões de ideologia e negociação de sentidos. Esse

fechamento dos sentidos se faz com uso de recursos como o emprego de um período simples, a posição de sujeito determinada por uma forma nominal do verbo, um pressuposto ambíguo entre o epistêmico e o deôntico (as competências a serem aprendidas/ensinadas // as competências que devem ser aprendidas/ensinadas), mas, também, com o emprego do verbo *reconhecer*, recorrente nos enunciados em análise. O emprego desse verbo restringe os sentidos que se possam produzir com os termos que se colocam sob seu escopo, posicionando-se o sujeito do ensino e da aprendizagem como assujeitado ao objeto do conhecimento (e retirando desse objeto seu caráter de produção histórica, dado que tomado como algo dado, acabado, a ser reconhecido) — o que pode ser evidenciado com a substituição, nos enunciados, de *reconhecer* por *conhecer*:

- “reconhecer a língua como meio de construção de identidades”;
- *conhecer a língua como meio de construção de identidades*;

- “reconhecendo-a [a linguagem escrita] como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social”;
- *conhecendo-a [a linguagem escrita] como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social*;

- “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias”;
- *conhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias*;

- “reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura”.
- *conhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura*.

Ainda que prevista como uma das significações possíveis do verbo *reconhecer*, o conhecimento de algo fica submetido, nesse verbo, aos sentidos de percepção de especificidades, identificação, caracterização, constatação. Destaque-se, ainda, sua relação de sinonímia com o verbo *aceitar* e os traços de moralidade que se inserem no escopo de *reconhecer* (traços que são recorrentes nos enunciados em análise, ao definir o tipo de conduta a ser seguida pelos sujeitos – *adequar-se à situação*; *demonstrar atitude respeitosa*; *posicionar-se ética e criticamente*). O verbo *conhecer*, por sua vez, possibilita uma mais diversificada e heterogênea produção de sentidos e de posições de sujeito:

Quadro 7 – Significados de *reconhecer* e de *conhecer*.

| Reconhecer (sXIII cf. CSM) Verbo | Conhecer (1254 cf. IVPM) Verbo |
|---|--|
| <p>1 t.d. conceber a imagem de (uma pessoa, uma coisa que se revê) <r. <i>um amigo de infância</i>></p> <p>2 t.d.bit. (prep.: por) distinguir (alguém ou algo) por certos caracteres <r. <i>alguém (pela voz)</i>></p> <p>3 pron. (prep.: em) distinguir a própria imagem e/ou traços morais em (alguém ou algo) <reconheceu-se na determinação do neto> <reconheceram-se no retrato></p> <p>4 (sXV) t.d. admitir como verdadeiro, real <r. <i>a sua inocência</i>></p> <p>5 t.d. considerar com atenção; observar, explorar <r. <i>lugares, terras</i>></p> <p>6 t.d. mostrar gratidão a; agradecer <r. <i>um favor</i>></p> <p>7 t.d. tomar conhecimento de novo ou em outra situação; constatar <é pelas ações que reconhecemos as pessoas></p> <p>8 t.d.bit. (prep.: por) distinguir os traços característicos de; caracterizar, identificar <r. <i>os viciados (pelo olhar vazio)</i>></p> <p>9 t.d. e pron. contar (pecado, erro etc.); declarar(-se), confessar(-se) <r. <i>seus erros</i>> <r. <i>-se culpado</i>></p> <p>10 t.d., t.d.pred.bit. (prep.: a) ter por legítimo; admitir como bom, legal ou verdadeiro <r. <i>o governo de um país</i>> <reconheceram no como presidente> <r. <i>a um empregado seus direitos</i>></p> <p>11 t.d.; JUR perfilhar legalmente <r. <i>o filho ilegítimo</i>></p> <p>sinônimos: ver sinonímia de <i>aceitar</i></p> <p>antônimos desconhecer; ver tb. antonímia de <i>aceitar</i>”</p> | <p>1 t.d. perceber e incorporar à memória; ficar sabendo de; adquirir informações sobre; ver <c. <i>o mundo</i>> <c. <i>novos países</i>></p> <p>2 t.d. tomar ou ter consciência de <é preciso c. <i>a pobreza para dela falar</i>> <quando conheceu o risco que correria, caiu em si> <ele não conhece a própria força></p> <p>3 t.d. e pron. ser apresentado a (alguém); fazer conhecimento com <conhecemos ontem seu irmão> <conheceram-se em circunstâncias incomuns></p> <p>4 t.d. ver, visitar <c. <i>o novo condomínio</i>></p> <p>5 t.d. e pron. manter relações pessoais mais ou menos estreitas com <não o conheço o suficiente para pedir-lhe um favor> <conhecemos desde criança></p> <p>6 (sXIV) t.d.; frm.; ant. ter relações sexuais com; copular <como homem deve c. <i>sua mulher</i>></p> <p>7 t.d. e pron. estar familiarizado com; saber, dominar <conhece razoavelmente música> <já conhece t o alfabeto cirílico></p> <p>8 t.d.; p.metf. sentir como sendo familiar; reconhecer <a árvore conhece a mão do jardineiro></p> <p>9 t.d. ter informação reduzida, superficial sobre (alguém ou algo) <conhecia meu caso, mas ainda não o estudara></p> <p>10 t.d. apreender certa e claramente com a mente ou os sentidos; ter cognição direta de; perceber <a natureza e a essência de Deus não são passíveis de serem conhecidas></p> <p>11 t.d., t.d.pred. e pron. ter uma ideia bastante exata (de algo, de si mesmo ou de outrem) <conhecemos orapaz e não acreditamos que faria tal coisa> <conhecemos-lo como um bom pai> <era preciso c.-se antes de enfrentar o mundo> <depois que se conheceram bem, enamoraram-se></p> <p>12 t.d. experimentar, sofrer, passar por <o sXIX conheceu um notável desenvolvimento> <jamais conheci umbigo nem gripe></p> <p>13 t.d. dar-se conta de, ficar sabendo; verificar <com tais dados na mão, qualquer um conheceria que o alegado não era verdade></p> <p>14 t.d. fazer o reconhecimento de <era preciso c. a região antes do desembarque></p> <p>15 t.d. estar informado da existência de <conhece algum fonoaudiólogo?></p> <p>16 t.d. ter indícios de; prever, adivinhar, saber <ao</p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>Homem não é dado c. os desígnios de Deus</i></p> <p>17 t.d. aceitar, acolher, admitir <i>«pretendiam criar uma Constituição que não conhecesse injustiças»</i></p> <p>18 t.d. e t.i. (prep.:a) aceitar a autoridade de; obedecer, sujeitar-se, reconhecer <i>«a classe dominante sóconhece os limites que lhe interessam» «é um homem que não conhece a Deus»</i></p> <p>19 t.d. admitir como certo, verdadeiro; reconhecer <i>«só muito doente conheceu que seus problemas a dvinham dabevida»</i></p> <p>20 t.d. reconhecer, identificar <i>«conheceu pelos cabelos o irmão desaparecido» «não lhe conhecería mos mais afisionomia, pois muitos anos se passar am»</i></p> <p>21 t.d. aquilatar, avaliar, calcular <i>«prestou-se a fazer a prova para c. o quanto já dominava d o cálculo»</i></p> <p>22 t.i. (prep.: de) tomar conhecimento de <i>«jamais aceitou c. das recriminações que lhe eram imputadas»</i></p> <p>22.1 t.i. (prep.: de); JUR tomar (o juiz) conhecimento de (uma causa), acolhendo-a por ser competente para julgá-la <i>«este juiz não conhece da causa»</i></p> <p>22.2 t.i. (prep.: de); JUR tomar (o juízo superior) conhecimento de (recurso interposto) <i>«o Supremo conheceu do recurso»</i></p> <p>substantivo masculino</p> <p>23 (sXIV) ato ou fato de conhecer</p> <p>sinônimos apreender, aprender, conscientizar-se, copular, dominar, entender, estudar, experimentar, familiarizar-se, identificar, informar-se, passar, reconhecer, relacionar-se, saber, ver, vivenciar, viver</p> <p>antônimos desconhecer, ignorar”</p> |
|--|---|

Fonte: Dicionário HOUAISS online⁶.

Os objetos de conhecimento estabelecidos na BNCC, submetidos ao progresso de aprendizagens essenciais, constituem-se em objetos de reconhecimento, com o que se estabelece o pressuposto de sua existência dada.

Apenas em relação às novas mídias digitais pressupõe-se a participação do sujeito nas práticas sociais como anteriores à reflexão sobre essa participação. A presença, no documento, de concepção de sujeito mais próxima da que é característica de discursos de base

⁶ Acesso em 01/03/2019.

sociointeracionista ou sócio-histórica pode talvez estar relacionada ao caráter de novidade das mídias digitais e das práticas de linguagem que estas possibilitam; mas, também, podem estar relacionadas às impossibilidades de se reproduzirem, no contexto digital, os mecanismos de controle desenvolvidos historicamente na cultura do impresso:

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (p. 66)

O caráter de controle dos discursos que fundamenta o documento em geral, e, mais fortemente, a parte relativa ao componente de língua portuguesa, em particular, se faz evidente no tratamento das práticas discursivas possibilitadas pelas mídias digitais, quando se atribui ao sujeito a responsabilidade de desenvolver uma *curadoria própria*, na ausência de curadores, ainda não constituídos nessa cultura, que possam estabelecer “critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno”.

Assim, quando não há condições de se reconhecerem os objetos de conhecimento *adequados, bons, fidedignos* — e esses termos explicitam a concepção de *referência* de base idealista constitutiva do discurso em análise, que faz ressoar a ideia de *bom, bem, belo e justo*, ou do caráter abstrato das ideias, que a cultura do impresso e os processos de mediação editorial possibilitaram que se constituíssem historicamente (CHARTIER, 2002) como mecanismos de controle (FOUCAULT, 1996) —, cabe ao sujeito autodefinir e atualizar os parâmetros de controle do discurso.

O sujeito é concebido, assim, como aquele que deve ser competente e hábil para, a um tempo, estabelecer as regras de conduta numa determinada circunstância, e submeter a si mesmo às regras que estabeleceu. Essa concepção de sujeito responde produtivamente às regras do discurso neoliberal, que prevê a autogovernamentalidade do sujeito empresário de si mesmo, capaz do autocontrole para adequar sua ação e ser o mais eficiente e eficaz possível, com os ganhos que possam ser produzidos, mas também às regras do estado policial, em que se faz necessário controlar a constituição da força produtiva, de modo a torná-la mais eficiente com o menor custo possível.

Efeitos da intermitência de normas e regras para a elaboração curricular na BNCC

Efeito das condições discursivas de base neoliberal em que produzido o texto da BNCC, caracteriza o documento a ambiguidade entre seu caráter regulatório, no sentido de que deve projetar uma perspectiva de unidade nacional que engloba a todos os cidadãos em supostas condições equivalentes de oportunidades e concorrência, e seu caráter normativo, no sentido de que deve ser implementado o que prescrito pelo documento independentemente das condições para sua implementação, se favoráveis ou adversas. Deste caráter ambíguo, estabelece-se um princípio de rentabilidade segundo o qual onde haja condições mais favoráveis de adquirir e aplicar o capital simbólico distribuído, mais se possa receber em retorno⁷.

Discursivamente, essa ambiguidade se materializa em princípios de flexibilidade e conversibilidade, concebendo-se o sujeito como instrumento e objeto, ação e alvo de si mesmo, o que está em consonância com o não estabelecimento de definição sobre se *objetos do conhecimento* se caracterizam como *conteúdos*, *conceitos* ou *processos*.

Parece haver, nesse sentido, inconsistência conceitual nos modos como estabelecidas as aprendizagens a serem progressivamente ofertadas na escola, de forma que *práticas* e *objetos* sejam apresentados sem que se definam suas características, o que impossibilita que sejam especificados ou como práticas sociais, ou como ações e atividades individuais, ou como objetos a serem conhecidos.

No texto da BNCC, são consideradas *práticas de linguagem*, a *oralidade*, a *análise linguística/semiótica*, a *leitura*, a *escrita* e a *produção de textos* (também mencionada esta última como *leitura e produção de textos*). Na literatura especializada, *oralidade* é caracterizada, em par com o termo *letramento*, como *prática social* (c.f.: CORRÊA, 1997; CHACON, 2005), e fala e escrita são caracterizadas como modalidades da linguagem, que se materializam nas práticas sociais, em atividades desenvolvidas pelos sujeitos que delas participam. Assim, parte do que se pode considerar *atividade* se encontra sob o título de *práticas de linguagem*, no texto da BNCC: a *leitura*, a *escuta*, a *escrita*, a *produção de textos*.

⁷ Essa distribuição de conhecimentos a princípio equânime, que se torna desigual no momento de sua contextualização, em razão das diferentes condições socioeconômicas em que será realizada, pode ser observada, por exemplo, na sobrevalorização que se confere na BNCC a gêneros relacionados à cultura digital, o que privilegia a produção e o consumo cultural de sujeitos cuja condição socioeconômica e geopolítica possibilite o acesso a esses bens, desconsiderando culturas e classes sociais diversas para as quais determinados gêneros não têm função social e valor cultural, ou mesmo são inacessíveis.

A análise linguística/semiótica é também classificada como prática, em lugar de ser observada como atividade de caráter metalinguístico.

As práticas se realizariam sobre *objetos de conhecimento*, os quais incluem ações, atividades, estratégias, e, mesmo, práticas. Não se evidencia, assim, onde se localizam as práticas de ensino e as atividades de aprendizagem, e, portanto, o que é atribuição de professores e o que é atribuição de alunos, de modo que esses papéis sociais não são definidos suficientemente no documento, possibilitando que tanto uns quanto outros dos sujeitos sejam posicionados como responsáveis pela (própria) aprendizagem:

Objetos de conhecimento:

Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
Estratégia de leitura
Planejamento de texto
Revisão de textos
Edição de textos
Utilização de tecnologia digital
Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula
Escuta atenta
Características da conversação espontânea
Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala
Relato oral/Registro formal e informal. (BRASIL, 2017, p. 92)

Os objetos de conhecimento previstos pela BNCC, em parte acima reproduzidos, reúnem atividades de base cognitiva (*reconstrução das condições de produção e recepção de textos; estratégia de leitura; planejamento de texto*), atividades de caráter formalizante (*revisão e edição de textos*), ações de caráter instrumental (*utilização de tecnologia digital*), práticas sociais (*oralidade pública e intercâmbio conversacional em sala de aula; relato oral; registro formal e informal*), atividades linguísticas (*escuta atenta*), e elementos de caráter metalinguístico (*características da conversação espontânea e aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala*).

Reúnem-se no documento, sem que se especifiquem as posições dos sujeitos — professores e alunos — nos processos de didatização, atividades que pressupõem objetivação (*pesquisa; planejamento de texto oral*); subjetivação (*adesão às práticas de leitura; apreciação estética/estilo*); interação social de tipos diversos (*participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social; exposição oral; declamação; performances orais; conversação espontânea; contagem de histórias; apreciação e réplica*).

Reúnem-se, além disso, como antes mencionado, ações que não se definem como de responsabilidade de professores ou de alunos (*formação de leitor; formação do leitor literário*); de professores, alunos, pesquisadores, coordenadores pedagógicos ou produtores de materiais didáticos (*reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero*); ou, mesmo, como características da materialidade própria de um determinado objeto (*estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão; construção do sistema alfabético*). A indefinição entre o que seja da competência do professor, do aluno ou de outros agentes, como pesquisadores, coordenadores pedagógicos ou produtores de materiais didáticos, por exemplo, se evidencia em outras passagens do documento, com o emprego de recursos linguísticos que produzem essa indefinição, como os destacados em itálico, para o momento, na passagem reproduzida a seguir:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, *aprofundam-se* o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, *sistematiza-se* a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e *desenvolvem-se*, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, *amplia-se* o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BRASIL, 2017, p. 87)

Os objetos de conhecimento que mais se aproximam de se constituírem *objetos* são aqueles elencados nas partes do documento relativas às aprendizagens de atividades de análise linguística, devido ao caráter metalinguístico próprio a essas atividades: *morfossintaxe; morfologia* (p. 117), *formas de composição de narrativas; discurso direto e indireto; forma de composição de textos poéticos; forma de composição de textos poéticos visuais; forma de composição de textos dramáticos* (p. 133); *fono-ortografia, elementos notacionais da escrita* (p. 168); *sintaxe; semântica; coesão* (p. 170); *sequências textuais; modalização; figuras de linguagem* (p. 172). Nota-se que esses objetos (ou as áreas do conhecimento a que pertencem) são também os que mais se aproximam daqueles historicamente constituintes do currículo da escolarização básica, principalmente os de caráter mais tradicional, relacionados às gramáticas pedagógicas, mas também os de caráter mais moderno, relacionados à Linguística em alguma de suas vertentes — mais explicitamente, no documento, à Linguística Textual.

As indefinições acima caracterizadas nos modos como apresentados conceitos, objetos, práticas e atividades a serem realizadas na escola, mostram-se também nos modos como apresentado o que se denominam *habilidades*. No documento, elas são assim anunciadas:

As **habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História (**EF06HI14**).

| <u>Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</u> | | |
|---|---|---|
| ↑ | ↑ | ↑ |
| Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade. | Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade. | Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada.” |

(BRASIL, 2017, p. 29 – destaques em negrito do original)

Na parte relativa ao currículo básico de língua portuguesa, as habilidades definidas pela BNCC são dispostas de acordo com a ordem sintática acima estabelecida, mas se observa que os verbos não necessariamente se restringem aos que explicitam processos cognitivos, incluindo também os que referem ações, atividades, práticas, comportamentos, atitudes. Os complementos, do mesmo modo, não referem apenas objetos, mas também ações, atividades, práticas, processos, conceitos etc.. E os modificadores não se restringem a explicitar contextos ou especificar mais definidamente as aprendizagens estabelecidas, mas reúnem desde os parâmetros de adequação definidos para a realização de uma ação, atividade, prática ou comportamento a serem aprendidos, às descrições do que deve ser feito em sala de aula para que a ação pedagógica se desenvolva conforme as expectativas estabelecidas no documento⁸.

⁸ No exemplo apresentado na BNCC, acima reproduzido, o que se denomina *modificador* não se refere ao contexto ou à especificidade da aprendizagem esperada, mas parece ser parte do próprio objeto do conhecimento, uma vez que *escravidão, servidão e trabalho livre* podem ser objetos de outros componentes, mas é a referência

Encontram-se, assim, desde enunciados estruturados semelhantemente ao estabelecido pelo documento, mas também enunciados que se compõem de modo diverso, associando habilidades distintas:

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. (BRASIL, 2017, p. 92-93)

Neste enunciado, tem-se estrutura próxima à que reúne um verbo sobre processo cognitivo, um complemento e um modificador. Nota-se, no entanto, a imprecisão do que seja a aprendizagem proposta, decorrente de definir-se como *objeto* o que se caracteriza de fato como *efeito* (“o efeito de sentido”). Observe-se ainda que o *uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos* produziria, a princípio, *efeitos*, e não *o efeito* a ser identificado, dada a multiplicidade expressa no complemento de *uso* (“recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos”).

O enunciado em análise, tal como materializado no documento, apresenta, ainda, imprecisão decorrente das diversas possibilidades de segmentação, com os diferentes objetos e condições que se apresentam em função da posição em que esta se opere:

Quadro 8 – Análise dos modos de descrição das habilidades, segundo modelo empregado na BNCC.

| Verbo | Complemento | Modificador |
|-------------|--|---|
| Identificar | o efeito de sentido | produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos |
| Identificar | o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos | gráfico-visuais em textos multissemióticos. |
| Identificar | o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais | em textos multissemióticos. |

Fonte: elaboração própria.

Indo mais além, aplicando-se ao enunciado processo de segmentação que corresponda de fato à estrutura definida, no documento, para a organização frasal dos enunciados que indiciam as habilidades a serem aprendidas, obtém-se uma organização como a seguinte:

a *no mundo antigo* que estabelece relação com o que tradicionalmente constitui um conhecimento próprio ao componente curricular *História*.

Quadro 9 – Análise dos modos de descrição das habilidades, segundo modelo empregado na BNCC.

| Verbo | Complemento | Modificador | Verbo | Complemento | Modificador |
|-------------|---------------------|----------------|--------|--------------------------------------|----------------------------|
| Identificar | o efeito de sentido | produzido pelo | uso de | recursos expressivos gráfico-visuais | em textos multissemióticos |

Fonte: elaboração própria.

Tem-se, assim, a subordinação de uma ação (*uso*) a um processo cognitivo (*identificar*), estruturação que, como visto anteriormente, fundamenta as proposições curriculares apresentadas na BNCC. Tem-se, também, nesse caso, a produção de sentidos — um processo discursivo — subordinado a um processo cognitivo. Desse modo, com a definição de um processo, ou de seu efeito, como *objeto de aprendizagem*, o sujeito da aprendizagem é também subordinado a esse objeto/processo, uma vez que não é o agente das atividades linguísticas ou das práticas sociais, mas aquele que reconhece, identifica, faz-se ou mostra-se adequado aos objetos/processos de aprendizagem definidos no documento. A submissão da *atividade* (em contexto) à *cognição* pode ser evidenciada com a inversão interna do enunciado, com o que se observa o reposicionamento do sujeito da aprendizagem:

Pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, identificar o efeito de sentido produzido.

A análise acima realizada pode ser replicada nos enunciados que compõem o conjunto de habilidades, obtendo-se resultados similares aos que se obtiveram quando aplicado o processo de inversão da ordem interna dos enunciados às listas de competências estabelecidas na BNCC. Desse modo, a análise dos enunciados em que se determinam comportamentos, valores a serem reconhecidos, atividades de base cognitiva a serem desenvolvidas, e ações de caráter instrumental, evidenciam a subordinação do sujeito da aprendizagem ao que deve ser aprendido, o que a inversão interna dos enunciados possibilita observar com mais explicitude, como se exemplifica nos excertos abaixo:

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (BRASIL, 2017, p. 166-167)

Participar em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola, formulando perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc, respeitando os turnos de fala.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. (BRASIL, 2017, p. 143)

Participar em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos, apresentando argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala.

Nos enunciados em que a habilidade estabelecida se refere a uma atividade linguística ou a uma prática social, a atividade ou a prática em questão são determinadas por modelo ou norma de que o sujeito deve se apropriar no processo de aprendizagem (destaques em negrito foram adicionados para o momento):

(EF12LP01) Ler palavras novas **com precisão na decodificação**, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. (BRASIL, 2017, p. 96-97)

(EF09LP04) Escrever textos **corretamente, de acordo com a norma-padrão**, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (BRASIL, 2017, p. 185)

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, **valorizando-os**, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (BRASIL, 2017, p. 94-95)

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, **reconhecendo para que foram produzidos**, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (BRASIL, 2017, p. 92-93)

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), **avaliando a qualidade e a utilidade** dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos. (BRASIL, 2017, p. 149)

(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder **identificar erros/impresisões** conceituais, compreender e **posicionar-se criticamente** sobre os conteúdos e informações em questão. (BRASIL, 2017, p. 149)

Quando se apresentam habilidades relacionadas a *produção*, observa-se a perspectiva de adequação a modelos e normas próprias às esferas de atividades a que os textos a serem produzidos se filiam, de modo que o contexto escolar parece ser colocado como função dessas esferas, ao ponto de assemelham-se, alguns do enunciados com que se apresentam as habilidades, a ementas de cursos profissionalizantes:

(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, *podcasts* variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines*, *gameplay*, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, sarau, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (BRASIL, 2017, p. 163)

(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão. (BRASIL, 2017, p. 177)

(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, *banner*, *indoor*, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas. (BRASIL, 2017, p. 177)

(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, *sites*), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em *sites* ou *blogs* noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados). (BRASIL, 2017, p. 177)

As práticas a serem realizadas na escola, por estarem submetidas aos processos cognitivos que lhes devem anteceder, de acordo com as bases epistemológicas do documento, têm como objetivo levar ao desenvolvimento de habilidades normatizadas, de modo que os sujeitos sejam competentes em adequar-se às condições que se apresentem. As condições sociais não são observadas, nesse sentido, como produzidas pelo trabalho social e histórico de sujeitos em contexto, mas são pré-definidas, e, portanto, controláveis. O conjunto de habilidades estabelecidas para o desenvolvimento progressivo da aprendizagem caracteriza-se, assim, como um processo de adequação às condições de uso da linguagem selecionadas para representar o conjunto de conhecimentos a ser distribuído no território nacional.

As habilidades apresentadas na BNCC não se caracterizam como *saber fazer*, mas como *saber para fazer*, isto é, são, de fato, orientações didático-pedagógicas estabelecidas com o objetivo de estabelecer não um mercado comum de objetos e valores, de modo que fosse possível operar distribuição supostamente mais igualitária de capital simbólico. O que

se prevê distribuir, de fato, com a BNCC, são competências e comportamentos que se façam mais produtivos em função da habilidade que o sujeito desenvolva de operar com eles, em função das condições em que possa desenvolvê-los. Asseguram-se, assim, não apenas as regras da livre-concorrência, mas também o controle dos sujeitos, num processo que responde aos princípios da meritocracia definida segundo os padrões de (auto)governamentalidade.

Nesse sentido, enquanto órgão regulador e normatizador desse processo de controle social, prevê-se a intervenção do Estado nas elaborações dos currículos dos estados e municípios e nos cursos de formação de professores (com o que isso atinge a autonomia universitária, dentre outras consequências):

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 25)

Nota-se, na passagem acima, não apenas os termos *revisão*, *alinhá-las*, *regulação* associados à relação entre Estado nacional e formação docente, mas também a deslegitimação ou desvalorização da própria docência, quando se informa que há apenas *evidências* de que professores e demais membros da equipe escolar são responsáveis pelo *sucesso dos alunos* (termos reveladores da ideologia que fundamenta a produção do documento). Evidencia-se, assim, a posição instrumental (e não necessária) que se estabelece para o trabalho docente no documento em análise.

O caráter distributivo que se pretende associar à BNCC, na medida em que ofereceria a todos os alunos, no país, os mesmo bens simbólicos, é deslocado para uma posição em que essa distribuição não seja de conteúdos ou conhecimentos historicamente produzidos⁹, mas a distribuição das *aprendizagens essenciais*. O legado histórico-cultural é submetido ao progresso das aprendizagens, de modo que a memória histórica seja reordenada pela *expectativa de futuro* nos processos educativos. Com a sobreposição da aprendizagem sobre o conteúdo/conhecimento, são obtidos dois efeitos: não apenas responde-se coerentemente às bases ideológicas que orientam a produção da BNCC em condições de assonância com o

⁹ No documento, não se apresentam conteúdos a serem aprendidos, mas um “conjunto orgânico de aprendizagens essenciais”: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).” (p. 07)

ideário neoliberal de caráter financeiro e rentista, mas também se denegam os valores associados aos bens simbólicos historicamente produzidos e as desigualdades em sua distribuição. Nesse sentido, os objetos de ensino previstos nos PCNs (os gêneros de discurso selecionados para serem ensinados na escola) são substituídos, na BNCC, pelos *objetos de conhecimento* — confundindo-se o que seria próprio da ação didático-pedagógica (do ensino) e o que seria próprio do processo de aprendizagem — “entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (p. 28) —, e confundindo-se, assim, sujeito, ação e alvo, e com o que se indefinem os limites do que seja o próprio *objeto*.

Desse modo, os objetos a serem distribuídos nos processos de escolarização, quando submetidos utilitariamente aos objetivos de desenvolvimento de competências e de habilidades, podem ser acionados segundo metodologias e aplicações que garantam retornos mais ou menos valorizados no mercado dos bens simbólicos. Ao submeter os conteúdos, conceitos e processos, enquanto *objetos de conhecimento*, às competências e habilidades de uso, de emprego, de aplicação, o valor dos objetos e instrumentos se desloca para as metodologias, os modos *como* são empregados, de maneira que passam a ser definidas nesta instância (a da aplicação) as diferenças nos processos de distribuição, e, em decorrência, as desigualdades deles resultantes (cf. FREITAS, 2004; OLIVEIRA, 2009; PERONI; CAETANO, 2015):

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;

- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, p. 16-17)

Em relação ao *como* ensinar, as diferentes condições de trabalho e de acesso a recursos didático-pedagógicos (mas não apenas) se reapresentam para continuarem a produzir os efeitos de produção da desigualdade historicamente constituída. Essas diferenças não apenas mantêm as condições para que a escola continue sendo utilizada como uma agência de produção de desigualdades sociais e econômicas, como também abre um mercado de serviços e produtos a ser explorado pela iniciativa privada, que se apresenta em auxílio para suprir as defasagens encontradas, ofertando-se para a exploração econômica dos recursos públicos destinados à educação.

Considerações

No documento em análise, privilegia-se a aprendizagem, compreendida como desenvolvimento de competências e habilidades, porém de modo diverso daquele que orientou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998a), uma vez que, na BNCC, as competências e habilidades estão submetidas a processos cognitivos que subordinam todas as demais ações e atividades previstas no currículo proposto.

Não se considera, nesse documento, o ensino, o que retira a especificidade da formação docente, como assinalado logo acima, de modo que a docência pode ser feita não necessariamente por professores, mas considerando-se outros agentes ou recursos para tanto, como mediadores, tutores e com o uso de tecnologias (digitais) de aprendizagem presencial ou à distância.

As habilidades se voltam para a apropriação de objetos tradicionais do ensino da língua portuguesa na escola, quando se trata de conhecimentos de caráter metalinguístico. Quando não, o que se posiciona como *objetos de conhecimento*, na BNCC, compõe-se de *conteúdos, conceitos e processos*, o que, submetido à primazia da cognição, indefine as funções dos sujeitos e objetos participantes do processo (quem aprende, quem ensina, o que se aprende).

Pressupõe-se, assim, que a aprendizagem deve levar a resultados, mas não se estabelece em que condições se desenvolverá a aprendizagem (nem o ensino, por suposto): as condições sociais, econômicas, culturais, ideológicas que histórica e culturalmente constituem os indivíduos em sujeitos não são observadas senão enquanto subordinadas aos processos cognitivos que, também por pressuposto, são os mesmos para todos os sujeitos, o que define a ideia de *comum* que estaria subjacente a essa base curricular nacional. A cognição como um bem comum distribuído representa a igualdade de condições que o Estado deve garantir para que a concorrência entre os sujeitos se faça de modo livre e igualitário. A ideia de igualdade, portanto, não se realizaria pela distribuição equânime de bens simbólicos, mas sustentaria as bases para que as diferenças e desigualdades se estabelecessem em função do empenho dos sujeitos em apropriar-se dos bens simbólicos existentes.

6 - Considerações finais

Buscou-se conhecer, neste trabalho, os modos como as proposições curriculares para o ensino de língua portuguesa na escola básica, produzidas no Brasil no período em que a oferta de escolarização pública se fez mais ampliadamente, responderam às condições de produção discursiva em suas relações com as mudanças nas políticas sociais e econômicas implementadas no país.

Entre as décadas de 70 do século XX e as iniciais do século XXI, o Estado brasileiro, em seu processo de construção histórica, alterou os limites de seu abarcamento social de acordo com os princípios econômicos a que se associava em função dos grupos políticos sob os quais foi governado, e dos interesses representados por esses grupos.

Observou-se que o período de emergência dos discursos pedagógico-curriculares para o ensino de português na escola básica caracterizou-se pelo estabelecimento da concorrência entre modelos econômicos de base desenvolvimentista e os de base (neo)liberalizante, associados a princípios de financeirização da economia. No momento mesmo em que entrava em colapso o modelo desenvolvimentista, com os princípios de construção de um Estado de bem estar social que este modelo possibilitava, a crise econômica mundial, em parte associada à constituição de uma nova ordem concorrente ao capitalismo produtivo, estabelecia um processo complexo de embates pela manutenção e pela desconstrução das bases sociais que pudessem orientar a implementação de políticas públicas.

A Constituição Federal promulgada em 1988 respondia às manifestações populares pela redemocratização e transformação do país, com as possibilidades de oferta de serviços públicos de saúde, educação, segurança, assistência e previdência, o que a hipertrofia do Estado deixada pelo regime militar, com seu caráter desenvolvimentista, favoreceu, ao possibilitar que princípios de bem estar social pudessem orientar as lutas pela abertura política. É o período, entretanto, como mencionado, em que o país também se encaminha para a implantação de modelos neoliberais em suas bases econômicas, o que se efetivará ao longo da década de 90, quando organismos internacionais definirão as políticas a orientarem as economias dos países do capitalismo periférico.

É nesse lugar de tensão entre ideologias concorrentes que as primeiras proposições pedagógico-curriculares para o ensino básico de acesso ampliado no Brasil são produzidas. Nesse espaço de embates e tensões, as bases semânticas em que são produzidos os Guias e os

Subsídios Curriculares na década de 70, no estado de São Paulo, se mostrarão já organizadas por concepções de linguagem e de ensino de caráter ora liberal, ora social, ora já indiciando traços de neoliberalismo, que se tornariam, estes últimos, mais evidentes na década de 90.

A concorrência interdiscursiva que emerge na década de 70 se direcionará, na década de 80, para o posicionamento de concepções de base sócio-histórica e sociointeracionista em resposta aos movimentos por mudanças sociais. Nos discursos pedagógico-curriculares produzidos a partir dos anos 80, o de base sócio-histórica funciona como o discurso que fundamenta a gênese daqueles que se constituem nas décadas seguintes. As relações de delimitação recíproca entre esses discursos se fazem de modo que as regras semânticas de um sejam traduzidas pelas regras do outro, em razão de qual discurso ocupa a posição de agente num determinado momento.

Desse modo, o traço semântico característico do discurso pedagógico-curricular em emergência na década de 70, a que aqui se denominou *princípio do processo contínuo de complexificação*, reordenou as posições ocupadas pelos estudos modernos da linguagem e pelos estudos gramaticais tradicionais, possibilitando a reconfiguração da fala e da escrita como objetos de conhecimento do campo acadêmico e do campo pedagógico, sem que se caracterizassem rupturas em relação aos discursos concorrentes — ou o denominado tradicional, ou o relacionado à teoria da informação, ou o fundamentado em elementos da psicologia —, devido à associação que se estabelece, nesse discurso, entre os semas *comunicação* e *criatividade* com os semas *construção* e a *transformação*.

O caráter agregador que possui esse discurso em suas regras semânticas pode ser observado no emprego de termos como: *integração*; *decorrência natural*; *organizam-se em continuidade*; *sequência do processo de aprendizagem*; *constante aprofundamento da compreensão*; *formas progressivamente mais complexas*; *sequência de experiências*; *acumulação*; *níveis crescentes de dificuldade*, *periodicamente*, *ao longo do tempo*. Trata-se da constituição de um discurso que responde às necessidades sócio-históricas, naquele momento, de produzir uma representação de unidade nacional, não apenas pelo fechamento político em que se encontrava, mas também porque o país que se alterava rapidamente em sua composição geopolítica e econômica, de rural agrário para urbano industrializado. Esse discurso se fundamenta em elementos produzidos pelas pesquisas acadêmicas, o que lhe possibilita apresentar características antagônicas aos princípios de silenciamento impostos pela ditadura militar. É, portanto, um momento de complexas relações e tensões entre forças sociais.

Com a insustentabilidade da permanência do regime militar, em muito devido à crise econômica que se instaurara, mas principalmente ao fortalecimento dos movimentos pela redemocratização do país, e com a produção mais ampliada no país de subsídios teóricos de caráter sociológico, sociolinguístico e sócio-histórico, constroem-se então as bases para a constituição de discurso acadêmico-pedagógico-curricular de concepção sociointeracionista, a prevalecer na década de 80, quando o processo de ampliação da oferta de escolarização pública se encontra bastante desenvolvido, o que possibilitou a chegada de classes populares à escola básica. As desigualdades econômicas e sociais começam a se mostrar mais explicitamente nos aglomerados populacionais que então se formam, o que faz observar-se a escola como uma possível agente de mudanças em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Os discursos pedagógico-curriculares produzidos nesse momento se ordenam segundo regras semânticas constituídas em torno do par opositivo /Transformação/ X /Manutenção/. A transformação se desenvolveria com o trabalho dos sujeitos em cooperação, solidários em seus contextos culturais, que encontrariam na escola o respeito a suas variedades linguísticas e as condições de se apropriarem de recursos de linguagem que lhes servissem de instrumentos de ação social. As atividades desses sujeitos (dentre elas, as linguísticas, materializadas em *textos*, a produção da linguagem em contexto) operariam sobre a realidade, como trabalho, transformando-a. O ensino e a aprendizagem foram concebidos, assim, como ações situadas.

Os princípios sócio-históricos e sociointeracionistas que ordenaram o discurso acadêmico-pedagógico-curricular na década de 80 foram reposicionados nos discursos de base neoliberal que se posicionaram na condição de agentes a partir da década de 90. Como mencionado anteriormente, ainda que os discursos que a partir de então se constituem refiram-se como sínteses do que propuseram os que os antecederam, o que se observa, de fato, são rupturas, descontinuidades, contraposições, inversões.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não se orientam por regras semânticas associadas à ideia de *transformação*, mas nucleia o discurso em que se constituem a ideia de *adequação*. A atividade, o trabalho humano sobre o mundo, a experiência situada na cultura da comunidade em que localizada a escola deixam seu lugar para a premissa da conformação dos sujeitos às condições sociais a que necessitem atender quando do exercício de sua cidadania, o que se relaciona, nesses documentos, com a participação dos sujeitos principalmente em esferas de atividades formais e públicas. As diferenças culturais e a

heterogeneidade linguística, tema central no discurso anterior, neste são denegadas, uma vez que prevalece nesse discurso a representação de um país unificado linguisticamente.

Porém, ainda que no discurso em que se materializam os Parâmetros Curriculares Nacionais, as regras semânticas associadas à *adequação* e à *eficiência* ordenem a produção discursiva, seguindo o princípio de desenvolvimento escolar das *competências e habilidades* dos sujeitos, encontra-se prevista a *ação* dos sujeitos, suas atividades, como meios materiais de desenvolverem suas competências e habilidades. Parece haver ainda um princípio de caráter liberal em concorrência com os de caráter neoliberal dominantes.

Já na Base Nacional Comum Curricular, a *atividade* e a *ação* se encontram submetidas às possibilidades cognitivas que venham a se desenvolver sobre objetos de conhecimento estabelecidos previamente. Os termos que mais recorrentemente definem as competências e habilidades a serem apreendidas são *reconhecimento* e *identificação*. Nesse sentido, o conhecimento suporta, sustenta, possibilita a realização da atividade, mas o inverso não é pressuposto, a não ser para as práticas sociais mais recentes, fundamentadas no uso de tecnologias digitais, cuja memória histórica ainda não esteja estabilizada e, portanto, não precisa ser denegada para a projeção de um sujeito ahistórico. Os semas que organizam o discurso em que materializado o discurso da BNCC referem-se a *análise, utilização, valorização e ampliação*.

Pressupõe-se a necessidade prévia da valoração e aquisição dos bens simbólicos determinados pelo documento para que o sujeito possa participar socialmente. Não se trata então apenas de participação social, mas de *qualidade* da participação social, que, além de estar condicionada ao capital simbólico que o sujeito adquira e lhe permita concorrer com outros sujeitos por lugares sociais mais ou menos valorizados, é também um lugar de avaliação dos comportamentos aprendidos por esse sujeito, e, portanto, de regulação, de monitoramento, de policiamento, que se materializa em princípios de base moral no documento, em que se definem condutas a serem seguidas na atuação social, e, assim, pressupõem o desenvolvimento de competências e habilidades de autogovernamentalidade.

Do que analisado e discutido, parece ser possível chegar à seguinte esquematização, em que se contrastam características de um e de outros dos discursos em concorrência no processo interdiscursivo observado¹:

¹ Não se observam as características do discurso em emergência na década de 70 devido à hipótese que aqui se segue de que o discurso de base sócio-histórica e sociointeracionista ocupa a posição de origem para os que se constituirão em concorrência em relação a ele nos momentos seguintes do processo interdiscursivo.

Quadro 10 - Sobre as concepções de sujeito e de aprendizagem:

| Discurso de base sócio-histórica e sociointeracionista | Discurso de base neoliberal | Discurso de base neoliberal financeiro/rentista |
|---|---------------------------------------|--|
| social | individual | concorrencial |
| histórico | discursivo | cognitivo |
| interação/cooperação | mediação | gestão |
| trabalho | desempenho | comportamento |
| produção e transformação | uso e atividade | conduta |
| contextual | discursivo | normativo |
| os direitos do sujeito | o sujeito de direito | o sujeito moral |
| formação integral do sujeito | formação do indivíduo integral | formação do indivíduo íntegro |

Fonte: elaboração própria.

Quadro 11 - Sobre as diferenças nas concepções de língua e de heterogeneidade linguística:

| Discurso de base sócio-histórica e sociointeracionista | Discurso de base neoliberal | Discurso de base neoliberal financeiro/rentista |
|---|---|---|
| A realidade linguística é heterogeneamente constitutiva; nesse sentido, não se trata de respeitar o diferente, mas compreender que não existe algo externo à diferença: existe hierarquização social com base em valores atribuídos às diferenças e com base na categorização dos diferentes. | A realidade linguística é formada de usos normatizados, padronizados, e daqueles que diferem da norma e do padrão; estes devem ser reconhecidos e respeitados de modo a combater o preconceito linguístico, mas evitados em contextos formais e públicos. | A realidade linguística é formada de usos normatizados, padronizados, que devem ser reconhecidos, identificados ou analisados, de modo a saber-se operar eficazmente com os valores desses usos com vistas a suas aplicações e ampliações (dos usos e dos valores). |

Fonte: elaboração própria.

Quadro 12 - Sobre as diferenças nas concepções de cidadania e de participação social:

| Discurso de base sócio-histórica e sociointeracionista | Discurso de base neoliberal | Discurso de base neoliberal financeiro/rentista |
|---|--|---|
| Cidadania pressuposta: todos são cidadãos <i>a priori</i> , e, portanto, têm seus direitos enquanto sujeitos. | Cidadania condicionada: a cidadania requer que se demonstre a aquisição de determinadas competências e habilidades que possibilitem a inclusão social. | Cidadania regulada: a cidadania requer que se demonstre a aquisição de determinados comportamentos que autorizem a inclusão social. |

Fonte: elaboração própria.

Observada a concorrência interdiscursiva aqui analisada, e os processos de constituição dos discursos em suas relações de trocas, partilhas, recusas, denegações, propõe-se a tese de que o discurso sobre ensino de português no Brasil, estabelecido após a ruptura institucional ocorrida no ano de 2016, constitui-se com base na inversão das regras semânticas que ordenam a produção do discurso de base sócio-histórica ou sociointeracionista.

Considerando-se que essa inversão se realiza de modo a submeter a construção da realidade com o trabalho humano solidário, cooperativo, à tarefa de reconhecimento e identificação de valores definidos num conjunto de objetos de conhecimento apartados de seu processo de produção histórica, talvez seja possível caracterizar o discurso em que se sustenta a materialização da BNCC como a produção de simulacros do discurso constituído na década de 1980, uma vez que traduz este discurso de base sócio-histórica e sociointeracionista segundo suas regras semânticas, não para definir os enunciados que seriam interditados, mas os enunciados que lhe são previstos, legitimados. Nesse sentido, pode se tratar de um simulacro posicionado, porém, na condição de discurso agente (MAINGUENEAU, 2005a).

Nessas condições, na posição de agente, um simulacro de discurso (isto é, um discurso sem base material, resultante da mera inversão das regras semânticas dos discursos que lhe são adversários, pois constituído à revelia do processo histórico) investe-se de valor de verdade ao apresentar-se e representar-se como consequência dialética dos discursos concorrentes que o teriam originado. Simulacros podem ser produzidos e distribuídos, então, como representações sociais legítimas que prescindem de bases materiais que as referenciem – observação que parece ser válida para os discursos sobre ensino de português, mas para outros discursos agentes em circulação no período histórico em que esta tese é escrita, em razão de serem instituídos conforme as bases ideológicas dos grupos políticos e econômicos que se apoderaram do Estado neste momento, em que o capitalismo financeiro se superpõe ao capitalismo produtivo e suas bases materiais.

Se a tese que aqui se defende se confirma, evidencia que a educação bancária (FREIRE, 1981) agora se estabelece como política de Estado, e não mais em bases acumulativas, mas segundo os princípios do investimento e da rentabilidade de capitais simbólicos que venham a ser adquiridos em condições de desigualdade de distribuição e acesso.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. Trabalho e desigualdade social na reestruturação capitalista: um balanço da “década neoliberal” no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, São Luis, v. 7, n. 2, jul./dez, 2003, pp. 7-38.
- ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Marcio. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antonio David (orgs.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007.
- APARÍCIO, A. S. M. As propostas de inovação do ensino de gramática em textos oficiais. In: **Anais do VI Congresso Internacional da Abralin**. João Pessoa, 2009, pp. 331-339.
- ARGOLO, Wagner. As línguas gerais na história social-linguística do Brasil. **PAPIA**, São Paulo, 26(1), p. 7-52, Jan/Jun 2016.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BASTOS, Pedro P. Z. As aporias do liberalismo periférico: comentários à luz dos governos Dutra (1946-1950) e Cardoso (1994-2002). **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 12, p. 245-274, 2003.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A economia política do novo-desenvolvimentismo e do social desenvolvimentismo. **Economia e sociedade**, Campinas, v. 21, n. spe, p. 779-810, Dec., 2012.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Os primeiros tempos da pesquisa em sociologia da educação na USP. **Educação e Pesquisa**. [online]. vol. 39, n.3, 2013, pp. 589-607.
- BELLUZZO, Luiz Gonzaga. Os anos do povo. In: SADER, Emir (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.
- BELLUZZO, Luiz Gonzaga; TAVARES, Maria Conceição. A Mundialização do Capital e a Expansão do Poder Americano. In: FIORI, José Luís (Org.) **O Poder Americano**. Editora: Vozes. Petrópolis, 2004, p. 111-138.
- BENTES, Ivani. Redes colaborativas e precariado produtivo. **Periferia**, vol. 1, n. 1, p. 53-61, 2012.

BESSA FREIRE; José Ribamar. Língua Geral Amazônica: a história de um esquecimento. In Bessa Freire, José Ribamar & Rosa, Maria Carlota (Orgs) **Línguas gerais**: política linguística e catequese na América do Sul no período colonial, Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003, P. 85-112.

BESSA FREIRE; José Ribamar. **Rio Babel**: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

BIELSHCHOWSKY, Ricardo. Estratégia de desenvolvimento e as três frentes de expansão no Brasil: um desenho conceitual. **Economia e Sociedade**. Campinas, v. 21, número especial, dez. 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

BRAIT, Beth. Elocução formal: o dinamismo da oralidade a as formalidades da escrita. In: PRETI, Dino. **Estudos da Língua Falada**: variações e confrontos. São Paulo: Humanitas/FFCLH/USP, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL (MEC) Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa. **Currículo inclusivo**: o direito de ser alfabetizado: Ano 3: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL (MEC) **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - Ensino Médio**. Brasília, 2000.

- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.
- BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf > Acesso 20 maio 2018.
- BRUNER, Jerome. **O processo da educação.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora Nacional, 1968 (3. ed. 1972).
- BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, nº 34, 2011, p. 885-911.
- CARDOSO Jr., José Celso. Crise e desregulação do trabalho no Brasil. **Revista de Sociologia da USP- Tempo Social**, São Paulo, Vol. 13, n. 2, p. 31-59, Nov., 2001.
- CARDOSO, José Luís; CUNHA, Alexandre Mendes. Discurso econômico e política colonial no Império Luso-Brasileiro (1750-1808). **Tempo**, Vol. 17, Nº 31, 2012, pp. 65-88.
- CARVALHO, Alba Maria Pinho De. A Precarização Estrutural do Trabalho na Civilização do Capital em Crise: O Precariado Como Enigma Contemporâneo. **Revista Políticas Públicas**, Maranhão, v. 18, p. 225 – 239, julho, 2014.
- CASTILHO, Ataliba T. Os sons. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos.** São Paulo: CENP, vol. 1, 1988a.
- CASTILHO, Ataliba T. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus – coletânea de textos.** São Paulo: CENP, vol. 1, 1988b.
- CHACON, Lourenço. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), Campinas (SP), v. XXXIV, p. 77-86, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. (Trad. de Maria Manuela Galhardo). Lisboa: DIFEL, 1990.
- CHARTIER, Roger. A leitura: Uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir (org) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.
- CHESNAIS, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François. (org.) **Finança mundializada**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- CONTRI, André Luis. **Uma avaliação da economia brasileira no Governo Dilma**. Indicadores Econômicos – FEE, v. 41, n.4, p. 9-20, 2014.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Campinas: Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 13, n. 3, maio, 2014, pp. 481-513.
- CORREIA, Mônica F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 505-513, set/dez. 2003.
- COUTINHO Luciano; BELLUZZO, Luiz Gonzaga. “Financeirização” da riqueza, inflação de ativos e decisões de gasto em economias abertas. **Economia e Sociedade**, n. 11, 1998, p. 137-150.
- DATHEIN, Ricardo. **De Bretton Woods à Globalização Financeira: Evolução, Crise e Perspectivas do Sistema Monetário Internacional**. 2003. Disponível em https://www.ufrgs.br/fce/wpcontent/uploads/2017/02/TD05_2003_dathein.pdf. Acesso em: 18 de agosto de 2017
- DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FERRARO, Alceu R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. São Paulo: SE/CENP, 1987.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. 3ª Ed. São Paulo: Cortes, 1991.
- FREGONEZI, Durvali E. (1999) Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? **Revista do GELNE**. Ano 1, nº 2, p. 82-85.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade** [online]. 2004, vol.25, n.86, p. 131-170.
- FREITAS, Marcos Cezar de. Desempenho e adaptação da criança pobre à escola: o padrão de pesquisa do CRPE-SP. **Educação e Pesquisa**. [online]. vol.40, n.3, 2014, pp. 683-698.
- FREITAS, Maria Teresa de A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- GATTI Jr, Décio. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.42-71, Jan/Jun, 2009.
- GERALDI, Corinta. M. G.; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Revista Inter-Ação**, vol. 37, nº 1, 2012, pp. 37-50.
- GERALDI, João Wanderley, SILVA, Lílian L.M. & FIAD, Raquel S. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. In **D.E.L.T.A.**, vol.12, nº 2, 1996, pp. 307-326.
- GERALDI, João Wanderley. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. **Caderno de Estudos Linguísticos**. vol. 31, Jul./Dez., 1996, pp. 127-143.
- GERALDI, João Wanderley. Subsídios metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª a 8ª série). In: **Cadernos da FIDENE**, Ijuí: FIDENE, 1981.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GIAMBIAGI, Fabio. **Brasil, raízes do atraso**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- GÓMEZ VILLAR, Antonio. El trabajador precario y la construcción del precariado como sujeto del cambio. **Astrolabio**. Revista internacional de filosofía, n. 11, pp. 209-217, 2010.
- GUEDES, Marilde Q. Parâmetros Curriculares Nacionais ou o currículo oficial? **Revista Inter-Ação**, vol. 27, nº 2, 2002, pp. 85-99.

- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, 135p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Atlas do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 1940-2010**. Até 1970 dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1981, vol. 42, 1979. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Acesso em 15 de maio de 2017.
- KATO, Mary A. O ensino de línguas após a implantação da linguística. In: **Boletim da Abralín**: 51-59, 1983.
- KOCH, Ingedore G. V. (2002) **Argumentação e linguagem**. 7ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1998.
- LINHARES, Maria Isabel S. B. Os favoritos precários. In: Brandão, Israel Rocha; ARAÚJO, José Edvar C. de (orgs.). **Educação contextualizada**. Fortaleza: Editora Caminhar, 2015.
- LOBATO, Lucia Maria Pinheiro. Sobre a questão da influência ameríndia na formação do Português do Brasil. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 11-47, jun./dez., 2006.
- LUCCHESI, Dante. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. **Estudos de Linguística Galega**, n. 4, p. 45-65, 2012.
- LUCCHESI, Dante. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Org.). **História social da língua nacional**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, p.151-180, 2008.
- LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015, 320 p.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 1985.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP: Editora Pontes, Editora da Unicamp, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005a.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: Amossy, Ruth. **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2005b.

- MARCUSCHI, Luís A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- MARIN, Alda J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: COLLARES, Cecília A. L. & MOYSÉS, Maria Aparecida A. (orgs.) **Cadernos CEDES** (Centro de Estudos Educação e Sociedade), n. 36 (“Educação Continuada”). Editora Papirus, Campinas, SP, p. 13-20, 1995.
- MARINHO, Marildes. **A oficialização de novas concepções para o ensino de Português**. TESE (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2001.
- MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 20, nº 1, 2007, pp. 163-189.
- MARTINS, Carla Macedo. Para uma crítica da economia linguística: o apagamento da ontologia social da língua e do sujeito-falante a partir de Locke. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 12, n. 2, maio/ago. 2012, p. 595-621.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. O estudo dos gêneros do discurso: notas sobre as contribuições do interacionismo. In: MACHADO, Ida L.; MELLO, Renato. (org.) **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MUSSA, Alberto. **O papel das línguas africanas na história do português do Brasil**. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- NARO, Anthony; SCHERRE, Marta. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.
- NARO, Anthony; SCHERRE, Marta. Sobre as origens do português popular do Brasil, **DELTA 9**, p. 437-454, 1993.
- NEVES, Maria Helena M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- NOGUEIRA, Rodrigo Hisgail. Desindustrialização abismo abaixo: dependência cambial e abandono das políticas de competitividade no Brasil. In: LACERDA, Antonio C. de (org.) **Desenvolvimento brasileiro em debate**. São Paulo : Blucher, 2017.

- NOVELLI, José Marcos Nayme. A questão da continuidade da política macroeconômica entre o governo Cardoso e Lula (1995-2006). **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 227-240, June, 2010
- OLIVEIRA, Cristiane Borges de. **O dito, o não-dito e o (re)dito**: confrontos e disputas na produção de discursos oficiais sobre a formação do professor de língua portuguesa para o ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- OLIVEIRA, Romualdo P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out., 2009.
- OMETTO, Ana Maria H; FURTUOSO, Maria Cristina O; SILVA, Marina V. Economia brasileira na década de 80 e seus reflexos nas condições de vida da população. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, vol. 29, n. 5, p. 403-414, Out., 1995.
- PAULANI, Leda M. A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, USP, v. 23, p. 25-39, 2009.
- PAULANI, Leda M. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. **Boletim de Economia e Política Internacional** (IPEA), vol. 3, n.10, Abril, 2012.
- PÊCHEUX, Michel. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Tradução de Ana Maria Dischinger e Heloísa Monteiro Rosário. In: **Cadernos de Tradução**. Instituto de Letras – UFRGS. Nº 01, 2ª ed., nov. 1998 [1983].
- PERONI, Vera M. V.; CAETANO, Maria R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.
- PESIRANI, Mariana M. A. **A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.
- PETTER, Margarida M. T. Línguas africanas no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, n. 19, p. 193-217, 2º sem., 2005.
- PIETRI, Emerson de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2003.

PIETRI, Emerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. In: **Currículo sem Fronteiras**, vol. 7, 2007, p. 263-283.

PIETRI, E. A oralidade, a escrita e as condições de produção de textos na escola: a constituição da escrita escolar em objeto de investigações acadêmicas. **Perspectiva** (UFSC), v.30, p. 573-602, 2012.

PIETRI, Emerson de. O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, 2013, p. 515-537.

PIETRI, Emerson de. O ensino de português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e180137, 2018a.

PIETRI, Émerson de. A constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 1, p. 523-550, Apr. 2018b.

PINHEIRO, Armando; GIAMBIAGI, Fábio; MOREIRA, Maurício M. **O Brasil na década de 90: uma transição bem-sucedida?** Rio de Janeiro: BNDES, Departamento Econômico - DEPEC, 2001. 36p. (Textos para discussão, n. 91)

POCHMANN, Márcio. Política social na periferia do capitalismo: a situação recente no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1477-89, 2007.

POCHMANN, Márcio. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 3-16, Jun., 2004.

PORTO, Lorena Vasconcelos. A terceirização na reforma trabalhista e a violação às normas internacionais de proteção ao trabalho. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região**. Belo Horizonte, v. 63, n. 96, p. 149-182, jul./dez. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, Dec., 2005.

RIBEIRO, Vera. M.; VÓVIO, Cláudia. L.; MOURA, Mayra P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 81, p. 49-70, 2002.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** - do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Alfabetização em classes populares**: didática do nível pré-silábico. São Paulo: SEE/CENP, 1985.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o Ciclo Básico**. São Paulo: SEE/CENP, 1988b.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo: SEE/CENP, 1990a.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção do trabalho pedagógico**, volumes I e II, São Paulo: SEE/CENP, 1990b.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau**, São Paulo: SE/CENP, 2ª ed, 1988a.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau**, São Paulo: SE/CENP, 4ª Ed, 1992.
- SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Guias Curriculares para o ensino de 1º grau**. São Paulo: CERHUPE, 1975.
- SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. **Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º Grau**. São Paulo: CENP, 1977.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.
- SIGNORINI, Inês. O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados. In: **Leitura**: teoria e prática, nº 39, dezembro, 1999.
- SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: INL, 1963.
- SOARES, Magda Becker. Aprendizagem da Língua Materna: Problemas e Perspectivas. In: **Em Aberto**. Brasília: ano 2, número 12, janeiro, 1983, pp. 1/14.
- SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.
- SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

VOLOSHINOV, V. [BAKHTIN, M.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: HUCITEC, 1979.