

DOIS MODOS DE TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA NO BRASIL EM DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA CURRICULAR

Emerson de PIETRIⁱ

RESUMO

Observam-se, em documentos oficiais de referência curricular para o ensino de língua portuguesa na escola básica brasileira, proposições para o tratamento pedagógico da heterogeneidade linguística em contexto de ensino. Os documentos que compõem o corpus foram produzidos e publicados em momentos distintos da história recente do país, nas décadas de 1980 e 1990, e são representativos de formações discursivas concorrentes em suas bases sociais, econômicas, políticas e ideológicas. A produção e análise dos dados se fundamentaram em conceitos desenvolvidos pelos estudos discursivos de linha francesa e caracterizaram os processos de *tradução*, de um dos discursos em concorrência para o outro, de conceitos e concepções de língua, de sujeito e de ensino. Os resultados evidenciam que a desigualdade na distribuição de bens linguísticos, e de suas implicações para as práticas de ensino que se orientem por princípios de justiça social, é afirmada ou denegada em decorrência do valor que se atribui à historicidade em um e em outro dos discursos analisados.

PALAVRAS-CHAVE: Heterogeneidade linguística; Currículo; Ensino de Português; Discurso.

TWO MODES OF TREATMENT OF LINGUISTIC HETEROGENEITY IN BRAZIL IN OFFICIAL CURRICULUM GUIDES

ABSTRACT

Pedagogical proposals for the treatment of linguistic heterogeneity are observed in official curriculum guides for the teaching of Portuguese in Brazilian schools. The documents of the corpus were produced and published in different moments of the country's recent history - the 1980s and 1990s - and are representative of discursive formations competing in their social, economic, political and ideological basis. The production and analysis of the data were based on concepts developed by discourse studies and characterized the traduction processes, from one of the competing discourses to the other, of concepts and conceptions of language, subject and teaching. The results show that inequality in the distribution of linguistic goods, and their implications for teaching practices guided by principles of social justice, is affirmed or denegated as a result of the value attributed to historicity in one or the other of the discourses analyzed.

KEYWORDS: *Linguistic heterogeneity; Curriculum; Portuguese teaching; Discourse analysis.*

ⁱ Licenciado em Letras, Mestre e Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, junto à Área de Ensino de Línguas do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada. E-mail: pietri@usp.br.

DOS MODOS DE TRATAMIENTO DE LA HETEROGENEIDAD LINGÜÍSTICA EN BRASIL EN DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIALES

RESUMEN

Proposiciones para el tratamiento de la heterogeneidad lingüística se observaron en documentos curriculares oficiales para la enseñanza de portugués en la escuela básica brasileña. Los documentos que componen el corpus fueron producidos y publicados en diferentes momentos de la historia reciente del país - los años 1980 y 1990 -, y son representativos de discursos concurrentes en sus bases sociales, económicas, políticas e ideológicas. La producción y análisis de los datos se basaron en conceptos desarrollados por la escuela francesa de estudios del discurso y caracterizaron los procesos de traducción, de uno a otro de los dos discursos concurrentes, de conceptos y conceptos de lenguaje, sujeto y enseñanza. Los resultados muestran que la desigualdad en la distribución de bienes lingüísticos y sus implicaciones para prácticas de enseñanza orientadas por principios de justicia social es afirmada o denegada como consecuencia del valor atribuido a la historicidad en ambos discursos analizados.

PALABRAS CLAVE: *Heterogeneidad lingüística; Currículo; Enseñanza de Portugués; Discurso.*

1 INTRODUÇÃO

Observam-se, neste artigo, os modos como projetado o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa em documentos de referência curricular, publicados em contexto brasileiro, em momentos históricos concorrentes nas suas diferenças sociais, políticas e ideológicas: as décadas de 1980 e 1990.

O objetivo é conhecer como, em formações ideológicas oponentes, se constroem discursivamente, em documentos oficiais de referência curricular, os modos de tratamento da heterogeneidade linguística e da (desigual) distribuição de bens econômicos e simbólicos, dentre estes, os linguísticos.

Para responder ao objetivo proposto, analisam-se, em processos de delimitação interdiscursiva, as diferentes concepções de sujeito, de texto e de língua, estabelecidas em proposições curriculares para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa na escola básica.

A década de 1980 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 majoritariamente 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 1990 se apresentou diversamente ao que foi 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 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 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 fora produzido anteriormente no campo educacional brasileiro (BRASIL, 1998a). No entanto, como se objetiva evidenciar com a análise a seguir realizada, as concepções e os 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 como 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, não explicitadamente, de um momento histórico a outro: no discurso que assume a posição dominante 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).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

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 1980, 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 (2005). 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 processo de delimitação recíproca entre discursos, fundada num princípio de interincompreensão.

Nas relações interdiscursivas analisadas neste trabalho, os enunciados do discurso de caráter 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 foi 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 passou a ser 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.

3 O ENSINO DA ESCRITA DE UMA PERSPECTIVA SOCIAL E HISTÓRICA

A década de 1980 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* — variedades entre as rurais e as urbanas — (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 (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 os 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 1980, 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).

Nessa última passagem, 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 fonemas 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, 2005) nas relações interdiscursivas que se estabelecem no período em questão.

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).

Nessa passagem 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 a 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 encontrarão 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.

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 três passagens, 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 tem sido tradicionalmente valorizado: 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 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 à *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; CHAUI, 2013; SADER, 2013).

4 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 a 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 (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, quer 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 desde 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).

Como mencionado, a consideração da situação em que foi 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 concordância com a definição de Bakhtin (1997), mas como fixos, estáticos. As diferenças entre os gêneros, seus limites e seus valores relativos são estabelecidas 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 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 1980, 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*.

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, nas passagens 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).

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, 2004), 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 (MORTATTI, 2014). 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, 2005), 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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 à 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, fundamentaram 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 foram 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.

No entanto, uma ressalva é necessária: mesmo propostas pedagógicas que se apresentem fundamentadas em perspectivas a-históricas, não-subjetivas, não-ideológicas, guardam, em sua constituição, devido a suas fundamentações teóricas e metodológicas, a filiação a uma determinada memória discursiva, ainda que haja esforços por denegar esse fato. Há, portanto, uma filiação discursiva necessária à produção desses documentos.

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 (se fazem), 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.

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 destruir todo e qualquer valor simbólico para 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.

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.
- APARÍCIO, Ana Silvia 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.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Os primeiros tempos da pesquisa em sociologia da educação na USP. **Educação e Pesquisa**. vol. 39, n.3, 2013, pp. 589-607.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.
- 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. 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.
- CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.
- CORRÊA, Manoel. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, Manoel L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, maio, 2014, pp. 481-513.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FRANCHI, Eglê P. **Pedagogia da alfabetização**: da oralidade à escrita. 3. ed. São Paulo: Cortes, 1991.

FREITAS, Marcos Cezar de. Desempenho e adaptação da criança pobre à escola: o padrão de pesquisa do CRPE-SP. **Educação e Pesquisa**. [online]. v.40, n. 3, 2014, pp. 683-698. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/en_07.pdf. Acesso em: 16 mar. 2015.

GERALDI, Corinta. M. G.; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Revista Inter-Ação**, v. 37, n. 1, 2012, pp. 37-50.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. **Caderno de Estudos Linguísticos**. v. 31, Jul./Dez., 1996, pp. 127-143.

GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lílian Lílian M. ;FIAD, Raquel S. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. **D.E.L.T.A.**, v. 12, n. 2, 1996, pp. 307-326.

GUEDES, Marilde Q. Parâmetros Curriculares Nacionais ou o currículo oficial? **Revista Inter-Ação**, v. 27, n. 2, 2002, pp. 85-99.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1998.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MARINHO, Marildes. **A oficialização de novas concepções para o ensino de Português**. Orientador: Sírio Possenti. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 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.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

NOGUEIRA, Rodrigo Hisgail. Desindustrialização abismo abaixo: dependência cambial e abandono das políticas de competitividade no Brasil. *In*: LACERDA, Antonio Corrêa de (org.). **Desenvolvimento brasileiro em debate**. São Paulo: Blucher, 2017.

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**. Orientador: Emerson de Pietri. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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: SE/CENP, 1985.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa**: 1º grau. São Paulo: SE/CENP, 2. ed., 1988a.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Isto se aprende com o Ciclo Básico**. São Paulo: SE/CENP, 1988b.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico**. São Paulo: SE/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: SE/CENP, 1990b.

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. 24. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SOARES, Magda B. Aprendizagem da Língua Materna: Problemas e Perspectivas. **Em Aberto**. Brasília: ano 2, n. 12, janeiro, 1983, pp. 1-14.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

VOLOSHINOV, Valentin N. [BAKHTIN, Mikhail.]. **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.

NOTAS

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

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 (GUEDES, 2002; GERALDI; GERALDI, 2012).

³ Ver também APARÍCIO (2009).

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

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

⁶ C.f.: VOLOSHINOV (1979).

⁷ SAUSSURE (2002).

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).

Enviado em: 27/09/2017

Aprovado em: 19/06/2019