

11

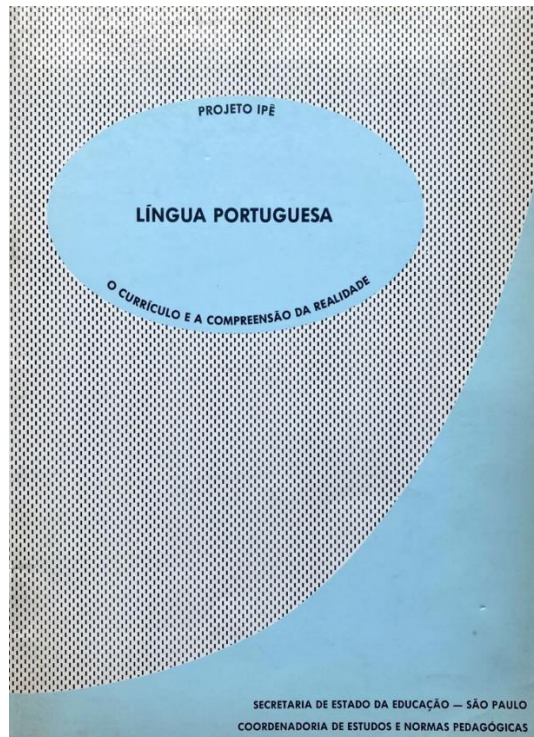
Língua Portuguesa: a linguagem em documento oficial da década de 90 no Estado de São Paulo sob a perspectiva dialógica

Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas
Universidade de São Paulo

Introdução

Esse artigo tem como objetivo analisar o documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade*, que figurou uma importante etapa no que diz respeito à inovação do ensino de português nas escolas paulistas na década de 1990, devido ao fato de instituir uma nova ordem: a de que a língua é histórica e social e o ensino de português deve privilegiar o texto em suas diferentes maneiras de manifestação. Além disso, tal documento surgiu para evocar a ideia de que uma língua possui variabilidade, isto é, ela se adapta de acordo com o contexto histórico-social no qual ocorre. A análise desse documento oficial dar-se-á de maneira documental e de caráter qualitativo, de modo a evidenciar como se constituiu o documento curricular.

Figura 1. capa do documento *Língua portuguesa: Currículo e a Compreensão da Realidade*



Fonte: São Paulo (1991)

Figura 2. Sumário

SUMÁRIO		P.
TEMA 1 VARIÇÃO LINGÜÍSTICA		
A VARIÇÃO LINGÜÍSTICA E A POLÍTICA DE ENSINO/DOMÍNIO DA LÍNGUA MATERNA (Irenilde Pereira dos Santos)		7
1 PRELIMINARES		9
2 A FALA		9
3 A NORMA		10
4 O SISTEMA		12
5 O ESQUEMA TRIÁDICO SISTEMA/NORMA/FALA E A VARIÇÃO		14
6 À GUISA DE CONCLUSÃO		15
BIBLIOGRAFIA		15
TEMA 2 ESCRITA E TEXTO		
LINGUAGEM, LÍNGUA, TEXTO: A AÇÃO HUMANA (Harry Vieira Lopes)		17
1 A LINGUAGEM E AS LÍNGUAS NATURAIS		19
2 A LÍNGUA FALADA E A LÍNGUA ESCRITA		21
3 O TEXTO		23
4 COESÃO E COERÊNCIA NOS TEXTOS		24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS		27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		28
BIBLIOGRAFIA		29
TEMA 3 TIPOLOGIA DOS TEXTOS		
TIPOLOGIA DOS TEXTOS (José Luiz Fiorin)		31
BIBLIOGRAFIA		42
TEMA 4 GRAMÁTICA		
MAS O QUE É MESMO "GRAMÁTICA"? (Carlos Franchi)		43
ROTEIROS PARA DISCUSSÃO		61

Fonte: São Paulo (1991)

A partir dessa premissas, o documento, de acordo com Di Lório (2007, p. 182), constituía-se em três volumes⁴⁶. Dessa maneira, houve a oportunidade de se repensar a concepção de língua e linguagem, de modo que, nas escolas, o português estivesse condicionado às teorias linguístico-discursivas modernas para a época. Partindo do texto como objeto de ensino, a centralidade da mensagem no processo comunicativo passou a ser desconsiderada, devido ao fato de que as partes mínimas que a constituía, isto é, morfemas, sílabas, palavras e frases, não davam conta de todo contexto histórico-social que envolvia o texto. Isso não significou que o estudo da gramática foi abandonado no Projeto IPÊ⁴⁷, mas esse estudo foi abordado sob um viés mais

⁴⁶ "Língua Portuguesa I - O ensino de Língua Portuguesa"; "Língua Portuguesa II - Português e ensino de Gramática"; "Língua Portuguesa III - Texto, leitura e redação".

⁴⁷ De acordo com Aparício (2012, p. 31, grifos meus), "Em 1991, uma outra versão do Projeto Ipê, denominada *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade*, foi desenvolvida com o objetivo de subsidiar a continuidade do processo de implementação das propostas curriculares da SEE-SP. Em relação à língua portuguesa foram transmitidos quatro programas abordando os seguintes temas: *Varição Lingüística*, *Escrita e Texto*, *Tipologia dos Textos* e *Gramática*. Para acompanhar as discussões dos programas nos telepostos, a Equipe Técnica da CENP organizou um volume com três textos escritos por especialistas da área e um texto escrito por um membro da equipe da CENP, sendo cada um dos

contextualizado. No entanto, o referido projeto não ocorreu sem problemas. Além de orientar uma discussão referente ao ensino de língua, conforme assinalamos, ele também tinha como princípio formar professores para a implementação da *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa para o 1º grau*, vigente à época.

De acordo com Duran, Alves & Palma Filho (2005),

A linha de formação contínua dos professores para o trabalho não seriado do ciclo básico pretendeu atingir toda a rede por meio da transmissão dos programas do Projeto Ipê e da discussão monitorada de pequenos grupos através de textos sobre os temas dos programas em telepostos. Esse tipo de formação, embora tenha a vantagem de atingir grandes contingentes em curto período, constitui um trabalho de superfície, funcionando mais como divulgação de ideias e propostas. Sua principal desvantagem é o fato de trabalhar pouco com as concepções e pressupostos mais arraigados no ideário pedagógico e com a transformação da prática efetiva dos docentes em sala de aula (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 95),

No âmbito dos estudos da linguagem, os fenômenos que instituem os sentidos no mundo material precisam, impreterivelmente, encontrar seu objeto cuja existência prescinde de qualquer outra forma de manifestação semiótica. Isso significa dizer que a linguagem possui, enquanto objeto, a língua e, dessa forma, faz circular os significados presentes no universo da cultura. A língua, seja qual for a abordagem teórico-metodológica, sanciona e direciona aquilo que a constitui: *sentidos*. Esses se circunscrevem em todas as instâncias em que a linguagem pode se manifestar, oportunizando um corolário infundável de produções linguísticas. as quais servem de aporte para a comunicação discursiva e para o constante movimento das significações.

Sobre a relação entre linguagem e língua é necessário refletir que

[...] quando se trabalha com fatos ocorridos na longa duração do tempo, e, conseqüentemente, se propõe levar em conta os saberes constituídos em estados de sociedades diferentes, *é preciso construir uma concepção do objeto* [...] (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 17, grifos meus).

A partir dessa premissa, é de fundamental importância obter plena consciência do que o objeto de estudo *diz* para aquele que o pretende estudar, não negligenciando, em hipótese alguma, sua condição metodológica, isto é, sua natureza conceitual, procedimental e técnica.

textos relacionados a cada um dos programas. O texto que se refere à gramática e ao ensino de gramática é, *Mas o que é Mesmo Gramática?* do professor Carlos Franchi".

De acordo com o que foi enunciado, o propósito deste artigo é refletir de que maneira a tradição das tipologias textuais, à luz da narração, que é constituída por temas e figuras, contidas no documento *Língua Portuguesa: Currículo e a Compreensão da Realidade* (1991), produzido pela CENP, traz a produção de textos para o ensino público do ciclo básico. Além disso, objetiva-se evidenciar como memória discursiva (AMORIM, 2009), com o aporte da tipologia narrativa, pode fazer emergir no universo dos significados. Nosso intuito também é mostrar que políticas públicas educacionais não ocorrem senão com tensões, no que diz respeito a suas intenções em realizar uma reforma curricular. Não é objetivo deste trabalho mostrar como se dá o texto da tipologia narrativa, mas construir uma discussão de proximidade acerca do que está presente no currículo de Língua Portuguesa, tomado como *corpus* em termos de diálogo, com os pressupostos da teoria dialógica da linguagem.

A linguagem e seu objeto perpassaram, ao longo do tempo, por inúmeras acepções. Do ponto de vista conceitual, atravessaram teorias e, assim, foram se transformando e insurgindo novas interpretações. E é neste ponto que a discussão sobre o Projeto IPÊ/CENP se faz importante, porque ressignificou o ensino de Língua Portuguesa e a concepção de linguagem e língua no Estado de São Paulo na década de 1980. Podemos afirmar isso devido ao fato de que, nos documentos oficiais curriculares de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo, tanto para 1º quanto para o 2º grau, tiveram forte entrada os estudos da linguagem, em seu aspecto semântico-discursivo.

A Língua Portuguesa, denominada à época *Comunicação e Expressão*, deixa de ser um instrumento, um código a ser decifrado, e ganha um novo aporte teórico-metodológico. Muitos autores, sob a égide da LDB 5692/71, entendiam a língua dessa maneira que acabamos de dizer para o ensino de Língua Portuguesa. A compreensão deveria, então, operar em dois eixos: a) comunicação e b) expressão. Mattos & Back (1977), por exemplo, dizem que:

A língua é um *instrumento de comunicação* e, por isso, os objetivos desta área devem ser procurados dentro da comunicação e consiste basicamente nas habilidades de cada um dos comunicantes [...] [...] verificamos que são seis: 1) pensar como *emissor*. 2) falar. 3) escrever. 4) pensar como *receptor*. 5) escutar. 6) ler (MATTOS; BACK, 1977, p. 70, grifos meus).

Dessa forma, embora estivesse emergindo uma mudança de paradigma, o ensino de português ainda era instrumental, com fortes influências do formalismo linguístico. Campos (2019) diz que

[...] o ensino de língua portuguesa teve forte influência da Teoria da Comunicação, proposta pelo linguista russo Roman Jakobson. A partir da obra *Linguística e comunicação*, publicada no Brasil em 1971, trouxe as noções de 'funções da linguagem' [...] (CAMPOS, 2019, p. 6, grifos da autora).

Tal teoria tem como princípio a *mensagem*, isto é, ela está no centro do processo de comunicação. Os participantes desse processo são delimitados como *emissor* e *receptor*. Essa concepção afasta qualquer tipo de discursividade que é inerente da linguagem/língua, porque desconsidera os sujeitos que participam ativamente da construção de sentidos por intermédio do discurso. No entanto, a Teoria da Comunicação, postulada por Roman Jakobson (1975), assevera que

De fato, os linguistas têm muito a aprender da teoria da comunicação. Um processo de comunicação normal opera com um *codificador* e um *decodificador*. O decodificador recebe uma mensagem. Conhece o código. A mensagem é nova para ele e, por via do código, ele a interpreta (JAKOBSON, 1975, p. 22, grifos meus).

Essa aceção de *codificador* e *decodificador* instaura o papel da língua enquanto um instrumento, como um código e, não, como vivência no universo dos significados. Além disso, apaga as vozes dos enunciadorees do processo comunicativo, pois centra a significação puramente na mensagem e, não, em todo o fenômeno comunicativo. É nesse sentido que o documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade*, inserido no projeto IPÊ, surge como uma alternativa de renovação⁴⁸ para a concepção de linguagem/língua e para o ensino de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo na década de 1980, porque o objetivo da CENP, segundo Aparício (2012, p. 26) era “[...] o estudo de questões teóricas e metodológicas referentes aos textos oficiais de renovação de ensino de língua portuguesa”.

Segundo a autora, “a equipe Técnica da CENP⁴⁹ passou a desenvolver um trabalho de divulgação das novas orientações para o ensino de língua

⁴⁸ Em 1983, teve início o processo de reestruturação curricular no estado de São Paulo (PALMA FILHO, 2020, p. 15).

⁴⁹ A CENP foi um órgão criado em 1976 com o objetivo de reestruturar o ensino paulista a partir das Propostas Curriculares para o ensino no 1º grau. (APARÍCIO, 2012).

portuguesa por meio de publicações de textos de apoio à Proposta Curricular e de cursos, palestras, encontros e seminários” (APARÍCIO, 2012, p. 27).

A partir dessas publicações de textos para subsídio do trabalho do professor que nasce o documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade*, publicado no ano de 1991, no governo de Fleury Filho (1991/1994). O documento traz à tona teorias linguísticas e discursivas de linguistas de universidades, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), para o ensino de Língua Portuguesa na rede estadual paulista na década de 1990.

1 O currículo de Língua Portuguesa e o Projeto IPÊ: implicações no ensino público paulista

O propósito do Projeto IPÊ era desconstruir a ideia de língua, não mais como um instrumento de comunicação, um código a ser decodificado pelos falantes. O Projeto IPÊ trouxe novidades, mas essas não obtiveram a eficácia esperada pela Secretaria de Educação em relação à teoria e à prática efetiva em sala de aula. Por outro lado, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, a reorganização curricular trouxe as seguintes premissas:

Preocupação no sentido de levar o aluno a produzir seu próprio texto oral e escrito, interpretando mensagens recebidas, estimulando atividades de reflexão sobre a linguagem. Respeito ao “dialeto” do aluno e a conscientização do valor expressivo desse “dialeto”. Levar em conta os seguintes princípios teóricos: a) ênfase no caráter social da linguagem; b) consideração de que a atividade de linguagem se realiza nos processos reais de comunicação do discurso ou do texto; c) predominância das atividades de linguagem e do trabalho com o texto sobre a descrição gramatical (respeitada essa ordem na introdução de quaisquer conteúdos) (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2003, p. 29, grifo dos autores).

Percebe-se, assim, que há uma forte marca da presença da Sociolinguística no material curricular⁵⁰. É claramente percebida, segundo os autores, a aceção de linguagem na modalidade oral e escrita, a variação linguística como um processo natural e histórico-social na comunicação dos

⁵⁰ Vale ressaltar que os autores fizeram uso dos conceitos contidos na *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa para o 1º grau*, vigente na década de 1980.

sujeitos, a predileção de considerar o discurso e o texto como objeto de ensino, além de se demarcar que a linguagem parte do pressuposto social e não cerebral-psicológico-individual dos falantes. Embora haja ainda a presença do termo “mensagem” como aparato constitutivo da comunicação – e não do diálogo –, os autores enfatizam que houve um avanço em relação à concepção de linguagem e língua, bem como do ensino de Língua Portuguesa.

Não se trata de abandonar radicalmente os estudos gramaticais, mas de colocá-los em uma instância de menor importância, dada a longa tradição do ensino da gramática em que o ensino de português estava circunscrito nas escolas.

Esse documento, como parte da *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa de 1º grau*, surge da necessidade de melhorar o ensino paulista na rede estadual paulista, além de apoiar o trabalho do professor em sala de aula.

1.1 Documento oficial: questões de língua e linguagem

O documento *Língua Portuguesa: Currículo e a Compreensão da Realidade* inicia com uma carta de apresentação endereçada aos professores da rede estadual de São Paulo, discorrendo sobre a eficácia do Projeto IPÊ para a educação paulista, assinada por Eny Marisa Maia⁵¹, coordenadora da CENP, em 1991, visando dialogar com os educadores sobre a necessidade da formação referente à reestruturação curricular. Com isso, enfatiza a ideia de que o referido material tem como objetivo melhorar o ensino nas escolas públicas paulistas. No entanto, é preciso dizer de que maneira o material foi constituído em termos de elaboração.

O material desenvolvido pela CENP tem a organização de Harry Vieira Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Silvia Olivi Louzada, Silvia Bruni e Zuleika de Felice Murrie⁵². Na coordenação do currículo estão: Célia Maria Carolino Pires, Pedro Paulo Demartini e Regina Maria Ferraz Elero Ivamoto. É fundamental enunciar os autores do material curricular, para que se possa ter

⁵¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Entre muitas ocupações, já foi designada Secretária Municipal de Educação na gestão da então prefeita Marta Suplicy (PT), segundo informações do jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1902200212.htm>. Acesso em 01 fev. 2022.

⁵² Todos os integrantes na organização do texto curricular possuem curso de Pós-Graduação – *stricto sensu*, exceto Maria Aleida Trindade.

uma dimensão do posicionamento enunciativo de cada um, devido às diferentes formações acadêmicas que estão postas na constituição do currículo.

A organização do documento está subdividida em quatro temas: 1) Tema 1, *Variação Linguística* (Irenilde Pereira dos Santos); tema 2, *Escrita e Texto*, (Harry Vieira Lopes); tema 3, *Tipologia de textos* (José Luiz Fiorin); tema 4, *Gramática* (Carlos Franchi). O propósito deste estudo é trabalhar o tema 3, escrito pelo linguista José Luiz Fiorin, pois trata da tipologia de texto e, conseqüentemente, de figuras e de temas, objeto desta discussão.

Para a compreensão do Projeto IPÊ, destacamos, segundo Di Lório (2007), que:

Os documentos do Projeto Ipê, versões 1985 e 1990, podem ser considerados documentos teórico-aplicados, haja vista sua orientação metodológica, pois ao mesmo tempo em que eles explicam as teorias linguísticas, promovem, por meio da experiência e estudos de professores, novas possibilidades de trabalho com a língua (DI LÓRIO, 2007, p. 187).

É nesse cenário que o documento *Língua Portuguesa: Currículo e a Compreensão da Realidade* se constitui, apresentando-se como um material de forte impacto na educação paulista. É preciso considerar que não é possível a realização de uma reforma curricular dessa magnitude, que foi a implementação da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa de 1º grau*, sem que os aspectos políticos e legais estejam atrelados. Agentes públicos de diferentes esferas afetam diretamente a produção dos documentos oficiais curriculares, impondo a eles suas próprias convicções e ideais. Destarte,

[...] numa sociedade como a brasileira, que se caracteriza por conflitos e interesses de classe, as políticas públicas são o resultado do embate de forças, que se consubstanciam em leis, normas, métodos e conteúdos, resultantes da interação de agentes de pressão que disputam o Estado (PALMA FILHO, 2010, p.157).

O Estado e sua conjectura institucional determinam aquilo que um currículo deve apresentar tanto no que diz respeito à estrutura, quanto ao conteúdo a ser ensinado efetivamente nas escolas. O resultado dessas implicações é um currículo ideologicamente marcado pela voz do governo, associado ao credenciamento de políticas públicas educacionais que estavam em consonância com a marca do governo, que à época de Fleury, “[...]”

apresentava pequena ênfase na ideia de Democracia. A essência de sua proposta era a preocupação com uma escola que fosse gerenciada de forma eficaz, tecnicamente eficaz. Era o neotecnicismo orientando esse período da educação brasileira” (AREDES, 2002, p.83).

De acordo com Aredes (2002), a gestão do governador Fleury buscava obter resultados eficazes no que diz respeito à educação. A nosso ver, no que coube a ele na reestruturação curricular, não ocorreram mudanças de maneira despropositada, mas a partir de uma visão de mercado, isto é, de uma visão neoliberal de educação. Segundo Pietri (2018), a reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, nos documentos oficiais, era a universalização do ensino em âmbito federal, devido ao fato de que havia uma distribuição desigual dos recursos linguísticos na escola pública, por causa da relação entre urbanização e a norma popular do uso da língua. Ainda segundo o autor, no contexto escolar, havia uma heterogeneidade constitutiva de variações linguísticas decorrente das classes menos favorecidas estarem nas escolas. A linguagem serviria, então, para cuidar dos problemas sociais. Sendo assim,

As propostas acadêmico-pedagógicas de renovação no ensino de língua portuguesa que se produziram em meados da década de 70 do século XX, em resposta a mudanças nos modos de distribuição da escolarização no país, responderam, principalmente, às necessidades de se construir uma escola que não funcionasse discriminatória em relação aos alunos que começavam então a frequentar os bancos escolares (PIETRI, 2018, p.4).

As teorias linguístico-discursivas que subjaziam as Propostas Curriculares, as quais são permeadas de relações de poder, delinearão produções discursivas e fundaram sentidos outros. Os linguistas, nesse sentido, na posição de autores do material curricular, conseguiram, em certa medida, propagar e instituir que o ensino de Língua Portuguesa fosse reconfigurado, tornando-o mais acessível, coerente e contextualizado nas escolas públicas paulistas. Geraldi & Geraldi (2012) complementam esse pensamento no instante em que dizem que o governo na década de 1990, especialmente, o governo do então Presidente da República, Fernando Collor, tinha como premissa uma orientação neoliberal no que diz respeito às políticas públicas educacionais. O mesmo, segundo os autores, ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a implementação de índices educacionais, a partir de avaliações de desempenho.

Não estamos afirmando que os autores de *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade* não estejam engendrados pelas esferas ideológicas. Tampouco estamos dizendo que esses estudiosos da linguagem não tiveram de conduzir seus trabalhos a partir de matrizes governamentais, mas o que o documento mostra é pouca interferência por parte da esfera política na produção do material. Pensamos, pois, que o controle governamental está, justamente, em oferecer “liberdade” aos linguistas para produzir o material, que seria amplamente reconhecido pela comunidade acadêmica, contudo, o *slogan* do governo Fleury estaria presente como parte da eficácia governamental no quesito educação pública. Tais ações são denominadas por Geraldi & Geraldi (2012) como domesticação dos agentes educativos.

É dessa maneira que o ensino de Língua Portuguesa e a continuidade da reforma curricular, no governo Fleury, que se iniciou em meados de 1970 no Brasil, não foram meramente ingênuos, mas com aspirações políticas para construir uma imagem positiva da esfera política. Uma escola a serviço da economia tem como pressuposto constitutivo fortalecer as exigências da mão-de-obra, embasada em uma lógica mais quantitativa do que equitativa. A natureza ideológica dessa ideia insurge numa premissa de que a formação desse novo público que chegara na escola devia-se à preocupação governamental de universalizar o ensino, mas, subjacente a isso, estava uma inspiração tecnocrática, cujo fundamento estava nas organizações internacionais de um sistema desigual. A educação, que antes não era para todos, passa a ser o mote dos governos, de modo que se pudessem obter conhecimentos novos, adaptados a nova ordem social: a da inserção de capital estrangeiro nas políticas públicas educacionais. A performatividade escolar se estende nos documentos oficiais, os quais direcionam o ensino para a “modernização” da sociedade. Contudo, o discurso modernizador do Estado ainda é, conforme Geraldi & Geraldi (2012), para instituir cada aluno e aluna em seu devido lugar, de acordo com a ordem do capital. Isto é, de se produzir mão-de-obra para o trabalho.

Com isso, a missão do Estado era figurar uma imagem de “culturalização” por meio das reformas curriculares que vigoraram no fim da década de 1980 e ganharam força na de 1990.

2 A tipologia textual narrativa sob temas e figuras e a mercantilização no ensino

A existência das tipologias textuais, no contexto escolar, não se constitui como um processo totalmente novo. Há uma longa tradição, no ensino de Língua Portuguesa, de estudo das tipologias narrativa, descritiva e argumentativa. É consenso entre os estudiosos da linguagem e professores em sala de aula que o ensino das tipologias textuais conjuga-se com o ensino de português a partir do texto. Neste estudo, o objetivo é evidenciar, a partir do Tema 3 - Tipologias dos textos (SÃO PAULO, 1991), de autoria de Fiorin, que essa abordagem apresentou novidades para o ensino de língua, considerando as reformas curriculares que se iniciaram nas décadas de 1970 e 1980, trazendo as tipologias narrativa, descritiva e argumentativa. Fiorin (SÃO PAULO, 1991) parte de textos literários para discutir o conceito de texto figurativo, descritivo, argumentativo no tema 3, a saber:

1. fábula: *Sapo e o Escorpião*;
2. Poema: *As rosas amo dos jardins de Adônis*, de Ricardo Reis;
3. Romance: *Dom Casmurro*; *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis;
4. Poema: *Mozart no céu*, de Manuel Bandeira;
5. Romance: *O Ateneu*, de Raul Pompeia;
6. Sociologia: *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*, de Dante Moreira Leite;
7. Carta aberta ao Presidente da República, de Otavio Frias Filho, retiradas da *Folha de S.Paulo*, (25/04/1991);
8. Fragmento retirado da revista *Veja* Em São Paulo, Ed. Abril, 6-12/5/1991, p. 17-18;
9. Poema: *O ferrageiro de Carmona*, de João Cabral de Melo Neto.

Discorrer sobre tipologias é identificar

[...] uma classe de textos que têm uma dada caracterização, isto é, um conjunto de características comuns em termos de forma, estrutura, conteúdo, estilo, funções etc., mas distintas das características de outros elementos tipológicos, o que permite diferenciá-los (TRAVAGLIA, 2004, p. 147).

O autor, considerando os avanços nas pesquisas sobre as tipologias, já nos anos 2000, postula que elas podem ser:

[...] descrição, dissertação, injunção, narração, argumentação *stricto sensu*, predição, romance, novela, conto, fábula, parábola, caso, ata, notícia, mito, lenda, certidão, atestado, ofício, carta, soneto, haicai, ditirambo, ode, acróstico, epitalâmio, prece, tragédia, comédia, farsa, piada, tese, artigo etc. (TRAVAGLIA, 2004, p. 147)

Entretanto, estamos referindo-nos ao início do ano de 1990, e assim, o foco deste estudo é discutir somente o texto narrativo, cuja constituição se dá por figuras e temas. Não negligenciamos, com isso, a heterogeneidade das tipologias textuais (TRAVAGLIA, 2004). Fiorin, ao tratar das tipologias de textos no Projeto Ipê, acarreta uma melhoria significativa no ensino paulista à época. O autor apresenta, no documento, uma contextualização:

Os textos dividem-se, pois, em duas grandes categorias: os figurativos e os temáticos. Uma observação impõe-se. Quando falamos em textos figurativos e temáticos, pensamos em textos predominantemente, mas não exclusivamente, compostos de figuras e temas. Com efeito, num texto figurativo podem aparecer termos abstratos e num temático, termos concretos. O que importa é que no figurativo predominam os concretos e no temático os abstratos (SÃO PAULO, 1991, p. 34).

Isso significa que não há a possibilidade de existir um texto exclusivamente temático ou figurativo. Isso porque essas duas categorias se complementam mutuamente e não podem ser desassociadas. No entanto, os textos figurativos representam e simulam a realidade, enquanto os temáticos explicam e interpretam os sentidos no mundo (SÃO PAULO, 1991).

Segundo o linguista Fiorin, em todos os textos figurativos há temas, uma vez que eles não são encontrados em estados puros. O autor, para explicar e exemplificar figuras e temas, traz textos narrativos de autores renomados – como Graciliano Ramos, Gilberto Freyre, Fernando Pessoa – para dizer que, nesses exemplos, as figuras encadeiam-se nos temas, conforme já evidenciamos. À vista de compreensão, são os temas “[...] que dão sentido ao texto figurativo” (SÃO PAULO, 1991, p. 34).

Sendo assim, para fins didáticos, o texto narrativo, segundo Fiorin (1991), caracteriza-se da seguinte maneira: “[...] é figurativo; mostra transformações de estado; apresenta relações de concomitância, anterioridade e posterioridade entre os episódios relatados” (SÃO PAULO, 1991, p.36). Fiorin, a partir do documento institucionalizado, continua a dizer que:

Essas relações temporais (concomitância, anterioridade e posterioridade) são sempre necessárias à constituição de uma

narração, mesmo que sua linearidade esteja alterada no texto. O leitor, para compreender a narrativa, precisa reconstruir essas relações: *saber o que aconteceu antes, ao mesmo tempo depois* (SÃO PAULO, 1991, p. 37 - grifos meus).

A partir dessa noção dada pelo linguista em 1991, podemos realizar uma correlação com o conceito de memória discursiva na teoria bakhtiniana. À luz de Amorim (2009),

Vemos aqui que o tema da memória em Bakhtin remete a uma dimensão importante de suas teorias que é a da temporalidade. Eu resumiria essa dimensão da seguinte forma: a construção do sentido de um enunciado-objeto é sempre efeito de *movimento*. Não apenas movimento no espaço, isto é, no jogo que põe e dispõe em cena as posições enunciativas, mas um *movimento no tempo que torna presente o passado e o futuro*. E essas duas direções temporais do movimento se articulam através de uma posição enunciativa específica da teoria bakhtiniana que é aquela expressa no conceito de sobredestinatário. De acordo com esse conceito, a obra se destina para além de seu contexto e essa destinação é tanto criadora de futuro como recriadora de passado. De um mesmo gesto, passado e futuro se encontram e se nutrem (AMORIM, 2009, p. 13, grifos meus).

A narração possui a potencialidade de evocar a memória discursiva, justamente, devido ao fato de que está intrinsecamente relacionada ao movimento enunciativo do espaço-tempo. Esse, por sua vez, projeta enunciados para o futuro e recupera os do passado. Essa característica dos enunciados, segundo a autora, está atrelada ao objeto cultural dos significados. O texto narrativo constitui-se a partir de um autor e de um leitor, porque, se não o fosse dessa maneira, isto é, se a narração não tivesse endereçamento, não haveria o porquê de haver “[...] a finalidade de construir um simulacro da ação do homem no mundo”. (SÃO PAULO, 1991, p. 37).

Isso significa que todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memória, pois ao ser falado é, antes de mais nada, *já falado* por outros que vieram antes de mim. Ao tocá-lo e ao dispô-lo como objeto, coloco em cena imediatamente um universo discursivo que eu atualizo, revivo e retransmito aos que me ouvem, ou seja, mesmo que ele não seja especificamente discursivo, como é o objeto das ciências humanas, mesmo que ele não seja feito de palavras, meu discurso sobre ele somente faz sentido, ou pelo menos, um sentido pleno e denso, na relação com os outros discursos que o habitam (AMORIM, 2009, p. 12, grifo da autora).

Um texto narrativo possui a característica de se emoldurar no presente, mas também de recuperar sentidos do passado e, ainda, projetar significações para o futuro. A narração é composta por figuras e temas que são, conforme já falamos, desassociáveis. Esse fenômeno ocorre mediante as concepções de

linguagem e de língua, as quais integram a formação da consciência dos indivíduos e organizam os sentidos que circulam socialmente. “É nesse aspecto, especificamente, que a abordagem bakhtiniana contribui para a reflexão sobre a memória discursiva na constituição do discurso, na medida em que está intimamente ligada ao *já-dito no qual os falantes retomam as palavras*” (CUNHA, 2009, p. 27, grifos meus).

Nesse sentido, aquilo que já foi falado pode ser retomado pelos sujeitos, justamente, porque os enunciados concretos estão no mundo da cultura. Sobre isso, Bakhtin (2017, p. 16) diz que “a cultura de uma época, por maior que seja o distanciamento temporal em relação a nós, também não pode ser fechada em si mesma como algo pronto, acabado, que já foi para sempre como algo morto”. Um texto narrativo, por exemplo, escrito em meados do século XIX, caracterizado por figuras e temas, possui a caracterização de ser retomado e reacentuado pelos sujeitos do discurso. A relação de um documento curricular escrito na década de 1990, narrativo, com a teoria dialógica é, justamente, possibilitar uma compreensão de que pode haver a retomada da narratividade, mas de maneira reacentuada, uma vez que

Estamos falando de novas profundezas de *sentido*, jacentes no passado cultural das épocas, e não da ampliação dos nossos conhecimentos factuais, materiais sobre elas, continuamente obtidos por escavações arqueológicas, pelas descobertas de novos textos, pelo aperfeiçoamento de sua codificação, pelas reconstruções, etc. Aqui se obtêm novos portadores de sentido, por assim dizer, corpos de sentido (BAKHTIN, 2017, p. 17, grifo do autor).

Sendo assim, “quando tomamos um texto figurativo, precisamos descobrir os temas subjacentes às figuras, pois para que essas tenham sentido precisam ser a concretização de um tema que, por sua vez, é o revestimento de um texto narrativo” (FIORIN, 2009, p. 65-66).

No entanto, Fiorin (SÃO PAULO, 1991), ao trazer a problemática de temas e figuras, no contexto do texto curricular *Língua portuguesa: Currículo e a Compreensão da Realidade*, remonta à ideia de que o sentido está na própria tessitura textual. Segundo Fiorin (1999, p. 189), “[...] um texto pode ter várias leituras, mas elas já estão inscritas nele. Não resultam da subjetividade do leitor, mas de organizações semânticas que se entrecruzam e se sobrepõem no texto”. Os temas e as figuras, que estão presentes no texto, estão ancorados na Semiótica francesa, cujo fundamento, nesse caso, é específico da conceituação

de figuras e temas, no percurso gerativo de sentido. Assim, fazem-se valer os planos de conteúdo e de expressão nos textos. Em outras palavras, é dizer que a Semiótica, que serve como aporte teórico, é o percurso de sentido (FIORIN, 1999). O autor ainda se refere à Semiótica como uma proposta de sistemas formais para a geração de sentidos. É imperioso dizer, ainda, que “a Semiótica não se interessa pelos enunciados, mas por sua veridicção, isto é, pelos efeitos de verdade com os quais um discurso se apresenta como verdadeiro, falso, mentiroso, etc.” (FIORIN, 1999, p. 180).

O percurso gerativo de sentido complexifica o sentido de um dado texto. Isso significa dizer que, na semântica gerativa, parte-se do simples ao mais complexo, do simples ao mais abstrato. A realidade é criada pelo discurso, mas não a realidade imediata, a criada pela linguagem. Tal manifestação ocorre sob à luz de figuras e temas, de modo que o primeiro possui uma função representativa, e o segundo, interpretativa (FIORIN, 2009). Segundo o autor, é preciso dizer, ainda, que nos textos figurativos e temáticos, sempre há a preponderância de um em relação ao outro, mas nunca em um estado puro de existência, conforme já discorremos anteriormente. Sobre essa questão, Bakhtin (2017, p.17) afirma que “em cada cultura do passado estão sedimentadas as imensas descobertas semânticas que ficaram à margem das descobertas, não foram apreendidas e nem utilizada ao longo de toda vida histórica de uma dada cultura”.

Dessa forma, os eixos temáticos colocam o texto na centralidade dos sentidos. O documento guarda, dentro das marcas do tempo e das equipes, na posição de autoria dos documentos, a perspectiva da linguagem adotada. Além disso, marca uma abertura para o ensino do texto nas escolas paulistas. Precisamos dizer também que a Linguística, conforme afirma Pietri (2018), foi uma realidade no ensino de Língua Portuguesa que não ocorreu de maneira despropositada, mas para atender um público que precisava ser escolarizado, devido ao advento da urbanização, e, portanto, era preciso garantir uma escolaridade mínima a esse novo público.

Na realidade, conforme assinalam Geraldi & Geraldi (2012), o ensino de Língua Portuguesa era para domesticar os sujeitos da educação. Nesse sentido, perguntamos: o que significou a Linguística nesse cenário da década de 1990? Podemos dizer que ela entra de maneira cifrada nos documentos, com a imagem de positividade e de Democracia, entretanto, a desigualdade

prevalece no momento em que os documentos oficiais trazem a Linguística para os não escolarizados (PIETRI, 2018). Devemos dizer, ainda, que a mercantilização da educação, sob a luz das reformas curriculares, se adaptam às condições sociais, principalmente, devido ao fato de que, embora o documento traga mudanças para o ensino de português, houve um *continuum* conceitual do objeto ao qual delimitamos para este artigo: a entrada do texto nas discussões acerca do ensino de língua, escrito por um linguista, com o aporte das universidades. O texto ainda permanecia com concepções estruturalistas, mas a questão principal é a sua inserção no ensino de língua materna. Uma discussão acerca do neoliberalismo na escola acompanha “a padronização dos objetivos e controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes e são, essencialmente, reformas “centradas na produtividade” (LAVAL, 2004, p. 12, grifo dos autores).

Considerações finais

O documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade* representou um novo paradigma para o ensino de Língua Portuguesa na rede estadual paulista no início da década de 1990. Tal projeto possibilitou não somente um aporte pedagógico para os professores ensinarem língua materna, como também trouxe questões teóricas de suma importância do ideário acadêmico-pedagógico à época. Essa reflexão faz-se relevante devido ao fato de que o ensino de Língua Portuguesa foi ressignificado a partir do Projeto IPÊ, trazendo à tona a inserção da Linguística na concepção e ensino do português nas escolas públicas paulistas. Além disso, o objeto de ensino de língua não estaria mais em um espectro de instrumentalização, mas a partir do texto, ainda que tal concepção da tessitura textual estivesse desconsiderando o contexto histórico-social constitutivo dos sentidos na teoria dialógica da linguagem.

Ao longo desse trabalho, tentamos evidenciar que o documento escrito por um linguista possibilitou que se pensasse na linguagem e língua sob outro prisma, que não era de considerá-las enquanto um instrumento de comunicação centrado na mensagem, muito embora a noção de texto, à época, não de desvencilhasse de pressupostos estruturalistas. A língua, que era considerada por algumas teorias como um código, em meados de 1970, era

denominada *Comunicação e Expressão*, baseada na Teoria da Comunicação (JAKOBSON, 1975). Entretanto, com a entrada das teorias linguístico-discursivas nos documentos oficiais de Língua Portuguesa, a concepção de ensinar língua passou a ser outra, conforme assinalamos ao longo deste artigo.

Nosso intuito não foi conceituar, em exatidão, a presença da narrativa no documento curricular, mas de utilizá-la como mote para a ressignificação da concepção de linguagem e de língua. O tema 3, tipologia dos textos, escrito pelo linguista José Luiz Fiorin, trouxe para o ensino paulista que o ensino de português poderia configurar-se para além da gramática normativa, esvaziada de discursividade e com o silenciamento de vozes. Ao abordar a tipologia de textos, foi possível mostrar que o texto passou a ser objeto de ensino, mas ficou evidente também que a noção de estrutura que o permeia não oportuniza uma reflexão socio-histórica. Este estudo evidenciou que o ensino de Língua Portuguesa, desde a década de 90, pode acontecer por meio de textos, o que acabou tornando-se uma nova ordem pedagógica tanto na formação dos professores (Projeto IPÊ), quanto no ensino propriamente dito.

Ademais, propusemos uma reflexão sobre temas e figuras, a partir da contextualização de Fiorin. Tais estudos textuais viriam mais fortemente a figurar nos currículos da Educação Básica no Brasil (com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, em 1998) e de São Paulo (com as reedições da Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa para o 1º grau).

O Tema 3 - Tipologia dos textos, conforme demonstramos, não enfoca somente a tipologia narrativa, mas também a dissertativa e a descritiva, que também estão interligadas às figuras e aos temas. O autor exemplifica com textos da época, bem como com textos literários, as acepções de narração, descrição e argumentação. A ideia de trazer a narração como objeto de pesquisa - dentro do documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade* - foi a de favorecer uma reflexão sobre seu modo organizativo e, com isso, permitir a compreensão de que aprender Língua Portuguesa está muito além do ensino de frases isoladas de seu contexto de produção. A tipologia narrativa, trazida pelo Projeto Ipê, permitiu que se pensasse na língua a partir de textos, caracterizados por meio de figuras e temas. O princípio de se ensinar por meio deles rompeu com um paradigma exaustivamente ensinado nas escolas, no instante que a língua era considerada

um instrumento de comunicação e, não, um processo vivo, interativo e que possui interlocutores que endereçam seu discurso para um outro.

O documento, como vimos, tinha propósitos muito bem estabelecidos, devido ao fato de que a reestruturação curricular não ocorreu somente em São Paulo, mas em âmbito nacional. A ideia de inovação ocorreu em dois eixos: 1) inovação no ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas em São Paulo, com a finalidade de escolarizar um público preterido da escola (com o processo de transformação entre rural-urbano, precisava-se adequar a escola a esse novo público); 2) domesticação dos sujeitos da educação em relação ao poderio mercantil/neoliberal que se instaurou nas políticas públicas educacionais no Brasil e, conseqüentemente, nos estados e municípios, em relação à reestruturação curricular. Um documento produzido no início da década de 1990 trouxe, em seu bojo de significados, a noção de texto como objeto de ensino nas escolas, valorizando a inserção da Linguística como aporte teórico-metodológico. É claro que há estudos mais recentes que trazem a temática do ensino do texto, contudo, no contexto no qual o documento curricular foi produzido, os estudos sobre o texto ainda era incipientes, pois a ideia central no ensino de língua estava calcada no código, isto é, na língua enquanto um instrumento de comunicação.

Ademais, esse documento oficial traz a marca da reconfiguração linguística até então postulada nas discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa. Dizer isso implica afirmar que o texto ganhou um estatuto social nas propostas curriculares que vinham sendo difundidas pela esfera institucional. Isso envolve o campo político na questão do ensino, no que diz respeito aos seus aspectos sócio-históricos, decorrentes da premissa de que é impossível desatrelar o discurso acadêmico-pedagógico do político-institucional. A tradição gramatical é reconfigurada no momento em que os pressupostos linguísticos-discursivos ganham maior relevância. A identidade desse documento curricular adquire um estatuto antagônico ao que se vinha ensinando nas instituições de ensino até então. Por isso, o documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade* pode ser considerado um artefato histórico-social. A perspectiva dialógica da linguagem se dá, justamente, quando há o encontro de enunciados do passado, objetivados pelos textos trazidos por Fiorin, com a possibilidade de reacentuá-los no presente e no futuro, a partir do princípio da interação constitutiva dos textos.

Dito de outra forma, das relações dialógicas. O documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade* é um evento da cultura e, por isso, é um enunciado concreto.

O documento curricular tomado como *corpus* deste estudo, considerado como um enunciado concreto no mundo verboideológico, abre a possibilidade de se entender o passado da história curricular no Estado de São Paulo, devido à discursividade de um texto histórico. Além disso, projeta valores para o futuro, no sentido de compreender que documentos oficiais do presente interagem com os do passado, justificando-se por meio de relações dialógicas. Isso porque são produzidos com uma determinada finalidade, por sujeitos de diferentes campos da atividade humana e, justamente por essas características, tais documentos curriculares também são responsivos, dada a singularidade característica do ato ético responsável. Sendo a alteridade abarcada no princípio ético, um documento oficial ocupa um lugar ético, sócio-histórico e permeado de valores. Nessa arena, um documento curricular possui valorização, que para Bakhtin, é o índice da alteridade. Essa premissa é de suma importância para se compreender que um texto curricular – como um enunciado concreto – obriga a existência da responsabilidade, no sentido interagir com outros textos curriculares numa cadeia repleta de valores axiológicos, porque a alteridade bakhtiniana é a posição em relação com algo existente no mundo verboideológico e produtora de sentidos que circulam na sócio-história.

Referências

- AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, v. 1 (1), p. 8-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/2993/1927/6701>. Acesso em: 22 maio 2022.
- AREDES, P. J. As políticas públicas que originaram as instâncias pró-democráticas de participação no estado de São Paulo. *ORG & DEMO*, v. 3, p. 77-88, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/442>. Acesso em: 22 maio 2022.
- APARÍCIO, A. S. M. A proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 37, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639324>. Acesso em: 22 maio 2022.
- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura, ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- CAMPOS, M.I.B. Dissertação e ensino: conhecimentos linguísticos em manuais escolares da década de 1970. *Letra Magna*, v. 15, p. 1-25, 2019. Disponível em: www.letramagna.com/artigos_24/artigo01_24.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.
- COLOMBAT, B.; FOURNIER, J.; PUECH, C. *Uma história das ideias linguísticas*. Tradução Jacqueline Léon e Marli Quadros Leite. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

- CUNHA, D. A. A. Circulação, reacentuação e memória no discurso da imprensa. **Bakhtiniana**, v. 1 (2), p. 23-39, 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/3010/1941>. Acesso em: 22 maio 2022.
- DI LÓRIO, P. L. **O ensino de língua portuguesa em São Paulo na segunda metade do século XX**: um caminho historiográfico. 2007. 270f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14464>. Acesso em 22 fev. 2022.
- DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J.C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35 (124), p. 83-112, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0635124.pdf>. Acesso em 22 maio 2022.
- DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. **Ciclo básico em São Paulo**: memórias da educação nos anos 1980. São Paulo: Xamã, 2003.
- FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FIORIN, J. L. Sendas e Veredas da Semiótica Narrativa e Discursiva. **D.E.L.T.A.**, v. 15 (1), 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/3hbG65rCHs6H8stNtxZdmwH/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22 maio 2022.
- GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há uma luz no fim do túnel. **Inter-Ação**, v. 37 (1), p. 37-50, jan./jun.2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18867>. Acesso em 22 maio 2022.
- JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MATTOS, G.; BACK, E. **Prática de ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1977.
- PALMA FILHO, J. C. A Política Educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**. v. 13 (21), jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/2015>. Acesso em: 22 maio 2022.
- PALMA FILHO, J. C. **Currículo escolar**: implicações políticas e ideológicas na seleção de conteúdos. Curitiba: CRV, 2020.
- PIETRI, E. O ensino de português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5yGzHgWcTbprNh3k9KRjFpy/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. **Língua Portuguesa**: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: SE/CENP, 1991. 62p. (Projeto IPÊ).
- TRAVAGLIA, L. C. Tipologias textuais literárias e lingüísticas. **Scripta**, v. 7 (14), p. 146-158, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12551>. Acesso em 22 maio 2022.