

## **Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva**

Marildes Marinho

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

### Resumo

Este artigo se organiza em torno de alguns elementos teórico-metodológicos orientadores de uma análise de textos educacionais, numa perspectiva discursiva. Tomando como objeto os currículos de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, contextualiza-se a discursividade no campo dos estudos curriculares. Em seguida, propõe-se uma análise dos currículos a partir das representações autor-leitor inscritas nas suas estratégias enunciativas. Além de uma inovação no conteúdo pedagógico, esses textos inauguram também uma nova retórica do gênero curricular, evidenciando as marcas da sua relação com o discurso científico: lingüística e ciências da educação.

### Palavras-chave

Currículo; Língua Portuguesa; Discurso

Afirma-se, retoricamente, que a pesquisa precisa ser escrita para os professores, de forma que o conhecimento possa funcionar pedagogicamente. (...) A função pedagógica da pesquisa é um projeto acadêmico construindo audiências (Popkewitz, 1997: 250).

### **Apresentação**

No campo da história das disciplinas escolares, no Brasil é possível destacar, entre várias, três questões que têm ocupado os educadores e

pesquisadores. A primeira delas se interessa pela definição do objeto de ensino de uma disciplina escolar, e focaliza duas instâncias complementares, as práticas reais e as práticas desejáveis de ensino-aprendizagem. Tomando-se como exemplo a disciplina de Língua Portuguesa, a pergunta que orienta esta problemática poderia ser assim formulada: Quando se ensina a língua portuguesa, o que, para que e como se ensina? A segunda refere-se ao processo de produção e de recepção de textos destinados ao professor. Reunindo questões relacionadas à 'divulgação' ou à 'transposição didática' do conhecimento produzido nas instituições de pesquisa, ela se interroga sobre as estratégias textuais ou discursivas capazes de formular, com maior sucesso, a imagem do leitor-professor, nos momentos da sua formação inicial e continuada. A terceira perspectiva se ocupa de aspectos relacionados a uma metodologia de análise dos textos ou do discurso pedagógico<sup>1</sup>. Nesta última abordagem, tem nos interessado, sobretudo, a formulação de princípios teórico-metodológicos que possibilitem analisar currículos ou outros *textos* educacionais, numa perspectiva discursiva. Essas três dimensões não são excludentes, ao contrário, uma pode complementar a outra. Haverá uma alternância do papel das escolhas teóricas, ora preferencial, ora acessória, conforme o objeto em questão. Este texto toma como foco principal a última tendência. A partir da leitura de documentos oficiais, currículos de Língua Portuguesa de alguns estados brasileiros e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) produzidos pelo Ministério da Educação, são apresentados alguns elementos relacionados às condições de produção desses textos ou desses discursos, naquilo que lhes é constitutivo: quem escreve, para quem, como escreve, e quais seriam os efeitos dessa relação de interlocução?

Em primeiro lugar, o leitor deste texto vai passar por uma breve discussão sobre a análise de dispositivos/fenômenos escolares, em seguida encontrará uma contextualização histórica dos PCN, terminando seu percurso por uma exploração analítica de aspectos desses documentos.

### **Discursividade e estudos sobre currículos**

Uma análise discursiva, no campo da educação, tanto pode causar entusiasmo e interesse quanto pode provocar controvérsias e desconfianças. Os próprios termos *discurso*, *análise do discurso* não têm uma definição

evidente, nem mesmo nos estudos lingüísticos. É necessário, portanto, explicitar o que fazemos, quando fazemos análise do discurso em educação, principalmente porque nosso objeto e objetivos não são os mesmos dos analistas do discurso ou da lingüística. Em outros termos, interrogamos de que maneira a análise do discurso pode oferecer elementos de interesse para a pesquisa educacional. Não cabe aqui uma discussão sobre o estatuto da Análise do Discurso (AD), não somente pelos limites do nosso objeto como também pela diversidade de correntes teóricas e de 'escolas' existentes<sup>2</sup>. É importante, porém, sinalizar que mais do que falar a partir de um campo teórico específico, assumir uma perspectiva discursiva de análise significa optar por um modo de compreensão da linguagem, das atividades lingüísticas, entendendo-as como resultado do trabalho ou da interação entre sujeitos, em determinadas situações sócio-comunicativas e em determinados contextos sócio-históricos. Significa, em primeiro lugar, observar situações ou objetos lingüísticos nas suas interfaces constitutivas, que ultrapassam o campo da lingüística, da língua como sistema fechado nos seus componentes fonológico, semântico e morfo-sintático. Em segundo, significa analisar os textos ou situações mediadas pela linguagem, ultrapassando os limites do seu conteúdo e explicitando os seus efeitos discursivos.

A necessidade de se analisar o currículo como uma prática de linguagem, no seu contexto sócio-cultural, é explicitamente apontada pelos estudiosos do campo. Moreira (1997: 14-15) constata que a década de 1980 esteve marcada pela preocupação com a relação entre currículo e relações de poder. Já a década seguinte passa por um "refinamento das categorias usadas" rumo a uma arqueologia do conhecimento com o objetivo de compreender a forma de produção do conhecimento, levando-se em conta as práticas culturais, as instituições, os contextos históricos específicos. Esta tendência marcaria o pensamento pós-moderno, representada particularmente em autores como Giroux (1993), McLaren (1993), Cherryholmes (1988), Popkewitz (1997, 1994, 1995) e Silva (1993, 1994). Observa-se nela a combinação de uma ênfase nos condicionantes políticos, nas relações de poder, com um campo conceitual antropológico. A escola, os fenômenos educativos são abordados como objetos culturais e concebidos como um *texto*, apoiando-se no conceito de cultura tal como formulado por Geertz (1973). Ao conceber um artefato cultural como um texto, a sua análise

implicaria em explicitar a sua lógica, o seu significado, a partir dos seus componentes semióticos, num processo de apropriação ou de alargamento do conceito de texto como um sistema semiótico.

Focalizando as condições de produção do discurso da pesquisa, Popkewitz (1997) trata da relação entre poder e conhecimento nas ciências sociais e na educação em particular. O autor enfatiza a problemática da acessibilidade ao conhecimento, reconhecendo a relevância dos componentes políticos (ou da ordem do discurso) presentes nesta discussão, e apontando questões delicadas sobre o intelectual, a sua pesquisa e o seu engajamento político. A acessibilidade dos professores ao conhecimento seria, então, um componente intrínseco à pesquisa e não um objetivo posterior, já que esta pode ser entendida também como uma "construção de audiência para a democracia". Pretender a "acessibilidade" dos professores ao conhecimento pode se transformar em uma manobra discursiva ou estratégia retórica, segundo o autor:

Alguns escritores críticos reconhecem a característica problemática da linguagem e as dificuldades do argumento sobre a acessibilidade. Outros transformam a fala aos professores numa tarefa pedagógica, convertendo as práticas interpretativas da pesquisa em práticas explícitas de orientação e organização das práticas dos professores (...). Afirma-se, retoricamente, que a pesquisa precisa ser escrita para os professores, de forma que o conhecimento possa funcionar pedagogicamente. A função é expressa como uma linguagem aplicada que pode possibilitar ao pesquisador a construção da audiência para a democracia que está sendo estruturada. Quando surge esse discurso sobre a elaboração de audiências, podem ser levantadas questões sobre qual a democracia está sendo construída. (...) *A função pedagógica da pesquisa é um projeto acadêmico construindo audiências* (Popkewitz, *op. cit.*: 250, grifos meus).

Neste trabalho o texto é verbal, o sistema semiótico é a língua. No entanto, para se compreender os sentidos do texto ou os efeitos de sentido do discurso por ele veiculado é necessário ultrapassar a sua dimensão lingüística. O texto é, portanto, o modo pelo qual um discurso se realiza, produzindo efeitos de sentido ou delimitando um posicionamento, uma ideologia, "que se materializa na língua" como diz Possenti (2002a: 18):

É pela "exploração" de certas características da língua que a discursividade se materializa (para usar os termos de Kress (1985: 29), "o discurso emerge no e através do texto"). Ou seja, o discurso se constitui pelo trabalho *com* e *sobre* os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específicas.

As escolhas lingüísticas, o "trabalho com e sobre os recursos de expressão" assim como os efeitos produzidos podem ser inconscientes (ou, segundo o autor, "freqüentemente, se não sempre", o são). O autor ressalta também que certas estruturas sintáticas são indícios poderosos de que nelas o discurso se aloja, tenta se esconder.

Se o objeto aqui proposto encontra-se no campo dos conteúdos ou dos artefatos das disciplinas escolares, nossa tarefa será a de analisar aspectos relacionados ao funcionamento do discurso, às condições de produção do conhecimento e da sua 'distribuição' e circulação no mercado pedagógico, aspectos esses que remetem a condicionantes políticos, culturais e lingüísticos. É nesse quadro complexo de funcionamento discursivo (das prescrições e das práticas, do documento e do acontecimento) que os estudos sobre currículos ou sobre as práticas escolares têm lidado com os conceitos de *currículo formal* e *currículo real*<sup>β</sup>. Cabe ressaltar que o campo dos estudos curriculares tem se expandido vertiginosamente, ultrapassando a problemática centrada nessa dupla articulação ou dicotomia. Ao ampliar o seu conceito de currículo para as *práticas culturais*, as questões teórico-metodológicas também se ampliam.

O objeto lingüístico focalizado aqui são os currículos formais e o discurso oficial que definem os conteúdos escolares. A noção de currículo formal e de currículo real é também uma problemática discursiva: O que se diz e o que se faz? O que se pretende quando se diz que o ensino deve ser isto ou aquilo? Quem, como e por que se constituem determinados discursos e práticas pedagógicas?

É importante interrogar, por exemplo, neste momento da história da educação no Brasil, sobre as razões sócio-históricas que explicariam um maior interesse tanto pelo estabelecimento e controle do currículo formal, por parte dos gestores da educação, quanto pelo crescimento dos estudos neste campo. E esse interesse reaparece, particularmente, num momento em que se volta também para o estudo das disciplinas escolares enquanto práticas culturais, e em que se reivindica a diversidade, o respeito e o favorecimento das diferenças. Como compreender o investimento no controle de um conhecimento ou na busca de um suposto conhecimento universal, de um lado, e a necessidade de fortalecer grupos, valores e conhecimentos silenciados?

Os estudos dessa natureza, que tomam documentos para entendê-los como discurso e não como arquivos de uma 'verdade' ou de um 'fato' histórico, constroem procedimentos teórico-metodológicos que tomam a discursividade ou a enunciação como um fenômeno constitutivo da história.

Apple (1997), defensor de uma perspectiva histórica e política dos estudos sobre currículo, sugere a necessidade "de que tenhamos modelos mais sofisticados e mais nuançados de análise textual", de modo a superar os estudos em sociologia do currículo. Esses estudos utilizariam a análise de conteúdo como dispositivo de análise dos textos, buscando neles a reprodução ou o reflexo de uma ideologia, o que faz desses textos um artefato onde se espriam *metáforas dominantes, imagens e idéias chaves*, cujo efeito é a constituição da *falsa consciência*. Esses textos são para esses teóricos, no entendimento de Apple, "simplesmente representações legíveis e literais da versão de "alguém" sobre a realidade social, o conhecimento objetivo e as relações humanas. Pois os textos nem sempre significam ou comunicam o que dizem" (Luke *apud* Apple, 1997: 91).

É importante acrescentar aos questionamentos de Apple e Luke o fato de que a análise de conteúdo não está interessada no texto propriamente dito, mas em sentidos previamente estabelecidos, cuja comprovação é buscada nele. A análise do discurso é um dispositivo de análise que toma o texto como concretização de sentidos, de posicionamentos constituídos em determinadas condições de produção.

No entanto, seria presunçoso, como afirma Maingueneau (1976), imaginar que a análise do discurso substituiria, automaticamente, a análise de conteúdo, considerando que esta tem uma abordagem muito mais empírica do que a lingüística, ou seja, ela agencia conceitos metalingüísticos para caracterizar um *corpus* do ponto de vista da disciplina que o aborda (sociologia, psico-sociologia, etc.), o que quer dizer também que o seu objeto não é o discurso, entendido como as condições sócio-históricas de construção do sentido. Segundo Orlandi (1990: 124), a "análise de conteúdo — aquela que geralmente é utilizada pelas ciências sociais — fica aí na ilusão discursiva produzida pelo fato de linguagem e pergunta: o que o texto diz? Pela análise do discurso, perguntamos: ao dizer isto, o que estão fazendo?" Conseqüentemente, trata-se de desestabilizar a concepção de texto como um conteúdo imanente, como uma soma coerente de orientações formuladas

segundo as intenções do autor que, necessária e automaticamente, produzirão "os resultados desejados".

Uma das explicações para o surgimento desses estudos históricos das disciplinas pode ser encontrada em Santos (1990: 22). Realçando condicionantes sócio-históricos, a autora aponta as divergências em relação à perspectiva teórica macroestrutural das análises da sociologia de currículo, no momento em que se exigia considerar também fatores internos e específicos das disciplinas escolares, tais como a emergência de grupos de liderança intelectual, o surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, a organização e evolução das associações de profissionais e a política editorial, entre outros. Essa necessidade de migração de uma perspectiva 'externa', cuja ênfase são as condições econômicas e sociais, para uma perspectiva 'interna' constitui um movimento no quadro da história da educação, particularmente em direção a uma 'nova' história cultural. Distanciando-se da narrativa dos processos de longa duração e das continuidades históricas, busca-se compreender conflitos e rupturas no interior da escola e dos processos educativos, pressupondo a escola como um lugar de produção cultural e não de mera reprodução do mundo exterior.

Esse olhar voltado para a cultura escolar tem sido abordado, segundo Nóvoa (1997: 29), sob dois eixos principais: de um lado, os estudos que tomam por objeto a história do currículo e, de outro, os trabalhos que cuidam das permanências e mudanças no ato educativo e na organização escolar. Se amplo é o investimento nessa área, múltiplas são as perspectivas epistemológicas, mas Nóvoa entende que o interesse maior dessas pesquisas tem sido "o modo pelo qual os conhecimentos são historicamente constituídos, legitimados e organizados no espaço escolar". Essa análise do processo de fabricação curricular nos permite explicitar as escolhas e as exclusões de determinados conhecimentos, assim como seus efeitos individuais e sociais. Recorrendo a Kliebard, o autor reforça a tendência desses estudos em deslocar o foco da questão de "quem tem ou quem não tem acesso à escola para como os dispositivos sociais são concebidos para separar o acesso às diferentes formas de saber" (Nóvoa, *op. cit.*: 29-30).

Nesse cenário dos dispositivos sociais de modos de seleção e exclusão de 'conhecimentos' é que situo a discursividade, num processo de formação de comunidades discursivas que interpretam, localizam e organizam

esses conhecimentos. Quando se trata de analisar o discurso, trata-se de observar onde e como esses fatores se expressam no trabalho lingüístico, nas escolhas de estratégias enunciativas, nas relações entre os interlocutores, falante/ouvinte, autor/leitor, de modo a não dicotomizar *fatores externos* e *internos* à língua. E também o contrário, como as formas lingüísticas alojam e indiciam os fatores sócio-históricos, os sentidos possíveis.

Neste processo, tanto se pode focalizar o texto, suas condições de autoria, quanto o seu leitor, nos usos e interpretações textuais. O leitor é co-produtor do texto, no momento da leitura ou dos usos que lhe atribui. Foi, provavelmente, a observação das *táticas*<sup>4</sup> do leitor que levaram David B. Tyack e William Tobin (*apud* Nóvoa, 1997) a afirmar que as escolas mudam as reformas. Compartilho com os autores a conclusão de que os educadores escolhem de maneira seletiva implementar ou modificar as reformas. Creio também que essa "escolha seletiva" decorre também das formas de leituras, usos e interpretações dos textos e dispositivos agenciados pelas reformas. Esta é uma faceta da pesquisa, o processo de recepção de textos educacionais, que pode propiciar a compreensão da dupla articulação do discurso, a relação autor-leitor. Para explorar algumas possibilidades da primeira perspectiva, começaremos por uma contextualização do texto analisado, os PCN de Língua Portuguesa.

## **2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no seu contexto sócio-histórico**

Legalmente, os PCN são um conjunto de orientações produzidas pelo Ministério da Educação, com o objetivo de atender ao disposto na Constituição Federal de 1988, a qual estabelece a criação de um "currículo mínimo nacional". Embora seja o primeiro documento federal que propõe uma lista de conteúdos para as disciplinas, a participação do governo federal na definição e avaliação dos conteúdos escolares sempre esteve presente, na história da educação brasileira, conforme constata Cury (1996: 1):

Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais ou qualquer outro nome que se lhes atribua são dimensões da política educacional que sempre estiveram às voltas com a *questão federativa* e com a *questão da participação*. Ambas as questões passam pelo sentido maior da democracia.



Historicamente, o papel de definição dos programas e currículos formais para o ensino fundamental tem sido de responsabilidade das secretarias de educação, municipais e estaduais. O fato de o Ministério se instituir como instância produtora de orientações curriculares foi um dos principais fatores que concorreram para instalação, durante o processo de produção dos PCN, de um clima polêmico, em torno da centralização/ /descentralização das políticas curriculares. Outro alimento para as tensões por ele suscitadas foram as divergências sustentadas por dois posicionamentos contrários. O primeiro deles defendia (defende) a necessidade de se criarem parâmetros nacionais, visando garantir um mínimo de qualidade para todas as escolas brasileiras. Esse argumento é fruto, entre outros motivos, de avaliações sobre o desempenho dos alunos e das disparidades regionais e sócio-econômicas demonstradas pelas pesquisas e avaliações sobre essas escolas. A segunda posição lança dúvidas sobre a necessidade desses parâmetros, e previne contra os riscos políticos e culturais decorrentes da sua criação, particularmente porque é necessário, segundo essa corrente, respeitar a diversidade cultural e a autonomia dos estados, municípios ou comunidades, no processo de definição dos seus conteúdos e práticas escolares.

Um dos principais desdobramentos deste processo foi o crescimento da produção na área de currículos. Artigos e debates foram e continuam sendo divulgados na imprensa, em teses, dissertações, livros e periódicos, especialmente no campo de políticas educacionais e currículos. Entre vários, destaque-se: Cury (1996); Silva (1996); Moreira (1995, 1996a, 1996b); Marinho (2003); Lopes (2004).

Também não constitui novidade a necessidade de referenciais curriculares, no processo de escolarização no Brasil, Soares (1996), ao reconstituir a história da disciplina de Língua Portuguesa, assim como Cury (*op. cit.*), apontam o papel do Colégio Pedro II, no século XIX, como orientadores de conteúdos e de livros didáticos:

A partir de 1837, com a criação do Colégio Pedro II, as disciplinas do ensino secundário passaram a contar com um centro de referência. As instituições de ensino das províncias, oficiais ou não, conquanto não imperativamente, miravam-se no espelho dos currículos e até mesmo dos livros didáticos adotados pelo Colégio Pedro II. E a existência de exames de admissão para o ingresso no primeiro ciclo do ensino secundário (ginásio) criava uma situação

em que aqueles exames condicionavam os conteúdos dos estudos anteriores (Cury, 1996: 7).

Resguardando a relevância das críticas e dos riscos apontados pela segunda vertente, e reconhecendo os limites da proposta do Ministério, assim como das estratégias de produção dos PCN, é razoável, no entanto, ressaltar que esses documentos são também resultado de um processo iniciado no campo educacional nos anos 1970. Tanto no que se refere às inovações pedagógicas quanto a uma demanda de formalização ou legitimação por parte do estado, esse processo floresceu nos anos oitenta e noventa, em função do crescimento da produção e do debate nas universidades e sociedade civil como um todo, assim como da consolidação do processo de democratização da escola.

O discurso da inovação no ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, se apoiou, sobretudo, nas mudanças de paradigmas no campo dos estudos lingüísticos, na mobilização de sindicatos de professores, representantes da sociedade civil e no envolvimento de inúmeras secretarias de educação. Fato indiciário da demanda por um posicionamento estatal em relação à legitimação, formalização e disseminação dessas mudanças, pode-se apontar um congresso de professores do SINDI-UTE, estado de Minas Gerais, realizado, no final dos anos 1980, num estádio de futebol — o Mineirinho — onde se discutiu uma proposta de currículo para as escolas. Em resumo, os princípios de 'inovação' ou de mudança<sup>5</sup> no ensino, que sustentam o discurso por eles veiculados, é sinal de que as instituições gestoras da educação não ficaram alheias a este debate, ou, em outros termos, dele se apropriaram ou nele se inseriram.

A análise de currículos de Língua Portuguesa de 20 estados brasileiros, da década de 1980 e início de 1990, nos permitiu constatar a presença desse debate, dos anseios de mudança dos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina, em favor de 'novo' objeto de ensino, sustentado pelos estudos na área de linguagem. Os currículos que precedem aos PCN assim como os Parâmetros utilizam como argumento de autoridade e de consistência dos seus pressupostos a sua gênese científica. Esta mudança se organiza em torno de um novo objeto de ensino inspirado em um novo paradigma lingüístico, redefinindo a concepção de linguagem, de língua e de ensino-aprendizagem. Dessa forma, 'inovação' significa constituir um objeto

de ensino com pressupostos advindos das teorias da enunciação, da análise do discurso, da pragmática, da psicolingüística, da lingüística textual, da sócio-lingüística, do sócio-interacionismo, do construtivismo, entre outras. São essas áreas ou disciplinas que teriam, segundo esse discurso, o poder de se contrapor aos 'entulhos' ou 'tradições' e 'equivocos' presentes no ensino da língua. A década de 1980 é promissora em publicações sobre o ensino da língua portuguesa: Zilberman, 1982; Geraldi, 1984; Ilari, 1985; Soares, 1988.

Entre muitos textos de referência neste processo no ensino da língua portuguesa, Castilho (1990) teve presença significativa. No campo da lingüística, o autor ressalta uma nova concepção de linguagem, como um *fenômeno heterogêneo*, que vem *somar-se* aos componentes 'tradicionais' dos estudos lingüísticos. A pragmática reúne esses campos de estudos de *caráter interdisciplinar*, cuja novidade é a *natureza heterogênea da linguagem*, as suas *condições de produção*, a relação entre *processo/produto*:

*Ora, a indagação lingüística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um fenômeno heterogêneo, como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser descoladas da análise de seu produto, que é o enunciado. Disto resultou o desenvolvimento de uma nova área de estudos, que veio somar-se à Fonologia, à Gramática (entendida como Morfologia e Sintaxe) e à Semântica: a Pragmática, que tem um caráter eminentemente interdisciplinar, e que tem examinado temas tais como a teoria dos atos de fala, a linguagem como ação e como argumentação, etc. Constitui-se toda uma série de novas disciplinas para explorar os diferentes aspectos da Pragmática lingüística: a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Análise do Discurso, a Lingüística do Texto (p. 106) (Grifos meus).*

Esta mudança ecoa no discurso dos PCN, atribuindo-lhe um argumento e um posicionamento de autoridade científica, que aparece formulada pela nomeação direta de uma situação ou 'fatos' dados e supostamente reconhecidos:

*As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolingüística quanto da sociolingüística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (BRASIL-MEC, 1997: 20, grifos meus).*

*A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna (BRASIL-MEC, 1998: 17-18, grifos meus).*

A gramática, sobretudo a gramática tradicional, e a concepção de língua como sistema são os elementos que melhor representam tudo aquilo que se quer rejeitar no ensino. Neste quadro, a definição de 'parâmetros', de 'eixos', ou da 'área', como propõem os PCN, pode ser compreendida como uma resposta, uma continuação ou uma 'apropriação' dos discursos e práticas 'inovadoras'. Muda-se o conteúdo a ser ensinado assim como se renuncia, em todo o documento, ao termo 'disciplina', que é substituído por 'área' ou 'eixos'.

Em resumo, esse movimento de 'universalização' ou de construção de referenciais nacionais para o ensino foi gestado numa relação entre os discursos da vanguarda científica ou acadêmica e as políticas oficiais de produção curricular, já nas décadas anteriores aos PCN.

Uma análise em profundidade desses currículos significa, sobretudo, mapear essa rede interdiscursiva anunciada nesse contraponto entre Castilho e PCN, os seus mecanismos intertextuais que estabelecem um diálogo com outros discursos, seja de aproximação, seja de denegação. Esta rede se estabelece através de recursos próprios do gênero discursivos, morfossintáticos, semânticos, textuais, gráficos. É nessa trama do *interdiscurso*, da *dialogia*<sup>6</sup> que se tece o ideário pedagógico de uma época e os seus modos de constituição.

Pode-se ressaltar, agora, um encontro das teorias enunciativas na definição do objeto de ensino dos currículos contemporâneos de Língua Portuguesa e de referenciais teórico-metodológicos para a análise das condições de produção dos discursos educacionais. Essas condições de produção, por sua vez, se estruturam a partir relação autor-autor, ou da formulação das suas imagens, através de recursos expressivos da língua. Nos PCN essa imagem autor-leitor é heterogênea ou multifacetada, pois ocorre no interior de um processo de produção que pressupõe estratégias de negociação de conteúdos e de lugares enunciativos.

## **A representação do autor-leitor, um jogo de imagens e de efeitos de sentidos**

Nas discussões sobre currículos formais, perguntas, aparentemente contraditórias, revelam diferentes concepções de currículo, de conhecimento, de práticas pedagógicas, de sociedade a elas subjacentes. Essas perguntas se voltam tanto para as 'formas lingüísticas', o tipo de texto, de linguagem, quanto para os conteúdos que devem ser eleitos por um currículo formal. São perguntas recorrentes: 1) um currículo deve conter tópicos como 'orientações metodológicas', 'pressupostos teóricos', 'bibliografia'? 2) o gênero 'escolhido' e/ou a linguagem são adequados ao leitor? 3) a seleção do conteúdo é adequada, pertinente para o aluno, para a sociedade que desejamos? 4) é 'justo' ou politicamente correto adotar uma concepção de conteúdo e de ensino-aprendizagem em detrimento de outras? 5) quem deve participar e como deve se implementar a produção de uma proposta curricular?





Não é objetivo deste artigo responder a estas perguntas, mas apontar que elas sugerem uma lógica de funcionamento dos discursos, e que podem orientar uma leitura dos currículos como uma prática discursiva ou cultural. Os documentos, os textos e os seus sentidos têm uma história e são produzidos por determinados sujeitos e instituições, em condições sociais e políticas específicas. Como outros textos, o processo de produção de um currículo é determinado pelas imagens projetadas pelo autor de um lado, sobre si mesmo, sobre o leitor, sobre o 'conteúdo' (o aluno, o ensino-aprendizagem, a sociedade, a língua) e sobre as formas da língua com que ele deve escrever esse texto; de outro, sobre as imagens que ele supõe que o seu leitor faz desses elementos. Esta produção é, portanto, um trabalho de co-enunciação, de parceria, que pressupõe, no seu processo de escrita, as condições da sua leitura. Conseqüentemente, quanto mais complexo for esse jogo de imagens, dadas as condições sócio-históricas do discurso em questão, mais difícil e complexa será a produção e a recepção desse texto. Vale lembrar que um dos fundamentos da análise do discurso é o de que analisar um discurso é fazer uma teoria sobre leitura (Pêcheux, 1990).

A estrutura dos currículos brasileiros contemporâneos de Língua Portuguesa dos anos 1980 e 1990 apresentam dois mecanismos discursivos ou estratégias textuais que nos permitem dizer que eles inauguram um modo discursivo diferente em relação a currículos produzidos em momentos

anteriores: 1) Priorizam os pressupostos teóricos definidores do objeto de ensino da língua portuguesa, visando explicitar a concepção de língua, de linguagem, de texto, de gramática, etc. mais do que o conteúdo a ser ensinado, os objetivos, os procedimentos didáticos. Um exagero desta estrutura composicional se revelou em um currículo que considerou suficiente tratar apenas desses pressupostos, silenciando-se em relação aos outros componentes (cf. Marinho, 1998); 2) Apresentam uma extensa lista de referências bibliográficas, entre elas, algumas em língua estrangeira (inglês, espanhol, francês). Dando continuidade a esta nova estrutura, os PCN acrescentam o dispositivo das notas de rodapé e aumentam significativamente a lista de referências bibliográficas (cf. Marinho 2001; 2003). Uma análise discursiva busca, então, explicitar as razões pelas quais esse modo enunciativo se impôs, nesse momento, e quais efeitos de sentido produziram.

A ênfase dada aos pressupostos teóricos, por exemplo, se dá em um momento em que estavam em evidência, nas pesquisas, nas publicações, nos sindicatos, as reivindicações por uma mudança epistemológica do objeto de ensino, portanto, das concepções subjacentes ao que se ensina. Acreditava-se que, mais do que os procedimentos pedagógicos, era necessário mudar as concepções a eles subjacentes. Conseqüentemente, o texto curricular se transforma em um exercício de argumentação intensa sobre a mudança de foco de uma perspectiva considerada tradicional — preferencialmente orientada pelo ensino gramatical, por uma concepção estruturalista da língua — para uma perspectiva considerada inovadora — orientada pelo texto, pelo discurso, numa perspectiva enunciativa da linguagem. Subjacente a esta estratégia há um leitor que se representa, alguém que precisa conhecer e aderir a essas mudanças.

Para uma análise dessa relação, a teoria das imagens, proposta por Pêcheux (1990), nos parece um ponto de partida interessante. O autor propõe que toda interação lingüística se orienta por um processo de formações imaginárias, representado por cinco perguntas básicas, "cuja resposta subentende a formação imaginária correspondente", como representado no conhecido esquema a seguir:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja 'resposta' subentende a formação imaginária correspondente
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	<b>Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A</b>	"Quem é ele para que eu lhe fale assim? "
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim? "
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim? "

Pêcheux (1990: 83).

Ao esquema anterior, Pêcheux acrescenta um outro, que representa o referente, o contexto, a situação na qual aparece o discurso, sublinhando que se trata, em ambos os esquemas, de um objeto imaginário (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não a realidade física:

	Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	$I \begin{matrix} (R) \\ A \end{matrix}$	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falo assim? "
B	$I \begin{matrix} (R) \\ A \end{matrix}$	"Ponto de vista" de B sobre e R	"De que ele me fala assim? "

(Pêcheux, 1990: 84)

Embora saibamos que o quadro de autoria dos PCN é constituído por um grupo de autores empíricos, reduziremos a sua representação formal ou institucional ao Ministério da Educação, para resumir as perguntas subjacentes ao processo de construção dessas imagens:

1. Que imagem o MEC (autor) tem do professor (leitor), para se dirigir a ele dessa maneira?
2. Que imagem o MEC supõe que o professor faz dele, para que se dirija a ele dessa forma?

3. Que imagem o MEC tem do contexto (da pedagogia, do aluno, da sociedade brasileira), para falar dessa forma?
4. Que imagem o MEC supõe que o professor faz desse contexto, para falar dessa maneira?
5. Articulando-se essas quatro imagens, o que o MEC pretende do professor, quando se dirige a ele dessa forma?

### **Gênero e construção de um leitor-modelo**

Quem é o leitor dos Parâmetros Curriculares Nacionais? Fazer esta pergunta ("quem é o leitor dos PCN?") é admitir previamente uma dificuldade pertinente ao processo de produção desses textos para professores, já que, neste caso, o seu leitor não se define por um único sujeito ou autor empírico e nem por uma única representação do seu leitor. Embora o destinatário 'natural' ou preferencial dos PCN pudesse ser o professor de Português, um dos consultores da equipe que elaborou esse documento expõe esse quadro múltiplo dos possíveis leitores e as dificuldades de se construir uma imagem do leitor-professor no processo de escritura:

Mas pode-se perguntar, o que significa escrever para os professores? Quem, de fato, são eles? Quem são aqueles que para eles escrevem? Quais são as posições que uns e outros ocupam no espaço social e no campo educacional? Quais são as posições que uns e outros tendem a ocupar na cena enunciativa? Quais efeitos essa enunciação produz em uns e outros? Eram essas as perguntas e as dificuldades para respondê-las que constituíam meu desconforto ao longo do processo de elaboração dos PCN, particularmente porque, diante da urgência da redação e das restrições impostas pela necessária articulação entre o documento de Português para o 3º e 4º ciclos e os documentos das demais áreas e ciclos, fui progressivamente tomando consciência de que seria pouco provável que conseguíssemos enfrentar direta e refletidamente os problemas da enunciação para o docente (Batista, 1999: 55).

Esse mesmo consultor e autor do artigo em questão tem clareza também de que a dificuldade não se encontra apenas na procura do leitor/professor, mas também no fato de que esse leitor, o professor, divide com outros destinatários o seu lugar:

(...) evidentemente, os professores não são os destinatários exclusivos de um documento de natureza curricular. Ele se destina, na verdade, a um "fórum" de interlocutores com características muito heterogêneas. Interessa a



especialistas na área de ensino, pesquisadores ou formadores de professores; interessa também a administradores e técnicos de redes de ensino, a editores e autores de livros e materiais didáticos; interessa à comunidade escolar como um todo, não apenas aos professores, mas também a orientadores, supervisores, pais e alunos; interessa, ainda, àquilo que chamamos de modo um pouco difuso "opinião pública" e àqueles que contribuem para produzi-la, os "formadores de opinião" e os jornalistas (*id.*, *ibidem*).

A complexidade desse processo se amplia, ao observarmos que os lugares ou papéis do autor e do leitor empíricos são muitas vezes móveis e também difusos. Quando falamos do professor, podemos estar nos referindo a todos os profissionais que atuam no cotidiano da escola ou apenas ao especialista do ensino de Português, os quais dentro desse micro-universo já apresentam uma grande heterogeneidade; também pode ser ele um formador de professores, de opinião e até mesmo autor de livros didáticos. Da mesma forma, entre os autores encontram-se também professores do ensino fundamental, pesquisadores, formadores de professores, ocupantes de cargos administrativos, autores de livros (didáticos e de formação), portanto, são, sobretudo, formadores de opinião. Assim, o mesmo pesquisador, autor/consultor e/ou formador de professor pode ser também aquele que se distancia, analisa e critica o seu processo de produção.

A 'opinião pública', traduzida também em articulações políticas mediadas por esse documento, revela-se como a imagem preferencial de autoria desse documento, o Governo, o MEC. Por ocasião do 10º Salão do Livro, realizado em Paris, em março de 1998, do qual o Brasil foi o convidado de honra, os PCN, embora ainda em fase de elaboração, me pareceram ter sido o mais importante cartão de visita apresentado pelo governo brasileiro. Isto nos leva a contextualizar esse discurso oficial, também num campo de estratégias de circulação que, segundo Bourdieu (1996: 234), faz com que o texto passe diretamente à prática, "sem que haja necessariamente mediação de uma decifração", o que reforça os condicionantes políticos do seu processo de produção e de recepção. Sobretudo nos recursos textuais, pode-se visualizar a interposição de um outro leitor desse texto, a comunidade acadêmica. Esta comunidade discursiva é um elemento importante no quadro de autoria desse texto, não apenas porque participa da sua escritura, mas também porque é uma leitora muito especial, que pode ou não legitimar e viabilizar a sua implementação, no momento em que se constitui, junto aos professores, mediadora da recepção desses textos.

É nessa engrenagem enunciativa que se visualizam as marcas de uma interlocução polêmica com as universidades. De um lado, tais instituições funcionam como mediadoras e legitimadoras desse discurso, quando compõem as rubricas de autoria ('assessores' e 'consultores'), ou como recursos argumentativos num cenário interdiscursivo que faz emergir estratégias de negociação de sentidos com esse leitor da academia e, provavelmente, retirando dele, para também retornar a ele, os argumentos de maior autoridade. De outro, as universidades exercem a função de interlocutor 'denegado', porque ele próprio pode não se reconhecer e nem ser reconhecido nesse documento, pelas formas mais convencionais e instituídas de autoria. Os autores (se considerados enquanto os sujeitos que escrevem o texto) não têm o estatuto jurídico dessa categoria — apenas produzem o discurso para a instituição que representam, o MEC, autor jurídico.

O processo de constituição e de instituição desse leitor se caracteriza por uma superposição de vozes e de negociação de posicionamentos, o que lhe confere características de um discurso também político. Por isso tão importante quanto a descrição do que é preconizado em termos de 'conteúdo' e 'método' para ensinar língua portuguesa, é a análise do modo como se atribui um lugar simbólico para o professor, para a pedagogia do ensino da língua e para a instituição que enuncia esse discurso.

Em síntese, a análise do texto curricular põe em jogo um processo de co-enunciação, marcado por uma lógica de funcionamento do discurso que só pode ser explicitada quando se pergunta "o que se quer, quando se diz algo com determinadas formas?" Com quais discursos e/ou representações sobre o professor os PCN dialogam? Com que estratégias eles renegociam sentidos e pressuposições, interpelando o leitor para lugares ideológicos particulares?

O próprio gênero ou a composição textual de um currículo tem sido objeto de polêmicas, quando se procura entender a relação dos seus pressupostos leitores com o texto. Há vozes que, na tentativa de favorecer a acessibilidade do seu leitor preferencial, o professor, propõem a superação de antigas formas do dizer ou de estratégias enunciativas (porque seriam 'inadequadas', 'improdutivas') próprias do discurso pedagógico. Marisa Lajolo, por exemplo, ao analisar os PCN, sugeriu a forma epistolar como gênero para o discurso curricular, pois esta "teria o mérito de simular um uso real da escrita, já que os documentos emanados de órgãos do aparelho escolar

costumam ser abertos e lidos por leitores já de antemão incrédulos e desconfiados" (1996: 1). Posteriormente, ela coordenou a produção do *Guia do Usuário do Programa da Biblioteca Nacional — PNBE*, quando então optou pelo gênero epistolar como forma de interação com o professor. Na apresentação do Guia, a autora justifica essa escolha por dois motivos principais: as "cartas constituem um gênero muito adequado para a comunicação escrita à distância" e atenuam, por ser "um gênero intimista, os riscos da impessoalidade que muitas vezes tornam muito normativos e estéreis textos como este que você está lendo agora" (Brasil, MEC, 2001: 33).

Posso garantir que a opção feita por Lajolo foi muito feliz, pois observo professores lendo esse guia, em cursos de formação. Tarefa difícil, no entanto, é a de desestabilizar, mudar ou superar determinados gêneros, principalmente os escolares. Uma explicação possível para esta dificuldade se apoia na concepção bakhtiniana de gêneros como formas "relativamente estáveis" constitutivas da linguagem, histórica e socialmente constituídas nas diversas esferas de comunicação (Bakhtin, 1997). A constituição de um gênero discursivo ou textual não dependeria exclusivamente da vontade ou das intenções do sujeito, mas é resultado de um conjunto de fatores sócio-históricos que condicionam procedimentos de escolhas e de restrições do discurso. Diz Bakhtin que a escolha de um gênero é determinada pelo querer-dizer do locutor. Mas não é preciso ir longe, na obra do autor, para subtrair desse sujeito parte de sua liberdade ou para limitar suas possibilidades de escolha. As escolhas são regradas, no contexto de uma dada esfera de comunicação verbal, que inclui os interlocutores e as necessidades do tema ou do objeto de sentido. Os gêneros ampliam o universo de decisões lingüísticas em relação ao sistema formal da língua, mas também estabelecem fronteiras por onde o sujeito poderá manobrar, escolher formas expressivas e até mesmo subverter as formas típicas do modo de dizer que circulam através desse gênero. São as situações discursivas ou as esferas sócio-comunicativas que definem as possibilidades do trabalho lingüístico do sujeito. Constatando esse movimento de liberdade e de restrição, circunstanciado pelos usos da língua, a classificação de Bakhtin identifica os gêneros familiares e/ou primários como de maior criatividade do que os gêneros secundários — mais complexos, nos quais a complexidade, a formalidade e o controle estão diretamente ligados à instituição que os

produz<sup>7</sup>. Os discursos oficiais seriam, neste caso, mais rígidos e resistentes à criatividade e mudança nos seus modelos e formas prototípicas. Poderíamos, então, retirar como consequência desses pressupostos, a conclusão de que, quando se trata de instituições governamentais, para as quais se pressupõe um nível considerável de procedimentos de controle do discurso, o espaço de escolha genérica é bastante limitado. Conseqüentemente, a subversão ou mudanças discursivas exigiriam também maior controle dos seus possíveis efeitos? De outra forma, o que significaria, numa política do discurso, uma mudança nas suas "formas relativamente estáveis"?

Esse caráter de maior cristalização das formas do discurso, segundo seus vínculos institucionais, é também sinalizado por Pêcheux (1990), do ponto de vista analítico: o analista só pode racionalizar o sistema de traços semânticos que caracterizam esse objeto, porque já existe um discurso institucionalmente garantido sobre o objeto. Assim, "o sistema de análise terá, portanto, a idade teórica (o nível de desenvolvimento) da instituição que é a norma, e permitirá definir a posição de um conteúdo particular em relação a esta norma" (Pêcheux, *op. cit.*: 69).

Esses dois elementos, as regras e a natureza institucional do gênero, nos sugerem aprofundar a discussão em torno do estilo ou das formas composicionais com que se escrevem programas de ensino assim como outros textos de orientação pedagógica endereçados ao professor. Quando questionamos as formas dos enunciados, os gêneros do discurso pedagógico, questionamos comportamentos, modelos enraizados, que, para serem alterados ou substituídos, exigiriam lidar com um nível complexidade desses fatores sócio-históricos constitutivos do gênero assim como dos processos de ruptura ou de inovação.

Em artigo anterior (Marinho, 2003), abordei alguns aspectos do discurso curricular, analisando algumas estratégias enunciativas de construção dessa relação autor-leitor, nesses documentos. O termo estratégia enunciativa, neste trabalho, toma como referência, por um lado, o conceito de *leitor-modelo*, tal como proposto por Eco (1986): um *modo de operação textual* que constitui e institui a relação autor-leitor. São escolhas sintáticas, semânticas, textuais que estabelecem um percurso interpretativo a ser seguido pelo leitor. Ao construir as estratégias textuais (ou leitor-modelo), o

autor empírico também se constitui a si mesmo enquanto autor-modelo. Por outro lado, tem-se também como referência o conceito de gênero, em Bakhtin, que permite trabalhar as formas composicionais de um texto, como resultante da interação autor-leitor.

Marinho (2003), ao analisar as estratégias enunciativas de currículos contemporâneos de Língua Portuguesa, constata que, nas décadas de 1980 e 1990, esses documentos são fecundos em referências bibliográficas. Nos Parâmetros Curriculares, além da extensa bibliografia, é abundante o uso do pé-de-página. São 80 títulos bibliográficos, nos Parâmetros de 1ª à 4ª séries, e 105 nos Parâmetros de 5ª à 8ª séries. As notas de rodapé são assim distribuídas: 49 notas, no rodapé do documento de 1ª à 4ª série, e 25 no documento de 5ª à 8ª série.

Uma perspectiva histórica dos textos curriculares nos aponta que notas e bibliografia constituem uma inovação na retórica desses discursos. Por esta e outras razões, fazer uma história da perigrafia, do que se mostra ou do que se esconde nos rodapés, nas referências, assim como de outros dispositivos, tais como as aspas, as citações, entre outros, nos leva a explicitar e a compreender os efeitos dessa "nova retórica".

Compartilhando princípios de Compagnon (1996), Genette (1982), Orlandi (1990), Grafton (1998) e Moirand (1988), observo essa perigrafia textual como "uma tecnologia" da retórica moderna e de onde, segundo Compagnon (*op. cit.*), se trama a receptibilidade de um texto, a partir da sua "aparência", das vitrines que o expõem e o transbordam, "que permitem julgar o texto sem o ter lido". Essas fronteiras do texto têm também um papel argumentativo, ao sinalizar as relações interdiscursivas e intertextuais, os discursos de adesão e de rejeição, que produzem efeitos legitimadores. São procedimentos textuais que sinalizam protocolos de leitura capazes de inserir esse texto em uma certa ordem do discurso, cujas fronteiras e características o fazem situar-se nos 'arredores' tanto do científico, do acadêmico, da divulgação, quanto do político e da norma oficial. Grafton (*op. cit.*: 17), rastreando a origem erudita das notas de rodapé, no discurso da história, aponta o seu papel de "formigueiro laborioso e agressivo", para o especialista, e de "sistema fixo e intangível", para o "leitor não especializado". É, pois, num novo amálgama que busca alcançar o "leitor erudito" e "não especializado" que se institui e se constitui esse discurso analisado.

Estratégias enunciativas de campos discursivos diferentes se entrecruzam, neste documento, indiciando as suas 'intenções' e os seus efeitos de sentido. De um lado, estratégias típicas da transposição didática, representadas pela estrutura e composição típica de um texto curricular e com todo o aparato de um texto produzido pelo ministério. De outro, buscam-se combinar estratégias de facilitação, divulgação ou a tradução de conceitos produzidos no campo da ciência. Esta combinação pode causar estranhamento ou incompatibilidades, quando nos defrontamos com os usos e funções das notas de rodapé, das referências bibliográficas, das citações e referências ao discurso científico, recursos típicos deste último. Retomando a teoria das imagens, a que leitor se dirige o autor, ao adotar esses dispositivos do discurso acadêmico? Como se representa e por que assim se representa?

Dito de um lugar instituído, o Ministério da Educação, esse discurso alia-se à comunidade acadêmica, para instituir-se como um saber incontestável, coletivo e, de certa forma, atemporal. É dessa forma que se naturalizam, se 'neutralizam' ou se universalizam conceitos e pressupostos particulares, contraditórios e datados por correntes teóricas distintas ou até mesmo divergentes<sup>8</sup>.

Combinando procedimentos do discurso acadêmico e da divulgação para construir um referencial conceitual, a sua natureza também política nos permite compreender as razões pelas quais esse texto é produzido por 'várias mãos' e se destinam a 'vários olhares' ou leitores, dificultando, então, o alcance do seu suposto ou desejável alvo principal, o professor. Isto significa que as decisões sobre os modos e processos de produção de um currículo são escolhas políticas e não meramente científicas ou da ordem do conhecimento pedagógico.

## Notas

- 1 Ver Apple (1997), Soares (2001), Marinho (2001, 2003).
- 2 Ver Maingueneau & Conssutta (1995); Mussalim (2001).
- 3 Sobre os conceitos de *currículo formal* e *currículo real* ver Moreira (1997).
- 4 O conceito de *tática* aqui utilizado remete a Certeau (1990 [1996]).
- 5 Tanto o conceito de reforma quanto o de mudança/ inovação utilizados aqui remetem a Popkewitz (1991). A reforma "faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público", faz parte dos

procedimentos governamentais da regulação social e não significa um progresso em si mesmo. A mudança teria, aparentemente, um efeito menos normativo e mais científico, onde o científico significa "um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e de reprodução social" (p. 18).

- 6 Os conceitos de interdiscurso e dialogia são, numa primeira dimensão, apropriações da obra de Bakhtin, numa segunda, remetem as apropriações feitas pela Pragmática (Authier-Revuz, 1984, Ducrot, 1987, Possenti, 2002b).
- 7 Na concepção de Bakhtin, o gênero *primário (simples)* se diferencia do gênero *secundário (complexo)*, à medida que o segundo é resultado de circunstâncias de comunicação mais complexas, principalmente pela escrita, no domínio artístico, científico e sócio-político. Os gêneros secundários realizam também um processo de absorção e transmutação dos gêneros primários, os quais se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontânea (Bakhtin, 1997: 281).
- 8 Sobre as estratégias de "apagamento do locutor" e de universalização ou neutralização no discurso pedagógico ver (Castro, 1995) e Moirand (1988).

## Referências

- APPLE, Michael W. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge
- APPLE, Michael W. (1982). *Education and power*. Boston: Routledge.
- APPLE, Michael W. (1997). *Conhecimento Oficial: a Educação Democrática numa Era Conservadora*. Petrópolis: Vozes.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, n. 73, pp. 98-111.
- BAKHTIN, Michail (1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BATISTA, Antônio Augusto G. (1999). Os parâmetros, os professores e as formas brandas de exclusão. In E. Marcuschi (Org.), *Formação do Educador, Avaliação e Currículo*. Recife: Editora da UFPE, pp. 53-78.
- BRASIL-MEC, Ministério da Educação e do Desporto (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1a. a 4a. série)*. Brasília.
- BRASIL-MEC, Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5a. a 8a. série)*. Brasília.
- BRASIL-MEC, Ministério da Educação e do Desporto (2001). *Histórias e Histórias. Guia do Usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola — PNBE/99 — Literatura Infanto-Juvenil*. Brasília.
- BOURDIEU, Pierre (1996). A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In R. Chartier (Org.), *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.
- CASTILHO, Ataliba T. (1990). Português falado e ensino da gramática. *Letras Hoje*, vol. 25, n. 1, pp. 103-136.

- CASTRO, Rui V. de (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- CERTEAU, Michel de (1990 [1996]). *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*, 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. (1988). *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. Nova York: Teachers College Press.
- COMPAGNON, Antoine (1996). *O Trabalho da Citação*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- CURY, Carlos R. J. (1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, n. 2, mai./jun./jul./ago, pp. 4-17.
- DUCROT, Oswald (1987). *O Dizer e o Dito*. Campinas: Pontes.
- ECO Umberto (1986 [1979]). *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, pp. 35-47.
- GEERTZ, Clifford (1978). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GENETTE, Gerard (1982). *Palimpsestes: la Littérature au Second Degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- GERALDI, João W., Org. (1984). *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. Cascavel: Assoeste.
- GIROUX, Henri A. (1993). O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In T. T. Silva (Org.), *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GRAFTON, Anthony (1998). *Les Origines Tragiques de l'Érudition: une Histoire de la Note en Bas de Page*. Paris: Seuil.
- ILARI, Rodolfo (1985). *A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- LAJOLO, Marisa (1996). *Análise da Versão Preliminar dos PCN*. Campinas (inédito).
- LOPES, Alice Casimiro (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, Maio /Jun /Jul /Ago, pp. 109-118.
- MAINGUENEAU, Dominique (1976). *Initiation aux Méthodes de l'Analyse du Discours: Problèmes et Perspectives*. Paris: Hachette.
- MAINGUENEAU, Dominique & CONSSUTTA, Frédéric (1995). L'Analyse des discours constituants. *Langages* n. 117, mars, pp. 112-125.
- MARINHO, Marildes (1998). A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In E. S. Barreto (Org.), *Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras*. Campinas: Autores Associados/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 43-90.
- MARINHO, Marildes (2001). *A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade de Campinas, São Paulo.
- MARINHO, Marildes (2003). Ciência e divulgação em currículos de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, pp. 126-139.
- MCLAREN, Peter (1993). Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In T. T. Silva (Org.), *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 9-40.
- MOIRAND, Sophie (1988). *Une Histoire de Discours... une Analyse des Discours de la Revue "Le Français dans le Monde" 1961-1981*. Paris: Hachette.



- MOREIRA, Antônio F. B. (1995). Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In L. H. Silva & J. C. Azevedo (Orgs.), *Reestruturação Curricular: Teoria e Prática no Cotidiano da Escola*. Petrópolis: Vozes, pp. 94-107.
- MOREIRA, Antônio F. B. (1996a). Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação e Realidade*, v. 21(1), pp. 9-22.
- MOREIRA, Antônio F. B. (1996b). Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In T. T. Silva & P. Gentili (Orgs.), *Escola S. A.: Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo*. Brasília: CNTE, pp. 128-149.
- MOREIRA, Antônio F. B. (1997). Currículo, utopia e pós-modernidade. In A. F. B. Moreira (Org.), *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papirus, pp. 9-28.
- MUSSALIM, Fernanda (2001). Análise do discurso. In F. Mussalim & A. C. Bentes (Orgs.), *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*, v. 2. São Paulo: Cortez Editora, pp. 101-142.
- NÓVOA, António (1997). La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'Éducation*, n. 73, jan., pp. 3-48.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1990). *Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez-Unicamp.
- PECHEUX, Michel (1990). Análise automática do discurso (AAD-69). In F. Gadet & T. Hak (Orgs.), *Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 61-105.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1997). *Reforma Educacional: uma Política Sociológica; Poder e Conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1994). História do currículo, regulação social e poder. In T.T. Silva (Org.), *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, pp. 173-210.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1995). *The denial of change in the process of change: systems of ideas and the construction of national evaluations*. Nyvagenm (mimeo).
- POSSENTI, Sírio (2002a). O discurso não é uma camada. In S. Possenti, *Os Limites do Discurso*. Curitiba: Criar, pp. 15-25.
- POSSENTI, Sírio (2002b). Pragmática na análise do discurso. In S. Possenti, *Os Limites do Discurso*. Curitiba: Criar, pp. 137-153.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. (1990). História das disciplinas escolares: perspectiva de análise. *Teoria & Educação*, n. 2, pp. 27-32.
- SILVA, Tomás T. (1993). Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In T. T. Silva (Org.), *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 122-142.
- SILVA, Tomás T. (1994). O adeus às metanarrativas educacionais. In T. T. Silva (Org.), *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, pp. 247-258.
- SILVA, Tomás T. (1996). Análise do documento "Parâmetros Curriculares Nacionais". In T. T. Silva & P. Gentili (Orgs.), *Escola S. A.: Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo*. Brasília: CNTE, pp. 106- 127.

- SOARES, Magda (1988). *Linguagem, Escola e Classe Social*. São Paulo: Ática
- SOARES, Magda (1996). Português na escola, história de uma disciplina curricular. *Revista da Educação da AEC*, n. 101, out./dez., pp. 9-26.
- SOARES, Magda (2001). Para quem pesquisamos, para quem escrevemos. In R. Leite Garcia (Org.), *Para Quem Pesquisamos, para Quem Escrevemos*. São Paulo: Cortez, pp. 65-90.
- ZILBERMAN, Regina, Org., (1982). *Leitura em Crise na Escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

### **BRAZILIAN SCHOOL CURRICULA: ELEMENTS FOR A DISCOURSIIVE ANALYSIS**

#### Abstract

This text is organised according to some theoretical-methodological basic principles in order to give support to the analyses of educational texts from a discursive perspective. It takes as its object the Portuguese Language Curriculum and the National Curricular Parameters published in Brazil in the last two decades of the 20th century. By placing discourse in the field of curriculum studies, the curriculum is analysed through the author/reader's representations inscribed in its discourse strategies. Besides the pedagogical innovations that these documents propose they also introduce a new rhetoric in the curricular genre, emphasising its own features in connection to the scientific discourses: linguistics and educational sciences.

#### Keywords

Curriculum; Portuguese Language; Discourse

**CURRICULA BRESILIEN: ELEMENTS POUR UNE APPROCHE DISCURSIVE**

## Résumé

Cet article présente quelques éléments théoriques et méthodologiques susceptibles d'apporter une contribution à une approche discursive des textes éducationnels. Il comprend deux objets d'analyse, à savoir, les programmes de la discipline Langue Portugaise, et les Paramètres Curriculaires Nationaux, des documents concernant aux deux dernières décennies du XXème siècle. L'enjeu étant la discursivité dans le champ des études sur le curriculum, nous proposons une analyse de ces programmes à partir des représentations auteur-lecteur inscrites dans les stratégies énonciatives. Outre les innovations pédagogiques proposées, ces documents inaugurent aussi une nouvelle rhétorique de ce genre discursif que sont les programmes scolaires, ce qui met en relief les marques du rapport établi entre ceux-ci et le discours scientifique: linguistique et sciences de l'éducation.

## Mots-clé

Curriculum; Langue Portugaise; Discours

*Recebido em Julho, 2006*

*Aceite para publicação em Dezembro, 2006*