

## COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: CONCEPÇÃO TEÓRICA DE LINGUAGEM ADOTADA PELOS CURRÍCULOS PAULISTAS

Renata ALVES<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever e refletir sobre a concepção teórica de linguagem adotada pelos três currículos paulistas desenvolvidos ao longo das últimas décadas e quais implicações didáticas essa provocou à constituição do documento. No que concerne à disciplina curricular LP – Ensino Fundamental Anos Finais – a primeira proposta teve sua primeira versão lançada em 1985 e sua última revisão em 1997; em 2008 foi lançado o Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias e, em 2019, com vistas a adequar-se à Base Nacional Comum Curricular, foi lançado o Currículo Paulista. Embora tratem a linguagem enquanto interação e o texto como elemento central no ensino, a construção curricular é realizada de diferentes vieses, provocando distintas abordagens ao ensino de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Currículo; Ensino Básico; Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa.

### Abstract

This paper aims to describe and reflect on the theoretical concept of language adopted by the curriculum of the state of São Paulo over the last decades and what didactic implications this has had on the constitution of the document. Concerning to curricular subject Portuguese Language – Middle school – the first proposal had its first version launched in 1985 and its last revision in 1997. In 2008, the São Paulo State Curriculum: Languages, Codes and their technologies was launched and in 2019, with a view to adapting to the Common National Curriculum Base, the São Paulo Curriculum was launched. Although they treat language as interaction and text as a central element in teaching, curricular construction is performed from different perspectives, so that causes different approaches to Portuguese language teaching.

**Keywords:** Curriculum; Middle Education; Portuguese Language Teaching/Learning.

### Introdução

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) possui historicamente três propostas curriculares para a educação básica, desde a década de 1980, período de retorno de políticas democráticas. Diante desse recorte, embora haja outros documentos oficiais voltados para as práticas em sala de aula, tais não serão

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: re.cris\_alves@hotmail.com

abordados neste trabalho. Assim, consideram-se aqui as seguintes propostas: *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: ensino fundamental* produzida em 1985, cuja edição foi até a quinta, realizada em 1997; *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias* lançado em 2008; por último, o *Currículo Paulista*, de 2019, que objetiva, principalmente, adequar-se à legislação vigente que eleva a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a principal documento curricular do país, no que diz respeito à educação básica.

A observação das 3 propostas possibilita compreender como os documentos oficiais que balizam as concepções teóricas da maior rede de ensino do país, com mais de 3 milhões de alunos, são desenvolvidas ao longo do texto oficial. A concepção que interessa ao presente estudo é a de linguagem, no entanto, dependendo do viés adotado pelo documento curricular, pode ser necessária a abordagem de outras concepções. Para isso, inicialmente, apresentam-se tais documentos, considerando alguns aspectos que favorecem a compreensão da produção e da circulação de tais. Em seguida, discute-se, a partir de trechos dos documentos, a concepção supracitada.

É evidente que as propostas embora visem um rompimento com práticas questionáveis, como o trabalho de frases isoladas, cujo único objetivo é a aplicação de regras da gramática normativa ou ainda o levantamento de características estruturais e estéticas do gêneros a fim de desenvolver um texto considerado bem escrito, também recebem contribuições e atualizações dos estudos linguísticos realizados tanto em território nacional quanto estrangeiro.

### **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: ensino fundamental anos finais**

As discussões acerca da reformulação curricular, no estado de São Paulo, começaram em meados da década de 1970, o que culminou nos *Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau*, que visava a implantação da LDB/71. Na década seguinte, a partir de algumas reformulações na estrutura da Secretaria de Educação, como o Ciclo Básico, emergiram outros documentos curriculares que objetivavam estabelecer novas perspectivas para o ensino básico. No tocante à língua portuguesa, a proposta, além de professores da rede básica e a equipe da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), também contou

com a ajuda de professores universitários de universidades paulistas - USP, UNESP, UNICAMP e PUC/SP.

Cronologicamente, a 1ª edição foi publicada em 1986 e reimpressa em 1987, a 2ª edição em 1988, a 3ª edição 1988 e a 4ª em 1991, que foi reimpressa em 1992 e 1993. A 5ª edição, publicada em 1997, teve seu nome alterado de: “*Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*” para “*Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: ensino fundamental*”.

De acordo com a *Apresentação* da quinta versão<sup>2</sup>, a 4ª versão trouxe algumas alterações necessárias que não afetaram os eixos centrais, mas que visavam “uma melhor compreensão dos seus conteúdos e objetivos, procurando delinear os parâmetros de avaliação do trabalho pedagógico” (SÃO PAULO, 1997, p. 11). Nesse sentido, foi ampliada, por exemplo, a abordagem teórico-metodológica acerca da alfabetização, com o objetivo de *corporificar uma atitude didático-pedagógica*, que deveria se estender até o final da oitava série, de modo que fosse evitado o pensamento de divisão de ciclo.

Para Pietri (2007), o objetivo dessa proposta era ser uma alternativa à organização curricular existente, que pode ser vista logo na *Apresentação*. Sua viga mestra é a concepção de linguagem, com viés construtivista-interacionista, a qual é oposta ao ensino da linguagem enquanto código, com foco na gramática normativa. Em outras palavras, a preocupação do trabalho em sala de aula passa a ser o texto e seu contexto – funcionamento, produção e circulação.

Seguindo essa noção de linguagem, o documento afirma que a proposta em questão não deve ser tratada como um receituário ou uma solução; “ela pretende, antes de tudo, ser um estímulo à reflexão, visando uma mudança de ponto de vista e de atitude em relação à linguagem e à língua” (SÃO PAULO, 1997, p. 16). É esperado que, nesse cenário, o professor de língua portuguesa exerça seu papel com consciência a fim de adequar suas ações a essas novas perspectivas teóricas.

De acordo com Bazarim e Aparício (2012), é um documento que se organiza com ênfase nas questões metodológicas, fornecendo ao professor-leitor vários subsídios para sua prática em sala de aula, bem como traz novas concepções sobre linguagem e consequentemente sobre o texto, as quais serão discutidas posteriormente.

---

<sup>2</sup> Este trabalho, ao considerar o aspecto histórico da construção curricular do Estado de São Paulo, selecionou a quinta versão desse primeiro documento curricular. A escolha deu-se diante de dois fatores: (a) pode ser considerada uma versão mais completa, haja vista as alterações, que ampliaram algumas perspectivas, sem modificar sua essência e (b) as outras versões, diante da reestruturação de alguns setores da SEDUC-SP, não foram encontradas digitalmente, nos sites referentes à SEDUC-SP.

O documento organiza as atividades em 3 eixos: *atividades de linguagem*, *atividades de reflexão e operação sobre a linguagem* e *as atividades relativas ao estudo da gramática tradicional*, ou seja, além das atividades metalinguísticas, são acrescentadas as atividades linguísticas e epilinguísticas. A partir disso, são elencados conteúdos para cada série.

Para Bazarim e Aparício (2012), além dessa divisão em torno das atividades, é notório mais 3 presenças de estudos linguísticos que promoveram mudanças significativas na proposta paulista: concepção sociointeracionista da linguagem, a noção de texto e a noção de variedade linguística. Essa última, inclusive, possui tópico específico tanto no que diz respeito à variedade quanto em relação ao preconceito referente às variedades.

### **Concepção de linguagem anunciada**

A concepção de linguagem adotada pelo documento pode ser compreendida em vários tópicos da proposta, como *Uma nota sobre criatividade* e *O papel da interação no desenvolvimento da linguagem*. O primeiro busca uma reflexão acerca das concepções de texto e de linguagem. Entre os múltiplos recursos que a língua dispõe, selecioná-los implica um processo criativo de seleção: há de se considerar vários fatores, como os recursos mais adequados, os efeitos de sentido que deseja alcançar, entre outros. Já no segundo, são levantados alguns pontos acerca da interação social na aquisição da linguagem e nas atividades escolares. À medida que interage com os outros, a criança se apropria do código linguístico, assim, ao chegar na escola, a criança já traz essa prática e, nesse cenário, a escola precisa ampliar e aprimorar esse comportamento social da interação, possibilitando a diversificação de atividades discursivas com diversos propósitos, temas e condições de produção e recepção.

Interação é tida como fator necessário para resultados efetivos no ensino de LP: “o ensino da língua portuguesa começa pela construção de *relações adequadas* para uma efetiva interação do professor e alunos e dos alunos entre si, para que cada um possa integrar-se no processo dialógico que é a linguagem” (Ibidem, p. 21, ênfase acrescentada). Para Bakhtin (2006 [1979]) todo tipo de comunicação verbal é considerado diálogo, o que implica movimento para a concepção de diálogo, não se limitando à perspectiva tradicional de emissor/receptor de mensagem. Também implica *eu/outro* em uma situação concreta de comunicação, o que provoca o movimento

dialógico *eu-para-mim*, *o outro-para-mim* e *eu-para-outro*, no qual toda resposta é ativa e responsiva. Assim, é possível compreender a importância do diálogo professor-aluno e aluno-aluno para efetivar as novas práticas tidas ao longo das páginas do documento.

Para Geraldi (2009), ancorado em pressupostos bakhtinianos, a língua não é um sistema fechado, mas é um processo de constituição, no qual é refletido e refratado a vida do ser humano em comunidade. Logo, se há modos diferentes de vida, há linguagens que refletem tais modos. O documento, ao longo de suas páginas, recupera esse viés interacionista ao afirmar, por exemplo, que o desenvolvimento da linguagem da criança antes dela adentrar à escola ou ainda quando se refere à necessidade de acolher o aluno e seu contexto, de modo que as atividades linguísticas sejam ligadas aos interesses e necessidades desse alunado.

Numa perspectiva construtivista-interacionista, as atividades de operação e reflexão sobre a linguagem são propostas como atividades ligadas aos interesses e necessidades dos alunos, em situações que devem sugerir, na medida do possível, usos efetivos da língua, na relevância da sua função social. O texto, portanto, enquanto unidade de sentido em situações discursivas, deve sobrepor-se às frases isoladas. Essas atividades, por sua vez, devem sobrepor-se às atividades de metalinguagem, até para que possam fornecer elementos a serem extraídos de uma prática de leitura e escrita, necessários para uma sistematização e descrição de fatos linguísticos (SÃO PAULO, 1997, p. 11).

Da citação acima, observa-se uma tentativa de alterar a centralidade do ensino nas aulas de LP – das frases isoladas ao texto, constituindo um novo objeto para a disciplina. O texto na perspectiva de unidade de sentido em situações discursivas se deve sobrepor às atividades de frases isoladas.

Nesse sentido, ainda sendo considerada como “atividade humana, histórica e social”, a linguagem não pode ser reduzida a uma atividade escolar. Para isso, durante essas atividades – linguísticas, metalinguística e epilinguísticas – devem ser considerados alguns aspectos constitutivos da língua. Na proposta são elencados 3: gramatical, semântico e o discursivo. O primeiro *o conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade* diz respeito à dimensão gramatical da língua. Gramatical no que diz respeito aos recursos expressivos que estão disponíveis na língua para que o falante possa utilizá-los, não enquanto caráter normativo, ou seja, esse primeiro aspecto diz respeito à gramática internalizada do falante, que dispõe de muitos recursos disponibilizados pela língua a fim de efetivar seus interesses em seus discursos. Seguindo essa concepção, o documento afirma que “a

linguagem é uma atividade sujeita a “regras”, não somente regras relativas aos modos de construir e interpretar as expressões [...], mas também regras próprias de conduzir a conversação” (Ibidem, p. 16) ou ainda em

Seguir uma regra não é o mesmo que “respeitar a gramática” do falante culto. (Deve-se dizer “meio-dia e meio” ou “meio-dia e meia”? Pode-se dizer “fessora”, “tá bom”, “pra”?) Seguir uma regra não é parte de um livro de etiquetas: é um processo sistemático dos falantes que, em uma comunidade linguística, “jogam” entre si o mesmo jogo da linguagem. Não é procedimento de uma única pessoa, uma única vez, em uma única ocasião: segue-se uma orientação instituída na prática, sempre que haja, na construção das expressões, um uso constante e sistemático dos mesmos recursos expressivos para levar a determinados entendimentos (Ibidem, p. 17).

Ao afirmar que os falantes “jogam” implica dizer que no momento da interação os falantes estão fazendo “testes” com a linguagem, de modo que novas formas surjam e outras sejam abandonadas, transformadas etc., de modo que seja evidenciado, mais uma vez, o enfoque social – interacionista – da língua, embora cada enunciação seja única e individual, ela relaciona-se a outras enunciações, trazendo aspectos históricos e sociais (BAKHTIN, 2006 [1979]), assim os enunciados são construções também coletivas. Ainda sobre os “testes” com a linguagem, como nota-se em “fessora”, esse se torna comum ser usado em sala de aula, quando é aceito e assim passa a ser usado pelos sujeitos que vivem nesse meio.

O segundo aspecto da concepção de linguagem, *o sistema cultural, antropológico, de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas*, diz respeito à dimensão semântica da língua. Enquanto isso, o último tópico, *os meios linguísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas*, diz respeito à dimensão discursiva da língua.

Essa noção de linguagem altera a perspectiva do texto na sala de aula, que passa a ser compreendido como “todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva” (SÃO PAULO, 1997, p. 18). Dessa maneira, não se considera extensão, mas sim “o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação. *Um momento de vida*” (Ibidem). As atividades que implicam palavras ou frases isoladas não fazem parte do que é considerada atividade linguística. Até mesmo a atividade metalinguística, como é explicitada ao longo de outras páginas do documento, necessita ser realizada, tendo em vista as atividades epilinguísticas já realizadas a partir das produções dos próprios alunos.

Outro aspecto essencial levantado pelo documento está relacionado aos interlocutores. A interação dos interlocutores é o que constitui o texto, independente da relação entre os interlocutores: falante ou ouvinte, autor e seus leitores; sempre envolve quem o produz e quem o interpreta, o que exige, de um lado, uso de recursos como aspectos sistemáticos e regras, de outro, uma atitude *ativa e crítica*. A proposta até toma uma certa liberdade de ultrapassar os limites do texto: “quem diz ou escreve e quem interpreta são co-produtores [sic] na construção do sentido do texto e co-responsáveis [sic] por relacioná-lo a uma determinada situação de fato” (Ibidem, p. 18). Nessa perspectiva considerada dinâmica e dialética assumida pela proposta, o processo e não o produto é ressaltado. Pode-se compreender coprodutores e corresponsáveis a partir de conceitos bakhtinianos de cadeia de comunicação: ao produzir um enunciado o falante considera seu interlocutor, assim é coprodutor, porque o discurso foi moldado com a intenção de atingir esse interlocutor.

Considerando o repertório teórico assumido pelo documento, para o professor em sala, o maior desafio, como explicitado no próprio currículo, está na adaptação às novas concepções teóricas e como essas alteram as suas práticas pedagógicas. O novo olhar não recai apenas na constituição do currículo de LP pelo professor, mas também exige um novo olhar no que diz respeito à relação professor-aluno e intervenções necessárias na relação aluno-aluno, para que se possa construir “relações adequadas” para uma efetiva interação, em que todos possam se integrar no processo dialógico da linguagem (SÃO PAULO, 1997).

### **Concepção de linguagem nas atividades propostas no documento**

Primeiramente, é válido ressaltar que diante do fato da Proposta considerar o 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries como anos finais, este trabalho terá como foco objetivos e conteúdos estudados na 8<sup>a</sup> série, sendo essa a última do ensino básico. Para a 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, os objetivos são os mesmos, no entanto os conteúdos estão divididos de acordo com a série.

Além da concepção de linguagem apresentada, é possível compreender a concepção de linguagem adotada nos objetivos e conteúdos na proposta em questão. Embora haja uma lista de objetivos e conteúdos dispostas ao longo do ensino fundamental, o documento afirma a necessidade de não serem tomados enquanto sequência, mas sim em função das exigências que o trabalho em sala de aula

proporciona. Nesse sentido, o detalhamento dos conteúdos deverá ser feito pelo grupo de professores, considerando as necessidades e aspirações dos alunos, bem como sua realidade social e linguística e conhecimento (SÃO PAULO, 1997).

Os conteúdos são divididos em 3 tipos: (1) atividades de linguagem, (2) atividades de reflexão e (3) operação sobre a linguagem e o conhecimento das noções com que se constrói a teoria gramatical. Há predominância das atividades de linguagem, cuja prática abarca o texto e seu funcionamento social. A teoria gramatical – construção de noções, relações e conceitos – deve ser construída em conjunto com os alunos. Já, o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a linguagem, ainda segundo o documento, deve ser intensificado e aprofundado pela escola.

As atividades de linguagem abarcam leitura e produção de diversos textos, bem como alguns gêneros; as atividades relativas ao estudo da gramática incluem os aspectos descritivos e normativos da língua; e as atividades de reflexão e operação sobre a linguagem incluem as de “observar, comparar e compreender os aspectos que se referem: à produção e interpretação de textos; à organização gráfica dos textos; à estruturação de frases e palavras” (APARÍCIO, BAZARIM, 2012, p. 65). Nota-se que há uma tentativa de aproximar tais atividades, não as deixando estanques, como afirmado no documento.

As atividades de linguagem para a 8ª série abarcam três tipos de exercícios: (a) leitura de textos diversos, como literários, jornalísticos (notícias, reportagens, opinativos, entrevistas, resumos etc.), administrativos, como os requerimentos, ofícios e cartas comerciais; (b) produção de textos diversos, como a reescrita de textos narrativos-descritivos e dissertativos a partir da leitura e interpretação de textos diversos, contos, jornalísticos (opinativos), administrativos e os poéticos; (c) textos diversos, como relatos, comentários, debates, dramatizações, entrevistas etc. Evidencia-se aqui a preocupação com a variedade de gêneros que deve ser trabalhada em sala de aula. Também é possível perceber o retorno do texto literário, abandonado durante o período da ditadura militar em prol de gêneros considerados mais “úteis” por tal perspectiva.

Para os objetivos acerca da produção de texto, nota-se que estão inclusos tanto atividades de linguagem como atividades de reflexão e operação sobre a linguagem, evidenciando a afirmação de que tais atividades devem ser realizadas concomitantemente e que essas últimas são realizadas a partir da primeira. Como exemplo, um procedimento de coesão e coerência deve ser realizado a partir da

produção de um texto/leitura no qual deve ser considerada a função social. Há, assim, uma tentativa de alteração da metodologia em sala - centralizar o ensino de LP no texto e seu funcionamento social. Sob essa via, todas as atividades de reflexão e operação partem do texto.

A variedade dos gêneros, assim como atividades de reflexão e de operação contextualizadas indicam um movimento inovador da rede paulista, o que, por sua vez, aproximam-se da perspectiva de linguagem enquanto interação adotada pela proposta. É fato que embora a proposta tenha que ser aprofundada pelo grupo de professores de cada unidade de ensino, esse documento oficial alinha-se aos estudos linguísticos no que concerne o ensino de língua portuguesa.

### **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**

A proposta do novo currículo foi implantada na rede estadual paulista pela Resolução SE n.º 76, de 07 de novembro de 2008. A SEDUC-SP pretendeu a partir desse documento atingir duas ações: “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (SÃO PAULO, 2010, p. 7). Em outras palavras, é mantido o discurso de não aprendizagem dos alunos da rede estadual e com vistas a mudar esse quadro, os princípios orientadores do documento dá-se por competências, cuja noção vem de outros documentos oficiais de esfera federal e visa “a democratização da escola”, estando atrelado ao “saber fazer”: “caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (Ibidem, p. 12).

Referente à disciplina de LP, é apresentado um breve histórico do ensino, os fundamentos, a organização dos conteúdos e o quadro de conteúdos e habilidades. Em *Fundamentos para o ensino de Língua Portuguesa* é afirmado que a disciplina LP pode centrar-se em dois aspectos: “a) no conjunto de regras que nos leva a produzir frases para, a partir daí, chegarmos aos enunciados concretos; b) nos enunciados que circulam efetivamente no cotidiano e seguem regras específicas que permitem a comunicação” (SÃO PAULO, 2010, p. 29). Essas regras (como já afirmava a proposta anterior) não são necessariamente as da gramática normativa e a fim de exemplificar o documento utiliza-se de 3 bilhetes: 2 são escritos em duas variedades linguísticas da LP, o que provoca diferentes reações, considerando os vários aspectos envolvidos, como situação

de comunicação, interlocutor etc. E o terceiro, em sua composição, há o uso de diferentes línguas, como o inglês e espanhol, representando para a proposta um problema de comunicação.

Sob esse viés, os conhecimentos linguísticos não se limitam a uma variedade linguística, norma-padrão, embora o *Currículo* reconheça a aceitação social provocada pela norma culta. Reconhece ainda que a gramática normativa não abarca toda a complexidade da língua, visto o aspecto social da língua “que, como organismo vivo e pulsante, transforma-se a toda hora e relaciona os textos com o momento de produção e de leitura” (Ibidem, p. 30). Diante disso, uma necessidade para o documento é fazer com que o aluno não se sinta um “estrangeiro” ao usar “sua própria língua” na sala de aula: “*é preciso saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social*” (Ibidem, p. 30, ênfase acrescentada).

Nota-se que há continuidade em algumas concepções teóricas, como a linguagem enquanto interação social. No entanto, a organização do currículo dá-se de outro modo, provocando distinta abordagem para as práticas em sala de aula. Outro aspecto evidente na proposta anterior e nessa não há aprofundamentos é a noção de variedade linguística, a qual foi resumida ao “aluno não se sentir estrangeiro em sua própria língua”.

### **Concepção de linguagem anunciada**

O texto nesse documento também é central. Sobre ele, é afirmado que surgem na sociedade, pertencendo a diferentes gêneros ou categorias com a finalidade de relacionar os enunciados às atividades sociais específicas e por isso não se pode tratá-los como uma lista de características que representem um modelo a ser produzido como bom texto. Neste sentido, o aluno deve compreender como o “texto funciona em sociedade e de que forma ele deve ser produzido e utilizado a fim de atingir o objetivo desejado” (Ibidem, p. 31).

Texto para a proposta deve ser compreendido em seu sentido semiótico, como: “totalidade semiótica de sentido constituída por uma combinação de linguagens e operações aplicadas ao fluxo de uma produção semiótica concreta” (Ibidem, p. 32). Isso significa que diferentes linguagens são consideradas em sua constituição, não apenas a verbal. Nota-se aqui a continuidade discursiva ao afirmar que o texto não é um conjunto de regras, bem como sua centralidade no processo de ensino/aprendizagem.

O texto é sempre uma produção individual que circula em determinada esfera de comunicação de atividade humana. E embora sejam individuais, são produzidos em modelos relativamente estáveis orientados pelo conteúdo temático, construção composicional e estilo. Tais recebem o nome de gêneros textuais. Sobre isso, o documento ainda afirma que

Os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais. Funcionam como paradigmas comunicativos que nos permitem gerar expectativas e previsões ao elaborarmos a compreensão de um texto. E, embora sejam definidos tanto por aspectos formais como funcionais, não há dúvidas, entre os estudiosos, de que a função é mais importante do que a forma. Os gêneros textuais são artefatos linguísticos construídos historicamente e culturalmente pelas pessoas para atingir objetivos específicos em situações sociais particulares (*Ibidem*, p. 30-31).

O trecho acima caracteriza o gênero a partir de dois aspectos: ação social e evento linguístico, no qual a função é mais importante que a forma. Enquanto o gênero é linguístico e social, o texto é considerado semiótico, com características que ultrapassam os limites da língua. Sobre os gêneros, também são elencados exemplos que utilizam outras linguagens além da verbal: foto, cena de telenovela e canção. Não são listados os novos letramentos, ou seja, ainda que o documento já considere as mudanças sociais advindas da tecnologia, tais práticas ainda não são consideradas para as atividades de LP.

Outro ponto de vista essencial para a produção textual em sala de aula é que, primeiramente, para o aluno realizar o esforço mental e físico a fim produzir um texto, ele necessita que, de fato, se constitua como locutor. Para Geraldi (2013) são necessários alguns outros elementos para que o aluno produza efetivamente um texto e não apenas uma redação: ter o que dizer; ter motivos para dizer; ter um interlocutor; o aluno se constitua enquanto locutor; o aluno escolha estratégias para realizar os itens anteriores.

Nesse cenário, a escola necessita criar condições necessárias de interação para que sejam efetivas as situações de interlocução. Para isso, como o próprio documento afirma: é mais importante a função que a forma. Deve-se, a fim de realizar um trabalho legítimo em sala, considerar e criar tais aspectos para que o aluno possa compreender a situação de comunicação real na qual está inserido. O professor, em seu trabalho com o texto, necessita desenvolver condições propícias para a realização de atividades quem

contemplem as condições sociais de produção, circulação e recepção do texto, para que o aluno possa refletir sobre isso.

### **Concepção de linguagem nas atividades propostas no documento**

A partir desse viés teórico, a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) se dá com o texto apresentado a partir de uma dada situação de comunicação, tendo como base para o estudo de conteúdo, o desenvolvimento de habilidades e competências – principalmente as competências leitora e escritora – e de propostas metodológicas de ensino e aprendizagem. Assim, a organização curricular é feita através das tipologias distribuídas ao longo dos anos finais do ensino fundamental: relatar, narrar, prescrever, expor e argumentar. Cada série do ciclo dos anos finais possui hegemonia de uma determinada tipologia.

Dito isso, cada bimestre terá um eixo organizador, no qual o texto é dado a partir de uma dada situação. Para os 1º e 2º bimestres o eixo organizador é *Tipologias e gêneros textuais*; 3º e 4º bimestres o eixo é *Texto, discurso e história*. Em outras palavras, metade do ano letivo é trabalhado um eixo e na outra metade outro eixo organizador.

No eixo *Tipologias textuais*, as atividades são organizadas a partir das organizações internas básicas dos textos, ou seja, será trabalhado diferentes textos referentes a mesma tipologia textual. O objetivo central deste eixo “do ponto de vista dos conteúdos, é compreender que, nas situações reais de comunicação, diferentes textos, compostos em diferentes linguagens, podem apresentar uma forma de organização interna semelhante” (Ibidem, p. 34). Ao considerar a tipologia como determinante na seleção, na verdade, foca-se o estudo basicamente na forma composicional do texto, de modo que as considerações às situações reais de comunicação, diferentes textos compostos em diferentes linguagens são reduzidas consideravelmente, descaracterizando a perspectiva de linguagem e gênero adotada por Bakhtin (2014 [1979]).

Enquanto isso, no eixo *gêneros textuais*, os textos estão organizados diante de suas funções sociocomunicativas. Dois gêneros são selecionados por bimestre. Durante o ano letivo, são trabalhados 4 gêneros, os quais estarão relacionados à tipologia selecionada. O objetivo dessa seleção, considerando a escolha do conteúdo, “é apresentar o texto e suas especificidades funcionais, constituídas pelas demandas das

situações de comunicação nas quais eles são construídos” (Ibidem). O número de 4 gêneros por ano contradiz orientações, como as contidas no PCN (BRASIL, 1998), acerca da necessidade de diversidades de gêneros para um ensino comprometido com o exercício da cidadania.

No eixo *Texto e discurso*, o texto será tratado em âmbito mais amplo, pois será “organizado a partir de uma ou mais tipologias e em um dado gênero, cada texto surge dentro de um contexto comunicativo muito mais complexo, inserido em um universo de valores conflitantes de uma dada sociedade” (SÃO PAULO, 2008, p. 35). Tais valores sociais que orientam a constituição do gênero perpassam a organização tipológica e o gênero textual, diante disso, o *Currículo* selecionou quatro “grandes” discursos para que fossem trabalhados em sala de aula: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político. Novamente, reduzir os componentes da disciplina de LP ao estudo de 4 esferas, já considerando o estudo dos gêneros que circulam em tais também reduzidos, possibilita uma compreensão reducionista da amplitude do funcionamento da linguagem.

Por fim, o eixo *Texto e história* abarca os outros três eixos anteriores. Aqui, os alunos refletirão “sobre valores sociais, políticos, econômicos, culturais etc., materializados em textos de diversas tipologias e gêneros, construídos em diferentes situações de comunicação historicamente determinadas” (Ibidem). A organização por tipologias provoca o equívoco de partir do micro para o macro em relação aos estudos sobre o funcionamento da linguagem, ou seja, parte-se de aspectos constitutivos do gênero, como a forma composicional, para, ao final do ano letivo, tentar compreender o gênero em seu aspecto histórico, no que diz respeito às mudanças sociais que implicaram suas alterações.

Além desses eixos bimestrais, os conteúdos também são organizados por outros aspectos, como o desenvolvimento de habilidades – de leitura, de escrita, de fala, de audição e às relacionadas aos aspectos gramaticais. Sobre as referentes aos aspectos gramaticais são ressaltados dois pontos: momentos de sistematização, com destaque aos temas que os alunos tiveram mais problemas de uso, considerando as diferenças entre norma-padrão e as outras normas; o olhar gramatical seguirá a organização tradicional dos livros didáticos, “tendo, no entanto, o cuidado de expor os temas dentro da perspectiva das variedades linguísticas e textuais” (Ibidem).

Em cada bimestre, são apresentadas, aproximadamente, cinco Situações de Aprendizagem. Como exemplo, para o nono ano, no qual é estudada a tipologia argumentativa, são estudadas 5 situações; no segundo bimestre, com mais 5 situações,

são estudados os gêneros como texto de opinião; enquanto nos terceiro e quarto bimestres são desenvolvidos projetos que devem envolver esses gêneros e tipologias.

De acordo com o *Currículo*, em cada situação de aprendizagem são desenvolvidos concomitante ao tipo, gênero e discurso outros dois aspectos: o estudo de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades as quais são centradas nas competências escritora, leitora, de habilidades orais e linguísticas.

O engessamento da proposta com o texto nesse documento pode ser compreendido a partir da citação acima que faz referência às sequências didáticas, cuja disseminação em território brasileiro ocorreu através dos estudos da Escola de Genebra (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011). O processo didático inicia-se com uma primeira produção textual e, com base em dados levantados nessa atividade, são desenvolvidas as próximas atividades, que possui o objetivo de tornar-se proficiente nesse determinado gênero e, por fim, uma última produção é realizada a fim de verificar as aprendizagens desse gênero.

Essa metodologia desenvolvida pela SEDUC-SP implica uma proposta de trabalho em sala de aula “que descaracterizam o conceito bakhtiniano de referência e focam quase que exclusivamente em seus aspectos formas (no máximo, acrescidos de perguntas genéricas sobre objetivo e público alvo dos textos dados para leitura e o tomam como algo fixo e prescritivo” (BARBOSA, no prelo). Essa descaracterização dos gêneros ocasiona equívocos nas práticas em sala de aula, como

Desconsideração das esferas de circulação e das práticas sociais no tratamento do gênero;

1. Tendência a estruturar o gênero;
2. Tendência a cristalizá-lo excessivamente ou, pior, a tomá-lo como algo prescritivo (mais ênfase no “estável” do conceito do que no “relativamente”);
3. Abandono do trabalho com os textos em função de um trabalho com as propriedades comuns dos textos;
4. Seleção de gêneros e estabelecimento de progressões curriculares feita mais com base na tradição escolar, no desenvolvimento de habilidades e conteúdos a ensinar, do que com base nas práticas sociais (BARBOSA, no prelo).

Tais equívocos inviabilizam o desenvolvimento do perfil ao aluno de escola pública ao término do ensino médio: “crítico e capaz de participar plenamente de práticas sociais que envolvem a linguagem” (BARBOSA, no prelo), o que pode provocar dificuldades de acesso a bens culturais, noções errôneas de não saber “falar” a língua portuguesa, entre outros.

Para essa implantação das situações de aprendizagem, a SEE-SP desenvolveu o chamado Caderno do Aluno e o Caderno do Professor. Os Caderno do professor possuem as orientações básicas referentes ao CO/SP, no qual são sugeridas sequências didáticas e são listados os conteúdos e as habilidades que devem ser desenvolvidos em cada Situação de Aprendizagem. Os cadernos dos alunos estão em consonância com o Caderno do Professor e apresentam exercícios que desenvolvem os conteúdos e as habilidades de cada situação de aprendizagem.

Para esse currículo também será selecionado atividades da 8ª série, que, devido à alteração na legislação, torna-se 9º ano (do ensino fundamental). Nota-se que embora haja, de fato, uma preocupação com as concepções linguísticas que embasam o ensino de LP, a organização por tipologias, centradas em apenas um tipo de texto a ser trabalhado durante 2 meses, não condiz com a perspectiva de linguagem como atividade social, visto seu caráter dinâmico, no qual é possível transitar, diante de dada situação de comunicação, entre gêneros e/ou tipologias, por exemplo. Neste sentido, a organização curricular desse documento não possibilita esse transitar entre as esferas de comunicação, cerceando a dinamicidade da linguagem, o que impossibilita a realização de um trabalho pedagógico com o viés de linguagem assumido pelo documento, de modo que os gêneros se tornem produto, como afirma Barbosa (no prelo)

[...] tal abordagem termina por reificar os gêneros, por tomá-lo apenas como produto. O ensino de Língua Portuguesa volta, então, a orbitar em torno de objetos: não mais os conteúdos gramaticais ou as estruturas e configurações textuais, mas agora os gêneros.

Os conteúdos para o nono ano são divididos em dois tipos: gerais e os de leitura, escrita e oralidade. Para o primeiro bimestre, em relação aos gerais, estão listados os traços característicos de textos argumentativos, traços característicos de textos expositivos, estudos de gêneros da tipologia argumentativa, estudos de gêneros da tipologia expositiva, argumentar e expor: semelhanças e diferenças, estudos linguísticos e variedades linguísticas. É essencial ressaltar que tanto os estudos linguísticos e as variedades linguísticas aparecem ao longo dos quatro bimestres (o primeiro item – estudos linguísticos – possui variação de conteúdo). Para o segundo bimestre os conteúdos se mantem, sendo inseridos gênero textual artigo de opinião e carta do leitor. Nos terceiro e quarto bimestres, insere-se o discurso político: diferentes formas de representação, estudo de tipologia e gêneros argumentativos articulados por projetos e construção de projeto político. Evidencia-se a preocupação com o discurso político, o

qual é estudado nos últimos 2 bimestres, entretanto, tanto o trabalho com projeto como o discurso político não se limitam ao gênero ou à tipologia estudada. É, como já citado anteriormente, reduzir exponencialmente as contribuições bakhtinianas ao limitar o estudo do discurso político à tipologia e gêneros argumentativos. Assim como um trabalho com projeto, considerando sua dinamicidade, utiliza-se de gêneros de outras tipologias não consideradas no documento, o que implica apagamento de atividades significativas para os alunos em detrimento do que o currículo exige.

Nota-se em tais conteúdos uma preocupação com os aspectos estruturais do gênero. Desse modo, embora a centralidade esteja no texto, esse é abordado a partir de sua construção composicional, estilo e conteúdo temático, enquanto os outros aspectos do gênero são apagados. É a normatização do gênero, ou seja, é a substituição de um conteúdo por outro: o da gramática normativa pela estrutura do texto.

Outro aspecto que necessita ser ressaltado é a seleção de textos semióticos. Embora o currículo aborde em sua redação o caráter semiótico do texto, para o nono ano do ensino fundamental não há menção de tais nos conteúdos selecionados ao longo dos bimestres, bem como não há menção na listagem de habilidades que devem ser desenvolvidas no nono ano.

Assim, pode-se dizer que para o professor, assim como acontece na composição curricular, há um engessamento das práticas, principalmente, com o recurso Caderno do professor e Caderno do aluno. Se a primeira proposta objetivava não ser um manual de receitas, essa proposta foi construída nesses moldes a fim de atingir competências e habilidades que pudessem ser avaliadas no final de cada ciclo com de avaliações externas, como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Aliás, ao final do quarto bimestre do nono ano é apresentado um conjunto de competências que os alunos devem possuir para conseguir realizar essa avaliação externa.

### **Currículo Paulista**

O *Currículo Paulista* (doravante CP) foi desenvolvido a partir da necessidade de adequação curricular que atendesse à BNCC (BRASIL, 2017). Neste sentido, as competências gerais para o ensino fundamental, as competências específicas de linguagens e as competências específicas de língua portuguesa do CP correspondem as mesmas dispostas na BNCC.

O organizador curricular desse currículo está estruturado considerando os campos de atuação, práticas de linguagem, ano (de escolaridade), habilidades e objetos de conhecimento. As habilidades são tanto articuláveis entre os anos quanto específicas para cada ano.

Novos fundamentos pedagógicos aparecem nesse documento, como os multiletramentos e a tecnologia digital. Acerca desse aspecto inovador é afirmado que, a fim de a escola efetivar seu papel enquanto instituição que fomenta o pensamento crítico, faz-se essencial considerá-los.

O papel da escola, sintonizada com as novas formas de produção do conhecimento na cultura digital, consiste em inserir, de maneira eficaz, os estudantes das diferentes etapas de ensino nas mais diferentes culturas requeridas pela sociedade do conhecimento. Assim, além do letramento convencional, os multiletramentos e os novos letramentos se fazem necessários para a formação integral dos estudantes e, dessa forma, para a inserção nas culturas: letrada, artística, do movimento, científica, popular, digital, entre outras (*Ibidem*, p. 40).

A escola, de acordo com o trecho acima, tem a obrigação de adequar-se ao contexto tecnológico para qual a sociedade contemporânea caminha. Para isso, são abordados conceitos de TDIC e TIC, que necessitam ser trabalhados, tendo em vista um comportamento ético, crítico, criativo e responsável.

### **Concepção de linguagem anunciada**

O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) assume a perspectiva de linguagem adotada pela BNCC (BRASIL, 2017), a **enunciativa-discursiva de linguagem**, cuja definição é retomada a partir do PCN: “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Além de retomar o PCN, o que implica defender a linguagem enquanto interação, o *Currículo Paulista* faz outras afirmações acerca da linguagem, considerando as práticas como, nesse processo de interação, responsivas: “[...] as práticas de linguagem que se dão em dado contexto entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva” (*Ibidem*, p. 101).

Responsiva enfatiza a perspectiva bakhtiniana cujo enunciado/texto sempre responde a outrem. Outra ênfase que é dada ao considerar o viés enunciativo-discursivo é seu caráter de construção humana, no qual cada interação entre sujeitos é realizada em um dado contexto histórico e cultural.

Neste sentido, para compreender a concepção enunciativa-discursiva do *Currículo Paulista*, faz-se essencial retomar Bakhtin (2006 [1979]). Considerando que utilizamos a língua em formas de enunciados típicos, os quais são relativamente estáveis e inseridos em um determinado campo de atividade humana, de modo que refletem e refratam as forças que permeiam tais campos, tais gêneros *se desenvolvem, alteram-se, surgem ou desaparecem e ainda são absorvidos por outros*.

Nota-se que até o presente momento as concepções que embasam o documento já são conhecidas, uma vez que são advindas de outros documentos oficiais. Um aspecto que pode ser considerado relativamente novo para este currículo é o fato de a esfera de comunicação discursiva estar inserida nos aspectos de organização curricular, a qual é essencial e coercitiva ao gênero.

A noção de esfera de comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana, ou da comunicação social, ou da utilização da língua, ou simplesmente ideologia) é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo (GRILLO, 2014, p. 143).

De acordo com o Bakhtin (2006 [1979]) e Bakhtin e Volochínov (2014 [1929]), cada campo de atividade humana possui mecanismos que refletem e refratam a realidade da maneira como convém ao campo em questão. “Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2014, p. 31). Dessa forma, a organização das práticas por campo, como aponta o documento, implicaria um trabalho pedagógico mais contextualizado, ou seja, desde os PCN o trabalho pedagógico já visava o gênero, no entanto, esse trabalho, em determinados momentos, estava mais próximo da listagem de características para um bom texto do que a compreensão de seu contexto e funcionamento na sociedade. Essa é uma barreira que o documento tenta quebrar.

Mais uma vez, há a continuidade discursiva de tentar modificar o modo como o texto é trabalhado ou o modo como os conteúdos de LP são trabalhados em sala de aula.

Esta, então, seria a terceira tentativa no âmbito estadual de modificar as práticas pedagógicas referentes ao trato do texto, o qual é tratado, nesse currículo, também a partir da perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem. Assim, enquanto unidade de trabalho, o texto é central, de modo que relacioná-lo a seu contexto, ao desenvolvimento de habilidades ao uso significativa de leitura, escrita e produção de texto em várias mídias e semioses são aspectos que perpassam a perspectiva adotada. Considera também os aspectos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos dos textos, fazendo referência ao Grupo Nova Londres (GNL), no qual afirma a necessidade do trabalho com aspectos linguísticos e não linguísticos para que o aluno possa compreendê-lo de modo crítico.

Para isso, os anos finais possuem os seguintes campos: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-literário e Campo de atuação na vida pública. 3 campos são comuns a todo o ciclo do ensino fundamental, já o campo jornalístico-midiático é pertencente apenas ao Anos finais. Isso implica que, como o próprio documento afirma, ao chegarem nos anos finais, os alunos terão a ampliação do contato com os gêneros e práticas que já tiveram nos Anos iniciais.

Para favorecer a formação integral do aluno, o componente LP deve proporcionar ao aluno o domínio da leitura e da escrita, o uso efetivo da língua em diferentes situações e contextos, nas diferentes esferas de comunicação humana, a argumentação, bem como a defesa de pontos de vistas de modo ético. Ainda é preciso, de acordo com o currículo, usar a reflexão linguística e semiótica a favor da produção de sentido, de um uso consciente da língua e de seus recursos. Assim, as práticas de linguagens, dispostas em eixos, desenham o trajeto que deve ser priorizado pelas escolas a fim de atender as competências dos documentos oficiais.

### **Concepção de linguagem nas atividades propostas no documento**

Com vistas à manutenção da organização curricular proposta pela BNCC, o CP não possui alterações significativas em sua elaboração. Seguindo essa via, a organização é realizada a partir de campos de atuação, práticas de linguagem, ano e habilidades. As habilidades são articuláveis entre os anos e específica para cada ano, por exemplo: para o 9º ano há as específicas e as articuláveis entre os anos, que representam grupos de habilidades – as que se repetem para o 6º, 7º, 8º e 9º anos e as que abrangem apenas 8º e 9º anos.

Já os campos de atuação (de atuação na vida pública, jornalístico/midiático, das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário) e as práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto) são articuláveis em todos os anos, o que representa uma significativa mudança em relação ao currículo anterior, já que todas as esferas serão abordadas em todas as séries do ensino fundamental – anos finais.

Outro aspecto relevante acerca dos campos é o fato de um conjunto de habilidades perpassam todos os campos e estarem relacionadas majoritariamente às práticas de análise linguística/semiótica. Como exemplo, há a habilidade específica do 9º ano EF09LP10 – “Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial, em textos de diferentes gêneros” (SÃO PAULO, 2019, p. 206) – que está relacionada a todos os campos e à prática de análise linguística/semiótica, tendo como objeto de conhecimento a coesão. Nota-se também que é uma habilidade que trata uma questão metalinguística de modo epilinguístico ao propor a comparação com outras variedades da língua e em textos de diferentes gêneros, assim não se discute apenas uma regra em si, mas como essa é constituída em outras variedades e gêneros.

Para o campo de atuação na vida pública, como exemplo, há a habilidade EF69LP01 que foi desmembrada pelo *Currículo* em: EF69LP01A, EF69LP01B e EF69LP01C – “diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio; posicionar-se contrariamente a discursos de ódio; identificar possibilidades de meios de denúncia” (SÃO PAULO, 2019, p. 166), respectivamente. Tais estão inseridas na prática de linguagem leitura e enquanto objeto de conhecimento relacionam-se à apreciação e réplica e relação entre gêneros e mídias. Nota-se que a habilidade articulável entre 6º e 9º anos abrange um assunto que tem se tornado fundamental, considerando a influência das redes sociais na contemporaneidade: diferenciar o que é liberdade de expressão do que é discurso de ódio, combatendo-o e denunciando-o aos meios legais.

Para o campo jornalístico/midiático, há a EF69LP06:

Produzir notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural (resenhas e outros gêneros textuais próprios das formas de expressão das culturas juvenis, em várias mídias) (SÃO PAULO, 2019, p. 168).

Tal habilidade está relacionada à prática de produção de texto e enquanto objeto de conhecimento insere-se em “relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais” (SÃO PAULO, 2019, p. 168). É possível constatar aqui que a perspectiva dos novos e multiletramentos proposto pelo GNL (2000) faz emergir novos gêneros que devem ser trabalhados em sala de aula. As fotodenúncias, fotorreportagens, infográficos, podcasts noticiosos são gêneros que surgiram ou se transformaram a partir da influência tecnológica em nosso cotidiano. Esse campo, para Rojo e Barbosa (2020, no prelo), é o que mais necessita ser estudado nas atividades escolas.

Talvez esse seja o campo que mais transformações tenha sofrido e que mais demandas traga para escola atualmente. Em tempos em que a desinformação é uma ameaça à democracia e em que a imprensa sofre ataques constantes e é frequentemente desautorizada, cabe uma defesa crítica da grande mídia, que reconheça seu papel da cobertura de fatos, mas que desvele seus interesses, e também torna-se fundamental o desenvolvimento de habilidades relativas à curadoria de informação e ampliação de possibilidades e canais de informação [...].

No campo das práticas de estudo e pesquisa, referente à prática análise linguística/semiótica e ao objeto de conhecimento textualização e progressão temática, há a EF89LP29, que também foi desmembrada em outras três pelo CP: EF89LP29A, EF89LP29B e EF89LP29C. A primeira diz respeito ao “identificar mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas, catafóricas, uso de organizadores textuais, de coesivos etc.” (SÃO PAULO, 2019, p. 194), já a segunda e terceira referem-se a “utilizar, em textos de diversos gêneros, mecanismos de progressão temática; analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento” (SÃO PAULO, 2019, p. 194), respectivamente. Nota-se novamente uma articulação a favor de atividades epilinguísticas mais contextualizadas.

Enquanto isso, para o campo artístico-literário, na prática de leitura e inserida nos objetos de conhecimento estratégias de leitura e apreciação e réplica, tem-se a EF89LP33, cujo desmembramento também ocorreu em três: EF89LP33A, EF89LP33B e EF89LP33C. A primeira “ler, de forma autônoma, textos de gêneros variados” (SÃO PAULO, 2019, p. 195) e segunda “compreender textos de gêneros variados, selecionando estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos” (SÃO PAULO, 2019, p. 195), respectivamente, possibilitam uma variedade fundamental de gêneros, haja vista a abertura de seleção que a redação da habilidade proporciona. Já a terceira,

EF89LP33C “analisar as características dos gêneros textuais e suportes” (SÃO PAULO, 2019, p. 195), implica analisar tais gêneros e suportes selecionados na esfera artístico-literário.

Percebe-se a partir dos exemplos apresentados que o CP altera significativamente a prática do professor em sala de aula, visto que todos os campos de atuação serão abordados nos quatro anos de anos finais do ensino fundamental. Espera-se também que a organização curricular por campo de atividade viabilize uma prática que, de fato, seja bakhtiniana, assim como os pressupostos teóricos assumidos pelo documento.

Outro aspecto que é favorecido pelo documento é a variedade de gêneros, em todas as esferas de comunicação humana, como afirma Rojo e Barbosa (2020, no prelo).

[...] em maior ou menor grau, em todos os campos de atuação previstos na BNCC, são considerados diferentes letramentos – dominantes, vernaculares, valorizados, estigmatizados, novos e multiletramentos –, gêneros tradicionais valorizados pela escola e gêneros a partir dos quais práticas de linguagem contemporâneas têm lugar e, conseqüentemente, diferentes vozes são consideradas, diversidade essa que deve ser mantida e ampliada na construção dos currículos locais.

Essa variedade assumida pela BNCC e reiterada no Currículo Paulista implica um currículo mais adequado que o anterior com vistas a atender o aluno de escola pública da rede estadual.

### **Considerações finais**

As 3 propostas estaduais tiveram ancoragens em conceitos propostos por Bakhtin (2006 [1979]), bem como centralizaram o texto no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa., ainda que sejam tratados de modo distintos.

A primeira proposta tenta inovar abrangendo repertório da Linguística no trato ao texto, em detrimento dos exercícios com frases isoladas, conhecidos da gramática normativa. Assim, emergem as atividades de linguagem e as atividades de reflexão e operação sobre e a linguagem, sendo mantidas as atividades relativas ao estudo da gramática tradicional, as quais já são conhecidas nas práticas pedagógicas.

Já na segunda proposta emerge mais conceitos bakhtinianos no tratamento ao texto em sala de aula, todavia ocorre o engessamento na curadoria e desenvolvimento

do trabalho com o gênero, que é realizado a partir de sequências didáticas. Aflora nesse documento a organização curricular por habilidades e competências, como possibilidade para a resolução dos problemas de aprendizagem que são conhecidos de todos, ou seja, a necessidade desse currículo não se dá a partir da centralidade no texto, mas no tratamento que é dado a ele a partir das competências e habilidades.

O Currículo Paulista permanece no viés enunciativo-discursivo da linguagem cuja organização, agora, dá-se também considerando os campos de comunicação: artístico-literário, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa. Há, nesta proposta, uma aproximação maior em relação aos outros documentos aos conceitos bakhtinianos que circundam a noção de linguagem. Provavelmente, isso se dá diante da apropriação dos gêneros discursivos pela escola, cuja didatização nos moldes propostos provocou, nas últimas décadas, uma descaracterização do próprio gênero, que foi reduzido, muitas vezes, a uma lista de características a fim de atingir uma boa produção textual.

Tratado dessa maneira, o gênero discursivo perdeu sua dialogicidade, destituiu-se como um elo na cadeia de comunicação e toma o lugar da estabilidade da gramática normativa. Tornou-se um novo objeto vendável e consumível que pode ser avaliado, principalmente, por avaliações externas. Novamente, abandonou-se a prática social com vistas ao objeto seriável e classificável. Há, nas palavras de Geraldi (2010), o encarceramento das práticas, que expõe a história de um componente curricular do ensino básico, que, a partir de bases teóricas advindas da Linguística, distanciou-se da gramática normativa, a fim de promover um ensino de LP mais contextualizado e significativo, o qual abarcava as práticas de linguagem de leitura, produção de texto e análise linguística, e retornou ao objeto novamente com uma nova roupagem – gênero discursivo. Esse foi gramaticalizado, ensina-se a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo temático, mas não sua relação com a esfera na qual está inserida, assim como abandonou-se todo o caráter ideológico do signo e a dialogicidade do enunciado. Este Currículo Paulista, assim como a BNCC, é uma tentativa de alterar esse cenário no trato ao texto em sala.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARICIO, Ana Sílvia Moço; BAZARIM, Milene. A inovação no ensino de gramática na Proposta Curricular de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa. In:

SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Org.). **Ensino de Língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 59-82.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Gêneros do discurso e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: das práticas aos objetos e habilidades. No prelo.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROJO, Roxane. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. No prelo.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 30 out. 2019

BRASIL (Secretaria de Educação Fundamental). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.106. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL (Ministério da Educação). **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 21 out. 2019.

BAKHTIN, Mikhail; **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2014. 203 p.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p. 133-160.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0936127.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PALMA FILHO, João Cardoso. Reorganização do ensino fundamental na rede estadual de ensino paulista. Política e ideologia: memórias. In: \_\_\_\_\_; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes (Org.). **Ciclo Básico em São Paulo: memórias da Educação nos anos de 1980**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIETRI, Émerson d. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, jan./jun. 2007. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau**. São Paulo: CERHUPE, 1975.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. **Institui o Ciclo Básico no ensino de 1.º grau das escolas estaduais**. São Paulo, SP, 29 dez. 1983 Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto-21833-28.12.1983.html>. Acesso em: 29 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação/SEE-SP. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º grau**. 5.ed. São Paulo: SEESP/CENP, 1997.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008. **Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual**. Disponível em:

[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76\\_08.HTM?Time=29/08/2015%2013:59:04](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=29/08/2015%2013:59:04). Acesso em: 29 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos, e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019a. Disponível em [http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo\\_paulista\\_26\\_07\\_2019.pdf](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf)> Acesso em: 10 out. 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

Submetido em: 24/06/2020.

Aprovado em: 21/11/2020.

### Como referenciar este artigo:

ALVES, Renata. Componente curricular língua portuguesa – ensino fundamental anos finais: concepção teórica de linguagem adotada pelos currículos paulistas. revista **Linguasagem**, São Carlos, v.36, jul./dez. 2020, p. 185-209.