

## DA MEMÓRIA: movimentos de “não esquecer” em currículos de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo

FROM THE MEMORY: movements of "not to forget" in curricula of Portuguese Language of the city of São Paulo

Felipe de Souza Costa<sup>1</sup>

**Resumo:** este artigo tem como objetivo verificar como a categoria “memória discursiva” permite movimentos de esquecimento e lembrança, principalmente no que diz respeito à concepção de linguagem, a partir de um corpus constituído por cinco documentos curriculares de Língua Portuguesa, publicados em gestões e épocas diferentes, os quais foram coletados no setor de Memória Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Para tanto, filiamo-nos à Análise do Discurso de orientação francesa para discutir os dados. A categoria de análise, em confronto com os dados, demonstrou que o esquecimento e apagamento de concepções e abordagens propostas nos documentos curriculares estão, de alguma forma, ligadas a um ideário político-ideológico das gestões que atuaram na produção dos respectivos currículos.

**Palavras-chave:** currículo; língua portuguesa; memória.

**Abstract:** this article aims to verify how the category "discursive memory" allows movements of forgetfulness and remembering, especially with regard to the conception of language, from a corpus constituted by five curricular documents of Portuguese Language, published in politician management and different times, which were collected in the Technical Memory sector of the Municipal Department of Education of São Paulo. To do so, we join the French Speaking Discourse Analysis to discuss the data. The category of analysis, compared with the data, showed that the forgetting and erasing of conceptions and approaches proposed in the curricular documents are in some way linked to a political-ideological ideology of the managements that acted in the production of the respective curricula.

**Keywords:** curriculum; Portuguese language; memory.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Descansem o meu leito solitário  
Na floresta dos homens esquecida,  
À sombra de uma cruz, e escrevam nela:  
Foi poeta - sonhou - e amou na vida.  
(Álvares de Azevedo)<sup>2</sup>*

A epígrafe que abre este artigo é um recorte do poema “lembranças de morrer”, de Álvares de Azevedo, poeta ultrarromântico. Nos versos e estrofes dessa obra, o eu-lírico está saudoso de algo ainda não sucedido, isto é, a sua morte, possivelmente causada pelo amor incondicional à sua musa, à sua virgem. O que isso tem a ver com currículo de Língua Portuguesa e memória? Há muita relação, conforme explicitaremos a seguir.

Recentemente, em artigo intitulado “Os textos chamam, a memória responde”<sup>3</sup>, a professora doutora Beth Brait discutiu o aspecto (inter)discursivo que se relaciona à memória, aos textos e, obviamente, aos discursos. Os títulos, do poema de Álvares de Azevedo e do artigo da referida professora, são – ao mesmo tempo – sugestivos e instigantes, à medida que nos permitem pensar na

<sup>1</sup> Professor de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: [fedesouzacosta@gmail.com](mailto:fedesouzacosta@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7214-8915>.

<sup>2</sup> AZEVEDO, Álvares de. *Lira dos vinte anos*. São Paulo: Martin Claret, 2006. p. 103.

<sup>3</sup> BRAIT, Beth. Os textos chamam, a memória responde. *Todas as letras*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 125-137, 2012.

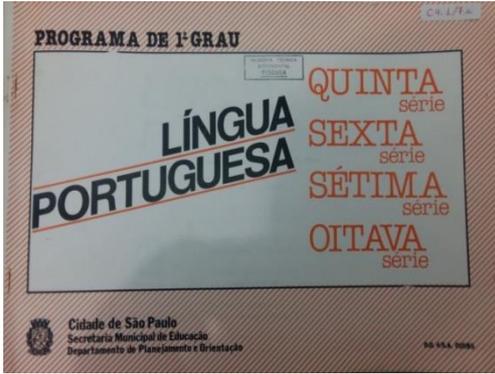
lembrança (par-construto da memória) e na resposta (primazia de uma abordagem discursivo-dialógica) que a memória dá aos textos que lhes convoca. O último verso, da estrofe em epígrafe, convoca-nos à memória de um epitáfio.

Nesse sentido, percebemos que o eu-lírico quer, por meio dessa inscrição tumular, manter-se vivo, apesar de reverenciar o seu oposto, ou seja, a morte. Ora, os textos, que evidenciam os documentos curriculares, são – em alguma medida – uma tentativa de manutenção da vida por meio da lembrança e, justamente por isso, convocam (e respondem a) outros textos, de outros tempos e espaços, para compor a arena discursiva que se instaura nesses documentos tão complexos.

Assim sendo, nestas páginas, interessa-nos discutir e analisar estes aspectos irmanados: memória, lembrança e esquecimento, os quais – em movimentos indissociáveis – estão presentes nos documentos curriculares de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Dessa maneira, concordamos com Shotter (1990), apoiado em Bartlett (1932), para quem lembrar e esquecer são construções sociais.

Sendo construções sociais, é preciso retomar os quadros sócio-históricos e políticos que enredam os documentos curriculares que nos propomos a analisar neste artigo. Desde 1985, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem produzido, por meio de documentos oficiais, currículos que – em tese – orientam os trabalhos e os conteúdos das escolas. Portanto, fazem parte de nosso *corpus* os seguintes documentos/textos:

**Tabela 1.** Contextos sócio-histórico e político dos documentos curriculares

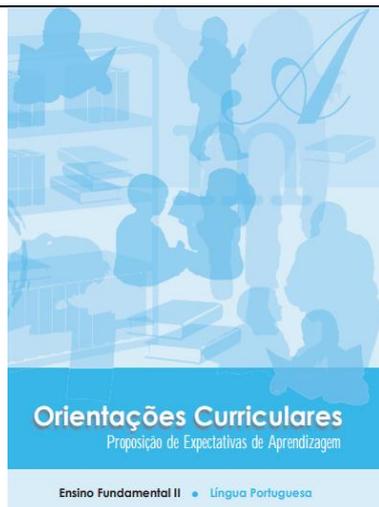
Documento <sup>4</sup>	Contexto sócio-histórico e político
 <p>SÃO PAULO (SP). <b>Programa de 1º grau:</b> Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries. São Paulo: SME/Diretoria de Planejamento e Orientação, 1985.</p>	<p>Este documento foi publicado no ano de 1985 e contou com a assessoria do professor doutor João Wanderley Geraldi e das professoras doutoras Lilian Lopes Martin da Silva e Raquel Salek Fiad. À época, o prefeito do Município de São Paulo era Mário Covas (11/05/1983-31/12/1983), filiado ao então neonato PMDB. À frente da Secretaria, esteve Guiomar Namó de Mello.</p>

<sup>4</sup> Todos os documentos foram coletados no setor de Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.



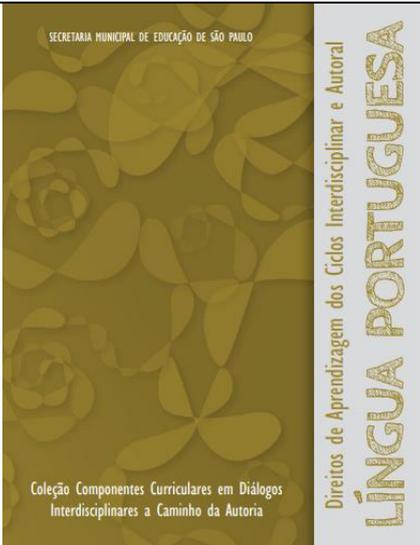
SÃO PAULO (SP). **Visão de área: Português.**  
São Paulo: SME/Diretoria de Orientação  
Técnica, 1991.

Este documento foi publicado no ano de 1991 e contou com a assessoria da professora doutora Lígia Chiappini Moraes Leite. À época, a prefeita do Município de São Paulo era Luiza Erundina de Sousa (01/01/1989-31/12/1992), filiada, então, ao PT. À frente da Secretaria, estiveram Paulo Freire e, em seguida, quando da publicação deste documento, Mário Sérgio Cortella.



SÃO PAULO (SP). **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II – Língua Portuguesa.** São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 2007.

Este documento foi publicado no ano de 2007 e contou com assessoria de Alfredina Nery, Márcia Vescovi Fortunato e Maria José Nóbrega. À época, o prefeito do Município de São Paulo era Gilberto Kassab (31/03/2006-31/12/2013), em função do afastamento de José Serra (PSDB) e depois por reeleição, filiado ao DEM e PSD. À frente da Secretaria, esteve Alexandre Alves Schneider.

 <p>SÃO PAULO (SP). <b>Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa.</b> São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2016.</p>	<p>Este documento foi publicado no ano de 2016 e contou com assessoria do professor Doutor Émerson de Pietri. À época, o prefeito do Município de São Paulo era Fernando Haddad (01/01/2013-31/12/2016). À frente da Secretaria, estiveram César Callegari, Gabriel Chalita e Nádya Campeão.</p>
 <p>SÃO PAULO (SP). <b>Currículo da Cidade de São Paulo: Língua Portuguesa.</b> São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2017.</p>	<p>Este documento foi publicado no ano de 2017 e contou com assessoria das professoras Célia Prudêncio de Oliveira, Kátia Lomba Bräkling, Marly Barbosa e Telma Weisz. Ainda é prefeito, do Município de São Paulo, João Dória (desde 01/01/2017). À frente da Secretaria está Alexandre Alves Schneider.</p>

**Fonte:** Organizado pelos autores.

Evidenciar o contexto sócio-histórico e político é reconhecer que esses documentos, de alguma forma, estão socialmente localizados e identificáveis em quadros sociais da memória e, por isso, só se reconstróem em função de uma coletividade: “Uma vez em um lugar, uma estrutura efetivamente governa como a lembrança é realizada dentro de uma determinada coletividade. Isso se faz por meio de um processo que Halbwach chama de ‘localização’” (MIDDLETON; BROWN, 2005, p. 39)<sup>5</sup>.

Assim, muitos são os movimentos que envolvem a construção desses documentos: ideologias (políticas, partidárias etc.) e interesses pessoais/coletivos, os quais também se relacionam ao (inter)discurso e à memória. Dessa forma, os documentos foram pensados para o coletivo de escolas que

<sup>5</sup> Once in a place, a framework effectively governs how remembering is accomplished within a given collectivity. It does this by means of a process Halbwach’s calls ‘localisation’ (MIDDLETON; BROWN, 2005, p. 39). Versão nossa.

compõem a Rede Municipal de Educação, uma vez que nelas, e por meio delas, interagem professores, diretores, servidores diversos, estudantes, ocupantes de cargos públicos eletivos/designados (prefeitos/secretários de educação etc.) e demais membros da sociedade civil. Esses grupos sociais indicam anseios, conhecimentos e vontades de verdade que podem – ou não – estar materializados nos currículos oficiais.

Em função disso, guia-nos, neste recorte da pesquisa que é apresentado no presente artigo, a questão-problema: qual é o papel da memória, considerando a história já existente na Rede e no país, na construção de currículos (im)postos para o componente curricular de Língua Portuguesa, propostos nos governos de Mário Covas, Luíza Erundina, Gilberto Kassab, Fernando Haddad e João Dória?

Nossa hipótese consiste na ideia de que os cenários sócio-históricos e políticos (inclusive partidários) investem na lembrança, isto é, na vontade de não esquecer alguns aspectos fundantes, para restabelecer discursos e ideologias que representam, primeiro, um ideário de educação/sociedade e, em segundo lugar, uma concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Diante disso, nesta pesquisa, filiamo-nos à Análise do Discurso – majoritariamente – de orientação francesa e estabelecemos, como categorias de análise, a memória discursiva e o (inter)discurso.

Finalmente, neste artigo, é preciso esclarecer que apresentamos um recorte da pesquisa maior, que se faz em nível de doutorado e, por isso, selecionamos o aspecto das concepções que fundam e suportam os currículos de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo, a fim de verificarmos em que medida conseguimos responder à questão-problema supracitada. A seguir, explicitaremos algumas considerações teóricas que subjazem nossas análises.

## **2. BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

### **2.1 Da Análise do Discurso: em busca de uma filiação**

Ao propormos o título desta seção, filiamo-nos ao que, hoje, está consolidada como uma prática de estudiosos da linguagem que, ao se debruçarem em produções de Pêcheux, conseguem perscrutar contribuições de relevância científica para o campo epistemológico da linguística moderna, conhecido como Análise do Discurso. Por si só, na atualidade, o termo que dá nome a esse movimento epistêmico apresenta, especialmente em nosso país, uma pluralidade tamanha que nos é imperativo recorrer à delimitação como uma tentativa de demarcar o lugar de onde falamos.

Nesse sentido, nosso deslizar analítico e teórico se finca no que convencionamos chamar de Análise do Discurso de orientação francesa. Dessa maneira, queremos evocar, para este artigo, como forma de fundamentação teórica, os textos de autoria do próprio Pêcheux e de alguns estudiosos e divulgadores de seu trabalho no Brasil e na França:

Se o homem, escreve Pêcheux, é considerado como um animal que se comunica com seus semelhantes, não entenderemos jamais por que é precisamente sob a forma geral do discurso que estão amarradas as dissimetrias e as dissimilaridades entre os agentes do sistema de produção. Nesta base, podemos compreender por que Pêcheux, tendo em vista provocar uma ruptura no campo ideológico das "ciências sociais", escolheu o discurso e a análise do discurso como o lugar preciso onde é possível intervir teoricamente (a teoria do discurso), e praticamente construir um dispositivo experimental (a análise automática do discurso) (GADET; HAK, 1997, p. 23-24).

Assim, a exemplo de Pêcheux, nossa escolha pela Análise do Discurso se dá porque estamos considerando os documentos curriculares, materializados linguisticamente em textos escritos, como – ao mesmo tempo – processos e produtos discursivos que evidenciam essa vontade de o homem se comunicar e interagir com outros sujeitos e que retroalimentam seus anseios, vontades e ideologias.

#### 2.1.1 Da memória discursiva e do interdiscurso: duas categorias de análise

A memória, que já foi objeto de estudo de alguns filósofos, historiadores e sociólogos, também

está presente na Análise do Discurso, doravante AD. É consenso, entre os estudiosos do discurso, que seu caráter social é indiscutível e, por assim dizer, julgamos importante trazer – neste artigo – fundamentações de outros campos que se somam ao da AD. Em primeiro lugar, é preciso considerar que: “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e como objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACH, 1990, p. 26).

Assim, mesmo que não estejamos envolvidos diretamente nos processos de produção desses documentos curriculares, nossas lembranças (e memória) são coletivas à medida que, direta ou indiretamente, a discussão sobre currículos de Língua Portuguesa e a produção desses textos oficiais nos envolverem de alguma forma. Neste caso, a título de exemplo, essa lembrança só foi aguçada no autor deste artigo, porque ele – além de ser professor, há 10 anos, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – esteve presente na produção dos dois últimos documentos aqui analisados (2016 e 2017).

O contato com profissionais mais antigos e, mesmo, a redescoberta de lembranças e memórias de outros documentos curriculares – no arquivo da Secretaria – permite-nos asseverar aquilo que Halbwach (1990) já afirma há algum tempo: esse caráter coletivo da memória (e da lembrança) é inerente, mas não imperativa. Para (re)construir essa memória (e lembrança), é necessário um envolvimento com grupos ou situações que remontem os quadros sociais, os quais nos permitam acessar memórias de outros tempos e espaços.

Em segundo lugar, não analisamos memórias apenas – e tão somente – por meio de textos orais (conversa), os textos escritos, por um lado, são inscrições que reafirmam o caráter identificável das lembranças e, por outro, referendam-nas como materialidades discursivas que deixam pistas da história e da sociedade na qual foram produzidos esses textos:

Não é só a conversa que permite a análise dos micros processos da lembrança coletiva, já que esses se desenvolvem por meio da conversa. Os temas mais amplos e sociais também estão disponíveis para análise, incluindo os históricos, os ideológicos e os políticos (Billig et al., 1988, Billig, este volume), currículos educacionais e modos de pensamentos (Edwards e Mercer, 1987), que evidenciam a "autenticidade" de tradições populares e dilemas do lugar de trabalho (MIDDLETON; EDWARDS, 1990, p. 24)<sup>6</sup>.

Nesse sentido, ao analisarmos os currículos de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo, estamos propondo um olhar mais amplo e que enrede, de alguma forma, a atuação da memória discursiva como um construto para validação – ou não – de pressupostos (políticos e ideológicos) que, por exemplo, subjazem esses documentos.

Para além disso, mesmo considerando que Bakhtin e o Círculo dão sustentação para o que, aqui no Brasil, ficou conhecida como uma Análise Dialógica do Discurso, ao retomarmos um dos escritos desse autor russo, conseguimos perceber que – no movimento do tempo e do espaço (cronotopo) – os discursos também se revelam um amálgama da língua e, como consequência, desvelam-se na e pela memória:

Está claro que todo passo à frente importante é efetivamente acompanhado por um retorno ao começo (“às origens”) ou, mais exatamente, por uma renovação do começo. Apenas a memória pode avançar, o esquecimento nunca. A memória regressa à origem e renova-a. Naturalmente, os próprios termos “para frente” e “para trás” perdem, nesta acepção, o seu caráter fechado, absoluto, ou antes, revelam por sua interação a natureza viva e paradoxal do movimento analisado e diversamente interpretado pelos

---

<sup>6</sup> It is not only that conversation affords examination of the micro-processes of collective remembering, as these unfold with talk. Larger, societal themes are also available for examination, including historical, ideological and political ones (Billig et al., 1988; Billig, this volume), educational curricula and modes of thoughts (Edwards and Mercer, 1987), 'authenticity' in folk traditions and dilemmas of the work-place (MIDDLETON; EDWARDS, 1990, p. 24). Versão nossa.

filósofos (desde os eleatas até Bergson). Aplicado à língua tal retorno implica o restabelecimento da memória ativa e acumulada na sua completa plenitude semântica (BAKHTIN, 2002, p. 436).

Ora, se os currículos de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo constituem a história dessa Rede, não podemos dizer que quaisquer desses documentos apresentados na seção anterior sejam “a origem”, até porque Bakhtin e o Círculo se opunham à ideia de discurso adâmico, mas é possível afirmar que esse movimento de olhar para trás (o que já foi feito) e para frente (o que queremos fazer e, por consequência, esquecer algo do passado) também está presente nas produções curriculares. Como afirmou Bakhtin (2002), no excerto anterior, é a plenitude semântica (os sentidos da língua e do discurso) que convoca uma memória ativa.

Diante disso, conseguimos conjecturar que esse íterim discursivo, isto é, essa movimentação no tempo e no espaço que dá lugar ao que chamamos, aqui, de interdiscurso. Encarado sob diversos conceitos, como afirma Possenti (2009a), a depender da linha de Análise do Discurso, o termo-conceito interdiscurso perpassa algumas filiações teóricas. Neste artigo, interdiscurso é entendido como:

a presença de um discurso no outro, que decorre de uma proximidade relevante entre dois (ou mais) discursos, do que resulta do Outro (discurso) estejam no discurso, sob variadas formas sintático-semânticas (nominalizações, negações, topicalizações etc.), que se resumem, praticamente, em termos discursivos, ao pré-construído [para estas questões, cf., especialmente, Henry (1975), Pêcheux (1975), Courtine (1982), Pessoa de Barros & Fiorin (1994)] (POSSENTI, 2009b, p. 157-158).

Por fim, considerando que a memória é socialmente construída, entendemos que essa vontade de lembrar (e de esquecer) se revela por meio do discurso e de suas materializações. E é, justamente por isso, que não estamos falando de intertextualidade tão somente, mas de discursos que se aproximam ou se distanciam e, assim, (re)formam-se por meio de vestígios da língua(gem).

## 2.2. Do currículo: um caminho, um percurso e um texto

A tensão que se instaura na arena discursiva e que envolve a produção de documentos curriculares não é pequena e se revela, a cada dia, mais complexa. Seria, no mínimo, ingênuo assumir uma condição pacífica para tudo o que resvala em um movimento curricular. Mas seria, por outro lado, apocalíptico, creditar a esse documento todo (in)sucesso da trajetória educacional de um país ou de uma rede de ensino, por exemplo.

De um modo ou de outro, precisamos considerar que esses documentos oficiais envolvem – de alguma forma – políticas públicas educacionais e, por isso, têm ganhado notoriedade nos últimos anos, especialmente com o advento de documentos federais. Assim, consideramos, primeiramente, que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2013, p. 149-150).

Das muitas possibilidades para definirmos currículos, por se tratar de uma pesquisa que envolve linguagem e educação, nossa opção está centrada na ideia de currículo como sinônimo de texto, discurso e documento, conforme explicita Silva (2003). Nesse entrelace paradoxal é que decorrem as lutas por uma filiação tradicional, crítica ou pós-crítica.

O fato é que, levando em conta os ligames sócio-históricos e culturais pré e co-existentes aos documentos curriculares, precisamos reafirmar, como assevera Apple (2006), que o caráter político-ideológico também se faz presente na produção e recepção desses documentos:

os conhecimentos formal e informal ensinados nas escolas, os procedimentos

de avaliação, etc., precisam ser analisados em conexão com outros aspectos, ou não perceberemos boa parte de sua real significação. Essas práticas cotidianas da escola estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideologias que se encontram fora dos prédios escolares (APPLE, 2006, p, 105).

Portanto, a ideia de “movimentos de não esquecer” sugere que os currículos de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo, por nós analisados, configuram-se – de certa forma – nessa imbricação entre escola e sociedade e, por isso, não podem prescindir de uma análise sócio-histórica e política, como a que investimos mais adiante.

### 3. ANÁLISES E RESULTADOS

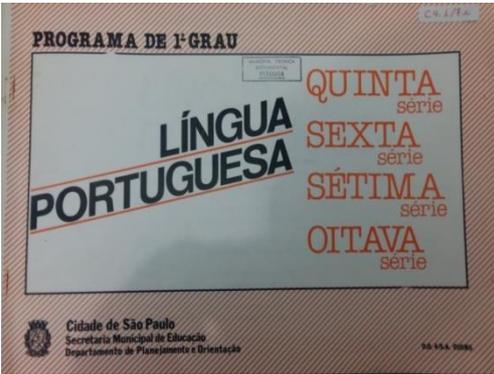
Nesta seção, nosso objetivo é apresentar algumas análises dos currículos que compõem o nosso *corpus* e, ao mesmo tempo, indicar resultados de parte da pesquisa que estamos empreendendo em nível de doutorado nesta Universidade. Assim, apesar de neonatas, elas revelam parte dos esforços analíticos que estamos empreendendo no que diz respeito às categorias de análise “memória discursiva” e “interdiscurso”. Assim, aproximamo-nos das ideias constantes nos títulos do artigo da professora Beth Brait (Os textos chamam, a memória responde) e do poema de Álvares de Azevedo (Lembrança de morrer).

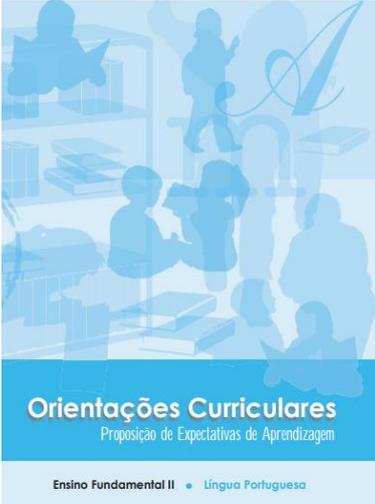
#### 3.1. Concepção de língua(gem): o que (não) foi esquecido?

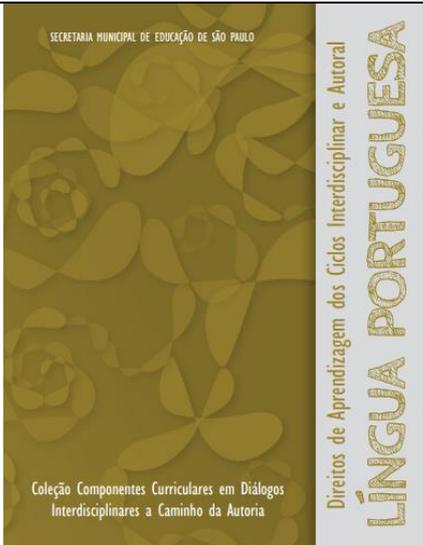
Todos os documentos curriculares de nosso *corpus* filiam-se a uma concepção de língua e de linguagem que suporta a proposição de conteúdos arrolados para o componente de Língua Portuguesa. Assim, este levantamento inicial revela que – em grande parte – de 1985 a 2017 a concepção que tem embasado as propostas curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é a enunciativo-discursiva. No entanto, as abordagens dessa concepção não são unívocas e se modificaram ao longo do tempo e do espaço.

Apesar de o fio condutor, isto é, a concepção enunciativo-discursiva, prefigurar nos documentos, há escolhas por abordagens que, apesar de aparentemente análogas, são diferentes. Percebemos a presença de uma abordagem mais dialógica (com base em pressupostos de Bakhtin e o Círculo) e outra de cunho interacionista sócio-discursivo (com base em pressupostos de Bakhtin e de Vigotsky, por exemplo, e na Escola de Genebra – Jean Paul Bronckart, Dolz e Schneuwly). A separação dessas duas abordagens, como preferimos fazer nesta pesquisa, é necessária à medida que a primeira está centrada tão somente nos processos dialógicos da linguagem e a outra, além disso, inclui paradigmas psicológicos, em que os modelos (de gênero, por exemplo) são imprescindíveis à aprendizagem. Assim, temos este cenário de concepção:

**Tabela 2.** Concepção dos currículos de Língua Portuguesa da Cidade de São Paulo

Documento	Excerto de filiação à concepção enunciativo-discursiva
 <p>SÃO PAULO (SP). Programa de 1º grau: Língua</p>	<p>Consideramos a <b>interação verbal</b> como a fonte primária de constituição da própria linguagem e também como o caminho pelo qual adquirimos esta linguagem, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Se a linguagem só tem existência efetiva na interação, se é pela <b>interação com os outros</b> que nos constituímos como sujeitos de nossas falas, nos dando a conhecer e conhecendo os outros (porque usamos as mesmas formas de expressão dos outros) não podemos deixar de reconhecer aí os primeiros passos que nos permitirão delinear como atingir os objetivos últimos do ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau (p. 9).</p>

<p>Portuguesa – 5ª a 8ª séries. São Paulo: SME/Diretoria de Planejamento e Orientação, 1985.</p>	
 <p>SÃO PAULO (SP). <b>Visão de área: Português.</b> São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 1991.</p>	<p>No <b>diálogo</b>, quando compreendemos o outro, fazemos corresponder a sua palavra uma série de palavras nossas; <b>quando nos fazemos compreender pelos outros</b>, sabemos, que as nossas palavras fazem corresponder uma série de palavras suas (Bakhtin). Portanto é no <b>diálogo</b> e pela palavra que se dá o processo de produção social de significação e de constituição dos sujeitos (p. 20).</p>
 <p>SÃO PAULO (SP). <b>Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II – Língua Portuguesa.</b> São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 2007.</p>	<p><b>Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva:</b> dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. É nas <b>práticas sociais</b>, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita (p. 32).</p>

 <p>SÃO PAULO (SP). <b>Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa.</b> São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2016.</p>	<p>A linguagem se produz historicamente, constitui e é constituída pelos sujeitos nas <b>interações sociais</b>. As significações guardam marcas da subjetividade, por um lado, e, por outro, das vivências socioculturais e do contexto histórico. Dessa forma, não há possibilidade de se estudar a linguagem separada da vida. A linguagem não pode ser entendida e muito menos ensinada de forma estática, já que a vida é extremamente dinâmica (p. 56-57).</p>
 <p>SÃO PAULO (SP). <b>Currículo da Cidade de São Paulo: Língua Portuguesa.</b> São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2017.</p>	<p>Uma terceira concepção – que é a orientadora deste documento – considera a <b>linguagem como atividade, como forma de ação, como relação interpessoal</b>, por meio da qual sentidos são produzidos sobre o mundo e pessoas, assim como são criados vínculos e compromissos anteriormente inexistentes entre elas (p. 66).</p>

**Fonte:** Organizado pelos autores.

Retomando as palavras de Bakhtin (2002), esse olhar para trás e para frente é o que reafirma o caráter coletivo da memória, engendra um quadro social identificável e mostra que ela está diretamente ligada aos atos de lembrar e de esquecer, que se dão por meio de um interdiscurso. Observe o quadro abaixo. Nele, a concepção enunciativo-discursiva fica mais elucidada como aquela que é a norteadora dos currículos de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo, desde 1985. No entanto, o recorte da abordagem é o que evidencia alguns esquecimentos. A lembrança revela o que não pode ser esquecida, ou seja, a concepção de língua(gem). A abordagem que se faz a essa concepção, contudo, pode ser fator de esquecimento:

**Tabela 3.** Concepção versus abordagens e os indícios político-partidários

1985	1991	2007	2016	2017
✓ Concepção enunciativo-discursiva	✓ Concepção enunciativo-discursiva	✓ Concepção enunciativo-discursiva	✓ Concepção enunciativo-discursiva	✓ Concepção enunciativo-discursiva
Abordagem: dialógica	Abordagem: dialógica	Abordagem: sociointeracionista a discursiva	Abordagem: dialógica	Abordagem: sociointeracionista a discursiva

Fonte: Organizado pelos autores.

As setas, acima das capas, indicam os partidos políticos que se alternaram, quando da produção dos documentos curriculares. A de cor verde refere-se ao que foi elaborado na gestão do PMDB, muito embora o prefeito da época, anos mais tarde, tenha migrado para o PSDB. As de cor vermelha remetem aos períodos em que a cidade de São Paulo esteve sob o governo do PT. Finalmente, as setas de cor azul dizem respeito aos anos de governo do PSDB.

Não é nosso objetivo analisar se este ou aquele programa político-partidário fez bem ou mal um trabalho curricular de (ir)relevância para a educação, mas é analisar – conforme orienta nossa questão-problema e de pesquisa, o papel da memória (e da lembrança; e do esquecimento) quando da proposição desses documentos.

Nessa direção, como podemos perceber, em relação ao recorte que fazemos neste artigo, o da concepção de língua e de linguagem, há uma manutenção que independente de cenário político-partidário, tem-se mantido. No entanto, no que concerne à abordagem que se faz dessa concepção, quando o município de São Paulo esteve governado pelos mesmos partidos, houve predileção por uma ou outra abordagem. Assim, entendemos que o que não pode ser esquecida é a concepção, ao passo que a abordagem não incide sobre a memória, isto é, sobre a lembrança.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso, primeiramente, dizer que há, de igual modo, outras análises que estão se desenhando no projeto maior desta pesquisa, mas que – em função do que se propõe aqui, ou seja, um artigo, limitamos a apresentar essa primeira busca por alguns resultados.

Todavia, em relação ao recorte de pesquisa, que se deu por meio de nossa questão-problema, podemos afirmar que nossa hipótese foi parcialmente confirmada, à medida que, no que diz respeito à manutenção de uma concepção de língua, os documentos curriculares da cidade de São Paulo mantêm uma constância e a memória discursiva atua no sentido de promover retomadas por meio de

interdiscursos.

No entanto, como a concepção não é unívoca e, devido aos avanços e pesquisas acadêmicas, tem passado por mudanças, podemos falar em diversas abordagens que integram a concepção enunciativo-discursivo. Observamos que, nesse quesito, há movimentos de esquecimento que podem estar ligados a uma questão de ordem maior: a político-partidária, uma vez que a alternância de partidos sugere retomadas de ideários educacionais diversos, apesar de análogos.

Essas retomadas, que se configuram em movimentos alicerçados no tempo e no espaço (cronotopo), são identificadas por essa vontade de dizer e de interagir por meio de resquícios da memória. Daí, a ideia de lembrar e de esquecer como constituintes dessa memória discursiva.

Certamente, há outros aspectos analíticos que merecem mais atenção e, por isso, os resultados parciais apresentados neste artigo não refletem a pesquisa como um todo. Contudo, resta-nos – ainda – uma pergunta: por que – desde 1985 – há essa predileção por currículos que primam por uma concepção discursiva? Em que medida, outras áreas das ciências da linguagem poderiam colaborar para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por exemplo? O que justifica tal escolha? Talvez, para responder a essas perguntas, precisaremos de outras categorias de análise, que estão para além da memória e do interdiscurso.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZEVEDO, Álvares de. **Lira dos vinte anos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARTLETT, Frederic Charles. **Remembering: a study in experimental and social psychology**. London: Cambridge University Press, 1932.
- BRAIT, Beth. Os textos chamam, a memória responde. **Todas as letras**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 125-137, 2012.
- GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas (SP): Editora UNICAMP, 1997.
- HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória individual. In: **A memória coletiva**. Trad. L. L. Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990. p. 25-52.
- POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.
- \_\_\_\_\_. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo, 2009b.
- SÃO PAULO (SP). **Programa de 1º grau: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries**. São Paulo: SME/Diretoria de Planejamento e Orientação, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Visão de área: Português**. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II – Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/Diretoria de Orientação Técnica, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Currículo da Cidade de São Paulo: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/Coordenadoria Pedagógica, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MIDDLETON, David; BROWN, Steven. D. Territorialising experience: Maurice Halbwachs on memory. In: \_\_\_\_\_. **The Social Psychology of Experience: Studies in Remembering and Forgetting**. London: Sage, 2005.

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.42014

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek. **Collective remembering**. London: Sage Publication, 1990.

SHOTTER, John. The social construction of remembering and forgetting. In: MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek. **Collective Remembering**. London: Sage Publications, 1990. p. 120-138.

*Recebido em: 03/10/2018*

*Aceito em: 07/08/2019*