

UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO PROJETO IPÊ/CENP: “CURRÍCULO EA COMPREENSÃO DA REALIDADE”

Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas (USP)
danteaugusto01@gmail.com

RESUMO

Entre os muitos discursos que circulam, há os documentos oficiais que se (re)atualizam devido à ação dos sujeitos. Neste artigo, o objetivo é analisar a importância do documento paulista “Currículo e a compreensão da realidade”, que integrou o Projeto Ipê, proposta pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP/1991). O foco é discutir um dos capítulos norteadores, intitulado “Tipologia de textos”. As orientações seguiram as concepções da Linguística sociointeracional, o que ressignificou o ensino de língua portuguesa. O percurso metodológico adotado é uma análise qualitativa do texto. A fundamentação teórica para a análise do objeto é o conceito de memória do objeto (AMORIM, 2009), entendida como a memória que está presente na cultura a partir de relações intersubjetivas que se constitui e atualizada por elas. Esse documento chama o passado e é atualizado no presente, pois todo objeto possui memória e as ideias propostas pelos autores (re)enviam, (re)transmitem discussões sobre o ensino da língua por meio do processo de alteridade. No documento, Fiorin traz tipologias textuais e, com isso, à luz do conceito de memória, diferentes culturas e vozes sociais. Gêneros do passado se (re) atualizam na atualidade, oportunizando sentidos outros. A importância do Projeto Ipê está marcada pela forte presença das teorias linguísticas e discursivas, o que o transforma em um objeto cultural. A análise tem como resultados que o documento dialoga com concepções advindas da linguística, integrando concepções de linguagem e texto.

Palavras-chave:

Currículo. Memória discursiva. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Among the many discourses that circulate, there are official documents that are (re)updated due to the actions of the subjects. In this article, the objective is to analyze the importance of the São Paulo document “Curriculum and the understanding of reality”, which was part of the Ipê Project, proposed by the Coordination of Studies and Pedagogical Standards (CENP/1991). The focus is to discuss one of the guiding chapters, entitled “Typology of texts”. The guidelines followed the conceptions of sociointeractional linguistics, which gave new meaning to Portuguese language teaching. The methodological approach adopted is a qualitative analysis of the text. The theoretical foundation for object analysis is the concept of object memory (AMORIM, 2009), understood as the memory that is present in culture from intersubjective relationships that are constituted and updated by them. This document calls the past and is updated in the present, as every object has memory and the ideas proposed by the authors (re)send, (re) transmit discussions on language teaching through the process of alterity. In the document, Fiorin brings textual typologies and, with that, in the light of the concept of memory, different cultures and social voices. Genres from

the past (re) update themselves in the present, providing opportunities for other meanings. The importance of the Ipê Project is marked by the strong presence of linguistic and discursive theories, which transforms it into a cultural object. The analysis has the results that the document dialogues with concepts arising from linguistics, integrating concepts of language and text.

Keywords:

Curriculum. Discursive memory. Portuguese language.

1. Introdução

As diretrizes curriculares no estado de São Paulo nas décadas 80 e 90 passaram por inúmeras modificações. A relação estabelecida entre documentos oficiais que organizavam o ensino público paulista e os pressupostos do ensino e aprendizagem atravessaram por dinâmicas institucionais que acabaram por um processo de reestruturação na esfera pedagógica. Contudo, isso não se dá apenas no que diz respeito às reformas em relação ao ensino, mas, sobretudo, dos agentes sociais que instituíam de que forma aqueles documentos oficiais deveriam ser compreendidos e aplicados na sala de aula.

As disciplinas escolares foram afetadas por essa estruturação que ocorreu não somente na esfera pedagógica-escolar como também na político-partidária. Isso deve ao fato de o Brasil, à época, estar vivenciando o seu período de redemocratização, afetando diretamente nas discussões acerca da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5692/71 –, trouxe para a escola a organização em ciclos, que eram nominados 1º, 2º grau (correspondente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio, respectivamente), além do ensino supletivo (atual Educação de Jovens e Adultos – EJA).

Com isso, segundo Palma Filho,

[...] a implementação do Ciclo Básico implicou uma série de mudanças estruturais e organizacionais no interior da escola. Dentre as várias questões levantadas pela organização do ensino de 1º grau, mereceu especial atenção por parte da Secretaria da Educação a da Reforma Curricular. Foi, portanto, com a intenção de rever o currículo escolar, vigente no Estado desde a reforma de 1971, que a Secretaria da Educação, através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (doravante CENP) iniciou, ainda no ano de 1984, ao processo de revisão dos Guias Curriculares utilizados na rede estadual desde meados da década de 1970. (PALMA FILHO, 2020, p. 15)

O projeto de reformulação perpassou todas as áreas do conhecimento, mas se deve salientar, que, para este trabalho, interessa-nos ape-

nas aquilo que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa (Doravante LP). Além disso, é intuito desse analisar a importância do documento paulista Currículo como compreensão da realidade, que integrou o Projeto Ipê, proposta pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP/ 1991) como parte desse processo de reestruturação curricular, pois essa contextualização implicava em rever os conteúdos e disciplinas das escolas públicas paulistas (Cf. PALMA FILHO, 2020).

2. Contextualização histórico-social: a CENP e a reforma curricular para o ensino de Língua Portuguesa

O alinhamento de mudança curricular na Secretaria Estadual de Educação não se fez de maneira ingênua. A redemocratização da qual se falou, em termos do ensino da LP, pode operar em dois importantes eixos: a) o político-institucional; b) o institucional-pedagógico.

Sobre o primeiro, é preciso fazer emergir quem são os sujeitos que ocupavam os cargos públicos, especialmente, na pasta da educação em São Paulo para que se possa discorrer sobre as implicações das escolhas políticas que tiveram impacto no contexto escolar. Isso se deve ao fato de que a história, ainda que recente sobre as políticas públicas educacionais, estão completamente carregadas de memória. Essa não particulariza os eventos do mundo da cultura, mas os colocam no mundo plural de significações. As narrativas dessa reformulação curricular para o ensino de LP se dão em imbricamento com aqueles, no jogo da linguagem, por sujeitos em relações, pois

[...] os documentos de referência curricular são aqui considerados componentes da cultura e não apenas instrumentos normativos com objetivos de controle institucional, uma vez que guardam em suas estruturas a memória das tensões própria ao espaço heterogêneo que as constituíram (PIETRI, 2013p. 519) (grifo nosso)

Com isso, ainda nos anos 70, o ensino de LP era baseado nas estruturas gramaticais e nos moldes de escrita dos grandes clássicos da literatura dos séculos passados (PIETRI, 2013). A disciplina de LP era chamada de Comunicação e Expressão cujo fundamento era transmitir mensagens, ler e escrever de maneira abstrata sem considerar a vivência dos sujeitos aprendizes na linguagem. Os anos 70, ainda, eram marcados pelo conservadorismo político uma vez que no Brasil estava ainda vigente a ditadura militar. E isso reverberava no contexto escolar. Contudo, a mudança no ensino de LP começou a ser repensada quando as classes

mais populares começaram a frequentar os bancos escolares. Como efeito disso, ensinar gramática não fazia mais sentido e então os valores de renovação começaram a ser instituídos para atender a essa população (Cf. APARÍCIO, 2001).

A importância de destacar esses agentes públicos se dá na consonância de afirmar que o processo de reestruturação, conforme já se sinalizou não ocorreu com quaisquer pessoas, mas com as que de maneira direta ou indireta estavam ligadas ao regime militar. Diante do exposto, é preciso contextualizar que os Secretários de Educação supracitados não foram os exclusivos responsáveis pelo processo de reestruturação curricular e, conseqüentemente, de LP, mas os órgãos aos quais eram delegadas que as políticas públicas educacionais fossem pensadas, sistematizadas e implementadas. É o caso da CERHUPE - Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais e CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, objeto deste estudo.

De acordo com Aparício (2001) a CENP constitui-se como,

[...] órgão criado em 1976 para estabelecer uma sistemática no processo de implementação curricular da SEE-SP, é composta por equipes técnicas responsáveis pelo apoio pedagógico às ações de capacitação em serviço dos profissionais de ensino que fazem parte da rede estadual. (APARÍCIO, 2001, p. 26)

Em consonância à autora, Palma Filho (2020) agrega mais informações sobre o papel da CENP no ensino estadual paulista. Segundo o autor,

[...] a Reforma Administrativa da Secretaria da Educação, consolidada pelo Decreto 7510/76, que mudou o organograma da Secretaria, extinguindo o CERHUPE [criou] outros órgãos entre os quais a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (CENP) (PALMA FILHO, 2020, p. 33)

É importante ressaltar que a CENP centralizou tudo que fosse relacionada a políticas curriculares, tornando-se de fundamental importância, portanto, para o processo de reestruturação do ensino de LP do qual estamos nos referindo nesse trabalho. A CENP, a partir de sua equipe técnica, ficou como responsável de reorganizar os programas curriculares de modo que, já na década de 80, fosse implementada as Propostas Curriculares para o ciclo 1 e 2 com o objetivo de melhorar o ensino paulista (Cf. PALMA FILHO; ALVES; DURAN, 2003) e, no que diz respeito à LP, trazer uma nova consciência linguística para os profissionais da educação com a entrada, nesses documentos curriculares, de renomados nomes dos estudos da linguagem.

Com isso, segundo Pietri (2013, p. 517), o contexto no qual se deu a formulação desses documentos curriculares é “(...) caracterizado por uma alta complexidade no que se refere à concorrência de perspectivas diversas de conhecimento, de linguagem, e de ensino/aprendizagem da língua portuguesa”. Como efeito, as mudanças estariam, então, sob o crivo dos grandes linguistas e das universidades em parceria com a CENP para a discussão de questões teórico-metodológicas no ensino de LP.

O discurso da mudança, de acordo com Angelo (2012), não se deu apenas no conhecimento que deveria chegar à escola por meio dos documentos curriculares, mas pelas proposições da própria Linguística. Segundo a autora, isso significa afirmar que um novo saber, um saber de cunho científico seria capaz de garantir um ensino melhor, renovado e de qualidade para as escolas públicas estaduais.

3. *O Projeto IPÊ: entre o institucional, a formação docente e o ensino de LP*

Com o intuito de modernizar as práticas escolares, foi criado o projeto IPÊ, em 1984, que segundo Souza, teve como propósito fundamental “(...) propiciar ampla discussão sobre o ciclo básico com os professores e especialistas de educação. O projeto envolveu um sistema de multimeios: TV e material impresso” (SOUZA, 2006, p. 209). Ainda, segundo a autora,

O material do Projeto Ipê revela uma forte orientação teórica mediante a difusão de textos de autoria de pesquisadores. A perspectiva adotada pela CENP é a de ampliar a discussão sobre temas candentes no campo educacional, com base no princípio da reflexão como elemento de transformação da prática. A CENP valeu-se, nesse primeiro momento, do discurso e do modelo usados na formação acadêmica, reproduzindo até mesmo textos já publicados em livros e periódicos educacionais. Os textos produzidos nesse período (meados dos anos 80) buscam também difundir o ideal de reestruturação curricular implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (SOUZA, 2006, p. 210)

A partir desse pressuposto supracitado pela autora, o projeto IPÊ teve como subsídio as teorias advindas das universidades com o propósito de instituir na prática pedagógica para o ensino de LP a transformação da prática docente. É um movimento, portanto, de renovação, na década de 1980, para redemocratizar a aprendizagem de português.

Com efeito, esse projeto possuía uma forte base linguística de maneira que se pudesse dentro do interior das escolas a imagem da mudança em relação ao, então, ensino tido como tradicional de LP. Contudo, não é possível dissociar de todos os postulados o contexto histórico-político no qual o projeto IPÊ desenvolveu-se. No ano de 1984, final do ano de repressão no contexto brasileiro, o referido

[...] projeto priorizou também a produção de textos de fundamentação voltados para a discussão de problemas gerais da educação brasileira: seletividade da escola pública, fracasso escolar, democratização e qualidade do ensino, função social da escola pública, elaboração da Constituinte e democratização da sociedade brasileira, entre outros. (SOUZA, 2006, p. 209)

Tal projeto foi produzido no governo do então Governador do estado de São Paulo Francisco Montoro – PMDB, juntamente com seu Secretário de Educação Paulo de Tarso Santos – PMDB. A instância político-partidária não pode estar, de modo algum, desatrelado das políticas que regem o *modus operandi* da sociedade. O PMDB, que substituiu o então, MDB, encaixa-se justamente nesse ideário de mudança e de redemocratização, assim como ocorreu, no campo educacional os documentos curriculares, bem como o projeto Ipê.

Como consequência, em 1985, sobre o projeto Ipê, segundo Palma Filho (2020), houve a atualização e aperfeiçoamento do professor. Para isso, criaram-se oito módulos para se trabalhar as disciplinas curriculares e para a de LP foram três: “1) a norma escolar e a linguagem da criança – concepções de linguagem e ensino de português; 2) Português e ensino de gramática; 3) texto, leitura e redação” (PALMA FILHO, 2020, p. 40). É notável como a ideia de mudança está presente nesses três eixos propostos para o ensino de LP uma vez que se falava em concepções de linguagem, questões de leitura e escrita. Ademais, entre os produtores desses fascículos, estão linguistas como João Wanderley Geraldi, Rodolfo Ilari e Sírio Possenti (Cf. APARÍCIO, 2001), demonstrando a forte influência da Linguística como processo de renovação do ensino de língua.

Para Pietri (2012), o mote argumentativo na década de 1980 é a alteração do ensino de LP, porém com o intuito de persuadir o professor, alterando suas concepções de ensino. E é justamente por isso que a entrada da Linguística no ensino em São Paulo foi realizada por intermédio de uma equipe de especialistas em linguagem para que o “monstro” do ensino estruturalista e normativo fosse dissipado. Eram tempos de renovação e, nesse sentido, a escola também deveria ser renovada, reestrutura-

da para que pudesse obter uma relevância social que abarcasse agora todos os públicos que dela fizessem parte.

O posicionamento agora perante a língua não era mais enxergar mais a língua enquanto um instrumento a ser decodificado, mas de vê-la como um lugar de acontecimento possível de variações, isto é, o ensino de LP seria calcado sob uma perspectiva discursiva-enunciativa à luz da concepção sociointeracionista da linguagem. Nesse ínterim, autor e destinatário, segundo Pietri (2007), foram colocados em jogo nos pressupostos dos documentos oficiais curriculares da década de 1980. Assim, em meados de 1987, a CENP de modo a implementar e subsidiar novas questões em relação ao ensino de LP publicou o texto *Criatividade e Linguagem* escrita pelo professor Carlos Franchi, inserido dentro do projeto IPÊ. Com isso, o linguista apresenta “atividades linguística, epilinguística, metalinguística, já apresentadas na PCLP, além de oferecer alguns exemplos de como desenvolver atividades epilinguísticas a partir de trechos de alguns textos” (APARÍCIO, 2001, p. 30).

Nesse sentido, o material do projeto Ipê surge como uma alternativa para o ensino de língua que não estivesse atrelado de maneira substancial ao ensino da gramática normativa e prescritiva com a presença de pesquisadores de diversas universidades na difusão e elaboração do material. Então,

A perspectiva adotada pela Cenp é a de ampliar a discussão sobre temas candentes no campo educacional, com base no princípio da reflexão como elemento de transformação da prática. A Cenp valeu-se, nesse primeiro momento, do discurso e do modelo usados na formação acadêmica, reproduzindo até mesmo textos já publicados em livros e periódicos educacionais. Os textos produzidos nesse período (meados dos anos 80) buscam também difundir o ideário de reestruturação curricular implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Por exemplo, no fascículo *Isto se aprende com o ciclo básico*, a diretriz política é clara: a proposta curricular deve ter novos critérios de seleção de conteúdos, deve gerar efeitos na produção de livros e material didático e na orientação para a formação/atualização de professores. Parte-se da aceitação da existência de um saber sistematizado, de validade universal, como produto cultural produzido historicamente (SOUZA, 2006, p. 210) (grifos da autora)

É nesse ideário coletivo que a CENP vai delimitando seu processo de reestruturação e a construção de memória. A integralidade discursiva que o órgão vai construindo em relação à memória discursiva é “(...) aliar a memória do passado [a] uma memória do futuro (...)” (AMORIM, 2009, p. 10). O projeto IPÊ não vai se constituindo sem tensões justamente porque há entre ele o ensino difundido antes do processo de

reestruturação curricular, isto é, o da gramática e depois a concepção de linguagem sob uma perspectiva sociointeracionista que não abandona os estudos gramaticais, mas os ordena dentro de seus limites. E mais: contextualiza-os em situações de uso. Os conteúdos de ensino, nessa perspectiva abarcam os seguintes aspectos: a) o que os alunos devem aprender, levando em consideração o seu contexto concreto; b) a relevância social dos conteúdos; c) a organização lógica das disciplinas; d) as condições de trabalho na escola (Cf. PALMA FILHO, 2003).

Como parte do processo de reestruturação, em 1990, de acordo com Aparício (2001), a CENP publica outro texto denominado O texto: da teoria à prática, que segundo a autora, subsidia a produção de texto e leitura. Tal volume é de autoria da professora maria Adélia Ferreira Mauro e o material produzido pela autora tem como intuito propor atividades para o ensino de LP.

4. Currículo e a compreensão da realidade: uma análise dialógica

No ano de 1991, sob o governo do então Governador do estado de São Paulo Fleury Filho – PMDB juntamente com seu Secretário de Educação Fernando Gomes de Moraes foi publicado o currículo como compreensão da realidade, também produzido pela CENP que tinha como premissa melhorar o ensino de LP a partir de textos, servindo de aporte para o trabalho docente. O Projeto IPÊ, conforme já assinalamos, tinha como premissa, de acordo com o próprio documento, a atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multi-meios.

Esse documento, logo em sua carta de apresentação, assinada pela coordenadora da CENP Eny Maria Maia, endereçada aos professores da rede estadual discorre sobre o sucesso do Projeto IPÊ, que já atuava na rede estadual há quase 10 anos e que esse novo material seria de escopo para o aprimoramento docente. No entanto, é preciso enunciar que subjaz aos sujeitos da esfera política, os que atuavam na esfera acadêmica como Harry Vieira de Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Silvia Olivi Louzada, Silvia Bruni e Zuleika de Felice Murrie, no governo de Fleury Filho, que perdurou de 1991 a 1995.

Entre os campos político-partidário e o pedagógico-escolar, estão os sujeitos e, conseqüentemente, os enunciados que são os elos entre os parceiros dialógicos e o mundo verboideológico. Dessa forma, esse do-

cumento chama o passado e é atualizado no presente, pois todo objeto possui memória e as ideias propostas pelos autores (re)enviam, (re)transmitem discussões sobre o ensino da língua por meio do processo de alteridade.

Dito isso, um material curricular, como um enunciado concreto que possui autor e destinatários concretos, faz com que compreendamos num aspecto social. A linguagem, nesse ínterim, é tida como individual, social, física, fisiológica e psíquica. Parte-se da estrutura para compreender a linguagem. Em outras palavras, é o todo por si, nas palavras de Volóchinov (2017, p.167). A relação de compreensão da produção de enunciados somente pode existir, segundo o autor, em um contexto concreto. Flexível, móvel, pois se não o for dessa maneira, os atos de linguagem estariam submetidos à ausência de ideologia que é constitutiva dos enunciados concretos, pois o signo ideológico tem a premissa da mutabilidade dado o seu caráter dialético. A partir do exposto, Volóchinov assinala sobre a importância da palavra. Sobre ela, diz que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181 – grifos do autor). E a língua não pode ser apartada desse pressuposto.

E por isso não se pode conceber os enunciados, as palavras fora de seus contextos ainda que estejam em embate, mas sim em um fluxo de interação. A língua não é uma abstração porque não é constituída de formas idênticas e normativas, pois está repleta de palavras alheias e de esferas que perpassam as posições enunciativas dos sujeitos.

Então, uma importante posição é assumida por Volóchinov (2017) no que diz respeito à interação. Segundo ele, dois membros da expressão, do processo comunicativo não são separáveis, porque se o fosse assim, haveria enunciados monológicos, o que não é possível dado o agenciamento da ideologia. Ao apontar esses pressupostos, O currículo e a compreensão da realidade estão no mundo da cultura e, por estar nele, evoca enunciados do passado e do presente ao constituir enquanto um enunciado, pois está

[...] pleno de ecos e ressonâncias de outros discursos, o enunciado configura-se como, ao mesmo tempo, como uma resposta a enunciados precedentes e como antecipação de enunciados futuros. Tal perspectiva renete à memória discursiva, a vida do enunciado e a relação com seus rastros, e à alteridade da linguagem, a constitutiva relação com o outro, outros discursos e outros sujeitos (passados, presentes e futuros). Essa concepção instaura a dialogicidade interna do discurso. (DI FANTI; THOBALD; MELLO, 2018, p. s4) (grifos nossos)

A eficácia da memória discursiva é justamente relacionar esse documento de 1991 com outros passados, presentes e futuros já que se configuram como enunciados concretos. O currículo é, portanto, um objeto da cultura (Cf. AMORIM, 2009).

4.1. Tipologia de textos: José Luiz Fiorin

O tema 3, tipologia de textos, escrito pelo linguista José Luiz Fiorin, traz à tona as especificidades sobre as tipologias textuais comuns no ensino de LP: narração, descrição e argumentação. O projeto IPÊ, ao trazer, para as escolas um entendimento de língua que não se pautasse somente os estudos de normas prescritivas, mas que considerasse o texto como um elemento para o ensino de LP no estado de São Paulo. Os enunciados trazidos pelo autor, a título de análise, comportam-se como aliados da comunicação discursiva uma vez que

[...] em cada cultura do passado estão sedimentadas as imensas possibilidades semânticas que ficaram à margem das descobertas, não foram apreendidas nem utilizadas ao longo de toda a vida histórica de uma dada cultura. (BAKHTIN, 2017, p. 17)

Os textos trazidos possuem memória, pois são compostos por palavras e evocam enunciados futuros do passado. Não se pretende realizar uma discussão exaustiva dos significados da tipologia narrativa composta de temas figurativos ou temáticos tampouco discorrer da importância de se estudar tais tipologias textuais na esfera escolar, mas de realizar uma breve análise dos textos escolhidos pelo linguista para que se possa como atua a memória discursiva no imbricamento do currículo.

É claro, porém, que situar o significado das tipologias possuem fundamental importância, mas a escolha dos enunciados possui uma importância além de mais eficaz é, sobretudo, mais profícua. Sendo assim, no que diz respeito aos textos da esfera literária, o autor faz uso de textos narrativos e descritivos para situar as características dessas tipologias, entretanto, nosso olhar irá ao encontro de como esses enunciados dialogam com o passado e o futuro na cadeia enunciativo-discursiva. Com isso, é trazido como exemplo um trecho do seguinte texto, que no material, aparece sem autoria.

A mata que cobria uma das margens de um rio estava em chamas. Um escorpião, vendo que iria morrer carbonizado, pede a um sapo, que se preparava para ir para outra margem, que o leve nas costas. O sapo recusasse, dizendo que o escorpião poderia picá-lo. Este diz que não haveria razão para isso, pois se o aguilhoasse, morreria afogado. Continua dizendo que

ele poderia estar tranquilo, pois se aferroá-lo era ir contra a própria vida. O sapo consente, então, em transportá-lo. O escorpião acomoda-se em suas costas. O sapo começa a nadar. No meio do rio, o escorpião pica-o. Sentindo a ação do veneno, o sapo indaga o porquê daquela atitude, já que ambos iriam morrer. O escorpião responde que não podia resistir à vontade de aferroar os outros. (AUTOR DESCONHECIDO)

Essa anedota citada por Fiorin (1991) é amplamente conhecida para exemplificar a diferença entre texto figurativo, abstrato; e texto temático, concreto. Contudo, esse não se configura o intuito dessa análise. Vejamos, pois, o próximo exemplo.

Certa vez um sapo chamado Adelfo, que vivia numa enorme floresta chamada Terra Brasilis, precisou atravessar o rio Aletheia. Naquela época, a saparia revezava as tarefas comuns do grupo. Era a vez de Adelfo buscar umas comidinhas do outro lado do rio Aletheia. Os sapos amigos ficaram numa margem, enquanto Adelfo tranquilamente nadaria até a outra banda, para trazer umas comidinhas para os demais. Enquanto Adelfo se aproximava da margem do rio Aletheia, eis que lhe aparece no caminho um escorpião. O escorpião se coloca na frente de Adelfo e rapidamente começa puxar conversa, se apresentando: – Olá, caro amigo sapo, meu nome é Ectros, e eu sou um escorpião amigo! Ao que Adelfo responde: – Escorpião amigo? Desde quando? Ainda mais com esse nome que você tem. Você sabia que Ectros significa “inimigo”? Eu me chamo Adelfo, que significa “irmão”. Toda minha gente confia em mim e precisa de mim. Por isso tenho que atravessar o rio para buscar coisas importantes para o “meu povo”. – Ah, sim. Respondeu Ectros. – Sei o que significa, sim, mas isso é coisa de pai e mãe... Sabe, eles colocaram esse nome em mim, mas estou cansado dessa fama dos escorpiões, e estou até pensando seriamente deixar esse “pessoal”. Eu sou um escorpião do bem. Pra falar “a verdade”, eu sou praticamente um sapo, só que ainda tenho esse jeito aqui! – ‘Tá certo, Ectros, mas o que você quer comigo? – Bem, querido novo amigo Adelfo, eu preciso de uma carona para chegar até o outro lado do rio Aletheia. – Mas nem a pau – Respondeu Adelfo. – Todo mundo conhece a fama e a natureza dos escorpiões. Vocês picam todo mundo de quem se aproximam. Aliás, nem sei porque estou aqui conversando com você e lhe dando espaço, tempo e oportunidade para me picar. Aposto que todos os meus amigos sapos vão achar que fiquei maluco. Ectros, extremamente sagaz e ardisoso, emendou sem perder tempo: – Que nada, Adelfo, isso é coisa que o povo fala. Não acredite nessas coisas. Eu já te falei que sou um escorpião do bem. Aliás, preciso apenas subir nas suas costas e ir para o outro lado, nada mais. Posso até defender você lá na frente! Você me ajuda, e pronto! – E você acha que realmente sou louco, Ectros? Assim que estivermos no meio do caminho, você vai me picar e eu vou morrer. Você vai me matar em vez de me agradecer. Eu conheço a fama de onde você vem e o veneno de todo “seu pessoal”. – De jeito nenhum, querido novo amigo Adelfo – falou o escorpião com voz forçadamente doce e falando quase como se fosse um sapo – Pense comigo: Se eu lhe picar, você vai afundar; assim, nós dois morreremos! Use a inteligência, Adelfo: É do meu total interesse que você viva! – Mas, é isso mesmo?

– Perguntou Adelfo. Você vai ser meu amigo?– É claro. Eu prometo ser bom! – Retrucou Ectros.

– Bom, sendo assim, eu concordo. Sobee aí nas minhas costas que eu te levo para o outro lado. Porém, no final da travessia do rio Aletheia, que significa “verdade”, o pobre sapo Adelfo sentiu a mortal picada do escorpião Ectros. Já agonizando, com o veneno rapidamente se espalhando por seu corpo, Adelfo se esforça, olha para o escorpião e lhe pergunta: – Ma-ma-mas, Ectros, você não disse que era um escorpião do bem, que seria meu amigo, que queria deixar seu grupo de escorpiões... Eu confiei em você! Por que você fez isso, Ectros? Então, com olhar já alterado para algo extremamente maligno, Ectros responde: – Porque essa ainda é a minha natureza, caro “amigo” Adelfo, e eu não consigo mudá-la! Aliás, aproveite sua última olhada para mim e escute: Eu sou um escorpião! Muito obrigado pela carona! Se esticando para alcançar a margem, Adelfo simplesmente se deitou e morreu. Seu “povo” sofreu terrivelmente por sua morte. (AUTOR DESCONHECIDO)

É possível verificar que se trata da mesma anedota, entretanto com algumas particularidades que os diferenciam, apesar de transmitirem para seu destinatário o mesmo percurso semântico. O texto citado por Fiorin faz uso do discurso indireto em sua totalidade enquanto o segundo utiliza o discurso direto. Além disso, possui mais narratividade, pois detalha os acontecimentos de modo até nomear as personagens. Esses são dois enunciados que circulam nos campos das atividades humana do mundo da cultura, entretanto, foram (re)acentuados e (re)assimilados justamente dada a condição do caráter irrepetível dos enunciados.

Ainda é possível verificar que um enunciado, conforme Volóchinov (2017) já assinalou, não é único tampouco o primeiro. E por estar no mundo da cultura ele sobre (re)avaliações de acordo com contexto histórico-social no qual está circunscrito. A palavra possui memória e como os enunciados são formados de palavras estes também o possuem. Sobre isso, Amorim (2009) é enfática, pois afirma que a memória é o ato de transmissão cultural que possibilita autor e destinatários enunciarem de acordo com a vivência no mundo verboideológico em que habitam. Amorim (2012, p. 31) diz” em alguns itens, as informações são idênticas, mas o endereçamento muda”. Decorre daí os efeitos e tensionamentos no sentido.

Então, temos um texto publicado em 1991 e outro em 2020, mas que possuem o mesmo tema, mas o endereçamento é diferente e, portanto, o sentido é modificado dada a ação da sócio-histórica. Vejamos, por último, um último exemplo:

Todo mundo conhece a história do escorpião e do sapo. Na fábula, o escorpião convence o sapo a lhe levar nas costas para atravessar o rio. Temendo ser picado pelo animal com fama de traiçoeiro, o anfíbio hesita, mas cede ao argumento de que uma ferroadada mataria os dois. No caminho, o sapo sente o ferrão nas costas, escutando o escorpião lhe dizer que não pôde controlar sua natureza. Fábulas são feitas para ensinar, mas só aprende quem quer. A história do escorpião e do sapo teria muito a dizer para quem acredita que Bolsonaro pode controlar a sua natureza. A impressão de normalização se acentuou depois que Arthur Lira (PP-AL) disse que estava acendendo o sinal amarelo “para quem quiser enxergar”. Era um recado direto para Bolsonaro, que ainda ouviu o presidente da Câmara falar em “remédios amargos”, uma mensagem clara de que não deseja se afogar com o presidente que conduz de modo desastroso a maior crise sanitária de nossa história. Ainda assim, tanto Lira, como Pacheco, presidente do Senado, aceitaram que o chefe do Executivo lhe subisse nas costas. Com média diária de mortes superior a três mil, Bolsonaro não tem a mínima ideia sobre como proceder diante da pandemia, que negou desde o princípio, alegando tratar-se de uma gripezinha. Nessa altura, articula com quem pode para sepultar uma CPI no Senado, autorizada por Barroso, ministro do STF. O tema será votado no plenário da Corte na quarta, mas o desespero de Bolsonaro é do tamanho da sua culpa pela tragédia, mas menor do que a cauda em cuja ponta se encontra o ferrão venenoso. O escorpião da fábula é como o agitador fascista que não pode controlar sua natureza maligna. Não há nenhuma chance de normalizar o fascismo e a necropolítica enquistada num governo cuja liderança máxima tem um currículo marcado pela exortação ao ódio e a tortura, hominagens a milicianos, a práticas de corrupção pelos esquemas de rachadinha, além do constante discurso de ódio pelo outro, que pode, inclusive, ser o sapo que lhe transporta. Quem acredita que é possível levar Bolsonaro até 2022 sem que isso implique na destruição do que resta do país, apenas porque os habituais operadores políticos reocuparam centro do palco e empresários voltam a acreditar nas fantasias de Guedes, devia estudar a história. Ninguém será capaz de dobrar Bolsonaro, que segue mobilizando suas bases na expectativa da catástrofe, disposto a arrastar a todos para o fundo do rio. Em contrapartida, não haveria mais Bolsonaro se aqueles que lhe sustentam lhe deixassem na mão. Como isso parece altamente improvável, o consolo, se pode haver algum, é que, na fábula, quem sucumbe por acreditar no impossível é tanto o escorpião quanto o sapo. Enquanto o rio que tudo arrasta e que se diz violento, que só entrou na história como coadjuvante, eu prefiro acreditar, com Brecht, que seguirá seu curso sem se importar com as margens que o oprimem. (ZACARIAS, 2021, *on-line*)

Temos aqui um outro enunciado com a mesma temática, mas agora perpassado pela esfera política. Isso significa afirmar que isso comum dos enunciados concretos: circularem das mais diversas esferas do mundo verbo-ideológico. Novamente a anedota foi (re)acentuada e (re)assimilada, mas agora projetada para o futuro, que no caso são as eleições presidenciais do ano de 2022. É de notar que há presente no

texto figuras e temas tais quais Fiorin nos explicitou no Projeto IPÊ ainda no começo da década de 1990.

Os enunciados que utilizamos como exemplos foram para demonstrar, a partir dos pressupostos contidos no Projeto IPÊ, como é possível trabalhar na escola com as tipologias textuais em diferentes perspectivas. Por assim dizer,

[...] estamos falando de novas profundezas de sentido, jacentes do passado cultural das épocas, e não da ampliação de nosso conhecimento factuais, materiais sobre elas, continuamente obtidos por escavações arqueológicas, pelas descobertas de novos textos, pelo aperfeiçoamento de sua decodificação, pelas reconstruções, etc. Aqui se obtêm novos portadores de materiais do sentido, por assim dizer novos corpos (BAKHTIN, 2017, p. 17) (grifo do autor)

O sentido, nesse sentido, não está somente no presente, mas também no passado e no futuro isso por conta da ação da memória discursiva constitutiva da interação discursiva, em outras palavras nas relações intersubjetivas entre os sujeitos.

5. *Considerações finais*

Como se pôde observar, o Projeto IPÊ foi de fundamental importância para o ensino de LP no estado de São Paulo, entretanto, não somente isso. O projeto trouxe a possibilidade de se pensar a língua e linguagem sob uma perspectiva em que considerava que ela não é feita somente de estruturas e normas, mas de uma interação e de indivíduos que a utiliza de acordo com o contexto no qual estão inseridos. O professor Fiorin extrapola outras possibilidades de se trabalhar as tipologias textuais, mas privilegiamos apenas o texto narrativo de modo a conceituar como outro aspecto da língua pode ser utilizada, podendo, portanto, conforme discorremos, trazer sentidos outros a partir do pressuposto da memória discursiva.

Além disso, o intuito não foi de maneira alguma privilegiar uma tipologia em detrimento de outra, mas de trazer ao encontro da discussão uma maneira de exemplificar que gêneros do passado se (re)atualizam na atualidade, oportunizando sentidos outros. A importância do Projeto Ipê está marcada pela forte presença das teorias linguísticas e discursivas, o que o transforma em um objeto cultural. A análise tem como resultados que o documento dialoga com concepções advindas da linguística, inte-

grando concepções de linguagem e texto. Há uma relação importante de um processo de democratização do ensino da escola pública.

A entrada da linguística na esfera pedagógica propiciou pensar na língua e linguagem em termos de constituição de sentidos que os estudos normativo-prescritivos não conseguiram. A escola, a partir desses documentos oficiais, pôde se ressignificar no que diz respeito ao ensino público de LP. A tríade currículo–professor–escola se (re)acentuou devido à ação das teorias linguísticas e discursivas. Ao lado disso, o processo de redemocratização para o qual o Brasil direcionou-se na década de 1980 contribuiu, do mesmo modo, para que a concepção de ensino de LP no estado de SP fosse compreendida a partir de teorias modernas.

O Projeto IPÊ configurou-se como uma oportunidade de se ensinar língua a partir de concepções epistemológicas diferentes das quais foram inseridas no ensino paulista nos anos de 1970. Entretanto, é preciso dizer também que o ensino de gramática não foi totalmente abandonado no Projeto IPÊ, mas reconduzido a um contexto imediato de produções linguísticas de maneira que se pudesse compreender os estudos das formas linguísticas sob outra lente. O trabalho docente, ainda que de maneira embrionária, reconduziu a percepção de professores sobre a reflexão sobre a língua.

Isso porque o estudo da língua por intermédio de textos pode oferecer mais subsídios para pensar nas diversas maneiras de a linguagem verbal manifestar-se. Os temas abordados pelo Projeto IPÊ dos quais discorreremos, ainda que de maneira sucinta, encontrou sua especificidade no contexto histórico-social no qual o Estado brasileiro atravessava: a redemocratização política. As esferas política, econômica, partidária, etc., nas quais os discursos atravessam são constitutivas do processo de interação entre indivíduos e dos próprios discursos.

Discorrer sobre Variação Linguística (tema 1), Escrita e texto (tema 2), Tipologia de textos (tema 3) e Gramática (tema 4) que compõem o projeto IPÊ são elementos fundamentais para um entendimento de língua, para a época, uma inovação tecnológica no que diz respeito nos estudos da linguagem. Tal afirmação decorre do fato de que enxergar a língua sob diversas nuances, privilegiando os acontecimentos sociais.

No que diz respeito ao tema 3 que, serviu de escopo metodológico para este trabalho, ancora-se em estudos de um renomado linguista preocupado com questões de linguagem e todas as implicações que a acompanha e não somente em estudar a estrutura de um sistema linguístico,

sem considerar a inter-relação entre textos uma vez que não é somente os sujeitos que interagem entre si, mas os próprios textos – discursos – enunciados.

As tipologias textuais trazidas pelo linguista José Luiz Fiorin trouxeram à tona a possibilidade de circunscrever o texto na sala de aula, pois não é possível trazer tipologias textuais para um currículo para que seja ensina na escola. Por isso, recortamos o texto da tipologia narrativa para elucidar que a memória discursiva está presente em todo o processo de ensino. A memória da qual falamos opera na língua porque essa é ideológica e as produções discursivas também o são. Enunciados circulam nas esferas discursivas, no tempo e no espaço, evocando enunciados do passado, sendo atualizados no presente e (re)atualizados no futuro. Esse fator decorre do ato ético no qual todos os falantes de uma dada língua natural pertencem.

Evidenciamos que a memória discursiva, tendo como o texto da tipologia narrativa como corpus, não está no psiquismo dos falantes, mas no mundo da cultura e por isso são absolutamente passíveis a reestruturações no legado de uma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, G. L. A imagem do ensino de língua portuguesa construída por alguns documentos oficiais. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R.S. (Orgs). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

APARÍCIO, A. S. M. A proposta curricular e renovação do ensino de gramática dos anos 80. *Trab. Ling. Apli.*, (37), p. 25-48, Campinas, Jan/Jun.2001.

AMORIM, Marília. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, v. 1, n. 1, p. 8-22, São Paulo, 1º sem.2009.

_____. Linguagem e memória como forma de poder e resistência. *Bakhtiniana*, 7 (2), p. 19-37, São Paulo, Jul/Dez.2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura, ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

DI, FANTI, M. G. C; THEOBALD, P.; MELLO, A. M. L. Discurso, memória Alteridade: diálogos e confrontos identitários contemporâneos. *Letrônica*, v. 11, n. esp (Supl.1) s1-s11, Porto Alegre, setembro 2018.

PIETRI, E. O currículo e os discursos sobre língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década, no Brasil. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 515-37, set/dez.2013.

_____. 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. 265-83, Jan/Jun2007.

_____. Os estudos de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R.S. (Orgs). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

PALMA FILHO, J. C. *Currículo escolar: implicações políticas e ideológicas na seleção de conteúdos*. Curitiba: CRV, 2020.

_____; ALVES, M.L.; DURAN. M. C. G. *Ciclo básico em São Paulo: memórias da Educação nos anos de 1980*. São Paulo: Xamã, 2003.

SOUZA, Fátima Rosa. 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.

VOLÓCHINOV, Valentim. Os caminhos da filosofia da linguagem marxista. In: VOLÓCHINOV, Valentim. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZACARIAS, Carlos. *O escorpião e o sapo*. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2021/04/14/o-escorpio-e-o-sapo/>. Acesso em 22 de set. 2021.

Outras fontes:

Estado de S. Paulo (9/3/98); Folha de S. Paulo (29/6, 4 e 10/10/98); Globo (9/10/98); KINZO, M. Radiografia; LIMA JÚNIOR., O. B. Democracia; PMDB. Estatuto; Portal do TSE. Disponível em: <http://www.tse.gov.br>. Acesso em: 1 dez. 2009; TRIB. SUP. ELEIT. Dados (1998). Acesso em: 22 de set.2021.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: SE/CENP, 1991.