

A DIMENSÃO POLÍTICA DA DIDATICIDADE SOBRE A ANÁLISE LINGUÍSTICA EM DOCUMENTOS: O ESTUDO DO APAGAMENTO¹

LINO DE ARAÚJO, Denise

(deniselinoaraujo@gmail.com - UFCG)²

SOUSA, Isabelle Guedes da Silva

(isaguedessilva@gmail.com - UFCG)³

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo demonstrar a dimensão política do processo de didatização da proposta de análise linguística presente em dois documentos parametrizadores do Ensino Médio: as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) e os Referenciais Curriculares da Paraíba (PARAÍBA, 2006). Para tal, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, na qual nos baseamos na perspectiva da linguística aplicada indisciplinar e crítico-colaborativa (MOITA LOPES, 2013) para analisar o *corpus* selecionado. Os principais subsídios teóricos são os conceitos de Transposição de Yves Chevallard (SANTOS, 2009) e de Recontextualização de Basil Bernstein (MINARDES; STREMEL, 2010) para compreensão do processo de didatização da análise linguística no *corpus*. Os dados analisados revelaram a presença de um recurso linguístico recorrente na transformação da proposta do campo acadêmico para o campo curricular que é o Apagamento da fonte primária de referência. Com isso, conclui-se que a didatização da análise linguística se faz através da despersonalização do autor, caracterizado nos documentos parametrizadores pelo apagamento, que leva à exaltação do Estado, como se este fosse o um único instrumentalizador didático-pedagógico que selecionou, organizou e divulgou aspectos sobre o conceito e a proposta de um ensino reflexivo de língua. Como implicação

¹ Esta investigação integra-se a uma pesquisa mais ampla, realizada em mestrado acadêmico, na qual outras duas dimensões foram pesquisadas: pedagógica e linguística. Os dados analisados no mestrado revelaram quatro recursos linguísticos de transformação da proposta do campo acadêmico para o campo escolar, quais sejam, paráfrase, análise, esclarecimento e apagamento, e neste artigo analisaremos este último

² Denise LINO DE ARAÚJO é professora associada com formação em Linguística Aplicada, numa vertente "mestiça e indisciplinar". Atua na Unidade Acadêmica de Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

³ Isabelle Guedes da Silva SOUSA é mestranda bolsista no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e investiga documentos e ensino de língua materna.

direta desse resultado, verifica-se nos documentos o desvelamento das relações de Poder e Controle entre o Estado e os professores-leitores dos documentos.

Palavras-chave: didatização. análise linguística. apagamento; ensino de língua materna.

Abstract

This article aims to demonstrate the political dimension of didactization process of linguistic analysis proposed this in two parametrized documents of high school: the OCEM (BRAZIL, 2006) and the RCEM-PB (PARAÍBA, 2006). To this end, we conducted a qualitative research, document type, in which we rely on the perspective of the Applied linguistic interdisciplinary and critical-collaborative (MOITA LOPES, 2013) to analyze the selected corpus. The main theoretical elements are the concepts of Yves Chevallard about Didact Transposition (SANTOS, 2009) and Basil Bernstein about Recontextualizing teaching (MAINARDES;STREMEL, 2010) to understand the didactization process of linguistic analysis in the corpus. The data analyzed revealed the presence of a recurring linguistic resource in the transformation of the proposal of the academic field for curriculum field that is the deletion of the primary reference source. Thus, it is concluded that the didactization of linguistic analysis is done through the depersonalization of the author, characterized in parametrized documents by erasing that leads to State exaltation, as if this were a single didactic-pedagogic instrumentalizer you selected, organized and disclosed aspects of the concept and the proposal of a reflective language of instruction. As a direct implication of this result, it is found in the documents the unveiling of the relations of power and control between the state and teachers-readers of the documents.

Keywords: didactization. linguistic analysis. Deletion. mother tongue teaching.

1. Introdução

A Análise Linguística (doravante AL), conceito e prática cunhados por João Warderley Geraldini, na década de 80, do século XX, surge em meio a transformações globais políticas, sociais e culturais intensas, inclusive no Brasil. Do ponto de vista global, organizava-se mais fortemente uma política neoliberal que passou a influenciar

decisivamente as decisões políticas na década seguinte, em cujo âmbito educacional vem a público o documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (doravante, PCNLP), documento que não apenas incorporou o conceito de AL como o divulgou dando-lhe um caráter de expressão de um novo paradigma de ensino.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada à luz de uma abordagem qualitativa, do tipo interpretativista. A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais complexas, na qual interpretamos e atribuímos significados ao nosso *corpus*.

Também articula-se a perspectiva da Linguística Aplicada (doravante, LA) indisciplinar, mestiça, ideológica e crítico-colaborativa, pois na modernidade recente não separa o conhecimento produzido a respeito de sujeitos deles próprios, ao mesmo tempo que permite-lhes estar próximo das visões/valores/ideologias do pesquisador, com análises subsidiadas por diversos campos do conhecimento e não mais em disciplinas específicas.

Assim, objetivamos demonstrar a dimensão política da proposta de análise linguística, analisando o recurso de "apagamento" nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006) e nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2007).

Para análise utilizamos dados obtidos em documentos, entendidos, aqui, como documentos como monumentos, pois não são mera produção do passado, mas sim um produto social, resultado de relações de poder vigentes na época, que também os tornaram instrumentos de poder (*cf.* LE GOFF, 1997).

Organizamos o presente artigo em quatro partes. A primeira é esta introdução; a segunda situa o nossos pressupostos teóricos; a terceira traz os resultados; e a última as considerações finais, seguida das referências.

2. Pressupostos teóricos

Inicialmente definimos nosso objeto de investigação, coadunando com a perspectiva de Geraldi ([1991] 2003, p.190), na qual a Análise Linguística é definida como um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem: a reflexibilidade, permitindo-lhe falar sobre si e sobre o mundo, mas também sobre a própria linguagem, de modo consciente, objetivando usar esses recursos expressivos em função da atividade linguística que o sujeito está engajado.

A proposta de Wanderley Geraldi surge em um período de intensas transformações no Brasil após a ditadura militar. Verificava-se veladamente no país uma situação de subordinação econômica, científica, política, educacional e cultural aos países de primeiro mundo, advinda pelo cerceamento de ações e de sujeitos que promoviam reflexão e provocavam mudanças na sociedade naquela época.

Esse período de guinada política e econômica provocou grande abertura no Brasil para que fosse possível alcançar a “nova ordem mundial” capitalista, sendo esta moldada pela nova ideologia que pairava sobre o mundo: o neoliberalismo, que paralelamente, no âmbito educacional, permitiu grandes transformações a partir da década de 80 do século XX.

Com essas transformações e, por consequência, o fortalecimento do neoliberalismo, o sistema educacional brasileiro foi submetido a reformas para atender às demandas vigentes. Essas reformas foram sistematizadas na década posterior, através de uma série de eventos internacionais, e pela intensa produção de documentos para expressar e orientar as mudanças necessárias a uma “educação básica de qualidade”. No Brasil, foi proposto inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/1996) que passa a reger (abaixo apenas da Constituição) toda a educação brasileira.

Nessa perspectiva, a melhoria educacional acontece quando a escola se torna eficiente, eficaz e produtiva, concepção oriunda da lógica de mercado, através da qual

se entende que somente pela competitividade, pelo esforço individual, pela premiação dos melhores, pela autonomia, é possível alcançar a qualidade dos *serviços* educacionais. Assim, compreendemos que o alcance da qualidade ocorre por aspectos que transformam os problemas educacionais em problemas de mercado. A escola deixa de ser pensada como um lugar democrático para todos e passa a ser um serviço com cujo principal problema está na gestão, fato que retira do estado a responsabilidade pelo financiamento e pela gestão (Estado mínimo).

2.1. Aspectos da Transposição Didática

A TD é definida como um “processo de transformações pelo qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática”. Segundo Petijean (2008), a TD acontece quando o distanciamento entre os saberes ensinados e os saberes eruditos/acadêmicos é tão grande que aqueles parecem inadequados ao ensino. Isso exige uma atualização por caracterizar, conforme o autor, uma crise interna da disciplina, na qual o sistema educacional procura solucionar com a mudança de saberes ou sua atualização, em vez de sugerir mudanças nas práticas docentes.

Dos aspectos inerentes à prática de Transposição Didática que lhe são essenciais para constituir-se como conhecimento escolar: a natureza do saber, o perfil contextual para onde este saber vai e o contexto institucional das práticas de transmissão que o caracteriza. Segundo Rafael (2001) e Petijean (2008) isto ocorre através dos aspectos de: Dessincretização, recorte de suas práticas teóricas; Despersonalização, separação entre o cientista e o saber por ele proposto; Programabilidade, reorganização em sequências racionais para aquisição progressiva; Publicidade, divulgação do saber; e Controle, práticas de avaliação do saber transposto.

2.2. Aspectos da Recontextualização Didática

O conceito de Recontextualização surge em 1971 e é ampliado em mais cinco publicações da obra *Class, Codes and Control* (1975, 1981, 1986, 1999 e suas reedições), nas quais Basil Bernstein inicialmente enfatiza os princípios de transmissão/aquisição pedagógica para ênfase no saber transmitido, aprimorando a sua Teoria da construção do Dispositivo Pedagógico. Esse modelo teórico se propõe a desvelar a complexidade das práticas escolares, percebidas em permanente articulação com contextos sociais mais amplos. Conforme Mainardes e Stremel (2010, p. 11), essa teoria foi elaborada como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou campo específico é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, os conteúdos e relações a serem transmitidas.

Segundo Santos (2009), Bernstein acredita que o Poder cria categorias que se diferenciam entre instâncias, agentes, discursos ou práticas, delimitando posições e fronteiras. Além disso, também afirma que o controle social estabelece formas de comunicação para as categorias, definindo códigos específicos no interior dos grupos e entre um grupo e outro. Poder e controle social são elementares na teoria do dispositivo pedagógico, pois Bernstein criticou as teorias reprodutivistas por acreditar que se limitavam a uma visão determinista entre as práticas pedagógicas e seus contextos, assim,

Empenhou-se na criação de um modelo teórico que fornecesse “uma linguagem especial”, capaz de recuperar as macrorrelações, a partir das microinterações, revelando como se conformam na prática, as relações de poder e controle, enquanto formas de comunicação. (LEITE, 2007, p. 23)

Assim, o processo de Recontextualização transforma o discurso atuando em aspectos que o tornam singulares no campo de produção: o tempo, que tem uma referência especializada, tornando o discurso recontextualizado atemporal; os textos

selecionados, que assumem o *status* de conteúdos escolares pela sua relevância; e o espaço escolar em que é disseminado, pois assumem Classificação e Enquadramento, fortes ou fracos, dependendo de onde seja esse espaço e quem sejam os sujeitos envolvidos.

O processo de Recontextualização do discurso é realizado nas etapas de: Seleção: triagem dos conhecimentos produzidos e que serão recontextualizados; Simplificação: essa é uma etapa de minimização da complexidade do discurso considerado como real.; Condensação: etapa de reestruturação do conhecimento em que ele adquire nova organização quanto às informações e conceitos, em função do tempo, do lugar e dos sujeitos a que se destinam; e Reelaboração: Seria o novo discurso que se torna, nos termos de Bernstein, um discurso “imaginário”, assumindo outra lógica outros objetivos (educacionais), nova sequência e organização e novo ritmo.

Nesse processo de Recontextualização, Bernstein acredita que há influência da ideologia neoliberal que age através de seus agentes recontextualizadores. Para esse autor, diferentemente de Chevallard, o saber que é didatizado não advém apenas do campo científico, mas de diferentes espaços de produção e reprodução, que são construídos e constituídos pelas relações de poder através de um discurso regulador. Nesse sentido, é que Bernstein assume que há, na Recontextualização, um campo recontextualizador oficial e um campo recontextualizador pedagógico na composição do discurso pedagógico presente ns documentos.

4. Resultados

Situando nossa pesquisa no âmbito de uma Linguística Aplicada que visa produzir inteligibilidades sobre contextos de uso da linguagem (Cf. MOITA LOPES, 2006), empreendemos uma análise dos dados documentais⁴ que constituem a pesquisa – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) – OCEM – e Referências

⁴ Os documentos foram analisados como Documentos/Monumentos, cf. Le Goff (1997).

Curriculares para o Estado da Paraíba (2007)⁵ – RCEM-PB – com vistas a identificar dimensões da Transposição/Recontextualização didática através de sua(s) manifestação(ões) linguística(s), uma vez no âmbito do paradigma interpretativista é na linguagem e através dela que ações se realizam.

Assim, foram identificadas três dimensões. Uma dimensão linguística da Transposição/Recontextualização didática, uma dimensão pedagógica e uma dimensão política. Neste artigo, optamos por divulgar essa última dimensão porque acreditamos é menos analisada no âmbito dos trabalhos sobre Transposição didática realizados no Brasil à luz da escola francesa (RAFAEL, 2001; SANTOS, 2009; entre outros) e também porque acreditamos que as escolhas feitas no âmbito dessa dimensão afetam o que se faz e o que se diz nas duas outras. Ademais, de acordo com Mainardes e Stremel (2010), não obstante as críticas, ainda há espaço para se aplicar a teoria da Recontextualização didática na análise de contextos educacionais. Em Linguística Aplicada são raros os estudos à luz dessa teoria e praticamente inexistente aqueles que a cojugam com a TD (LEITE, 2007), fato que nos motiva a construir uma leitura dos dados relacionando-as.

A fundamentação teórica nos levou a entender a despersonalização como parte do processo de transformação de um saber a ensinar e a comparação dos documentos nos levou a verificar no *corpus* que o recurso linguístico de apagamento desvelava a dimensão política da TD.

O procedimento de comparação dos documentos nos levou a contatar que nas OCEM não há nenhuma citação de autores e nos RCEM-PB encontram-se 9 (nove) citações de vários pesquisadores acadêmicos⁶, porém, dentre esses não figura nenhuma referência a Geraldi, o articulador e divulgador dessa proposta. Logo, manifesta-se nessa comparação o apagamento e sua contraparte – a pulverização -, pois, ao mesmo tempo que ao articulador metodológico e divulgador da proposta não

⁵ Cabe lembrar esse documento traz proposta curricular para as quatro macro áreas do ensino médio – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Focalizamos apenas a proposição de AL no âmbito da área de ensino de língua materna.

⁶ Os autores citados no documento são COSTA VAL, 2002; PCNLP, 1998; PCN+, 2002; RUIZ, 2001; BUIM, 2004; OCEM, 2006; TRAVAGLIA, 2003.

é citado e vários outros o são, inclusive colaboradores e continuadores de sua obra, manifesta-se a pulverização que faz com que o leitor leigo não saiba a quem atribuir a autoria da proposta. A título de exemplo, se compararmos esse procedimento com os exemplos da física já apresentados, concluiremos qual deles permite a construção de referência sobre a propositura.

Uma ideia, um conceito, uma proposta que não pertence a alguém mas, sim, a vários autores pode passar a ser de todos e pode passar a ser apresentada “à moda da casa”, ou seja, segundo a ótica de quem faz a apresentação. Num sentido extremo, designação e conceito podem não ter mais nada da a ver com a origem.

Essa pulverização de autores, por sua vez, dá ao RCEM-PB um caráter de documento que se compromete com a divulgação científica, pois, o corpo do texto está permeado de referências a vários estudiosos da área de Língua/gem que pesquisam sobre AL, conforme já mencionado. Esse compromisso nos faz pressupor que o leitor-modelo presumido é um professor-leitor que desconhece as (novas) teorias linguísticas adotadas no documento e que gostaria ou que precisaria, posteriormente, ir até o texto-fonte para conhecê-las a fundo, mas, por outro lado, seria um leitor com intimidade com o texto acadêmico a ponto de entender marcas de citação como sugestão de leitura. Assim, ao apresentar o tema da AL, são indicadas fontes para ampliar o repertório teórico do professor, como exemplificamos na figura 01 a seguir, retirada do RCEM-PB:

2.2.3. ANÁLISE LINGÜÍSTICA E GRAMÁTICA

A língua, como um sistema semiótico, é lugar das interações sociais, e é constituída de um conjunto de regras - a gramática - validadas por grupos sociais. Tais regras são constitutivas das variedades lingüísticas. Isso significa que há uma gramática do dialeto padrão e uma gramática para cada dialeto diferente do padrão; e ainda há uma gramática que se realiza na oralidade e outra na escrita. Os educandos, enquanto falantes nativos, possuem uma gramática interiorizada, que subsidia as variações lingüísticas que já possuem. Por gramática interiorizada, entende-se o conjunto de regras dominadas pelo falante e que se refere a hipóteses sobre os conhecimentos que o habilitam a produzir frases ou seqüências compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua (COSTA VAL, 2002).

Figura 01 – RCEM-PB, p. 53.

Como podemos ver, o texto segue os padrões acadêmicos de citação, apresentando ao final do trecho, entre parênteses, a fonte inspiradora ou que fora parafreseada. Esse tipo de citação tem por objetivo tanto dar credibilidade ao autor do texto em tela quanto suscitar a continuidade da leitura, a partir da recuperação da fonte. Comum aos textos acadêmicos, esse recurso pode tornar o documento parametrizador um texto com pouca legibilidade para o o professor que não está na academia, porque esse tipo de citação pode significar pouca transformação da fonte de referência. Nesse exemplo, esse comprometimento da legibilidade parece ser ainda acentuado pelo uso da terceira pessoa do singular e com partícula reflexiva, que é um recurso lingüístico de distanciamento entre o autor e o leitor.

Essa articulação entre a divulgação do saber – no caso a AL – e a sugestão de busca por referências nos parece construir uma identidade de professor-leitor nos documentos, cuja definição tomamos das considerações de Nóbrega (2008). De acordo com essa autora, podemos crer que tanto a paráfrase quanto a citação direta a pesquisadores acadêmicos pressupõem um professor-leitor em um lugar de

desatualização didática e essa menção faz crer ao leitor que o saber veio de outra fonte – noosfera – , que é tacitamente tida como importante.

Dando continuidade à análise de dados, vemos que se por um lado há citações nos moldes acadêmicos, por outro, conforme anunciamos, há o apagamento de um importante autor da divulgação da AL na sala de aula, que é Geraldi. Nesse caso, mais que um apagamento, vemos um deslocamento de autoria, que passa de uma pessoa física, um pesquisador, para uma pessoa jurídica, o Estado, sendo este representado, através de três outros documentos: o PCNLP, o PCN+ (BRASIL 2002), e a própria OCEM, aqui analisada. O primeiro desses documentos é colocado como o proponente de um dos princípios essenciais à realização da AL, conforme podemos visualizar no destaque da figura 02 relativa à menção das atividades de linguagem:

É condição indispensável para a prática efetiva de análise e reflexão lingüística a observação de dois tipos de atividades sobre a língua e seu funcionamento - epilingüísticas e metalingüísticas -, como recomendam os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1998).

Quadro 1 - Atividades epilingüísticas e metalingüísticas

Atividades epilingüísticas	Atividades metalingüísticas
<p>As atividades epilingüísticas tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto e uso em função das atividades lingüísticas em que o usuário está engajado, ou seja, há uma suspensão do tratamento do tema (da atividade lingüística) a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Dentre tais atividades, destacam-se as ações de planejar, monitorar e reelaborar enunciados orais e escritos. Essa prática de análise busca possibilitar aos educandos refletir acerca de suas produções e de sua adequação às situações enunciativas, sejam de natureza oral, sejam de natureza escrita.</p>	<p>Já as atividades metalingüísticas envolvem o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se fala sobre a língua e seu funcionamento, construindo explicações para os fenômenos característicos das práticas lingüístico-enunciativas. Pode-se inserir nesse grupo ações como construção de conceitos e classificação.</p>

Figura 02 – RCEM-PB, p. 56.

A figura 02, acima apresentada, foi retirada da subseção “2.2.3. Análise lingüística e gramática” do RCEM-PB que propõe um referencial teórico sobre um trabalho articulado entre gramática e AL, com algumas sugestões metodológicas.

Como podemos perceber no texto que antecede o quadro, os autores indicam que as atividades epilingüísticas devem anteceder as metalingüísticas, atribuindo a fonte dessa orientação basilar do trabalho de AL ao PCNLP. Citar um autor é rememorar ou enfatizar a produção acadêmica por ele realizada e, como já mencionamos, sugerir a leitura do texto de referência. No caso em pauta, referenda-se a leitura de um documento parametrizador do ensino fundamental, que na mesma

proporção que reforça o aspecto solidário entre os vários documentos parametrizadores do ensino fundamental e do médio distancia os professores da fonte primária de proposição do conceito e da metodologia de trabalho com a AL – o livro *O texto na sala de aula* – e demais publicações do mesmo autor que se seguiram a essa. Ao prefaciá-la, Geraldi menciona que os artigos ali produzidos são fruto de experiências de professores em suas práticas escolares, nas quais as atividades de reflexão (as epilinguísticas) são a etapa inicial do processo de ensino, antecedendo as metalinguísticas.

Citar o PCNLP como fonte de orientação didática para a definição de atividades epilinguísticas e metalinguísticas significa realizar uma escolha política, uma forma de despersonalização autor de referência e de dissimetização do saber, conforme prevê a teoria de Chevalard. Nessa etapa da TD, mesmo que se mantenha o nome e conceito do campo científico de referência, há a perda de autoridade sobre o saber.

Ao escolher o PCNLP como fonte de referência, revela-se a reprodução do controle simbólico, através do que Bernstein (1996) define por classificação e enquadramento fortes. No dado aqui apresentado, entendemos que há uma classificação forte pois se expressa o distanciamento, através do apagamento da fonte, entre o que é proposto no documento parametrizador e o campo de referência, ou seja, o texto produzido por Geraldi; assim aquilo que foi selecionado é intencionalmente considerado relevante pelos agentes didatizadores.

Em paralelo, de acordo com o conceito de enquadramento, verificamos que, este, no RCEM-PB, caracteriza-se também como forte, pois, como se trata de documento dirigido ao professor para (re)orientar as práticas pedagógicas, fica estabelecido, pela caracterização de desatualização didática, suposta e tacitamente imputada ao docente, que o transmissor (o Estado) é o único regulador do conteúdo. Portanto, referenciar os PCNLP (produzido pelo sistema federal de ensino, ou seja, por agentes didatizadores) como propositores do conceito e da metodologia reflexiva vinculada à AL é demonstrar que a instância MEC, ao selecionar, condensar e

reelaborar os saberes que julga necessários, controla o que deve ser exposto, de acordo com seus interesses que se tornam, possivelmente, interesses comuns dos professores-leitores, inclusive daqueles que ainda defendiam um ensino tradicional.

Sabemos também que a natureza do documento enquanto um currículo potencialmente aberto, pois se denomina Referenciais Curriculares, não se caracteriza como um documento a ser implementado, mas se apresenta como uma sugestão/orientação/ proposição que busca se aproximar de um caráter pedagógico, de um “dizer-como-fazer” para alcançar o objetivo de melhoria na educação. Essa condição dá ao professor a possibilidade de segui-lo ou não.

Porém, tanto o PCNLP, quanto a OCEM, já reeditada em função de outras publicações para o EM (PCN, PCN+ e a primeira OCEM de 2004⁷), ao serem organizados pelo governo federal, têm, num primeiro momento, uma “força de lei” sobre a Nação, pois servem como norteadores da (re)organização do ensino que supostamente estava desarticulado, defasado, atrasado. E essa força também é assumida pelos documentos estaduais, tanto porque são produzidos a partir dos nacionais como pelo fato de serem também os primeiros documentos surgidos nesse contexto de atualização do ensino.

Embora o documento sugira que o professor-leitor está desatualizado, entendemos que esse é um estado, característico da fase de sobreposição de paradigmas, e não uma condição definitiva. Assim, mencionar a fonte de referência, nos termos de Chevallard, ou o campo de produção intelectual como define Bernstein, é indicar ao professor-leitor a fonte de referência, para compreensão e atualização, e por consequência, a ampliação da autonomia didática. Nessa perspectiva, tem relevo a ideia de que para atingir tal autonomia o professor precisa passar por uma atualização teórica e metodológica para que seja possível articulá-la à prática. O documento reforça, então, uma habilidade muito apreciada num âmbito de uma política Neoliberal que é a autonomia, no caso autonomia didática.

⁷ Ver nas referências Brasil, 2004.

Nessa proposta política, a autonomia caracteriza-se pela mínima responsabilidade do Estado, que transfere do global para o local a “possibilidade” de serem feitas as escolhas necessárias dentre aquilo que está sendo por ele proposto, a fim de que o projeto seja executado a contento em função das realidades locais e das exigências globais. Ou seja, dentro do que é possível na escola a partir do que o Estado diz que pode e deve ser feito.

Alcançar essa autonomia didática exigirá do professor-leitor a participação em formações continuadas, a busca por outras leituras, além das realizadas para planejamento das atividades docentes diárias. Infelizmente, sabemos que a prática docente tem exigido cada vez mais do professor e lhe proporcionado cada vez menos condições para que ela se efetive a contento. Ainda que o Estado assuma e direcione a atualização didática, poucos profissionais conseguirão alcançá-la; será preciso o professor reconheça o lugar e a identidade que lhe estão sendo imputados e faça um grande esforço para reconstruí-los.

Como dissemos, na OCEM, a didatização da AL não faz referência a autores da esfera acadêmico-científica, nem mesmo da esfera escolar; o documento assume, assim, a autoria do que é proposto. Nesse sentido, torna-se aparentemente um documento mais autoral do que o RCEM-PB, no qual há menção de autores do campo especializado, como também há a indicação de outros documentos do Estado, o PCNLP e a própria OCEM, quando trata das atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Desse modo, temos, de um lado, um documento autoral e, de outro, outro um documento solidário, não só por citar fontes acadêmicas, mas ter como referência outros documentos parametrizadores do ensino, o que parece ser natural em se pensando em documentos de uma mesma de atuação política.

Portanto, compreendemos que a despersonalização, através dos recursos do apagamento da fonte primária e da pulverização das fontes de referência é parte de um processo de didatização, cuja dimensão política vem à tona, conforme que procuramos sistematizar a seguir:

Quadro 1– Sistematização de evidências do recurso de apagamento para orientação político-ideológica

RECURSO DA APAGAMENTO	
PRINCÍPIOS de AL A AL deve basear-se na concepção de interacionista da linguagem, materializada através de enunciados em textos; A AL assume um processo baseado no eixo da reflexão, no qual as atividades epilinguísticas devem anteceder a metalinguísticas, caracterizando um método indutivo.	
PROEMINÊNCIAS NA OCEM	PROEMINÊNCIAS NO RCEM-PB
Despersonalização dos conceitos expostos, sem citação de pesquisadores da área de língua portuguesa;	Despersonalização que consideramos às avessas, pois não há citação a Geraldi, mas a outros pesquisadores com publicações posteriores que abordam a AL; A autoria atribuída a documento nacional representativo de um marco divisor de paradigmas de ensino, que paralelamente é um produto histórico e político do contexto Neoliberal, o PCNLP.
EVIDENCIAM	
Princípios político-ideológicos a proposta de AL; A Exaltação do Estado como proponente dos documentos, e em consequência, dos conhecimentos; O alto grau de didaticidade dos documentos; A função de legitimação dos agentes didatizadores.	

Fonte: a autora, 2015.

Portanto, conforme visualizamos no quadro 1, ambos os documentos que analisamos apresentam-se didatizados de formas diferentes. A OCEM assume a autoria do que propõe e não faz uso de pesquisadores ou especialistas para dizer ou legitimar o conhecimento veiculado no parametrizador. O RCEM-PB utiliza-se da citação de pesquisadores da área, filiados ao eixo reflexivo do ensino de língua que têm publicações posteriores a obra de Geraldi e nelas baseadas.

A didaticidade demonstra o caráter da despersonalização como essencial para transformação do saber, nos termos de Chevallard. Entretanto, parece-nos haver aqui

uma despersonalização às avessas, haja vista que há uma autoria atribuída, especificamente, a outro documento parametrizador.

5. Considerações finais

A despersonalização às avessas parece-nos implicar em dois aspectos. O primeiro está relacionado a uma necessária legitimação do documento estadual, ato autorizado e convencionado como sendo de função dos agentes de produção do discurso acadêmico (ou agentes da noosfera, ou agentes recontextualizadores). O segundo aspecto está na correlação entre parametrizadores, com a referência ao PCNLP (1998) ao tratar das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, como também no início da subseção sobre produção, referir-se a OCEM (2006) para elucidar atividades possíveis.

O objetivo deste artigo foi demonstrar a dimensão política do processo de didatização da proposta de análise linguística presente em dois documentos parametrizadores do Ensino Médio: as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) e os Referenciais Curriculares da Paraíba (PARAÍBA, 2006). O trabalho parte do princípio de que essa dimensão é intrínseca a esse processo e nos dados analisados expressa-se a partir do recurso apagamento da fonte primária de referência sobre o tema e da citação de várias fontes secundárias baseadas nessa primeira.

Esse recurso remonta ao processo de despersonalização próprio da TD, conforme previsto por Chevallard. Os dados levaram-nos a identificar uma despersonalização pulverizada, no sentido de que ao mesmo tempo que a fonte primária não é referida fontes secundárias o são, dentre essas documentos do Estado. Essa despersonalização parece implicar em dois aspectos. O primeiro está relacionado a necessidade de legitimação do documento estadual num nível de ensino em que documentos federais anteriores não tinham se firmado (BRASIL 2000, 2002 e 2004). Assim, a construção mais próxima de um texto acadêmico, permeado de referências, parece ter sido a alternativa encontrada para tal. O segundo aspecto foi que

denominamos de documento solidário por fazer referência explícita aos PCNLP, ao PCN+ e a OCEM. As referências a esses outros documentos são tanto um recurso de argumentação por autoridade como um recurso de expressão de uma similitude, (re)apresentando conceitos já postos. Isso se mostra, por exemplo, na referência ao PCNLP ao tratar das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, como também no início da subseção sobre produção, referir-se a OCEM para elucidar atividades possíveis.

O processo de despersonalização nos documentos analisados resulta no que denominamos anteriormente de enquadramento fraco e classificação forte. Essa correlação de forças leva ao que entendemos como uma exaltação do Estado, que é colocado como um instrumentalizador didático-pedagógico, pois, selecionou, organizou e divulgou aspectos sobre o conceito e o método adequados a um ensino reflexivo de língua, materializados nas publicações do PCNLP, PCN+. Dizer isto com as categorias da teoria de Bernstein significa que o Estado selecionou, simplificou, condensou e reelaborou o saber sobre ensino de língua. Essa condição de instrumentalizador é marcada, linguisticamente, através da menção a essas publicações oficiais, cujas propostas já foram executadas, avaliadas e publicadas, ou seja, estão nesses novos documentos – OCEM e RCEM-PB – porque já se revelaram positivas e por eles são legitimadas; exaltam, assim, o trabalho do Estado.

Isto posto, podemos concluir que a dimensão política de um processo de Transposição didática parece ir além do uso de um recurso de apagamento. Conforme procuramos demonstrar não é apenas pelo que foi apagado, mas pelo que ficou inscrito (ainda que pulverizado) que essa dimensão se revela constitutiva da TD e influenciadora das outras duas dimensões – a pedagógica e a linguística.

O Estado é colocado como um instrumentalizador didático-pedagógico: selecionou, organizou e divulgou aspectos sobre teoria e método que são adequados a um ensino reflexivo de língua, materializados nas publicações do PCNLP e da OCEM. Marca-se, linguisticamente, através da menção. Aos documentos do Estado que as propostas, já foram executadas, avaliadas e publicadas, ou seja, estão nesse

documento, porque já se revelaram positivas e por eles são legitimadas, exaltando assim, o trabalho iniciado pelo Estado. A exaltação do Estado é fundamental para reforçar a qualidade da proposta de trabalho que foi colocada no documento publicado em paralelo à consolidação do Estado mínimo Neoliberal no Brasil.

Referências

- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e cultura. Secretaria de educação básica. **Parâmetros curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB. 2000. (Linguagens: códigos e suas tecnologias).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação básica. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1**. Brasília: MEC/SEB. 2006. (Linguagens:códigos e suas tecnologias).
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB. 2004. (Linguagens:códigos e suas tecnologias). Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>> . Acesso em: ago 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. (Linguagens: códigos e suas tecnologias).
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: dez 2014.
- CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.
- GERALDI. *et al.* (orgs.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, [1984]2006.
- GERALDI. **Linguagem e ensino:exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 1996.
- _____. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, [1991]2003.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão (et al). 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.
- LEITE, M. S. **Recontextualização e Transposição Didática: Introdução à Leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. São Paulo:JUNQUEIRA & MARIN, 2007.
- MAINARDES, J.;STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**. V. 11, n.22, p. 01 – 24, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: *festischriff*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. 288p.

NÓBREGA, G. S. **Manual do professor de língua portuguesa: da caracterização do gênero à leitura dos professores**. Campina Grande, 2008. 227 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2008. Disponível em: <<http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 20 ago 2015.

PARAÍBA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Referenciais curriculares para o ensino médio do estado da Paraíba**. João Pessoa: SEC, 2006.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. In: **Fórum Lingüístico**. Tradução de: Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Vol.5, nº2. Florianópolis, jul/ dez., 2008. p. 83-116. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10805/11032>>. Acesso em: 20 mar 2014

RAFAEL, E. L. **Construção dos conceitos de texto e coesão textual: da linguística à sala de aula**. São Paulo, 2001. 219 p. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219369>>. Acesso em: 20 mar 2014.

SANTOS, E. C. dos. **O processo de transposição didática no jornal e na escola**. Campina Grande, 2009. 227p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <<http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/index.php/Disserta%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 23 ago 2015.