

**A tipificação como dimensão metodológica em Análise de Discurso:
Reversibilidade e a Polissemia no discurso do Currículo Paulista.¹**

**Typification as a methodological dimension in Discourse Analysis:
Reversibility and Polysemy in the discourse around the Curriculum Proposal for
the São Paulo State**

Karen Christina Dias da Fonseca Cilla²

Lucio Campos Costa³

1

Resumo

Uma importante dimensão metodológica da Análise do Discurso desenvolvida por Eni Orlandi para o campo educacional é atribuída ao processo de tipificação dos discursos. Este processo está fortemente relacionado à forma como ele é produzido, proferido, recebido e interpretado. Partindo dos critérios de reversibilidade e polissemia Orlandi elabora três tipos de discurso, a saber, o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário. Neste trabalho exploramos esta dimensão metodológica no estudo dos discursos envolvendo a proposta curricular do estado de São Paulo. Foram considerados os documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação e dados disponíveis na literatura a respeito do professorado paulista. Foi possível concluir que o discurso oficial funcionou, no período de sua implantação, como um discurso do tipo autoritário.

Palavras-chave: análise de discurso, processo de tipificação, política educacional, currículo.

Abstract

The typification is a fundamental methodological dimension in the Eni Orlandi discourse analysis approach. It is strongly related to the way a discourse is produced, pronounced, received and interpreted. For the educational field, Orlandi's approach takes the reversibility and polysemy as criteria for constructing three types of discourse:

¹ Trabalho financiado através de uma bolsa de mestrado Capes.

² Graduada em Ciências Sociais e Geografia, mestre em Ensino História e Filosofia das Ciências e da Matemática pela Universidade Federal do ABC. (karenfcilla@gmail.com)

³ Doutor em Física e professor do Centro de Ciências Naturais e Humanas da UFABC, e-mail: (lucio.costa@ufabc.edu.br)

the 'ludic', the polemic and the authoritarian. The present work considered those issues to study the discourses involved with the São Paulo State proposal for the school's curriculum. The official documents from the state department of education and data from the literature about the school professors were considered. This allowed us to typify the official discourse, in the time of curriculum proposal implementation, as an authoritarian discourse.

Palavras-chave: discourse analysis, typification, educational policy, school curriculum.

A Análise de Discurso e os tipos de discurso

A Análise de Discurso (AD) de linha francesa tem como um de seus principais autores o filósofo francês Michel Pêcheux (Fig. 1) que, em 1969, publicou sua obra "Análise Automática do Discurso" (FERREIRA, 2003).

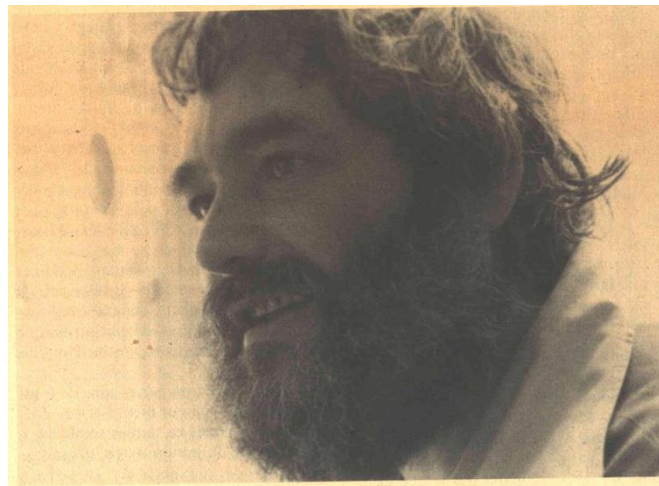


Figura 1: Michel Pêcheux (1938-1983) fez seus estudos na Escola Normal Superior de Paris, obtendo seu certificado para ensinar Filosofia em 1963. Em 1966, ele passou a fazer parte do Departamento de Psicologia no CNRS (LABEURB, 2015).

Em fins da década de 1960, vivia-se uma época de efervescência política que influenciou as atividades acadêmicas e as práticas disciplinares na França. Neste bojo nasceu a AD, contestando o excessivo formalismo linguístico do paradigma vigente colocado pelo Estruturalismo Linguístico e trazendo a tona a relação da língua com a historicidade.

Maria C. L. Ferreira em seu trabalho sobre a Análise do Discurso no Brasil (FERREIRA, 2003) traz algumas considerações sobre esta questão, como vemos neste

trecho a seguir,

Ao longo do percurso triunfal dos estruturalistas, que marcou de forma indelével os anos 50 e 60, houve sempre uma constante: a deliberada exclusão do sujeito. (FERREIRA, 2003, p.39)

O sujeito, a que menciona Ferreira, é o ponto central da nova disciplina inaugurada por Pêcheux. Tanto a noção de sujeito quanto a noção de sujeição ideológica foram os pontos principais da ruptura epistemológica que marcou a AD. Esta ruptura epistemológica encontrou respaldo nos estudos de F. de Saussure sobre a língua e a fala. Para Saussure, a língua é um sistema que não manifesta sentido, ou como disse Pêcheux,

Ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento. (PÊCHEUX, 1993, p.62)

A língua é, então, estudada a partir de seu funcionamento intrínseco, efetuando-se, assim, uma separação do social e do individual. Já a fala é vista como campo da subjetividade para Saussure, como o lugar em que o indivíduo tem certa autonomia em relação à língua. Na fala, há a presença do outro, a possibilidade da quebra das regras gramaticais e da subjetividade. Assim, enquanto Saussure colocou a fala fora do campo sistêmico, foi possível para a AD se colocar perante a questão do sujeito que fala, de uma forma que não é transparente ou óbvia.

Para a AD de Pêcheux, o sujeito assume diferentes posições, produz discursos carregados de gestos de interpretação e de sentidos, que por sua vez se ligam e estão relacionadas a formações discursivas e ideológicas, que o afetam e são afetadas por ele.

Deste modo, Pêcheux estabelece uma AD que busca propor um sentido possível, que não é único e nem definitivo. É uma disciplina que se reconfigura a cada análise.

Embora Pêcheux tenha sido quase que esquecido na França, seu nome e a AD que ele desenvolveu ainda está em voga na América Latina, principalmente no Brasil. O legado de Michel Pêcheux ganhou no Brasil desdobramentos e deslocamentos, em especial pelos trabalhos de Eni Orlandi (Fig. 2). Considerada a pioneira em AD no Brasil, Orlandi contribuiu para manter o prestígio da matriz francesa em nosso país e lançar as bases de uma Escola Brasileira de Análise do Discurso (FERREIRA, 2003).

Em suas mais de 30 obras publicadas, Orlandi desenvolveu diversos conceitos,

princípios teóricos e metodológicos e técnicas de análise na área, alguns dos quais utilizaremos neste trabalho.



Figura 2: A Professora Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi. Formada em Letras Anglo-Germânicas, professora de Filologia Românica e Linguística na USP (1967/1978), e professora do departamento de Linguística do IEL/Unicamp desde 1979. Coordenadora do mestrado em Ciências da Linguagem na Universidade do vale do Sapucaí (UNIVÁS). Foi professora visitante na Universidade de Paris III, na EHESS-Paris e na Universidade de Buenos Aires (LABEURB, 2015).

Para Orlandi, os discursos não possuem um sentido único ou dado. Através da interpretação, uma prática simbólica da qual emerge o sentido, é possível propor sentidos ao discurso. (ORLANDI, 2008).

Desta forma, as palavras, bem como os discursos, não possuem um sentido *per se* único, próprio ou literal, o que atribui sentido é a interpretação. Como consequência, os sentidos só existem em relação à história, à exterioridade, eles não existem a priori na língua.

Se o discurso produz sentidos através de interpretações, podemos, através da análise, encontrar pistas do modo de produção desses sentidos nas unidades de sentido e nos gestos de interpretação presentes no discurso.

O sentido, bem como o discurso como um todo, é configurado por certas condições de produção. As condições de produção de um discurso ou de um texto envolvem situação (contexto imediato da enunciação), contexto histórico-social (contexto da situação geral, portanto mais amplo) e interlocutores (autor e leitores, possibilidades de interpretação).

Segundo Orlandi (2010), as condições de produção podem gerar certos

funcionamentos discursivos (processos) que se cristalizam historicamente formando tipos discursivos.

Os tipos são resultados desses modos de funcionamento que adquiriram visibilidade, se sedimentaram e acabaram até se tornando modelos para outros discursos. Assim, o discurso é produto, mas também pode se repor como processo (ORLANDI 2010).

O tipo faz parte das condições de produção e também das condições de recepção dos discursos. Isto porque os fatores que constituem essas condições configuram o dizer e os processos de leitura de certa forma, de acordo com certo tipo. É a este respeito que argumenta Orlandi,

A consideração do tipo como parte das condições de produção é fundamental, pois, segundo hipóteses que vimos desenvolvendo, a relevância de fatores que constituem as condições de significação de qualquer dizer é determinada pelo tipo de discurso. (ORLANDI, 2009, p. 198)

Podemos então dizer que a forma como um discurso é produzido está ligada a certo tipo discursivo. A forma como ele será recebido, percebido, interpretado também remete a este tipo, pois as condições de produção e recepção dos discursos não podem ser distinguida.

Isto posto, Orlandi propôs uma tipologia que incorporasse a variação dos sentidos, das leituras e das condições de produção, para compreender como o discurso funciona com suas condições de produção, com os outros textos, com a situação e com os interlocutores. Desta forma, sua tipologia procurou estabelecer,

[...] um critério para distinguir diferentes modos de funcionamento do discurso, tomando como referência elementos constitutivos de suas condições de produção e sua relação com o modo de produção de sentidos, com seus efeitos. (ORLANDI, 2010, p. 86)

Os critérios que Orlandi utilizou para distinguir os diferentes tipos de discurso com base nessas condições de produção foram os critérios de *reversibilidade* e *polissemia*.

O critério de *reversibilidade* diz respeito à interação entre os interlocutores, isto é, a troca de papéis entre locutor e receptor e que constitui o discurso. Quanto maior a interação entre os interlocutores, maior a reversibilidade.

O critério de *polissemia* refere-se à relação dos interlocutores com o objeto do discurso, quanto mais expostos ao objeto, maior será a polissemia, ou seja, a multiplicidade de significados em torno do discurso.

Partindo desses critérios teremos, segundo Orlandi, três tipos de discursos: o *lúdico*, o *polêmico* e o *autoritário*.

O discurso *lúdico* é aquele em que há total reversibilidade entre os interlocutores, o objeto do discurso é mantido tal como é na interlocução e a polissemia é aberta. O discurso *polêmico* é aquele em que há certas condições para a reversibilidade, a polissemia é controlada e o objeto do discurso é afetado pelos interlocutores. Já o discurso *autoritário* é aquele em que praticamente não há reversibilidade, a polissemia é contida e o objeto do discurso se encontra oculto e dominado pelo locutor. (ORLANDI, 2009)

Orlandi, no entanto, não defende que esta definição seja estanque, inflexível, ou que os discursos só existam de forma pura, isto é, que sejam apenas de um único tipo. Por isso, a noção de tipo não pode funcionar como um *porto seguro* da análise, segundo a autora. Outro perigo é olhar apenas o “eu” locutor, as condições de produção e as intenções como se fossem fundamentais, anulando assim a articulação locutor-ouvinte que é fundamental no discurso.

Por este motivo, o ouvinte, ou seja, o leitor, também tem que ser levado em conta na análise. Ao considerarmos a relação do leitor com o texto, segundo Orlandi, veremos que há um jogo entre a paráfrase (reprodução e reconhecimento do sentido fornecido pelo autor) e a polissemia (o leitor atribui outros sentidos ao texto), que se articulam e dão limites uma a outra.

Deste modo, dependendo do grau e da espécie da *inferência*, que é a ação por parte do leitor, teremos dois modos de leitura: a leitura *parafrástica* e a leitura *polissêmica*.

A leitura *parafrástica*, se caracteriza pela reprodução do sentido fornecido pelo autor, isto é, uma leitura que não atribui sentidos diferentes ao texto.

A leitura *polissêmica* se caracteriza pela concessão de diversos sentidos ao texto. A distinção entre elas é gradual, quanto maior a inferência, mais a leitura adquire caráter polissêmico, quanto menor, a leitura tende a ser parafrástica. A inferência acontece de qualquer modo, variando tanto em qualidade quanto em quantidade. (ORLANDI, 2009)

Orlandi se baseou nesses critérios para estabelecer sua tipologia e compreender como os discursos funcionam. Vale ressaltar, porém, que não pretendemos com este empreendimento dizer que a AD de Orlandi se limita ao estabelecimento de uma tipologia para os discursos, tampouco que seja restrita aos conceitos básicos até aqui

expostos. Há inúmeras imbricações, conceitos e possibilidades de análise que esta disciplina nos oferece e que não foram contemplados pela presente síntese e nem citados ou utilizados neste trabalho. Contudo, realizamos um esforço no sentido de tratar os princípios e procedimentos do processo de tipificação em AD o qual, na seção seguinte, será aplicado ao caso da proposta curricular do estado de São Paulo.

A tipificação do discurso envolvendo a Proposta Curricular Paulista

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi implantada no início de 2008, no período do planejamento pedagógico escolar, com o objetivo de garantir a todos os estudantes da rede pública estadual uma base comum de conhecimentos.

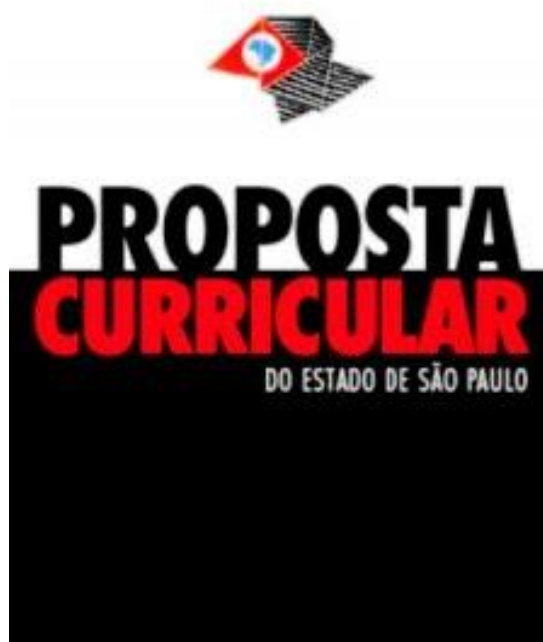


Figura 3: Capa da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Com a implantação da Proposta, hoje denominada de Currículo Oficial do estado de São Paulo, os professores passaram a ter um referencial curricular mais detalhado, específico e direcionado, o que propiciou aos professores a oportunidade de rever seu planejamento curricular já no ano de 2008.

Um estudo detalhado desta proposta curricular, da perspectiva da AD, foi desenvolvido por K D. F. Cilla (CILLA, 2013). Assim, além de sugerir a consulta deste

trabalho ao leitor que desejar material complementar, que transcenda ao escopo do presente texto, cabe mencionar que o referido trabalho também nos serviu de fonte de inspiração e de subsídio para a elaboração deste artigo.

Após esta breve contextualização, buscamos agora analisar como o discurso do Currículo paulista funcionou, os sentidos e gestos de interpretação que produziu na relação com seus interlocutores e com as suas condições de produção e se, a partir disso, podemos tipificá-lo em um dado tipo discursivo, tal como definido por Orlandi.

Antes, porém, vale ressaltar que, segundo a AD de Orlandi, as condições de produção de um dado discurso interferem na forma como aquele discurso funciona, e pela forma de funcionamento do discurso deriva-se seu tipo. Este processo é cíclico, isto é, quando um tipo discursivo se sedimenta historicamente ele passa a fazer parte das condições de produção de novos discursos, assim o produto se repõe como processo. (ORLANDI, 2009, p.153)

Vamos, então, retomar a tipologia estabelecida pela autora para distinguir os diferentes modos de funcionamento do discurso, a saber,

a. o discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;

b. o discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos;

c. o discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos. (ORLANDI, 2010, p.86)

Importante aqui salientar que Orlandi não desenvolveu esta tipologia com a intenção de julgar os sujeitos do discurso, mas sim de descrever como estes discursos funcionam em relação às suas condições de produção. Ademais, a autora defende que nenhum discurso pode ser classificado como completamente autoritário, lúdico ou polêmico.

À luz do exposto, vimos que o Currículo paulista, como qualquer outro discurso, existe mediante determinadas condições de produção e, portanto, também se insere em um tipo. Mas de que tipo é o discurso do Currículo paulista?

Segundo Orlandi, os discursos pedagógicos (DP), de um modo geral, são caracterizados como sendo do tipo autoritário,

Procurando caracterizar o DP, podemos observar que tal qual ele se mostra atualmente em uma formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade. (ORLANDI, 2009, p.29)

Ademais, esta tipificação transcende o discurso que ocorre nas salas de aula e têm o professor como autor e os alunos como receptores. Também o discurso pedagógico do poder, que exclui os professores das decisões, deve ser tipificado como autoritário, pois

[...] nós, professores, estamos excluídos desse dizer-ato-decisão quando se trata do discurso do poder que se pronuncia sobre a educação definindo seu conteúdo, sua forma, seu sentido e sua finalidade. (ORLANDI, 2009, p.35)

No caso do nosso objeto de estudo, o Currículo paulista, parece lícito caracterizá-lo como um discurso pedagógico do poder. Isto porque entendemos que o Currículo, proposto pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP), não deixa de ser um discurso sobre a forma, o sentido e a finalidade da educação que é ministrada nos estabelecimentos de ensino da rede estadual.

Portanto, se o Currículo paulista é um discurso pedagógico, seria ele também um discurso do tipo autoritário?

Para respondermos esta questão tomaremos como base os critérios já definidos por Orlandi para a tipologia dos discursos, os critérios polissemia e de reversibilidade.

Vamos tomar primeiramente o critério de reversibilidade, pois a polissemia é uma consequência da reversibilidade (ORLANDI, 2009, p.240).

Vale lembrar, como exposto acima, que no discurso lúdico há total reversibilidade entre os interlocutores, o discurso polêmico é aquele em que há certas condições para a reversibilidade, já o discurso autoritário é aquele em que praticamente não há reversibilidade. (ORLANDI, 2009).

Devido ao fato da participação dos professores e profissionais da educação ter sido levada em conta na construção do Currículo paulista, uma análise mais descuidada poderia enquadrar este discurso como de tipo polêmico, ou seja, que prevê a

reversibilidade sob certas condições. Tal diagnóstico encontraria respaldo em afirmações que constam em alguns textos deste discurso, como se segue,

Nesse processo, a Secretaria de Educação já buscou identificar práticas de gestão escolar e de sala de aula para subsidiar a implementação da Proposta. Agora se propõe a coordenar, apoiar e avaliar o desenvolvimento curricular (SÃO PAULO, 2008a, p.5)

Acompanhamos atentamente a construção destes textos desde a sua criação – na forma de proposta e diálogos estabelecidos com professores e especialistas durante o ano da implantação para as críticas e sugestões de complementação – até esta fase final de reestruturação, que incorpora as excelentes contribuições dos profissionais de nossa rede. (SÃO PAULO, 2010, p.3)

10

Por estes trechos se entende que a formulação do Currículo foi liderada pela SEE/SP (locutora), mas contando com a parceria dos demais profissionais da educação (receptores).

Diferentes leituras do Currículo também eram esperadas pela SEE/SP, e foram admitidas como necessárias para ajustes como pode ser identificado na passagem abaixo:

A participação de todos no trabalho da análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para os ajustes necessários, reafirmou nossa crença de que a maneira mais saudável de fazer oposição às ideias é conhecê-las, aplicando-as e discutindo-as para sugerir as mudanças necessárias. (SÃO PAULO, 2010, p.4)

Neste ponto, a reversibilidade e a polissemia parecem estar presentes no discurso. Tais aspectos sugerem, aparentemente, características do discurso de tipo polêmico.

Contudo, se observarmos atentamente o discurso do Currículo paulista veremos que a reversibilidade que ele prevê não necessariamente o ratifica como um discurso polêmico. Os trechos abaixo citados foram retirados do Caderno do professor do ano de 2009, onde se coloca que a Proposta foi alterada mediante a interação com os seus interlocutores:

Os Cadernos dialogaram com seu público-alvo e geraram indicações preciosas para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas e para a Secretaria, que gerencia esse processo.

[...]

Os ajustes nos Cadernos levaram em conta o apoio a movimentos inovadores, no contexto das escolas, apostando na possibilidade de desenvolvimento da

autonomia escolar, com indicações permanentes sobre a avaliação dos critérios de qualidade da aprendizagem e de seus resultados. (SÃO PAULO/SP, 2009, p.5).

Tais ajustes, citados no discurso do Currículo, parecem não ter ocorrido, ao menos não em grande proporção. Entre os anos de 2008, 2009 e 2010, quando a Proposta se tornou Currículo, não houve alterações significativas nos conteúdos de seus materiais e nem de sua forma de implantação. Aliás, quando a Proposta se tornou Currículo oficial, é ressaltado que o período da reversibilidade, ou seja, o período da participação dos professores se encerrou e a Proposta encontrou-se consolidada, como observamos no trecho a seguir, retirado da carta de apresentação do documento intitulado Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010),

11

Com muita satisfação apresentamos a *versão definitiva* dos textos-base do Currículo da Secretaria da Educação para o Ensino Fundamental – Ciclo II e o Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo.

Acompanhamos atentamente a construção destes textos desde sua criação – na forma de proposta e de diálogos estabelecidos com professores e especialistas durante o ano de implantação, para as críticas e sugestões de complementação – até esta *fase final de reestruturação*, que incorpora as excelentes contribuições dos profissionais de nossa rede. (SÃO PAULO, 2010, p. 3, grifo nosso).

O discurso autoritário aparenta garantir a reversibilidade, enquanto na verdade a anula. O que sustenta este tipo de discurso é a ilusão de que ele não é autoritário e que a reversibilidade existe. Essa aparência de reversibilidade pode assumir várias formas nas diferentes manifestações do discurso (ORLANDI, 2009, p. 240).

Ademais, embora o discurso autoritário seja um discurso em que a reversibilidade tende a zero, ela não pode ser totalmente zerada. Isto porque, quando a reversibilidade é zero, o discurso se rompe, desfaz-se a relação, o contato e o domínio (o escopo) do discurso ficam comprometidos. Assim, há a necessidade de se manter certa reversibilidade, mesmo que ela seja, em grande parte, somente ilusória. (ORLANDI, 2009, p. 240)

Se levarmos em conta o critério da polissemia (multiplicidade de significados) sabemos que o discurso autoritário busca estancá-la ao máximo. A paráfrase (que é a repetição de um mesmo dizer) acaba muitas vezes substituindo a polissemia neste tipo de discurso. Contudo, não é possível eliminar completamente a polissemia, pois todo discurso é incompleto e, portanto, a polissemia pode acontecer.

Já que os discursos não podem eliminar a polissemia, garantir que a polissemia

exista e que o interlocutor se expresse é prerrogativa para o discurso deixar de ser autoritário? A este respeito, Orlandi diz que não é necessário que você cale o interlocutor para silenciá-lo. Calar é diferente de silenciar, o interlocutor pode ser silenciado ainda que fale. (ORLANDI, 2009)

Deste modo, um discurso que garante ou aparenta garantir um alto grau de polissemia nem sempre deixará de ser autoritário, pois o interlocutor, mesmo que faça uma leitura polissêmica, pode ser silenciado.

No caso do Currículo paulista, a tentativa de estancar a polissemia, silenciar o interlocutor e enfatizar a paráfrase parece estar contemplada nessas passagens:

Sabemos que o material causou excelente impacto na Rede Estadual de Ensino como um todo. Não houve discriminação. Críticas e sugestões surgiram, mas em nenhum momento se considerou que os Cadernos não deviam ser produzidos. Ao contrário, as indicações vieram no sentido de aperfeiçoá-los. (SÃO PAULO 2009, p.5)

Esperamos que você aproveite e implemente as orientações didático-pedagógicas aqui contidas. (SÃO PAULO 2008a, p. 3)

Aqui é possível notar que a SEE/SP não levou em conta que houve sim discriminação do material e que boa parte dos professores criticou duramente a Proposta Curricular e os erros contidos nos Cadernos (CILLA, 2013). No ano de 2008, houve uma das maiores greves do magistério paulista que repudiou a Proposta. A reivindicação, na ocasião, foi de mais autonomia para escolas e o respeito à liberdade de cátedra dos docentes.

Ademais, ao esperar que os professores implantassem as orientações contidas no Currículo, o discurso da SEE/SP pareceu estar buscando conter a polissemia e os sentidos diversos que o Currículo podia assumir para os interlocutores.

Orlandi (2009) diz que quando o leitor real é diferente do leitor virtual, o discurso pedagógico pode buscar mudar as condições de produção da leitura, e, por consequência, mudar o interlocutor, contendo a polissemia, aumentando a paráfrase.

Se formos transferir esta ideia de Orlandi para o discurso do Currículo paulista, o interlocutor é, além do aluno-tipo, o professor-tipo, ambos idealizados em uma imagem que deles se faz no discurso, mas que parece não corresponder à realidade. Isto porque é possível encontrar elementos nos discursos contidos no Currículo, e também sobre ele, que nos permitem identificar certa distância entre o leitor real (o professor) e o leitor virtual (o leitor idealizado no discurso do Currículo, o professor-tipo).

[...] a partir de 2008, com a implementação compulsória dessa proposta em todas as escolas, muitas escolas públicas estaduais e os seus professores enfrentam dificuldades para organizar o trabalho. Escolas bem organizadas, com equipes de professores qualificados e responsáveis pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica de boa qualidade, são obrigadas a alterar as suas práticas e os caminhos escolhidos, muitas vezes desenvolvendo ações que, se comparadas ao trabalho realizado anteriormente, constituem um retrocesso. (RIBEIRO, 2008, p.09 e 10)

Quando há esta distância, o autor pode mudar de interlocutor ou mudar o interlocutor, como afirma Orlandi,

13

Haverá uma variação grande na relação entre autor e leitor, dependendo da distância entre o leitor real e o virtual, se considerarmos os diferentes tipos de discurso. [...] podemos dizer que, do ponto de vista do autor, sua estratégia pode ter duas direções: mudar o interlocutor ou mudar de interlocutor. (ORLANDI, 2009, p. 186)

Já que, no caso do Currículo paulista, mudar de interlocutor não é possível, podemos afirmar que a estratégia para anular a distância entre o leitor real e o virtual passaria pela tentativa de mudar o interlocutor. Em alguns trechos do discurso da SEE/SP essa disposição parece estar presente,

A Secretaria da Educação do Estado assumiu a liderança na formulação dessa Proposta, visando *aprimorar* o trabalho pedagógico e docente na rede pública de ensino, em parceria com seus professores, coordenadores, assistentes pedagógicos, diretores e supervisores. (SÃO PAULO, 2008a, p. 5, grifo nosso)

Com esta nova Proposta Curricular, daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se *aprimorem* cada vez mais. (SÃO PAULO, 2008b, p.5, grifo meu)

Estes trechos nos fornecem indícios de que o discurso da Proposta transformada em Currículo traz imbuída a intenção de aprimorar o trabalho dos profissionais da rede, isto é, modificá-lo de acordo com os objetivos deste discurso, transformando-o no professor-tipo desejado, pressupondo superar uma possível distância entre leitor real e virtual.

A distância entre o leitor real e virtual pode variar de intensidade, mas estará presente de algum modo nos discursos, segundo Orlandi (2009). Isto porque a AD de Orlandi trabalha com uma noção de sujeito que é ao mesmo tempo autônomo e submisso. O sujeito é assim tomado com base em alguns fatores. Um deles é o fato de que o sujeito tem que submeter-se à língua e à história para constituir-se como sujeito,

para falar e produzir sentidos. Outro fator refere-se ao fato de que o sujeito discursivo ocupa uma posição para ser sujeito do que diz, mas ele não tem acesso a exterioridade do que constitui essa posição.

Quando o sujeito fala a partir da posição de professor, por exemplo, o sentido daquilo que ele diz deriva da posição que ocupa. Não é só o indivíduo falando, mas também é a sua posição, e todo o interdiscurso a ela relacionado, que não pode ser totalmente apreendido pelo sujeito, mas que significa e dá identidade ao que é dito.

Deste modo, o sujeito não pode ser totalmente livre nem determinado, há um espaço de subjetividade. Por isso as leituras não são completamente determinadas nem completamente livres, há sempre um espaço para a determinação, ao lado de um espaço de subjetividade.

Assim, por mais que um discurso se configure como autoritário, o sujeito terá certa subjetividade mantida, e por mais que o discurso seja lúdico o sujeito será determinado de alguma forma, nem que seja pela posição que ele ocupa na sociedade ou na interlocução. Mesmo se encararmos o discurso do Currículo paulista como autoritário, sabemos que ele não pode cercear completamente a polissemia daquele que lê.

Conclusão

Neste trabalho, procuramos evidenciar a importância do legado deixado por Michel Pecheux e Eni Orlandi para os estudos envolvendo a Análise de Discurso. Em particular, o processo de tipificação dos discursos desenvolvido por Orlandi nos permitiu abordar o caso da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de uma perspectiva metodológica inovadora. Mais especificamente, foi possível demonstrar que mesmo havendo certo grau de polissemia nos sentidos que circularam em torno do discurso oficial sobre a Proposta Curricular e o fato de seus locutores (a SEE/SP) terem propiciado canais de participação para os receptores (os professores) em sua concepção e implantação, isto não permitiu anular os traços autoritários do discurso oficial da Proposta.

Por fim, cabe salientar que, apesar das ponderações mencionadas ao longo do trabalho, as potencialidades do processo de tipificação proposto por Orlandi, o qual faz uso sistemático dos critérios de reversibilidade e polissemia, permitem sua

generalização para a análise de outros discursos (como o político, o acadêmico etc).

Fontes das imagens:

1 - <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/UserFiles/Image/Michell.JPG>

2 -

http://s2.glbimg.com/EViuPyC8QRKG5U69MoJeEHrotbMgnWnGskwweI25kKxIoz-HdGixxa_8qOZvMp3w/s.glbimg.com/og/rg/f/original/2012/10/04/dsc_0002_2.jpg

3 - http://1.bp.blogspot.com/-ndhfC3SXX10/TVU1T6b2MyI/AAAAAAAAADg/_oSg2CSveQ8/s320/proposta-curricular.jpg

15

Referências Bibliográficas

CILLA, Karen C. F. *A Proposta curricular do Estado de São Paulo: um discurso pedagógico autoritário?* Dissertação de mestrado, Políticas Educacionais, Centro de Ciências Naturais e Humanas, UFABC, 2013.

FERREIRA, Maria C. L. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *Revista Letras*, n. 27, jul/dez., p.39, 2012.

LABEURB. Texto biográfico, UNICAMP, Campinas. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=48&cedu=1>.

Acesso em: 15/05/2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: Formação e circulação dos sentidos*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

RIBEIRO, Ricardo. A autonomia proposta na LDBEN e a nova proposta curricular. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, v. 3, n.1 e 2, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Caderno do Professor: Geografia, ensino fundamental, 6ª série, 3º bimestre*. São Paulo: IMESP, 2008a.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia*. São Paulo: IMESP, 2008b.

_____. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. São Paulo: Esdeva, 2010.