

Língua, texto e discurso: as unidades materiais do processo de alfabetização em um documento de referência curricular¹

Language, text and discourse: the material units of the literacy process in a curriculum reference document

Pietri, Emerson ⁽ⁱ⁾

Galian, Cláudia Valentina Assumpção ⁽ⁱⁱ⁾

Romero, Márcia ⁽ⁱⁱⁱ⁾

Oliveira, Fernando Rodrigues de ^(iv)

⁽ⁱ⁾ Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação – FE, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, São Paulo, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5060-9891>, pietri@usp.br

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação – FE, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, São Paulo, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1924-8802>, claudiavalentina@usp.br

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Escola de Filosofia, Letras e a Ciências Humanas - EFLCH, Departamento de Educação, Guarulhos, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5204-111X>, marcia.romero@unifesp.br

^(iv) Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Escola de Filosofia, Letras e a Ciências Humanas - EFLCH, Departamento de Educação, Guarulhos, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5609-550X>, fernando.oliveira13@unifesp.br

¹ Este documento possui uma errata: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2025-G0101BR>

Resumo

Neste artigo são apresentados os resultados de uma pesquisa, que foi desenvolvida com o objetivo de se conhecer a constituição de propostas teórico-metodológicas de alfabetização produzidas nas últimas décadas do século XX no Brasil. Analisam-se mais especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa – 1º a 4º séries com o emprego de procedimentos da análise do discurso, associados à categorização, em bases foucaultianas, de duas epistemes historicamente constituídas. Os resultados mostram que a ambivalência no tratamento da alfabetização, ora como um processo linguístico, ora como um processo discursivo, possibilita que proposições referenciadas em perspectiva psicogenética sejam associadas produtivamente às perspectivas teóricas de que seriam divergentes a princípio.

Palavras-chave: alfabetização; currículo; análise do discurso

Abstract

This study describes the results of research that aimed to understand the ways Brazil produced theoretical-methodological proposals for literacy were produced in the last decades of the 20th century. More specifically, the National Curriculum Parameters for the Portuguese language teaching – grades 1 to 4 – are analyzed using discourse analysis and the Foucauldian categorization of two historically constituted epistemes. Results show that the ambivalence in the treatment of alphabetization, sometimes as a linguistic process, sometimes as a discursive one, can produce psychogenetic propositions that are associated with theoretical perspectives that would, at first, be divergent.

Keywords: literacy; curriculum; discourse analysis

Introdução

Neste trabalho, são apresentados resultados de pesquisa que objetivou conhecer os efeitos produzidos pela concorrência entre bases epistemológicas distintas na constituição de propostas teórico-metodológicas e de proposições pedagógico-curriculares de alfabetização produzidas no país, a partir da década de 1980.

Neste momento, são observadas proposições sobre alfabetização produzidas e divulgadas na década de 1990 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Brasil, mais

especificamente os de língua portuguesa voltados aos então denominados 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1997). A escolha por se analisarem esses documentos decorre de serem os primeiros referenciais curriculares de abrangência federativa publicados no país, produzidos num momento histórico de reconstrução da democracia por um lado, e de implantação de um ideário político, social e econômico em bases neoliberais por outro.

Justifica-se a proposta à relevância de se buscar entender as prescrições curriculares numa perspectiva temporal mais ampla, a fim de reconhecer permanências e mudanças, atentando para o fato de que documentos curriculares produzem bases materiais e simbólicas para o currículo real e mantendo a clareza de que tomar textos dessa natureza como objeto de análise não significa tomá-los como a expressão do currículo realmente desenvolvido nas escolas, nos diferentes períodos em que foram produzidos. Portanto, voltar aos PCN neste artigo tem sintonia com o que defende Elias (1991, p. 13), ao afirmar ser necessário, para “compreender melhor as questões da atualidade, afastarmo-nos delas em pensamento para depois, lentamente, a elas regressarmos”.

Considerada a posição ocupada pela psicogênese da língua escrita nas proposições acadêmicas e oficiais sobre alfabetização produzidas no Brasil a partir dos anos finais da década de 1970, tem-se, como princípio operacional do trabalho teórico-metodológico para a produção e análise dos dados, a caracterização dos modos de concorrência entre princípios e proposições dessa perspectiva com outras que se constituíram historicamente.

A hipótese que orienta a produção e a análise dos dados no presente trabalho é a de que a concorrência, na proposição pedagógico-curricular observada e entre concepções de linguagem, sujeito e aprendizagem, se estabelece em função de como é concebida. Na aquisição do sistema de representação escrita, a materialidade do objeto a se conhecer, a linguagem verbal em suas modalidades falada e escrita no caso, e o que é referido no documento como *atividade discursiva*. Nesse processo, a modalidade escrita ora é concebida como um fato de representação da modalidade falada, ora como um fato de discurso para a produção textual: o movimento de uma à outra concepção (linguística/discursiva) parece possibilitar que, no caso estudado, a perspectiva psicogenética seja associada a perspectivas teórico-metodológicas do que seria epistemologicamente divergente a princípio.

Considera-se que, das reordenações semânticas que se estabelecem nos processos de concorrência entre discursos e entre distintas epistemes, torna-se possível a constituição de

concepções e proposições de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa não previstas nas perspectivas teórico-metodológicas e nos quadros conceituais, inicialmente mobilizados para essa produção. O caráter singular das concepções e das proposições de alfabetização constituídas em contextos sócio-históricos e ideológicos determinados decorre, assim, dos modos específicos como se estabelece a concorrência entre concepções de linguagem, sujeito e aprendizagem, com implicações para o que se apresentará como orientação metodológica para os professores.

Na pesquisa cujos resultados se apresentam neste momento, essa concorrência é observada em relação a duas epistemes historicamente constituídas: uma, a que se denomina *episteme clássica*, se referencia em pressupostos de sistematicidade e analiticidade atribuídos à língua, tomada como objeto a se conhecer e como instrumento para a produção do conhecimento e sua comunicação; e outra, a que se denomina *episteme moderna*, é referenciada nos pressupostos do desenvolvimento, em bases cognitivas, do próprio sujeito que conhece.

As bases teóricas da pesquisa

Partindo-se dos estudos de Foucault (2007) e fundamentando as proposições pedagógico-curriculares para o ensino inicial da modalidade escrita historicamente produzidas no Brasil, é possível identificar duas epistemes principais em concorrência, as quais se denominou no presente estudo *episteme clássica* e *episteme moderna*. A primeira se caracteriza por ser orientada pelo princípio da analiticidade da própria linguagem verbal, que, ordenada linear e temporalmente em sua realização sintática própria a uma determinada língua, atravessa, em sua espacialidade, a representação que se constrói do mundo pela razão, selecionando e ordenando os elementos que virão a compor um quadro descritivo. (c.f. Foucault, 2007).

Nas proposições teóricas em acordo com os princípios dessa episteme, a sintaxe referencia a constituição de concepções sobre os modos como se relacionam linguagem, pensamento e realidade. Essas relações podem ser associadas à temporalidade linear atribuída à língua em sua construção sintática, com a qual se categorizam os fatos de realidade e se expressam os juízos elaborados em bases racionais.

No campo da alfabetização, historicamente podem ser relacionadas mais estreitamente a essa episteme as proposições referidas como *método intuitivo* (c.f.: Valdemarin, 2000; Gontijo,

2011; Machado et al., 2014) ou sua instanciação no método consolidado na *Cartilha Analítica* (Barreto, 1926; Bernardes, 2008), por exemplo. De acordo com elas, objetos a serem conhecidos são apresentados aos sujeitos da aprendizagem que, com suas possibilidades perceptivas ordenadas pela razão, apropriam-se desses ao analisá-los em suas características com o emprego dos recursos sintáticos oferecidos pela língua.

A segunda episteme mencionada, a *episteme moderna*, se caracteriza por inserir no processo de conhecimento o próprio sujeito que conhece. Da posição de quem reflete sobre o mundo e elabora juízos com recursos à racionalidade constitutiva do humano, como estabelecido na episteme concorrente, o sujeito é reposicionado como uma função do próprio processo de produção de conhecimento de que participa, portanto como um fato de desenvolvimento cujas especificidades também se busca conhecer, de modo que essa própria possibilidade é tomada como objeto de questionamento. Os fundamentos dessa episteme se definem no final do período clássico e guardam parte dos elementos da episteme anterior. O sujeito é constituído como um dado a ser conhecido, e o tempo, diferentemente de sua função analítica sobre a realidade (como na episteme clássica), é considerado inerente ao próprio sujeito que conhece, como um fato de *desenvolvimento* (Foucault, 2007).

Nesse processo de reposicionamento, a linguagem era antes um instrumento de análise e de proposição de juízos, de expressão e nomeação dos fatos de realidade identificados e categorizados, mas agora se torna ela mesma um objeto a ser conhecido (Foucault, 2007, p. 323). Essa base epistemológica pode ser observada referenciando perspectivas diversas de linguagem e pensamento, de ensino e de aprendizagem, a exemplo: nos estudos de base psicogenética (Ferreiro & Teberosky, 1985; Ferreiro, 1986); nas propostas curriculares ou acadêmicas de caráter discursivo em bases sociointeracionistas (São Paulo, 1988; E. Franchi, 1988); na Teoria das Operações Enunciativas desenvolvida por Antoine Culioli (Culioli, 1990, 1999; Rezende, 2008; Romero, 2011); e em sua apropriação para fins pedagógicos (C. Franchi, 1987).

A cada uma dessas epistemes parece corresponder a uma concepção específica quanto à relação entre linguagem e realidade. À episteme clássica, em suas premissas quanto à estabilidade da realidade a se conhecer analiticamente pela razão, parece subjazer que as relações linguagem/mundo se estabelecem segundo operações de referência: a língua identifica, nomeia e categoriza entidades já dadas no mundo oferecido à racionalidade.

Já à episteme moderna aparenta dizer respeito à concepção segundo a qual as relações entre linguagem e mundo se estabelecem “em processos de referenciação resultantes de nossa interação sociocognitiva com o mundo físico, social e cultural”, nos quais se constroem discursivamente os objetos de conhecimento de modo que “as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo” (Koch, 2002, p. 79).

Os princípios do construtivismo de base psicogenética, tais como propostos por Emília Ferreiro em relação ao processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética pela criança, parecem se fundamentar na concepção de referenciação para considerar as relações entre linguagem e mundo. Nesta, a construção de objetos de discurso na perspectiva psicogenética desenvolve processos de recategorização no trabalho cognitivo com a instabilidade, o que, segundo Mondada (2002, p. 118-119), é característica das categorias com que operam os sujeitos.

De acordo com Montoya (2006), a perspectiva piagetiana se distanciaria dos pressupostos do empirismo e do empirismo lógico em direção à construção endógena de conceitos pelo sujeito da aprendizagem, com o autor considerando ainda que essa endogenia não é solipsista, como muitas vezes se acusa à perspectiva teórica em questão, mas se realiza na interação com os outros indivíduos (Montoya, 2006, p. 126). Desse movimento se poderia depreender a não fixidez da realidade a ser conhecida e das categorias que se constroem no processo de seu conhecimento.

No entanto, essa não fixidez que seria própria à construção de conhecimentos em bases psicogenéticas se altera quando o processo de aprendizagem é submetido a estratégias didáticas para a realização do trabalho de alfabetização. O pressuposto da referenciação é substituído pelo da referência quando a escrita é apropriada como objeto a ser conhecido enquanto uma representação de segunda natureza, um código que fixa graficamente a fala, modalidade primeira da linguagem verbal. Os princípios da episteme clássica se sobrepõem aos da episteme moderna, uma vez que o sujeito em desenvolvimento é submetido aos determinantes pedagógicos que pré-definem os objetos a conhecer, as categorias de compreensão da realidade e as atividades de aprendizagem.

A aproximação das bases construtivistas da alfabetização, quando de sua didatização, em direção aos princípios da episteme clássica pode ser também evidenciada ao se observar a dissociação que se opera entre linguagem e comunicação. Como considera Dechauffour (2016),

a perspectiva piagetiana se fundamenta no fato de que o conhecimento se constrói na interação entre sujeito e objeto. Tal construção resulta na transformação do mundo, decorrendo que a relação entre linguagem, pensamento e realidade não se caracterizaria pela perspectiva que o autor denomina de *fixismo racionalista*, segundo a qual a natureza é concebida como “uma totalidade fixa à espera de uma descrição” (Dechauffour, 2016, p. 192). No entanto, afirma o autor (Dechauffour, 2016, p. 193), na perspectiva piagetiana, a linguagem é ainda concebida como um instrumento de classificação, descrição e ordenação por se desconsiderar que ela seja um fato de comunicação.

Num sentido semelhante ao observado por Dechauffour (2016), quando as proposições construtivistas de alfabetização são apropriadas didaticamente de modo a reduzir a função da modalidade escrita à de representação de segunda ordem da modalidade falada, a escrita é dissociada de suas funções comunicativas, chegando a não ser considerada um modo de enunciação com características próprias. Assim, o processo de construção de conhecimentos e a transformação da realidade pelo sujeito que conhece, tal como presumido pela episteme moderna, se desloca para a identificação de relações pré-fixadas entre fala e escrita, sujeito e linguagem, pensamento e realidade, o que conduz a forma de organização da prática pedagógica.

Nesse contexto, as proposições pedagógico-curriculares, que, nos momentos iniciais do processo de apropriação das propostas de Emilia Ferreiro no país, defendiam a necessidade de respeitar o tempo de desenvolvimento do sujeito que aprende em contraposição ao tempo do ensino estabelecido pela escola (Ferreiro, 1986; São Paulo, 1988), se alteram nas proposições para as políticas públicas de alfabetização: nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), o construtivismo aparece já mais fortemente associado a princípios de ordenação do tempo e do espaço escolar, e principalmente dos objetos de ensino e de aprendizagem, materializados em gêneros de discurso pré-estabelecidos para sustentar os processos didático-pedagógicos.

É preciso observar também que, no caso dos PCN de Língua Portuguesa, a apropriação dos princípios construtivistas não se faz associada apenas às potencialidades de pensamento do sujeito da razão, como previsto no racionalismo clássico em bases liberais, mas são também recategorizadas segundo princípios de adequação e de eficiência do sujeito produtivo em bases econômicas, como previsto pelas bases neoliberais que condicionaram a produção desses documentos naquele momento histórico.

Nesse contexto, o tempo de aprendizagem se submete ao tempo do currículo escolar, e o desenvolvimento do aprendiz deve responder aos limites de tempo definidos institucionalmente e orientados para o desenvolvimento das competências e habilidades. Formar o sujeito competente e hábil prevê a capacidade de adequação dele às condições que lhe são apresentadas, bem como a eficiência para a realização das tarefas que lhe são postas nos prazos que lhe são definidos. Assim, não são os processos de referenciação desenvolvidos pela criança que condicionam os tempos da aprendizagem, mas referentes já dados, com objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos, que definem as proposições curriculares e pedagógicas para o ensino e a aprendizagem ao operarem um deslocamento das orientações didáticas, que se afastam do apelo a uma pedagogia invisível, fomentada pelo construtivismo, para se aproximarem de uma pedagogia visível, como se desenvolve a seguir.

Nesse sentido, observam-se deslocamentos quanto às concepções de sujeito, ensino e aprendizagem, que se movimentam da primazia conferida aos processos internos de desenvolvimento dos sujeitos em direção aos processos externos de controle da aprendizagem, alternando-se os tipos de prática pedagógica projetados curricularmente, tais como conceituados por Bernstein (1996, p. 103 e ss.). De acordo com o autor, a prática pedagógica em acordo com princípios da *pedagogia invisível* enfatiza a aquisição-competência relativa aos processos internos do sujeito que aprende e que se relaciona didaticamente à produção de condições para o desenvolvimento das possibilidades cognitivas, linguísticas, afetivas e motivacionais, dado que não é possível acessar objetivamente e avaliar com critérios padronizados os processos de aprendizagem — em que se estabelece o adjetivo “invisível”.

Na prática pedagógica orientada por princípios da *pedagogia visível*, enfatiza-se a transmissão-desempenho relativa à aquisição dos conteúdos e às formas de expressão de sua aprendizagem, do que se torna possível avaliar objetivamente e comparar a expressão da aprendizagem a um padrão comum, produzindo-se diferenças explícitas entre os sujeitos que são então estratificados em relação aos resultados que apresentam — origem do emprego do adjetivo *visível*. No documento aqui analisado, as proposições construtivistas, consonantes à pedagogia invisível em suas bases conceituais, são apropriadas segundo princípios característicos da pedagogia visível, como a análise dos dados parece evidenciar.

Vale dizer que Bernstein não desenvolveu esses dois modelos de pedagogia com a intenção de indicar o melhor, tampouco é o que se espera neste texto. Antes, a reflexão do autor

se encaminha para a identificação de potencialidades e limites de cada um deles. Assim, se na pedagogia invisível se confere atenção ao sujeito que aprende, valorizando suas especificidades, por outro lado não se apresenta claramente a esse sujeito o que dele se espera, nem referente ao que ele deve aprender, nem às formas pelas quais ele deve comunicar o que aprendeu, deixando-o à mercê de escolhas que apenas os professores (espera-se) poderiam entender e justificar. Já no caso da pedagogia visível, se ela tem um caráter normativo e tende a ignorar os processos individuais de cada estudante, operando com padrões e tempos cuidadosamente esquadrihados, por outro lado tem potencial para conferir maior clareza sobre o que conta, como conteúdo e forma.

Decerto não se poderia identificar esses modelos em sua forma pura numa prática docente; diferentes equilíbrios entre elementos de ambas as pedagogias podem ser assumidos. A questão é que, no caso analisado, parece ficar mais difícil chegar a esse equilíbrio, uma vez que o arranjo entre as epistemes clássica e moderna em documentos curriculares traz desafios adicionais, já que elas se sustentam em princípios bem distintos e cujo domínio pelos professores, em exercício ou em formação, precisaria também ser objeto de atenção.

As bases metodológicas da pesquisa

Parte-se do princípio de que as proposições de renovação do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita em suas fases iniciais, objeto do presente trabalho, se ordenaram segundo as bases semânticas próprias às condições discursivas e ideológicas específicas do contexto sócio-histórico em que foram produzidas (Maingueneau, 2005), condições nas quais se constituíram também modos específicos de concorrência entre as referidas epistemes.

Segundo Maingueneau (2005), em face ao universo discursivo, cujos horizontes finitos possuem dimensões imensuráveis, faz-se necessário reconhecer um campo discursivo ainda amplo, mas com limites mais bem divisíveis, cabendo ao analista recortar um espaço discursivo nele, um conjunto mais restrito de discursos em situação de delimitação recíproca. O espaço discursivo recortado para análise neste trabalho recobre as relações interdiscursivas estabelecidas entre os discursos pedagógico-curricular e acadêmico-científico desde a segunda metade do século XX em contexto brasileiro (c.f.: Pietri, 2003), mais especificamente em sua reconfiguração observada nos anos 1990.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como antes mencionado, são documentos representativos desse momento histórico em que as forças político-ideológicas se reorganizam no contexto de construção da democracia no país, pós-ditadura militar. É um momento em que o Estado brasileiro é conformado aos ideários do neoliberalismo, com as perdas sociais, políticas e econômicas que essa ordem apresenta para a parte majoritária da população.

Com o final do período da ditadura militar, foi intenso o processo de organização da sociedade civil em torno de pautas relativas aos direitos políticos, civis e sociais. Às lutas envolvidas nesse processo se somaram, ainda, a capilarização da noção de direitos das crianças e dos adolescentes na década de 1990, o que tem reflexos nas políticas educacionais.

É um período marcado também por reformas do Estado, com a descentralização das políticas públicas em direção à municipalização e a criação de instâncias de acompanhamento, controle e/ou cogestão dessas políticas (Perez & Passone, 2010, p. 665). Nesse cenário, constitui-se um embate entre demandas sociais que ganharam força na década anterior e as políticas associadas ao neoliberalismo e ao escasseamento de recursos públicos (Perez & Passone, 2010, p. 665).

Tais embates conduziram a uma nova forma de responder às demandas sociais por meio de entidades não-governamentais, associadas a fundações empresariais e organizações sociais, que buscam se legitimar com a postulação de uma suposta ineficiência estatal a ser resgatada pela eficiência da iniciativa privada, do mercado e de setores da sociedade civil (Perez & Passone, 2010, p. 670).

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), ganham destaque nesse contexto “as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc.”, mobilizadas com a finalidade de justificar profundas reformas defendidas como essenciais tanto no aparelho do Estado como nas relações entre capital e trabalho, alçando ao primeiro plano os “mecanismos de mercado”. Seus representantes (do mercado) passam gradativamente a dominar as pautas relativas às políticas sociais, com especial destaque para as políticas educacionais. Vale ressaltar ainda a atuação de agentes externos de muita força, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, operando no fomento às reformas educacionais promovidas nessa década (Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 99).

O auge da lógica de cunho neoliberal é atingido no governo de Fernando Henrique Cardoso. Obediente às exigências dos organismos internacionais, esse governo conduziu as políticas educacionais conferindo o seu comando a intelectuais associados aos organismos internacionais que fomentaram reformas educativas, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Comércio (OIT). Para os autores, “passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado” (Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 107).

Com efeito, na década de 1990, multiplicam-se as ações que configuram o que Silva e Abreu (2008, p. 524) denominam um “contexto de reforma educacional”, observado: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996 (Brasil, 1996); nas proposições de novas orientações curriculares; na implementação de sistemas de avaliação da educação básica; e nas políticas de financiamento da educação (Silva & Abreu, 2008, p. 524).

No contexto das reformas, os indicadores educacionais no início da década evidenciavam o alto índice de analfabetos adultos, em torno de 18%, e de evasão e repetência de alunos ingressantes no Ensino Fundamental II, de aproximadamente 60% (Silva & Abreu, 2008, p. 524). As autoras ressaltam em seu estudo a piora nos dados do Saeb da segunda metade da década de 1990 para os primeiros anos da década seguinte, período em que o desempenho dos estudantes foi decrescente em todas as etapas avaliadas (Silva & Abreu, 2008, p. 539-540).

Nesse contexto, os PCN se apresentam como “uma espécie de síntese” em relação às proposições pedagógico-curriculares que lhes antecederam (Brasil, 1997, p. 19), mas, diferentemente delas, produzidos e publicados num momento em que o acesso à escolarização formal se fazia de modo bastante ampliado — observando-se, no entanto, o insucesso dos estudantes em seu processo de escolarização —, e em que a produção de conhecimentos sobre ensino de português na escola se apresentaria já mais consistente. Nessas condições, afirma-se ainda no documento sua busca por contribuir para responder a “uma forte demanda por um ensino mais eficaz” (Brasil, 1997, p. 21).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representaram, segundo Galian (2014, p. 651), “uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica”. Para tanto, são agenciadas conforme

arranjos específicos as perspectivas epistemológicas para fundamentar as proposições pedagógico-curriculares oficiais então produzidas, como se observará a seguir.

Análise dos dados

Para o tratamento metodológico do material de análise com vistas à produção de dados no presente estudo, o processo de categorização das informações se referencia na diferenciação triádica proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa para os 1º e 2º ciclos (Brasil, 1997), em sua seção “*Aprender e ensinar língua portuguesa na escola*”, sobre as *variáveis* envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa: o aluno, sujeito da aprendizagem; a língua, objeto do conhecimento; o ensino, processo didático pedagógico em que se estabelece a relação entre o sujeito da aprendizagem e o objeto do conhecimento:

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (Brasil, 1997, p. 25)

Em nota de rodapé, informa-se ao leitor que “objeto de conhecimento é tudo o que, sendo observável pelo sujeito, torna-se foco de seu esforço de conhecer” (Brasil, 1997, p. 25).

Parece ser possível observar nessa tríade de variáveis a concorrência entre as epistemes clássica e moderna que se opera analiticamente nesta investigação, de modo que o aluno, em seu processo de desenvolvimento, seja caracterizado prevalentemente (mas não exclusivamente) segundo princípios associados a: episteme moderna; que o objeto do conhecimento se caracterize, também prevalentemente, segundo princípios associados à episteme clássica; e que o ensino se projete para a acomodação das divergências que se estabelecem entre uma episteme e outra em concorrência no documento analisado. Pedagogicamente, ao professor parece caber, nas proposições em análise, a tarefa de possibilitar a co-ocorrência de princípios da pedagogia invisível, no que se refere ao desenvolvimento do sujeito da aprendizagem, e princípios da

pedagogia visível, no que se refere à didatização do objeto do conhecimento e da avaliação dos resultados do processo educativo, como se procura mostrar a seguir.

O sujeito da aprendizagem, a episteme moderna e a pedagogia invisível

Afirma-se, no documento em análise, que as concepções de sujeito e de aprendizagem que fundamentam as proposições pedagógico-curriculares para a alfabetização se referenciam nos conhecimentos produzidos pelos estudos em psicogenética desenvolvidos por Ferreiro (1985), obra mencionada em nota de rodapé à passagem:

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (...) (Brasil, 1997, p. 20)

Observa-se nesse trecho a contraposição a concepções e práticas tradicionais de alfabetização em que as relações entre o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido seriam concebidas como diretas, não mediadas, em que se alfabetizar consistiria em se apropriar pela memória de um conjunto de associações entre letras e sons.

A essa compreensão se contrapõe a de que o sujeito desempenha um papel ativo na construção dos conhecimentos sobre o sistema de representação escrita, como se pode ler na seção “Alfabetização”, do documento, em que mais elementos dos estudos em psicogenética são apresentados ao leitor. Após se referir ao caráter reflexivo da aprendizagem inicial da escrita pela criança e mencionar seu desenvolvimento em fases, que progridem analiticamente de um momento silábico em direção ao princípio alfabético, afirma-se que “(...) o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. (...)” (Brasil, 1997, p. 53)

Orientando as concepções de sujeito da aprendizagem, nas proposições em análise, notam-se assim princípios da episteme moderna característicos de perspectivas como as que referenciam os estudos em psicogenética de base piagetiana. Segundo essas perspectivas, como

antes visto, o próprio desenvolvimento cognitivo é objeto a ser conhecido, posicionando-se o sujeito como um dado a se conhecer.

Associados a elementos relacionados aos processos didático-pedagógicos, no entanto, os princípios característicos da episteme moderna passam a concorrer com princípios da episteme clássica. Nesse sentido, logo após se reafirmar em consonância com a episteme moderna, a posição ativa dos indivíduos que, com o uso da língua, “se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles” (Brasil, 1997, p. 35), encontra-se um parágrafo em que prevalecem os princípios da episteme clássica:

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (Brasil, 1997, p. 35)

No parágrafo acima reproduzido, sobrepõem-se aos pressupostos da episteme moderna pressupostos da episteme clássica, dado o caráter abstrato que parece ser atribuído ao que se denomina *linguagem verbal* e *atividade discursiva*, em suas relações com o que seriam os *textos*, concebidos como o *resultado material* — em uma modalidade específica, a falada ou a escrita — da atividade discursiva. Parece haver uma sutil separação entre ideia e ato, pensamento e linguagem, reflexão e materialidade, que faz os pressupostos se distanciarem dos que são característicos da episteme moderna, em direção aos que são característicos da episteme clássica.

Esse deslocamento se mostra mais evidente quando se observa a concepção de linguagem no interior da qual se estabelecem proposições quanto à aquisição do sistema de representação escrita. Nessa conceitualização mais ampliada, as seleções realizadas dentre os recursos que a linguagem verbal oferece são determinadas pelas condições discursivas, o que imprime um caráter ambíguo quanto ao que se afirma sobre a possibilidade de escolha que teria o sujeito, que, a princípio, operaria, de modo consciente ou inconsciente, escolhas não aleatórias em função das “condições discursivas em que o discurso é realizado”, para, a seguir, afirmar-se que essa realização é determinada por essas condições:

Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. (...) (Brasil, 1997, p. 22)

Assim, na atividade discursiva, as condições de produção se apresentariam ora com caráter condicionante, ora determinante das ações do sujeito, o que desloca os modos como sua posição é pressuposta epistemologicamente em relação à aquisição inicial da escrita e à aprendizagem da língua portuguesa de modo mais amplo.

Nesse sentido, os processos de concorrência que se estabelecem na organização discursiva do documento se movimentam em função dos tensionamentos entre o que é interno e externo ao sujeito da aprendizagem. Dado que o sujeito que aprende a modalidade escrita o faz em meio a atividades discursivas (uma vez que *produzir linguagem significa produzir discurso*), ele se movimenta assim entre o processo construtivo subjacente à aquisição do sistema de escrita alfabética e os determinantes das escolhas a serem realizadas no momento da produção dos dizeres (*direcionados para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico*).

Assim, o discurso pedagógico parece se deslocar em direção ao que seja próprio à pedagogia invisível quando se considera o sujeito do desenvolvimento em seus atributos associados à episteme moderna, subjacentes ao processo de aquisição inicial da escrita, e à pedagogia visível, por sua vez, quando se considera o sujeito da aprendizagem em suas condições associadas à episteme clássica, subjacentes aos modos como se concebem a materialidade textual e as condições de produção do discurso.

O objeto do conhecimento, a episteme clássica e a pedagogia visível

Parece, portanto, se apresentarem em concorrência as epistemes moderna e clássica nas proposições pedagógico-curriculares observadas, prevalecendo ora uma, ora outra, em função do que se considera ser a característica própria do objeto a se conhecer em relação à alfabetização: uma forma de representação que guarda regularidades próprias a um sistema de representação que deve ser (re)construído por quem aprende, com o que as concepções de sujeito se movimentam em direção aos pressupostos da episteme moderna; mas também uma atividade discursiva, com determinações próprias às condições em que a linguagem é colocada em uso e aos estruturantes formais dos gêneros de discurso, com o que as concepções de sujeito se movimentam em direção aos pressupostos da episteme clássica.

Nas passagens em que se apresenta ao leitor o que seja o objeto de conhecimento da disciplina escolar de língua portuguesa, em acordo com os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a proposição didático-pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a concepção de linguagem verbal apresentada no documento em análise se associa a princípios representacionais e reflexivos sobre a relação entre língua, pensamento e realidade:

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (...) (Brasil, 1997, p. 22)

Na passagem lida, parece prevalecer elementos próprios à episteme clássica que se mostram nas relações estabelecidas entre linguagem e pensamento, com as possibilidades que ela garante de construção de representações da realidade e de regulação de si e do outro. Essa seria a base que tornaria possível o desenvolvimento do sujeito: a partir da interação com o mundo e com o outro, que se faz com a produção de linguagem e discurso, “novos modos de compreender o mundo e novas representações sobre ele” são *permitidos* (verbo empregado no documento que parece evidenciar uma associação normativa com o conhecimento e o mundo). O sujeito da aprendizagem é concebido conforme preceitos próprios à episteme clássica, e sua

possibilidade de ação se encontra condicionada à apropriação dos recursos discursivos e, neles, do sistema de representação escrita:

Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social.

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz. (Brasil, 1997, p. 28)

A organização do discurso condiciona o processo de produção de linguagem, que, por sua vez, constitui a possibilidade primeira da representação, da comunicação e do discurso. Na passagem transcrita, alguns pressupostos da episteme clássica se sobrepõem aos da episteme moderna. Assim, num primeiro momento, observa-se no documento a contraposição ao simulacro que, de uma perspectiva fundamentada nas premissas dos considerados métodos tradicionais de alfabetização, consideraria que ensinar de forma não metódica significaria deixar o processo submetido à capacidade natural de aprendizagem espontânea da criança. A centralidade do sujeito no processo de aprendizagem segundo seu tempo e singularidade, recusado o simulacro do espontaneísmo, estaria a princípio associada aos pressupostos da episteme moderna.

Porém, parece haver referência a pressupostos da episteme clássica quando se considera o ajuste da informação a ser fornecida para orientar a aprendizagem em função das condições de interpretação em cada momento do processo: parece prevalecer não o que é interno ao sujeito, mas o que lhe é externo; não o tempo do sujeito que aprende, mas as características do objeto da aprendizagem; não a invisibilidade dos critérios de avaliação dos processos desenvolvidos por quem aprende, tomados em sua especificidade, mas o estabelecimento de padrões a serem atingidos por todos, de forma bem visível.

Essa ordem também parece ser observada na sequência do texto, quando se propõe que os erros do aluno ofereceriam subsídios para que o professor guie a prática de quem aprende em direção à precisão e eficácia. A própria referência a *erro*, termo que diverge dos pressupostos construtivistas que estariam referenciando a proposta de alfabetização em análise, parece indicar o estabelecimento de um objetivo a ser alcançado em relação a uma forma pré-estabelecida da língua.

A prevalência dos fatores externos em bases normativas como reguladores dos processos internos também pode ser observada na primazia conferida ao que se denomina no documento de *características discursivas da linguagem*, associadas às práticas letradas em torno de textos modelares representativos de determinados gêneros de discurso. O objeto a ser conhecido deve ser tratado didaticamente, de modo que se apresentem ao aluno suas características de forma sistematizada, que é possível desde que se estabeleça um princípio normativo para a fixação dos modelos de uso. A produção do sentido é submetida à forma do texto com o que a linguagem é concebida como instrumento para a comunicação, o que se aproxima, portanto, dos pressupostos da episteme clássica.

Nesse sentido, na seção do documento em que se trata especificamente da alfabetização, são especificados quais os textos mais adequados ao trabalho didático-pedagógico para a aquisição inicial da escrita, que seriam textos *que se sabe de cor* como quadrinhas, parlendas e canções, e produtos típicos da sociedade de consumo, como embalagens comerciais, anúncios e folhetos de propaganda, que possibilitem ao aluno construir hipóteses sobre o que se encontra escrito sobre esses suportes.

À permanência própria da escrita em sua materialidade gráfica se faz corresponder a fala em gêneros de discurso mais facilmente memorizáveis pelos alfabetizandos, de modo que a permanência do falado possibilite a relação em paralelo com o escrito, favorecendo o processo de análise de uma modalidade sobre a outra.

Dessa forma, ainda que se afirme no documento que a produção textual seja concebida como a produção de sentidos em contexto, em que se observa a construção dos objetos de conhecimentos pelo sujeito da aprendizagem, as relações entre fala e escrita são projetadas sem finalidades comunicativas. A princípio, o significado não teria a função de permitir a quem se alfabetiza construir o objeto do conhecimento, mas a de associar *recortes do falado e recortes do escrito* em função das materialidades sonora e gráfica específicas de cada modalidade da linguagem

verbal. A linguagem verbal pode funcionar assim simultaneamente como instrumento e como objeto no processo analítico que se realiza entre suas modalidades.

Desse modo, em relação ao objeto de ensino, o discurso pedagógico parece se deslocar em direção ao que seja próprio à pedagogia visível, então associada a princípios da episteme clássica quanto ao caráter analítico que se atribui à própria linguagem, que ordenaria os processos de aquisição da escrita pelo sujeito da aprendizagem. A pedagogia invisível, em suas relações com princípios da episteme moderna, estaria orientada por procedimentos característicos da pedagogia visível. Longe de querer definir uma pedagogia mais adequada de uma maneira geral, questiona-se o que essa composição incoerente de princípios associados às duas epistemes pode ter representado para os professores cuja prática pedagógica das políticas curriculares pretendiam orientar, estivessem eles em condição de formação ou já no exercício da docência.

O ensino de língua portuguesa, a aquisição da escrita e a mediação epistemológica

A observação de que, na proposição pedagógico-curricular estudada, a linguagem verbal funciona como instrumento e objeto no processo analítico que se desenvolve entre suas modalidades — o que impacta a concepção de comunicação subjacente a essa proposição — parece redefinir o que se apresenta em termos de *uso da linguagem*, tal como compreendido no documento em relação ao que sejam as práticas pedagógicas projetadas para o ensino de língua portuguesa.

A princípio, elas se fundamentariam na compreensão ativa, na expressão e na comunicação, em práticas que tivessem o uso da linguagem como ponto de partida e de chegada no trabalho de ensino, “práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz”, voltado para o desenvolvimento da compreensão ativa, da comunicação e expressão e do pensamento “sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente” (Brasil, 1997, p. 20).

O que se compreende por *uso desejável e eficaz* é informado em nota de rodapé, em que se afirma que “eficácia, no uso da linguagem, refere-se aos efeitos alcançados em relação ao que se

pretende. Por exemplo: convencer o interlocutor por meio de um texto argumentativo, oral ou escrito; fazer rir por meio de uma piada; etc.” (Brasil, 1997, p. 21).

Concepção semelhante parece fundamentar também o que se informa sobre os usos da linguagem em suas relações com a aquisição da escrita em suas fases iniciais, afirmando-se que o produtor do texto é quem *cria o discurso*, e não quem o *grafa*. Porém, é preciso considerar a concepção de discurso que orienta as proposições no documento, relacionada a aspectos formais normatizados, regulares, padronizados, como se pode observar na passagem abaixo transcrita, em que parece considerar-se haver uma pré-determinação da forma, independentemente do sujeito que a produz e da materialidade da língua em que é produzida:

(...) Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever. (Brasil, 1997, p. 27-28)

As modalidades falada e escrita, ou, nos termos do documento, a *linguagem escrita* e a *transmissão oral*, consistem em bases materiais para a veiculação do discurso em seu formato textual conforme a determinado gênero, como se pode observar nas passagens: “texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral”; e “uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever”, em que se confere caráter de instrumento e de objeto à língua para se atuar sobre a própria linguagem.

É a mesma concepção que se observa quando se trata na proposição em análise da *atividade epilinguística* como “reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística”. (Brasil, 1997, p. 31). Observa-se assim a proposição do trabalho de análise e reflexão sobre a língua em função de uma perspectiva teleológica, que se orienta para o *desenvolvimento da qualidade*, a *tomada de consciência* e o *aprimoramento do controle* sobre o uso da linguagem. O espaço e o tempo para esse trabalho, renomeado como *prática* ao final do fragmento, é a sala de aula, caracterizada como *lugar natural*. Nela, constrói-se um processo *reflexivo* e compartilhado, sobre textos *reais*.

Parece prevalecer na passagem em análise os pressupostos da episteme clássica, em que a realidade externa ao sujeito estabelece os parâmetros do que será aprendido sobre os pressupostos da episteme moderna, com base no que se caracterizaria um processo que a princípio se realizaria pelo sujeito e no sujeito enquanto atividade epilinguística, compreendida em acordo com suas bases enunciativas (c.f.: Culioli (1990; 1999); C. Franchi (1987); Rezende (2008); Romero (2011)) e que estariam em consonância, como propõe C. Franchi (1977/2002), com as bases construtivistas piagetianas que se referenciam no documento em análise para fundamentar conceitualmente como se desenvolve na criança o processo de alfabetização.

A apropriação do conceito de atividade epilinguística, segundo princípios racionalistas e com finalidades instrumentais, explicita-se na seção do documento em que se trata da *análise e reflexão sobre a língua*:

As atividades de análise linguística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades apóiam-se em dois fatores:

- a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e
- a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

Isso torna possível organizar um trabalho didático de análise linguística, aqui denominado “Análise e reflexão sobre a língua”, cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral. (...) (Brasil, 1997, p. 53)

É possível observar nessa passagem que o conceito de atividade epilinguística foi apropriado, de modo que suas bases conceituais, consoantes aos princípios da episteme moderna, se deslocassem em direção aos princípios da episteme clássica. O conceito de atividade epilinguística parece funcionar ambigualmente, possibilitando que a concorrência entre as epistemes possa continuar produzindo efeitos, dado que as concepções de sujeito da aprendizagem e de objeto de conhecimento próprias a cada episteme são necessárias estruturalmente para a constituição da proposição pedagógico-curricular em análise.

Na seção que trata especificamente da alfabetização, essa ambiguidade fundamenta a distinção entre o caráter formalizante do texto e do discurso em relação ao caráter material das

modalidades da linguagem verbal. Inserido em situações voltadas à análise e à reflexão sobre as correspondências fonográficas próprias ao sistema de escrita alfabética, em que deve “ler, embora ainda não saiba ler” e “escrever, apesar de ainda não saber escrever”, “o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa se esforçar para construir procedimentos de análise e “*encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. (...)*” (Brasil, 1997, p. 53 [ênfase adicionada])

Nesse sentido, ainda que se atribua ao sujeito da aprendizagem a tarefa de construir procedimentos de análise, estes são condicionados pelos fatos de exterioridade que produzem efeitos de regularização sobre os processos internos de aprendizagem do aluno. A escrita em sua materialidade normatizada é a referência de controle das ações nesse processo, que consiste em internalizar as normas que a escrita em sua materialidade gráfica oferece:

As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. A escrita de listas ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. (...) (Brasil, 1997, p. 53)

Aqui, novamente as relações entre as modalidades falada e escrita se desenvolveriam com base em gêneros que favoreçam mais facilmente a memorização de modo que a permanência da escrita possa ser associada à permanência da fala memorizada. A forma, com o caráter normativo que possa ter, se sobressai em relação à função e ao uso da linguagem, com as consequências políticas e ideológicas que tal modelo pode acarretar:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (Brasil, 1997, p. 25-26)

Em suma, a episteme clássica parece funcionar internamente à episteme moderna: o *desenvolvimento da capacidade do aprendiz* se realizaria em acordo com o “uso eficaz da linguagem”,

a “transmissão e busca de informações”, o “exercício da reflexão”, a “reflexão crítica e imaginativa” e o “exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas”, que remetem à concepção de linguagem em bases lógicas e reflexivas e, assim, se aproximam dos pressupostos da episteme clássica.

Considerações finais

Como discutido anteriormente, uma e outra das concepções sobre a natureza material da cada modalidade e as interrelações entre as modalidades falada e escrita se alteram epistemologicamente conforme se considere um modo ou outro da função comunicativa da linguagem verbal, conferindo uma incoerência estrutural à própria concepção de ensino e de aprendizagem da língua falada e escrita e, em decorrência, às orientações pedagógicas que informarão as práticas de formação de professores e as práticas docentes.

Numa delas, esse sujeito é concebido pedagogicamente como aquele que aprende por ter uma predisposição para a racionalidade, que opera sobre objetos do mundo, acessados por um ato de referência. Caracteriza-se essa perspectiva pedagógica como tributária da episteme clássica. Em outra, concebe-se o sujeito como o que aprende em seu encontro com os objetos, em relação aos quais se estabelece um processo de referenciação, em que os objetos do discurso se constroem no próprio processo discursivo. Caracteriza-se essa perspectiva pedagógica como tributária da episteme moderna.

É preciso considerar os efeitos que se produzem quando a própria *língua* se constitui em objeto do conhecimento em relação aos processos de referência e de referenciação, estabelecendo-se, assim, um processo de natureza metalinguística.

O caráter metalinguístico do processo de aprendizagem quando o objeto do conhecimento é a própria língua traz consequências para a definição das posições que se pode atribuir ao sujeito da aprendizagem. Nesse sentido, o sujeito da linguagem é: ora posicionado internamente ao processo interacional, como aquele que constrói o objeto do conhecimento, tal como previsto pela episteme moderna na relação *sujeito-sujeito-objeto*; e ora posicionado externamente ao processo interacional como aquele que participa do processo reflexivo, da forma prevista pela episteme clássica na relação *sujeito-língua(gem)-pensamento*.

Seja segundo uma ou outra perspectiva epistemológica, concebido o sujeito como quem *deve* aprender de determinado modo, define-se que as aprendizagens são conduzidas pelo caráter normativo do próprio objeto, num processo em que o ensino deve prover mediações eficazes entre aquele que aprende e aquilo que deve ser aprendido.

Num contexto sócio-histórico em que as bases políticos-ideológicas se orientam pelo ideário neoliberal, os sujeitos do ensino e da aprendizagem devem ser levados a desenvolverem o controle de suas ferramentas de comunicação na escola, adaptando os recursos linguísticos à situação de uso de modo a obter uma utilização eficaz dessas ferramentas, sabendo se adequar às condições que se apresentem a ele para atuar o mais eficientemente possível. O objeto de ensino define os limites da atuação dos sujeitos e os processos de adequação necessários para lidar com as normas estabelecidas.

Referências

- Barreto, A. O. (1926) *Cartilha Analytica*. (27.ed.) Francisco Alves.
- Bernardes, V. C. (2008) Um estudo sobre a Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869 – 1925). *Revista de Iniciação Científica da FFC*, (8)1, 8-17.
- Bernstein, B. (1996) *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Editora Vozes.
- Brasil (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª séries*. MEC; Secretaria de Educação Fundamental.
- Culioli, Antoine. (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 1: Opérations et représentations. Ophrys.
- Culioli, Antoine. (1999) *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 2: Formalisation et opérations de repérage. Ophrys.
- Dechauffour, G. (2016) Os desafios filosóficos do encontro piaget-chomsky e sua renovação sob o prisma do modelo do *language*. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da UNIFESP*, (4)2, 179–202.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1985) *Psicogênese da língua escrita*. (D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ferreiro, E. (1986) *Reflexões sobre alfabetização*. Cortez.
- Foucault, M. (2007) *As palavras e as coisas*. (10ª ed.). Martins Fontes.
- Franchi, C. (1987) Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 9, 5-45.
- Franchi, C. (2002). Linguagem – atividade constitutiva. *Revista Do GEL*, 37–74.
<https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/280>
- Franchi, E. (1988) *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. Cortez.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2003, abril) Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, (24)82, 93-130.
- Galian, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 44, p. 648-669, 2014.
- Gontijo, C. M. M. (2011, março) O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. *Educação e Sociedade*. (32)114, 103-120.
- Koch, I. G. V. (2002, setembro/dezembro) *Argumentação e linguagem*. (7. ed.). Cortez.
- Machado, M. C. G., Melo, C. S. & Mormul, N. M. (2014) Rui Barbosa e a educação: as Lições de Coisas e o ensino da cultura moral e cívica. *Educação Unisinos*, (3)18, 320-330.
- Maingueneau, D. (2005) *Gênese dos discursos*. (Sírio Possenti Trad.). Criar.
- Mondada, L. (2002). Construction des objects de discours et categorization: une approche des processus de référénciation. (Mônica Magalhães Cavalcante, Trad.). *Revista de Letras*, 1(24), 118-130. <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/20146>
- Montoya, A. O. D. (2006, janeiro/abril) Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. *Psicologia em Estudo*, (11)1, 119-127.
- Pietri, E. (2003) A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil. [Tese de Doutorado] Universidade Estadual de Campinas.
- Rezende, L. M. (2008). Atividade epilingüística e o ensino de língua portuguesa. *Revista Do GEL*, 5(1), 95–108. <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/136>.
- Perez, J. R. & Passone, E. F. (2010, maio/agosto) Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (40)140, 649-673.

Romero, M. (2011) Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 9, 152-163.

São Paulo (1988) *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau*. (2ª ed.) Secretaria Estadual de Educação; CENP.

Silva, M. R., Abreu, C. B. M. (2008) Reformas para quê? As reformas educacionais nos anos de 1990. *Perspectiva*, (26)2, 523-550.

Valdemarin, V. T. (2000) Lições de coisas: conceito científico e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos Cedes*, 52, 74-87.

Notas

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 29 de maio de 2024; revisado em 10 de outubro de 2024; aprovado para publicação em 14 de outubro de 2024; corrigido em 12 de fevereiro de 2025.

Autor correspondente:

de Pietri, Emerson – Universidade de São Paulo – USP, Av. da Universidade, 308, Cidade Universitária, São Paulo, SP, Brasil, 05508-040, Brasil.

Contribuições de autoria:

de Pietri, Emerson – Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Aquisição de financiamento (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual), Administração de projeto (Igual)

Galian, Cláudia Valentina Assumpção – Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual)

Romero, Márcia – Conceituação (Igual), Análise formal (Igual), Investigação (Igual), Metodologia (Igual)

Oliveira, Fernando Rodrigues de – Conceituação (Igual), Análise formal (Igual),
Investigação (Igual), Metodologia (Igual)

Apoio e financiamento:

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (Processo n.
2022/01844-7); CNPq (Processo n. 307622/2022-3)

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português:
Sara Pereira (Tikinet) <sara.pereira@tikinet.com.br>

Editoras responsáveis:

Editora Associada: Vanessa Fonseca Barbosa <<https://orcid.org/0000-0003-2901-015X>>

Editora Chefe: Chantal Victória Medaets <<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>>