POR UMA DIMENSÃO TAMBÉM CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM¹: UMA ABORDAGEM VIGOTSKIANA

POR UNA DIMENSIÓN TAMBIÉN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN EN LENGUAJE: UN
ABORDAJE VIGOTSKIANO

A CONCEPTUAL DIMENSION OF LANGUAGE EDUCATION: A VIGOTSKIAN APPROACH

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti*

Hellen Melo Pereira**

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo tematiza a apropriação conceitual na educação em linguagem, na busca por responder a duas inquietudes: 'O que é educar em linguagem?' e 'O que é apropriação conceitual na educação em linguagem?'. Para tanto, configura-se como abordagem qualitativa, mobilizando dados empíricos que compõem unidades documentais do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. A análise desses dados tem como base principal as 'Obras Escogidas' de L. S. Vygotski, na tradução do russo para o

---

¹ Para as finalidades deste artigo, tomamos *língua* e *linguagem* como alternáveis entre si, e o fazemos não por reducionismo das distinções entre ambas, mas porque as queremos sob um único fundamento: a semiose na intersubjetividade. Reconhecemos, porém, que, nesse olhar, prevalece o signo verbal nas lides de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, nosso território de conforto para os fazeres acadêmicos, já que a razão de os assumirmos.

* Pós-doutora em Filosofia da Linguagem; professora do Programa de Pós-graduação em Linguística e do Curso de Letras Português da UFSC/SC; Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao NELA/UFSC. E-mail: ma.rizzatti@gmail.com.

** Doutoranda em Linguística – PPGLg/UFSC, membro do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado do NELA/UFSC.

² Como abriremos à frente, tomamos *linguagem*, aqui, no sentido vigotskiano desse conceito.

espanhol. A discussão resulta na argumentação em favor de (se re)haver a mencionada apropriação conceitual na educação em linguagem, sob uma configuração que efetivamente faculte dar-se na e para a intersubjetividade. No delineamento argumentativo, problematizam-se: (i) abordagens taxionômicas e/ou normativistas travestidas de práticas sociais; (ii) percursos de objetificação dos *gêneros do discurso*; (iii) encaminhamentos cientificistas no tratamento gramatical; e (iv) denegação desse mesmo tratamento sob qualquer perspectiva. O foco vigotskiano coloca-se na filiação a uma base epistêmica nas atividades da educação em linguagem e, por implicação, na compreensão de que o tensionamento entre conceitos cotidianos e conceitos científicos é questão nodal no processo de autorregulação da conduta nos usos da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em linguagem. Apropriação conceitual. Autorregulação da conduta.

RESUMEN: Este artículo tematiza la apropiación conceptual en la educación en lenguaje, en la búsqueda por responder a dos inquietudes: ‘¿Qué es educar en lenguaje?’ y ‘¿Qué es apropiación conceptual en la educación en lenguaje?’. Para ello, se configura como abordaje cualitativo, movilizando datos empíricos que componen unidades documentales del Grupo de Pesquisa Cultura Escrita y escolarización. El análisis de estos datos tiene como base principal las ‘Obras Escogidas’ de L. S. Vygotski, en la traducción del ruso para el español. La discusión resulta en la argumentación en favor de la existencia de la mencionada apropiación conceptual en la educación en lenguaje, bajo una configuración que efectivamente faculte darse en la y para la intersubjetividad. En el delineamiento argumentativo, se problematizan: (i) abordajes taxonómicos y/o normativistas travestidos de prácticas sociales; (ii) recorridos de cosificación de los *géneros del discurso*; (iii) encaminamientos cientificistas en el tratamiento gramatical; y (iv) denegación de este mismo tratamiento bajo cualquier perspectiva. El foco vygotskiano se coloca en la filiación a una base epistémica en las actividades de la educación en lenguaje y, por implicación, en la comprensión de que el tensionamiento entre conceptos cotidianos y conceptos científicos es la cuestión nodal en el proceso de autorregulación de la conducta en los usos de la lengua.

PALABRAS CLAVE: Educación en lenguaje. Apropiación conceptual. Autorregulación de la conducta.

ABSTRACT: This article discusses the conceptual appropriation of language education, aiming to address two concerns: ‘What does it mean to educate through language?’, and ‘What is conceptual appropriation of language education?’. Hence, the article presented herein has been configured as a qualitative approach, gathering empirical data that composes the documentary units prepared by the *Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização* (Written Culture and Schooling Research Group). Data analysis is based on L.S. Vygotski’s Collected Works, translated from Russian to Spanish. The discussion results in an argumentation that favors capturing (or recapturing) the aforementioned conceptual appropriation of language education, based on a configuration that effectively highlights inter-subjectivity. In order to **delineate the proposed argument, it is necessary to problematize the following**: (i) taxonomic and/or normative approaches hidden behind social practices; (ii) objectification paths leaning towards *genres of discourse*; (iii) scientific approach applied to the grammatical treatment; and (iv) denial of such treatment, from any perspective. The Vigotskian focus is based on an epistemic approach towards language education, thus, on the understanding that the correlation between daily and scientific concepts is a nodal issue inherent to the self-regulation process applicable to the use of language.

KEYWORDS: Language education. Conceptual appropriation. Self-regulation of conduct.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo tematizamos a dimensão conceitual da educação em linguagem, argumentando em favor de (se re)haver essa mesma dimensão, mas sob novos contornos. O artigo se organiza para responder às seguintes inquietações: ‘O que é educar em linguagem?’ e ‘O que é apropriação conceitual na educação em linguagem?’ Tendo como base principal as ‘Obras Escogidas’ de Lev Vygotski, na tradução feita para o espanhol a partir do russo, discutimos a importância de estudos na área que problematizem tal apropriação conceitual, não no que respeita a haver espaço para ela, mas – em defendendo esse espaço na origem do *educar* – no que respeita a como ela deve se delinear.

É nosso entendimento que a heterorregulação da conduta na/para a *compreensão* e na/para a *autoria*, por parte dos estudantes da Educação Básica, requer processos de *instrução* – no sentido vigotskiano desse termo – que facultem o *desenvolvimento* linguístico; para tanto, há que haver tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos* (VYGOTSKI, 1982 [1934]). Que conceitos são esses e como promover tal tensionamento são questões que colocam desafios especialmente inquietadores para profissionais da área ocupados com os fundamentos da intersubjetividade.

Para dar conta dessa discussão, valemo-nos de dados empíricos de registros documentais do Grupo de Pesquisa ‘Cultura Escrita e Escolarização’, o qual integramos. Esses dados são apresentados como *unidades documentais* ou como *figuras* e derivam de quase uma década de atuação desse Grupo junto a professores de Língua Portuguesa e pedagogos ocupados com a linguagem na Educação Básica, o que corresponde a projetos de pesquisa e de extensão protagonizados por nosso Grupo.

Quanto à organização, o artigo é produzido em três seções de conteúdo: na primeira delas, buscamos discutir se a pergunta ‘O que é educação em linguagem’ é ainda fecunda nos dias atuais, considerando ser quase senso comum a compreensão de que educar em linguagem é fazê-lo para a *compreensão* e a *autoria*; na segunda seção, problematizamos o que seja a dimensão conceitual da educação em linguagem; e, na terceira seção, argumentamos em favor de (se rea)haver essa mesma dimensão sob outros contornos. Trata-se de uma abordagem qualitativa, que faz alusão a dados de estudos de caso, de pesquisas-ação e de pesquisas colaborativas, muitos deles, como mencionado, na interface com a extensão.

2 ‘O QUE É EDUCAR EM LINGUAGEM’ É AINDA UMA PERGUNTA FECUNDA?

Entendemos que os processos educacionais necessariamente se constituem por meio da linguagem, por duas razões fundamentais: não podem se dar fora da intersubjetividade e implicam a apropriação crítica da realidade natural e social pela negociação de sentidos, o que é necessariamente semiótico. Se, porém, é hoje truísmo conceber que na intersubjetividade mediada pela linguagem não há nenhum tipo de neutralidade possível, colocar na linguagem a tônica desse processo, compreendendo que no desvelamento das implicações discursivas que desnudam essa ausência de neutralidade está o potencial educativo, parece-nos polo oposto de igual equívoco. Educar, em nossa compreensão, exige pensar com o *outro/Outro* sobre a realidade natural e social e, em o fazendo, sobre os sentidos que se atribuem a essa mesma realidade (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Para Vygotski (2012 [1931], p. 149). “[...] passamos a ser nosotros mismos a través de otros [...] En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural [...]”, e isso implica apropriação da cultura nas especificidades conceituais que essa apropriação traz consigo, questão extensiva à educação em linguagem.

Sob essa perspectiva, escreve Ponzio (2013, p. 154): “Tanto Bakhtin quanto Vigotski identificam a especificidade das funções psíquicas humanas no seu caráter mediado; e o que faz a mediação são os instrumentos produzidos e utilizados em formas sociais determinadas [...]”. E continua: “Como também se mostra em *Freudismo* e em *Marxismo e filosofia da linguagem*, a formação da consciência individual acontece através de um processo de ‘passagem ao interior’ dos signos utilizados exteriormente na comunicação social, e na qual consiste certo sistema cultural.”

Convergir com compreensões dessa ordem nos faculta responder afirmativamente à inquietude que dá título a esta seção: é ainda fecunda a pergunta ‘O que é educação em linguagem?’, cuja resposta necessariamente implica uma *definição*, colocando-se no campo conceitual. Para nós, ‘educar em linguagem’ é criar condições para que o sujeito autorregule sua própria conduta nas práticas sociais de que participa, e essa autorregulação – sempre crítica³ –, reiteramos, exige apropriação conceitual; neste caso específico, apropriação conceitual acerca do objeto cultural que constitui o instrumento psicológico de mediação simbólica: a *linguagem* (com base em VYGOTSKI, 2013 [1926]). Entendemos, porém, que um dos maiores desafios atuais – senão o mais substantivo deles – em se tratando da ‘educação em linguagem’ é o que compreendemos por ‘apropriação conceitual’.

³ Tomamos crítica, aqui, nos sentidos correspondentes às pedagogias críticas.

Geraldi (2010), a partir de ancoragens bakhtinianas, faz uma aguda e já muito conhecida crítica ao tratamento dos *gêneros do discurso*, na escola, como objetos ontológicos. Em nossos projetos de extensão e de pesquisa⁴ temos vivenciado exacerbações que justificam essa crítica. Nossos registros documentais sobre tais projetos, dos quais recortamos as duas unidades a seguir, remetem a essa exacerbação, da qual tratamos também em Cerutti-Rizzatti (2012).

- (i) Unidade documental 5(3)⁵: Os Anos Iniciais da Rede Pública de Educação em estudo [pelo Grupo de Pesquisa mencionado] reiteram, em cada qual deles, um trabalho recorrente com *receitas culinárias*. Ante a indagação acerca das razões pelas quais a *receita culinária* consta de tal modo reiterado, explicita-se a justificativa de que isso se dá porque se complexificam a cada ano as formas dessa mesma abordagem. (nov/2015)
- (ii) Unidade documental 18(21): Na roda de conversa com um grupo de professores de Língua Portuguesa de sextos anos do Ensino Fundamental, coloca-se uma preocupação de quatro dentre os quinze docentes participantes, sobre como fazer um trabalho em que se distinga com precisão *notícia* de *reportagem*. Inicia-se, então, uma discussão sobre especificidades do jornalismo, no âmbito da qual o conceito de *lead* torna-se foco de atenção e fica claro haver uma busca entre os presentes por estudar especificidades técnicas do jornalismo para distinguir *notícia* de *reportagem* com os alunos do sexto ano. (set/2014)

Em várias de nossas vivências com professores – do que (i) e (ii) são exemplos –, temos testemunhado uma crescente e generalizada preocupação em conhecer especificidades, sobretudo dos *gêneros do discurso* da esfera do jornalismo, para tratar conceitualmente deles em classe. Assim, ‘o que é uma *notícia*’, conceitual e formalmente, em muitos lugares parece estar ganhando contornos de maior importância do que a formação de um leitor crítico de notícias. Vale o mesmo para distinções entre um *cartum* e uma *charge*, além de um sem-número de coocorrências afins; eis, aqui, em nossa compreensão, o mote da justificada crítica de Geraldi (2010). A nosso ver, proposições de listas de *gêneros* organizadas por ciclos escolares⁶, têm contribuído substancialmente para o espraio de (pre)ocupações docentes com abordagens desse tipo.

Compartilhamos, assim, com a crítica à impropriedade de encaminhamentos tais, porque entendemos que a Educação Básica não é lócus para formação em especificidades da gastronomia ou do jornalismo, para retomar apenas o que consta em (i) e (ii) anteriores. Fazemo-lo, porém, também com o fito de problematizarmos a compreensão de que a ‘educação em linguagem’ possa prescindir de uma dimensão conceitual. A partir de Vygotski (1982 [1934]), entendemos que educar é uma atividade essencialmente conceitual, porque epistêmica, daí nossa dissociação de enfoques prevalentemente discursivos⁷ nesse campo. A questão que se coloca e que traz consigo a substancial dificuldade a que vimos fazendo menção é, então, *em que* consiste essa apropriação conceitual. Isso porque seguramente, sob a perspectiva que assumimos aqui, não se trata também de enfoques da Linguística especulativa ocupados em ‘levar uma reflexão *científica* da gramática para a escola’⁸. A busca, assim, pela resposta a esse *em que* coloca-se como uma espinhosa tarefa para os profissionais da área que se filiam a perspectivas de base histórica e cultural e que, portanto, têm a intersubjetividade como fundamento da concepção de *linguagem*.

⁴ Projetos implementados pelo Grupo de Pesquisa ‘Cultura Escrita e Escolarização’ da UFSC.

⁵ Essa numeração corresponde à organização de nossos registros documentais por número identificador de projeto e número identificador de unidades sob as quais os dados são organizados no âmbito desses projetos. Esses documentos correspondem aos seguintes instrumentos de geração de dados: sessões de estudo, notas de campo, rodas de conversa, entrevistas, documentos primários. O todo desses dados atende a prescrições do Comitê de Pesquisa e/ou da plataforma de extensão da UFSC, uma vez que é parte de projetos que neles tramitaram ao longo dos últimos cinco anos.

⁶ Como vemos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

⁷ Referimo-nos, aqui, a projeções que descuram do que entendemos ser uma dimensão epistêmica do ensino e da aprendizagem.

⁸ Menção com base em abordagens como Borges Neto (2013) e tratamentos afins.

3 EDUCAR EM LINGUAGEM IMPLICA FACULTAR A APROPRIAÇÃO CONCEITUAL NA E PARA A INTERSUBJETIVIDADE

Na discussão sobre o tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos* de que trata Vygotski (1982 [1934]), escreve o autor: “[...] el movimiento de lo general a lo particular e de lo particular a lo general resulta diferente en cada fase de desarrollo de los significados, en función de la estructura de generalización que predomina en cada fase.” (p. 263). Compreendemos, assim, que as mudanças pelas quais passam os conceitos ao longo do percurso formativo dos sujeitos – tomemos, à guisa de exemplo, o conceito de *gramática* no percurso de início ao final de um Curso de Letras, em se tratando dos acadêmicos que nele se habilitam –, e das quais trata o autor bielorusso, estão profundamente relacionadas à educação. Em assim sendo, tais mudanças por que passam os conceitos atinentes à própria *linguagem* e que a caracterizam em sua constituição como produto cultural implicam igualmente *educação* – neste caso, ‘educação em linguagem’.

Não nos parece possível a consolidação da autorregulação da conduta por parte dos sujeitos em educação escolar a menos que possam – nelas e a partir delas – abstrair das condições concretas imediatas nas quais operam com os conceitos, questão implicada no mencionado tensionamento entre *conceitos cotidianos* e *científicos* (VYGOTSKI, 1982 [1934]). Não vemos, pois, a reificação como um problema em si mesmo; vemo-la como tal quando se perdem os elos entre o que foi reificado e o lócus que historiciza a reificação, quando a tensão dialética entre *cotidiano* e *ciência* se evanesce em favor de um polo ou de outro. Ou, é claro, quando se tenta reificar práticas sociais, como no caso dos *gêneros do discurso*, mencionado anteriormente.

Concebemos, pois, que tomar a linguagem, sob a égide vigotskiana, como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, faz com que lidemos com a *lingua* necessariamente na intersubjetividade; assim, quaisquer abordagens conceituais – sob essa filiação – terão lugar apenas sob a lógica da intersubjetividade. Logo, operar conceitualmente com objetos culturais tomados para apropriação sob o escopo da ‘educação em linguagem’ dá-se na intersubjetividade e para a intersubjetividade; nisso, porém, não se perde a dimensão conceitual-epistêmica desse processo. Escreve Ponzio (2013, p. 158, destaques do autor):

Os conteúdos da psique individual e os conteúdos da cultura fazem parte do mesmo processo gerador; as estruturas de produção da consciência individual e as estruturas de produção das mais complexas formas ideológicas são fundamentalmente as mesmas. Os diversos *níveis da consciência e da ideologia* são *níveis diferentes de processamento sógnico, de processamento verbal*.

Assim considerando, entendemos que ‘educar em linguagem’ tem implicações conceituais que seguramente não são da ordem dos *gêneros do discurso*, cuja abordagem conceitual, a nosso juízo, somente se justifica na formação profissional específica: aos jornalistas – e não aos ‘leitores dos jornais’ –, por exemplo, cabe saber, em minúcia, o que é o *lead* de uma notícia. Os *gêneros do discurso*, como coloca Geraldini (2010), são práticas sociais e, na Educação Básica, não podem ser convertidos em objetos ontológicos; tal conversão é parte da habilitação profissional: a um médico, importa saber ‘o que é uma *bula de remédio* e como ela se constitui em suas especificidades’. Ao estudante da Educação Básica, importa formar-se para compreender uma *bula de remédio* e saber como lidar com ela em suas necessidades de saúde – não é o caso, então, de formar-se para produzi-la, porque essa também é atribuição de profissional específico, haja vista haver, por exemplo, regimentos legais para tal; e esse é apenas um exemplo – de excesso, concordamos – dentre tantos outros desassossegadores que se eliciam em se tratando das finalidades desta discussão. Entendemos urgente a problematização de abordagens tais, que têm ganhado o território nacional de modo disseminado e que são reiteradas por *referendum* institucional mais amplo⁹.

⁹ A exemplo da Olimpíada da Língua Portuguesa, concurso nacional que, em nossa compreensão, suscita tratamento conceitual dos gêneros do discurso: <https://www.escrevendootfuturo.org.br/>

Na contramão de tais abordagens, concebemos que responder hoje à pergunta ‘O que é educação em linguagem?’ não pode prescindir da dimensão conceitual do processo educacional, compreendida como apropriação dos objetos historicizados na cultura humana – neste caso, no que respeita à *língua portuguesa*; o processo de humanização constitutivo da ontogênese requer essa apropriação.

El concepto de ‘desarrollo de las funciones psíquicas superiores’ [...] abarca dos grupos de fenómenos que a primeira vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud [...] atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos [...] (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 29).

A formação conceitual parece-nos, então, implicação inequívoca do processo educacional, incluída a educação em linguagem. Se, porém, a objetificação dos *gêneros do discurso* não se coloca como percurso epistemologicamente coerente – considerado, neste caso, o escopo bakhtiniano – em se tratando da Educação Básica, quais seriam as implicações dessa apropriação conceitual nesta área? Importa aqui evocar e problematizar o normativismo arraigado no ensino escolar, amplamente contestado há quase quarenta anos. Dessa denegação ocuparam-se importantes estudiosos da linguagem¹⁰, em conhecidas obras em nível nacional¹¹, no entanto nossos estudos¹² vêm sugerindo que abordagens gramaticais taxionômicas persistem ainda em muitos espaços educacionais.

Veiculamos, a seguir, dois excertos de livros didáticos que têm sido largamente adotados em Santa Catarina, e um deles em escala mais ampla, no Brasil. Em ambos os excertos, coloca-se muito visivelmente a preocupação gramatical taxionômica, e dela recortamos apenas dois exemplos dadas as restrições de uma publicação da ordem deste artigo. Na Figura 1, uma *tira em quadrinhos* é usada para identificação dos *radicais* que conformam as palavras, o que sugere ter havido discussão conceitual *do que seja* um *radical*, tendo presente que a *identificação* requer anteriormente *definição*, tal qual preza a tradição taxionômica. Na Figura 2, por sua vez, constam a conceituação e a classificação do *modo verbal imperativo*. O primeiro caso corresponde a volume para o nono ano; no segundo caso, trata-se de volume para o quarto ano. Seguem as imagens.

Figura 1: A gramática taxionômica em livro didático de nono ano

Fonte: Livro didático *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, nono ano do Ensino Fundamental (2012).

¹⁰ João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto, Carlos Alberto Faraco, Angela Kleiman, entre outros.

¹¹ Do que são exemplos ‘Portos de passagem’, de João Wanderlei Geraldi, e ‘A sombra do caos’, de Luiz Percival Leme Britto.

¹² Pereira (2015); Catoia Dias (2016); Irigoite (2011) dentre outros.

Hora de organizar o que estudamos

■ Copie o esquema a seguir no caderno.

Figura 2: Gramática taxionômica em livro didático de quarto ano

Fonte: Livro didático *Ápis*, Ana Triconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, quarto ano do Ensino Fundamental (2014)

Em nossos registros documentais encontram-se inúmeros exemplos acerca da manutenção de abordagem tal. A seguir, veiculamos dois deles, respectivos a nono e quarto anos do Ensino Fundamental, séries às quais correspondem as duas figuras anteriores.

(iii) Unidade documental 12(7): No desenvolvimento do curso de extensão para os professores do nono ano do Ensino Fundamental, colocou-se a seguinte argumentação por parte de um dos professores presentes: “Eu não gosto dos livros didáticos escolhidos neste ano porque a gramática é colocada no texto e não há exercícios suficientes para o aluno aprender. Neste caso, por exemplo [remissão à Figura 1 anterior], como ele vai aprender *radical* desse jeito? Eu preciso de mais exercícios para isso, em palavras, por isso preferia os livros de antigamente [remissão a coleções anteriores dos mesmos autores]”. (maio/2015)

(iv) Unidade documental 09(20): Na semana seguinte à primeira interação com os professores de quarto ano, após a recomendação de que conteúdos de gramática normativa e taxionômica constantes em seus programas de ensino deveriam ser evitados em favor da formação de leitores e de produtores de texto e da educação para a oralidade, surgiu a interpelação bastante disseminada de que essa proposta seria um ‘esvaziamento do currículo dos Anos Iniciais’ e que o livro em questão [Figura 2 anterior] trazia a “gramática no texto”. (ago/2016)

Anteriormente registramos compreender *o que* seja a apropriação conceitual na educação em linguagem como o maior dentre os desafios da área hoje, questão que ganha contornos substancialmente importantes em Santa Catarina, se considerada a filiação vigotskiana da Proposta Curricular do Estado (SC, 2014) e a busca por essa filiação na versão de 2016 dos componentes de Línguas da Proposta Curricular de Florianópolis/SC. As Figuras 3 e 4, na sequência, materializam o modo como a dimensão conceitual da educação em linguagem se coloca em cada um desses documentos. Na Figura 3, correspondente à Área de Linguagens na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), o círculo *forma/função* referencia a dimensão conceitual estrita da Língua Portuguesa; já na Figura 4, correspondente às Línguas na Proposta Curricular de Florianópolis (2016), o círculo menor, *Sistema de Escrita Alfabética, Vocabulário e Gramática*, focaliza essa mesma dimensão conceitual em sentido estrito.

Figura 3: Conceitos fundantes da área de Linguagens da PC/SC (2014)

Fonte: PC/SC (2014)

Figura 4: Inter-relações conceituais nos Componentes das Línguas

Fonte: PC/Florianópolis (2016)

Em ambas as propostas, todas duas de base vigotskiana, buscou-se¹³ não abrir mão da dimensão conceitual da educação em linguagem, fazendo-o, entretanto, *na* e *para a* intersubjetividade. A forma como as imagens das figuras anteriores se delineiam explicita esse movimento que toma *intersubjetividade* e *abordagem conceitual* em estreita inter-relação – os círculos concêntricos na Figura 3 e as linhas pontilhadas na Figura 4 prestam-se para sinalizar esse movimento. Mais que isso, importa destacar, trata-se de uma orientação fundada na conhecida compreensão vigotskiana de que “[...] toda función en el desarrollo cultural del niño [do estudante] aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los

¹³ Nosso Grupo de Pesquisa compôs equipes responsáveis pela coordenação da produção de ambos os documentos.

hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño [do estudante] como categoría intrapsíquica.” (VYGOTSKI, 2012 [1931], p. 150).

Assim considerando, reiteramos a defesa da dimensão conceitual da educação em linguagem, tanto quanto reiteramos a assunção da expressiva dificuldade de que ela se reveste hoje. Não raro, como entendemos dar-se na Figura 1, tal dimensão conceitual – ali, o conceito morfológico de *radical* – aparentemente se coloca a serviço da intersubjetividade. Uma análise minimamente mais atenta, porém – como mostra Daga (2016) –, deixa clara a orientação taxionômica da abordagem, na clássica tomada ‘pretextual’, objeto de críticas na década de 1980 (LAJOLO, 1982); agora, sob a roupagem dos *gêneros do discurso* –, a tira em quadrinhos ‘pseudoatualiza’ para o terceiro milênio uma prática de trinta anos atrás. Já na Figura 2 – o *modo verbal imperativo* em abordagem conceitual –, prescinde-se do pretexto: a taxionomia se coloca a serviço da formação estrutural, neste caso, à guisa de ‘Organizar o que estudamos’ – título anteposto ao esquema da Figura 2, a qual se coloca no livro didático em questão em meio a exemplares de textos de *gêneros do discurso* diversificados. Talvez por essa via se explique a complexificação da *receita culinária* – no quarto ano, entra a abordagem do imperativo. Entendemos que se trata de questões muito importantes e cuja leitura desavisada pode soar como já-dito. A dimensão conceitual normativista e taxionômica parece nunca ter saído do campo da educação linguística – aí incluídos os Anos Iniciais –, em que pesem quase quatro décadas de discussão; agora, porém, se faz ver travestida de *prática social*. A inquietude se coloca nos limites entre (i) a abordagem gramatical prestar-se ao tensionamento com a *compreensão* e a *autoria*, ou (ii) a *compreensão* e a *autoria* serem delineadas a partir de propósitos gramaticais. A nosso ver, nem sempre esses limites estão claramente traçados.

Parece certo, pois, que lidar com a dimensão conceitual da educação em linguagem *na* e *para a* intersubjetividade requer processos de pesquisa e de formação docente que, a nosso ver, enfrentem os seguintes desafios: (i) desnudar abordagens taxionômicas/normativistas travestidas de práticas sociais; (ii) agudizar a reflexão acerca da objetificação dos *gêneros do discurso*, em seus contornos de *referendum* nacional; (iii) problematizar proposta de ‘levar a *ciência* Linguística para a escola’ – esta última retoma a dimensão conceitual da educação em linguagem, mas o faz a serviço de uma abordagem lexical/sentencial; (iv) reaver o espaço da apropriação conceitual em lócus que a têm apagado completamente, como mostra Giacomini (2013). Trata-se de uma agenda complexa, de contornos desafiadores e que se prospecta como necessária para quem prima por bases epistêmicas no tratamento da educação.

4 RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM: CONTRA O CONSENSO¹⁴

Compreender conceitualmente as formas e funções da língua *na* e *para a* intersubjetividade parece-nos condição importante para a autorregulação da conduta em se tratando dos estudantes da Educação Básica. Escreve Vygotski (2012 [1931], p. 164): “Si la operación externa se ha convertido en interna, entonces se ha realizado su arraigo al interior o el paso de la operación externa a la interna”. Desse modo, o estudante terá se apropriado da linguagem nas especificidades do objeto cultural que ela constitui exatamente como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, porque “[...] asimila la propia estructura del proceso, asimila las reglas de utilización de los signos externos [...] passa a utilizarla como operación interna.” (p. 165).

Essa nos parece ser a condição para o monitoramento crítico e de ampliação dos usos da linguagem por parte do sujeito, quer nos processos de *compreensão*, quer nos processos de *autoria*, o desiderato das aulas de Língua Portuguesa se considerada sua ancoragem em textos fundantes de base histórica e cultural. E, para isso, há que haver *instrução* – no sentido vigotskiano desse termo –, porque dela depende o *desenvolvimento* em se tratando da educação em linguagem. Tal processo de *instrução*, o ato de ensinar, compreendido a partir do conceito de *intersubjetividade*, do modo como Wertsch (1985) o concebe (cf. CERUTTI-RIZZATTI; DELLAGNELO, 2016), é o que faculta o movimento dinâmico-causal da heterorregulação para a autorregulação da conduta. Sob esse ponto de vista, o domínio dos recursos lexicais e gramaticais agenciados nos usos da linguagem – quer no que respeita à dimensão social, quer no que respeita à dimensão verbal dos *gêneros do discurso* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]) –

¹⁴ Tomamos de Britto (2003) o mote, agora para discutir conceitos.

implica tal processo de apropriação conceitual, o que permite ao sujeito operar de modo planejado e consciente na *compreensão* e na *autoria*, nos sentidos em que L. Vigotski e V. Volochínov concebem *consciência*.

Com base em uma abordagem da filosofia da linguagem e da psicologia da linguagem, nos fundamentos que tomamos neste artigo, importa a compreensão de que o signo se coloca na cadeia ideológica (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), mas, em se tratando da educação nesse campo, o estudo da *língua* na *cadeia ideológica* não pode prescindir das representações de ordem conceitual. Isso porque a possibilidade de operar com tais representações, no tensionamento entre os usos cotidianos e a abstração científica (com base em VYGOTSKI, 1982 [1934]), está diretamente relacionada com a autorregulação da conduta, de modo a que o sujeito, em tendo havido a apropriação conceitual *na* e *para a* intersubjetividade, paulatinamente prescinda da regulação de outrem em seus processos de *compreensão* e *autoria*. Eis, aqui, a distinção entre *descrever* e *explicar*, tão cara ao pensamento vigotskiano. Trata-se da opção pelo enfoque nos movimentos dinâmico-causais nos saltos revolucionários de que trata Vygotski (2012 [1931]), considerando que uma apropriação cria novas necessidades de objetivação e, como decorrência, requer apropriações outras. Eis por que a intersubjetividade é capital na natureza inconclusa dos sujeitos; a interação com o *outro/Outro* é condição para o *desenvolvimento* do eu na historicização de sua microgênese (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Empreender essa delicada articulação no campo da educação em linguagem requer, das agências formadoras e dos projetos de pesquisa, atenção a uma equação não menos delicada e que se desenha nas Figuras 3 e 4 anteriormente registradas. Ali se coloca o movimento dinâmico-causal entre o *cotidiano* e a *ciência*, de modo que, em se instaurando o tensionamento entre ambos, dele derivem os saltos revolucionários já mencionados e que caracterizam o *desenvolvimento* – neste caso, linguístico – por parte dos sujeitos sob *instrução*, o que coloca como implicação o acirramento dos subentendidos, de que trata o filósofo Augusto Ponzio em ensaio publicado neste mesmo volume da Revista Fórum Linguístico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como autorregular a conduta nas lides de *compreensão* e *autoria* se não nos for facultada a apropriação conceitual, implicada no tensionamento entre *cotidiano* e *ciência*? Uma filiação epistêmica não prescinde do movimento dinâmico-causal constitutivo dessa mesma apropriação, para o que é condição *sine qua non* a intersubjetividade. Ainda que prevaleçam, nos estudos da linguagem atuais, por um lado, enfoques discursivos e, por outro, enfoques lexicais ou sentenciais, entendemos que é chegado o momento de se fomentarem as discussões sobre em que consiste a apropriação conceitual na educação em linguagem. Isso porque já nos parece amplamente colocado que a objetificação dos *gêneros do discurso* instaura incoerência epistemológica com os fundamentos desses mesmos *gêneros*, tanto quanto nos parece amplamente consensuado que o normativismo e a gramática taxionômica são percursos dos quais já deveríamos ter declinado há quase quatro décadas – embora esse ‘declínio’ pareça ser ainda hoje apenas um vir a ser escamoteado, o que não raro inclui os livros didáticos. Do mesmo modo, o desiderato cientificista de ‘levar ciência para a escola’ converge com configurações das elites escolarizadas, para as quais as aulas de Língua Portuguesa podem ter contornos prevalentemente enciclopédicos, porque a ambientação social da qual os estudantes dessas elites são oriundos tende a já os ter provido da autorregulação da conduta *na* e *para a* intersubjetividade, prescindindo-se da escola para tal – ainda que essa não seja uma generalização possível, mas uma inferência prevalente. Parece, pois, que há muito a fazer em pesquisas e estudos que se queiram de filiação histórica e cultural em se tratando da educação em linguagem e sobretudo para aqueles que não abrem mão da inquietude com a fragilidade socioeconômica de inúmeros espaços sociais neste país.

REFERÊNCIAS

- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CATOIA DIAS, Sabatha. **Entre ecos e travessias**: um olhar para o *ato de ler* no processo de educação em linguagem na esfera escolar.

2016. 516f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, MARY ELIZABETH. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de Português e a aula de Português como gêneros discursivo. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 56, p. 249, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DELLAGNELO, Adriana Kuerten. Implicações e problematizações do conceito de intersubjetividade: um enfoque na formação do profissional de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n 1, p. 107-132, 2016.

BORGES NETO, José. Ensinar gramática na escola? **ReVEL**, edição especial n. 7, p.68-83, 2013.

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)orbitar do ato de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. 2016. 368f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

FLORIANÓPOLIS. Proposta Curricular de Santa Catarina. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, 2014

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIACOMIN, L. M. **Os conhecimentos gramaticais na escola**: 'regras' de um ensino sem regras. 2013. 228f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado. 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2011.

LAJOLO, Marisa P. O texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

PEREIRA, Hellen Melo. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar**: um estudo sobre o *encontro* aula de língua portuguesa. 2015. 278f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: SED, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRICONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHENZI, Vera. **Ápis**: Língua Portuguesa. V. 4. São Paulo: Ática, 2015.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 1982 [1934].

_____. Vías de desarrollo del conocimiento psicológico. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: António Machado, 2013 [1926].

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: António Machado, 2012 [1931].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A construção da enunciação. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a [1930]). p. 157-188.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of the mind**. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.

Recebido em 11/11/2016. Aceito em 21/11/2016.