

O conceito de atividade epilinguística em proposições pedagógico-curriculares de base sociointeracionista e construtivista para a alfabetização

Emerson de Pietri

Márcia Romero


Cláudia Valentina Assumpção Galian

Fernando Rodrigues de Oliveira

Emerson de Pietri

Universidade de São Paulo, USP,
Brasil


E-mail: pietri@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5060-9891>

Márcia Romero

Universidade Federal de São Paulo,
Unifesp, Brasil


E-mail: marcia.romero@unifesp.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5204-111X>

**Cláudia Valentina Assumpção
Galian**

Universidade de São Paulo, USP,
Brasil


E-mail: claudiavalentina@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1924-8802>

Fernando Rodrigues de Oliveira

Universidade Federal de São Paulo,
Unifesp, Brasil

E-mail: fer.tupa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5609-550X>

Resumo

Na década de 1980, no Brasil, diferentes concepções de linguagem e proposições de ensino-aprendizagem de língua portuguesa se encontram em concorrência em contexto acadêmico. Essas concepções e proposições são então apropriadas pelos discursos pedagógico-curriculares para a produção de propostas de ensino de português na escola básica. Objetiva-se, neste trabalho, com base no quadro conceitual da Análise do Discurso de linha francesa, caracterizar os efeitos que a concorrência entre diferentes proposições teórico-metodológicas produz na constituição da alfabetização em objeto dos discursos pedagógico-curriculares e acadêmico-científicos, observadas suas relações interconstitutivas. Foi analisada a *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau*, documento representativo dos processos interdiscursivos observados por ser uma das primeiras publicações de um conjunto de propostas pedagógico-curriculares em bases sociointeracionistas produzidas em diferentes estados da federação no momento histórico em estudo. Dada a centralidade que a análise linguística ocupa na reordenação proposta para o ensino de língua portuguesa na escola desde a década de 1980, no país, focaliza-se, nesta investigação, o conceito de *atividade epilinguística* quanto aos modos de sua apropriação e os efeitos que produz na proposta pedagógico-curricular analisada, em que se aproximam perspectiva de caráter sociointeracionista, estudos sobre a psicogênese da língua escrita e concepção enunciativa de base culioliana. Os resultados mostram que o conceito de atividade epilinguística, apropriado em bases sociointeracionistas, segundo as regras semânticas do discurso pedagógico-curricular observado, constitui dispositivo que possibilita conciliar concepções de sujeito, de ensino e de aprendizagem epistemologicamente divergentes por princípio.

Palavras-chave: Alfabetização. Análise linguística. Currículo.

Recebido em: 22/02/2024

Aprovado em: 16/08/2024



Abstract

The concept of epilinguistic activity in socio-interactionist and constructivist pedagogical-curricular propositions for alphabetization

In the 1980s, Brazil produced several concepts of language and proposals for teaching and learning language in an academic-scientific context. Pedagogical-curricular discourses then appropriated these concepts and propositions to produce proposals for teaching Portuguese in elementary school. This study, based on the conceptual framework of French discourse analysis, aims to characterize the effects the competition between different theoretical-methodological propositions produces in the constitution of alphabetization as an object of pedagogical-curricular and academic-scientific discourses, observing their interconstitutive relations. The material analyzed is the Curricular Proposal for the Teaching of Portuguese Language – 1st Grade, a document that represents the interdiscursive processes in Brazil. Given the centrality linguistic analysis has occupied in the proposal to reconfigure Portuguese language teaching in primary schools since the 1980s, this investigation focuses on the concept of epilinguistic activity in the ways in which it has been appropriated and the effects it has produced in the analyzed pedagogical-curricular proposal, which brings together a socio-interactionist perspective, studies on the psychogenesis of written language, and a Culiolian enunciative conception of language. Results show that the concept of epilinguistic activity, appropriated on a socio-interactionist basis according to the semantic rules of pedagogical-curricular discourse, constitutes a device that makes it possible to reconcile conceptions of subject, teaching, and learning that epistemologically diverge from each other in principle.

Keywords:

Alphabetization.
Linguistic
analysis.
Curriculum.

Resumen

El concepto de actividad epilinguística en proposiciones pedagógico-curriculares socio-interaccionistas y constructivistas de alfabetización

En la década de 1980, en Brasil, diferentes concepciones de lengua y propuestas para la enseñanza y el aprendizaje del portugués competían en el contexto académico. Esas concepciones y propuestas fueron luego apropiadas por los discursos pedagógico-curriculares para producir propuestas de enseñanza del portugués en la escuela primaria. El objetivo de este trabajo, basado en el marco conceptual del análisis del discurso francés, es caracterizar los efectos que la competencia entre diferentes proposiciones teórico-metodológicas produce en la constitución de la alfabetización como objeto de los discursos pedagógico-curriculares y académico-científicos, observando sus relaciones interconstitutivas. El material analizado fue la Propuesta Curricular para la Enseñanza de la Lengua Portuguesa – 1º Grado, documento que representa los procesos interdiscursivos observados, al ser una de las primeras propuestas pedagógico-curriculares sociointeraccionistas que se elaboraron en diferentes estados de la federación en el momento histórico en análisis. Dada la centralidad del análisis lingüístico en la propuesta de reordenación de la enseñanza de la lengua portuguesa en la escuela desde la década de 1980, esta investigación se centra en el concepto de *actividad epilinguística* en cuanto a las formas en que ha sido apropiado y los efectos que ha producido en la propuesta pedagógico-curricular analizada, que reúne una perspectiva sociointeraccionista, estudios sobre la psicogénesis de la lengua escrita y una concepción enunciativa culioliana. Los resultados muestran que el concepto de actividad epilinguística, apropiado sobre una base sociointeraccionista, según las reglas semánticas del discurso pedagógico-curricular, constituye un dispositivo que permite conciliar concepciones de sujeto, enseñanza y aprendizaje en principio epistemológicamente divergentes.

Palabras clave:

Alfabetización.
Análisis
lingüístico.
Currículo.

Introdução

Na década de 1980, no Brasil, diferentes concepções de linguagem e proposições de ensino-aprendizagem de língua portuguesa se encontram em contexto acadêmico e nas contribuições dele provenientes para a construção de políticas públicas de educação linguística. Essas concepções e proposições são então apropriadas pelos discursos pedagógico-curriculares para a produção de propostas de ensino de português na escola de educação básica.

Objetiva-se, neste trabalho, caracterizar os efeitos que a concorrência entre diferentes proposições teórico-metodológicas produz na constituição da alfabetização em objeto dos discursos pedagógico-curriculares e acadêmico-científicos, observadas suas relações interconstitutivas. Considera-se que, nos processos de apropriação de diferentes concepções e proposições acadêmico-científicas de alfabetização pelos discursos pedagógico-curriculares, essa é reconfigurada como objeto discursivo em função das tensões decorrentes dos modos como se estabelece discursivamente a concorrência entre concepções de língua/linguagem, de ensino e de aprendizagem que constituem as proposições teórico-metodológicas para o ensino da escrita em suas fases iniciais.

Para alcançar o objetivo proposto, a produção e análise dos dados nesta investigação fundamentam-se no quadro conceitual da análise de discurso de linha francesa, particularmente no conceito de *interdiscurso*, tal como proposto por Maingueneau (1997; 2005). De acordo com o autor, um discurso origina-se de outro(s) discurso(s) e mantém, tanto com o(s) discurso(s) a que se filia geneticamente quanto com outros com os quais concorre num dado espaço discursivo, relações de interincompreensão recíproca que referenciam os processos de produção e manutenção da identidade de cada discurso: as polêmicas que institui um discurso em relação a outro que lhe seja concorrente definem modos específicos de estabelecimento de temas, objetos, conceitos e estratégias argumentativas.

Nas relações polêmicas fundadas em interincompreensões recíprocas, um discurso traduz os enunciados do discurso adversário segundo suas próprias regras, de modo que os processos de interpretação dos sentidos em jogo num determinado espaço discursivo sejam definidos pelas bases semânticas de um discurso que, num determinado contexto, é posicionado pelo analista na condição de agente em relação aos discursos com os quais concorre. Assim, no interior de um *campo discursivo* — conjunto amplo de discursos, cujos limites podem ser entrevistados num conjunto maior, o *universo discursivo*, de horizontes finitos, mas de dimensões imensuráveis — compete ao analista recortar um *espaço discursivo*. Trata-se, nesse caso, de um conjunto mais restrito de discursos em situação de delimitação recíproca na qual relações interdiscursivas são tomadas como objeto de análise em função dos objetos e objetivos de sua investigação.

Neste trabalho, o espaço discursivo definido para análise recobre a concorrência entre os discursos pedagógico-curricular e acadêmico-científico constituída no Brasil desde a segunda metade do século XX (cf Pietri, 2003), mais particularmente no que se refere à constituição da escrita em objeto de proposições de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa.

Considera-se que, das relações interdiscursivas estabelecidas entre os discursos acadêmico-científico e pedagógico-curricular sobre e para a alfabetização, temas, objetos, conceitos e práticas de ensino e aprendizagem para o ensino da escrita em suas fases iniciais podem se constituir de modos diversos dos inicialmente projetados com base nos discursos e nos referenciais teóricos de que se originaram. Busca-se, assim, contribuir para se compreender os modos como historicamente a alfabetização se constituiu em objeto dos discursos pedagógico-curriculares, em documentos oficiais

de referência curricular, nas suas relações com os discursos acadêmico-científicos, e conhecer as concepções de sujeito, de língua/linguagem, de ensino e de aprendizagem resultantes desses modos de constituição.

Foi analisada neste trabalho a *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau* (doravante referida apenas como Proposta Curricular), documento publicado no ano de 1988, em 3ª edição, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Esse documento é representativo dos processos interdiscursivos em análise por ser uma das primeiras publicações de um conjunto de propostas pedagógico-curriculares em bases sociointeracionistas produzidas em diferentes estados da federação no momento histórico observado neste artigo (cf Geraldi; Silva; Fiad, 1996). Sua produção realizou-se em contexto de lutas sociais contra o regime militar então vigente, pela redemocratização do país e por sua transformação política e econômica, de modo a se construir uma sociedade menos desigual e excludente. Os estudos linguísticos — em amplo desenvolvimento no Brasil, principalmente em decorrência da estruturação de seu sistema de pós-graduação —, vinham oferecer subsídios teóricos e metodológicos que fomentassem mudanças no ensino de língua portuguesa na escola básica, de modo a garantir a inclusão institucional dos estudantes, o respeito pela variedade linguística das classes populares e a formação crítica para a transformação social.

Nesse contexto, aproximam-se e tensionam-se concepções de escrita e de ensino de escrita fundamentadas em perspectivas teóricas e metodológicas diversas em suas bases epistemológicas, mas próximas em suas premissas sociais, políticas e ideológicas (cf, entre outros, Geraldi, 1984; Ferreiro; Teberosky, 1985; Franchi, 1988). Na concorrência que então se estabelece entre proposições para alfabetização em bases sociointeracionistas, psicogenéticas e enunciativas de base culioliana, a escrita é referenciada diversamente, nessas proposições, como *atividade*, *processo*, *trabalho* e *objeto*, num processo semântico em que o termo *representação*, como será observado com a análise dos dados, é investido de sentidos diversos conforme responda mais estreitamente a uma ou a outra das perspectivas teóricas em jogo. Assim, são produzidos diferentes efeitos sobre os modos como se projetam as práticas de ensino e aprendizagem de escrita na escola na proposta curricular observada.

Dada a centralidade que a análise linguística ocupa na reordenação proposta para o ensino de língua portuguesa na escola desde a década de 1980, no país (cf, entre outros, Geraldi, 1991; Polato, Menegassi, 2021), objetiva-se nesta investigação o conceito de *atividade epilinguística*, os modos de sua apropriação e os efeitos que produz em proposta pedagógico-curricular de alfabetização fundamentada na aproximação entre perspectiva de caráter sociointeracionista, estudos sobre a psicogênese da língua escrita e concepção enunciativa de base culioliana.

Parte-se do princípio de que a análise dos modos de apropriação do conceito de atividade epilinguística na proposta pedagógico-curricular em estudo possibilita evidenciar as relações de força entre os discursos e as perspectivas teóricas em concorrência nas condições discursivas em que se produz o material de análise, bem como os deslocamentos ocorridos entre as perspectivas epistemológicas concorrentes no processo interdiscursivo analisado.

O conceito de atividade epilinguística na Proposta Curricular em análise

Como mencionado anteriormente, o conceito de atividade epilinguística ocupa posição fundamental nas proposições de renovação do ensino de língua portuguesa produzidas a partir dos anos finais da década de 1970 e ao longo da década de 1980, uma vez que é a referência para definir

a noção de *análise linguística*, que, por sua vez, orienta as propostas de reorganização do ensino em torno das práticas de produção de textos falados e escritos (cf Geraldi, 1991; Polato, Menegassi, 2021). A Proposta Curricular em análise orienta-se por esses princípios e concepções, os quais são integrados às bases sociointeracionistas que fundamentam suas proposições didático-pedagógicas:

Mas o ponto de partida para um **trabalho** de descrição gramatical e de formulação metalinguística é que os alunos **já sabem sua linguagem**. Assim, deve estar ancorada em uma longa **atividade epilinguística**, isto é, no **trabalho sobre a linguagem**, na **comparação das expressões** entre si, na **transformação de sua estrutura**, sobretudo no **trabalho** assim feito sobre os textos **dos próprios alunos**. Para esse **trabalho inicial de análise, comparação e transformação** não se devem exigir senão as **intuições** que o aluno tem porque usa, fala a própria língua. Será impossível levar isto a detalhes e temos que nos contentar com os exemplos que se dão em 2.2 (São Paulo, 1988, p. 22, grifos nossos).

Na passagem transcrita acima, foram destacados termos que remetem às bases conceituais em que se fundamenta a proposta em análise: a referência a *trabalho* decorre dos fundamentos sociointeracionistas que orientam as proposições para o ensino de língua portuguesa no documento. O conceito de trabalho, por sua vez, é associado à atividade epilinguística para sustentar a contraposição estabelecida no documento em relação à aprendizagem de caráter metalinguístico associada ao ensino tradicional e referenciado em preceitos da gramática normativa. Em lugar desse conceito, propõe-se o trabalho com os conhecimentos que “o aluno tem porque usa, fala a própria língua” (São Paulo, 1988, p. 22), isto é, o trabalho associado à atividade linguística, à produção de textos falados e escritos. É preciso observar, no entanto, que o trabalho em sua relação com a atividade epilinguística se realiza *sobre* a língua, o que denota a necessidade de distanciamento dela para que possa ser tomada como objeto de *análise, comparação e transformação*.

Observa-se, assim, um modo de apropriação do conceito de atividade epilinguística que se distancia de sua concepção na perspectiva culioliana, para a qual há um trabalho inerente à própria produção e reconhecimento de enunciados. A atividade epilinguística é constitutiva de toda e qualquer atividade linguística e, se ela pode ser mais facilmente entrevista “na comparação das expressões entre si, na transformação de sua estrutura” (São Paulo, 1988, p. 22), ela não se realiza apenas quando estas ações são efetuadas ou percebidas mais conscientemente.

Nesse sentido, os conceitos de trabalho e de atividade epilinguística tais como empregados na proposição curricular em análise mantêm relação com o caráter metalinguístico que caracteriza o ensino de língua portuguesa na escola, o que parece decorrer do fato de a língua ocupar, a posição de *objeto* no processo de apropriação didática. Assim, o discurso pedagógico-curricular produz efeitos sobre os modos de apropriação de conceitos do discurso acadêmico-científico, reconfigurando-os de acordo com suas — do discurso pedagógico-curricular — regras semânticas.

Ao final da passagem reproduzida acima, encontra-se a remissão à seção 2.2 da Proposta Curricular, parte do documento em que se iniciam as considerações sobre ensino de língua portuguesa para os estudantes de 3ª a 8ª séries (na nomenclatura de então), seção apresentada logo após a parte do documento em que se aborda mais especificamente o processo de alfabetização. Diante desse fato, é importante questionar se as proposições de ensino e aprendizagem de língua portuguesa referenciadas no conceito de atividade epilinguística fundamentam também as propostas de alfabetização no documento em análise, e, caso assim seja, de que modo esse conceito opera nas proposições analisadas, considerados os modos de sua apropriação pedagógico-curricular, conforme a discussão acima realizada.

Parte-se aqui de hipótese afirmativa, não apenas porque esse referencial teórico perpassa a elaboração do documento em análise se se observa a integração do referido conceito às bases sociointeracionistas da Proposta, mas também porque partes significativas de seções em que se tematiza o processo de alfabetização se fundamentam, por vezes reproduzindo partes dele, no trabalho resultante de pesquisa conduzida por Eglê Franchi (1988), em que o conceito de atividade epilinguística ocupa função fundamental, como se nota na passagem a seguir:

O processo de alfabetização não se limitou, pois, a um exercício de “grafias”: foi sempre um espaço aberto para as crianças atuarem epilinguisticamente sobre sua própria linguagem e sobre as formas socializadas de sua representação. Os alunos começaram logo a dar-se conta da arbitrariedade desses sistemas e da não-biunivocidade entre a fala e a escrita [...]. (Franchi, 1988, p. 182).

Assim, de modo a buscar fortalecer a validade da hipótese de que o conceito de atividade epilinguística orienta as proposições sobre alfabetização na Proposta Curricular observada, propõe-se, portanto, com a análise dos dados, caracterizar: 1. a aproximação entre perspectivas construtivistas de base piagetiana e culioliana e o que seria específico no documento de uma e de outra dessas perspectivas em concorrência; 2. as marcas linguístico-enunciativas que possibilitam evidenciar, nas seções em que se tematiza mais especificamente a alfabetização, referências à concepção de linguagem fundamentada no conceito de atividade epilinguística; 3. no interior de proposta pedagógico-curricular de base sociointeracionista, os efeitos que são produzidos pela concorrência entre as perspectivas construtivistas de base piagetiana e de base culioliana.

Antes, porém, de proceder à análise do documento, contextualiza-se historicamente o processo de apropriação de elementos da Teoria das Operações Enunciativas para a elaboração de proposições pedagógico-curriculares direcionadas ao ensino de língua portuguesa no Brasil.

As concepções de aprendizagem de base construtivista culioliana

O modelo teórico proposto pelo linguista Antoine Culioli, conhecido pela Teoria das Operações (Predicativas e) Enunciativas, adentra as propostas pedagógico-curriculares por meio de um conceito que, como visto, lhe é constitutivo: a *atividade epilinguística*. É esse conceito que será aqui tematizado, evidenciando as suas relações com as próprias concepções de linguagem, língua e aprendizagem. Para tanto, retomam-se as discussões feitas por Romero (2011, 2019), sem que sejam abordadas as efetivas contribuições desse referencial para um redirecionamento do ensino-aprendizagem de línguas¹.

É preciso, de saída, observar que a referência ao conceito de atividade epilinguística chega ao Brasil graças ao artigo “Linguagem – atividade constitutiva”, de Carlos Franchi (2002). Nele, o autor retoma uma passagem de “La formalisation en linguistique”, artigo de Antoine Culioli, publicado originalmente em 1968 e que faz parte da coletânea *Pour une linguistique de l'énonciation* (Culioli, 1999). Ou seja, praticamente uma década separa a formulação do conceito na França e a sua menção no Brasil, o que é muito pouco se considerarmos o cenário de pesquisas em Linguística que se tinha à época.

Em seu artigo, a preocupação maior de Franchi é a de aprofundar a reflexão sobre como deve ser concebida a linguagem e uma teoria que a tem por objeto. Como observa Romero (2011):

¹ Sobre as contribuições do quadro teórico das Teorias das Operações (Predicativas e) Enunciativas para o ensino e aprendizagem de línguas, cf Rezende (2008).

Ressaltando ser preciso ir além de uma concepção para a qual a linguagem se vê reduzida a um papel de ferramenta social, a “limitar-se pela observação de sua face exterior, puramente instrumental” (idem, p. 57), Franchi coloca justamente a necessidade de se aproximar de sua “forma interna” (idem, p. 72) para reencontrar “a linguagem na universalidade de seu processo” (idem, p. 72). (Romero, 2011, p. 157-158)

As considerações de Carlos Franchi trazidas por Romero (2011) fundamentam-se numa discussão prévia por parte do autor, amplamente desenvolvida no artigo de 1977, e que elenca uma série de dificuldades relacionadas ao fato de se sustentar que “o que existe [...] são os discursos efetivamente produzidos nas diferentes línguas” (Franchi, 2002, p. 39). Essas dificuldades encontram invariavelmente a problemática da significação nas línguas, como se lê nas seguintes passagens:

O problema central é o da ‘significação’, concebida não como uma propriedade das expressões, [...] mas como um ‘ato’, um ato intencional e motivado que põe em relação, de um lado, os interlocutores, de outro, os elementos convencionais de que se servem na interlocução [...] (Franchi, 2002, p. 40).

Em uma teoria da linguagem que se funde em noções como de ‘comunicação’, ‘intenção’, ‘função’ social, [...] o esforço teórico se desloca à determinação das condições do exercício social da linguagem, derivadas de um princípio geral determinante – o da ‘comunicabilidade’ [...]. Em outros termos, desaconselha-se buscar a explicação da significação pela explicitação da estrutura das línguas naturais [...] (Franchi, 2002, p. 41).

Diante de tal ponto de vista, não há como não vincular a linguagem ao contexto e à situação, nem como propor uma concepção inovadora de gramática, tema que, aliás, é retomado em dois dos artigos mais conhecidos de Franchi: “Criatividade e gramática” (Franchi, 1988) e “Mas o que é mesmo ‘gramática’?” (Franchi, 1991), ambos publicados originalmente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, CENP, quando Carlos Franchi nela atuou.

As passagens a seguir evidenciam as críticas do autor ao que foi mencionado: no que concerne à

dependência estrutural da linguagem dos fatores e funções da comunicação [...], esta implica que se leve em conta na explicação da significação o conjunto de fatores e relações que se estabelecem entre os participantes do ato de comunicação, das circunstâncias desse ato, do universo de eventos e coisas a que se referem segundo suas experiências (Franchi, 2002, p. 42).

Por sua vez, no que se refere à gramática, ela se reduz “à representação dos resultados obtidos via generalização indutiva a partir das regularidades estabelecidas na análise sistemática, estas às operações de segmentação e classificação” (Franchi, 2002, p. 39). Em suma, em tal perspectiva de linguagem, questiona-se “como se há de dar conta da relação entre as expressões e seu sentido?” (Franchi, 2002, p. 46).

Vale notar que, no artigo, existem outras considerações sobre o modo pelo qual a linguagem pode ser apreendida, oriundas, desta vez, do modelo teórico proposto por Chomsky, igualmente criticado pelo autor, e que não serão aqui abordadas. O que importa é assinalar qual o posicionamento de Carlos Franchi, que se observa, na sequência do artigo: “[...] antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção de pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências” (Franchi, 2002, p. 57).

A primeira das referências ao artigo de Culioli (1999) contribui para a explicação dada por Franchi (2002, p. 59) sobre o fato de não se poder reduzir a linguagem “ao ato mesmo de enunciar em que se utiliza o sistema linguístico para a articulação de inúmeros discursos possíveis, carregando um sentido responsável pelos seus efeitos”. A afirmação de Culioli que sustenta a proposição de Franchi diz, justamente, ser a atividade linguageira *significante*, o que deve ser compreendido considerando-se que, para a Teoria das Operações Enunciativas, a linguagem se define como “atividade significativa da espécie humana, que consiste, não ‘em veicular sentido, mas em produzir e reconhecer formas enquanto traços de operações’” (Romero, 2019, p. 176). Em um trecho da passagem de Culioli trazida por Franchi, nota-se, ainda, que “não se pode afirmar que as palavras têm um sentido sem ser levado a uma concepção instrumental da linguagem, concebida como um instrumento cuja finalidade explícita seria a comunicação [...]” (Culioli, 1968, *apud* Franchi, 2002, p. 59).

Do que sucintamente se expõe acima, decorrem duas importantes reflexões. Em primeiro lugar, Carlos Franchi reafirma o seu posicionamento de ser a linguagem concebida como atividade significativa, em concordância com Culioli e nele fundamentado; por assim ser, refuta a concepção para a qual a palavra se define por um sentido a ser por ela veiculado: o que se conhece por sentido se elabora no enunciado, e é fruto, portanto, das relações que aí se configuram. Em segundo lugar, o que se tem nos enunciados são os traços dessa atividade que ocorre simultaneamente ao próprio processo de produção e reconhecimento enunciativos. Importa dizer que Carlos Franchi, ao postular que a linguagem “realiza-se em uma multiplicidade de operações (em sentido intuitivo) subjacentes, interiores ao sujeito, **de que a configuração superficial das expressões é traço revelador**” (Franchi, 2002, p. 59, grifos nossos) trata, a nosso ver, dessa questão.

Em suma, a enunciação não seria um ato, mas o que permite aos enunciados serem apreendidos “em sua materialidade formal, *i.e.* um arranjo não qualquer de marcadores linguísticos que traz o rastro de sua gênese constitutiva” (Romero, 2011, p. 158). Não por menos, Carlos Franchi persevera em explicar a linguagem como uma atividade constitutiva do ser humano, uma “atividade incessantemente criativa”, nas palavras de Humboldt (1974 [1936], p. 157), citado pelo próprio linguista, que, ademais, lhe confere grande destaque em suas reflexões:

Em si mesma, a linguagem não é um produto (*ergon*) mas uma atividade (*energeia*). [...] Tal esforço e trabalho, constante e uniforme, constitui a ‘forma da linguagem’. E é a esse trabalho, à forma dessa atividade que se deve voltar quem deseje compreender a linguagem. Como porém dar conta dessa forma interior? (Franchi, 2002, p. 62).

Eis aqui a grande questão que dá o tom à continuidade do artigo, uma vez que a forma da linguagem – forma interna, enquanto atividade criadora – distingue-se claramente, para Humboldt, para Franchi que o menciona e, acrescente-se, para Culioli da forma superficial, da morfologia: “a noção de forma da linguagem não se reduz às regras da sintaxe e mesmo transcende às regras de formação das palavras” (Humboldt (1974 [1936], 186). A “forma da língua não se pode reduzir ao que se chama de forma gramatical” (Humboldt, 1974 [1936], *apud* Franchi, 2002, p. 63).

Voltando-se, agora, para o referencial da Teoria das Operações Enunciativas, pode-se afirmar, sem hesitar, que a preocupação maior de Antoine Culioli é a de explicar a forma interna da atividade de linguagem por meio da diversidade das línguas naturais, forma esta que remete a:

[...] um jogo de relações sem materialidade que permite construir objetos perceptíveis quando há verbalização. De uma atividade interna, passamos a uma atividade externa, pública, linear, sem que a exteriorização corresponda à atividade interna manifestada. O que

se tem simultaneamente à verbalização, são os traços dessa atividade interna, em si, inacessível (Romero; Flores, 2017, p. 123).

Sobre esse jogo de relações sem materialidade, é possível afirmar que ele diz respeito a “esquemas invariantes”, pautados em alguns poucos princípios dinâmicos de ordem linguageira, que, graças a combinações infinitas e não deterministas, tomam corpo nas línguas. Daí ser a teoria culioliana concebida como uma “abordagem construtivista”: no enunciado, são postos em relação, agenciam-se esquemas invariantes constitutivos das unidades linguísticas que resultam na construção do sentido. Não se têm, portanto, unidades previamente dotadas de um valor ou sentido de base; têm-se esquemas invariantes – esquemas cuja natureza, embora constante, se define por variáveis – que se combinam e se autodeterminam.

A atividade epilinguística é a atividade permanente que se dá quando se produz e se reconhece um enunciado, a atividade que faz que, de certo modo, o sujeito teste, de maneira não consciente e incessante, as múltiplas possibilidades de combinações entre esquemas a fim de estabilizar sentidos².

Em contextos educacionais, a atividade epilinguística é muitas vezes explicada por meio de uma atividade não consciente – ou mesmo “consciente” – entrevista quando marcadores de reformulação se fazem presentes no texto; no entanto, como visto, trata-se de um conceito mais complexo, que faz referência a “uma atividade permanente da qual não temos consciência, [mas] que nos fornece representações que se entrecruzam, se entrechocam etc.” (Culioli; Normand, 2005, p. 111), que projeta caminhos possíveis a serem estabilizados nos enunciados.

Outra importante consideração a ser feita diz respeito à própria concepção de aprendizagem que daí advém. Embora o interesse de Culioli seja a pesquisa fundamental no campo da Linguística, o fato de o autor sustentar que a *atividade* de linguagem é o seu objeto de estudos, ela vai de par, necessariamente, com uma concepção ativa de sujeito. Como bem explica Gauthier (1995, p. 426):

Desde o início, a Teoria das Operações Enunciativas opõe a linguagem como atividade às línguas como sistemas de funcionamento. A “redescoberta da linguagem como atividade significativa” evidenciada por Culioli conduz à reabilitação do sujeito enquanto entidade capaz de se constituir em origem do discurso. Isso tem ressonâncias imediatas numa problemática didática. [...] Ao estudo da linguagem está associada uma imagem ativa do sujeito. [...] De um lado, uma língua particular com seus sistemas próprios e uma morfossintaxe estável, do outro, uma atividade de pôr em relação que gera um excedente de enunciados e uma proliferação de interpretações. A aprendizagem de uma língua não pode se reduzir à memorização de formas linguísticas e à sua organização em sequências lineares. [...] As significações não são dadas prontas. Tanto no reconhecimento [enunciativo] quanto em produção, é necessário construí-las.

Ora, o que se tem é uma mudança radical em relação ao modo como o sujeito se institui diante da língua. Com efeito, não mais sustentar a existência de uma língua já estabelecida do ponto de vista semântico, de uma língua na qual as palavras são, de antemão, dotadas de sentido independentemente de seu uso, para sustentar uma língua cujas unidades se definem por meio de esquemas invariantes próprios à linguagem, mostra que a aprendizagem, para cada indivíduo, passa pela (re)construção interna desses esquemas em atividades de produção e reconhecimento enunciativos³.

² A título de ilustração, observar a análise realizada sobre verbo “quebrar” em Romero (2019).

³ Não é abordada, aqui, a natureza dos esquemas em si, que envolve a elaboração de noções (Culioli, 1990), representações que organizam experiências elaboradas desde a primeira infância e para as quais tanto a atividade simbólica quanto o meio físico-cultural colaboram (Romero, 2019).

No artigo de Carlos Franchi que introduz Antoine Culioli no cenário nacional, o autor não se aprofunda em questões como essas ora apresentadas. Nem poderia, visto o programa culioliano ter se desenvolvido de modo significativo após a referida menção que lhe foi feita nessa publicação, a ponto de originar um modelo teórico no qual a atividade de linguagem se encontra no fundamento da descrição dos diferentes sistemas linguísticos em suas particularidades inerentes.

Interessante notar que, nos encaminhamentos finais de seu trabalho, Franchi (2002) observa justamente que:

A linguagem, concebida como um trabalho, uma atividade constitutiva quase-estruturante, seria insuficientemente examinada pelas convenções e condições em que ela se utiliza em uma ‘ação segunda’ no exercício social. Nem se pode apreender satisfatoriamente por processos de análise que se limitem a segmentar e classificar as expressões ou pela representação de uma ‘forma gramatical’ estruturada sobre um conjunto estável de categorias, resultado já dessa atividade. [...] Sobre que bases se pode, então, atender às exigências de sair deste discurso retórico original para a construção de uma teoria da linguagem? Como dar conta da ‘forma’ dessa atividade, ou das propriedades desse processo ‘em constituindo’ que não se institui nos constituídos? (Franchi, 2002, p. 70).

E, em conclusão, menciona a possibilidade de se pensar esse processo criador que é a linguagem a partir dos trabalhos de Piaget, particularmente a partir das noções de “esquema de ação” e “função estruturante”:

Vê-se o interesse desses estudos para o problema colocado por nós de como dar conta da ‘forma’ de uma atividade – a atividade constitutiva da linguagem. Eles supõem pesquisas em que a ordem clássica – ‘classes-funções’ – seja invertida, tomando as funções como a representação de operações (em sentido intuitivo) primitivas elementares, que pelo seu aspecto dinâmico e construtivo não somente constituam um princípio de classificação mas ao mesmo tempo, um princípio de reorganização dos esquemas constituídos (Franchi, 2002, p. 71).

O autor, entretanto, não se aprofunda na possibilidade mencionada. De acordo com Franchi (2002, p. 72):

Não é aqui o lugar de levar adiante essas sugestões. Elas estão para dizer que há hipóteses e instrumentos formais viáveis para tentar uma aproximação da ‘forma interna’ da linguagem, superando a dicotomia som-sentido, estrutura semântica-estrutura sintática, apagada na consideração da atividade que a constitui; para reencontrar a linguagem na universalidade de seu processo, que explica essas construções circunstancialmente estáveis que se descobrem nas línguas naturais e no seu exercício, sem esquecer que o seu dinamismo é a garantia (feliz) da provisoriidade de todos os sistemas.

O fato é que, independentemente de ter ou não conhecimento de outras pesquisas realizadas por Culioli à época, Franchi faz referência ao autor, assim como se refere a Piaget como uma alternativa para se explicar a forma interna da linguagem, o que mostra que, para ele, de algum modo, ambos coadunam com o pensamento de que há princípios dinâmicos – uma espécie de inteligência ordenadora – na base das ações humanas. Nesse sentido, na discussão realizada por Carlos Franchi, verifica-se a possibilidade de existir uma aproximação epistemológica entre concepção de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa referenciada em aspectos da Teoria das Operações Enunciativas e em elementos da perspectiva psicogenética.

No entanto, observada a aproximação dessas perspectivas teóricas em uma proposição pedagógico-curricular de ensino de língua portuguesa de base sociointeracionista, os processos de

concorrência que se estabelecem entre elas evidenciam tensões que produzem efeitos sobre os modos como são projetadas as concepções de trabalho, de ensino, de processo de aprendizagem, de sujeito e de linguagem. Com a análise dos dados realizada a seguir, objetiva-se caracterizar os processos de concorrências das perspectivas teóricas observadas e os efeitos que produzidos em suas relações com as bases epistemológicas a que se filiam nesses processos.

As perspectivas construtivistas de base piagetiana e culioliana na Proposta Curricular

Como antes mencionado, em “Linguagem: atividade constitutiva”, Franchi (2002) refere-se a noções propostas por Jean Piaget, principalmente as de *esquema de ação e função estruturante*, como possibilidades conceituais para se abordar a linguagem como um *processo criador*, uma atividade constitutiva quase estruturante, para se abordar “a ‘forma’ dessa atividade, ou das propriedades desse processo ‘em constituindo’ que não se institui nos constituídos” (Franchi, 2002, p. 70).

A expectativa do autor seria a de encontrar meios conceituais para se observar a linguagem não de uma perspectiva classificatória e funcionalista, comum aos paradigmas científicos vigentes, mas invertida, de modo que fosse possível conhecer as operações enunciativas elementares em que se fundamenta a atividade da linguagem em *seu aspecto dinâmico e construtivo*, “um princípio de reorganização dos esquemas constituídos” (Franchi, 2002, p. 71).

Desse modo, buscava-se que fosse superada a dicotomia som/sentido, estrutura semântica/estrutura sintática (Franchi, 2002) na abordagem de uma forma interna da linguagem caracterizada por ser orientada por princípios dinâmicos e que funcionaria como uma espécie de inteligência ordenadora na base das ações humanas: as perspectivas propostas por Culioli e Piaget se aproximariam em suas premissas, portanto.

Essa aproximação parece funcionar no texto da Proposta Curricular em análise, possibilitando conciliar divergências resultantes do tensionamento entre concepções teóricas e metodológicas concorrentes. Na passagem a seguir, em que se retoma a afirmação do processo combinatório subjacente à materialidade da modalidade verbal escrita, perspectiva construtivista em bases psicogenéticas e enunciativa em bases culiolianas parecem se encontrar, de modo que termos apropriados de uma e de outra teoria, como *hipótese*, *representação*, *processo combinatório*, *regra produtiva*, adquirem significação distinta daquela prevista nos quadros teóricos de que provêm (dos estudos em psicogenética, da Teoria das Operações Enunciativas ou da Linguística formal/estruturalista):

Nesse nível silábico da alfabetização, a criança ainda se defronta com o problema da leitura do que escreve: cada **representação** vale somente para “aquele” exercício. E esse **problema** somente vai ser **superado** quando a criança conseguir **formular a hipótese** de que a escrita constitui um **processo combinatório**, em que as letras se compõem para distinguir as sílabas. Esta **hipótese** supõe dois passos difíceis e fundamentais: a compreensão do valor distintivo das letras na representação das sílabas, **a compreensão de que existe uma regra produtiva** que permite, a partir desses elementos simples, compor a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenha exercitado (São Paulo, 1988, p. 25, grifos nossos).

O que parece possibilitar que as concepções em concorrência se aproximem é a proposição de que o trabalho pedagógico seja realizado de modo a contextualizar as atividades linguísticas para que fragmentos que não compõem ainda unidades com significado (como sílabas isoladas, por exemplo) adquiram significação. O que garantiria a contextualização seria o trabalho fundamentado na

oralidade e no diálogo, isto é, na modalidade da linguagem verbal já compartilhada pelos participantes do processo interativo.

Nesse sentido, o processo de construção de significados, próprio do fazer linguístico em sua modalidade falada, constituiria as condições para que elementos formais de outra modalidade, a escrita, nesse caso, se integrassem gradualmente aos princípios dinâmicos da produção de significação. Discursivamente, essa ambivalência produtiva entre uma modalidade e outra parece se fazer viável na proposta em análise em decorrência da aproximação de forma conciliada das perspectivas teóricas em concorrência, de base psicogenética e de base culioliana, o que se evidencia no emprego de termos como *atividade*, *jogos*, *constrói* e *operar*, que podem referenciar conceitos filiados tanto a uma quanto à outra dessas perspectivas:

Assim, é importantíssimo que **os primeiros fragmentos de escrita** estejam sempre contextualizados em uma rica **atividade** oral: no diálogo, na conversa, nas pequenas dramatizações, nos **jogos em que cada palavrinha vai ganhando sua significação**. — essas **atividades orais e dialogadas** oferecem ainda a oportunidade para os alunos trocarem entre si experiências: é **nesse trabalho conjunto e partilhado** que se **constrói o conhecimento**, portanto, se facilita a **mútua contribuição** na elaboração das **hipóteses fundamentais** com que as crianças devem **operar** (São Paulo, 1988, p. 27, grifos nossos).

Desse modo, as relações interdiscursivas (Maingueneau, 2005) que se estabelecem entre os discursos analisados se constituem de modo a produzir um efeito de aproximação, de acomodação, de conciliação entre perspectivas epistemológicas concorrentes, a princípio não assimiláveis entre si. Entretanto, se há, nessa passagem do documento, a conjunção entre as perspectivas teóricas em concorrência, numa passagem posterior a ela observa-se um processo de afastamento, com prevalência que parece ser conferida à perspectiva de base culioliana:

Como a **alfabetização se dá no interior desse processo de construção e reconstrução de pequenos textos**, há um duplo proveito tanto para a **instrumentação** quanto para o desenvolvimento da capacidade de **produção de textos**. Os ganhos graduais na instrumentação são levados para a **atividade de “escrita” e “leitura”** e, destas, em virtude de seu **apelo criativo, voltam novos estímulos** para os esforços graduados da alfabetização (São Paulo, 1988, p. 29, grifos nossos).

Observa-se, na passagem reproduzida, uma menção que parece se fazer ao trabalho pedagógico orientado pelo conceito de atividade epilinguística na referência ao “processo de construção e reconstrução de pequenos textos”. Outro elemento dessa passagem que também parece referenciar-se em concepção de linguagem de base culioliana, apropriada por Franchi (1987) no artigo “Criatividade e Gramática” com objetivos didático-pedagógicos, é a menção ao *apelo criativo* que estaria associado à “atividade de “leitura” e de “escrita”, o que pode remeter à noção de “criatividade” tal como proposta pelo autor. Essas atividades contribuiriam para que o trabalho de instrumentação para a aquisição da escrita alfabética se realizasse em contexto significativo.

Assim, a aprendizagem em bases psicogenéticas parece ser condicionada, na proposta em análise, pelos trabalhos didático-pedagógicos orientados pela perspectiva da Teoria das Operações Enunciativas, as quais, por sua vez, são apropriadas segundo as regras semânticas do discurso pedagógico-curricular no interior do quadro conceitual do sociointeracionismo.

Observe-se, nesse sentido, o trabalho de *tradução* de termos do discurso acadêmico-científico pelas regras semânticas do discurso pedagógico-curricular, como se pode observar no emprego de aspas em “atividade de ‘leitura’ e de ‘escrita’”, com o que se indica a realização dessas atividades por sujeitos que ainda não se apropriaram (plenamente) do sistema de representação escrita, recuperando-

se, assim, as proposições anteriormente feitas sobre o trabalho de caráter dialogal, fundamentado em práticas de oralidade que formam as condições para que a modalidade escrita possa ser adquirida em processos significativos.

Desse modo, a proposta de alfabetização em análise excede o quadro conceitual do construtivismo de base piagetiana, distanciando-se dele no que se refere à compreensão do processo de representação estabelecido pela escrita:

Pouco a pouco, as crianças começarão a exercitar-se na **escrita já como instrumento de comunicação**. São os primeiros bilhetinhos que passam uns aos outros e que podem ser bem aproveitados como nova atividade. Mas o professor deve colocar em perspectiva uma questão fundamental: embora a alfabetização e a construção de textos tenham nascido na atividade oral, **não se deve confundir isso com uma hipótese estreita da linguagem escrita como pura representação da oralidade**. Muito poucas vezes se escreve o que se fala: **o texto tem que ir ganhando, pouco a pouco, sua autonomia como um modo próprio de representação** das experiências e de expressão pessoal (São Paulo, 1988, p. 29-30, grifos nossos).

Neste parágrafo, sequência imediata do parágrafo analisado anteriormente, observa-se que o objetivo definido para os processos de alfabetização não tem como meta a aquisição do sistema de representação da escrita alfabética, mas a apreensão, pelo sujeito da aprendizagem, da modalidade escrita como um modo próprio, autônomo, em relação à oralidade, de representação da realidade. Assim, parece que não apenas o processo de instrumentação para a aquisição da escrita alfabética, mas o próprio estado de estar alfabetizado, são, de fato, estágios de um processo mais amplo, o qual consiste em fazer da materialidade da escrita uma materialidade a mais a compor a atividade da linguagem em *seu aspecto dinâmico e construtivo*, em seu “princípio de reorganização dos esquemas constituídos” (Franchi, 2002, p. 71).

O conceito de atividade epilinguística nas proposições didático-pedagógicas de alfabetização

Como antes observado, no documento analisado, propõe-se que a alfabetização seja feita de modo significativo em função de seu desenvolvimento com base na instanciação pedagógica do conceito de atividade epilinguística. Nesse contexto, o termo “representação”, associado à perspectiva psicogenética para referir a relação grafema/fonema, desloca-se semanticamente para referir relações entre as modalidades falada e escrita, nesse caso de acordo com o pressuposto de a escrita não corresponder estreitamente à fala, mas se constituir em modalidade autônoma da linguagem verbal, como observado anteriormente.

O processo de desenvolvimento que seria comum aos sujeitos da aprendizagem em perspectiva psicogenética sobre a aquisição da escrita é, na proposta em análise, ressignificado para serem consideradas as especificidades sociolinguísticas dos alunos e a função decisiva que essas especificidades têm no processo de construção das hipóteses de escrita pela criança. Desse modo, se em perspectiva psicogenética as crianças que se alfabetizam percorrem os estágios de desenvolvimento que constituem o processo de construção de conhecimentos sobre o sistema de representação escrita, esse caráter cognitivo mais geral é ressignificado em suas bases epistemológicas para se considerar a singularidade individual da criança em seu trabalho com e sobre a escrita a partir da coloquialidade característica de sua modalidade falada:

Sem reprimir ou desrespeitar a linguagem da criança, esses fatos irão logo multiplicar-se: as convenções da escrita, em inúmeros aspectos, não correspondem às formas da fala coloquial da criança ou do adulto.

Essas duas vertentes, a da inconsistência do sistema de representação gráfica e a da diferença entre a modalidade escrita em relação à modalidade coloquial, vão sempre ocasionar desvios e **peculiaridades individuais** na escrita das crianças. **E como são problemas de natureza diferente, têm que ser tratados pelo professor de maneira diferente** (São Paulo, 1988, p. 28, grifos nossos).

Nesse contexto, em que elementos da perspectiva psicogenética concorrem com elementos dos estudos em sociolinguística, inseridos num enquadramento maior referenciado em proposições sociointeracionistas, as relações entre as unidades linguísticas previstas para o trabalho de alfabetização se movimentam de um quadro conceitual construtivista a outro, reunindo aspectos referenciados em perspectiva piagetiana e em perspectiva culioliana.

O conceito de atividade epilinguística opera, nesse processo, em função do trabalho linguístico dos sujeitos em interação social, orientando a produção dos conhecimentos sobre a escrita:

É nessa rica oralidade que o “pa” do pato adquire substância; e também é o “pa” do pai, do papagaio da escola, da panela da cozinha em que se faz a merenda, da copa da casa do Joãozinho. E o “to” se torna o “to” do gato do Mário ou do sobrenome de uma aluninha que se chamava Fernandinha Sato. [...] [reproduz-se a seguir diálogo entre as crianças] (São Paulo, 1988, p. 26-27).

Na passagem acima, o trabalho das crianças com unidades da língua em suas modalidades falada e escrita guarda relação com práticas de alfabetização do construtivismo em perspectiva psicogenética, como se observa na segmentação das palavras em sílabas e em seu reconhecimento, mas, também, do construtivismo em perspectiva enunciativa culioliana, referenciada no conceito de atividade epilinguística como se observa na operação de recombinação que as crianças desenvolvem. Nota-se, aqui, novamente, a reconfiguração do objeto do conhecimento, de suas bases semânticas próprias ao discurso acadêmico-científico, para as do discurso pedagógico-curricular: pressupõe-se, então, nesse discurso, como antes observado, o distanciamento do sujeito da aprendizagem em relação ao objeto a ser conhecido, o que redefine o conceito de atividade epilinguística segundo processos de didatização em que o metalinguístico se manifesta em suas relações com as práticas de ensino escolarizadas.

Na passagem a seguir, esses indícios mostram-se mais evidentes. Nela são observadas considerações sobre a relação entre fala e escrita num momento posterior à aquisição, pela criança, dos princípios alfabéticos nas relações entre fonemas e letras:

Já nos primeiros jogos com a escrita, as crianças passavam de um reconhecimento das correspondências entre as letras e os sons à estranheza diante dos fatos que apontavam para uma certa arbitrariedade e inconsistência no sistema de escrita. Do “peixe” e do “achei”, da “cebola” e do “sino”, do “exemplo” e da “cozinha”; da “Camila” e da “Cecília”, do “peixe” e do “exemplo”, do “sapato” e da “casa”. Mas há outra grande fonte de fatos que levam as crianças a **pôr em dúvida sua hipótese inicial da correlação direta entre escrita e fala**. Em um **jogo de formação de palavras e frases a partir de sílabas**, uma criança havia formado a palavra “cuíca” (elas antes haviam brincado com os instrumentos de um bloco de samba da vila, entre os quais havia uma cuíca). [...] (São Paulo, 1988, p. 28, grifos nossos).

Em “outra grande fonte de fatos que levam as crianças a pôr em dúvida sua hipótese inicial da correlação direta entre escrita e fala”, emprega-se um léxico que faz remissão às bases conceituais da

perspectiva psicogenética sobre alfabetização, mas para tratar de questões de ordem sociolinguística que se apresentam aos alunos em decorrência do caráter normativo do sistema ortográfico.

A correlação entre escrita e fala, nesse caso, não se refere às relações próprias ao sistema de representação escrita em bases alfabéticas, isto é, às relações fonema/letra, mas à compreensão da escrita como uma modalidade da linguagem verbal autônoma em relação à modalidade falada. Observa-se, assim, no processo de concorrência entre perspectivas epistemológicas, o tensionamento entre as bases semânticas de uma e de outra.

O que possibilita a conciliação contingente de divergências resultantes dessa aproximação parece ser o fato de que a operacionalização do conceito de atividade epilinguística, ainda que não explicitamente nomeado, possibilita o movimento semântico entre princípios da psicogenética e princípios do sociointeracionismo ao relacionar, no caso em análise, fatos sociolinguísticos a elementos de normatividade. Os dados analisados por Franchi (1988) e reproduzidos no trecho analisado ilustram para o leitor o que seria o trabalho pedagógico em bases sociointeracionistas referenciado no conceito de atividade epilinguística.

A apropriação das perspectivas piagetiana e culioliana em bases sociointeracionistas

Nas proposições em análise, elementos da perspectiva psicogenética são aproximados, portanto, de elementos apropriados à concepção de linguagem referenciada no conceito de atividade epilinguística.

Na passagem reproduzida a seguir, as considerações se iniciam empregando-se conceitos do construtivismo de base piagetiana para categorizar as crianças em relação aos níveis em que se encontram de aquisição do sistema de representação escrita. Em seguida, os resultados da categorização são relacionados em suas causas a características dos contextos (extraescolares e mesmo da pré-escola) de que provêm as crianças, em contraposição à possível associação que se buscasse fazer com limitações cognitivas ou psicológicas:

Pesquisas recentes mostram que aproximadamente 60% dos alfabetizandos ingressam no primeiro grau (mesmo tendo passado pela pré-escola) em um nível pré-silábico e 30%, em nível silábico. Eles precisam, pois, **exercitar-se na escola, em atividades que lhes proporcionem as condições de construir o conhecimento sobre a escrita que alguns poucos já adquiriram fora da escola**. Isto não significa que eles “têm dificuldade de aprender”, que “são fracos da cabeça”: significa somente que não dispuseram dos **fatos e atividades** que lhes permitissem **reformular suas próprias hipóteses iniciais**.

Uma tendência, nesses casos, é simplesmente reconhecer que algumas crianças iniciaram o processo depois das outras e que, sem dúvida, chegarão mais tarde à alfabetização. Mas algumas pesquisas pedagógicas [nota 7]⁴ mostraram que é possível acelerar esse processo. A ideia é simples. (São Paulo, 1988, p. 25, grifos nossos).

Desse modo, a argumentação busca restabelecer, a partir de uma perspectiva psicologizante, em direção a uma perspectiva social, cultural ou mesmo educacional, a identificação dos fatores que dificultam a determinadas crianças alfabetizar-se no mesmo tempo de outras que se encontram em condições favoráveis à aprendizagem da leitura e da escrita. Definidas então em bases sociais as causas do problema, as soluções possíveis para se acelerar o processo de alfabetização das crianças

⁴ Faz-se remissão, no documento, a Franchi, Eglê. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1988.

em defasagem seriam encontradas em resultados da pesquisa de Franchi (1988), referenciada em nota na passagem em análise.

A referência ao trabalho de Franchi (1988) e a menção a “fatos e atividades” que permitiriam a reformulação das hipóteses iniciais parecem indicar a operacionalização do conceito de atividade epilinguística como recurso para o ensino e a aprendizagem de língua em bases sociointeracionistas. Essa operacionalização pode ser ilustrada por passagem da obra da autora reproduzida em seguida, no texto da Proposta Curricular:

Um exemplo relatado por uma professora [nota 7]⁵. Uma das primeiras lições da cartilha continha a palavra “maca”. Mas que é maca? A professora (tendo-se preparado para esse problema antes de chegar à lição) lembrava aos alunos o que acontecera a “seu” Carmo, vizinho da escola, saindo em uma maca para o hospital. Logo passou-se a uma pequena dramatização: improvisaram com palitos de sorvete e uma fita crepe uma maca em miniatura para transportar a boneca de uma das alunas, a Flavinha, que, em uma história da classe, precisou ser operada da “pendis”. **Estava construído o contexto: e foi então que as crianças puderam incorporar a ele a estranha palavra “maca” que se puseram a escrever.** E no **jogo dialogal**, também acabou entrando a palavra “mima” porque alguém lembrou que a Flavinha “mimava muito a boneca que estava com dodói” (São Paulo, 1988, p. 26, grifos nossos).

No trecho acima, são apresentados dados descritos e analisados por Franchi (1988) em que se tematiza o processo de construção do contexto de significação para a inserção de uma palavra a ser conhecida (*maca*, da lição prevista pela cartilha). Nesse contexto significativo, opera-se então o “jogo dialogal” que se orienta para fazer evidenciar o trabalho com e sobre a materialidade da língua, cuja natureza combinatória deve ser compreendida pela criança que venha “dominar” esses “processos produtivos”, como se lê na sequência do texto:

Não podemos estender-nos muito aqui sobre esses e outros exemplos. Vamos, por isso, resumir as ideias básicas:

— A **compreensão pela criança da natureza combinatória da escrita** (isto é, de que com elementos simples como as letras pode compor diferentes elementos silábicos das palavras de sua fala) e o **domínio desses processos produtivos** constituem o conhecimento fundamental do que seja escrita, em sua materialidade.

— isso supõe exercícios sistemáticos comuns e bem conhecidos da prática dos alfabetizadores. Mas, para que não se perca a **natureza representativa da escrita**, os **primeiros fragmentos de escrita devem sempre estar ligados a uma atividade cheia de significação** (São Paulo, 1988, p. 27, grifos nossos).

Nessa passagem, considera-se o processo de alfabetização em relação à natureza combinatória da escrita, não se fazendo menção à relação fonema/letra, mas à materialidade da modalidade escrita apenas. “Representação”, nesse trecho, também não se refere especificamente ao “sistema de representação escrita”, tal como conceituado na perspectiva construtivista, mas, de modo mais amplo, a relação de referência “língua/mundo”. O que parece possibilitar o percurso argumentativo que se realiza de uma a outra das perspectivas de base psicogenética e de base sociointeracionista parece ser o presumido do conceito de atividade epilinguística, sugerido não apenas em termos como “atividade” mesmo, mas também “jogo dialogal”, “natureza combinatória” ou “processo produtivo”. Observa-se, mais uma vez, que o conceito de atividade epilinguística, apropriado segundo as regras semânticas do discurso pedagógico-curricular, posiciona o objeto de conhecimento como algo a ser compreendido e dominado pelo sujeito da aprendizagem, o que pressupõe distanciamento do sujeito

⁵ Repete-se a remissão a Franchi (1988).

que conhece em relação ao objeto a ser conhecido, ou seja, pressupõe um processo de caráter metalinguístico.

As bases sociointeracionistas da proposta fundamentam o trabalho contextualizado com a linguagem no processo de alfabetização com a função de garantir que não se perca para a criança “a natureza representativa da escrita”, e parecem possibilitar, desse modo, a aproximação das perspectivas piagetiana e culioliana segundo princípios do discurso pedagógico-curricular. Isso se explica pelo fato de os primeiros fragmentos de escrita, por não serem unidades com significação, atribuírem ao processo da aprendizagem um caráter necessariamente metalinguístico, visto ser necessário tomar esses fragmentos antes como objeto de reflexão (e de menção, pois é preciso tomar essa unidade como objeto *do* dizer) que de uso (o próprio dizer):

O importante é que esses primeiros fragmentos de escrita não se reduzam a meros exercícios sobre a grafia mas se integrem a um processo significativo (sob pena de perder-se **a natureza representativa** da escrita). Os primeiros fragmentos de escrita têm que ser “contextualizados”, isto é, inseridos em uma situação global comunicativa, de modo que a expressão gráfica interpretada se correlacione a aspectos da vida das crianças ou às atividades que realizam na sala de aula. Pensem, por exemplo, em uma situação em que, ao observar e escrever o “pa” do pato, esse pato seja o pato da Maria (que as crianças conhecem), ou o “pato” empalhado no museu da escola: a criança deve estar querendo **usar a palavra “pato” em um jogo de linguagem e ser capaz de inseri-la nesse jogo real** (São Paulo, 1988, p. 26, grifos nossos).

A ambiguidade atribuída à noção de “representação”, que se associa ora ao sistema de representação escrita, conforme quadro conceitual da psicogênese, ora às relações entre modalidade escrita e falada, conforme quadro conceitual dos estudos da linguagem em bases sociais e sociolinguísticas, possibilita associar o trabalho de ensino e de aprendizagem da escrita em suas fases iniciais, ora ao sujeito que se desenvolve em suas possibilidades cognitivas, ora aos sujeitos que interagem em contexto sócio-histórico-cultural. A atividade epilinguística, apropriada em bases sociointeracionistas segundo as regras semânticas do discurso pedagógico-curricular, parece constituir dispositivo que possibilita operar esse movimento do sujeito entre o individual e o social.

Considerações finais

Os resultados obtidos com o trabalho de análise do documento de referência curricular observado neste trabalho evidenciam que, para o ensino da escrita em suas fases iniciais, as bases sociointeracionistas que fundamentam as propostas pedagógico-curriculares produzidas a partir da década de 80 no Brasil (Geraldini; Silva; Fiad, 1996) concorrem com outras perspectivas teórico-metodológicas que não apenas o construtivismo em bases psicogenéticas, como desenvolvido por Emília Ferreiro e colaboradores, perspectiva que historicamente se posicionou em lugar de prevalência para o estabelecimento de políticas públicas de alfabetização no país (cf Mortatti, 2006).

As proposições sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, desenvolvidas no quadro da sociolinguística, e, também, a perspectiva enunciativa de base construtivista, fundamentada nos conceitos elaborados por Antoine Culioli e apropriados em contexto brasileiro inicialmente por Carlos Franchi, concorrem com as anteriormente mencionadas para a composição das orientações teórico-metodológicas que fundamentam a proposta pedagógico-curricular analisada.

Como visto com o desenvolvimento do processo analítico aqui realizado, o conceito de atividade epilinguística referencia os modos de apropriação da perspectiva construtivista proposta em

bases psicogenéticas, o que responde às projeções de Carlos Franchi sobre as relações que poderiam ser estabelecidas entre o construtivismo piagetiano e o culioliano. Os resultados mostram que o conceito de atividade epilinguística, apropriado em bases sociointeracionistas, segundo as regras semânticas do discurso pedagógico-curricular, constitui dispositivo que possibilita conciliar concepções de sujeito, de ensino e de aprendizagem epistemologicamente divergentes por princípio.

Nesse processo, como observado, as regras semânticas do discurso pedagógico produzem efeitos sobre os modos de apropriação do conceito de atividade epilinguística ao campo acadêmico-científico, que se realiza orientado por princípios de metalinguagem. A consideração da atividade linguística em bases metalinguísticas para o trabalho de ensino de língua na escola possibilita projetar posições do sujeito da aprendizagem em função de práticas pedagógicas concorrentes, tais como caracterizadas por Bernstein (1996).

Nesse sentido, a perspectiva construtivista projeta uma *pedagogia invisível*, caracterizada por conceber os sujeitos da aprendizagem em suas singularidades, do que decorre que os objetivos do ensino se voltam para o desenvolvimento de procedimentos internos ao adquirente — cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais — aos quais não se têm acesso direto, nem é possível, portanto, avaliar por mensuração ou comparativamente a padrões externos, o que leva à situação em que apenas o professor tem clareza sobre o que é considerado relevante como conteúdo do ensino e formas de expressar o aprendido.

A apropriação da perspectiva construtivista pelo discurso pedagógico-curricular, por sua vez, projeta uma *pedagogia visível*, que se caracteriza por conceber os sujeitos em relação a um padrão externo comum com base em que seja possível observar se a aprendizagem se realizou de acordo com o conteúdo que deve ser aprendido e as formas de expressão de que se aprendeu.

A conciliação entre perspectivas pedagógicas concorrentes, tal como efetivada no documento analisado, parece responder à necessidade de integrar à cultura escolar, com seus princípios normativos, a aprendizagem da língua em suas relações com a singularidade dos sujeitos e de suas culturas de origem.

Referências

- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Tome 1: Opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990.
- CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Tome 2: Formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999 [1968].
- CULIOLI, A.; NORMAND, C. **Onze rencontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys. 2005.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.
- FRANCHI, C. **Linguagem** – atividade constitutiva. **Revista do GEL**, São Paulo, p. 37-74, 2002.
- FRANCHI, E. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.

- GAUTHIER, A. Sur quelques paradoxes em didactique des langues. In: BOUSCAREN, J.; FRANCKEL, J.J.; ROBERT, S. (Orgs.) **Langues et langage**. Problèmes et raisonnement en linguistique: mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris: Press Universitaires de France, 1995.
- GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.
- GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.
- HUMBOLDT, W. **Introduction a l'Oeuvre sur Kavi**. Paris: Seuil, 1974 [1936].
- MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora Pontes; Editora da Unicamp, 1997.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.
- MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.
- PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. Orientadora: **Raquel Salek Fiad**. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2003.
- POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. **Atividades epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica**. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. C. (Orgs.). **Práticas de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 183-218.
- REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.
- ROMERO, M. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, [s. l.], v. 9, p. 152-163, 2011.
- ROMERO, M.; FLORES, V. N. Le linguiste et l'invention du langage. **Linx**, p. 115-127, 2017.
- ROMERO, M. Teoria das Operações Enunciativas. In: ROMERO, M. et al. **Manual de Linguística: Semântica, Pragmática e Enunciação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019. p. 175-228.
- SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 2. ed., 1988.