

A questão da referência em propostas pedagógico-curriculares para a alfabetização nas décadas de 1980/1990

The question of reference in pedagogical-curricular proposals for literacy education in the 1980/1990s

La cuestión de la referencia en las propuestas pedagógico-curriculares de alfabetización en los años 1980/1990

Émerson de Pietri^I

Cláudia Valentina Assumpção Galian^{II}

Márcia Romero^{III}

Fernando Rodrigues de Oliveira^{VI}


RESUMO


São apresentados neste trabalho resultados de pesquisa orientada pelo objetivo de conhecer os modos como foram estabelecidos os pressupostos semânticos subjacentes às concepções de linguagem em discursos concorrentes sobre a alfabetização. Com base em conceitos da análise do discurso de linha francesa, foram analisadas duas versões da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa — 1º grau*, publicadas “no Estado de São Paulo em dois diferentes contextos políticos-ideológicos: pré e pós-restabelecimento do estado democrático de direito. Os resultados revelam um processo de deslocamento nas concepções de referência que subjazem às concepções de linguagem em uma e em outra edição do documento, em função das bases epistemológicas em que se fundamentaram as propostas teórico-metodológicas e as proposições pedagógico-curriculares de alfabetização no período histórico observado.


Palavras-chave: Construtivismo. Alfabetização. Referência.


ABSTRACT

This article presents the results of a research study aimed at knowing the ways in which the semantic assumptions underlying the conceptions of language in competing discourses about literacy education were established. Based on concepts of French discourse analysis, two versions of the *Curricular Proposal for the Teaching of Portuguese Language — 1st grade*, published in the State of Sao Paulo in two distinct political-ideological contexts, before and after the re-establishment of the democratic rule of law, were analyzed. The results show a process of displacement regarding the conceptions of

^IUniversidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: pietri@usp.br  <https://orcid.org/0000-0001-5060-9891>

^{II}Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: claudiavalentina@usp.br  <https://orcid.org/0000-0002-1924-8802>

^{III}Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil. E-mail: marcia.romero@unifesp.br  <https://orcid.org/0000-0001-5204-111X>

^{VI}Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil. E-mail: fer.tupa@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-5609-550X>

reference that underlie the conceptions of language in one and another edition of the document, according to the epistemological bases on which the theoretical-methodological and the pedagogical-curricular proposals for the teaching of literacy produced in the historical period in question were based.

Keywords: Constructivism. Literacy. Reference.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación orientada por el objetivo de conocer las formas en que se establecen los supuestos semánticos subyacentes a las concepciones del lenguaje en formaciones discursivas en competencia sobre la alfabetización. A partir de conceptos del análisis del discurso francés, se analizaron dos versiones de la *Propuesta Curricular para la Enseñanza de la Lengua Portuguesa - 1º grado*, publicadas en el Estado de São Paulo em dois diferentes en dos contextos político-ideológicos distintos, antes y después del restablecimiento del estado democrático de derecho. Los resultados muestran un proceso de desplazamiento en las concepciones de referencia que subyacen a las concepciones del lenguaje en una y otra edición del documento, según las bases epistemológicas sobre las que se asientan las propuestas teórico-metodológicas y las propuestas pedagógico-curriculares para la enseñanza de la lectoescritura producidas en el período histórico observado.

Palabras clave: Constructivismo. Alfabetización. Referencia.

INTRODUÇÃO

Neste artigo são apresentados resultados de pesquisa orientada pelo objetivo de conhecer os efeitos produzidos pela concorrência entre bases epistemológicas distintas nos modos de constituição de propostas teórico-metodológicas e de proposições pedagógico-curriculares de alfabetização produzidas no país a partir da década de 1980.

Considerando-se o lugar de relevância que a perspectiva construtivista relacionada à alfabetização ocupou, a partir desse momento histórico, na produção de conhecimentos sobre a aquisição da escrita em suas fases iniciais, busca-se conhecer de que modos essa perspectiva foi apropriada com objetivos didático-pedagógicos em documentos oficiais de referência curricular.

São observados na pesquisa os processos de manutenção, recusa, exclusão, (re)apropriação e/ou denegação de temas, objetos, instrumentos e estratégias de ensino e de aprendizagem, em relações que se estabelecem entre discursos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em suas fases iniciais, tendo-se o construtivismo como referência central nesses processos.

Neste momento, observam-se mais especificamente os modos como são considerados os processos semânticos relacionados a concepções de linguagem em proposições para o ensino e a aprendizagem da escrita nas suas fases iniciais produzidas em contextos históricos e condições de produção discursiva distintos: são analisadas a primeira e a segunda versão da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa — 1º grau* (São Paulo, 1988; 1991).

De um momento a outro de sua reedição, passagens relativas às proposições sobre alfabetização são mantidas, excluídas ou alteradas em função das condições sociais, políticas e ideológicas próprias de um e de outro contexto histórico, em suas relações com as bases epistemológicas concorrentes no campo do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, e, neste, mais especificamente o associado ao campo da aquisição da escrita.

A edição da Proposta Curricular publicada no ano de 1988 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi produzida num

contexto histórico de lutas pela ampliação da oferta de escolarização básica pública de qualidade e pela redemocratização do país. Afirma-se no documento o caráter coletivo e dialógico assumido na sua elaboração, resultado de um processo participativo de professores da rede de ensino e de pesquisadores. Naquele momento, fazia-se urgente responder às demandas resultantes da chegada à escola pública de estudantes provenientes de grupos sociais que não tinham tido até então acesso à educação básica e que traziam para a sala de aula variedades linguísticas e usos de linguagem distantes daqueles que historicamente eram legitimados em contexto escolar.

A fim de promover uma aproximação ao que ganhava ênfase na produção de propostas curriculares na década de 1980, Moreira (2000) destaca:

O movimento de renovação curricular dos anos 80 ocorreu predominantemente nas regiões Sudeste e Sul, a partir das eleições de governos de oposição ao regime militar. *A intenção prioritária era melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizavam, predominantemente, as crianças das camadas populares.* Procurava-se, também, incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões, de forma a superar-se o autoritarismo de reformas anteriores, com frequência impostas de “cima para baixo”. (Moreira, 2000, p. 111, grifo nosso)

Nesse contexto, subsídios produzidos pelas pesquisas em sociolinguística e proposições de base sociointeracionista fundamentaram a elaboração de propostas pedagógico-curriculares (c.f.: Geraldi, Silva e Fiad, 1996), acompanhadas de conhecimentos e proposições advindos de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, cujos resultados começavam a ser divulgados mais amplamente no país.

A reedição da Proposta Curricular publicada em 1991 se fez em um contexto já de consolidação das bases democráticas na sociedade brasileira, tendo-se então promulgada a Constituição de 1988. Nesse momento histórico, observa-se a implantação no país de projetos econômicos em bases neoliberais, que produziram efeitos sobre as políticas públicas de educação estabelecidas desde então.

As proposições para a alfabetização no documento de 1988, ainda que estivessem desde então associadas às concepções construtivistas que referenciaram sua elaboração, respondiam também proximamente aos princípios de base social e interacionista que orientam as proposições gerais para o ensino de língua portuguesa na Proposta Curricular em análise.

Na passagem de um contexto a outro, nas alterações que são feitas no documento de uma a outra de suas versões, ao movimentarem-se as bases epistemológicas que fundamentam as proposições teórico-metodológicas nessa proposta pedagógico-curricular, modos diversos de conceber as relações entre linguagem e mundo se estabelecem, alternando-se os princípios de compreensão das relações semânticas pressupostas para referenciar os processos de ensino e de aprendizagem. A análise dos dados busca assim conhecer os efeitos produzidos sobre concepções de práticas de alfabetização pelos processos de recontextualização (Bernstein, 2000) que se operam entre os discursos acadêmico-científicos e pedagógico-curriculares no contexto estudado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

As bases conceituais do estudo para o tratamento dos dados foram mobilizadas com o objetivo de analisar a(s) concorrência(s) entre discursos do campo acadêmico-científico e pedagógico curricular, considerando-se sua produção em instâncias oficiais responsáveis pelo estabelecimento de políticas públicas de educação. São observados os processos de constituição de concepções teórico-metodológicas e de proposições pedagógico-curriculares em suas relações com perspectivas epistemológicas distintas e com as condições discursivas e ideológicas características de determinado contexto em seu momento histórico. No Quadro 1 a seguir são sistematizadas essas inter-relações:

Quadro 1 – Inter-relações entre perspectivas epistemológicas, condições discursivas e ideológicas e os campos acadêmico-científico e pedagógico-curricular.

Campo acadêmico-científico	Perspectivas epistemológicas	Campo pedagógico-curricular
	Concepções teórico-metodológicas Proposições pedagógico-curriculares	
	Condições discursivas e ideológicas	

Fonte: elaboração própria (2021).

Considerada a heterogeneidade constitutiva dos discursos sobre alfabetização e a complexidade que se estabelece nas relações entre campos distintos, como o acadêmico-científico e o curricular-pedagógico, bem como no interior de cada um desses campos, a primeira aproximação dos materiais de análise buscou referenciar a produção de dados e sua categorização com base em duas perspectivas epistemológicas, com suas filiações ideológicas, historicamente observáveis nos discursos sobre ensino da escrita em suas fases iniciais: as epistemes *clássica* e *moderna*, a serem apresentadas mais detalhadamente a seguir.

Refere-se por campo *acadêmico-científico*, aqui particularizado em relação à área da alfabetização, àquele em que se produzem conhecimentos sobre e para o ensino e a aprendizagem da escrita em suas fases iniciais; cujos domínios abarcam contextos institucionais diversos de produção, como a universidade, institutos de pesquisas, a escola, instâncias de Estado como as Secretarias de Educação etc. Por campo *pedagógico-curricular* se faz referência aos espaços em que se estabelecem princípios reguladores com objetivos de ordenação das concepções e práticas de alfabetização a serem desenvolvidas na escola; cujos domínios abarcam instâncias oficiais diversas, como Secretarias de Educação de Estados e municípios; o Ministério da Educação; câmaras legislativas; agentes que atuam nas próprias instituições escolares e de ensino superior; além de instituições privadas de pesquisa, como mencionado mais acima.

A EPISTEME CLÁSSICA

A aqui denominada *episteme clássica* orienta proposições de ensino e aprendizagem de língua que se fundamentam na concepção de que a realidade se constitui em objeto de conhecimento pelo sujeito que a percebe em decorrência da natureza analítica própria da linguagem, que recorta temporalmente a representação que se oferece à percepção, numa imagem, quadro ou figura, em que se reúnem, planejada e ordenadamente, os dados de realidade.

De acordo com os princípios dessa episteme, a fala se caracteriza pela temporalidade, pela colocação das palavras em ordem linear, sequencial, em uma organização sintática: a linearidade temporal é ela mesma um princípio analítico, dado que atravessa a representação em sua espacialidade, promovendo seleções dos elementos do quadro de representações que serão nomeados, bem como de sua associação em proposições, organizadas em torno do verbo *ser*, num processo em que características são atribuídas de um objeto a outro (c.f.: Foucault, 2007).

A episteme clássica se fundamenta sobre a concepção de que a relação entre as palavras e as coisas, entre as entidades do mundo e a língua, se estabelece segundo uma relação referencial, em que os objetos referidos se apresentam conclusos, estáticos, empiricamente discretizados, *a priori*, e a língua os representa enquanto elementos a serem designados, como num processo de etiquetagem.

Essa perspectiva insere-se numa tradição orientada por princípios de racionalidade em que a relação de linguagem e pensamento é considerada a base para a elaboração de juízos e para a produção de conhecimento e sua comunicação. A linguagem se desenvolveria em complexidade de modo a responder à complexidade própria ao pensamento, como previsto, por exemplo, pela gramática de Port

Royal (Arnauld; Lancelot, [1660] 1992), de que se tratará mais especificamente a seguir. As bases lógicas da língua sem falhas garantiriam o pensamento correto, justo, e a comunicação eficiente. É parte dessa tradição, portanto, a busca pela compreensão dos modos de constituição e funcionamento das línguas, mas também a busca por aperfeiçoar suas gramáticas, de modo que se tornem instrumentos mais bem estruturados para sustentar os processos de formação de conceitos, de julgamento e de raciocínio.

A episteme clássica referencia proposições teóricas em que a construção sintática ocupa posição privilegiada nos modos como são concebidas as relações entre linguagem e pensamento ou entre linguagem e realidade. Nessas proposições, observam-se modos distintos pelos quais é concebida a linearidade característica da sintaxe em sua superfície: em determinadas proposições teóricas ela é tomada como expressão da natureza representacional da linguagem verbal, caracterizada pela sucessão de elementos no tempo, com que se expressam os juízos elaborados pela razão, ou com que se categorizam fatos da realidade tomados como objeto de conhecimento. Nesse modo de se conceber a natureza da sintaxe, a linearidade constitui um instrumento de ordenação do processo representacional e define a natureza analítica da linguagem.¹

Num outro sentido, em determinadas proposições teóricas, a sintaxe é concebida como um fato de superfície que não se associa de modo direto a uma contraparte representada. Nesse modo de conceber a natureza da sintaxe, a linearidade de superfície não significa que as relações sobre as quais ela se constrói sejam, em si, evidentes, suscetíveis de serem diretamente “decompostas” ou “segmentadas”: estariam subjacentes à ordenação linear percebida em sua manifestação materializada temporalmente, modos de organização do pensamento ou do significado que não corresponderiam à ordem sintática própria de determinada língua. Em suas bases semânticas, concebidas segundo princípios lógicos, o conhecimento se caracterizaria por ser universal em sua possibilidade, enquanto sua representação linguística se realizaria em face das idiosincrasias das línguas. De acordo com essas concepções — de que a perspectiva chomskyana é tributária, por exemplo —, a língua não referiria linearmente um pensamento ou um significado, pois determinada língua possui formas próprias de expressar operações e categorizações.

A proposta chomskyana pode ser considerada a proposição teórica associada à episteme clássica mais disseminada dentre as recentemente produzidas. Fundada em princípios de hereditariedade e de predisposições inatas à aquisição da língua em sua estrutura sintática, é tributária, de acordo com seu proponente, dos trabalhos dos gramáticos de Port Royal, desenvolvidos no século XVII, na França. Seguindo os princípios do cartesianismo, a gramática de Port Royal (Arnauld; Lancelot, [1660] 1992) foi elaborada com o objetivo de estabelecer as bases lógicas e do bom uso das línguas, de modo a encontrarem-se seus fundamentos universais e elaborar-se um conjunto de conhecimentos gramaticais que pudessem servir a todas as línguas em seu processo de especialização como instrumento para a ciência e para a pedagogia. Noam Chomsky se referencia no cartesianismo e nas proposições que orientaram a produção da gramática de Port Royal em suas bases lógicas de caráter universalizante para localizar nessa tradição filosófica a teoria linguística que propôs para explicar a capacidade linguística humana em suas bases biológicas cognitivas.

Segundo o autor, de acordo com o Programa Biolinguístico, ao qual estaria relacionada sua teoria explicativa do processo de aquisição de uma língua, é necessário considerar a relação estreita entre os dados linguísticos disponíveis e os procedimentos de seleção para que se torne viável a especificação da língua a ser adquirida, uma vez que a possibilidade inata de desenvolvimento da gramática é universal e precisa se particularizar para determinada língua no contato da criança com as ocorrências dessa língua em uso. É preciso que a teoria possa explicar “a enorme lacuna entre os dados disponíveis e o que a criança sabe”:

1 A função analítica da linguagem sobre os fatos de realidade é observada nos métodos de alfabetização historicamente propostos no país. Pode ser observada de modo mais evidente no denominado *método intuitivo*, por exemplo, em que um objeto ou figura é apresentado ao sujeito que aprende, e, observando-se tal objeto ou figura, produzem-se sentenças que se organizam logicamente, isto é, num processo em que cada sentença recupera o sujeito lógico (o nome, substantivo) a que se refere o objeto em observação e análise: um objeto ou figura, portanto, é atravessado pela temporalidade da linguagem verbal e, com isso, analisado (c.f.: Barreto, 1926; Valdemarin, 2000; Bernardes, 2008; Gontijo, 2011; Machado, Melo e Mormul, 2014).

Foi reconhecido desde os primeiros dias de trabalho em gramática gerativa que este problema de Pobreza de Estímulo é enorme, e as investigações posteriores do que é conhecido por uma criança muito jovem, juntamente com o estudo estatístico da escassez de dados disponíveis, revelaram que o problema é muito mais severo até mesmo do que tinha sido suposto. [...] (Chomsky, 2021, p. 8)

Observa-se, nesse caso, que a própria aquisição da língua em seus fundamentos gramaticais se realiza na relação entre as bases cognitivas do sujeito e os dados da realidade que se conformam à organização sintática da língua em seus princípios de regularidade, de sistematização. Como esse processo se realiza em bases lógicas, que seriam as bases do pensamento em todas as línguas, processos semânticos ocupariam lugar central nessa proposição, se se considerar que a aquisição da língua e seu desenvolvimento são realizados no contato com dados de uso linguístico; ou se se considerar que as bases lógicas da língua se associam ao pensamento em processos de “conceber (formar um conceito), julgar (afirmar coisas a respeito dos conceitos) e raciocinar (fazer um julgamento a partir de julgamentos já estabelecidos)” (c.f.: Cizescki, 2008, p. 123); ou, ainda, quando se consideram os ordenamentos prescritivos que se constroem na tradição gramatical, como os produzidos na gramática de Port Royal, tendo em vista o aperfeiçoamento da língua tomada como instrumento para o pensamento e a comunicação.

As bases semânticas, no entanto, são reposicionadas externamente ao objeto de estudo nas proposições teóricas chomskianas, pelo fato de o autor considerar, em princípio, que a referência estaria relacionada ao que é externo à língua, não estando submetida, portanto, ao que lhe é regular, ao que lhe é sistemático, mas à livre escolha do falante no momento do uso, estando fora, assim, do escopo de uma linguística naturalista (Oliveira e Cruz, 2004).

De modo a preservar o princípio de que a língua se estrutura segundo regras internas, a referência não poderia ser concebida nas proposições teóricas chomskianas como resultante de convenção social, uma vez que esta se estabeleceria como processo externo ao sistema linguístico ele mesmo. Além disso, não haveria nenhuma regra subjacente ao sistema semântico que permitisse descrevê-lo e explicá-lo, ações fundamentais da própria teoria. A solução proposta pelo autor foi a de considerar que a referência se estabelece não em relação a alguma coisa no mundo, ou a um significado convencional, mas a entidades mentais que se constituem no processo de aquisição lexical, considerando-se que as palavras se estruturam internamente conforme traços universais e que esses traços restringem seu uso (Oliveira e Cruz, 2004).

É preciso considerar a função que a semântica opera nas teorias de referência para a alfabetização e os modos como é nelas apropriada ou interdita segundo seus pressupostos epistemológicos, para compreender seus efeitos para as proposições conceituais sobre a alfabetização e para os processos de didatização do ensino da escrita em suas fases iniciais. A aproximação à proposta teórica chomskiana nos estudos em psicogênese da língua escrita indiciam a movência que subjaz às concepções de referência nas proposições de base construtivista para a alfabetização. Nesses estudos, considera-se que a aquisição da linguagem se realizaria em função das capacidades inatas do sujeito humano, em perspectiva chomskiana — a partir do que, então, esse sujeito falante poderia se apropriar de uma segunda modalidade de representação da linguagem verbal, a escrita:

Atualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos. A partir de Chomsky tornou-se comum em psicolinguística a distinção entre *competência* e *desempenho* (em inglês, *performance*). Esta distinção coloca-nos em guarda contra a tendência — marcadamente condutista — de identificar o saber real de um sujeito sobre um domínio particular com seu desempenho efetivo uma situação particular. [...]. Dificilmente, a escola teria podido assumir esse “saber linguístico” da criança antes que a psicolinguística o tivesse

colocado em evidência; mas podemos agora ignorar esses fatos? Podemos continuar atuando como se a criança nada soubesse a respeito da sua própria língua? Podemos continuar atuando de tal maneira que a obriguemos a *ignorar* tudo que ela sabe sobre sua língua para ensinar-lhe, precisamente, a transcrever esta mesma língua em código gráfico? (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 24-25)

Observa-se assim a aproximação de concepções teóricas divergentes epistemologicamente (c.f.: o “Debate entre Chomsky e Piaget” em Piattelli-Palmarini [1987]), em que se concebe que a referência se estabelece em relação a entidades mentais, como discutido acima, na perspectiva chomskyana, e em que a construção da referência se realiza no encontro do sujeito sobre o objeto do conhecimento, num processo de referenciação, na perspectiva piagetiana, como será discutido a seguir para se caracterizar o que se está denominando de *episteme moderna*.

A EPISTEME MODERNA

A segunda perspectiva epistemológica com base em que a produção e organização dos dados se orientou, aqui denominada como *episteme moderna*, insere o sujeito como um dos elementos que se busca conhecer em seus processos constitutivos. Do lugar de quem reflete sobre o mundo que se oferece à observação direta como um quadro de representações a ser descrito, o sujeito é então reposicionado para um lugar em que a própria possibilidade de conhecer é investigada; tomam-se como objetos de conhecimento os processos com base nos quais a cognição se desenvolve e as condições em que esse desenvolvimento pode se fazer.

O funcionamento dessa episteme, que se inaugura ainda nos momentos finais no período clássico, mantendo parte dos fundamentos daquele, e que permanece produzindo efeitos presentemente, caracteriza-se por ser o período de surgimento do sujeito como um dado de conhecimento (Foucault, 2007). Possibilita também observar o tempo não mais como um princípio de sequenciação, de análise, de ordenação pela linguagem, como previsto no período clássico, mas como elemento constitutivo do próprio objeto e do próprio sujeito, que se modificam, portanto, o que possibilita considerar o conhecimento como um fato de *desenvolvimento*.

Nota-se essa base epistemológica referenciando perspectivas diversas de métodos e propostas de ensino de leitura e escrita em suas fases iniciais, seja em bases cognitivas, como a psicogênese proposta por Jean Piaget; seja em base sócio-histórica, como na abordagem vygotskyana da relação entre linguagem e pensamento, em inter-relação dialética; ou, ainda, em base sociointeracionista, observadas as interações de caráter histórico e cultural e a produção e transformação do contexto social pelo trabalho humano cooperativo, nele incluído o trabalho linguístico.

A episteme moderna insere o sujeito como um dos elementos que se busca conhecer em seus processos constitutivos. O sujeito é então posicionado em um lugar em que a própria possibilidade de conhecer é questionada. Constituem-se em objetos de conhecimento os processos com base nos quais a cognição se desenvolve, bem como as condições em que esse desenvolvimento pode se fazer.

Essa episteme parece se sustentar em concepção não de referência, mas de referenciação, segundo a qual se considera que os objetos não se encontram pré-construídos aos processos de interação do sujeito com o mundo e dos sujeitos entre si, mas se constroem nos próprios processos interativos. Nessa perspectiva,

Os objetos de conhecimento não são dados *a priori*, como referentes estáticos, mas são construídos em situações de interação, em processos de referenciação resultantes de nossa interação sociocognitiva com o mundo físico, social e cultural. Nesse sentido, “as entidades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo”. (Koch, 2002, p. 79)

A concepção de que os objetos de discurso são construídos no processo de interação parece se aproximar epistemologicamente dos princípios construtivistas psicogenéticos, ainda que seja necessário observar as diferenças pressupostas em um e em outro modo de apropriação das proposições desse campo de pesquisa: no construtivismo desenvolvido por Emília Ferreiro para os estudos sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética, observam-se os estágios pelos quais as crianças se movimentam em seu trabalho de construção de hipóteses sobre a operação desse sistema em sua relativa instabilidade. Parece haver aqui consonância com os modos como se concebe a construção de objetos de discurso enquanto processo de referenciação. Nele, opera-se com recategorizações mediante uma pressuposta instabilidade constitutiva das categorias:

Confronta-se, assim, “a hipótese de um poder referencial da linguagem que é fundado ou legitimado por uma ligação direta (e verdadeira) entre as palavras e as coisas”, mas propõe-se que “no lugar de pressupor uma estabilidade *a priori* das entidades no mundo e na língua, é possível reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e linguísticas, assim como de seus processos de estabilização”. (Mondada, 2002, p. 118-119)

O pressuposto da referenciação parece fundamentar proposições construtivistas de língua/ linguagem, de conhecimento e de ensino e aprendizagem. Como observa Montoya (2006) sobre a perspectiva piagetiana, considerando-se os avanços observados no trabalho de Jean Piaget em seu percurso de pesquisa, a relação do sujeito da aprendizagem com a realidade a ser conhecida se constrói em função de mecanismos internos de formação do pensamento em interação com processos externos de socialização e narrativização de que participam os sujeitos.

Contrariamente ao empirismo e ao positivismo lógico, observa-se, na formulação de Piaget, uma verdadeira construção endógena dos conceitos. É óbvio, pelo que foi dito anteriormente, que essa construção não se realiza de maneira solipsista, à margem da interação com os outros indivíduos. Pelo contrário, essa interação é condição necessária, embora não suficiente. Já observamos a ação imprescindível da narrativa na passagem dos esquemas sensório-motores para os conceitos, assim como o avanço solidário da organização linguística e da organização conceitual. (Montoya, 2006, p. 126)

Como discute Montoya (2006, p. 126), as proposições de Jean Piaget no estudo do desenvolvimento do comportamento humano com relação à inteligência e à linguagem são orientadas pela tese maior da “continuidade com reconstrução das estruturas anteriormente adquiridas”, do que se pode depreender em contraparte a não fixidez da realidade a ser conhecida.

A concepção de linguagem fundamentada no pressuposto da referenciação parece ser substituída pelo princípio da referência, porém quando determinadas estratégias didáticas são associadas ao trabalho de alfabetização. É preciso considerar os efeitos que se produzem sobre os modos de apropriação da perspectiva psicogenética quando se tem como processo de aprendizagem a ser conhecido a alfabetização e, nela, como objeto de aprendizagem, a escrita, representação da linguagem de natureza segunda: nessa condição, observam-se modos diversos de concepção do que seja a escrita em sua relação com a fala, da língua em relação aos processos sintáticos e semânticos e da linguagem em sua relação com o pensamento.

De acordo com Dechauffour (2016), a proposta chomskiana relaciona-se à vertente filosófica associada ao realismo, em que se pressupõe a preexistência das propriedades gerais dos objetos cuja apropriação e descrição se faz possível em bases racionalistas. Dechauffour (2016) denomina essa tendência de *fixismo racionalista*, próprio a uma ciência pré-darwiniana. Nesses termos, a natureza é concebida como “uma totalidade fixa à espera de uma descrição” (Dechauffour, 2016, p. 192). A relação entre linguagem e mundo caracteriza-se, assim, como uma rotulagem dos objetos a conhecer, como aponta Mondada (2002) em crítica a essa concepção de referência.

A perspectiva piagetiana distanciar-se-ia do realismo e de sua contraposição nominalista, de acordo com o autor, por não pressupor nem a preexistência de propriedades dos objetos nem a primazia do espírito sobre o mundo, cuja existência decorreria do trabalho de classificação daquele sobre este. Para o autor, a perspectiva piagetiana responde a uma terceira posição, alternativa às duas de maior antiguidade, que se caracteriza por não ser *ante re* (realista) nem *post rem* (nominalista), mas *in re*:

[...] uma posição mediana e nova, denominada conceitualista. Desenvolvida particularmente por Abelarado, afirma que as ideias são conceitos de semelhanças estruturais que se observam nas coisas. São construções que permitem exprimir as coisas. Elas são o produto de uma interação com as coisas, mas essa interação é a ocasião de experimentar a realidade do mundo. Os conceitos são produtos, mas não são arbitrários, os vínculos descobertos também são tão reais quanto a minha interação com o mundo. Logo, a ideia se encontra na coisa ou na experiência que tenho da coisa. É possível reconstituir a história da descoberta desses vínculos, mas é a história da descoberta de normas, ela não é absolutamente contingente. (Dechauffour, 2016, p. 188)

De acordo com a perspectiva piagetiana, o sujeito é concebido numa condição ativa em relação à realidade a ser conhecida, de modo que conhecer seria transformar a realidade com objetivos de compreender seu processo de desenvolvimento. O autor afasta-se, assim, criticamente, do fixismo.

Entretanto, quando se consideram mais especificamente as concepções não de pensamento, mas de linguagem, tanto na perspectiva chomskyana quanto na piagetiana, a estabilidade do conhecimento seria garantida pelo pressuposto da referência. Mesmo na perspectiva piagetiana — em que se propõe que o conhecimento se desenvolve na interação entre sujeito e objeto, num processo construtivo em que a referenciação em princípio é decorrente da interação *sujeito-linguagem-mundo* e a construção do conhecimento resulta na transformação do mundo —, a linguagem é concebida como instrumento de classificação, de descrição, de ordenação, segundo Dechauffour (2016, p. 193), pois se desconsidera, tanto quanto na proposta chomskyana, que a linguagem é um fato de comunicação.

Dissociada de sua função comunicativa e considerada estritamente em bases sintáticas (sintagmáticas) na perspectiva chomskyana, ou paradigmáticas, como instrumento de classificação, na perspectiva piagetiana, as concepções de linguagem em ambas as perspectivas a destituíam de sua natureza semântica.

Nesse caso, as proposições de base psicogenética são apropriadas pedagogicamente de modo que os objetos do conhecimento sejam concebidos como fixos, já dados, posicionando-se o sujeito da aprendizagem como aquele que apreende esses objetos num processo de identificação fundado na estabilidade da relação de referência entre a linguagem e aquilo a que ela se refere.

Considerando-se a distinção quanto à concepção de referência ou de referenciação que subjaz às proposições sobre alfabetização, parece ser possível relacionar assim os modos como o construtivismo é apropriado com finalidades pedagógicas, ora mais afeito às bases epistemológicas próprias à episteme clássica, ora mais afeito às bases epistemológicas próprias à episteme moderna, num processo de concorrência que produz efeitos sobre os modos como são concebidas, distribuídas e desenvolvidas, curricular e pedagogicamente, propostas de alfabetização em contexto escolar.

Nos momentos iniciais da apropriação das concepções psicogenéticas com finalidades pedagógicas para o trabalho de alfabetização, na década de 1980 (São Paulo, 1988), defendia-se, com base nas propostas de Emília Ferreiro e colaboradoras, que se fazia necessário garantir condições de aprendizagem, evitando-se que princípios adultocentrados e que desconsiderassem as origens sociais e culturais dos/as alunos/as prescrevessem modos de ensinar que conflitassem com o tempo da criança. A considerada revolução operada pela adoção dos princípios construtivistas reposicionara pedagogicamente os sujeitos do ensino e da aprendizagem, de modo que não o tempo escolar, mas o tempo de desenvolvimento do aprendiz condicionasse os processos de aquisição do

sistema de escrita alfabética. Segundo essa perspectiva, as propostas construtivistas em suas bases epistemológicas primeiras observavam as relações da criança com os objetos de aprendizagem — neste caso, o sistema de escrita alfabética — considerando os processos de referência efetivamente estabelecidos pela criança.

As concepções de sujeito próprias a cada uma das epistemes acima caracterizadas, em suas relações com os modos como estabelecem a constituição de objetos de conhecimento e de práticas de ensino e aprendizagem, produzem, em sua diversidade de inter-relações, modos distintos de ordenação das concepções teórico-metodológicas e das proposições pedagógico-curriculares, conforme enfatizam processos externos de controle da aprendizagem ou processos internos de desenvolvimento dos sujeitos. Podem ser relacionadas à projeção de dois tipos de prática pedagógica tais como caracterizados por Bernstein (1996): a *pedagogia visível* é caracterizada como aquela em que se busca produzir diferenças explícitas comparáveis entre os adquirentes para estratificá-los, segundo diferenças internas, em termos de potencial. Objetiva-se com isso avaliar e comparar o texto do adquirente com um padrão externo comum, enfatizando-se, desse modo, a transmissão-desempenho e enfatizando para o adquirente o que dele se espera em termos de conteúdo e de forma de expressão daquilo que aprende — daí o adjetivo *visível*. A *pedagogia invisível*, por sua vez, é caracterizada como aquela em que se busca produzir diferenças externas não comparáveis entre os adquirentes, que se reconhecem pela singularidade com que expressam suas competências compartilhadas. Objetiva assim desenvolver procedimentos internos ao adquirente — cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais —, enfatizando-se, desse modo, a aquisição-competência e, neste caso, limitando ao professor o domínio e a clareza sobre os critérios com base nos quais os desempenhos dos adquirentes serão avaliados — daí o adjetivo *invisível*.

O que é visível ou invisível são os conteúdos considerados relevantes e as formas legitimadas de comunicação do que se aprende — ou seja, na pedagogia visível, o aprendente tem clareza sobre o que é relevante aprender e como deve expressar o que aprendeu; na invisível, esses elementos só são claros para o sujeito que avalia (professor), segundo critérios que não são compreendidos pelos aprendentes e seus familiares. Ou seja, o controle da relação pedagógica é explicitamente localizado no professor, na pedagogia visível, e aparentemente localizado nos estudantes na invisível — já que eles não sabem o que conta efetivamente, embora pareçam ser muito valorizados em seus vários aspectos.

Essas diferenças de ênfase entre as pedagogias visíveis e invisíveis afetarão claramente tanto a seleção quanto a organização daquilo que deve ser adquirido, isto é, tanto o princípio recontextualizador adotado para criar e sistematizar os conteúdos a serem adquiridos quanto o contexto no qual eles são adquiridos. (Bernstein, 1996, p. 104-105)

O recurso à circunscrição das duas referidas epistemes para o trabalho de produção de análise de dados, ainda que pudesse se mostrar esquemática a princípio, ressalta, ao contrário, a complexidade e heterogeneidade que se pressupõem constitutivas do objeto do estudo, a alfabetização como objeto constituído na concorrência entre o acadêmico-científico e o pedagógico-curricular. Desse modo, elementos de perspectivas teórico-metodológicas podem guardar, sincronicamente, relação com epistemes distintas, concorrentes, e, diacronicamente, operar seleções específicas quanto àquilo que se mantém, se recusa, se reapropria ou se denega de perspectivas teóricas e metodológicas com as quais estabelecem relações interconstitutivas (Maingueneau, 1997; 2005). Destaca-se ainda que esse processo se delinea pela atuação de agentes situados em campos recontextualizadores distintos, com graus de autonomia possíveis em quadros sociopolíticos específicos. Nesses campos circulam, por diferentes vias, discursos que sustentam permanências e rupturas vinculadas tanto à episteme clássica quanto à episteme moderna.

ANÁLISE DOS DADOS

De uma versão a outra da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa — 1º grau* (São Paulo, 1988; 1991), é possível observar o estabelecimento de orientações didáticas mais explícitas para a condução escolar dos processos de alfabetização, de modo que as proposições para o trabalho de ensino e aprendizagem da escrita em suas fases iniciais concorrem tanto com as bases sociointeracionistas que referenciam a parte geral do documento sobre o ensino de língua portuguesa quanto com princípios próprios à perspectiva construtivista em suas relações teórico-metodológicas mais estritas com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita.

Desse modo, o tempo do ensino, que, de acordo com as propostas primeiras de base construtivista, deveria respeitar o tempo do sujeito que aprende, na versão posterior do documento se mostra determinado pelo tempo do currículo escolar, que seleciona, organiza e dispõe temporalmente o que deve ser aprendido, como e quando. Os textos de endereçamento aos professores, assinados pelos então secretários de educação em uma e outra edição do documento, contribuem para observar essa mudança relativa às propostas de ensino e de aprendizagem: na edição de 1988, afirma-se que a proposta curricular não deveria ser recebida como “um instrumento cerceador da atuação do professor, mas sim como subsídio necessário à organicidade do trabalho pedagógico que ocorre nas múltiplas unidades escolares” (São Paulo, 1988, p. 5); na edição de 1991, informam-se “o grau e os limites da autonomia a ser implantada nas Escolas”: “Assim como a organização dos processos pedagógicos, por exemplo, deverá ser responsabilidade da escola, o currículo básico permanecerá comum a toda a rede e determinado pela Secretaria” (São Paulo, 1991, p. 3). Desse modo, considera-se atribuição do professor decidir sobre como ensinar, estando sob prescrição da Secretaria de Educação a definição do que deve ser ensinado e quando.

Observa-se nesse deslocamento que se opera de um momento a outro a substituição de uma orientação didática condicionada prevalentemente pelo discurso acadêmico de caráter sociointeracionista em suas proposições emancipatórias para outra, condicionada prevalentemente pelo discurso pedagógico-curricular em suas bases prescritivas oficiais. Essa mudança de perspectiva produz efeitos sobre os modos como são concebidos os processos semânticos nas proposições para o ensino e a aprendizagem da escrita em suas fases iniciais, pois se alteram as relações entre as concepções de linguagem e as epistemes em concorrência. Produzem-se, assim, assonâncias, tensões, conflitos e/ou acomodações em concepções de sujeito, de língua/linguagem e de referência/referenciação nas proposições sobre ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Nesse contexto de mudanças, de uma versão à outra do documento curricular em análise foram feitas inserções de passagens em que se especificam as características atribuídas ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética e suas relações com o ensino e a aprendizagem na escola. Parece decorrer dessa especificação um distanciamento em relação às concepções sociointeracionistas que referenciam as propostas de ensino de língua portuguesa apresentadas no documento, em direção a proposições sobre alfabetização associadas a concepções construtivistas já reinterpretadas pelas regras do discurso pedagógico-curricular.

Assim, na passagem em análise a seguir, afirma-se, desde a edição de 1988, que a elaboração de hipóteses sobre a escrita pela criança se realiza em “um trabalho conjunto”, o que responde à concepção de sala de aula como um espaço de interação dos sujeitos que dele participam, para o qual se oferecem *pressupostos que podem orientar* o professor em seu trabalho quanto a *que e como* ensinar:

Concebida, ao contrário, como um sistema de representação, a escrita se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento. Nesta perspectiva, interessa sobretudo o processo de construção da aprendizagem, as hipóteses que a criança vai construindo sobre a escrita e os modos pelos quais, *em um trabalho conjunto*, ela a transforma em *um novo instrumento de suas próprias experiências*,

de representação da realidade e de comunicação com os outros. Optando por esta concepção mais abrangente, convém, entretanto, tornar explícitos alguns pressupostos que podem orientar a seleção dos conteúdos e a organização das estratégias de ensino-aprendizagem. (São Paulo, 1988, p. 23, grifo nosso)

Na edição de 1991, insere-se no trecho em observação passagem que parece circunscrever a aprendizagem ao trabalho da criança com a própria escrita; a *interação* parece se circunscrever, agora em bases cognitivas, à relação do sujeito com a escrita, tomando-a como objeto com o qual o sujeito interage, quando se afirma que “este processo de interação e construção da criança em relação à escrita é que faz com que ela aprenda a escrever e a ler, reconstruindo seu próprio caminho” (São Paulo, 1991, p. 28):

Concebida, ao contrário, como um sistema de representação, a escrita se converte na apropriação de um objeto de conhecimento *construído social e culturalmente*. Nesta perspectiva interessa sobretudo o processo de construção da aprendizagem, as hipóteses que a criança *vai formulando* sobre a escrita e os modos pelos quais, em um trabalho conjunto, ela a transforma em novo instrumento de suas próprias experiências, de representação da realidade e de comunicação com os outros. *Este processo de interação e construção da criança em relação à escrita é que faz com que ela aprenda a escrever e a ler, reconstruindo seu próprio caminho, ... esse processo deve ser entendido como um “processo de objetivação”, no qual o sujeito continuamente constrói hipóteses e enfrenta contradições que o obrigam a reformular suas hipóteses...**, na tentativa de compreender como funciona e o que significa o sistema de representação da língua escrita. Optando por esta concepção mais abrangente, convém, entretanto, tornar explícitos alguns pressupostos que podem orientar a seleção dos conteúdos e a organização das estratégias de ensino-aprendizagem. (São Paulo, 1991, p. 27- 28, grifo nosso).

A circunscrição à atividade do indivíduo se evidencia ainda na menção à reconstrução de “seu próprio caminho” e, também, na indicação do caráter de *objetivação* atribuído ao processo tematizado. Essas indicações se posicionam então como referência para o anafórico “esta concepção mais abrangente”, em substituição às observações de caráter sociointeracionista que na versão anterior compunham esse referente.

O deslocamento nos modos de caracterizar o processo de aquisição da escrita, que se movimenta do social ao individual, produz efeitos sobre como se considera o processo de significação e de referência e/ou de referenciação no ensino e aprendizagem da escrita. Nesse sentido, observa-se um movimento que se orienta de um trabalho do aprendiz que, em grupo, *transforma* a escrita em um *novo instrumento* de produção de *suas próprias experiências, de representação da realidade e de comunicação com os outros*, para uma posição em que a escrita é ela mesma o objeto a ser aprendido, e não mais um instrumento de aprendizagem e de comunicação. Nesse processo, de um instrumento de representação da realidade e de comunicação em bases sociointeracionistas, a escrita é reconceitualizada para ser tomada como um sistema de representação da modalidade falada da linguagem.

Assim, de um trabalho colaborativo de produção de representações sobre as experiências vivenciadas, em que, numa perspectiva de caráter sociointeracionista, se presumiria então o estabelecimento de relações de referenciação entre língua e realidade, uma vez que se considera que essa realidade é construída e transformada pelos sujeitos em interação, movimentam-se as proposições, de uma versão a outra do documento, para a consideração da interação do sujeito com um objeto a ser conhecido que, em sua estabilidade, define um estágio limite para o processo de sua aprendizagem (no caso, o princípio alfabético do sistema de representação escrita do português). Presume-se, neste caso, uma relação de referência entre língua e realidade, em que a natureza analítica do próprio objeto define teleologicamente os estágios pelos quais o sujeito se movimentará em seu percurso de construção de conhecimentos.

Observa-se, desse modo, de uma versão a outra do documento analisado, um movimento de distanciamento em relação aos princípios associados à episteme moderna, em que sujeitos e objetos se transformam com seus trabalhos desenvolvidos no espaço e no tempo de suas experiências, e de aproximação dos associados à episteme clássica, em que a ordenação temporal definida pela natureza do próprio objeto a ser conhecido orienta o processo cognitivo a ser realizado pelo sujeito que aprende.

Nesse sentido, ainda que, a princípio, as proposições de base piagetiana que subjazem às propostas construtivistas de alfabetização se associem a princípios da episteme moderna, uma vez que objetos e ações estariam em contínuo movimento, mesmo operando-se com categorias estáveis (c.f.: Montoya, 2006), quando essas proposições são atravessadas por elementos do discurso pedagógico-curricular elas se deslocam em suas regras discursivas para serem orientadas então pelo pressuposto da referência e, em acordo com este, se apoiam no nominalismo, em acordo com princípios do fixismo realista (c.f.: Dechauffour, 2016).

Observa-se, então, a função prevalente que se atribui ao trabalho com a escrita do nome da criança nos processos de alfabetização tematizados na edição de 1991 da Proposta Curricular. Nesta versão do documento é inserida passagem em que são elencados textos a serem utilizados em sala de aula “que apresentam regularidades, implicam regras gerais de construção e oferecem, portanto, informações às crianças”. Em seguida, apresenta-se um exemplo de atividade “que tenha função e sentido para a criança: a escrita do nome próprio”, reproduzindo-se então as justificativas para o trabalho com o nome da criança com base em Teberosky (1989).

A primazia atribuída ao nome pode ter sido também o fator que levou à alteração de outra passagem do documento, de uma versão à outra: na edição de 1988, o texto inicia-se indicando como primeiro momento do processo de aquisição da escrita aquele em que a criança percebe a diferença entre escrita e desenho, notando ela então que a ação de *escrever* consistiria no emprego de um traçado específico que se caracterizaria por grafismos ou por formas de letras que aprendeu a reproduzir. Observa-se, nessa versão anterior do documento, que a criança com quem o adulto estaria interagindo é representada de modo não particularizante, mas como o sujeito da aprendizagem, num dado contexto — este, sim, o objeto das considerações no texto em análise, o que se vê no emprego do presente do indicativo para representar de modo generalizante o momento do processo de alfabetização em consideração:

Um primeiro momento se caracteriza pela percepção de que a escrita se distingue do desenho. Se lhe pedimos para desenhar uma pessoa ela fará qualquer coisa como — [reprodução de desenho] —; se lhe pedimos, entretanto, para “escrever”, aparecerão, entre as primeiras tentativas, meros grafismos, linhas onduladas ou quebradas, séries de elementos repetidos e, mesmo, a reprodução de sequências de letras a que teve acesso fora da escola, embora sem qualquer correspondência com os sons que representam [seguem reproduções de grafismos produzidos por crianças] [...]. (São Paulo, 1988, p. 24)

Note-se, até mesmo, que o termo *criança*, a que, depreende-se, faz remissão o anafórico *lhe*, não é explicitado na passagem em observação nem no parágrafo que o antecede:

Do ponto de vista cognitivo-construtivo, *a escrita infantil* segue uma linha de evolução surpreendentemente semelhante nos diversos meios culturais, nas diversas situações educativas e nas diversas línguas [nota 3]. *Ela vai passando por diferentes hipóteses sobre o que seja a escrita e sucessivamente compreendendo quais são suas propriedades e qual é sua relação com a fala*. Procuraremos, inicialmente, conhecer esse processo para melhor conduzir nossa ação pedagógica. (São Paulo, 1988, p. 24, grifo nosso)

Neste parágrafo, observa-se ambiguidade decorrente da não precisão quanto a qual termo anterior faz remissão o pronome *ela* em *ela vai passando*, que tanto pode referir *criança*, termo mencionado

apenas no parágrafo que antecede ainda o anterior a este, mas que se encontra subsumido no termo *infantil*; ou *escrita infantil*, objeto mais próximo do anafórico em questão, em que *infantil* parece abrir em seu escopo a possibilidade de referência indireta à aquisição da escrita em suas fases iniciais. Assim, ainda que o parágrafo se inicie com a menção ao “ponto de vista cognitivo-constutivo”, não o sujeito da aprendizagem, mas o processo da aquisição da escrita em suas relações com os contextos de aprendizagem parece ser o objeto de que se trata mais especificamente nesta versão do documento.

Observa-se, também, o emprego do presente do indicativo, associado então ao do gerúndio, para se representar de modo não particularizante, ou individualizante, o que seja o processo em observação. Esse enquadramento responde às bases sociais dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita às quais faz menção direta a passagem “nos diversos meios culturais, nas diversas situações educativas e nas diversas línguas”. A essa passagem se associa uma nota em que se faz a remissão à publicação de Ferreiro (1986). É possível observar, porém, que esse enunciado também poderia responder às bases sociointeracionistas que referenciam a proposta curricular em análise.

Na passagem equivalente a essa reelaborada no documento publicado em 1991, a imprecisão referencial é desfeita com o emprego do termo *criança*, em “a criança vai elaborando diversas hipóteses”. Altera-se nessa passagem também o objeto a que a escrita estaria relacionada: na edição de 1988, a alfabetização consistiria em compreender a relação da escrita com a fala; na edição de 1991, exclui-se a menção à *fala*, inserindo-se a menção a *o que a escrita representa*:

Do ponto de vista cognitivo-constutivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente semelhante nos diversos meios culturais, nas diversas situações educativas e nas diversas línguas [nota]. *A criança vai elaborando diversas hipóteses sobre o que a escrita representa e sucessivamente vai construindo respostas para duas questões: o que a escrita representa e qual a estrutura do seu modo de representação.* (São Paulo, 1991, p. 28, grifo nosso)

Parece haver assim o reposicionamento da criança para uma situação de centralidade no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que essa aprendizagem não se faria em relação ao processo comunicativo, como a menção à relação com a fala, na edição de 1988, possibilita compreender, mas ao processo de representação, a que, neste caso, se refere o sistema de escrita alfabética. Nota-se assim que, embora a criança seja posicionada mais explicitamente como sujeito que aprende, o centramento do processo de aprendizagem se localiza no objeto a ser aprendido, e não no processo de aprendizagem nem no contexto da interação. A primazia conferida ao princípio da referência e não ao da referenciação se estabelece, desse modo, com o destaque conferido à nominalização. Nesse sentido, o fato trazido no documento para ilustrar o fenômeno tematizado refere-se a um episódio pressupostamente acontecido, narrado em pretérito perfeito e vivenciado por uma criança específica com relação à escrita do nome de sua mãe:

No início do processo de *re-construção*, a criança supõe que a escrita seja uma outra forma de desenhar as coisas. Por exemplo, pediu-se a uma criança, que aprendeu a reproduzir a forma escrita do nome de sua mãe (Dalva), que escrevesse a palavra “mamãe” cuja forma ela não conhecia. Ela escreveu, com convicção, “Dalva”. E questionada em relação à inadequação da sua escrita, ficou perplexa com a incapacidade adulta de compreender uma coisa tão evidente, isto é, *Dalva* e *mamãe* são a mesma pessoa e, portanto, têm a mesma escrita [nota]. (São Paulo, 1991, p. 28, grifo nosso)

No exemplo trazido para ilustrar o momento inicial da aquisição da escrita, indica-se que “a criança supõe que a escrita seja uma outra forma de desenhar as coisas”, tendo-se como pressuposto tanto do adulto quanto da criança que a relação linguagem/mundo se faz segundo o princípio da referência.

Entretanto, não é apenas a suposição quanto à escrita ser ou não desenho que está em jogo, mas o próprio modo como se realiza o processo de representação: para a criança, o referente é o mesmo, ainda que as palavras para referi-lo (*Dalva* e *mamãe*) possam trazer diferentes sentidos.

Não parece se tratar apenas de uma questão de referência o que está em jogo do ponto de vista da criança, senão mesmo de referenciação, com a escolha das formas (na/de linguagem) para a construção do processo de representação: o que garante significação às formas empregadas para referir os objetos são os modos de apresentação desse objeto — seus sentidos —, que podem ser compreendidos apenas no processo da interação, condição que, para a criança, diferentemente de para o adulto que narra o episódio, é pressuposta, daí sua perplexidade em o adulto não compreender o significado de palavras que foram escritas como parte de um diálogo construído em contexto, na interação entre ambos.

O discurso pedagógico-curricular parece aqui também ser o fator que direciona a interpretação dos fatos de aprendizagem ao deslocar sua percepção como um trabalho colaborativo em contexto para ser considerado uma relação do indivíduo com o objeto a ser aprendido, que, em relação à alfabetização, se circunscreve, na proposição em análise, ao sistema de representação da escrita. Este, enquanto *sistema*, é compreendido como um todo de relações que, desse modo, compõe uma unidade referencial a ser apreendida pelo sujeito que aprende. Também por ser um *sistema*, a representação escrita pode ser concebida como autônoma em relação à fala, ainda que seja na fala que se atualize o princípio alfabético subjacente a esse sistema.

O deslocamento de princípios associados ao processo de referenciação (em processos interativos — processos em que a criança se constitui desde sempre em seu mundo de oralidade) em direção a princípios associados ao processo da referência parece se mostrar também orientando as alterações realizadas da edição de 1988 para a de 1991 quando da supressão da seguinte passagem (substituída pela que será apresentada mais adiante):

Também não estão claros para as crianças os critérios pelos quais as diferentes escritas se relacionam ou se distinguem. Assim, uma criança alfabetizanda, quando solicitada a dizer outras palavras parecidas com NENÊ, do ponto de vista de sua grafia, deu como resposta — “mamadeira”, “chupeta”. Isto é, ela estava mais atenta ao significado das palavras e às relações que se estabelecem entre elas no mesmo *campo semântico*, em vez de buscá-las na *semelhança da grafia ou dos sons correspondentes*. (São Paulo, 1988, p. 25, grifo nosso)

A atenção ao significado nos processos interativos revela os modos de participação da criança nesses processos. A referenciação é uma realização colaborativa entre os sujeitos que interagem num dado contexto, e, na interação, as formas empregadas para a construção dos objetos do discurso não são fixas, mas se reconstróem no diálogo que se desenvolve com base em recategorizações (c.f.: Mondada, 2002). A criança, no episódio narrado, apoia-se na escrita para construir categorias que possibilitem estabilizar significados e sentidos no processo de interação estabelecido.

Nesta passagem, observa-se que é considerada a relação dos sujeitos com o contexto de produção dos sentidos e, portanto, os aspectos semânticos associados à produção de linguagem. Dessa maneira, é possível observar novamente aqui a consideração de Montoya (2006) sobre a perspectiva piagetiana a respeito de objetos e ações se encontrarem em contínuo movimento, mesmo que se opere com categorias estáveis.

Essa percepção é desfeita na versão de 1991, em que a passagem em observação foi suprimida e, em seu lugar, foi inserida a passagem a seguir. Novamente, parece operar sobre o processo de revisão do documento o discurso pedagógico-curricular, produzindo seus efeitos de circunscrição de sujeitos e objetos a uma relação didática particularizada:

Denominamos pré-silábicas os tipos de escrita em que a criança ainda não compreendeu quais são as suas propriedades e qual é a sua relação com a fala.

Tais manifestações escritas têm características próprias e poderíamos dizer que mantêm uma lógica, subdividindo-se em:

- escritas indiferenciadas. Série igual de grafias, independentemente do estímulo; [segue uma reprodução de escrita produzida por criança de 5 anos]
- escritas diferenciadas: a escrita apresenta uma série diferenciada de grafias, respondendo à diferença de estímulos. A diferenciação é realizada através da variação de repertório, da quantidade ou da posição das grafias. Essa variação pode ser influenciada pela lembrança de algum modelo de escrita (nome próprio, algumas palavras aprendidas)". [segue uma reprodução de escrita — um texto — produzida por criança de 9 anos] (São Paulo, 1991, p. 28-29)

Aqui, a relação com a fala parece se colocar como atualização do princípio alfabético da escrita. Além disso, a proposição, na edição de 1988, em que são enfatizadas as relações semânticas estabelecidas pela criança na interação com o adulto, é substituída na de 1991 por passagem em que se enfatizam as fases por que passa a criança em seu processo de construção do sistema de escrita alfabética e em que, mais uma vez, se faz menção ao trabalho com o nome, neste caso ainda associado a um *modelo de escrita*. Parece se reafirmar, assim, o efeito que o discurso pedagógico-curricular produz sobre as concepções de alfabetização e as proposições para o ensino e aprendizagem da escrita em suas fases iniciais, deslocando-as em direção aos princípios da episteme clássica. Assim, em acordo com os princípios dessa episteme, assumem primazia o objeto do conhecimento e a noção de referência para se considerarem as relações entre linguagem e realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados produzidos com o contraste de uma e outra versão do documento revelou os efeitos, para as proposições pedagógicas sobre alfabetização, da concorrência de perspectivas distintas a respeito das bases semânticas em que se sustentariam os processos de ensino e aprendizagem da escrita em suas fases iniciais.

De uma versão a outra do documento é possível observar o estabelecimento de orientações didáticas mais explícitas para a condução escolar dos processos de alfabetização, de modo que as proposições para o trabalho de ensino e aprendizagem da escrita em suas fases iniciais concorrem tanto com as bases sociointeracionistas que referenciam a parte geral do documento sobre o ensino de português como também com princípios próprios à perspectiva construtivista em suas relações teórico-metodológicas mais estritas, com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita. Desse modo, o tempo da aprendizagem, que, de acordo com as propostas primeiras de base construtivista, deveria respeitar o tempo do sujeito que aprende, na versão posterior do documento se mostra determinado pelo tempo do currículo escolar, que seleciona, organiza e dispõe temporalmente o que deve ser aprendido, como e quando.

O deslocamento de uma orientação didática condicionada prevalentemente pelo discurso acadêmico-científico para outra, condicionada prevalentemente pelo discurso pedagógico-curricular, no documento em análise, produz efeitos sobre os modos como são concebidos os processos semânticos nas proposições para o ensino e a aprendizagem da escrita em suas fases iniciais, pois alteram-se as relações entre concepções de linguagem e as epistemes em concorrência. Produzem-se, assim, assonâncias, tensões, conflitos e/ou acomodações em concepções de sujeito, de língua/linguagem, de referência e de ensino e aprendizagem.

O referido deslocamento pode ser entendido, também, como um movimento de recontextualização, processo de retirada de um discurso de seu contexto de produção — o campo acadêmico-científico — e posterior realocação em novos contextos — de produção de propostas curriculares e/ou de ensino e aprendizagem (Bernstein, 2000). Nesse processo, o discurso ganha outros contornos, desenhados segundo escolhas conduzidas por agentes que atuam em campos recontextualizadores: o campo

recontextualizador oficial (CRO) e o campo recontextualizador pedagógico (CRP). Segundo Bernstein (2000, p. 33, tradução nossa), o CRO é “criado e dominado pelo Estado e seus agentes e ministros selecionados” e o CRP é formado por “pedagogos nas escolas e departamentos de educação (das universidades), jornais especializados, fundações privadas de pesquisa”.

No contexto brasileiro, no qual as prescrições curriculares são produzidas no âmbito federal e, em seguida, desenvolvem-se propostas no nível dos estados e dos municípios, a divisão em CRO e CRP ganha especificidades; por exemplo, nas secretarias estaduais e municipais de educação atuam agentes ligados ao Estado e profissionais da educação, docentes de universidades que atuam como assessores e sujeitos ligados a diferentes fundações e organizações civis. Assim, o que se ressalta é a margem de autonomia prevista para os agentes que materializam o deslocamento dos discursos de um contexto a outro — variável segundo o cenário político.

É interessante lembrar que no estado de São Paulo se desenvolvia desde a década de 1970 um processo de reorganização administrativa e de reformas curriculares, fruto da abertura da escola a contingentes mais amplos da população. Certamente esse cenário, marcado pela crescente precariedade de condições em que se deu essa abertura, relaciona-se com determinadas preocupações que vão se expressando em medidas pedagógico-curriculares. Sampaio (1998, p. 231) descreve a realidade das escolas nesse momento:

A escola, obrigada a receber uma população urbana desorganizada e numerosa, valeu-se da organização burocrática para responder a uma situação caótica. O processo de ensino e aprendizagem, em torno do qual se realiza todo o seu trabalho, foi se apertando nos limites possíveis, ficando reduzido ao atendimento de massa.

A autora ainda afirma que as propostas curriculares que começaram a ser discutidas no estado de São Paulo entre 1984 e 1987 “não encontraram terrenos férteis para ensaios e reformulações que as fizessem avançar e contribuir na prática dos professores” (Sampaio, 1998, p. 227). Ela se refere à não aproximação das Delegacias de Ensino das necessidades das escolas, bem como à ausência de programas de capacitação dos professores — além, claro, da precariedade estrutural da rede de ensino. Pode-se supor, portanto, que a versão de 1991, em alguma medida, tenha adotado um tom menos respeitoso à autonomia das escolas e dos professores em função das dificuldades impostas pelas condições reais de implementação das propostas curriculares: se isto fizer sentido, uma orientação mais diretiva do trabalho do professor pode representar, nas concorrências entre epistemes aqui destacadas, o efeito de uma visão empobrecida do que poderiam fazer esses profissionais num cenário em que as condições para o desenvolvimento do seu trabalho com qualidade não viriam a se materializar.

Vale pensar, portanto, na forma pela qual as concorrências discursivas salientadas neste artigo vão configurando entendimentos e práticas que desafiam quaisquer tentativas simplistas de análise.

REFERÊNCIAS

ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Grammaire générale et raisonnée**. Tradução: Bruno Fregni Bassetto e Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1660].

BARRETO, Arnaldo de Oliveira. **Cartilha Analytica**. 27. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

BERNARDES, Vanessa Cuba. Um estudo sobre a Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto (1869 – 1925). **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 8, n. 1, p. 8-17, 2008. <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2008.v8n1.181>

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. Theory, research. critique. London: Taylor & Francis, 2000.

CHOMSKY, Noam. Simplicity and the form of grammars. **Journal of Language Modelling**, v. 9, n. 1, p. 5-15, 2021. <https://doi.org/10.15398/jlm.v9i1.257>

CIZESCKI, Fernanda. Entre Chomsky e Port-Royal: uma análise da leitura chomskiana. **Working Papers em Linguística**, v. 9, n. 1, p. 121-131, 2008. <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2008v9n1p121>

DECHAUFFOUR, Guillaume. Os desafios filosóficos do encontro piaget-chomsky e sua renovação sob o prisma do modelo do *languaging*. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 4, n. 2, p. 179-202, 2016. <https://doi.org/10.34024/olhares.2016.v4.660>

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: LICHTENSTEIN, D. M.; MARCO, L.; CORSO, M. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GERALDI, João Wanderley.; SILVA, Lílian Lopes Martin; FIAD, Raquel Salek. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O método de ensino da leitura e da escrita concretizado no método lição de coisas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 103-120, mar. 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO, Cristiane Silva e MORMUL, Najla Mehanna. Rui Barbosa e a educação: as Lições de Coisas e o ensino da cultura moral e cívica. **Educação Unisinos**, v. 3, n. 18, p. 320-330, set./dez. 2014. <https://doi.org/10.4013/edu.2014.183.11>

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução: Freda Indursky. Campinas: Editora Pontes, Editora da Unicamp, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução: Sírío Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MONDADA, Lorenza. **Construction des objects de discours et categorization: une approche des processus de référenciation**. Tradução: Mônica Magalhães Cavalcante. **Revista de Letras**, v. 1/2, n. 24, p. 119-128, 2002.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 119-127, jan./abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100014>

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, n. 73, p. 109-138, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400009>

OLIVEIRA, Roberta Pires; CRUZ, Ronald Taveira da. De como não é possível prescindir da referência: uma crítica à semântica sem referência de Chomsky. **Working Papers em Linguística**, v. 8, n. 1, p. 60-76, 2004.

PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: debate de Jean Piaget e Noam Chomsky com outros autores**. Lisboa: Edições 70, 1987.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: EDUC, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau. 2. ed.** São Paulo: SE/CENP, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau. 4. ed.** São Paulo: SE/CENP, 1991.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** São Paulo: UNICAMP/Trajatória Cultural, 1989.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: conceito científico e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 52, p. 74-87, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300006>.

Como citar este artigo: PIETRI, Émerson de; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; ROMERO, Márcia; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de. A questão da referência em propostas pedagógico-curriculares para a alfabetização nas décadas de 1980/1990. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290119, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290119>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) — Processo n. 2022/01844-7; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) — Processo n. 307622/2022-3.

Contribuições dos autores: Conceituação, Análise Formal, Escrita – Primeira Versão, Escrita Revisão e Edição: Pietri, E.; Galian, C.V.; Romero, M.; Oliveira, F.R.

SOBRE OS AUTORES

EMERSON DE PIETRI é doutor em linguística aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO GALIAN é doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

MÁRCIA ROMERO é doutora em letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

FERNANDO RODRIGUES DE OLIVEIRA é doutor em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Recebido em 21 de maio de 2023

Revisado em 12 de outubro de 2023

Aprovado em 17 de outubro de 2023

