

ROCHA, Andreza Roberta. A alfabetização no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): ética no-do ensino de língua portuguesa. *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019. [www.revel.inf.br]

## **A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): ÉTICA NO-DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Literacy in the context of the national pact for literacy in the right age (PNAIC): ethics in the teaching of portuguese language*

**Andreza Roberta Rocha<sup>1</sup>**

andrezarr4@gmail.com

**RESUMO:** O presente artigo propõe-se a problematizar a noção de alfabetização apresentada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para tanto, toma excertos extraídos do volume intitulado *Formação do Professor Alfabetizador*: caderno de apresentação, que inaugura uma série de onze volumes produzidos em função de uma das iniciativas do referido pacto, a saber, um curso de formação continuada, os quais são examinados tendo-se como referência a perspectiva discursivo-desconstrutiva (Coracini; Cavallari 2016). Apresenta, ainda, considerações acerca das relações entre ética e ensino de língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** alfabetização; formação continuada; ética.

**ABSTRACT:** This article proposes to problematize the notion of literacy presented by the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC). To do so, it takes excerpts from *Formação do Professor Alfabetizador*: caderno de apresentação that inaugurates a series of eleven volumes, produced for the referred pact, that is related to a continuing training course. This material is examined with reference to the discursive-deconstructive Perspective. (Coracini; Cavallari 2016). This article also presents considerations about the relations between ethics and teaching of the Portuguese language.

**KEYWORDS:** literacy; continuing education; ethics.

### **INTRODUÇÃO**

Com vistas a problematizar a noção de alfabetização apresentada pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), o presente estudo volta-se ao exame de excertos extraídos dos chamados *Cadernos de Formação*<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada; Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Bolsista CNPq.

<sup>2</sup> Cumpre esclarecer que para a presente investigação nossa análise concentrou-se em excertos extraídos do exemplar intitulado *Formação do Professor Alfabetizador*: caderno de apresentação.

material produzido em função do curso de formação continuada desenvolvido como uma das iniciativas do referido pacto. Buscando investigar qual a concepção de alfabetização que emerge no-do PNAIC, primeiramente apresentamos a perspectiva que referencia nossa análise, em seguida, delineamos o cenário do qual extraímos nosso material de análise. Feito isso, trazemos nossa reflexão sobre os dados por nós selecionados, na qual mobilizamos as contribuições de Derrida ([2001] 2004b) e de Foucault ([1978] 2013) e, finalmente, apresentamos as conclusões obtidas em função do percurso investigativo por nós realizado, dispondo algumas considerações sobre a relação entre a noção de ética e o ensino de língua portuguesa.

### **1. A PERSPECTIVA QUE REFERENCIA NOSSA ANÁLISE**

Julgamos ser importante apresentar a perspectiva que inspira o presente estudo, a saber, a discursivo-desconstrutiva, que se apoia i) na desconstrução proposta pelo filósofo Derrida – que sugere a crítica ao logocentrismo, ao pensamento dicotômico da cultura ocidental, de que somos herdeiros, ao sujeito centrado, racional e consciente; ii) na psicanálise freudo-laciana, sobretudo no que diz respeito à questão do sujeito do inconsciente, sujeito do desejo ou da falta, sujeito da linguagem, efeito entre significantes; e que iii) também é constituída pelas noções extraídas da visão discursiva de Foucault – sobretudo no que diz respeito às noções de discurso, formação discursiva e relações de poder.

Ainda se faz necessário lembrar, de acordo com Rosa, Rondelli e Peixoto, que

[...] tal perspectiva busca compreender as relações, laços ou práticas sociais que, como tais, implicam a constituição do sujeito no/do discurso e na/pela linguagem. [...] tripla ancoragem [que] não consiste em considerar como pacificamente convergente o pensamento dos referidos estudiosos (ROSA; RONDELLI; PEIXOTO, 2015, p. 254).

De fato, Coracini (CORACINI; CAVALLARI 2016) – que propôs inicialmente a perspectiva discursivo-desconstrutivista, originando uma série de trabalhos nesta esteira – ao discorrer sobre o olhar pelo qual são examinadas as considerações dos pensadores que sustentam a referida perspectiva, a saber,

Derrida, Freud<sup>3</sup> e Foucault; pontua o cuidado da parte dos pesquisadores que a ela se filiam em considerar as diferenças existentes entre tais pensadores, buscando, também, neles encontrar um diálogo a partir daquilo que todos os três eram contrários: as concepções de sujeito cartesiano e de linguagem transparente. Decorre daí a possibilidade de desenvolvermos a presente investigação, na qual tomamos uma publicação oficial como instrumento para um exame por meio do qual desejamos colaborar para a reflexão sobre alfabetização. Posto isso, passemos ao contexto que originou o presente estudo.

## **2 O CENÁRIO DO QUAL EXTRAÍMOS NOSSO MATERIAL DE ANÁLISE**

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cenário das condições de produção dos dados que constituem o corpus do presente estudo, pretendeu ser uma iniciativa de caráter nacional (e nacionalizante) com vistas a promover o ensino da chamada língua materna, especificamente, em um dos momentos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem: o da alfabetização. Ademais, é apresentado pelo Ministério da Educação e Cultura como “um compromisso formal assumido pela União, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”.

Implementado em 2013, o PNAIC, no primeiro ano, buscou incidir no ensino de língua materna; no ano seguinte, no de matemática e, em 2015, no ensino de Natureza e Sociedade, embasando suas ações em quatro eixos de atuação: 1- formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2- materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3- avaliações sistemáticas; e 4- gestão, mobilização e controle social.

No ano de 2013, foi oferecido o curso de formação continuada frequentemente chamado pelas participantes de “PNAIC de Língua Portuguesa”, composto por encontros presenciais (84 horas), seminários (8 horas) e atividades extraclasse (28h) (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 80). Com relação aos subsídios teóricos, estiveram envolvidas na idealização e

---

<sup>3</sup> Acrescentemos, também que a perspectiva discursivo-desconstrutiva considera as decorrências da obra freudiana tal como apresentada nos estudos desenvolvidos por Jacques Lacan ao longo do seu ensino.

implementação do curso de formação continuada do PNAIC instituições como o CEALE/UFMG (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais) e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPB) que, segundo Magalhães e Cristovão (2018), coordenou todo o PNAIC (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 90).

No que se refere ao embasamento teórico do PNAIC, segundo Magalhães e Cristovão (2018), o programa, com relação à alfabetização, baseia-se na perspectiva do letramento, na qual os alunos são inseridos na chamada cultura escrita, aliando o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) à interação dos sujeitos em práticas sociais de linguagem (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 90).

De acordo com as autoras, há no PNAIC

[um]a perspectiva do ‘alfabetizar letrando’, que sinaliza para a explicitação do SEA, além de uma inserção social e cultural do aluno num universo da escrita, [...] embasada teoricamente em trabalhos de diversos pesquisadores, como Soares, Leal, Morais, Albuquerque, Freire, Kleiman (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 90).

Interessa de modo particular à nossa investigação o fato de as autoras afirmarem (afirmação esta que, como se verá, vai ao encontro daquilo que apreendemos em nosso exame dos materiais escritos produzidos em função do PNAIC) que a concepção de alfabetização do Pacto, caracterizada por Magalhães e Cristovão como “social e discursiva”, retira a concepção de língua como código do processo de ensino-aprendizagem, assim como retira também a promoção por parte dos alunos de uma forma mecânica de assimilação desse código, denominado no PNAIC como “Sistema de Escrita Alfabética”.

Para nosso estudo, cumpre esclarecer que no PNAIC foram enfatizados materiais produzidos pelo Centro de Estudo em Educação e Linguagem (CEEL), considerando-se também os trabalhos de Leal (2004), Morais (2012), Morais e Albuquerque (2010), Mendonça e Leal (2008), Kleiman (2005), Koch e Elias (2006), Freire (1996), Soares (2003 2004), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2005). Tal conjunto de trabalhos, em nossa leitura, propicia uma situação de conflito entre a concepção e o modo de propiciar a alfabetização preconizados pelo PNAIC, assim como as implicações da

consideração dos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985) no processo de alfabetização, implicações estas que inspiraram as ações que se desenvolveram na história recente das escolas públicas. Sustentamos tal afirmação em virtude do exame por nós realizado do processo de institucionalização do ensino de métodos para a aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, que apresentamos a seguir."

### **3 A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO REGULAR NO DECORRER DA HISTÓRIA DA ESCOLA BÁSICA**

De acordo com Marcilio (2016),

[a]té o século XVII, a “a escola de massa”, ou “escola popular” laica não existia em nenhuma parte. No Ocidente, ela era domínio exclusivo das Igrejas católica e protestante. A escola leiga emerge pela primeira vez na história em estados germânicos, notadamente na Prússia e na Áustria. O exemplo prussiano de difusão de escola primária e do caráter moral do ensino sem sectarismo, da valorização do professores, do treinamento profissional do mestre em escolas normais (que aí foram inventadas), da criação de um inspetor para as escolas primárias e da criação das escolas primárias superiores serviu de modelo universal (MARCILIO, 2016, p. 20).

Apenas a partir da segunda metade do século XIX, ainda de acordo com Marcilio (2016), com a Revolução Industrial e o progresso do processo de urbanização das populações, houve o desenvolvimento da escola, num movimento que buscava atingir as camadas populares.

No que se refere à intervenção do Estado, segundo a autora, até o século XVI, a educação havia sido responsabilidade da Igreja católica, sendo que a Reforma Protestante teve como consequência a inclusão de outros setores religiosos cristãos no cenário da educação. Por sua vez, Prússia, Portugal e Escócia constam como os primeiros governos que iniciaram a intervenção do Estado para prover a educação pública, popular e gratuita, ainda no século XVIII, sendo importante pontuar que a democratização das nações ocidentais, que se acelerou depois dos anos 1870, na Europa, foi um fator decisivo para a expansão da alfabetização entre as classes populares (Marcilio, 2016, p. 21).

Nesse contexto, o processo de democratização favoreceu a ideia de que a alfabetização do povo seria essencial para o progresso da nação. Liberalismo, socialismo, positivismo e anarquismo estavam em acordo quanto à “existência

de uma ligação intrínseca entre o processo de alfabetização de massas e a implantação do sistema democrático, ambas como condições básicas para o ‘progresso’” (MARCILIO, 2016, p. 22), ocasionando a preocupação de governantes e de educadores em buscar maneiras de alfabetizar crianças de maneira mais rápida e econômica.

Nesse sentido, a generalização da escolaridade obrigatória, iniciada na Alemanha e implementada em outros países da Europa, possibilitou a lenta confirmação e também a construção de um modelo preciso de organização escolar e de ação pedagógica. Marcilio (2016) pontua que no contexto brasileiro causas estruturais obstaculizaram o avanço da cultura escolar, a saber, o sistema escravista, o sistema do padroado régio e a dispersão de poderes em um país de profunda desigualdade social.

Apenas em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ocorreu a criação de um Sistema Nacional de Educação. Anteriormente, a educação primária era fonte de decretos e leis que, na sua quase totalidade, não saíam do papel, sendo frequente o recurso a planos nacionais de educação delineados como a salvação da educação. Porém, já em 1870, um novo cenário, marcado pela mudança de atitude e mentalidade de dirigentes do país começou a ser instalado. Contribuíram para isso fatores tais como as campanhas sociais abolicionistas e republicanas de alguns setores, a grande imprensa, a chegada de imigrantes que exigiam uma educação melhor para seus filhos, dentre outros (MARCILIO, 2016, p. 39).

A formação de professores, nesse cenário, era compreendida como um dentre os fatores problemáticos do ensino:

[o]s professores não eram preparados [...]. Mesmo quando se estabeleceram as escolas normais, seu corpo docente não tinha habilitações para ensinar os futuros mestres; os professores dos futuros professores foram praticamente improvisados. As escolas normais do Império [...] foram arremedos de profissionalização e preparo teórico e prático dos mestres de primeiras letras (MARCILIO, 2016, p. 40-41).

Desde a reforma instituída, o ensino de língua portuguesa no Brasil remonta, cronologicamente, a meados do século XIX e, do ponto de vista processual, ao que se pode compreender como o de início de organização de um sistema público de ensino.

A escola pública no Brasil, instituída pelo Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas do país, iniciando a reforma da instrução pública, teve como traço permanente a descontinuidade de políticas públicas que se refletiram “na ausência de uniformidade no ensino, nos programas, nos compêndios, na formação dos professores e nos métodos de ensino em nível nacional”(MARCILIO, 2016, p. 46-47).

No que se refere especificamente à alfabetização, ainda de acordo com Marcilio (2016), é possível compreender que – dentro da lógica de descontinuidade de iniciativas ligadas ao ensino, ao invés de uma proposta de instrução e formação de professores – a tônica foi de adoção de métodos de alfabetização e também de medidas como a instituição da função de *professor adjunto*, iniciativa realizada em 1854 e que consistia na designação de um aluno mais avançado para a função de professor alfabetizador. Somam-se às informações precedentes o apanhado realizado por Mortatti (1999) sobre algumas concepções presentes nas reflexões sobre ensino de língua portuguesa desenvolvidas na época, mais especificamente as de ensino, de língua, de leitura e de escrita.

De acordo com Mortatti (1999, p. 71), é possível apreender nas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa desenvolvidas nos primórdios do ensino desta no Brasil, que a concepção de ensino corresponde a um problema metodológico, que requer, por parte do professor, conhecimento da criança e da matéria a ser ensinada, que deve ser ensinada de maneira amena, viabilizando a aquisição de conhecimentos concretos e duradouros. Nesse contexto, “língua” corresponderia à construção coletiva de grupos sociais, relacionada especialmente com a fala; “leitura” seria a “arte que envolve o processo de apreensão da ideia apresentada pela palavra” que exige ênfase, nas palavras da autora, na “educação de ouvido”. “Escrita”, para os pensadores da educação na época, corresponderia à “técnica caligráfica de registro de valores das letras”, sendo algo que “auxilia no aprendizado da leitura”.

Ainda de acordo com Mortatti (1999), no contexto nacional, destaca-se a então província de São Paulo

em decorrência da concentração, desde meados do século XIX, de intelectuais, administradores públicos e legisladores empenhados na consecução de um projeto de modernização social fundamentado na cultura e na educação [...] particularmente no tocante à articulação

entre o ensino normal e ensino elementar, foi-se também expandindo a experiência paulista, tomada como modelar, para outras províncias/estados brasileiros (MORTATTI, 1999, p. 18).

Salientamos, nas palavras da autora, um elemento de especial interesse em nosso estudo: a articulação entre o ensino da língua portuguesa e a formação de professores, uma vez que no raciocínio de autores como Silva Jardim (1890), Campos (1890) e Barreto (1902) esses dois processos encontravam-se intrinsecamente ligados.

De fato, os referidos intelectuais nas reflexões que desenvolvem sobre o ensino de língua portuguesa, mais especificamente, sobre a alfabetização, voltam sua atenção para o método a ser adotado, representado por essa ou aquela cartilha, e não para os profissionais que estariam interagindo com os alunos e promovendo o ensino: já em 1882, Silva Jardim desenvolve todo um trabalho de divulgação e de defesa do chamado “método João de Deus”, por meio de conferências e de publicação de artigos. Aplicado por meio da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura (1876), sua proposta para a alfabetização era o método analítico, em oposição ao chamado método da marcha sintética (soletração e silabação), tradicionalmente utilizado no Brasil.

No que se refere à oposição “antigo” versus “moderno”, sendo o segundo representado pelo método defendido por Silva Jardim (1890), faz-se importante mencionar que a ambição deste participava de um projeto maior, qual seja, o de implementação de ações inspiradas no ideário positivista, que apregoava a

[i]déia de revolução no ensino, entendida e praticada como reforma que visa à substituição do antigo – fase imediatamente anterior e transitória – pelo novo – fase científica e definitiva –, de acordo com a lei comtiana dos três estados – teológico, metafísico e positivo – que rege a evolução social rumo ao progresso. Valoriza[ando], assim, o passado e seu legado como necessários preparadores do presente que devem ser melhorados, mas não destruídos (MORTATTI, 1999, p. 43).

Nesse contexto, a noção de que é preciso substituir, melhorando, assim, as práticas pelas quais se promove o ensino de língua portuguesa, consiste em algo que ecoa nos dizeres produzidos no contexto do PNAIC.

Outro aspecto que julgamos importante mencionar trata-se do fato segundo o qual a propaganda de Silva Jardim (1890) passou, progressivamente, a ser (re)produzida por professores primários, sobretudo aqueles formados na Escola Normal de São Paulo, os quais apresentavam duas características



singulares, a de receberem uma formação institucionalizada e a de comporem uma classe profissional próxima ao que se pode entender como uma organização corporativa (MORTATTI, 1999, p. 43).

Em vista do exposto, acreditamos ser possível compreender que a formação do professor alfabetizador no contexto brasileiro consiste em algo que se articula com a “metodotização” do ensino ou, mais especificamente, com a institucionalização de um método, o analítico. No que concerne especificamente a esta pesquisa, faz-se necessário pontuar outro ponto de convergência entre a institucionalização do método analítico para a promoção da alfabetização e o PNAIC: o movimento de negação e desqualificação das práticas até então desenvolvidas.

A esse respeito, Mortatti (1999, p. 78) assevera a existência de um segundo momento com relação ao método analítico e a (des)qualificação das práticas de ensino ou, nas palavras da autora, no “movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudo no Brasil” (MORTATTI, 1999, p. 78), no qual uma geração de normalistas advindos da Escola Normal de São Paulo postula que

uma ‘nova bússola’ deveria orientar a preparação não apenas teórica mas sobretudo prática de um novo professor sintonizado com os progressos da ‘pedagogia moderna’, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança (MORTATTI, 1999, p. 78-79).

O exame do levantamento realizado pela autora e também por Marcílio (2016) permite compreendermos que a formação de professores no Brasil desenvolveu-se em função dos métodos de ensino, em um percurso que, a despeito das pesquisas e proposições de estudiosos do assunto em favor de métodos como o analítico ou global e o fônico, se iniciou com o método Lancaster e se fixou no método sintético.

No que concerne ao nosso estudo, o processo da institucionalização do ensino regular no Brasil, mais especificamente, da alfabetização no país, foi sendo constituído ao longo do tempo a partir da adoção de um ou outro método de alfabetização, sendo possível identificar nessa trajetória um momento que compreendemos como nevrálgico: o movimento de constituição da alfabetização

como objeto de estudo que se configurou a partir de 1970 (MORTATTI, 1996, p. 253).

Além da concepção da alfabetização como objeto de estudo, outra concepção desenvolvida a partir da década de 70 também merece destaque, qual seja, a de escola democrática. Inserida no contexto da chamada abertura política após o regime militar, a concepção de escola democrática ocasionou reflexões segundo as quais o modo de se promover a alfabetização até então, assim como os postulados de movimentos como o escola novista, foram revisados de maneira crítica e com desaprovação, recebendo a pecha de não-críticos e “reprodutivistas”.

A nosso ver, esse momento da história da alfabetização, notadamente quando se passou progressivamente a problematizar e mesmo a recusar métodos de alfabetização, consiste em um ponto crucial para entendermos que é nesse período que remontam muitos dos discursos que configuram a memória discursiva das pessoas a quem o PNAIC se voltou em um primeiro momento, a saber, as professoras que fizeram o curso de formação. É a partir daí que apontamos a existência de um conflito entre a concepção de ensino, de alfabetização decorrente dos trabalhos que compõem o que podemos chamar corpo teórico do PNAIC e a cultura que se desenvolveu ao longo dos tempos no Brasil, cultura esta compreendida como modos de compreensão e de práticas de alfabetização.

Posto isso, desenvolvemos, a seguir, o cenário do qual extraímos nosso material de análise ou, em outras palavras o contexto que originou o PNAIC.

#### **4 A CONSTRUÇÃO DO PNAIC**

A respeito do contexto institucional concernente ao primeiro ano do PNAIC (2013), faz-se necessário lembrarmos que o Brasil estava sob vigência do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) — tendo Dilma Roussef como presidenta, eleita democraticamente em 2011, cargo exercido até o golpe “impeachment” de agosto de 2016. Foi nesse momento histórico-social que a noção de pacto foi mobilizada diversas vezes, sempre articulada a iniciativas governamentais objetivando concentrar esforços com vistas à melhoria de um

determinado campo de atuação do governo, desde a promoção da saúde da população até a preservação do meio ambiente.

De fato, em uma busca no site do Ministério da Educação (MEC) tendo como palavra-chave o descritor “pacto”, é possível tomar conhecimento de iniciativas tais como Pacto Nacional pela Redução de Acidentes; Projeto Pacto Xingu para Redução do Desmatamento (2011-2014), Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013); Pacto pela Saúde (2011), dentre outros, o que parece acenar para um contexto em que o cenário histórico-social era composto por iniciativas que, no que tange aos nomes escolhidos para iniciativas governamentais, pretendiam representá-las como comprometidas com as demandas de diferentes setores da sociedade.

No que concerne à presente investigação, julgamos profícuo o exame minucioso escolhido para a iniciativa governamental intitulada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – frequentemente chamada pela sigla PNAIC – em função das noções que ele evoca: nomeadamente, a de pacto, a de “nação” e a de idealização quanto aos alunos, em decorrência de uma idade “certa”, além da de alfabetização. Examinemos uma a uma.

O exame do sentido que a palavra “pacto” apresenta no senso comum faz ressoar a ideia de “pacto de sangue”, acordo inquebrantável feito por pessoas que desejam estabelecer um elo que permaneça para além da existência do chamado “corpo físico”, de modo que é possível compreender, da parte dos dizeres do PNAIC, uma intencionalidade em convocar seus signatários a um compromisso, à assunção de uma responsabilidade, a um comprometimento com a alfabetização na chamada “idade certa”. Por sua vez, a presença do adjetivo “nacional” gera o efeito de evocar aqueles que o assinam, um sujeito coletivo, a nação brasileira, de modo que todos os membros dessa entidade mítica estariam mobilizados para promover a alfabetização, condição que, por sua vez, espera-se que seja alcançada num tempo (in)determinado. Ademais, chamamos a atenção para o fato de que poderia haver o emprego de um quantificador, “até os 8 anos”, por exemplo, no lugar da expressão “idade certa”. É desse cenário que extraímos o material do qual nos valem para desenvolver nossa reflexão sobre a alfabetização no contexto do PNAIC.

Posto isso, a seguir apresentamos os chamados *Cadernos de formação*, que estruturam o curso de formação continuada que consistiu em uma das iniciativas do PNAIC.

## **5 OS CADERNOS DE FORMAÇÃO E OS DIZERES DO PNAIC SOBRE ALFABETIZAÇÃO**

Para a formação continuada do curso oferecido pelo PNAIC, foram produzidos materiais escritos, denominados **Cadernos de Formação**, totalizando 11 volumes, os quais tiveram diferentes tiragens: dos volumes intitulados **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação e Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva** foram publicados 403.255 exemplares e dos outros volumes, 122.102. Distribuídos para os participantes do curso de formação continuada do PNAIC na versão impressa e também disponibilizados no site do Ministério da Educação.

Todos os volumes dos **Cadernos de formação** estão organizados em quatro sessões: “Iniciando a conversa”, “Aprofundando o tema”, “Compartilhando” e “Aprendendo mais”. A sessão “Iniciando a conversa” apresenta os objetivos do volume. Em “Aprofundando o tema” são apresentados textos que configuram o que podemos compreender como a fundamentação teórica do volume. O item “Compartilhando” é dedicado à apresentação dos chamados “direitos de aprendizagem”, de sequências didáticas e de relatos nos quais participantes discorrem sobre experiências realizadas em sala de aula. Finalmente, no tópico “Aprendendo mais” são apresentadas sugestões de leituras.

No que se refere à noção de alfabetização apresentada pelo PNAIC, alguns indícios podem ser apreendidos a partir do excerto a seguir, extraído do primeiro volume da coleção - *Cadernos de Formação: caderno de apresentação* -, mais especificamente, de um texto intitulado *Os materiais didáticos na alfabetização*:

## Excerto 1

Para tratarmos a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade, precisamos garantir que a escola disponha de variados recursos didáticos. Tais recursos precisam, ao mesmo tempo, favorecer a reflexão sobre a língua e possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos. Dentre os recursos mais relacionados à reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, podem ser citados os jogos de alfabetização, a exemplo dos kits enviados pelo MEC às escolas. Outros jogos, adquiridos pelas escolas e/ou produzidos pela equipe, são sempre necessários, se quisermos garantir uma ação lúdica de alfabetização [...] Considerando que o foco central do trabalho na área de língua portuguesa, tal como proposto na maior parte dos documentos curriculares brasileiros, é o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita, de modo crítico, criativo, propositivo, suportes variados de textos precisam ser disponibilizados aos professores. Alguns materiais já têm sido garantidos em Programas do Ministério da Educação: obras literárias (Programa Nacional da Biblioteca da Escola) e livros diversos para além da esfera literária (Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares). É necessário garantir que esses materiais distribuídos pelo MEC cheguem às escolas e, uma vez nas escolas, que estejam acessíveis a professores e alunos, e que estejam disponibilizados para o uso a que se destinam. (BRASIL, 2012, p. 17).

No trecho que reproduzimos anteriormente, para além da apresentação textual da concepção de alfabetização no contexto do PNAIC, qual seja, a de “processo que integra a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade”, gostaríamos de destacar a seguinte passagem “precisamos garantir que a escola disponha de variados recursos didáticos”.

O trecho sugere que o enunciador do texto, no caso, o governo que propõe o pacto, se (re)apresenta como uma figura que tem um papel de provedor em relação aos copartícipes, representados pela palavra “escola”. Em outras palavras, no universo do PNAIC, a alfabetização é um processo que envolve duas ações (aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e apropriação de conhecimentos e habilidades por parte das crianças) e também instâncias que viabilizam tais ações: o governo e a escola.

Especificamente com relação à noção de alfabetização defendida/apresentada pelo PNAIC, o emprego de palavras e expressões como “interação das crianças”, “realização de atividades”, “colaboração entre os profissionais da escola” sugere, ainda, um tom de dinamismo em relação ao aprendizado de

língua portuguesa, especialmente se consideramos os adjetivos que o enunciador do texto, aqui compreendido como o próprio PNAIC, recupera os dizeres de documentos curriculares brasileiros oficiais para caracterizar o modo como deve ocorrer o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita: crítico, criativo e propositivo. Quanto à chamada “idade certa” para a consolidação do processo de alfabetização, é interessante notar que, nos *Cadernos de formação*, apenas duas referências explícitas são feitas logo no primeiro volume, no texto inicial, intitulado “Apresentação”:

Excerto 2

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 05).

Recuperar a etimologia da palavra pacto, *pactum*, em latim, uma vez que o sujeito do primeiro parágrafo do Excerto 2 é o próprio PNAIC, ou seja, o Pacto, coloca em jogo também duas noções, a de ajuste e a de convenção, as quais sugerem alguns questionamentos: a de ajuste e a de convenção. Isto, por sua vez, sugere alguns questionamentos: no Excerto 2 (e no PNAIC), quem ajusta e-ou quem sofre o ajuste proposto no referido acordo? Quais são as instâncias que participam dessa convenção? Um exame inicial dos fios do dizer contidos do Excerto 2 permite a apreensão de palavras cujo campo semântico alude à ideia de fixidez – formal, firmar, dura, plenamente, plena –, em um contexto no qual o modo como o texto está organizado gera um efeito de sentido de apagamento em função da ausência de algum dizer que considere que uma convenção ou um pacto são estabelecidos entre duas partes, visando incidir sobre um objeto, uma ou ambas as partes.

Ademais, outros questionamentos surgem na análise desse excerto: o PNAIC é um acordo formal assumido com quem? Com os professores? Com a sociedade? Com os próprios alunos? Uma vez que na materialidade linguística não é possível localizar elementos que respondam a tais perguntas, o silenciamento sobre as partes que compõem o Pacto, a ligação do PNAIC e a seleção vocabular ligada à ideia de fixidez possibilitam a interpretação de serem

as instâncias governamentais aquelas que estabelecem as normas que convencionam uma idade certa para alfabetização, à qual as crianças devem se ajustar e-ou serem ajustadas.

No que se refere à apresentação da idade certa para a alfabetização, vemos dois movimentos nos dizeres do PNAIC: no título, conforme exposto anteriormente, o efeito de sentido de imprecisão, um ideal não discriminado; e, também, um aparente erro de cálculo: se a criança inicia o Ensino Fundamental com seis anos de idade e o Ciclo de alfabetização, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, deve ter duração de três anos, a idade “certa”, portanto, seria a de nove anos.

Em nossa leitura, ao evocar tanto a noção de nação como a de idade certa, o PNAIC traz sentidos que sinalizam o ensejo de uniformização, de regularização de elementos que, habitualmente, primam pela diversidade, visto que o Brasil é reconhecido pela diversidade em inúmeros campos, dentre os quais podemos citar os diversos biomas e também aspectos socioculturais; assim como é de conhecimento comum que uma pessoa pode ser alfabetizada desde a mais tenra infância até a velhice.

Posto isso, no que se segue, apresentamos mais um excerto, cujo exame indicia mais alguns elementos referentes à alfabetização de acordo com o PNAIC:

Excerto 3

Os problemas da alfabetização no Brasil têm sido amplamente discutidos por diferentes segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas. Alguns consensos já começam a ser delineados. Por exemplo, já se concebe, hoje, que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas (BRASIL, 2012, p. 26).

A nosso ver, a escolha argumentativa do Excerto 3 de tematizar a alfabetização partindo da discussão sobre os problemas relacionados a esta etapa do ensino de língua portuguesa, os quais são apresentados como de interesse primeiramente da sociedade e, na sequência, de pesquisadores; apresenta dois indícios: o de que, para o PNAIC, a alfabetização é algo de caráter

problemático e o de que se trata de uma questão que extravasa o âmbito escolar, interessando não apenas às pessoas mais diretamente envolvidas com o processo de ensino.

Na sequência, a atualidade é outra instância trazida ao contexto que envolve a discussão sobre alfabetização e ensino, a partir do efeito de sentido decorrente do advérbio “hoje”, destacado pelo uso da pontuação. Também é importante notar que, no que se refere à localização temporal da concepção de alfabetização apresentada pelo PNAIC, o emprego do advérbio “já” na sequência “já se sabe, hoje” instaura uma divisão entre a atualidade, à qual os dizeres do texto se vinculam, e uma outra época, diferente da época de hoje, subentendendo, do passado, na qual a concepção de alfabetização era diferente.

Prosseguindo o raciocínio sobre a concepção de ensino e de língua portuguesa, o enunciador do texto apresenta a pessoa alfabetizada e, portanto, a alfabetização, como capacidade de ler e escrever “em diferentes situações sociais”, como meio para a inserção e participação no mundo letrado, de modo que, podemos concluir, a alfabetização é capacidade que viabiliza a interação e a elaboração de respostas para as exigências da atualidade.

Destacamos, no raciocínio contido no Excerto 3, a recorrência de palavras e de expressões relacionadas à sociedade: a formação do professor é uma responsabilidade social; os problemas de alfabetização são de interesse de diferentes segmentos da sociedade; a pessoa alfabetizada tem a capacidade “de ler e escrever em diferentes situações sociais” e de participar ativamente do mundo letrado frente às demandas sociais que “exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas”. Tais palavras e expressões colaboram para a construção de uma representação de alfabetização como processo no qual a sociedade é elemento constitutivo; capacidade da qual se provê um sujeito para que ele possa fazer frente, responder às demandas sociais.

Neste contexto, o Excerto 4, que apresentamos a seguir, mostra textualmente uma das representações de ensino de língua portuguesa e de alfabetização segundo o PNAIC:

Excerto 4

Desse modo, o papel da escola, quando se trata do processo de alfabetização, é ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Isto é, desde os primeiros anos de escolarização,



espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação (BRASIL, 2012, p. 26).

No Excerto 4, a oração intercalada introduzida pelo advérbio “quando” permite compreender que, segundo o PNAIC, a escola possui mais de uma função, e que uma dessas funções é a de promover a alfabetização, apresentada como a aprendizagem do sistema de escrita e o domínio de capacidade de compreensão e de produção de textos orais e escritos. Os professores, nos dizeres do excerto em questão, são apresentados como planejadores e executores de iniciativas que possuem duas finalidades imbricadas: a alfabetização e a inserção social, em um sistema de relações do qual o docente participa agindo de modo a proporcionar condições para que os alunos possam atender às demandas da sociedade. Assim, podemos apreender a apresentação de instâncias que se correlacionam (formação continuada, professores e sociedade) nos dizeres do texto ***A formação do professor alfabetizador***: responsabilidade social e também na compreensão de alfabetização apresentada pelo PNAIC: começando pelo título, há a apresentação da formação continuada como algo voltado ao professor como resposta à demanda social. O professor, por sua vez, realiza ações para a promoção do processo de alfabetização de modo a dotar os alunos de capacidades que lhes permitam se relacionarem com a sociedade.

A apreensão dos aspectos que viemos de apresentar com relação à alfabetização na perspectiva do PNAIC via curso de formação continuada indicia que é possível identificar o que podemos entender como um conjunto de noções, de concepções do processo de alfabetização e do modo de promovê-lo; em outras palavras, um modo de conduta, uma ética da alfabetização. Assim, no que se segue, apresentamos algumas considerações sobre ética tendo como referência as contribuições de autores - Derrida (1999; [2001] 2004b) e Foucault ([1978] 2013) - que sustentam a perspectiva a qual nos filiamos, a perspectiva discursivo-desconstrutiva.

## 6 CONSIDERAÇÕES SOBRE ÉTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O interesse pelo fazer, pela prática de ensino de língua portuguesa no âmbito da alfabetização levou-nos a selecionar o PNAIC como cenário para a apreensão do que, na atualidade de nosso país, seria colocado aos professores em relação a um fazer fundamental (e fundante do) no ensino. Dito de outro modo, fomos levadas a investigar a(s) maneira(s) pela qual (quais) uma pessoa – a professora<sup>4</sup> – poderia fazer com que outras pessoas – os alunos – se apropriassem da leitura e da escrita, segundo o PNAIC.

A noção de justa medida como expediente para conduzir ações será retomada na problematização que realizaremos nas considerações às quais a presente investigação nos conduziu, em face às reflexões desenvolvidas por Derrida (1999; [2001] 2004b) e Foucault ([1978] 2013) com relação à ética, que apresentamos a seguir.

## 7 DERRIDA E A NOÇÃO DE ÉTICA: CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA, ALTERIDADE E RESPONSABILIDADE

A noção de ética no pensamento derridiano pode ser apreendida a partir do que o filósofo desenvolve sobre as implicações e consequências de um eu que se constitui pela resposta que apresenta ao outro, envolvendo, portanto, a questão da responsabilidade, que trataremos tendo como referência as considerações apresentadas na obra **Donner la mort** (DERRIDA, 1999), além daquelas desenvolvidas em **Papel-Máquina** (DERRIDA, [2001] 2004b) e em **De que amanhã** (DERRIDA; ROUDINESCO, [2001] 2004a).

Em *Donner la mort*, Derrida tematiza a noção de responsabilidade a partir das considerações desenvolvidas por Patočka (1975), nas quais o autor discorre sobre o mistério do sagrado e a responsabilidade, opondo-os entre si. O autor tcheco, ao refletir sobre a liberdade, realiza uma apresentação dos primórdios da filosofia europeia, chamando a atenção, segundo Derrida (1999), para o que apresenta como um rapto demoníaco, cujo efeito seria a

---

<sup>4</sup> O emprego do substantivo no feminino deve-se ao fato deste estudo consistir em parte da reflexão que vimos desenvolvendo no programa de doutorado em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – Universidade de Campinas, pesquisa em que nosso corpus, além dos Cadernos de Formação, é composto também por entrevistas com mulheres que participaram do curso de formação continuada por nós mencionado.

irresponsabilidade, fazer perder o sentido ou a consciência da responsabilidade, movimento em que Patočka (1975) diferencia, ainda, a religião da sacralização demoníaca.

A religião supõe o acesso à responsabilidade da parte de um “eu” livre, implicando, portanto, na ruptura com aquilo que Patočka (1975) denomina como sacralização demoníaca, que corresponde a um registro no qual vigora a irresponsabilidade ou a não-responsabilidade, espaço no qual não há a injunção de responder. Assim, afirma Derrida:

A gênese da responsabilidade proposta por Patočka não descreverá apenas uma história da religião ou da religiosidade. Ela se confundirá com uma genealogia do sujeito que diz “eu”, com sua relação com ele mesmo como instância da liberdade, da singularidade e da responsabilidade, da relação consigo como ser diante do outro: outro em sua alteridade infinita, aquela que olha sem ser vista mas também aquela cuja bondade infinita dá em uma experiência que levará a **dar a morte**<sup>5</sup> (DERRIDA, 1999, p. 17-18, grifos do autor, trad. nossa).

No que se refere às noções de ética e de responsabilidade, faz-se necessário pontuar que o filósofo, além de vincular uma à outra, situa ambas no campo das aporias, pois, segundo Derrida, não há ética

sem a responsabilidade de uma decisão que, para ser justa, não deve se contentar com aplicar normas ou regras existentes, mas assumir o risco absoluto, em cada situação singular, de se re-justificar, sozinho, como pela primeira vez, embora se inscreva numa tradição (DERRIDA, [2001] 2004, p. 322-324).

Nesse contexto, o outro comparece como instância primordial do ato que constitui o sujeito, a saber, a decisão, que

mesmo sendo “minha”, ativa, livre, em seu fenômeno, não deve ser o simples desdobramento de minhas potencialidades ou atitudes, do que é “possível”, fendendo minha história e sendo primeiramente, de uma estranha e certa maneira, a decisão do outro em mim: vinda do outro em vista do outro em mim (DERRIDA, [2001] 2004, p. 324).

---

<sup>5</sup> Do francês: La genèse de la responsabilité proposée par Patočka ne décrit pas seulement une histoire de la religion ou de la religiosité. Elle se cofondra avec une généalogie du sujet disant “moi”, de son rapport à lui-même comme instance de la liberté, de la singularité et de la responsabilité, du rapport à soi comme être devant l’autre: l’autre dans sa alterité infinie, celle qui regarde sans être vue mais aussi celle dont la bonté infinie *donne* dans une expérience qui reviendrait à *donner la mort* (Derrida 1999: 17-18. Grifos do autor).

Raffoul (2007) ao tematizar a relação entre as aporias e o pensamento derrideano sobre ética, pontua que o filósofo francês nos textos mais claramente sobre ética, os quais tematizam a justiça, a lei, a responsabilidade, a decisão, o perdão, dentre outras questões, não propõe um sistema de moralidade, uma ética normativa no sentido estabelecido do termo.

De fato, diferentemente dos chamados “eticistas” dos Estados Unidos, que se preocupam com a aplicação da ética, segundo Raffoul (2007), Derrida ([2001] 2004b) coloca questões que trazem novo fôlego à reflexão filosófica ao apresentarem um pensamento sobre as possibilidades da ética, o que é feito via aporias, em um contexto no qual o aporético não apenas é constitutivo como também possibilita que se possa entrever o “pensamento renovado em Derrida sobre o possível e o impossível, sobre o impossível e sobre o possível como impossível, da ‘possibilidade do impossível’” (RAFFOUL, 2007, p. 75). Ademais, o autor coloca que:

[o] impossível não será mais o oposto do possível, mas ao contrário o que assombra o possível, o que “pode” verdadeiramente no possível, o que o abre e o possibilita. O im-possível é possível, não no sentido em que ele se tornaria possível, mas no sentido mais radical em que o impossível é possível como impossível (RAFFOUL, 2007, p. 75, trad. nossa).

As considerações anteriormente apresentadas podem, a nosso ver, ser articuladas com um campo da lógica denominado Lógica Paraconsistente que, tendo sua origem nos trabalhos de Jaśkowski ([1948] 1998) e de Costa ([1948] 1993), é uma lógica não-clássica entre as heterodoxas, das quais podemos citar a lógica quântica, a paracompleta e a relevante, entre outras, que têm em comum o aspecto de delimitar ou abolir alguns dos princípios da Lógica Clássica, como o do Terceiro Excluído e o da Não Contradição.

Com relação ao pensamento de Derrida sobre ética, interessa-nos a analogia com a Lógica Paraconsistente por tratar da contradição e também da ambiguidade: ao passo que, para a Lógica Clássica, uma proposição só pode ser compreendida como verdadeira ou como falsa, a Lógica Paraconsistente extrapola a binarismo, possibilitando considerarmos situações em que se coloca a necessidade de se empregar o “e” da adição no lugar do “ou” da exclusão, mudança que vem ao encontro do pensamento derridiano sobre o hífen.

Tomemos um exemplo recorrente nos escritos desta área, a cor de uma maçã, nosso ver, representativo do pensamento derridiano não-dicotômico:

Sob a perspectiva de lógicas clássicas só poderemos afirmar que ela é vermelha (Verdadeiro) ou não é vermelha (Falso). Entretanto sabemos que a maçã **possui diversas tonalidades**, variando do verde ao vermelho” (NETO; VENSON, 2002, s.p., grifos nossos).

Ao considerar a diversidade e a variação, acreditamos que a Lógica Paraconsistente permite uma analogia não apenas com as considerações de Derrida sobre o que poderíamos chamar de aspecto contraditório-constitutivo da ética, as aporias, mas também com a noção de *différance*, sendo que, no percurso que desejamos realizar na compreensão das relações que se estabelecem no contexto dos cursos de formação continuada, nossa investigação sobre as relações entre “eu” e o outro se encontram balizadas por tal noção assim como a de assinatura, que apresentaremos após esmiuçarmos a de *différance*, a seguir.

Antes, porém, pontuemos mais uma vez as relações entre ética, aporia e responsabilidade no pensamento derridiano: a ética para Derrida é constituída na e pela resposta que se dá ao outro no momento do que podemos compreender como um dilema; resposta essa que, ao mesmo tempo em que se realiza, constitui aquele que responde, de modo que é na relação com o outro, no âmbito de uma decisão, que o eu se constitui no pensamento derridiano.

## **8 DERRIDA, DIFFÉRANCE E A RELAÇÃO EU-OUTRO**

As considerações de Derrida sobre *différance*, especialmente no que concerne à ideia de adiamento que essa noção-neologismo criada(o) pelo filósofo carrega, apresentam-se como bastante profícuas para a reflexão sobre as relações entre o eu e o outro no jogo discursivo que se estabelece no contexto dos cursos de formação continuada. Derrida ([1968] 1986) lembra que a noção de *différance* opera com a noção de diferir, no sentido de “deixar para mais tarde”, portanto, de adiamento e também no sentido de “não ser idêntico, ser outro, discernível”, diferente (DERRIDA, [1968] 1986, p. 39), o que traz também, a ideia de espaçamento.

Dessa forma, é possível realizar uma analogia entre o pensamento derridiano e a relação que se estabelece entre os participantes da pesquisa e aqueles que são eleitos por eles como seu(s) outro(s): o professor se constitui como professor na relação que estabelece seja com o aluno, figura que está intrinsecamente ligada à relação de ensino-aprendizagem, seja com aqueles que ocupam o papel de formadores de professores. Em ambos os casos, essa relação assume um caráter de adiamento, pois no contexto do ensino de língua portuguesa sempre haverá outro(s) aluno(s) ou outro(s) curso(s) de formação continuada de professores; alunos com quem e cursos nos quais o professor de alguma maneira irá se (re)constituir.

Com relação à noção de espaçamento e à relação eu-outro que desejamos explorar, apresentamos, ainda, outro momento da reflexão derridiana:

[...] a différence não é uma distinção, uma essência ou uma oposição, mas um movimento de espaçamento, um “devir-espaço” do tempo, um “devir-tempo” do espaço, uma referência à alteridade, uma heterogeneidade que não é primordialmente oposicional (DERRIDA, 2001, p. 34).

Tais considerações permitem-nos pensar que o eu e o outro não são figuras, seres “em si”, mas instâncias que se constituem pela e na dinâmica da relação que estabelecem, em um contexto no qual a noção de assinatura que, por sua vez, articula-se com a de margem, apresenta-se como fundamental. No que se refere à noção de assinatura dentro da dinâmica da relação eu-outro, privilegiarei as considerações contidas em *The Ear of the other: otobiography, transference, translation* (DERRIDA, 1985).

Em *Otobiographies: The teaching of Nietzsche and the politics of the proper name*, palestra proferida em 1979, Derrida problematiza, desde o título, a relação entre o “eu” e o “outro”. De fato, o neologismo criado pelo filósofo a partir do nome que designa textos nos quais uma pessoa escreve a respeito de si — autobiografia — subverte a lógica da tradição, apontando a presença da figura do “outro” nesses textos: ao propor a troca do prefixo “auto”, pelo prefixo “oto”, que se refere à orelha, ao ouvido, além de operar com a homofonia com a pronúncia francesa da palavra “outro” (autre), o autor pontua que, na constituição destes textos, há a presença daquele(s) que se presta(m) a ouvi-los: o (s) outro(s).

Na reflexão que realiza na mesa redonda que sucedeu sua conferência, Derrida apresenta o seguinte raciocínio:

A assinatura de Nietzsche não acontece quando ele escreve [...] Em outras palavras, para abreviar minhas observações de modo bastante lapidar, é a orelha do outro que assina. A orelha do outro me diz e constitui o autos da minha autobiografia. Quando, muito depois, o outro terá percebido com uma orelha entusiasta o que eu terei endereçado ou destinado a ele ou a ela, então minha assinatura acontecerá<sup>6</sup> (DERRIDA [1985], 2001, p. 51. trad. nossa).

Ao afirmar que a assinatura de Nietzsche não se efetua no momento de sua escrita, mas sim quando outra pessoa a percebe, referendando tal ação, Derrida instaura a possibilidade de compreendermos que uma pessoa tem sua existência, por assim dizer, “garantida”, apenas pelo outro: “the ear of the other says me to me”, “a orelha do outro fala de mim para mim”, ou, em nossas palavras, o outro constitui o “eu”, o que ocorre por (em) uma relação de contra-assinatura. Retomando as palavras do filósofo:

O mais importante sobre a diferença da orelha, que eu tenho ainda a pontuar, é que a assinatura se torna efetiva – realizada e em realização – não no momento em que ela aparentemente ocorre, mas apenas depois, quando orelhas terão conseguido receber a mensagem. De alguma maneira a assinatura vai acontecer no lado do destinatário, isto é, no lado daquele ou daquela cuja orelha estará disposta a ouvir meu nome, por exemplo, ou compreender minha assinatura, esta com a qual eu assino (DERRIDA, [1985] 2001, p. 50)<sup>7</sup>.

Uma vez que o presente estudo volta-se para a noção de alfabetização apresentada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que consideramos em dois eixos – o da professora alfabetizadora e seu trabalho junto aos alunos e o da relação PNAIC e professoras no contexto da formação continuada –, compreendemos que a noção de ética no pensamento derridiano, enquanto resposta que constitui a subjetividade na e pela alteridade apresenta-

<sup>6</sup> Do original: Nietzsche’s signature does not take place when he writes [...] In other words, to abbreviate my remarks in a very lapidary fashion, it is the ear of the other that signs. The ear of the other says me to me and constitutes the autos of my autobiography. When, much later, the other will have perceived with a keen-enough ear what I will have addressed or destined to him or her, then my signature will have take place (DERRIDA [1985] 2001: 51).

<sup>7</sup> Do original: [t]he most important thing about the ear’s difference, which I have yet to remark, is that the signature becomes effective – performed and performing – not at the moment it apparently takes place, but only later, when ears will have managed to receive the message. In some way the signature will take place on the addressee’s side, that is, on the side of him or her whose ear will be keen enough to hear my name, for example, or to understand my signature, that with which I sign (DERRIDA, [1985], 2001, p. 50).

se como elemento de especial importância para nossa reflexão sobre alfabetização.

Posto isso, no que se segue, apresentamos as considerações foucaultianas que pudemos relacionar aos objetivos deste estudo.

## 9 FOUCAULT, ÉTICA E PRÁTICAS DE SI

Foucault, de modo semelhante ao pensamento derridiano no qual o eu é constituído no e pelo ato de uma resposta ao outro, também destaca duas instâncias como forças motrizes dos processos de subjetivação, os quais, cumpre esclarecer, interessam de modo particular à nossa investigação por compreendermos que as práticas discursivas exercidas no e pelo PNAIC atuam como injunções normalizantes para as professoras. Quando da época das reflexões apresentadas na conferência *Sexualidade e Poder* (FOUCAULT [1978] 2013), as instâncias tematizadas pelo autor são a figura do pastor e a do indivíduo. Já em 1984, a noção de ética apresenta-se articulada às chamadas tecnologias de si, em um cenário no qual a constituição subjetiva é examinada a partir da relação que as pessoas podem estabelecer com o código moral. Dessa forma, tanto a noção de poder pastoral quanto as considerações sobre as tecnologias de si apontam para um jogo discursivo no qual uma instância – a do outro – opera na constituição do eu.

Enquanto Derrida situa a constituição da subjetividade na resposta que alguém dá ao outro em relação a um dilema, Foucault ([1978] 2013), por sua vez, ao abordar a questão da sexualidade e as relações desta com o aparelho do pastorado, realiza considerações tais como:

[f]oi, portanto, uma moral moderada entre o asceticismo e a sociedade civil que o cristianismo estabeleceu e fez funcionar através de todo esse aparelho do pastorado, mas cujas peças essenciais baseavam-se em um conhecimento, simultaneamente exterior e interior, um conhecimento meticuloso e detalhado dos indivíduos por eles mesmos e pelos outros. [...] Creio que a técnica de interiorização, a técnica de tomada de consciência, a técnica de tomada de consciência de si perpetuamente alertada sobre suas próprias fraquezas, ao seu corpo, à sua sexualidade, à sua carne, foi a contribuição essencial do cristianismo à história da sexualidade (FOUCAULT, [1978] 2013, p. 71).



Isso nos permite concluir que, para o autor, o indivíduo, quando instado a falar sobre si, oferta dizeres que constituem, retroativamente, o que se entende por si-ele mesmo: em outras palavras, o sujeito é resultado do processo de verificação de sua sexualidade.

Nesse sentido, se, como visto anteriormente, a noção de responsabilidade é a via privilegiada para compreendermos a reflexão derridiana sobre a ética, quando nos deparamos com o percurso investigativo de Foucault sobre o tema, faz-se necessário considerar seu interesse pela problemática da estética da existência. Em entrevista concedida em Berkeley em 1983, o próprio filósofo aponta três pontos em relação à ética grega, quais sejam: 1- as pessoas se preocupavam muito mais com sua moral, com sua ética, com suas ligações consigo mesmas e com os outros do que com códigos religiosos; 2- a ética não estava ligada a nenhum sistema social e 3- a preocupação da ética grega era constituir uma estética da existência, afirmando, ainda, que:

eu me pergunto se nosso problema atualmente não é, de uma certa maneira, semelhante a este, desde que a maioria de nós já não acredita que a ética esteja fundada na religião, e nem quer um sistema legal que interfira na nossa vida moral, pessoal, privada. [...] Estou interessado nessa semelhança de problemas (FOUCAULT, [1983] 1984, p. 45).

Assim, para adentrarmos na reflexão de Foucault sobre ética, podemos nos pautar no percurso investigativo do autor sobre a chamada estética da existência, tema que, por sua vez, se caracteriza pela ideia de ação, uma vez que, segundo o filósofo, uma história da ética poderia ser entendida como uma história das formas de subjetivação moral e das práticas de si, em um cenário no qual

toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, [...] implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente 'consciência de si', mas constituição de si enquanto "sujeito moral", na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, [1984] 2014, p. 36).

Em relação aos objetivos desse estudo, interessam de modo particular as considerações de Foucault sobre as relações sobre a moral e as práticas de si,

uma vez que ao associar a primeira ao conjunto prescritivo que é proposto aos indivíduos por meio de aparelhos tais como a família, as Igrejas, as instituições educativas e as práticas de si aos modos pelos quais alguém age em referência aos elementos prescritivos de um determinado código (FOUCAULT, [1984] 2014, p. 33), elas instauram a possibilidade de estabelecermos algumas analogias entre as relações estabelecidas entre professores e aquilo que lhes é apresentado no curso de formação continuada do PNAIC. Assim, podemos pensá-lo como instância em que circulam dizeres que colaboram para a constituição de um código moral com referência a alfabetização e, também, supor a existência de práticas por meio das quais os professores se conduzem em relação a esse(s) código-dizeres.

Nesse cenário, em que indivíduos são instados a agenciarem seu(s) modo(s) de agir em relação a um código moral com relação à alfabetização, é possível perceber um processo que, a nosso ver, constituiria em uma ética institucional com relação ao ensino. Nesse sentido, outro momento da reflexão foucaultiana que pode suscitar relações com a investigação ora apresentada encontra-se em entrevista concedida em 1984, na qual o filósofo francês afirma que “nas relações humanas há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político” (FOUCAULT, [1984] 2004, p. 266). O raciocínio do autor, no que concerne à ética, contempla também a noção de jogos de verdade, pois, recuperando a concepção da Grécia Antiga sobre o tema, Foucault lembra que para os gregos a ética era intrínseca à noção de *êthos*, maneira de um indivíduo ser e de conduzir, o que estaria necessariamente ligado à assimilação de regras de conduta ou de princípios.

A associação entre ética e jogos de verdade tem nos direcionado a uma reflexão sobre a possibilidade de pensarmos que as particularidades de nosso *corpus*, constituído no contexto de um pacto que se caracteriza por um conjunto de iniciativas para padronizar o ensino de língua portuguesa, permitiriam a apreensão daquilo que seria a ética do ensino de língua portuguesa que emerge dos dizeres das professoras. Assim, conforme exposto, a noção de ética mobilizada neste estudo considera: a- a reflexão derridiana, no que se refere à articulação desse conceito com a ideia de responsabilidade e b- as considerações foucaultianas segundo as quais a ética compreende a moral, enquanto código

prescritivo e, principalmente, enquanto o modo como as pessoas se referenciam, desenvolvem suas práticas (de si, inclusive) com relação a um dado código. Isso permite que, com relação aos dados por nós selecionados para o exame da relação entre o PNAIC, via curso de formação continuada e alfabetização, tenhamos chegado às considerações que apresentamos a seguir.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo os propusemos a investigar a alfabetização tal como apresentada em um programa governamental denominado PNAIC. Especificamente, voltamos nosso olhar para o curso de formação continuada que consistiu em uma das iniciativas do referido pacto, examinando trechos do material escrito que consistiu no eixo norteador do curso.

No que concerne ao ponto fulcral de nossa investigação, a saber as relação (ções) entre ética e alfabetização, faz-se necessário pontuar que a maneira precisa e prescritiva apresentada pelo PNAIC do modo como se deve promover a alfabetização faz emergir aquilo que denominamos, tendo como referência Coracini (1999), uma ética com relação ao ensino, a saber,

um conjunto de valores vinculado ao momento histórico-social em que, na verdade, se inserem sujeitos de uma dada formação discursiva, sem esquecer da memória discursiva que coloca cada geração em relação com gerações passadas, de quem recebe(ra)m legados que entram na constituição da subjetividade (CORACINI, 1999, p.33).

Finalmente, nossa análise, que mobilizou de modo particular noções desenvolvidas por Derrida ([1968] 1986) e Foucault (Foucault [1983] 1984) com relação à ética, permite considerarmos que o modo de compreensão da alfabetização assim como as práticas privilegiadas pelo PNAIC instauram um regime de verdade com relação a esta esfera do processo de ensino de língua portuguesa, em relação ao qual o professor ocupa o papel de indivíduo que responde (ou não) às injunções que lhe são colocadas com relação ao exercício de seu trabalho.

Neste contexto, a nosso ver, ao unificar padronizando uma conduta como privilegiada para a alfabetização, que entendemos poder ser chamada de uma

ética institucional porque parte de uma instância governamental, o PNAIC, em nosso modo de entender, atua de maneira que vai de encontro a noções presentes na reflexão derridiana relativas à *différance*, em sua dimensão de adiamento e também possibilidade de consideração de perspectivas outras, plurais, instaurando um jogo discursivo no qual o professor irá se constituir subjetivamente na e pela relação que decidir manter no que se refere à ética que escolher no (e para) seu trabalho.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Arnaldo Oliveira. Ensino de leitura. **Revista do Ensino**, n.5, pp. 9616, dez 1902.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Cadernos de Formação. Secretaria de Educação Básica Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRONCKART, Jacques Henri. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo, Educ, 1999.

CAMPOS, Antonio Caetano de. (1890). In: RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto**: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im) possibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz; CORACINI, Maria José. (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 17-50.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana. Entrevista [com Maria José Rodrigues Faria Coracini, por Juliana S. Cavallari], **Entremeios [Revista de Estudos do Discurso]**, Seção Entrevista, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), vol. 13, p. 301-310, jul. - dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol13pagina301a310>.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. pp. 33-43.

COSTA, Newton Carneiro Afonso da. **Sistemas Informais inconsistentes**. Curitiba: Clássicos UFPR, (1948) 1993.

DERRIDA, Jacques. **Papel-máquina**. Trad. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, (2001) 2004a.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã: diálogo**. Trad. André Telles. São Paulo: Jorge Zahar, (2001) 2004b.

DERRIDA, Jacques. **Donner la mort**. Paris: Galilée, (2001) 1999.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Porto: RÉ S Editora, (1968) 1986.

DERRIDA, Jacques. Otobiographies: The teaching of Nietzsche and the politics of the proper name. In: **The ear of the other**. Otobiography, transference, translation. Lincoln and London: University of Nebraska Press, (2001) 1985.

DEUS, João. **Cartilha maternal ou arte da leitura**. Porto: Liv. Universal de Magalhães e Moniz, 1876.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana L. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, pp. 129-142.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e poder. In Ditos e Escritos V. **Ética, Sexualidade, Política**. Trad. Vera Ribeiro. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, (1978), 2013. pp. 56-76.

FOUCAULT, Michel. L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. Entretien avec H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gommez-Müller, 20 janvier, 1984, Concordia. **Revista internacional de filosofia**, n.16, juillet-décembre 1984, pp. 99-116.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da Ética: uma visão do trabalho em andamento. In ESCOBAR, Carlos Henrique de (Org.). **O dossier: últimas entrevistas**; Trad. Ana Maria de A. Lima, Maria da Glória R. da Silva Taurus Editora, [1983] 1984. pp. 41-70.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JARDIM, SILVA. **Linguística**. A Província de São Paulo. São Paulo, 14 jul. 1880, Letras e Artes. p.1.

JĄSKOWSKI, Stanislaw. Rachunek zdań dla systemów dedukcyjnych sprzecznych. *Studia Societatis Scientiarum Torunensis, Sectio A*, I(5):57-77, 1948. Translated as 'A propositional calculus for inconsistent deductive systems'. In: **Logic and Logic Philosophy**, 7:35-56, 1999, Proceedings of the Stanislaw Jaśkowski's Memorial Symposium, held in Toruń, Poland, July 1998.

KLEIMAN, Angela Bustamante. **Preciso 'ensinar' o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** CEFIEL/UNICAMP. Ministério da Educação. Governos Federal, 2005.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Telma Ferraz. **Planejar é preciso**. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORAIS, Arthur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

NETO, Maurício Correia Lemes; VENSON, Nério. **Lógica Paraconsistente**.

Disponível em:

[http://www.inf.ufsc.br/~j.barreto/trabaluno/TC\\_Nerio\\_Mauricio.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~j.barreto/trabaluno/TC_Nerio_Mauricio.pdf).

RAFFOUL, François. Derrida et l'éthique de l'im-possible. **Revue de**

**métaphysique et de morale**, 2007/1 n° 53, pp. 73-88. Disponível em:

<http://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2007-1-page-73.htm>. Acesso em jun. 2019.

ROSA, Marluza T. da; RONDELLI, Daniella R.; PEIXOTO, Mariana B. S.

Discurso, Desconstrução e Psicanálise no campo da Linguística Aplicada:

(du)elos e (des)caminhos. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 253-281, ago.

2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502015000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: jun. 2019. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450419229318658871>.

PATOČKA, Jan. La civilisation technique est-elle une civilisation de déclin, et

pourquoi ? In: **Essais hérétiques sur la philosophie de l'histoire**. Trad.

du tchèque par Erika Abrams. Paris, Verdier: (1975) 1981.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera

Masagão. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas.

**Revista Brasileira de Educação**, n° 25, jan./fev./mar./abr., 2004.

Recebido em 30 de junho de 2019.

Aceito em 16 de agosto de 2019.