

## O IMAGINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CADERNOS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

*Florisbete de Jesus Silva* (UNICAMP e IEL)  
[florisbete@gmail.com](mailto:florisbete@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre o modo como se constitui, nos cadernos de apresentação e de estudos para formadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o imaginário da língua portuguesa a ser ensinada no processo de alfabetização escolar. Para tanto, analisaremos os cadernos de apresentação e os cadernos de estudos destinados ao 1º ano, elaborados pelo referido programa. Esta análise será subsidiada pela perspectiva materialista da História das Ideias Linguísticas, mediante mobilização de conceitos atrelados à Análise de Discurso, construídos por Michel Pêcheux (1999) e Eni Orlandi (2005; 2013), e de conceitos da Semântica Enunciativa do Acontecimento, produzidos por Eduardo Guimarães (2005 [2002]).

### Palavras-chave:

Imaginário. Língua portuguesa. PNAIC.

### ABSTRACT

This article presents a discussion on how the imaginary of the Portuguese language to be taught in the school literacy process is constituted, in the presentation and study notebooks for trainers of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). For that, we will analyze the presentation notebooks and study notebooks destined for the 1st year, elaborated by the aforementioned program. This analysis will be subsidized by the materialist perspective of the History of Linguistic Ideas, through the mobilization of concepts linked to Discourse Analysis, constructed by Michel Pêcheux (1999) and Eni Orlandi (2005; 2013), and of concepts from the Semantics of Enunciation, produced by Eduardo Guimarães (2005 [2002]).

### Keywords:

Imaginary. PNAIC. Portuguese language.

### 1. Introdução

A história da língua portuguesa em nosso país é atravessada por discursividades que geram divisões, sobreposições e apagamentos. Tal percurso tem sido estudado pela História das Ideias Linguísticas no Bra-

sil (doravante HILB<sup>154</sup>), a qual tem contribuído, com suas pesquisas, para a disseminação do conhecimento acerca de como se deu o contato conflituoso entre as línguas no processo de colonização do território brasileiro, como se configurou a construção da língua nacional, e de que modo essa política linguística contribuiu para a invisibilidade e até exclusão de outras línguas que aqui existiram. Ao mesmo tempo, a HILB tem mostrado como a resistência, diante desse conflito, deixou marcas que abriram caminhos para a diversidade, para que estas línguas, em meio a esse processo político, fossem se transformando em outras.

A institucionalização da língua portuguesa no Brasil se deu por meio de um projeto de colonização linguística constituído com base no catolicismo jesuítico e em consonância com um imaginário em torno da relação língua-nação vigente do século XVI ao XVIII. Nesse período, as línguas faladas na colônia brasileira e na metrópole portuguesa foram marcadas pelas diferenças. O português oficial da metrópole circulava na colônia em espaços específicos de comunicação, a exemplo dos espaços administrativos, jurídicos e eclesiásticos. As outras línguas (línguas indígenas, dentre elas a que passou a ser utilizada como língua geral; línguas europeias; línguas africanas; latim) circulavam em diferentes espaços de comunicação e cumpriam distintas funções sociais, como é o caso do latim, mais circunscrito ao domínio religioso e pedagógico das elites ou, ainda, da língua geral, fortemente oralizada e difundida na região de São Paulo e na região amazônica até o final do século XVIII. Desse modo, o português brasileiro é afetado por uma heterogeneidade linguística, apesar de estar ligado a uma memória europeia, porque conforme Mariani (2004, p. 21-22), ele “historicizou-se de modo diferente, em função do contato com as demais línguas e em função da própria formação histórico-social e posterior transformação política da colônia em nação independente”.

É interessante pensar no espaço de enunciação onde se deu o encontro dessas línguas. É para isso mobilizamos o conceito construído por Guimaraes (2005), para quem

[...] os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam, por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por su-

---

<sup>154</sup> As pesquisas desenvolvidas na área de História das Ideias Linguísticas no Brasil têm como pioneira a Professora Eni Orlandi, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), à qual se uniu um grupo extenso de pesquisadores(as) brasileiros(as).

jeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. (GUIMARÃES, 2005 [2002], p. 18)

Este conceito de espaço de enunciação, conforme Zoppi-Fontana (2012)

[...] permite pensar politicamente a diversidade linguística como divisão da(s) língua(s) e, conseqüentemente, definir os falantes dessa(s) língua(s) enquanto constituídos enunciativamente pelo conflito entre modos e direitos de dizer desigualmente distribuídos. (ZOPPI-FONTANA, 2012, p. 7-8)

Por ser um espaço político, o espaço de enunciação é marcado pelo conflito. O político, nesse lugar da Semântica Enunciativa do Acontecimento, é compreendido como “algo que é próprio da divisão, que afeta materialmente a linguagem, o acontecimento da enunciação”. Ele é o “fundamento das relações sociais, no que tem importância central a linguagem”. O político “é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento”, de acordo com Guimarães (2005 [2002], p. 16). Sendo assim, Elias de Oliveira (2014, p. 45), o político é pensado como o que “produz estabilidade, reforça discrepâncias e exclusões, mas também é o que permite o movimento, a inclusão e a produção de condições de igualdade, segundo o modo como se dá o embate das forças em jogo”.

Desse modo, como os espaços de enunciação onde as línguas se entrecruzaram (e ainda se entrecruzam) no Brasil são marcados por conflitos, as línguas foram se tornando outras. Todavia, mesmo afetada pelas relações políticas com as demais línguas, bem como com os seus falantes, aqui compreendidos como sujeitos atravessados pela história, a língua do colonizador (o português) se sobrepôs às demais, deslegitimando o seu valor, apagando-as por meio de uma prática discursiva que colocava quem aqui chegava no lugar de quem traz o conhecimento (das letras), a cultura, a civilização por meio da fé, não o lugar do dominador que tira do outro (o colonizado) o direito linguístico de falar de si mesmo. Assim, esse outro não é só descrito, também é escrito e reescrito, por meio de um processo de doutrinação atravessado pelas discursividades de brancos, europeus, cristãos católicos, conforme Silva (1998), processo este marcado pelo desenvolvimento de políticas linguísticas voltadas para a institucionalização do português como língua do Estado.

Essas políticas linguísticas representavam o imaginário de língua daqueles que não só tinham o domínio das terras e dos povos, como também dominavam a tecnologia legitimadora do seu poder, a escrita. Esta,

nesse jogo discursivo de sentidos, era utilizada como um dos meios para se estabelecer uma hierarquia entre as línguas, uma divisão que as classificava como civilizadas e primitivas, estas últimas consideradas não válidas, inferiores, porque as letras não estavam inscritas em sua história.

Essas práticas discursivas têm sido atualizadas ao longo dos séculos, criando o imaginário de uma unidade da língua, a ser dominada por todos os falantes, do mesmo modo, como se todos os sujeitos se relacionassem com o mundo da mesma forma. Prova disso é o trabalho desenvolvido na escola, lugar onde diversas línguas se relacionam, mas apenas uma delas, legitimada como a língua oficial da nação, é a mais presente nas diversas atividades pedagógicas, dentro e fora da sala de aula, o que contribui para a exclusão das demais.

Pensando nessas questões, nos propomos a analisar que língua é posta como objeto de ensino nas discursividades dos cadernos de apresentação e dos cadernos de estudos do 1º ano do Ensino Fundamental, elaborados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa destinado à formação continuada de professores/as alfabetizadores/as no Brasil. Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada sob orientação da Professora Claudia Castellanos Pfeiffer, para a qualificação no Curso de Doutorado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

## ***2. Língua nacional e o estado brasileiro: entre a unidade imaginária e a fluidez***

De acordo com Bethania Mariani (2008, p. 26-27), “para funcionar produzindo identidade, a língua nacional e a nação estão em uma relação especular e de unidade imaginária”. Desse modo, ambas são “imaginarizadas em uma homogeneidade política necessária que apaga a heterogeneidade historicamente constitutiva dos seus processos de constituição”. Assim, esta língua imaginária, apresentada por Eni Orlandi (2005, p. 29) como uma “língua outorgada, legado de Portugal, intocável”, é aquela utilizada por um grupo restrito da sociedade, e é um modelo de língua a ser seguido. No entanto, ela não deixa de ser afetada pelos diversos modos do brasileiro falar a sua língua, uma língua fluida, “que falamos em nosso dia-a-dia, a língua brasileira”, ainda segundo Orlandi, e esse encontro é atravessado por tensões que constantemente produzem efeitos e mudanças.

Payer (2009) não considera a língua materna e a língua nacional como línguas independentes, e sim como “dimensões da linguagem em relação às quais funcionam diferentes memórias discursivas, distintas discursividades”. Para a autora, a língua nacional tem “valor jurídico preponderante, a ser enunciada, praticada”, já a língua materna é “impregnada, deste modo, de valores a serem silenciados, abandonados, e de uma memória discursiva a ser esquecida, a ser historicamente apagada para uma coletividade” mesmo que esta, também conforme autora (PAYER, 1999, p. 86), a “preserve em seu saber discursivo”.

A autora (1999, p. 119) também ressalta que a língua materna pode ser constituída “a partir de mais de uma materialidade linguística” (dialeto regional, língua formal, língua familiar, etc.), diferentemente da língua nacional, que tem se “constituído historicamente de sistemas linguísticos específicos, particulares, não misturados, e até mesmo fiscalizados para esse fim”; isso porque “a defesa da língua (enquanto língua de uma nação) tem funcionado, na história recente dos Estados Nacionais, como fator de defesa da soberania nacional e de identidade dessa Nação”.

Essas discussões de Payer apontam para a complexidade que caracteriza o ensino do português na escola. Se esta é o lugar da heterogeneidade linguística, uma vez que aí circulam e se entrecruzam as diversas línguas maternas, bem como o sistema linguístico que constitui o imaginário da língua nacional, deveria haver ali um ensino voltado para a aprendizagem sobre o funcionamento das línguas que se entrelaçam nas diversas materialidades linguísticas presentes neste espaço escolar e fora dele. Isso desconstruiria o equívoco inscrito no discurso de que na escola se aprende a língua materna, quando na verdade o que se ensina ali é o português instituído como língua oficial do Brasil.

Esse conceito equivocado que identifica a língua oficial como homônimo da língua materna gera exclusões no espaço escolar, porque os sujeitos falantes do português são marcados por histórias, culturas e experiências diferentes. Esses sujeitos têm relações distintas com a sua língua, assim como também não têm as mesmas condições de acesso às materialidades linguísticas existentes na sociedade, e isso demanda outras práticas discursivas, outras políticas públicas de ensino

O encontro desses diferentes sujeitos também resulta no encontro de, conforme Castellanos Pfeiffer e Silva (2014, p. 89), “práticas linguísticas diferentes, ou mesmo antagônicas no espaço da cidade, o que promove a instabilidade da unidade imaginária da língua nacional posta em

questão pelas estatísticas do fracasso escolar”. Esse fracasso é “justificado pela variedade de origens e, portanto, nessa discursividade, de falares”. E assim, ele “apaga a espessura material e histórica e, portanto, política das línguas em tensão agora na escola”.

### **3. Os cadernos do *pnaic* como objetos de estudo**

A abertura para a globalização da economia, ocorrida nos anos 1990, difundiu, em escala mundial, um projeto de educação criado para atender às novas demandas apresentadas pelas políticas neoliberais. Com isso, a questão da formação continuada de professores/as ampliou-se na pauta de discussões globais e locais.

No que diz respeito ao Brasil, a análise das políticas para a formação de professores/as, pós-1990, requer a compreensão das orientações estabelecidas nas Conferências da UNESCO<sup>155</sup>, em que o nosso país assumiu o compromisso de, por meio da educação, além de preparar indivíduos capazes de atender às exigências da economia neoliberal, também combater a exclusão social, erradicando a miséria e promovendo o desenvolvimento humano, de acordo com Gomide (2011).

Os anos 2000 trouxeram discussões significativas em relação à formação docente no Brasil, motivadas pelas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) que apontava como um dos seus objetivos principais zerar o número de sujeitos não alfabetizados no país até o final daquela década. As discussões trazidas pelo PNE demonstram que a qualidade do ensino está atrelada à valorização do magistério, o que implica, dentre outros fatores, a formação inicial e continuada dos docentes (BRASIL, 2001).

Nessa conjuntura, são elaborados os programas de formação continuada para professores/as da Educação Básica. Dentre os programas que mais se destacaram temos o Programa de Formação para Professores Alfabetizadores – PROFA (2000), o Pró-Letramento (2008) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012). Este é apresentado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educa-

---

<sup>155</sup> Dentre elas estão: Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien – Tailândia, 1990); Conferência de Nova Delhi sobre Educação para Todos (Nova Delhi – Índia, 1993); Educação para todos: o compromisso de Dacar (Senegal, 2000); Declaração de Cochabamba (Bolívia, 2001); Declaração de Incheon (Coreia do Sul, 2015).

ção como “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” (BRASIL, 2012a, p. 5). Como os demais programas, é resultado de acordos políticos, econômicos e sociais para solucionar problemas relacionados à analfabetização. Nesse pacto estabelecido entre Brasil e demais países participantes das Conferências da UNESCO, há um discurso histórico do compromisso do governo brasileiro com a educação básica da população, o discurso de que há uma tentativa de combater o “mal que assola” o país e que precisa ser erradicado: o analfabetismo.

Nesse sentido, programas como o PNAIC vão se delineando como um pacto de salvação, de cura, o “remédio” que garantirá a “alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 5). Para tanto, trará em sua bula (materiais pedagógicos) teorias que deverão sustentar as ações pedagógicas na escola, estratégias para a organização do trabalho pedagógico, sugestões de atividades que auxiliarão os/as professores/as alfabetizadores/as nessa grande missão de salvar esses meninos e essas meninas dessa herança que, de acordo com tantos já ditos inscritos na memória discursiva, envergonha o país.

Frente a esses sentidos, não podemos tomar os cadernos de apresentação e de estudos do PNAIC apenas como orientações normativas, e sim como um instrumento linguístico discursivo, “um trabalho realizado em condições ideológicas (sociais, institucionais, subjetivas) específicas”, como diria Nunes (1996, p. 15). “Uma unidade significativa complexa, um lugar de movimento e jogo de sentidos, de funcionamento do processo discursivo e de objetivação da linguagem”, corroborando aqui o dizer de Silva (1998, p. 44).

Diante disso, nos referidos cadernos o dizer é “uma prática política com todas as suas implicações”. Ao falar sobre o programa, sobre as metodologias a serem utilizadas no processo de alfabetização (uso de livros que aproximem a criança do universo literário e dos diferentes espaços sociais, uso de materiais que permitem o acesso às informações, que estimulam a análise linguística, a leitura, a oralidade e a escrita, dentre outras), os sujeitos (Estado, organizadores/as, formadores/as, professores/as) se inscrevem “em redes históricas e sociais de produções de sentidos,” significam esse dizer “a partir de projeções imaginárias, ou seja, imagens que o próprio sujeito produz sobre o lugar social de onde fala em meio ao jogo das relações de força” (MARIANI, 2004, p. 40-1).

Assim, esses cadernos são marcados por uma história, a qual nos aponta que os sentidos podem ser outros, por isso o que ali está dito deve ser remetido, no processo de análise, à exterioridade, buscando a identificação de formações discursivas que estão determinando o que pode e o que não pode ser dito.

O movimento que se faz na análise é o que vai do texto em direção às condições de produção que incluem o sujeito, a situação, o dito e o já-dito, o que ficou na memória e que ficou no esquecimento, para retornar ao texto com novas possibilidades de compreensão. (SILVA, 1998, p. 30)

E é esse movimento que nos propomos a realizar, ao tomarmos tais cadernos como objetos históricos de análise, com o objetivo de compreender como ali se constitui o imaginário acerca da língua portuguesa, que língua é tomada como objeto de ensino pelas políticas linguísticas estabelecidas pelo programa de formação que tais cadernos apresentam.

A escolha do PNAIC como corpus para a realização deste trabalho justifica-se pela nossa concepção de que, como as práticas discursivas dos sujeitos são afetadas por suas relações constantes com a história, com as condições de produção, as políticas linguísticas podem ter sido afetadas pelos debates e pesquisas desenvolvidos pela HILB, acerca do português do Brasil, que se distancia da língua imaginária institucionalizada como língua nacional e se firma cada vez mais como português brasileiro. E o PNAIC, por ser a mais recente política pública de formação continuada para alfabetizadores/as no país, parece estar mais próximo da efervescência discursiva que tem se intensificado no campo das Histórias das Ideias Linguísticas no Brasil.

O programa está estruturado em quatro eixos de atuação: 1º – formação continuada de professores alfabetizadores; 2º – distribuição de materiais didáticos e pedagógicos para professores e alunos; 3º – acompanhamento dos resultados, por meio de avaliação; 4º – gestão, controle social e mobilização. Os encontros de formação continuada iniciaram-se em 2013, tendo como foco os estudos da linguagem. Em 2014 esses estudos se expandiram para a área da matemática, e a partir de 2015 foram inseridas as demais áreas de conhecimento, bem como discussões sobre o currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade.

O que nos interessa, neste trabalho, é a materialidade discursiva centrada nos estudos da linguagem, construída em 2012, para aplicação a partir de 2013, especificamente o caderno de apresentação do programa e os cadernos de estudos relacionados ao 1º ano do Ensino Fundamental.

A análise desses instrumentos linguísticos iniciou-se com a leitura, seguida do trabalho de recorte, aqui compreendido a partir do conceito formulado por Orlandi (1984, p. 14), como “uma unidade discursiva”, o que significa que o recorte “não é um segmento, uma unidade da frase ou do sintagma”, e sim “um fragmento da situação discursiva” atrelado “à ideia de polissemia, não à de informação”. Nesse sentido, os recortes que analisaremos são discursos sobre a língua em funcionamento no caderno de apresentação e nos cadernos de estudos para o trabalho pedagógico no primeiro ano de alfabetização.

#### **4. Análise**

Utilizamos, como critério para o trabalho com os recortes, a identificação de formas linguístico-discursivas ligadas ao objeto de estudo, a língua. Desse modo, os cadernos em que essas formas linguístico-discursivas se fazem presentes serão analisados por meio de recortes discursivos. Analisemos, então, os recortes selecionados:

RECORTE DISCURSIVO [1]: [Os materiais didáticos] 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. (BRASIL, 2012a, p. 17) (grifo nosso)

É possível iniciar nossa análise observando o conjunto de relações que se estabelecem entre os elementos linguísticos no recorte discursivo acima. Ali, a língua aparece como um efeito de unidade, já que o artigo definido funciona aí como determinante de uma singularidade (*a língua*). Há uma orientação de como utilizar os materiais didáticos de modo que eles atendam os objetivos para os quais foram desenvolvidos, e um desses objetivos é *favorecer a reflexão sobre a língua*. Retomando as discussões de Payer (1999), se pensarmos nessa língua como uma dimensão da linguagem, atravessada por diferentes discursividades e memórias discursivas, é possível se perguntar: Que língua é tomada pelo caderno de apresentação do PNAIC como objeto de ensino e de aprendizagem? É possível dizer que a orientação de que os materiais precisam, também, possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos, pode nos apontar uma resposta: a língua nacional significada ali como língua estabilizada, una.

Para pensarmos sobre as atividades com textos orais na escola, como propõe o caderno de apresentação do PNAIC, é interessante lembrar as reflexões de Payer (1999), acerca da oralidade. Esta, de acordo

com a autora, é historicamente produzida, e o modo como a língua funciona, nesse processo histórico,

[...] ultrapassa as dimensões da espontaneidade e da naturalidade, geralmente consideradas opostas à artificialidade da escrita, associada a regras, bem como da afetividade projetada na língua materna, por oposição à racionalidade daquela praticada no universo da escritura escolar. (PAYER, 1999, p. 160)

produzindo, ela própria, “um jogo de forças memoriais que determina o que pode e deve situar-se na ordem da escritura ou permanecer fora de seus espaços, na prática oral de linguagem”.

Desse modo, se pensarmos *nesse jogo de forças*, podemos dizer que o sentido de língua, no recorte discursivo um [RD1], marcada pela singularidade determinada pelo artigo definido (*a língua*), está atravessado pela opacidade, uma vez que pode se referir tanto à língua materna quanto à língua normatizada, como se fosse a mesma língua, apresentada pelos manuais de formação de professores/as sob o efeito de uma unidade imaginária, sustentada pela relação com a língua nacional (a língua de todos os brasileiros) e pela relação com a língua gramatical (legitimada pelos gramáticos como a língua correta).

Outra questão é apresentada no caderno de apresentação do PNAIC em quadros compostos por objetivos para o ensino da leitura, escrita, oralidade e análise linguística, sob o subtítulo de *Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa*. Observemos os objetivos traçados para o ensino da oralidade, no recorte discursivo dois [RD2]:

RECORTE DISCURSIVO 2: Participar de **interações orais em sala de aula**, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, **sobretudo os mais formais**, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente. Planejar **intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história. Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos**, sobretudo os **mais formais comuns em instâncias públicas** (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros); Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros; **Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras**; Relacionar fala e escrita, tendo em vista **a apropriação do sistema de escrita**, as **variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais**; **Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais**. (BRASIL, 2012b1, p. 35) (grifo nosso).

Para melhor problematizar o que está posto sobre as atividades orais nos objetivos do recorte discursivo acima [RD 2], trazemos as discussões de Gallo (2015), acerca da escrita e da oralidade. Esta, diz a autora, é constituída por discursividades que não se fecham, seus textos apresentam um caráter temporário, podendo sempre ser reformulados. Já a escrita “comporta discursividades com efeito de fim, de unidade e de legitimidade”. Para ela, o efeito da escrita produz sentidos que a relacionam ao imaginário da imutabilidade e da unicidade. Já o efeito da oralidade produz sentidos atrelados à ambiguidade, à não transparência, ao inacabamento. Ambas constituem-se por meio de processos diferentes: a legitimação é a marca da primeira; a disciplinação é a marca da segunda, e é nesta que os textos dos/as alunos/as se inscrevem, sendo considerados, desse modo, não legítimos para os padrões escolares. Apesar de a escola ser a instituição que legitima o modelo normativo que configura a escrita, ela apenas o apresenta aos/às alunos/as, utilizando estratégias que possibilitam o estudo, a análise, mas não o seu ensino, ainda conforme Gallo (1989).

Analisando os processos da escrita na Idade Média, a autora identifica duas instâncias de oralidade: a primeira, denominada por ela como oralidade de tipo 1, opõe-se ao texto escrito, corresponde às variações linguísticas; já a segunda, que ela denomina como oralidade do tipo 2, é “a oralização da escrita, sua reprodução com todas as características formais e semânticas”. Para a autora (1989, p. 51), esses dois processos interpenetram-se e confrontam-se. A escrita produzindo o efeito de “verdadeiro, único e imutável”; a oralidade produzindo um sentido não transparente, inacabado e ambíguo”.

Ademais, Solange Gallo (1994, p. 162) afirma que o discurso da escrita está sempre em oposição ao discurso da oralidade, representando “o lugar do que fica, do que registra, do que repete, e que faz parte de todas as civilizações, realizando-se diferentemente, seja através do grafismo, seja através de desenhos, seja através de sinais, etc.”.

Retomando o recorte discursivo em análise [RD 2], é possível dizer que as orientações deste instrumento linguístico, sobre os modos como os textos orais devem ser trabalhados, projetam sentidos sobre a oralidade que se aproximam das discussões apresentadas por Solange Gallo, acerca do entrelaçamento e do confronto que marcam essa produção discursiva, como podemos observar na indicação de atividades que exploram o que ela chama de oralidade tipo 1, a exemplo das interações orais em sala de aula, das variedades regionais, como também de atividades

que exploram a utilização da oralização (denominada como oralidade tipo 2), a exemplo da produção de textos orais, com diferentes propósitos, e do uso da oralidade em situações públicas, atividade que, ao nosso ver, requer uma utilização também dos aspectos formais da escrita.

Essa preocupação com o uso da língua formal aparece na formulação linguístico-discursiva “sobretudo os mais formais”. O advérbio “sobretudo” aponta um destaque para essa formalidade. E não pode ser um gênero textual com nível médio de formalidade, é necessário que seja “o mais formal”, superlativo que indica uma posição de superioridade em relação aos demais. Outra questão que parece apontar essa preocupação com os aspectos formais da língua aparece no objetivo “relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita”. Embora, por um lado, haja uma preocupação com as variedades da fala, por outro lado há um objetivo central, “apropriar-se do sistema de escrita”, porque os textos de tradição oral, por não serem produzidos de acordo com as normas seguidas pelas “instituições produtoras – o jornal, o livro, a publicidade, a revista, a TV, o rádio, entre outras” (GALLO, 1989, p. 69), não são legitimados como uma representação da língua proposta por esse instrumento linguístico como objeto de ensino. Tais textos representam as manifestações culturais do nosso país.

É possível dizer, também, que os objetivos propostos no recorte discursivo dois [RD2] são afetados por um imaginário de língua materna oficialmente formulada, atrelado ao discurso de que esta é uma língua na qual alunos e alunas precisam se inscrever, a fim de serem reconhecidos como cidadãos brasileiros, e para isso a escola precisa ensiná-la, criando diversas situações de aprendizagem dessa língua, mediante escuta e escrita de textos diversos, especialmente os mais formais. Podemos identificar, aí, uma regularidade discursiva segundo a qual os/as alunos/as na fase de alfabetização chegam à escola sem nenhum conhecimento dessa língua materna imaginarizada.

Diante disso, alunos e alunas são olhados/as como um papel em branco, como diria Mariza Silva (1998), o qual vai sendo preenchido por quem já domina essa língua, vai sendo marcado com o conhecimento considerado válido por esse espaço discursivo que é a escola. A diferença é que, enquanto naquele espaço discursivo do período colonial no Brasil, analisado pela referida pesquisadora, o outro da escrita é significado enquanto aquele para quem poucas letras bastariam para o preenchimento desse papel, no espaço discursivo de hoje poucas letras não bastam, pois se estabiliza que é imprescindível o domínio da produção, leitura e com-

preensão de textos, para dar conta dos acordos assumidos pelo Estado, das exigências da sociedade globalizada.

O recorte discursivo três [3] traz uma orientação sobre o modo como o professor deve lidar com a “variedade dos alunos”. Quando falamos em variedade de uma língua, partimos de um pré-construído que aponta para a noção de que estas são os diversos falares existentes no Brasil, os quais fazem parte da nossa língua materna, aquela que aprendemos com nossos familiares e as demais pessoas que fazem parte dessa história que nos coloca em relação com a língua, sendo afetados pela sua historicidade. O instrumento linguístico PNAIC, apesar de chamar a atenção dos/as professores/as para a importância de não estigmatizar essas diferenças linguísticas, as coloca numa posição de inferioridade, quando recomendam o “desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua, o que significa oferecer o domínio da norma linguística de prestígio social”. Vejamos:

RECORTE DISCURSIVO 3: No caso da oralidade, esses saberes relacionam-se ao desenvolvimento de práticas com os **usos reais da língua**; o que significa oferecer o **domínio da norma linguística de prestígio social** sem, com isso, estigmatizar a **variedade dos alunos**, uma vez que **toda língua é constituída de diferentes modos de dizer** e que há **maneiras mais prestigiadas que outras, o que não é questão linguística e, sim, questão social, econômica, regional etc.** (BRASIL, 2012b2, p. 11) (grifo nosso)

Como já salientamos, o trabalho proposto pelo PNAIC, em relação à oralidade, também está atrelado a uma unidade imaginária significada como língua nacional, como podemos ver neste recorte. Essa oralidade deve ser desenvolvida mediante práticas de uso da língua, e mais uma vez aparece aqui o artigo definido apontando para a unidade (da língua). Essa língua é a de prestígio social, a língua que deve constituir a identidade de cada brasileiro, a fim de torná-lo cidadão, civilizado e culto. Essa língua, apesar de ser identificada como língua nacional, é de domínio de poucos, e estes devem disponibilizar e ensinar esse domínio àqueles que, por falarem uma *variedade* menos prestigiada, tornam-se desprestigiados também. Outra questão é a afirmação, no referido recorte, de que essa relação de forças que estabelece uma hierarquia entre as línguas não “é uma questão linguística”. E se “não é questão linguística”, basta respeitar, não precisa discutir, não precisa incluir. Temos, então, a atualização de uma política linguística que utiliza o discurso de língua pura, prestigiada, *versus* língua impura, desvalorizada.

Se considerarmos a língua materna como a considera Payer (2009, p. 6), como uma língua que “envolve também a dimensão das intensidades do dizer e do saber, e dos afetos que inundam a língua e o mundo, por serem postas ao sujeito pela mãe/pelos cuidadores que estão mais próximos”, podemos dizer que os/as alunos/as chegam à escola com o conhecimento da língua materna, bem como das marcas que configuram a diversidade dessa língua, já que conseguem identificar essas diferenças no contato com sujeitos de diversas partes do Brasil, seja por meio dos chamados espaços reais, seja por meio dos espaços virtuais. Essa concepção, todavia, não é corroborada pelo instrumento linguístico que utilizamos aqui como corpus de análise, como podemos observar nos recortes que seguem<sup>156</sup>:

RECORTE DISCURSIVO 4: [...] no que se refere ao **ensino da língua materna**, alfabetizar não deve se resumir a trabalhar o sistema de escrita de forma repetida e com ênfase na memória, dentro de uma rotina desprovida dos **encantamentos dos textos que estão presentes na vida cotidiana das pessoas e de atividades reflexivas e desafiadoras para os alunos** (BRASIL, 2012b1, p. 20, grifo nosso).

RECORTE DISCURSIVO 5: Desse modo, ao pensarmos o currículo no **ensino da língua materna**, precisamos considerar, em relação à linguagem, **o que precisa ser ensinado**, considerando as práticas de linguagem das quais os aprendizes participam e as que podem participar, os **saberes e habilidades já construídos e os que precisam ser apropriados**. É preciso, ainda, **contemplar, na prática de ensino da língua materna**, variação textual quanto aos gêneros e suportes textuais e vivência, na escola, de situações semelhantes às do dia a dia, sempre com o propósito de **favorecer aprendizagens que possam contribuir para a inserção social das crianças**. (BRASIL, 2012b8, p. 10-11) (grifo nosso)

Como podemos ver nos recortes, o imaginário de língua materna que se constitui nessa posição discursiva é o de uma língua que precisa ser ensinada, e para tanto é necessário utilizar instrumentos linguísticos marcados pela escrita, que possam contribuir para a reflexão acerca dessa língua, mediante “atividades desafiadoras”. Ao falar do que precisa ser ensinado, no recorte discursivo cinco [RD5], há uma orientação para que os/as professores/as levem em consideração saberes e habilidades já construídos e os que precisam ser apropriados.

Aí estão projetados, a nosso ver, sentidos ambivalentes: tais saberes podem estar se referindo aos conhecimentos dos/as alunos/as, adquiridos antes de chegar à escola, como também, se levamos em conta que

---

<sup>156</sup> Escolhemos apenas dois recortes discursivos para tratar dessa questão porque em todos os cadernos do PNAIC a língua materna é conceituada a partir dessa posição discursiva.

o instrumento linguístico em análise é o último caderno de estudos para os/as professores/as do 1º ano, esses saberes podem ser aqueles construídos na escola, em sala de aula, lugar de aprendizagem da, assim designada nessa textualidade, língua materna. Nesse sentido, a língua materna é significada como ainda desconhecida pelas crianças, as quais falam outras línguas, definidas como línguas corrompidas pelos diferentes modos de dizer que devem ser tratados apenas como adereços, como algo à parte, sem nenhum prestígio social.

Os recortes discursivos seis [RD6] e sete [RD7] tratam da escrita, a qual sempre esteve à frente do grande projeto de nação, de unidade da língua, da institucionalização da língua portuguesa no território brasileiro, apagando as lutas pela preservação das identidades dos verdadeiros donos deste território, legitimando políticas linguísticas de manutenção da língua do colonizador, segundo Bethania Mariani (2004). Uma escrita responsável pela aculturação dos índios e dos africanos, impondo uma cultura branca, europeia, cristã, católica. Uma escrita que representou

[...] um desejo que exigia uma nova ordem social, econômica e, sobretudo, cultural (emocional): um desejo que exigia ordem, disciplina, autoridade, que tinha todas as letras, inclusive as que faltavam na língua do gentio. (SILVA, 1998, p.130)

Ainda hoje, pelo que identificamos no instrumento linguístico aqui analisado, a escrita se faz presente nessas relações de força, como podemos observar:

RECORTE DISCURSIVO 6: 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. (BRASIL, 2012a, p.17, grifo nosso).

RECORTE DISCURSIVO 7: Como poderá ser observado, durante a leitura deste material, todo o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades que levem em consideração os **usos sociais da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais**. (BRASIL, 2012b2, p. 7) (grifo nosso)

Observamos, nos recortes, uma regularidade discursiva atrelada à valorização de uma escrita que é institucionalizada por políticas linguísticas legitimadas pelo Estado como modelo padrão do português do Brasil, por meio de documentos curriculares a serem seguidos por todas as escolas brasileiras, daí a orientação para a “realização de atividades que

levem em consideração os usos sociais da língua escrita”, destacando, por meio de uma conjunção aditiva (*mas também*), a importância de inserir nessas atividades a escrita utilizada em outras esferas sociais além da escola.

Desse modo, a aprendizagem da “língua materna”, constituída no imaginário do Estado e no imaginário da sociedade como língua nacional, oficial, exigida aos cidadãos para que possam se relacionar com a estrutura administrativa estatal, perpassa pelo domínio da escrita, instrumento que normatiza as leis do nosso país, marcando-as com letras, no papel. E este, por estar escrito, adquire um outro valor, passa a ser documento. E não é só isso, a escrita também institucionaliza o currículo nacional, determina como devem ser os modos de ensinar, o que ensinar, o que priorizar na aprendizagem dos/as alunos/as. E nas discursividades que se apresentam nos recortes, ela aparece como elemento primordial, não apenas para a apropriação dessa língua nacional, como também para o domínio de outros conhecimentos, a fim de atender às condições de leitura e escrita que a sociedade faz de modo contínuo.

Os recortes, então, retomam uma memória de aprendizagem de uma língua por meio da letra, do texto, uma letra que antes marcava “a carne de cada brasileiro, letrado e não letrado”, a fim de que este fosse “reconhecido e identificado por si mesmo e pelo outro”, conforme Silva (1998. p. 90). Uma letra que continua marcando a carne de cada criança na escola, apagando as línguas que essas crianças trazem, desvalorizando a escrita que muitas conhecem, construindo para elas uma outra história, atravessada pelo imaginário de uma unidade linguística que atenda aos interesses do Estado.

## **5. Considerações finais**

As análises demonstram que as políticas linguísticas institucionalizadas nos cadernos de apresentação e nos cadernos de estudos do 1º ano do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) estão afetadas por um imaginário de língua una, o que as configura como uma política de Estado ligada à construção da identidade do povo brasileiro, por meio de uma língua evidente em si mesma.

Em suas orientações, a língua materna é tomada pelas instituições responsáveis pela Educação do povo brasileiro, e nela são inscritas outras normas, as quais apagam o que ela tem de familiar para seus falantes, as

marcas das suas subjetividades. Essas marcas se historicizam de modos diferentes, pelos quais essas políticas linguísticas não se interessam muito, uma vez que sua preocupação maior é com o domínio da língua imaginária, de prestígio, a língua nacional, oficial.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. *Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador*. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 1, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012b2.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Ano 1, unidade 8. Brasília: MEC/SEB, 2012b8.

CASTELLANOS PFEIFFER, Claudia Regina. Sentido para sujeito e línguas nacionais. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, n. 7, p. 71-93, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_; SILVA, Mariza Vieira da. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. *Letras*, n. 48, p. 87-113, 2014.

ELIAS DE OLIVEIRA, Sheila. Sobre o funcionamento do político na linguagem. *Línguas e instrumentos linguísticos*, v. 34, p. 41-54, Campinas, 2014.

GALLO, Solange Leda. *O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, 1989. 138f.

\_\_\_\_\_. *Texto: como apre(e)nder essa matéria?*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, 1994. 214f.

\_\_\_\_\_. Processo de legitimação no discurso de escritorialidade. *Anais do VII SEAD: Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. Recife: SEAD, 2015.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. *Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira*. Disponível em: [http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq11/7\\_políticas\\_da\\_unesco\\_cp11.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_políticas_da_unesco_cp11.pdf). Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

MARIANI, Bethania. *A colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Língua nacional e pontos de subjetivação. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 37, p. 25-31, São Paulo, set./dez. 2008.

NUNES, José Horta. *Discurso e instrumentos linguísticos no Brasil: dos relatos de viajantes aos primeiros dicionários*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, 1996. 267f.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Segmentar ou recortar. *Série estudos*, v. 10, p. 9-26, Campo Grande, 1984.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. A língua brasileira. *Ciência e cultura*, v. 57, n. 2, p. 29-30, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. Cortez, 2013.

PAYER, Maria Onice. *Memória da língua-imigração e nacionalidade*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, 1999. 240f.

\_\_\_\_\_. Dimensões materna e nacional das línguas. *Anais do SILEL*. v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese (Doutorado em

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, 1998. 267f.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. A arte do detalhe. *Revista Discursividade*, n. 09, Campo Grande, jan./maio 2012.