

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

MARIA DE LOURDES ALVES RIBEIRO FIDELES

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC

Cáceres-MT

2018

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

MARIA DE LOURDES ALVES RIBEIRO FIDELES

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO–AUTOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Regina Martins e Silva.

Cáceres-MT

2018

Ficha Catalográfica elaborada por: Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

FIDELES, Maria de Lourdes Alves Ribeiro.

F451a A Constituição do Sujeito-Autor na Formação Continuada PNAIC / Maria de Lourdes Alves Ribeiro Fideles – Cáceres, 2018.

123 f.; 30 cm. (ilustrações) II. Color. (Sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*
(Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2018.

Orientador: Vera Regina Martins e Silva

1. Posição-Sujeito. 2. Relatos de Experiência. 3. Formação Docente. I Maria de Lourdes Alves Ribeiro Fideles. II. A Constituição do Sujeito-Autor na Formação Continuada PNAIC.

CDU: 371.13

MARIA DE LOURDES ALVES RIBEIRO FIDELES

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-AUTOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Regina Martins e Silva
(Orientadora/Presidente) PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin
(Avaliadora Interna) PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacífico
(Avaliadora Externa) FFCLRP/USP

APROVADA EM: 10/05/2018.

DEDICATÓRIA

Transformar sonhos em realidade não é nada fácil, especialmente quando o caminho é longo e pedregoso. Mas em meio aos obstáculos, havia um Ser que sempre estava comigo, que me fortalecia, quando estava fraca. Que me conduzia, quando o caminho escurecia. Que renovava a esperança, quando tudo parecia perdido....

Esse Ser, que ocupa essenciais posições em minha vida. Pai, Amigo, Consolador, Conselheiro...

Deus, Força que sustenta o meu ser, dedico esse trabalho ao Senhor.

Em nome das minhas netas Beatriz e Bárbara, dedico este trabalho a todas as crianças, adolescentes e jovens, por me fazerem desejar uma educação melhor, em que a leitura e a escrita sejam de fato práticas sociais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me oportunizar a realização de um sonho, que é este curso de Mestrado.

À Profa. Dra. Vera Regina Martins e Silva por ter aceitado o desafio de me orientar. Agradeço por ter compartilhado comigo um pouco do seu conhecimento e da sua sabedoria. A você professora Vera Regina, minha admiração e eterna gratidão!

Às professoras Dra. Soraya Maria Romano Pacífico e Dra. Joelma Aparecida Bressanin, por aceitarem fazer parte da minha banca como avaliadoras.

Aos meus familiares, especialmente ao meu esposo Vicente Pinheiro e filhos Jacqueline e César, pela compreensão.

Aos meus pais José e Luíza, pela vida.

Ao meu padrasto Dimas, pelo auxílio prestado.

Às minhas irmãs Cida (Aparecida), Nice (Elenice), Fátima e Neni (Elizete), pela torcida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unemat Cáceres - MT, pelos ensinamentos.

Às professoras Anabela Rute Kohlmann e Rosely dos Santos Ferreira, formadoras do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso (UFMT/PNAIC), pela disponibilização da coletânea *PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização* e pela doação do livro *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: cenários e histórias de alfabetização*.

Às professoras Elizabeth Colaço Vilarin e Carolina Fernanda Nogueira, pela disponibilização do livro *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: socializando experiências exitosas em matemática e língua portuguesa* (2016) e pela doação da coletânea *Revistas do Professor Alfabetizador* (2014/2015).

A todos os professores e professoras que fizeram/fazem parte da minha vida.

Aos meus colegas de curso, especialmente à Eurenice – pessoa que dividiu comigo o seu espaço -, à Lourdes - pelas longas conversas “desabafos” -, ao Antônio, à Jacqueline, à Tássia e à Sandra, pelas caronas.

Ao pastor Oseias Alves das Graças (Igreja Ministério de Madureira de Pimenta Bueno - RO), pelo incentivo na transformação de um sonho em realidade.

Ao ex e a atual representante da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Pimenta Bueno – RO, *Eber Ferreira Alves* e *Ney Solange de Araújo Castilho*, respectivamente, pelo empenho na concessão de licença e pela flexibilização de horário de trabalho.

À Diles e à Francisca (ex diretora e ex vice-diretora da escola Sandoval Meira), por flexibilizarem meus horários de aula no período que antecedeu a minha licença.

À dona Luzimar (Nuza), pelo incentivo aos estudos.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por me oportunizar a realização de um sonho.

Ao Fundo de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT), pela bolsa concedida.

Para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido.

(ORLANDI, 2006, p. 79).

RESUMO

Esta dissertação filia-se à linha de pesquisa “Estudo de Processos Discursivos”, que compreende os estudos do discurso na sua relação com a língua, o sujeito e a história, e tem por objetivo, compreender a constituição do sujeito-autor na formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para tanto, pautaremos-nos nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso materialista, formulada por Michel Pêcheux, na França, e que tem Eni Orlandi como sua principal representante, no Brasil, para analisarmos os materiais que constituem/determinam o Programa PNAIC a fim de compreender o modo como algumas discursividades produzidas pelas políticas públicas de ensino, sustentam a necessidade da formação continuada e significam a posição-sujeito-professor-alfabetizador. E em razão de que, a proposta do PNAIC, é que o professor alfabetizador teorize sua prática, por meio da escrita de relatos de experiência, e do discurso que aponta que o professor não consegue posicionar-se como autor, definimos como objetivo de nossa pesquisa, investigar se a formação PNAIC se constitui enquanto espaço de produção e circulação de conhecimento do professor alfabetizador. O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos: nos dois primeiros falaremos das condições de produção da formação continuada de professores alfabetizadores em nosso país. No terceiro capítulo discorreremos dos percursos e percalços que tivemos na busca pelo relato de experiência do professor alfabetizador. No quarto capítulo, mobilizamos alguns recortes dos relatos de experiências dos professores alfabetizadores cursistas do PNAIC, a fim de analisar as posições-sujeito por eles ocupadas. E por último, em busca de um fechamento necessário, apresentamos nossas considerações finais em relação ao que foi desenvolvido, procurando responder aos questionamentos da pesquisa.

Palavras-chave: Posição-sujeito. Relatos de Experiência. Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation is affiliated to the research line “Discursive Processes Study”, that comprises the discourse studies in their relation with language, subject and history, and their objective is comprehend the author-subject constitution at the continued education “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”. For this purpose, we will be substantiated on the theorist’s assumptions of the materialist Discursive Analysis, raised by Michel Pêcheux, at France, and that has Eni Orlandi as their main representative. In Brazil, to analyze the materials that constitute/determine the PNAIC Program in order to understand the way how some discursiveness produced by teaching public policies, that sustains the necessity of continued education and signify the alphabetizer-teacher-subject-position. And on account of, the PNAIC purpose, is that alphabetizer teacher theorizes your practice, by writing experiences reports and discourse that appoint that teacher can’t position yourself how author, we defined how objective of our research, investigate if the PNAIC education is constituted whereas space of producing and circulation knowledge of the alphabetizer teacher. The job is organized in four chapters: in the first two section we treat about the production conditions at the continued education of alphabetizer teacher in our country. In the third section we expatiate about the mishaps and routes we had with the quest of alphabetizers teachers’ experiences reports. In the fourth chapter, we mobilize some cutouts of experiences reports of the PNAIC students’ alphabetizers teachers, for the purpose of analysis the subject-position occupied by them. Lastly, searching for a necessary end closure, we present our final considerations in relation about what were developed, looking for answer the research questions.

Keywords: Subject-position. Experience-reports. Teaching Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AD – Análise de Discurso;
- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização;
- EJA – Educação de Jovens e Adultos;
- FD – Formação Discursiva;
- ISE – Instituto Superior de Educação;
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- MEC – Ministério da Educação e Cultura;
- NEPALP – Núcleo de Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa;
- PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa;
- PNE – Plano Nacional de Educação;
- REDE – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica;
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;
- SEB – Secretaria de Educação Básica;
- SD – Sequência Discursiva;
- UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora;
- UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso;
- UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso;
- UNIR – Universidade Federal Rondônia;
- UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos;
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina;
- UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura;
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Portal do Programa PNAIC, disponível no <i>site</i> do MEC.....	70
Imagem 2: Edital n° 002/2015.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gráfico dos descritores referentes à leitura.....	56
Gráfico 2: Gráfico dos descritores referentes à escrita.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes do Pacto e valores das bolsas recebidas.....	45
Quadro 2: Níveis de leitura dos alunos do Ensino Fundamental.....	55
Quadro 3: Níveis de leitura dos alunos do Ensino Fundamental.....	59
Quadro 4: Instituições e obras.....	77
Quadro 5: Número de participantes do Pacto da Alfabetização oferecido pela UFSCar-SP e pela UFMT-MT, nos anos de 2013, 2014 e 2015.....	87
Quadro 6: Produção dos Participantes do Pacto da Alfabetização oferecido pela UFSCar-SP e pela UFMT-MT, nos anos de 2013, 2014 e 2015.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	19
1. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: DA REDE AO PRÓ-LETRAMENTO	19
1.1. Na trama da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.....	19
1.2. Rede: objetivos e documentos.....	24
1.3. Nos fios da Rede: o Programa Pró-Letramento	34
CAPÍTULO II.....	40
2. NA REDE DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	40
2.1. Da criação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.....	40
2.2. Materiais e Organização da formação PNAIC.....	41
2.3. Os objetivos do Programa PNAIC	46
2.4. O PNAIC e a Avaliação Nacional da Alfabetização.....	53
2.5. Os princípios do PNAIC e o Professor-Reflexivo	61
CAPÍTULO III	70
3. AS PRODUÇÕES DO SUJEITO-PROFESSOR-ALFABETIZADOR	70
3.1. Em busca da autoria docente: percursos e percalços.....	70
3.2. Relatos de experiências nas publicações das Universidades.....	77
CAPÍTULO IV	91
4. O SUJEITO AUTOR NA FORMAÇÃO PNAIC	91
4.1. A autoria nos Relatos de Experiências dos Professores Alfabetizadores.....	91
4.2. Construção do <i>corpus</i> e dispositivo analítico.....	91
4.3. Identidade, autoria e formações-imaginárias	93
4.4. A Análise do Corpus	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	113
ANEXOS.....	123

INTRODUÇÃO

No estudo que aqui apresento, trago um pouco da minha história enquanto professora alfabetizadora, cursista das formações continuadas de professores, estudos que realizei em busca da “qualificação” necessária para atuar na alfabetização, mas que, não foram suficientes para aliviar a angústia que sentia frente ao desafio de ajudar meus alunos a desenvolverem suas habilidades/competências de leitura, escrita, entre outras. Trago, também, as marcas de estudante do Ensino Fundamental e Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e de acadêmica nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras.

Compreendo que as marcas deixadas pela vivência, contribuíram na escolha e na manutenção do meu objeto de estudo, pois, foram elas que não me deixaram desistir quando o desespero batia, por não compreender algumas noções da Análise de Discurso, (AD) necessárias para historicizar a formação continuada de professores e analisar o *corpus* delimitado.

Hoje compreendo, que parte da minha dificuldade com a teoria tinha/tem a ver com minha história de leitura. Tem a ver com a concepção de leitura que a escola trabalha e que certamente me afetou/afeta. Penso que, se tivesse havido a oportunidade de compreender a leitura e escrita da maneira como a AD as tratam, certamente não teria muitas dificuldades em “encontrar” palavras para a construção do meu texto. Porém, foram exatamente essas faltas que me fizeram avançar, mesmo que em passos lentos, pois havia/há em mim o desejo de ocupar outras posições sujeito, especialmente a de leitor/autor.

Considero importante dizer, que o desejo de compreender a leitura e a escrita na perspectiva discursiva, não surgiu por acaso, mas sim, do meu encontro com a AD no Programa de Mestrado em Linguística. Foi nessa disciplina, que comecei a compreender o porquê da falta impreenchível que tanto me angustiava. Foi nela também, que me vi como *O operário em construção*, de Vinicius de Moraes, pois, comecei a enxergar coisas que antes não via. Depois do contato com a AD, já não pude dizer *sim* para alguns discursos sobre o professor, pois, a teoria me permitiu compreender que os problemas referentes ao fracasso escolar não dizem respeito apenas à formação docente.

A partir do meu encontro com a AD, que passei a refletir sobre as *formações continuadas* que, nós, professores, recebemos. Passei a querer compreender, entre outras coisas, os discursos que elas trazem *sobre* nós. Ou seja, passei a querer saber *como* os professores alfabetizadores são significados nos documentos de regularização destas formações. Como já

havia participado de algumas formações continuadas, sendo que a última delas ainda está acontecendo, vi no **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, uma possibilidade de pesquisa. Desta forma, convém dizer, que além do lugar de pesquisadora, de professora alfabetizadora, também falo neste estudo do lugar de cursista do Programa PNAIC, visto que, participei dessa formação nos anos de 2013 e 2014.

Sobre a escolha do objeto de estudo, como a leitura e a escrita era/é algo que me inquietava/inquieta, e que diz respeito não apenas aos nossos alunos, mas também, a nós professores, quis, então, compreender como o Programa trata a questão da autoria do professor, visto que, um dos objetivos da formação continuada PNAIC é fazer *de relatos de experiências docente*, uma prática.

De acordo com o caderno de apresentação do Programa PNAIC (2015a),

O professor deve desenvolver sua prática por meio da reflexividade. Ou seja, a prática deverá ser pautada na ação prática/teoria/prática operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas (IDEM, p. 63).

Trazendo essa questão para a AD, o docente deverá, a partir da prática desenvolvida, com base na teoria, “formular sua prática e fazer circular os saberes por ele produzidos, para que gerem novos conhecimentos práticos e teóricos” (SOUZA, 2012).

Segundo Pacífico (2013a), pesquisas mostram que a tarefa de escrever não é tão fácil para o professor. Carvalho (2008) e Souza (2012) *apud* Pacífico (2013a) “apontaram que os professores manifestaram resistência para escrever, pois, muitos que tinham aceitado participar de suas pesquisas desistiram, não entregaram seus textos ao pesquisador” (IDEM, p. 221).

Conforme as autoras citadas por Pacífico (2013a), essa resistência funciona, discursivamente, como um indício da não identificação dos sujeitos-professores com a escrita. As pesquisadoras apontaram ainda que, dentre os professores que entregaram os textos escritos, poucos assumiram o lugar de autor.

Em razão de que a proposta do Programa PNAIC é de que o professor alfabetizador teorize sua prática, por meio da escrita de relatos de experiência, e do discurso que aponta o professor, este não consegue posicionar-se como autor, definimos como objetivo de nossa pesquisa, então, investigar se a formação PNAIC se constitui enquanto espaço de produção e circulação de conhecimento do professor alfabetizador. Desta forma, a investigação parte do seguinte questionamento: O PNAIC funciona como um espaço onde o sujeito-professor-alfabetizador tem oportunidade de desenvolver sua prática, produzir e fazer circular sentidos?

Para dar visibilidade ao processo de pesquisa, organizamos esta dissertação em quatro capítulos: nos dois primeiros, falamos das condições de produção da formação continuada de professores alfabetizadores em nosso país, e, ao realizarmos esse empreendimento, buscamos “compreender o modo como algumas discursividades produzidas pelas políticas públicas de ensino, sustentam a necessidade da formação continuada e significam a posição sujeito-professor-alfabetizador” (BRESSANIN, 2012a). No terceiro capítulo, relatamos os percursos e percalços que tivemos na busca pelo relato de experiência do professor alfabetizador. No quarto capítulo, mobilizamos alguns recortes dos relatos de experiências dos professores alfabetizadores cursistas do Programa PNAIC, para analisar as posições por eles ocupadas. E, por último, em busca de um fechamento necessário, apresentamos nossas considerações finais em relação ao que foi desenvolvido, procurando responder as perguntas que mobilizaram nossa pesquisa.

CAPÍTULO I

1. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: DA REDE AO PRÓ-LETRAMENTO

Neste capítulo, historicizamos a formação continuada de professores no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, doravante (REDE). Para tanto, discorreremos sobre as condições de produção que a constituíram e do Programa Pró-letramento, primeira formação continuada oferecida aos professores atuantes nas séries/anos iniciais. Convém ressaltar, que este trabalho se pauta nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso doravante (AD) materialista, formulada por Michel Pêcheux, na França, e que tem Eni Orlandi como sua principal representante no Brasil.

Para esta autora,

As condições de produção podem ser tomadas em sentido estrito e em sentido amplo, o primeiro se refere às condições imediatas da enunciação, como o local, o suporte e os sujeitos. Já no sentido amplo, correspondem ao contexto sócio-histórico-ideológico e também a memória (ORLANDI, 2015, p. 28-29).

Ao olharmos para as condições de produção em sentido estrito, temos a descrição do Programa REDE, a legislação que o regulamenta, as etapas e ações desenvolvidas, etc. Em sentido lato, observamos a criação da REDE como parte de um processo amplo de institucionalização das políticas de formação continuada, tomada na relação com projetos e programas desenvolvidos no Brasil e fora dele. E, ao realizarmos esse empreendimento, buscaremos compreender o modo como algumas discursividades produzidas pelas políticas públicas de ensino sustentam a necessidade da formação continuada e significam a posição sujeito-professor-alfabetizador.

1.1. Na trama da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Inicialmente neste texto, já assinalamos que um dos nossos objetivos, nessa parte, é historicizar a Rede de formação continuada de professores. Contudo, convém esclarecer, que a nossa “escolha” se deve pela necessidade de puxar um fio para iniciarmos esse estudo, mas, isso não significa que antes da criação do Programa não haviam formações continuadas de professores. Porém, optamos por essa materialidade reguladora da formação continuada docente, visto que, foi a partir da criação da REDE, que essa formação assume lugar preponderante na política educacional.

É importante esclarecer, que para a AD, existem diversas materialidades significantes, que podem ser: imagem, dança (movimentos), textos orais, etc. A materialidade de que falamos neste estudo, trata-se dos textos verbal: escrito, que fazem parte do arquivo dos Programas REDE e Pró-letramento.

No início do século XXI, o Ministério da Educação e Cultura doravante (MEC), através da Portaria n° 1.403, de 09 de junho de 2003, institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende:

I – O Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e **mérito profissionais**; II – Os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e III – a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (BRASIL, 2003)¹ (**Grifos nossos**).

Para Scheibe (2003), mesmo apresentando outros programas de incentivo e apoio à formação continuada de professor, através da Portaria n° 1.403, o Ministro da Educação Cristóvão Buarque, objetivava, por meio de avaliações individualizadas, o Exame Nacional de Certificação de Professores. Para a pesquisadora (idem), a Portaria referida,

Dá continuidade ao processo de reforma iniciado no cenário da formação do professor brasileiro com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96), sancionada em 20 de dezembro de 1996, e **que estabeleceu a exigência de formação superior para todos os professores a partir de dezembro de 2007** (IDEM, p. 2) (**Grifos nossos**).

Segundo Scheibe (idem), a reforma do ensino proposta para a formação dos profissionais da educação, área estratégica para as mudanças pretendidas, propôs-se a introduzir no cenário brasileiro, uma nova compreensão do professor e da sua formação, determinando para isto, entre outras medidas, a criação de novas instâncias para a formação docente (o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior) e o desenvolvimento de competências profissionais como conteúdo.

Conforme a autora, a formação de professor, que antes da criação do *Sistema Nacional de Certificação e de Formação de Professores*, era oferecida nas universidades, e tinha como objetivo a produção de conhecimento, passa a ser oferecida em Institutos Superiores de

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>>; Acesso em: 17/10/2015, às 09h25min.

Educação², de forma aligeirada e menos exigente. Dito de outro modo, o docente passa a ser certificado, mas, sua formação não apresenta qualidade. Além disso, essa formação equipa o docente à prática, mas, não à produção de conhecimento. Dessa forma, pode-se compreender, que a “formação” oferecida ao professor da Educação Básica, a partir da implantação do *Sistema Nacional de Certificação e de Formação de Professores*, é apenas uma capacitação, um treinamento.

Orlandi (2014), em seu texto “Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento”, nos alerta que, “o sujeito capacitado, treinado, embora mais produtivo, continua como um objeto na sua relação de trabalho”. Com base nos estudos de Marx, a autora mostra que o sujeito capacitado, treinado, encontra-se alienado, não sendo capaz de intervir na sociedade, pois “a alienação desenvolve-se quando o indivíduo não consegue discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais” (IDEM, p. 161). Para Orlandi (idem), apenas a formação, e não a capacitação, é capaz de produzir sujeitos não alienados.

Sobre a formação de professores, a partir da criação do *Sistema de Certificação*, segundo Scheibe (2003), esta formação passa a proporcionar uma grande economia para o Estado.

Normatizou-se uma hierarquia no interior do Ensino Superior e certamente não por acaso, estabeleceu-se como local preferencial para a formação dos docentes, o nível mais baixo dessa hierarquia, uma solução que, independentemente do setor ao qual se vincula (pública, particular, comunitária), deverá ser a mais barata em todos os sentidos (IDEM, 2003, p. 8).

Na concepção da autora, a instituição do *Sistema* citado, teve como objetivo examinar “os conhecimentos, as competências e as habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior” (IDEM). Porém, no entendimento da pesquisadora, no plano epistemológico, dos processos e concepções de construção e socialização do conhecimento, a noção das competências reduz a formação docente a um receituário genérico e abstrato. “Treinar professores para esse receituário é mais barato e rápido do que lhes oferecer condições para fazerem cursos onde se articula ensino com a análise e pesquisa da realidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 1).

² Conforme Scheibe (2003), ao instituir o Sistema de Certificação e de Formação continuada de Professores o Governo regulamentou a criação de uma nova agência formadora de professores, os Institutos Superiores de Educação (ISE), que poderiam existir como parte integrante de universidades ou como instituições de ensino superior isoladas.

No tocante à ênfase dada à certificação, na Portaria nº 1.403, conforme Scheibe (idem) esta causou polêmica tamanha que até mesmo a própria designação do *Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica* foi alterada em dois documentos que a seguiram. Os documentos em questão são do Programa “Toda Criança Aprendendo” (MEC) em que no último deles, o enunciado em questão foi alterando para *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores*³ (BRASIL, 2003b, p. 7) (Grifos nossos).

Vale ressaltar, que as ações prioritárias do Programa Toda Criança Aprendendo, são:

I – Implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores; II – Ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental; e III – Apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica, e - Instituir programas de apoio ao letramento (BRASIL, 2003b, p. 7) (Grifos nossos).

Conforme Lucio (2010), as mudanças na ordem da formulação não se deram ao acaso, mas, sim, devido aos protestos que algumas entidades educacionais fizeram contra a Portaria nº 1.403, que instituiu o *Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores*.

A publicação da Portaria causa polêmica em âmbito nacional, as diversas entidades educacionais, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), o Congresso Nacional de Educação (CONED) e o Fórum em Defesa da Escola Pública, através da Carta Protesto denominada de Formar ou Certificar? – Manifestavam-se contrariamente e, diante de muitas questões para reflexão, denunciavam que a proposta de ‘avaliação’ do governo, neste e em outros casos, continuava sem referência no projeto político-pedagógico de cada instituição e no contexto social (IDEM, p. 73-74).

Corroborando com Lucio (2010), Scheibe (2003) assinala que a implantação de um sistema de certificação e avaliação, embora pontue ações do MEC no campo da valorização e formação de professores, foi vista pelo movimento dos educadores como possibilidade de gerar “um clima de individualização de responsabilidades sobre cada professor, acirrando a competitividade na escola” (IDEM, p. 10).

³ O documento citado trata-se da Matriz de Referência para Formação e Certificação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamenta, publicado em dezembro de 2003, no âmbito do Programa “Toda Criança Aprendendo”, lançado pelo MEC, em 05 de junho de 2003.

Lucio (2010) ressalta que, “apesar das críticas de inserção numa medida de desempenho docente meritocrática, a Portaria nº 1.403 continuou em vigor”. Diz, ainda, que a mesma foi instituída em consonância com o documento de política educacional, publicado em 1999 pelo Banco Mundial, intitulado *Education Sector Strategy* (Estratégia de Setor de Educação – World Bank, 1999) que endossou a ênfase em relação à educação básica, o treinamento e certificação de professores, a avaliação em larga escala, e a educação a distância (IDEM, p. 76).

Todos concordam que a educação é chave mais importante para o desenvolvimento e alívio da pobreza. Isto tem que começar com a educação primária universal igualmente entre meninos e meninas, assim como **um sistema aberto e competitivo de educação** secundária e terciária. A construção de escolas, currículos modernos vinculados à nova era tecnológica e as necessidades reais do mercado emergente, o efetivo treinamento de professores e a supervisão são fatores que contribuem para o estabelecimento de programas educacionais prósperos. (WORLD BANK, 1999b *apud* LUCIO, 2010, p. 72-73) (**Grifos nossos**).

Vemos que, o documento defende abertamente a competitividade nas áreas educacionais. Sendo assim, podemos compreender que o discurso da meritocracia docente presente na Portaria nº 1.403, reverbera o discurso da competitividade do documento *Education Sector Strategy* do Banco Mundial. Porém, não podemos deixar de observar que o discurso da meritocracia na educação, presente no documento citado, apenas atualiza-se, pois, segundo Pfeiffer (2011) esse discurso teve início nos sentidos iluministas instituídos por Condorcet⁴ ao formular o sistema de formação francês. E esse sistema “estruturado pelo pressuposto da igualdade de todos no **acesso** à instrução, estabelece ser o **talento de cada um** que assegura a possibilidade da diferenciação” (NUNES, 2000 *apud* PFEIFFER 2011, p. 154).

Para Pfeiffer (2011, p. 154),

Há uma repetição que reverbera na memória sempre atualizada da educação a partir dos sentidos republicanos de igualdade. Essa memória aponta para uma concessão: todos têm acesso. **Entretanto, a meritocracia se instala.** É o talento de cada um – marca biológica – que garante o lugar social a ser ocupado (PHEIFFER, 2011, p. 155) (**Grifos nossos**).

Embora não seja nosso objetivo discutir a questão da meritocracia, não poderíamos deixar de tocar no assunto, pois, vivenciamos numa das sociedades mais desiguais do mundo.

⁴ Conforme Pfeiffer, em 1792, Condorcet apresenta à Assembleia Nacional, como deputado e membro do Comitê de Instrução Pública, um projeto de decreto posteriormente aprovado que tratava da organização da instrução nacional.

Seria justo implantar, na educação, um sistema onde as pessoas competem, numa corrida, largando de pontos diferentes?

Embora não responda a nossa indagação, Libâneo (2013, p. 1) faz uma formulação que consideramos pertinente para essa parte.

Para recusar a meritocracia como critério de remuneração do trabalho dos professores e, em seguida, de ranqueamento das escolas, é preciso recusar, também, o modelo de responsabilização da escola e do professor com base nos testes de desempenho escolar dos alunos, orientação que provem de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e que está por detrás do uso do critério da meritocracia em vários Estados brasileiros para a remuneração de professores.

Acordamos com Libâneo (2013, p. 1), quando diz que “A meritocracia vai na contramão da luta do professorado pelo piso salarial e planos de carreira, bandeira de quase todos os sindicatos de esquerda em nosso país”.

1.2. Rede: objetivos e documentos

Após a publicação da Portaria nº 1.403, o MEC lança o primeiro documento, de caráter informativo, em agosto de 2004. Nele, o MEC apresenta as universidades que iriam atuar em articulação com as redes públicas de ensino para desenvolver a formação continuada dos professores da educação básica. Apresenta também, o apoio à pesquisa aplicada⁵ para a produção de material didático e os cursos oferecidos (cursos a distância de formação, inicial⁶ e continuada de professores).

Um dos propósitos da REDE, é a fomentação e a articulação entre as Universidades e os sistemas de Educação Básica, como forma suficiente para garantir a profissionalização dos professores. De acordo com a textualidade do documento, o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores constitui-se numa das principais bases institucionais da política de valorização do professor. Assim, o Programa “tem como meta garantir o acesso a processos de formação continuada ajustados às necessidades, desenvolver a ciência e as tecnologias

⁵ De acordo com o documento, as áreas de pesquisa aplicada a serem apoiadas são: **a)** Alfabetização e Linguagem (6 centros); **b)** Educação Matemática e Científica (5 centros); **c)** Ensino de Ciências Humanas e Sociais (3 centros); **d)** Artes e Educação Física (3 centros); **e)** Gestão e Avaliação da Educação (3 centros). *Obs.: Atualmente o número de instituições que participam da Rede ampliou.

⁶ No caso de formação inicial, o MEC visa apoiar programas (desenvolvidos pelas secretarias municipais e estaduais) que permitissem qualificar os professores leigos (REDE, 2004, p. 3).

aplicadas à Educação e **promover critérios de carreira docente que valorizem o professor**” (REDE, 2004, p. 3) (**Grifos nossos**).

A formulação nos permite compreender que há um desprestígio do professor, pois, caso contrário, não haveria necessidade de promover critérios de carreira para valorização docente. Ao analisar a *campanha de valorização do professor* realizada pelo MEC, veiculada em rede nacional de televisão em 2009, Jaeger (2016) chega à seguinte conclusão: “Não haveria campanhas e falas de valorização do professor se não estivéssemos diante de um quadro de desprestígio da prática docente” (IDEM, p. 150).

Posteriormente a publicação do documento inicial da REDE, em março de 2005, o MEC lança o segundo documento, acompanhado de um catálogo dos produtos – cursos e materiais – produzidos pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação no primeiro ano do convênio. Nesse documento, além de apresentar os produtos desenvolvidos, o MEC também torna pública a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Observemos a formulação deste ato:

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e Coordenação Geral de Política de Formação (COPFOR), **apresenta este documento para tornar pública a Rede Nacional de Formação Continuada aos sistemas estaduais e municipais de ensino, às universidades, aos professores e a todos os envolvidos no processo de formação de profissionais da educação no País** (REDE, 2005, p. 5) (**Grifos nossos**).

Ainda no documento de 2005, o MEC apresenta pela primeira vez os objetivos do Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

I – Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada. **II** – Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que **a autonomia se construa pela colaboração**, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação. **III** – Contribuir **com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos**. **IV** – Contribuir **com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes**. **V** – Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente. **VI** – **Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente**, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica. **VII** – **Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica** (BRASIL, 2006, p. 22) (**Grifos nossos**).

Ao observarmos os objetivos do Programa, vemos que, entre eles se destacam o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional docentes, desencadeando uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros, durante a formação docente e aqueles produzidos pelos professores em sua prática cotidiana.

Além da questão da autonomia, vemos que um dos objetivos da REDE é contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.

O Ministério da Educação (MEC) vem investindo na educação básica, **elegendo a qualidade como parâmetro** de suas diretrizes, metas e ações e **conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórico-política e, portanto, inclusiva**. Nesse sentido, **o Ministério assume o compromisso com a qualidade social da educação, o que implica assegurar-lhe eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir efetivamente com a aprendizagem dos educandos e com a melhoria das condições de vida e bem-estar da população** (REDE, 2005, p. 18) (Grifos nossos).

Vemos na formulação, que o MEC elege a qualidade como parâmetros de suas diretrizes, metas e ações o que confere a essa qualidade uma dimensão sócio-histórico-política e, portanto, inclusiva. Contudo, embora apresente esse discurso, o MEC, representante legal do Estado⁷, delega o desafio dessa qualidade aos professores, visto que, seu papel é apenas “Contribuir com a qualificação da ação docente”. Entretanto, cabe ao docente qualificado “garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos”

De acordo com Sarian (2012), é próprio da ideologia capitalista colocar o sucesso ou o fracasso de uma empreitada nas mãos do sujeito. No caso dos sentidos postos em circulação na Rede, o fracasso de uma empreitada encontra-se nas mãos do professor, pois, **“o desafio da qualidade não pode ser enfrentado sem a qualificação dos professores”** [...] (REDE, 2005, p. 20) (Grifos nossos). Para tanto, o governo qualifica o docente para que o mesmo tenha autonomia. Porém, essa autonomia está relacionada a responsabilizar o professor, individualmente, pela melhora na qualidade da educação. Observamos assim, que o sentido atribuído ao sujeito-professor autônomo é de alguém que se autogoverna, se autoorganiza, se autorregula.

Para Bressanin (2012), pensar o sujeito autônomo ligado à ideia de que se autogoverna, se autoorganiza, se autorregula é promover a competitividade, o individualismo. Assim sendo, a autonomia se reduz a “uma capacidade individual de aprendizagem de determinados

⁷ De acordo com Jaeger (2016, p. 147), o MEC se constitui uma voz oficial ligada ao Governo Federal. Como tal, está autorizada a falar em nome do Estado.

procedimentos e atitudes, em que se dá o apagamento do jurídico – da autonomia do cidadão face aos direitos e deveres – pela moral, o apagamento da lei por normas de conduta” (SILVA, 2007, p. 148).

Ao analisarmos o documento Rede (2005), vemos que a questão da autonomia docente é muito “valorizada”, contudo, para responsabilizar o docente. Podemos compreender que além de colocar a responsabilidade pela qualidade da educação nas mãos do professor, a REDE também faz reverberar o discurso do déficit de conhecimento por parte do docente, pois, se é necessário oferecer formação aos professores para que eles desenvolvam uma educação de qualidade, isto significa que, os conhecimentos que estes apresentam não têm qualidade, é deficiente, é falho.

Com o discurso da falha ou falta de conhecimento do docente, a REDE sustenta a necessidade da formação continuada, alegando que “a formação continuada no mundo atual passa a ter papel central na atividade profissional: **o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática docente**” (REDE, 2005, p. 5) (**Grifos nossos**). No discurso da REDE, Educação de qualidade somente se faz com professor de qualidade. Nessa direção, explica Sarian:

O pré-construído⁸ que aqui funciona, entendido como — o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente (PÊCHEUX, 2009, p. 89), é o de que o ensino é ruim, ou não é bom, ou não é bom o suficiente. **Sustenta-se, nesse efeito de pré-construído, um sentido de evidência que constrói uma relação direta entre a melhoria do ensino, a qualificação do professor e o desempenho do aluno: para o ensino melhorar, é preciso investir na qualificação do professor, investimento que resultará⁹ no bom desempenho do aluno.** Ou seja, para se chegar a um imaginário de aluno tomado como ideal, coloca-se o professor, por meio de um processo de responsabilização, no centro desse processo. Desse modo, o professor é tomado, enquanto indivíduo, como aquele que não sabe, ao passo que o aluno, também tomado na empiria, não aprende. O professor é, então, convocado a aprender (IDEM, p. 43) (**Grifos nossos**).

Nos discursos que sustentam a necessidade da formação continuada e que significam o sujeito-professor-alfabetizador, constatamos que além do discurso da falta de conhecimento docente, também há o discurso da necessidade de aperfeiçoamento docente para atender às mudanças ocorridas na sociedade.

No discurso da falta, vimos que ele se encontra ligado a uma formação inicial precária. Quanto ao discurso da necessidade de aperfeiçoamento docente para atender às mudanças

⁸ Conceito formulado por Pêcheux a partir de Paul Henry.

⁹ Todas as citações neste trabalho são mantidas conforme formulação dos autores.

ocorridas na sociedade, “o professor falha, por não estar no mesmo ponto (rapidez em acumular) das transformações e falha por não querer investir em seu aperfeiçoamento” (PFEIFFER, 2003, p. 41 *apud* BRESSANIN, 2013, p. 2).

Convém destacar que quando falamos do sujeito-professor não estamos falando do sujeito empírico, do indivíduo. Para que o leitor possa compreender de que sujeito estamos falando, mobilizando esta e outras noções basilares da AD, teoria que ancora nossa pesquisa.

A compreensão do que constitui o sujeito para a AD pressupõe a compreensão do que seja a forma-sujeito. De acordo L. Althusser *apud* Pêcheux (1995), “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se investir da forma de sujeito. Para o autor, “a forma-sujeito”, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (IDEM, p. 183).

E Pêcheux (1995, p. 266) continua, “a forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non-sens* da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira”. Grigoletto¹⁰ esclarece essa questão, dizendo que o sentido só se produz pela relação do sujeito com a forma-sujeito do saber e, conseqüentemente, pela identificação do sujeito com uma determinada FD.

Ainda no que diz respeito à forma-sujeito, o sujeito do saber de uma determinada FD, Pêcheux (idem) também o toma como sujeito universal, ou seja, o conjunto de conhecimento institucionalizado em uma FD.

Quanto à relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber (forma-sujeito), Pêcheux (idem) chama de *posição-sujeito*. Em relação a noção de FD, convém dizer que ela se refere a

Aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito (articulando sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Pereira *apud* Pacífico (2013b, p. 40) complementa essa questão, dizendo que “a formação discursiva (FD) pode ser entendida como o conjunto de sentidos sócio-historicamente produzidos sobre determinado enunciado, e na qual o sujeito inscreve-se para que seu discurso faça sentido em determinado contexto”. Para Pêcheux (1995, p. 162),

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante”, das formações discursivas, intrincado no complexo das formações

¹⁰ O texto não apresenta a data de sua produção (publicação).

ideológicas” O autor, denomina de “interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas.

Para o teórico (idem), via Forma-Sujeito, o sujeito vai ao lugar onde circulam os saberes constituídos de uma certa FD, isto é, vai ao interdiscurso, fazendo um recorte para incorporar o que aí lhe interessa. Contudo, o sujeito realiza esse movimento sem consciência do que está fazendo, pois, “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” PÊCHEUX (1995, p. 163). Para o autor, ““o não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia” (PÊCHEUX, 1995, p. 155). Na perspectiva discursiva,

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado¹¹, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queira dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Sobre o caráter material do sentido, o autor diz que mascarado por sua evidência transparente para o sujeito, o sentido consiste na sua dependência constitutiva daquilo que o teórico chama “o todo complexo das formações ideológicas” (IDEM, p. 160). Pêcheux explica essa dependência, dizendo:

[...] O *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e preposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (IDEM, p. 160 e 162).

Na concepção de Pêcheux (1995, p. 162), o funcionamento da Ideologia em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeitos de seus discursos, se realiza através do complexo das formações ideológicas e, especialmente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo, e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, isto é, aceitas/experimentadas.

Concernente ao discurso do déficit de conhecimento docente, de acordo com Soares (2007), Saviani (2013), Pimenta *in* Pimenta e Ghedin (2012) e Uyeno (2002), a educação brasileira não fora implantada de forma planejada, organizada. Desta forma, desde sua concepção os problemas são elementos comuns à mesma. Porém, os problemas se acentuaram

¹¹ Althusser, Aparelhos ideológicos de Estado, (p. 85-86).

com a expansão e democratização da educação pública, pois essas causaram um desequilíbrio entre a oferta de vagas e a capacidade das instituições escolares de atender alunos das camadas populares. Ou seja, a abertura da escola pública aos filhos dos pobres implicou problemas de várias ordens, inclusive na falta de profissionais capacitados para atender a demanda. Sobre essa questão, Pimenta (2012), utilizando-se do Censo Escolar do Brasil de 1965, mostra que além de insuficientes numericamente, 44% dos professores primários que ensinavam nas escolas eram com formação não além da 2ª série primária (PIMENTA & GHEDIN, 2012).

Conforme Uyeno (2002, p. 136),

A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves e suscitou a criação de programas de profissionalização e formação em serviço.

Segundo a pesquisadora (idem), em razão da ênfase dada a esses programas, a década de mil novecentos e setenta ficou conhecida como a era da profissionalização de professores em serviço. Sobre esses programas, a teórica diz que por meio desses “cursos pretendiam **habilitar o professor formado em técnicas e estratégias** de como transmitir eficientemente os saberes socialmente valorizados”. Ou seja, o conhecimento docente é substituído por técnicas e estratégias. Para a pesquisadora, “esses programas, embora tenham contribuído para o processo de formação do professor, sublinharam o papel do Estado no controle da profissão docente e **acentuaram a visão degradada e desqualificada da formação dos professores**” (UYENO, 2002, p. 136) (**Grifos nossos**).

No que diz respeito à “formação” que visa apenas habilitar o professor em técnicas e estratégias, podemos compreender que isso se configura como treinamento, capacitação, mas, não como formação. Orlandi (2014), adverte que a capacitação, o treinamento faz do sujeito um eterno repetidor, que embora habilitado não possui relação com o conhecimento.

Pode-se compreender, que com a democratização da escola, a “formação” disponibilizada ao professor não lhe garante realizar intervenções, produzir outras práticas, visto que está apenas habilitado a desenvolver atividades padronizadas. Assim sendo, o professor não tem autonomia, não é o sujeito do processo de ensino, mas sim, objeto no processo.

Pode-se compreender também, que a partir da democratização da educação, o docente passa a auxiliar na manutenção da sociedade, por meio da “formação” que recebe, pois, o professor capacitado, treinado, é apenas um objeto utilizado para a manutenção da sociedade.

Para Orlandi, (2014, p. 177) “apenas a formação permite uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte”.

Ainda no que tange à formação do professor com a democratização da escola, notamos então, que outrora, quando a educação era oferecida apenas aos filhos da elite, não havia o problema de falta de conhecimento do professor. O docente era o detentor do conhecimento. Ou seja, ele gozava de *status* social. Porém, com a democratização do ensino, o profissional entra em decadência, pois, já não apresenta conhecimentos, mas, técnicas e estratégias. Desde então, o sentido da profissão docente passa a ser outro.

Sobre essa questão, Pacífico diz:

[...] A construção dos sentidos é sócio-histórica e que em cada momento são tecidos determinados sentidos, os quais podem vir a ser outros, em outras circunstâncias discursivas. Seguindo esse raciocínio, pode-se dizer que, se um dia o professor já foi considerado “dono do saber”, cuja formação profissional terminava com o curso normal e, posteriormente, com a graduação, **na contemporaneidade, tais sentidos perderam a força, deslizaram para formações discursivas que defendem a necessidade de formação continuada** e de espaços formativos nos quais o professor tenha a oportunidade de dialogar, estudar e pesquisar, constituindo, assim, sua vida profissional (IDEM, 2013a, p. 220) **(Grifos nossos)**.

A formulação nos mostra que nos dias atuais o sujeito-professor é visto como alguém que tem uma falha a ser corrigida. Desta forma, ele precisa participar de formações continuadas para que essa falha “seja preenchida”.

Na Rede de formação continuada **“competete a este profissional participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente”** (REDE, 2005, p. 17) **(Grifos nossos)**. Porém, devemos compreender que essa falha é algo nunca preenchível, pois, segundo Pfeiffer (2002) *apud* Bressanin (2012a), a aprendizagem, no espaço da escolarização, tem sido significada de tal modo que o sujeito se encontra desde sempre como “embrião de”, cujo sentido se filia a uma epistemologia positivista, que vê o crescimento do sujeito como cumulativo, evolutivo. Mas, a autora discorda desse modo de conceber o sujeito aprendiz, pois para ela,

O sujeito deveria estar na posição de sujeito da língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem-sucedido caso tenha as qualidades esperadas para tal. Quando sua posição é condicionada por um *vir a ser aprendiz*, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito (PFEIFFER, 2002, p. 13).

Para a autora (idem), essa forma de significar o sujeito escolarizado produz efeitos de sentido tanto à posição-aluno quanto à posição-professor. Dito de outro modo, não é apenas o sujeito aluno que é tratado como eterno aprendiz, mas também, o sujeito-professor. Além de ser eterno aprendiz, tanto o aluno quanto o professor, são responsáveis por suas aprendizagens. Ou seja, ambos precisam aprender a aprender, pois, são responsáveis por seus aprendizados.

Em relação a questão do aprender a aprender, Duarte (2001) realiza um trabalho onde defende a tese de que a chamada pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual ele chama de pedagogias do “aprender a aprender”. Nesse estudo, o autor focaliza em quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”.

Conforme o pesquisador, o primeiro posicionamento desse lema, é que o conhecimento que se aprende sozinho é mais valorativo do que aquele que se aprende por transmissão. O segundo posicionamento diz respeito ao método, que segundo o autor apresenta mais valor que o próprio conhecimento. Conforme as colocações do teórico, em busca de conhecimento o discente desenvolve seu próprio método de aprendizagem. Quanto ao terceiro posicionamento, o discente irá estudar aquilo que é interessante para si. E o quarto e último posicionamento, é que cabe a educação preparar os estudantes para as mudanças sociais. Ou seja, o papel da escola é formar alunos que estejam atualizando-se constantemente para se adaptarem às mudanças que ocorrem na sociedade (IDEM, p. 36-37).

Por meio das colocações de Pfeiffer (2002) e de Duarte (2001), podemos ver que a pedagogia das competências reverbera na Rede de Formação de Professores, pois, de acordo com seus formuladores, a “formação continuada não é correção de um curso, porventura precário, mas, necessária **reflexão permanente do professor**” (REDE, 2005, p. 5). No caso da reflexão permanente, pode-se entendê-la com uma atualização permanente por parte do professor.

De acordo com o discurso do MEC, **o desafio de implementar uma educação de qualidade somente pode ser enfrentado com a formação inicial e continuada de qualidade [...] (REDE, 2005, p. 20) (Grifos nossos)**. Observamos o discurso da Qualidade Total reverberando nessa formulação, pois, preconiza-se uma educação de qualidade cujos profissionais também são de qualidades, visto que a formação continuada oportunizada a estes, é de qualidade.

De acordo com Araújo (2002, p. 34), da mesma maneira como foi imposta aos trabalhadores de uma empresa para aumentar a produtividade, a Qualidade Total também foi imposta aos professores do ensino tradicional.

Conforme Foucault (1992) *apud* Uyeno (2010), “o discurso da qualidade total, cobra do professor resultados em termos de qualidade de formação dos alunos”. Desta forma, os “professores sofrem as críticas por parte de avaliadores internacionais pelo desempenho intelectual de seus alunos” (IDEM, p. 28).

Como já pontuamos anteriormente, o Programa REDE oferece formação continuada ao professor para que os mesmos desenvolvam autonomia, pois, um dos objetivos do Programa é: “Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes” (REDE, 2005, p. 22).

Observamos, que da forma como a REDE aborda a autonomia, a noção parece ser algo simples de entender. Contudo, tratar desse termo não é algo muito fácil, visto que, ele pode apresentar múltiplos sentidos.

No entender de Contreras (2012), a autonomia não pode ser analisada de uma perspectiva individualista ou psicologista, mas, sim, como valores morais sociais. O autor diz que não é possível falar da autonomia, sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que o professor realiza seu trabalho, pois, o desenvolvimento profissional não é algo que o docente faz de livre vontade e pensamento, até porque, existem fatores como condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que apoiam ou entorpecem a autonomia desse profissional (IDEM, p. 249).

Para o autor (*idem*), quando não se tem as condições para a realização de tarefas, o discurso sobre a autonomia docente pode cumprir apenas duas funções:

Ou é uma mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, o problema é só deles (IDEM, p. 249).

De acordo com Bressanin (2012a), o termo autonomia, juntamente com outros que por ora não iremos tratar, “surgem no discurso dos organismos internacionais, passam a ser difundidos pela mídia¹², “ornamentam o discurso dos políticos” e depois se tornam conceitos teóricos na academia” (IDEM, p. 50).

Conforme a pesquisadora (*idem*), quando uma noção passa a ser encontrada em toda parte, tem-se a impressão de que ela é natural. Porém, a autora esclarece que essas noções não

¹² De acordo com Paraguassú (2012, p. 917), existe uma a imagem de professor construída no discurso midiático, no Brasil, tomando como objeto o discurso sobre a formação do professor.

brotaram espontaneamente, elas se inscrevem em formações discursivas advindas de formações ideológicas que sustentam as políticas públicas do final do século XX.

Ao estudarmos o documento Rede (2005), observamos que o Programa apresenta um discurso contrário ao discurso liberal. Todavia, quando observamos a designação autonomia, percebemos que ele o incorpora, em razão de que essa noção teve origem no discurso dos organismos internacionais que o defendem.

Contreras (2012) afirma que o tema autonomia docente, assim como a ideia de seu profissionalismo, têm sido temas recorrentes nos discursos pedagógicos, porém, na forma de *slogans*. Para o teórico (idem), a compreensão de autonomia pode variar e trazer diferentes implicações, entre elas à responsabilização do professor por sua prática.

Além do documento (2005) que tornou pública a REDE, em 2006 um novo documento é apresentado, contendo alterações ocorridas, tanto de universidades conveniadas, como de produtos oferecidos como resultado de avaliação do trabalho já realizado pelas instituições que fazem parte do programa. E em 2008, o MEC lança o último documento REDE, com um texto revisado e ampliado, que traz novas contribuições para a formulação de uma política de formação continuada local.

No documento Rede (2008) constatamos a apresentação das primeiras formações continuadas, (os programas: PRÓ-LETRAMENTO, GESTAR II e PROFUNCIONÁRIO) ofertadas em rede aos professores alfabetizadores. E é para falar do Pró-letramento, a primeira formação oferecida em rede aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que após tecida algumas considerações sobre a REDE, que nos debruçaremos na próxima seção.

1.3. Nos fios da Rede: o Programa Pró-Letramento

O programa Pró-Letramento foi lançado em 2005, como ação integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, na gestão do ministro da Educação Tarso Fernando Herz Genro e reeditado em 2007¹³, entre as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na gestão do ministro Fernando Haddad. Porém, para que o Pró-Letramento fosse instituído, anteriormente, foi necessário a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a partir do Edital nº 01/2003 –

¹³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado em abril de 2007 pelo ministro da educação, Fernando Haddad, como um plano de Estado e não de partido ou governo. Esse plano compõe o Plano Plurianual (PPA) 2008-2011. No PPA, previsto no art. 165 da Constituição Federal de 1998 e regulamentado pelo Decreto nº 2.829, de 29 de outubro d 1998, são estabelecidas as medidas, gastos e objetivos a serem seguidos pelos governos num período de quatro anos (LIBANÊO et al, 2012, p. 192).

SEIF/MEC, que difundiu as diretrizes para o encaminhamento de propostas às universidades, ratificando a Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, em que as instituições do ensino superior representavam centros de pesquisas e desenvolvimento da educação¹⁴.

Ao estudarmos os materiais do Programa, constatamos que estes são formados por 1 guia geral e 1 caderno com 8 fascículos, que tratam: a) das Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento; b) da Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação; c) da Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino; d) da Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura; e) **do Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos**; f) **do Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões**, g) dos Modos de Falar/Modos de Escrever. Também existem mais 2 fascículos, um complementar e outro do Tutor – Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria (BRASIL, 2008, p. 1) (**Grifos nossos**).

Ao analisarmos o conjunto de materiais do Programa, vemos reverberar o discurso da qualidade total, pois, “O Pró-Letramento – **Mobilização pela Qualidade da Educação** – é um programa de formação continuada de professores, **para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental**” (BRASIL/PRÓ-LETRAMENTO, 2007a, p. 2) (**Grifos nossos**).

Conforme a formulação, pode-se ver que o Programa Pró-Letramento atualiza o discurso da **Qualidade Total da Educação**, presente na Rede. Assim como nesta, vemos também, que o discurso do déficit no conhecimento docente, também se faz presente no Pró-letramento, pois, se é necessário oferecer formação ao professor é porque a formação que esse sujeito tem é faltosa, falha. Sobre essa lacuna da/na formação docente, no dizer de Pfeiffer (2002, p. 81) *apud* (Sarian 2012, p. 45), “o ensino brasileiro [...] se conforma pela presença constitutiva desta falta: o obstáculo sempre presente da falta de professores bem formados capazes de instruir os outros”.

Convém esclarecermos que o Programa foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica e pela Secretaria de Educação a Distância (MEC) e realizado em parceria com as universidades integrantes da “Rede Nacional de Formação Continuada”. Segundo os formuladores do PNAIC (2015a), essa formação teve a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁵.

¹⁴ Estes centros se dedicaram ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores ou gestores e também ao desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para os sistemas públicos de ensino (BRASIL/PNAIC, 2015a, p. 14).

¹⁵ O PAR refere-se ao planejamento multidimensional e plurianual (quatro anos) que os municípios, os estados e o Distrito Federal devem fazer para a obtenção de apoio técnico e financeiro do MEC com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do PDE. O PAR é coordenado pela

Os objetivos do Pró-letramento, são:

I – Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; II – Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; III – Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; IV – Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; V – Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (PRÓ-LETRAMENTO, 2007a, p. 2) (Grifos nossos).

Pode-se perceber que os discursos da incapacidade e da responsabilização docente reverbera nos objetivos do Programa, pois, é necessário **“oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental”**, para que a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática seja elevada.

Em razão de que um dos objetivos do Pró-letramento é elevar a qualidade da aprendizagem de Língua Portuguesa, mobilizamos as noções de Língua e de Letramento que se fazem presentes no caderno da formação (2008). Convém ressaltar, que no âmbito do Programa, os teóricos que tratam do letramento, tratam também da questão da alfabetização¹⁶, porém, para esse estudo, mobilizaremos apenas a noção de letramento, que segundo os formuladores do Programa,

Letramento é, pois, o resultado da ação de **ensinar ou de aprender a ler e escrever**, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como **consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita** (BRASIL/PRÓ-LETRAMENTO 2008, p. 10) (Grifos nossos).

Secretaria da Educação Municipal/Estadual de Educação, mas deve ser elaborado com a participação de gestores e professores e da comunidade local. De acordo com Libâneo e outros (2012), todos os municípios, os 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao plano de metas, que, juntamente com o PAR, é considerado fundamental para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB).

¹⁶ Ao analisarmos o caderno do Pró-letramento (2008), vimos que os dois primeiros fascículos tratam das questões da alfabetização e do letramento. Vimos também, que os teóricos responsáveis por estas seções são: Antonio Augusto Gomes Batista, Ceris Salette Ribas da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria Lúcia Castanheira, Sara Mourão Monteiro e Isabel Cristina Alves da Silva Frade. Convém ressaltar, que nas referências utilizadas pelos pesquisadores constam nomes consagrados como o de Roxane Rojo e de Magda Soares, teóricas que tratam da alfabetização e do letramento.

Observamos que o Pró-letramento relaciona o letramento às habilidades de ler e escrever de um indivíduo ou de um grupo social. Ou seja, a concepção de letramento do Programa diz respeito apenas às questões da leitura e da escrita, a oralidade é deixada de fora. No entanto, Tfouni (1995), uma das teóricas que desenvolve pesquisa sobre o letramento, relaciona o conceito de letramento ao conceito de autoria, marcando que o sujeito pode assumir a autoria, tanto em textos orais, quanto em textos escritos.

Desta forma, pode-se compreender, então, que o Pró-letramento se sustenta no modelo autônomo de letramento que defende a supremacia da escrita em detrimento da oralidade (STREET, 1993) *apud* (PACÍFICO, 2016).

No contexto escolar, as atividades de linguagem sustentam-se no modelo autônomo de letramento; por isso, não se valorizam as produções orais, mesmo quando a autoria vigora, nem sequer uma escrita que apresenta desvios em relação à chamada língua culta, mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que os sujeitos-alunos estão se constituindo como sujeitos da escrita, momento em que eles poderão iniciar, ou não, a prática da autoria nos textos escritos, uma vez que para produzir os textos orais eles já foram autorizados, ou autorizaram-se, a ocupar a posição discursiva de autor (PACÍFICO, 2016, p. 255).

Para os formuladores do Pró-letramento,

A língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. **Isso significa que esse sistema** depende da interlocução (inter + locução = ação linguística) (BRASIL, 2008, p. 9).

Como pode-se observar, a língua para os formuladores do Pró-letramento é um sistema que tem como centro, a interação verbal.

Ao observarmos o enunciado “**A língua é um sistema** que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos”, poderíamos concluir de que os formuladores do Pró-letramento concebem a língua numa perspectiva discursiva ou pragmática. Porém, vemos que ocorre uma contradição, pois, ao estabelecer que esse sistema depende da interlocução (inter + locução = **ação linguística**), a concepção sistêmica de língua entra em cena, pois os elementos extralinguísticos não estão sendo considerados. De acordo com Indursky¹⁷, nas concepções pragmática e discursiva de língua, elementos extralinguísticos, são associados ao linguístico.

¹⁷ Estudos da linguagem: língua e ensino (texto sem data de publicação).

Entretanto, a concepção de língua para a AD é de incompletude, heterogeneidade, não é de um sistema fechado nem perfeito, tampouco acabado. Na concepção de Indursky (2010, p. 39) “Língua, nesse domínio de saber, vem, desde sempre, entrelaçada à exterioridade e é concebida como uma materialidade através da qual o ideológico se manifesta”. A língua, na perspectiva discursiva, é a materialidade específica do discurso. Assim sendo, a língua é passível de rupturas, de fissuras e de brechas pelas quais, sentidos outros transbordam, deslocando discursivamente de seu sentido, para derivar para um outro. Desta forma, o pressuposto da transparência não é aceito, pois, língua vai muito além do código, da decodificação, etc.

Embora não estejamos tratando da leitura, convém esclarecer que a forma de conceber a língua determina a concepção de leitura.

No âmbito da AD, a escrita não é um código. Desta forma, a leitura não é decodificação. Na perspectiva discursiva, a leitura não pode ser pensada como algo automático, algo que pressupõe uma decodificação, pois “toda escrita é um gesto de interpretação. Para Pfeiffer, toda tomada de palavra é um gesto de interpretação e a leitura é uma tomada de palavra”¹⁸. Para a AD, a língua é constitutivamente opaca. Ela pode significar várias coisas, mas não qualquer coisa, porque há a história, porque há o funcionamento da ideologia.

Percebemos, nos objetivos do Pró-letramento, uma retomada de discursos que vão se estabelecendo com outros já-ditos, que nesse caso, são os discursos da REDE. Assim como nesta, a Pró-letramento também traz o discurso de que a formação continuada deve ser voltada para **a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente** (BRASIL/PRÓ-LETRAMENTO, 2007a, p. 2).

Assim, a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento [...]. A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes (REDE, 2005, p. 24) (**Grifos nossos**).

Notamos a atualização do discurso que diz que a formação continuada deve voltar-se para a investigação reflexiva da prática, pois esse mesmo discurso também se faz presente na textualidade da REDE. Além deste, vemos também reverberando o discurso de que a construção do conhecimento deve fazer parte da formação docente.

¹⁸ Fala da pesquisadora Cláudia C. Pfeiffer, no vídeo denominado: Recortes em Leitura na perspectiva da Análise de Discurso Materialista produzido pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2017).

Em virtude dos discursos acima – a formação continuada deve voltar-se para a investigação reflexiva da prática, e a construção do conhecimento deve fazer parte da formação docente, – e da experiência que tivemos enquanto cursistas desta formação, nos debruçamos sobre a materialidade do Programa a fim de entendermos essas questões. Contudo, não nos foi possível compreender o que seria uma investigação reflexiva da prática e a construção de conhecimento docente.

Referente ao funcionamento, o Programa Pró-Letramento ocorreu na modalidade semipresencial. Para sua realização, foram produzidos materiais impressos, vídeos, etc. de forma que as atividades pudessem ser realizadas, tanto na forma presencial, quanto a distância, acompanhadas por professores/orientadores, também chamados de tutores.

A partir do Programa Pró-letramento, que esteve em funcionamento até 2013, iniciam-se as negociações para a implantação do PNAIC, primeira formação continuada oferecida especialmente para professores alfabetizadores, em nível nacional (FERNANDES, 2014). Sobre essa formação, trataremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

2. NA REDE DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Nas partes interiores desse estudo, tecemos algumas considerações sobre os programas que antecederam e que determinaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, nessa parte, faz-se necessário falar das condições de produção do Programa. Para tanto, olharemos para as condições de produção em sentido estrito, o – contexto imediato da enunciação (ORLANDI, 2015, p. 28-29), aqui tomado como uma descrição do modo de organização e de funcionamento do Programa, ao qual, abrange sua descrição, a legislação que o regulamenta, as etapas, ações desenvolvidas, etc. Todavia, na medida em que falarmos do Programa, também trataremos das “condições de produção em sentido amplo, ou seja, das circunstâncias da enunciação, nas quais comparecem – o contexto sócio-histórico, ideológico” (IDEM, p. 28-29), na medida em que compreendemos a implantação do PNAIC no Brasil, como parte de um processo amplo de institucionalização das políticas de formação continuada, tomada na relação com projetos e programas desenvolvidos, dentro e fora do Brasil.

2.1. Da criação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

A criação/institucionalização do Programa ocorreu em 4 de julho de 2012, no governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff, por meio da Portaria de nº 867 e implantado pelo MEC em parceria com Estados e Municípios e Distrito Federal. Convém esclarecermos que, o PNAIC se refere à meta de número cinco do Plano Nacional de Educação¹⁹.

Trazemos abaixo, os objetivos para criação do Programa Pacto, que se encontram elencados no Art. 5 da referida portaria.

I – Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II – Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V – Construir propostas para a definição dos

¹⁹ No Plano Nacional de Educação, 20 metas foram estabelecidas para a melhoria da educação brasileira. Concernente a alfabetização, a meta de número 5 estabelece que todas as crianças estejam alfabetizadas, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012a, p. 23) (**Grifos nossos**).

Ao observarmos o enunciado “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores”, presente nos objetivos da portaria referida, vemos o discurso que sustenta a necessidade da formação continuada reverberando-se. Se há uma necessidade de oferecer aperfeiçoamento aos professores alfabetizadores, então, a formação que esses sujeitos apresentam, ou é má, ou não é boa o suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos.

Por esta razão, o Governo oferece “formação” ao professor para que seja elevado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois segundo Bressanin (2012a), p. 135), “a qualidade da educação brasileira tem sido avaliada por meio de exames nacionais que apontam esses índices”.

Conforme a pesquisadora,

A mídia se colocando como porta-voz da sociedade dá destaque aos resultados insatisfatórios dos alunos e das escolas nesses exames, pondo em evidência o fracasso escolar. E o professor é conseqüentemente colocado como o responsável por essa qualidade dita baixa (BRESSANIN, 2012a, p. 135).

2.2. Materiais e Organização da formação PNAIC

O Programa PNAIC é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC. Ainda sobre as ações, valendo-se de um discurso político-prescritivo, voltado à formação continuada do professor, no que diz respeito à sua qualificação e responsabilidade, pela melhoria do ensino em classes de alfabetização, o PNAIC, estrutura-se a partir de quatro eixos de atuação, que são: a) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; b) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; c) avaliações sistemáticas²⁰ e d) gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a, p. 5). Convém esclarecer, que dos quatro eixos, o principal deles é a formação continuada de professores alfabetizadores.

²⁰ A avaliação que tem caráter censitário faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que atualmente é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). No âmbito do PNAIC, a avaliação serve para que o governo adote medidas de reestruturação do sistema educacional. Além de instrumento de gestão, em nível federal, o sistema de avaliação se constitui também em mecanismos de controle do desempenho das escolas e, conseqüentemente, dos profissionais da educação (BRESSANIN, 2012).

Contudo, apesar de o MEC dividir as ações do PNAIC a partir de quatro eixos de atuação, mantém-se, ainda, o discurso focado no aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores, já que pesquisadores renomados e responsáveis pelas políticas públicas governamentais para a educação são de comum acordo de que um dos problemas mais graves que comprometem a alfabetização de crianças é a deficiência na formação de professores (PEREIRA, 2016, p. 168).

Concernente à organização do material de formação continuada de professores do PNAIC, cabe expor, que eles formam três conjuntos, constituídos nos anos de 2013, 2014 e 2015.

O conjunto do ano de 2013 é formado por: 01 (um) caderno de Formação de professores, 01 (um) caderno de Apresentação, 01 (um) caderno de Avaliação, 01 (um) caderno da Educação Especial e mais 32 (trinta e dois) cadernos de Teoria e Prática para os três primeiros anos do ensino Fundamental e Educação no Campo.

Já no ano de 2014, o conjunto é composto por: 01 (um) caderno de Apresentação, 01 (um) caderno de Educação matemática no campo, 01 (um) caderno Educação matemática inclusiva, 01 (um) caderno de Jogos na alfabetização matemática 01 (um) caderno de Encarte dos jogos na alfabetização matemática, e mais 8 (oito) cadernos referentes aos conteúdos de matemáticas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O último conjunto de materiais foi produzido no ano de 2015, e soma um total de 12 cadernos, sendo 1 (um) caderno de Apresentação, 1 (um) de Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização e o restante refere-se às teorias e práticas de alfabetização em linguagem, ciência, arte e outras disciplinas.

Referente aos anos de 2016 e 2017, o MEC não encaminhou nenhum material para subsidiar a formação, mas sim, apenas Documentos Orientadores. No entanto, conforme o Documento Orientador (2017), o material anteriormente encaminhado pelo MEC, continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes.

Quanto à organização, a formação PNAIC foi pensada inicialmente com curso presencial de 2 (dois) anos para os professores alfabetizadores, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas.

No ano de 2013 o PNAIC capacitou, em Linguagem, 313.599 (trezentos e treze mil, quinhentos e noventa e nove) professores alfabetizadores em curso, com carga horária de 120 (cento e vinte) horas²¹.

Já no ano de 2014, o curso foi ofertado a 311.916 (trezentos e onze mil, novecentos e dezesseis) profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, com carga horária de 160 (cento e sessenta horas) horas.

Embora tenha sido organizada para durar 2 (dois) anos, a formação PNAIC também foi oferecida nos anos de: 2015, 2016 e 2017. Sendo que, em 2015, foram capacitados 302.057 (trezentos e dois mil e cinquenta e sete) professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade. Já a carga horária, foi de 80 horas para os professores pertencentes ao quadro das redes de ensino²².

E, no ano de 2016, segundo os documentos orientadores das ações de formação (2016 e 2017), o curso foi ofertado aos diferentes grupos de participantes, como: gestores, orientadores de estudo, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores com a carga horária mínima de 100 (cem) horas, incluídas as atividades presenciais e em serviço, ao longo de 3 (três) meses.

De acordo com os documentos citados, os números de coordenadores pedagógicos que participaram da formação de 2016 foram de 38.598 (trinta e oito mil, quinhentos e noventa e oito) e de professores alfabetizadores foi de: 248.919 (duzentos e quarenta e oito mil, novecentos e dezenove). Quanto ao ano de 2017, os documentos citados não apresentam números de participantes. Contudo, o documento orientador (2017), diz que a formação PNAIC, atendeu a três grupos diferenciados, que são:

- a) **professores e coordenadores pedagógicos** do 1º (primeiro) ao 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental permanecem como foco no processo de formação;
- b) **professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil**; e c) **Articuladores e mediadores** de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2017, p. 15) (**Grifos nossos**).

²¹ Dados disponíveis no Documento Orientador (2017). Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>; Acesso em: 07/11/2017.

²² No documento orientador (2015), a carga horária é apresentada diferentemente para cada participante da formação.

Segundo informação, no documento acima citado, a formação PNAIC foi ofertada aos diferentes grupos, em forma de oficinas com um total mínimo de 100 (cem) horas, cumpridas até dezembro de 2017.

De acordo com a observação que fizemos dos materiais do Programa, a organização estrutural do PNAIC segue as características do modelo em cascata: “no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202). Cascata ou em rede, o Programa possui uma ação metodológica em que ocorre dentro da sequência: Formadores (pertencentes às equipes das universidades parceiras onde realizam reuniões de planejamento em conjunto com os Supervisores e os Coordenadores Geral e Adjuntos) – Orientadores de Estudo (OE’s, que participam dos encontros de formação presencial, sob a coordenação dos Formadores, nos núcleos e polos das universidades) – Professores Alfabetizadores (que participam da formação com os OE’s nos municípios) (MARTINS, 2015, p. 8).

Gatti & Barreto (2009) e Gontijo (2014), denominam esse tipo de trabalho realizado pelos programas de formação continuada de “sistema de tutoria”. Para Gontijo, “a adoção de sistema de tutoria pode ser vista como uma medida econômica, pois torna os programas de formação continuada mais baratos para os cofres públicos” (IDEM, p. 71). Outro elemento que também barateia esse tipo de formação é a permanência do professor em sala. Ou seja, para frequentar os cursos que estão sendo oferecidos o professor não necessita se afastar do trabalho. Na formação continuada PNAIC, busca-se “Garantir a participação dos professores [...] nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula” (documento orientado 2017, p. 8). Sobre essa questão, Bressanin (2012a) diz que,

O investimento na formação continuada do professor em serviço requer menos recursos financeiros do que políticas mais efetivas atuando na sua formação inicial até o provimento de uma carreira docente mais valorizada e melhor remunerada, com vistas a uma formação *stricto sensu* (2012a, p. 50).

Ainda sobre a tutoria, Gontijo afirma que,

Em termos práticos, esse sistema possibilita a utilização de materiais instrucionais que dão uniformidade à formação e, portanto, permitem a difusão rápida do ideário e perspectivas pedagógicas adotadas oficialmente (GONTIJO, 2014, p. 71-72).

Podemos perceber, então, que além de economizar, o Estado, por meio da formação continuada que oferece ao professor, também difunde ideários e perspectivas pedagógicas adotadas oficialmente.

Com base na organização do Programa, podemos pensar o PNAIC “produzindo [...] diferentes sentidos para diferentes sujeitos e situações, já que não há linguagem que não se confronte com o político” (ORLANDI, 2012b, p. 152). Político esse, que no PNAIC é simbolizado pelas relações de poder que determinam a divisão dos sujeitos (professores formadores, orientadores de estudo, professores alfabetizadores) dentro de uma mesma formação social, que é a escola.

Além das ações acima citadas, o Programa concede bolsas de estudo e de pesquisa para professores formadores, orientadores de estudo e alfabetizadores. Abaixo apresentaremos um quadro com os valores das bolsas que cada participante do programa recebeu nos anos de 2013 a 2016.

Quadro 1: Participantes do Pacto e valores das bolsas recebidas.²³

	PERFIL	Nº DE PARTICIPANTES	VALOR DA BOLSA
EQUIPE DE GESTÃO	Estadual	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador UNDIME	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador Regional	1 por regional	R\$ 1.400,00
	Coordenador Local	1 por Município	R\$ 1.200,00
EQUIPE DE FORMAÇÃO	Coordenador-geral da instituição formadora	1 por instituição formadora	R\$ 2.000,00
	Coordenador adjunto	2 por instituição formadora; 1 para cada área de formação: Gestão; e Alfabetização e Letramento.	R\$ 1.400,00
	Formadores da instituição formadora	1 para 30 Coordenadores; 1 para 30 Orientadores de estudo.	R\$ 1.100,00
	Supervisor	1 para 75 Orientadores de estudo	R\$ 1.200,00
	Orientadores de Estudo***	1 para 30 professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos**	R\$ 765,00
PÚBLICO-ALVO	Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico	O nº de vagas ofertadas varia conforme o número de turmas cadastradas no Censo Escolar 2015	R\$ 200,00

Fonte: Portal do Pacto no *site* do MEC, (2013-2016).

²³ Participantes do Pacto e valores das bolsas recebidas. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2016_versao_site.pdf>; Acesso em: 05/12/2016. *Obs.: Nesta página encontra-se 4 (quatro) documentos orientadores referentes aos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017.

Como se pôde ver no quadro acima, todos os participantes do PNAIC recebem bolsas. Vale ressaltar, no entanto, que para recebimento da bolsa, os participantes precisam se submeter às avaliações. De acordo com as informações disponibilizadas por meio do manual orientador das ações da formação, disponível no sistema *on-line*²⁴, todos os participantes avaliam e são avaliados. Esta avaliação, está vinculada à função de cada um no Programa, tendo em vista questões como a presença nas formações e a execução das tarefas destinadas a cada um.

Essas avaliações têm uma relação direta com as bolsas-auxílio, que envolvem valores diferentes para cada grupo de participantes da formação e são pagas pelo Sistema Geral de Bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dessa forma, o participante do Programa que não cumprir suas obrigações, não receberá a bolsa-auxílio e poderá ser desvinculado do Programa, caso não cumpra a carga horária mínima determinada.

Embora não tenhamos mobilizado o quadro referente aos valores recebidos pelos participantes da formação continuada PNAIC (BRASIL, 2017), convém esclarecer, que os valores das bolsas continuam os mesmos, entretanto, os professores alfabetizadores não mais as recebem.

Além da questão do não pagamento de bolsas ao professor alfabetizador, na formação PNAIC do ano em questão, houveram mudanças referentes ao público atendido, pois a formação foi oferecida, não apenas aos Professores Alfabetizadores, mas também, aos professores da Educação Infantil e do Programa Mais Educação.

2.3. Os objetivos do Programa PNAIC

A fim de descrições e de algumas reflexões, elencamos abaixo objetivos do Programa PNAIC.

1 – **Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento**, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; 2 – Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e **sobre os direitos de aprendizagem** e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; 3 – **Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização**, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; 4 – Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; 5 – **Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da**

24

Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014_versao_site.pdf; Acesso em: 05/12/2016, às 12h25min.

Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; **jogos didáticos distribuídos pelo MEC**) e **planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados**; 6 – Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; 7 – Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; 8 – Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; 9 – **Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC**; 10 – Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula; **11 – Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos**; 12 – Analisar e planejar projetos didáticos e sequências prever atividades permanentes didáticas para turmas de alfabetização, assim como, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2012a, p. 31) (**Grifos nossos**).

Ao observarmos os objetivos do Programa, percebemos que, são muitas as atribuições dadas aos professores alfabetizadores. Sendo assim, não temos como objetivos discutir todas elas nesse estudo. Contudo, entre as questões que nos chamam à atenção, estão a compreensão sobre os direitos de aprendizagem e a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

No que tange a construção de propostas para a definição dos direitos de aprendizagem dos alunos, no âmbito da formação PNAIC, a aprendizagem vem como um direito que deve ser garantido ao discente.

Sabemos que todas as crianças têm condições de aprender e se desenvolver. Um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda a sociedade. **É um direito de cada uma delas e um dever de todos nós** (BRASIL, 2012a, p. 7) (**Grifos nossos**).

Ao estabelecer que, a aprendizagem é um **direito** do aluno, os formuladores do PNAIC jogam a responsabilidade para o professor, pois, esse “**todos nós**” não são todos os cidadãos brasileiros, mas sim, àqueles que recebem formação continuada, que estão em sala de aula e que, neste caso, são os professores alfabetizadores.

Por meio de um enunciado convincente, os formuladores do Programa fazem o professor crer, que é dele a responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno. Vejamos a seguir:

Você já parou para pensar se as condições de aprendizagem do seu aluno são favoráveis? Seu aluno está sendo incluído nas atividades pedagógicas e no seu planejamento diário? Você conhece e considera suas características individuais? Está avaliando adequadamente? Se esses fatores não tiverem sendo respeitados, então **seu aluno não vai aprender, mas não porque ele não tem condições, e sim porque seus direitos à aprendizagem estão sendo negados.** (BRASIL, 2012e, p. 17) (**Grifos nossos**).

Segundo Pêcheux (1995), a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, resulta na “forma-sujeito-histórica” das sociedades capitalistas. Ou seja, o sujeito desta forma-sujeito é sujeito “livre”. Entretanto, para o autor, “[...] o indivíduo é interpelado como sujeito [livre] para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto [livremente] sua submissão” (IDEM, p. 133).

Para Bressanin (2012a), enquanto sujeito-de-direito e de conhecimento, o professor responsável, autônomo, consciente de seus direitos e deveres, também se encontra envolvido por “relações hierarquizadas e autoritárias de comando-obediência” (LAGAZZI, 1988, p. 21): formas históricas de assujeitamento que se impõem, na interpelação do indivíduo, afetado pela língua, em sujeito, pela ideologia (ORLANDI, 2001).

Vemos então que, na perspectiva discursiva, a dominação simbólica se dá por meio do processo de identificação, que inscreve o sujeito em uma determinada formação ideológica. “Aí está a sua eficácia: ser capturado pela ideologia significa que algo faz sentido para o sujeito; em outras palavras, quando a coerção simbólica, visível ou não, faz sentido ao dominado” (SARIAN, 2012, p. 128). Assim sendo, para Bressanin (2012b, p. 44),

Logo, podemos dizer que o professor na sua forma-sujeito-histórica se encontra assujeitado ao Estado pelas políticas de formação docente. E uma vez individualizado, este sujeito vai estabelecer uma relação de identificação com uma ou outra formação discursiva - as possibilidades do dizer definidas por um contexto sócio-histórico dado -, constituindo, assim, sua posição sujeito que, por sua vez, é pensada em relação a outras em uma dada formação social.

Pode-se compreender, então, que da forma como a questão do direito de aprender dos alunos, centralizando as ações na função docente, é colocado pelo MEC, por meio dos formuladores do Programa,

Reproduz o discurso político-ideológico da responsabilização do professor pelo fracasso da alfabetização, mantendo silenciadas as (ir) responsabilidades históricas do Estado na empreitada de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade (PEREIRA, 2016, p. 161).

Referente ao discurso sobre os jogos, o lúdico, ao realizarmos leituras para elaborarmos este texto, vimos que, no Programa Pró-letramento, as atividades que envolvem jogos e brincadeiras já se faziam presentes. No caderno do Programa, que é dividido em 8 (oito) fascículos, um deles é todo dedicado aos jogos e brincadeiras “O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos” (BRASIL, 2008, fascículo 5, p.03). Vimos também, que as “habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem” encontram-se entre os critérios mínimos estabelecidos para os professores alfabetizadores pela formação PNAIC (2012b, p. 12). Conforme os formuladores do Programa, a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (IDEM, p. 27).

Em razão dos apontamentos acima e das cobranças que tínhamos enquanto cursista da formação PNAIC, para que realizássemos jogos e os registrassem, por meio de fotografias ou de escritas²⁵, realizamos algumas leituras para compreendermos o discurso sobre os jogos, sobre o lúdico, no processo de ensino-aprendizagem. Nosso objetivo nessas leituras, foi o de compreender o que está “por trás” desse discurso. Ou seja, nos questionamos como esse discurso está produzindo sentido, efeito. Também, buscamos compreender, quais as especificidades das identidades que estão sendo forjadas pelo discurso do jogo, do lúdico na alfabetização.

Com base nos estudos que realizamos especialmente o de Sartori & Duarte (2017), pudemos compreender que esse discurso pode ter como objetivo, produzir sujeitos em consonância com o dispositivo neoliberal.

De acordo com (Foucault, 2011, p. 12) *apud* (Sartori & Duarte, 2017, p. 57), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. O discurso sobre a utilização dos jogos, do lúdico, etc. na educação, certamente é um dos escolhidos pela sociedade para funcionar como verdadeiros. Porém, o que precisamos saber é que este discurso tem como objetivo, forjar o sujeito para uma série de coisas, entre elas para o consumismo, para a competitividade, etc.

Além disso, o discurso sobre a utilização dos jogos, do lúdico, reforça o discurso da pedagogia do aprender a aprender, pois, pensar de modo independente, é outro aspecto evidenciado como importante na construção de conhecimentos propiciados pelos jogos. Assim,

²⁵ No âmbito do Programa PNAIC, os jogos entram juntos aos materiais pedagógicos. Desta forma, assim como os livros didáticos, os jogos são enviados as escolas para que os professores que os utilizem.

como já apontamos nesse estudo, no âmbito dessa pedagogia, o conhecimento valorativo é aquele que se aprende sozinho.

Ao realizarmos apontamentos sobre os jogos, não estamos discordando de seu uso na alfabetização, pois reconhecemos seu valor para turmas de alfabetização. Porém, concordamos com Pereira (2016, p. 161), pois, “concebe que os jogos sejam tomados pelo professor como instrumentos de mediação pedagógica e não como simples objetos para manipulação dos alunos em sala de aula”.

Além da questão dos jogos, do lúdico, nos objetivos do Programa, também nos chamou à atenção a concepção de alfabetização, pois segundo um dos enunciados, deve-se “entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento” (BRASIL, 2012b, p.5). Contudo, além de não mobilizarem os sentidos de alfabetização na perspectiva do letramento, os formuladores do Programa, tratam da questão da língua enquanto sistema de comunicação²⁶.

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, **necessitamos promover o ensino do sistema de escrita** desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Por outro lado, não basta dominar o **Sistema de Escrita Alfabética**, mas a criança **deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas** (IDEM, p. 7) (**Grifos nossos**).

Vemos, então, que a língua é um sistema e a consciência fonológica é um requisito para a aquisição da escrita, pautando, assim, a escrita na codificação de fonemas em grafemas. “Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras”. Convém ressaltarmos, que a AD, rejeita a concepção de língua enquanto sistema de comunicação. A AD entende a língua(gem) como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Na concepção de Indursky “Língua, nesse domínio de saber, vem, desde sempre, entrelaçada à exterioridade e é concebida como uma materialidade através da qual o ideológico se manifesta” (2010, p. 39).

²⁶ A noção de língua enquanto sistema surge no campo da alfabetização com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro & Teberosky, 1984; FERREIRO, 1985). Nesse estudo, as autoras demonstram que a escrita alfabética não é um código, o qual se aprende a partir de atividades de repetição e memorização. Desta forma, elas propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. As pesquisadoras perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam *o que* a escrita *nota* (ou “representa”, “grafa”) e *como* a escrita cria essas notações (ou “representações”). Eles precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas) (BRASIL, 2012b, p. 16).

No que tange à aprendizagem da escrita, no âmbito da formação PNAIC, vemos que ela fica restrita à relação interna das unidades das palavras, no reconhecimento de sons e grafias, sílabas, pronúncias de palavras, elementos considerados como condição para a aquisição da leitura e da escrita. Desta forma, não há apropriação da língua(gem) escrita, a partir dos significados e sentidos construídos nas relações de interlocuções materializadas na produção de textos pelos discentes.

Nos objetivos do PNAIC, constatamos também, que associado a qualidade da educação, encontra-se a avaliação, pois segundo os formuladores da formação deve-se “Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização” [...].

Em razão da ênfase dada à avaliação, realizamos algumas leituras a fim de compreendermos esse discurso. De acordo com estudiosos como Libâneo (2013), as avaliações do desempenho dos alunos são realizadas não para responder a uma necessidade brasileira, mas sim, para responder a organismos internacionais que financiam a educação brasileira.

Ao analisar as políticas públicas de formação continuada, Bressanin (2012a p. 45) observa que,

Tais políticas se pautam no discurso de combate à evasão e à repetência, o chamado “fracasso escolar”, que sempre esteve presente na história da educação escolar brasileira e, nas últimas décadas, vem sendo ainda mais difundido pela mídia, [...] dando visibilidade a nota (maior ou menor) que as escolas obtiveram nos índices de avaliação, dos quais o governo se serve para adotar medidas de reestruturação do sistema educacional.

Além dessa constatação, ao analisar as condições mais amplas dessa política, a autora constata também que esta se insere no processo de reestruturação econômica do país, sustentado pela necessidade de promover reformas educacionais que contribuam para o seu desenvolvimento. Para a pesquisadora, “mais do que se pautar em resultados de avaliação, o governo brasileiro se pauta no discurso da superação da falta de qualidade, de produtividade, de modernização, fundamentais para a promoção do crescimento econômico e a redução da pobreza” (IDEM, p. 45).

Além de Bressanin (idem), pesquisadores como Contreras (2012), ressalta que as reformas educacionais que vêm ocorrendo em muitos países, têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais, pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, competitividade, rentabilidade, etc. E nessa direção, as reformas buscam a melhoria escolar no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades, relacionadas, sobretudo, à preparação para o mercado de trabalho. De acordo com Contreras (idem), essas políticas não

só criam âmbitos legais e diretrizes de atuação, mas também, supõem a expansão de ideias, pretensões de valores que paulatinamente começam a se transformar de modo inevitável. Para o pesquisador,

As reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensa-la. Ao fixarem algumas preocupações e uma linguagem, estabelecem não só um programa político, mas um programa ideológico em que todos nós vemos envolvidos (IDEM, p. 250).

Repetitivamente falando, as reformas educacionais visam não apenas mudanças nas práticas educativas, visam não apenas estabelecer um programa político, mas, acima de tudo, visam estabelecer um programa ideológico. Sobre o estabelecimento de um programa ideológico no Brasil por meio da reforma educacional, a mídia é uma grande aliada, pois, diariamente, ela nos “presenteia” com reportagens que “mostram” a suposta crise da educação brasileira. No discurso mediático, ao discorrer a respeito das causas da suposta crise da escola em nosso país, professores e escola são criticados.

Ao analisar as políticas públicas de ensino e suas condições de produção, Bressanin (2012a) ressalta, “que os sentidos das reformas e mudanças educacionais no que concerne à formação de professor (inicial ou continuada), estão vinculados a um processo econômico-social e histórico-político em âmbito nacional e internacional” (IDEM, p. 46). A autora complementa,

A responsabilidade pela aplicação das verbas destinadas à educação, pelos financiamentos e investimentos, assim como a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas, a escolha dos métodos e maneira de proporcionar a aprendizagem aos alunos, mantêm estreita relação com a compreensão dos problemas brasileiros inseridos no campo das políticas sociais, principalmente com as políticas desenhadas para a América Latina, orientadas pelo Banco Mundial (BRESSANIN, 2012a, p. 46).

Como já havíamos colocado, diante da política de ensino, a melhoria no ensino é colocada não para responder a uma necessidade brasileira, mas sim para responder a organismos internacionais que financiam a nossa educação. Na formulação acima, vemos que além da necessidade de responder aos organismos internacionais, por meio de avaliações, vemos que até mesmo os conhecimentos a serem trabalhados nas escolas, a escolha dos métodos e maneira de proporcionar a aprendizagem aos alunos, também são prescritos de acordo com as políticas desenhadas para a América Latina, orientadas pelo Banco Mundial. Desta forma, podemos compreender que a sala de aula já não tem um sentido pedagógico, como outrora tinha, mas

agora, passa a se manifestar a partir de estatísticas que se transformam em itens de controle de qualidade (ARAÚJO, 2002, p. 54).

Para Peixoto (2016), “à nossa política educacional parece interessar mais os dados, os números, os resultados, do que os processos das aprendizagens” (IDEM, 2016, p. 117). Nessa direção, Libâneo, afirma os professores passam a ensinar a responder testes, a diminuir as exigências, e outras maneiras de melhorar a nota dos estudantes sem, necessariamente, melhorar a educação (2013, p. 2).

Em razão dos apontamentos acima, abriremos uma subseção para falarmos sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

2.4. O PNAIC e a Avaliação Nacional da Alfabetização

Para iniciarmos uma breve reflexão sobre a ANA, mobilizamos uma formulação presente na textualidade do PNAIC. Observemos,

O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos (BRASIL, 2015a, p. 13).

Observa-se na formulação acima, que há um discurso sobre a necessidade de se refletir a identidade profissional dos professores alfabetizadores. Contudo, essa necessidade deve-se ao fato de que, há em nosso país, um baixo rendimento escolar. Ou seja, o Governo diz que há um problema referente a aprendizagem dos alunos da alfabetização. Entretanto, esse problema não está nas políticas públicas educacionais, mas sim, no professor. Desta forma, para “sanar” o problema, o MEC, representante legal do Estado, utiliza-se dos resultados de avaliações para constituir as formações continuadas de professores.

Para Pereira (2016),

Programas de formação continuada semelhantes ao PNAIC são constituídos a partir dos resultados das avaliações nacionais (Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB) **que indicam, segundo o Ministério da Educação (MEC), deficiências na formação e na atuação docente como as principais causas que fragilizam a aprendizagem das crianças** em idade de alfabetização, mantendo silenciados outros fatores e responsabilidades (IDEM, p. 176) **(Grifos nossos)**.

Convém ressaltarmos, que no caso da alfabetização, o MEC instituiu a ANA. Contudo, ela não está sozinha dentro do processo de avaliação, pois, além dela, a Provinha Brasil também

se constitui numa das ações do Programa PNAIC, articulada a uma proposta de formação continuada de professores. Como já comentamos anteriormente, o MEC faz uso dos resultados dessas avaliações para justificar a necessidade da formação continuada docente. E em razão disso, que abaixo exporemos quadros referentes às questões de leitura e escrita (Língua Portuguesa) da ANA 2016²⁷.

Fazemos isso com objetivo de verificarmos se houve uma melhora nas aprendizagens discentes, visto que, os professores alfabetizadores estão recebendo formação continuada. Sendo assim, espera-se que os índices de aprendizagens tenham dado um grande salto. Antes, porém, convém esclarecer que no ano de 2016 ocorreu a terceira edição desta avaliação, e que o número de alunos participante foi de 2.160.601 (dois milhões, cento e sessenta mil, seiscentos e um) em Leitura e Escrita e, de 2.206.625 (dois milhões, duzentos e seis mil, seiscentos e vinte e cinco) em Matemática. Esclarecemos também, que ao realizarem a avaliação mencionada, 72,09% dos alunos já tinham 8 (oito) anos completos, que apenas 11,31% dos alunos tinham menos que 8 (oito) anos. Já o restante (16,6%), tinham 9 (nove) anos completos ou mais.

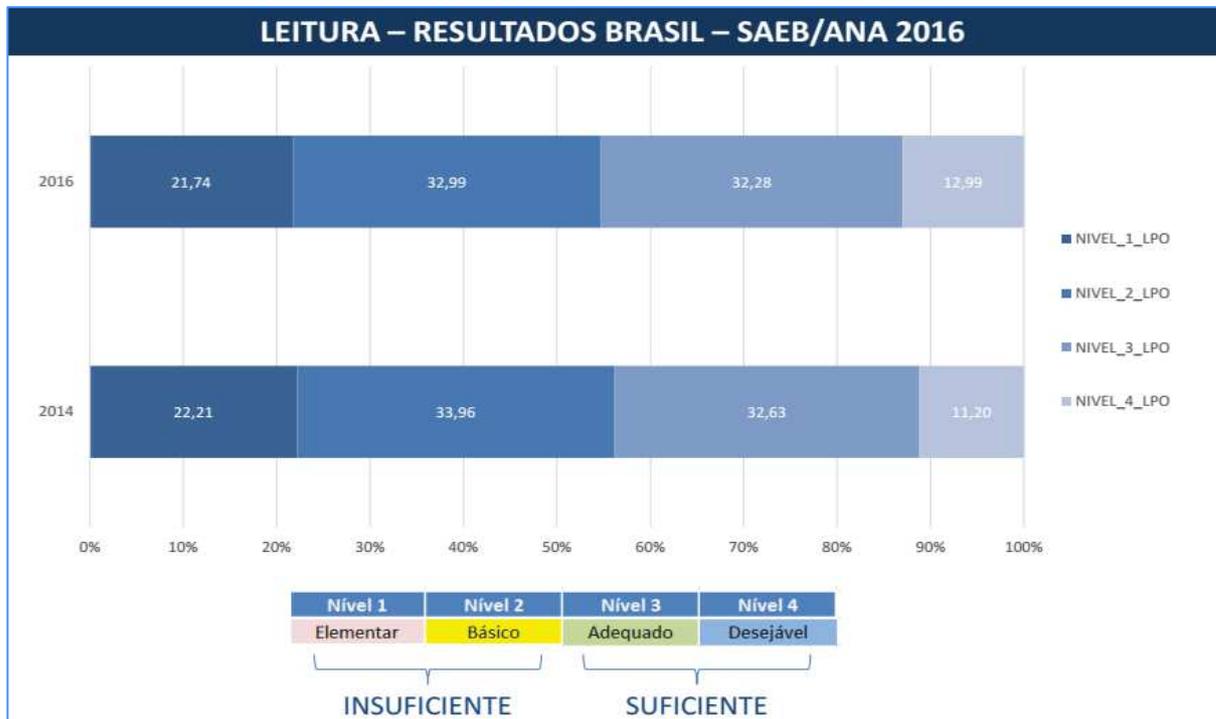
Como anteriormente mencionado, trazemos agora, o gráfico elaborado pelos formuladores da ANA, referente aos níveis de leitura apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Contudo, para que o gráfico possa ser interpretado, mobilizamos também, o quadro de descritores referente ao quesito leitura.

²⁷ A ANA foi realizada em 2016, porém seu resultado somente foi disponibilizado pelo INEP em meados do último semestre de 2017.

Quadro 2: Níveis de leitura dos alunos do Ensino Fundamental.

LEITURA — SAEB/ANA 2016 – DESCRIÇÃO DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA		
NÍVEL	DESCRIÇÃO DO NÍVEL	
1	ELEMENTAR	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
2	INSUFICIENTE BÁSICO	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
3	ADEQUADO SUFICIENTE	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
4	DESEJÁVEL	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), (2016).

Gráfico 1: Gráfico dos descritores referentes à leitura.²⁸

Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), (2016).

Ao observarmos o gráfico e o quadro de descritores²⁹, podemos ver que o nível 3, ou seja, o número de alunos que apresentam proficiência **adequada** em leitura, praticamente não se alterou, do ano de 2014 para 2016. Podemos constatar que houve uma melhora no nível 4, embora pequena, visto que, no ano de 2014, o percentual de alunos era de 11,20% e no ano de 2016 passou para 12,99%.

De acordo com os dados de 2014, o número de alunos que apresentavam proficiência leitora **insuficiente** era de 56,17% (nível elementar 22,21% + nível básico 33,96%). No ano de 2016, esse número baixou para 54,73% (nível elementar 21,74% + nível básico 32,99%). Verifica-se, então, que houve uma pequena queda no número de alunos que apresentam proficiência leitora **insuficiente**, e, um aumento daqueles que apresentam proficiência leitora **suficiente**. Porém, se considerarmos que a formação continuada do professor alfabetizador vem sendo realizada de forma acentuada desde 2013, vemos, então, que essa melhora é insignificante.

²⁸

Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>; Acesso em: 27/11/2017.

²⁹ Segundo José Francisco Soares, denomina-se *descriptor*, no campo da avaliação, o detalhamento, em uma Matriz de Referência, de uma *competência* ou das *habilidades* que a compõem. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/descriptor-de-competencia-ou-habilidade>>; Acesso em: 27/11/2017.

Ao observarmos a evolução dos índices de aprendizagem dos estudantes brasileiros, constatamos que os resultados do SAEB 2001 indicavam que 59% das crianças na 4ª série (hoje, 3º ano) do Ensino Fundamental, não haviam adquirido os conhecimentos e as competências básicas de leitura – alfabetização e letramento – (BRASIL, 2003, p. 6). Ao compararmos os dados do SAEB 2001 (59% não adquiriram as competências), com os atuais (54, 73%), vemos que houve apenas uma pequena melhora de 4,27%.

Considerando que, quinze anos se passaram entre a avaliação SAEB (2001) e a ANA (2016), e que grandes investimentos foram realizados na formação de professores, com a criação da Rede de formação continuada, podemos constatar que o fracasso escolar não está associado apenas a questão da formação docente, como dizem os governantes. Se assim o fosse, certamente teríamos uma melhora significativa nas aprendizagens discentes, visto que os docentes atuantes na alfabetização estão participando de formação continuada.

Vemos, então, que a formação docente não é a causa principal para os indicadores de aprendizagem insuficientes da escola brasileira, ou pelo menos, não podem ser tomados fora de suas condições de produção.

Ao nos indagarmos sobre o porquê dos índices em proficiência leitora não melhorarem significativamente, sendo que os professores vêm recebendo formação continuada, compreendemos que isso pode estar relacionado a forma como a leitura é trabalhada na escola e solicitada na ANA.

Na análise dos descritores referentes à leitura, observamos que ela é concebida como decodificação, **inferir sentido de palavra em texto verbal [...], localizar informação explícita em textos [...], inferir sentido em texto verbal.**

Assim sendo, o discente não realiza interpretação, não produz sentidos. Com base em Sarian (2012), pode-se compreender, que na ANA, a língua é vista numa perspectiva pragmática, pois tomam a língua como código, língua como instrumento de comunicação, em que os sentidos se encontram ligados às palavras, aos textos. De acordo com Indursky (2010, p. 4), “A língua sistêmica fecha-se a tudo que não seja estritamente linguístico, contemplando apenas o linguístico em suas relações internas”.

Vemos que, a leitura proposta pela ANA, supõe uma relação termo a termo entre linguagem e mundo, ou seja, é uma leitura conteudista de textos, “como se o sentido (no singular) de cada texto fosse transparente para o leitor, algo óbvio de se “compreender”” (PACÍFICO, 2013, p. 37). Contudo, para a AD, não existe sentido literal, mas efeitos de sentido, produzidos entre interlocutores (discursos). Na perspectiva discursiva, a leitura, assim como o discurso, constitui-se em produção de sentido por e para sujeitos, pois “na análise de discurso,

procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p. 13-14).

Numa situação semelhante à nossa, ao analisar o discurso da avaliação externa “Provinha Brasil”, sobre o ensino, de língua Portuguesa, Pacífico (2016 p. 258) chega à conclusão de que, “a escola e as avaliações externas não consideram o processo de produção dos sentidos e, a partir de seu poder institucional, determinam uma única possibilidade de dizer, apagando a constituição sócio-histórica dos sentidos”. A pesquisadora nos faz compreender esse ponto, analisando uma questão, onde o poema “As borboletas”, de Cecília Meireles, é colocado para que o aluno localize informações explícitas no texto. Para a autora, pela própria natureza deste texto, supostamente criaria condições para que o sujeito-aluno interprete, produza sentidos a partir do texto lido, porém, nesta avaliação externa, “o aluno não pode responder de acordo com sua singularidade, inscrevendo-se subjetivamente na língua, por meio da interpretação e produção textual” (IDEM).

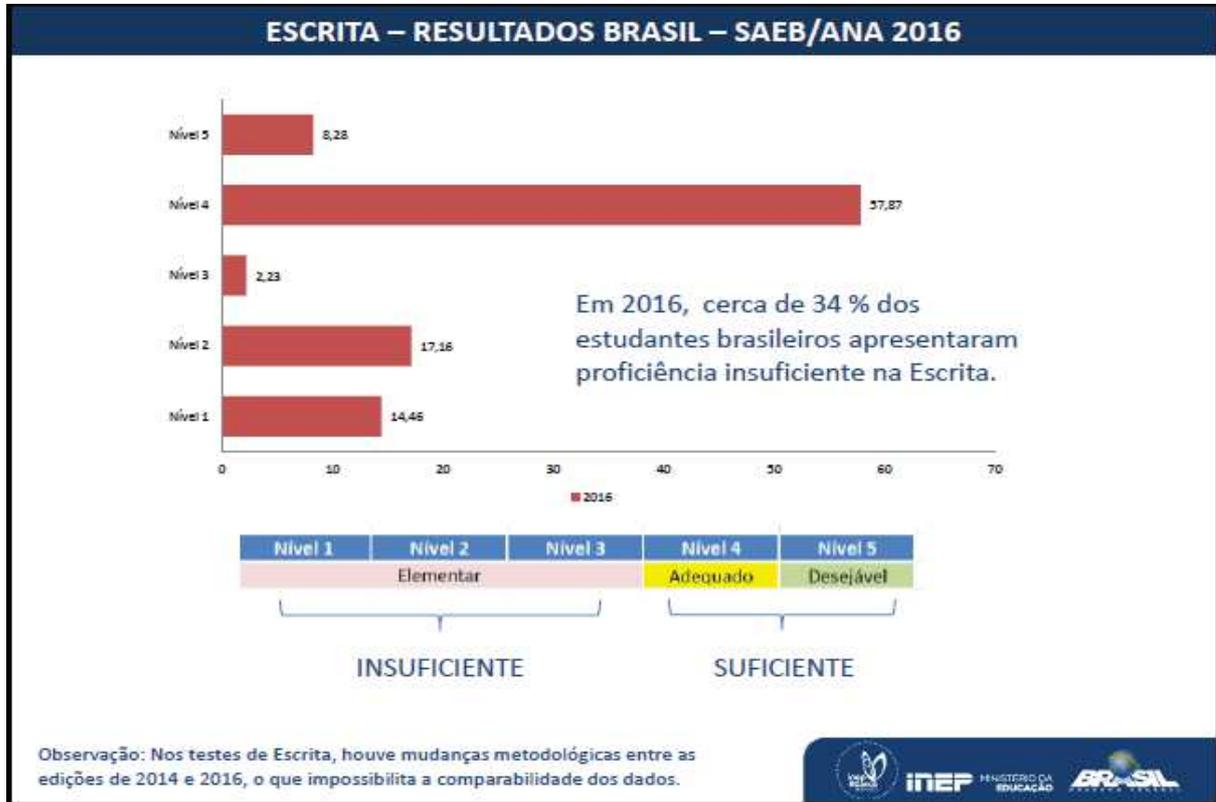
Assim como ocorre com a leitura, também a escrita discente é avaliada pela ANA. Para compreendermos o resultado da avaliação da escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, trazemos a seguir, um quadro de descritores e gráfico de resultados.

Quadro 3: Níveis de leitura dos alunos do Ensino Fundamental.

ESCRITA – SAEB/ANA 2016 – DESCRIÇÃO DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA		
DESCRIÇÃO DO NÍVEIS		
NÍVEL 1 ELEMENTAR	}	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 2 ELEMENTAR		INSUFICIENTE Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
NÍVEL 3 ELEMENTAR	}	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
Nível 4 ADEQUADO	}	SUFICIENTE Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
Nível 5 DESEJÁVEL		}

Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), (2016).

Gráfico 2: Gráfico dos descritores referentes à escrita.



Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), (2016).

De acordo com o quadro de descritores e o gráfico referente à escrita dos discentes do 3º ano da alfabetização, no nível 1 estão os estudantes que não conseguiram escrever ou produziram textos ilegíveis. Nos níveis 2 e 3, estão os estudantes que provavelmente escreveram alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras. Ou seja, os discentes escreveram com algum tipo de alteração na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Ao analisarmos os dados, vemos que 33,85% dos discentes apresentam proficiência escrita **insuficiente**.

Considerando que grande parte (88,69%) dos alunos que realizaram a avaliação, têm 8 (oito) anos ou mais, podemos compreender que o Governo não atingiu a meta de alfabetizar, em Língua Portuguesa, todos os alunos dessa faixa etária. Vemos que, o número de alunos alfabetizados ficou bem abaixo dos 100% almejado, pois, apenas 66,15% alcançaram o nível considerado proficiente em escrita.

Ao observarmos os descritores relativos à escrita, vemos que ela está associada à concepção de língua enquanto sistema, pois a escrita é adotada apenas como codificação de fonemas em grafemas. Contudo, como já assinalamos, a concepção de língua para a AD é de incompletude, heterogeneidade, não é de um sistema fechado nem perfeito, tampouco acabado, pois a perspectiva discursiva concebe a língua(gem) como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.

A escrita, para Orlandi (1999), constitui uma forma de relação social que situa o sujeito diante da/na história. Assim,

É preciso pensar a escrita em relação ao real da história e à historicidade do sujeito (e do sentido). Se, no primeiro caso, consideramos a relação da escrita com a Instituição no confronto com o simbólico, no segundo, é a relação do homem com o simbólico que se apresenta, pondo em jogo a constituição do sujeito em sua relação com a ideologia (ORLANDI, 2002, p. 235).

A autora destaca, ainda, que se atrás da letra, há a língua, há sobretudo a história – discursividade, sentido. Assim sendo, continua, ““não adianta só aprender” a escrever, é preciso que esta aprendizagem não seja mera transcrição, mas inscreva o sujeito na estrutura social” (ORLANDI, 1999, p. 9).

Embora os dados mostrem que poucos são os avanços nas aprendizagens dos discentes da alfabetização (Língua Portuguesa e Matemática), o Governo utiliza as informações fornecidas pelo sistema de Avaliação Nacional da Alfabetização para justificar as formas de intervenção na educação básica e os investimentos em programas de formação continuada, como, por exemplo, o PNAIC.

É mais uma relação contraditória que constitui o funcionamento das políticas públicas – alternância entre causa e efeito. Se os professores estão recebendo formação continuada e não há uma melhora significativa na aprendizagem dos alunos, os promotores dessa formação devem considerar seus resultados e, no mínimo, reformular a proposta. Ou ainda, reavaliar o processo em busca das causas do fracasso na/da alfabetização.

Como diz Bressanin (2012, p. 68), ao desenvolver um estudo sobre as Políticas de Formação Continuada de Professores em Mato Grosso, “o resultado da avaliação do rendimento dos alunos serve de argumento para atribuir a responsabilidade pelo fracasso escolar ao trabalho dos professores [...]”.

2.5. Os princípios do PNAIC e o Professor-Reflexivo

Ao estudarmos os documentos do PNAIC, vemos uma “nova” identidade para o sujeito-professor, que é a do professor-reflexivo.

A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação (BRASIL, 2015a, p. 27-28).

Convém aqui dizer, que essa identidade defendida pelo PACTO, se encontra no âmbito individual, pois ela se encontra ligada à autonomia docente. Ou seja, de acordo com o programa, o profissional constrói sua identidade por meio de sua autonomia.

Na continuidade do caderno, somos agraciados com uma reflexão acerca do protagonismo do docente para a construção de sua autonomia pedagógica, observando o pressuposto de que **a finalidade de qualquer programa de formação deve ser proporcionar ao professor saberes que lhe permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem o seu desenvolvimento profissional** (BRASIL, 2015a, p. 7) (**Grifos nossos**).

Na formulação em destaque, podemos identificar a pedagogia do aprender a aprender³⁰ reverberando, pois, o professor tem que buscar conhecimento, por meios próprios. Ou seja, ele é autônomo e não deve necessitar do auxílio de outrem. Desta forma, podemos compreender que um dos objetivos do PNAIC é promover o individualismo, a competição, pois segundo Bressanin (idem, 2012a, p. 95), “Pensar o sujeito autônomo ligado à ideia de que se autogoverna, se autoorganiza, se autorregula é promover a competitividade, o individualismo”.

Podemos compreender, então, que a formação PNAIC deseja um professor polivalente, que tenha capacidade de aprender sozinho e que seja capaz de resolver todo e qualquer problema referente à aprendizagem de seus alunos. Ou seja, o professor além de ser responsável pelo seu próprio aprendizado, por sua prática, também é o único responsável pelo aprendizado do aluno. Desta forma, se o discente não tem êxito em sua aprendizagem, cabe somente ao docente encontrar uma solução para o problema. Como nos mostra Sarian,

Coloca-se o professor, por meio de um processo de responsabilização, no centro desse processo. Desse modo, o professor é tomado, enquanto indivíduo, como aquele que não sabe, ao passo que o aluno, também tomado na empiria, não aprende. O professor é, então, convocado a aprender (SARIAN, 2012, p. 43).

³⁰ Para Duarte, “o núcleo definidor do lema aprender a aprender reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (2003, p. 8).

E é colocando o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, dando-lhe autonomia, que se sustenta a necessidade da formação continuada. Todavia, Contreras (2012) diz que a autonomia não pode ser analisada de uma perspectiva individualista ou psicologista, mas sim, como valores morais sociais. Contudo, é na perspectiva individual que o Programa PNAIC coloca a questão da autonomia. **“Professores Alfabetizadores – o ator principal no programa, o que assegurará que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 (oito) anos de idade”**, [...] (BRASIL/PNAIC, 2015a, p. 48) (**Grifos nossos**).

Da forma como vem abordando o protagonismo docente, o Programa dá a entender que basta oferecer formação ao profissional para que os problemas da educação sejam resolvidos. Também, dá a entender que o desenvolvimento profissional envolve apenas a formação. Entretanto, o desenvolvimento profissional não diz respeito apenas à formação, mas sim, a uma diversidade de elementos que estão associados à profissão.

A formação do professor representa apenas uma pequena parte deste todo. Embasados nos teóricos que nos subsidiam, entendemos que a formação docente apresenta problemas. Contudo, ela é apenas um elo da engrenagem que representa a conjuntura em que estamos vivendo.

Ao buscarmos compreender um pouco mais sobre o discurso do protagonismo docente, localizamos uma formulação realizada por Contreras (2012) que vai de acordo com o nosso anseio, e que diz assim: “Nos países que efetivaram um processo de democratização social e política nos anos 1980, saindo de longos períodos de ditaduras como Espanha e Portugal, identifica-se o reconhecimento da escola e dos professores como protagonistas fundamentais do processo” (IDEM, p. 13). Como podemos observar na formulação, a escola protagonista, juntamente com o professor protagonista são os responsáveis, não só apenas pelo aprendizado do aluno etc., mas também, responsável pela transformação social e política. Porém, quando se fala em transformação política e social, sabemos que as escolas juntamente com os professores têm um grande papel. Porém, eles não são os únicos responsáveis. Existem outros fatores que também interferem na transformação política e social.

O autor nos mostra que quando não se tem condições de trabalho, o discurso sobre a autonomia pode até servir de armadilha, fazendo os professores crerem falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que, portanto, os problemas apresentados na escola é só deles (IDEM, p. 249).

Ao estudarmos o PNAIC, vimos que no mesmo pacote do discurso do professor protagonista, há também o discurso do professor reflexivo. A fim de tratarmos desse discurso, a seguir apresentamos os princípios da formação continuada PNAIC (2015), quais sejam:

I – A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas; **II – A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo,** procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação; **III – A socialização:** operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares; **IV – O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão;** e **V – A colaboração:** para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL/PNAIC, 2015a, p. 27-28) (**Grifos nossos**).

Vemos nos princípios da formação continuada PNAIC que, “novas” atribuições são dadas ao professor, pois este, deverá, a partir da teoria estudada, refletir e reformular sua prática. “**A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática** operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas” (2015a, p. 63).

Embora recomendem a prática da reflexibilidade, a textualidade dos cadernos estudados não fornece informações suficientes para entendermos como se faz esta prática. Além disso, o programa fala muito sobre a importância do professor reflexivo, mas não fala da teoria e dos teóricos que tratam dessa corrente. Certamente há um percurso teórico que sustenta essa proposta. Mas, o Programa a aborda, em seus cadernos, sem nenhuma preocupação em referenciar os autores. Em todo o material, encontramos apenas duas formulações que mencionavam Phillippe Perrenoud e Mauricio Tardif, teóricos da perspectiva reflexiva, no caderno de apresentação (2012a) e nos de números 5 e 10 (2015)³¹. Por esta razão, buscamos compreender melhor o que seria o professor reflexivo e como se realiza a prática reflexiva. Para tanto, mobilizamos autores que tratam sobre o assunto.

³¹ O nome de Maurice Tardif é mencionado por Artur Gomes de Moraes, no texto “Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética?” (PNAIC 2015, cad. 5, p. 59-67). Também encontramos o nome do teórico no texto “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – um olhar sobre o processo e para o que ainda nos desafia...” (PNAIC 2015, cad. 10, p. 81-93).

Nas leituras que realizamos buscando entender a noção de professor reflexivo, vimos que, a referência primeira do professor reflexivo é do filósofo John Dewey. Ao estudioso (psicólogo e um dos maiores pedagogos norte-americano), também é atribuído à paternidade da Escola Nova ou escolanovismo americano, teoria pedagógica. Para esse autor “o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações” (DEWEY *apud* DORIGON & ROMANOWSKI, 2008, p. 10).

A partir das ideias de Dewey, outros teóricos passaram a desenvolver estudos sobre a flexibilidade do professor. O norte americano Donald Schön é um dos teóricos a contribuir com a teoria. A respeito das concepções do teórico, Contreras (2012) formula o seguinte dizer:

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992), trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor (IDEM, p. 118-119)

Da forma como Schön coloca a questão, podemos entender o professor reflexivo como aquele que está preparado para enfrentar todas as situações ocorridas em sala de aula, inclusive aquelas que representam graus de complexidades. Baseando-se na ideia do pesquisador, Contreras diz que:

Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las. São compreensões das coisas ou competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, *está* na ação (IDEM, p. 119).

Além das situações complexas que não permitem ao docente pensar, mas sim, agir, e que Schön denomina de “conhecimento na ação”, também existem outras situações em que o docente é surpreendido por algo que exige que ele pense e aja ao mesmo tempo. A este fenômeno de pensar e agir ao mesmo tempo, o autor chama de “reflexão-na-ação” (CONTRERAS, 2012).

Embora a expressão reflexão-na-ação nos leve a pensar que essa é uma atividade pontual e rápida, Contreras (2012, p. 121) nos diz que não é bem assim, e que a reflexão na ação, estaria, mais precisamente, em relação com os limites de tempo que a própria prática impõe. Ou seja, a reflexão-na-ação diz respeito a atividades pontuais, rápidas, mas também, diz respeito a atividades que ainda estão por vir. E, “este processo de reflexão na ação transforma o

profissional, segundo Schön, em um “pesquisador no contexto da prática” (CONTRERAS, 2012, p. 121).

O que faz o pensamento de Schön estar presente nas atuais formações de professores, deve-se ao fato de que o autor é um dos primeiros teóricos a colocar o professor como pesquisador da própria prática. Por outro lado, o contato com a questão da flexibilidade docente nos levou a um projeto de Ensino Reflexivo³², que por sua vez, pode estar ligado ao projeto neoliberal.

Para Araújo (2002), o projeto de Qualidade Total da Educação e o projeto Ensino Reflexivo fazem parte do projeto neoliberal. Entretanto, autores como Libâneo *in* (Pimenta & Ghedin, 2012), propõe uma distinção entre flexibilidade de cunho neoliberal e flexibilidade de cunho crítico. Para o autor, a primeira é de caráter mais linear, pragmático e dicotômico; a segunda, por sua vez, é de caráter sociocrítico, emancipatório e integrador.

Sobre a flexibilidade de cunho crítico, Pimenta *in* (Pimenta & Ghedin, 2012), uma das autoras que desenvolve estudo sobre o tema, aqui no Brasil, diz:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, **apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores**, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (IDEM, p. 26) (**Grifos nossos**).

Podemos ver que a prática reflexiva crítica é uma tendência que visa à valorização da produção do saber docente, utilizando a pesquisa como instrumento de formação dos professores. Segundo Alarcão (2011, p. 44), a noção “reflexivo” diz respeito à consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

Com base nos estudos sobre o professor reflexivo e na forma como o PNAIC aborda o tema, podemos compreender que os formuladores do Programa desconsideram as condições de produção de trabalho do professor alfabetizador.

Um dos objetivos do Programa PNAIC é “Refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva” (2012a, p. 29). O Programa faz circular um discurso sobre o professor reflexivo, não considerando a memória discursiva

³² Segundo Araújo (2002, p. 9), Richards & Lockhart (1994) defendem o desenvolvimento de uma abordagem reflexiva sobre o ensino. Nelas, os professores coletariam informações sobre suas práticas de ensino, examinariam suas atitudes e poderiam usar esse material como base para uma reflexão crítica sobre o ato de ensinar.

que o sustenta, a contradição entre as formações discursivas em que se inscrevem os sujeitos. Para a AD, os sentidos são construídos a partir do embate com a memória discursiva, ou seja, a partir da relação com outros sentidos já existentes. À memória discursiva correspondem os “já ditos” (e esquecidos), as formulações realizadas. (ORLANDI, 2015, p. 31).

Conforme desenvolvemos na primeira parte deste trabalho, a imagem do sujeito professor vai se transformando à medida que se aproxima da contemporaneidade. Expliquemos! Outrora o sujeito professor gozava de um certo *status* social, sendo reconhecido como aquele que tinha conhecimento, como autoridade do saber. Contudo, essa imagem vai se modificando, de acordo com as condições de produção, marcadamente após a democratização da escola. O sujeito professor passa de dono do saber, autoridade, para profissional habilitado em técnicas e estratégias, chegando ao ponto de ser “valorizado” via Programas governamentais.

No âmbito da formação continuada PNAIC, por exemplo, o discurso sobre o professor desprovido de conhecimento ressoa, visto que, todos os programas constituídos a partir da criação da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica têm como objetivo a **valorização do professor**.

Retomando os princípios do PNAIC, a mobilização dos saberes docentes diz respeito à valorização dos saberes já constituídos pelos professores, pois se pretende, por meio da formação, dar voz a eles e fazê-los “compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito e/ou abandonado” (BRASIL, 2012b, p. 14). No âmbito do Programa, a valorização do trabalho docente, diz respeito a:

Dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo (por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas etc.) para serem conhecidos pelos professores (BRASIL, 2012b, p. 14) (**Grifos nossos**).

Apesar de falarem que no Programa “o professor não é visto como um mero reprodutor de propostas que, muitas vezes, lhe são impostas por decreto, porque o PNAIC vê o professor como um especialista, com saberes próprios de sua profissão” (2015, p. 63, cad. 5), vimos que, há um descrédito para com o professor. Desta forma, vemos que o discurso da afonia docente se faz presente na textualidade do PNAIC, pois se há a necessidade de dar voz aos professores é porque estes não estão tendo espaço para dizer. Para Coracini (2015), “fala-se muito sobre o professor; mas poucas oportunidades lhe são concedidas para *dizer*”.

Ainda sobre a reflexividade, considerando que Pimenta in (Pimenta & Ghedin 2012) diz que prática reflexiva necessita ser subsidiada pela teoria, vemos que além da falta de fundamentação sobre o assunto, o Programa exalta os métodos e a prática.

De acordo com os formuladores do PNAIC, “A formação no âmbito deste Programa é **focada na prática do professor**, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (IDEM, 2012a, p. 28) (**Grifos nossos**). Contudo, compreendemos que o professor precisa ter fundamentação teórica que o auxilie a compreender as determinações que lhe são impostas, e esse conhecimento, o Programa não disponibiliza. O PNAIC não oferece informações suficientes sobre essa nova concepção de professor reflexivo, produtor de conhecimento.

No que tange aos saberes docentes, vemos o discurso da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica reverberando na formação PNAIC, pois “a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento” (Rede, 2005, p. 24). Assim como a Rede, a formação continuada PNAIC valoriza a prática de tal forma que a toma como lugar de produção de conhecimento. Todavia, ao observarmos os textos produzidos sobre a prática docente, constatamos que ela não é realizada com a mobilização das teorias, visto que, os autores – professores alfabetizadores – que realizaram e que relataram por escrito suas atividades não as sustentam teoricamente. Além disso, vemos também que os sujeitos-professores enaltecem a formação PNAIC ao invés de descreverem as ações desenvolvidas, o que podemos verificar no recorte do caderno de número 5, do ano de 2015.

O trabalho foi árduo, e a formação do PACTO contribuiu muito para o sucesso com essa turma, pois o trabalho com rotina, sequência didática e projeto didático favoreceu o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da turma, despertando o prazer de desenvolver as atividades, ao ponto de os alunos mesmos perceberem os próprios avanços. [...] Já o desenvolvimento de sequência didática e projeto didático ajudou no planejamento de atividades de forma sequenciada, significativa e contextualizada. As crianças manifestaram muito prazer em desenvolver as atividades. Esse tipo de atividade ajudou-as a construir significado para o que estavam aprendendo e realizando na escola (BRASIL, 2015a, p. 54).

A forma como o sujeito-professor formula seu dizer e o discurso do PNAIC sobre o professor-reflexivo, produtor de conhecimento, nos remete à noção de autoria em AD. De acordo com Pacífico (2013a), pesquisas mostram que a tarefa de escrever não é tão fácil para o professor. Ao analisarem a escrita do sujeito-professor, na produção de textos narrativos e dissertativos, Carvalho (2008) e Souza (2012), apontaram que os professores manifestaram

resistência para escrever, pois muitos que tinham aceitado participar de suas pesquisas desistiram, não entregaram seus textos ao pesquisador. Essa resistência para escrever e entregar os textos, conforme Pacífico (2013a, p. 221) “funciona, discursivamente, como um indício da não identificação dos sujeitos-professores com a escrita”. Além disso, conforme as pesquisadoras citadas por Pacífico, dentre aqueles que entregaram os textos escritos, poucos assumiram o lugar de autor. Todavia,

Quando se discute a formação e atuação de professores, um dos pontos centrais da discussão consiste em compreender como os docentes se relacionam com a escolha dos materiais didáticos e como eles ocupam a posição discursiva de autor e a de leitor, pois cabe aos professores, em grande medida, a responsabilidade por ensinar aos alunos as atividades de leitura e escrita; conseqüentemente, a formação de leitores e autores (PACÍFICO, 2013, p. 204-205).

Desta forma, em razão de que a proposta do PNAIC é que o professor teorize sua prática, por meio da escrita de relatos de experiência e do discurso que diz que o professor não consegue posicionar-se como autor, temos como objetivo no último capítulo analisar alguns recortes dos textos produzidos pelos sujeitos-professores-alfabetizadores.

CAPÍTULO III

3. AS PRODUÇÕES DO SUJEITO-PROFESSOR-ALFABETIZADOR

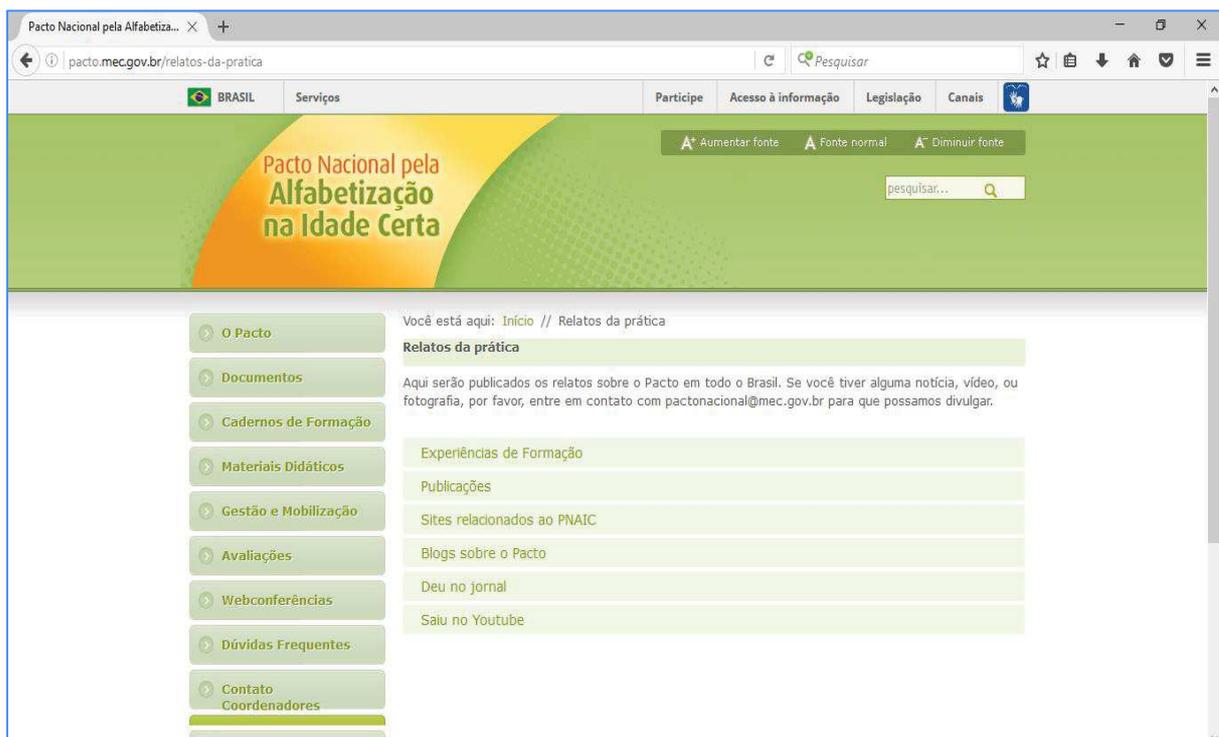
3.1. Em busca da autoria docente: percursos e percalços

Em razão do discurso que significa a posição-professor-reflexivo, produtor de conhecimento, assunto por nós, tratado anteriormente neste estudo, e da importância que o PNAIC dá aos Relatos de Experiências docente, visto que, o Programa defende esses textos como uma das estratégias mais importantes do processo formativo docente, neste capítulo, trataremos dos caminhos percorridos e das dificuldades em encontrar esses textos, que é o nosso objeto de estudo.

Consideramos importante dizer, que a nossa busca pelo objeto de estudo, *corpus* que delimitamos para análise, foi iniciada em meados de 2015, pela página do Programa PNAIC na internet, visto que nela há um espaço destinado aos relatos da prática dos professores alfabetizadores cursistas do Programa.

Para tornar compreensível o que estamos dizendo, trazemos abaixo a imagem do portal PNAIC/MEC na internet.

Imagem 1: Portal do Programa PNAIC, disponível no *site* do MEC.



Fonte: Ministério da Educação (MEC), (2015).

Como se pode ver, no centro da imagem, existe um espaço disponibilizado pelo MEC para os Relatos da Prática. Convém esclarecermos que no âmbito do PNAIC a denominação Relatos da Prática, tem a mesma significação de Relatos de Experiência.

Ao olharmos a imagem, podemos ver um texto que traz informação ao usuário, e que diz: “Aqui serão publicados os relatos sobre o Pacto em todo o Brasil. Se você tiver alguma notícia, vídeo, ou fotografia, por favor, entre em contato com pactonacional@mec.gov.br, para que possamos divulgar³³”. Contudo, o autor do texto diz que tudo que é produzido sobre o Programa PNAIC pode ser divulgado nesta página e não apenas os relatos da prática como nos faz entender a comanda “Relatos da Prática”.

Em razão da designação “Relatos da Prática”, mobilizamos algumas informações concernentes a eles, no caderno de apresentação do Programa PNAIC (2015). Vejamos a formulação:

No PNAIC defende-se um processo formativo pautado na reflexão do professor. **Com vistas a possibilitarmos essa reflexão, uma das estratégias principais é a apresentação e discussão de relatos de experiência. A partir da leitura desses relatos espera-se que o professor reflita sobre a situação vivida por um colega e, também, ao se identificar com a experiência, possa adaptá-la para a sua sala de aula, refletindo sobre sua própria prática** (BRASIL, 2015a, p. 63) (Grifos nossos).

Observa-se, que o relato de experiência é apresentado como uma das estratégias com vista à possibilidade de reflexão, elemento defendido pelo Programa para o processo de formação docente. Nessa direção, os autores do Programa recomendam, que “a teorização da prática constitua o eixo nuclear das ações formativas” (BRASIL, 2012a, p. 13).

Ao estudar sobre a formação continuada de professores da Educação Básica, vimos que ela ocorre em razão das reformas educacionais que vêm acontecendo mundo afora. Vimos também, que as reformas têm em comum, a tentativa de melhorar as economias nacionais, pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, competitividade, rentabilidade, etc. Conforme Bressanin, “nessa direção, as reformas buscam a melhoria escolar no que diz respeito à aquisição de competências e habilidades relacionadas, sobretudo, à preparação para o mercado de trabalho”. Desta forma, “torna-se necessário, pois, elevar o nível de conhecimento dos profissionais da educação para acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas e, ao mesmo tempo, limitá-los ao processo de reprodução da força de trabalho” (2012a, p. 47).

No Programa PNAIC, vemos que o relato de experiência é apresentado como uma das estratégias com vista à possibilidade de reflexão. Contudo, essa reflexão encontra-se também

³³ Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/relatos-da-pratica>>; Acesso em: 18/07/2016.

ligada a identificação, porém, restrita à reprodução por meio da adaptação. Ou seja, o professor se identifica e “reflete” sobre as atividades desenvolvidas e relatadas por um colega de profissão, e as “tomam como modelo” para desenvolver suas próprias atividades. Assim sendo, pode-se compreender, que a reflexão realizada a partir do relato de experiência docente, visam apenas a reprodução, pois “não se discute o lugar político do professor, não se discute a divisão social e não se aponta para a ruptura da estrutura posta pelo sistema” (BRESSANIN, 2012a, p. 136).

Com base na formulação acima, pode-se compreender que o relato de experiência de que trata a formação PNAIC, diz respeito ao texto escrito pelo sujeito-professor alfabetizador. Além da formulação acima, o caderno de apresentação (2015) também apresenta uma formulação que nos faz chegar à mesma conclusão. Vejamos: “**Fazer da escrita de relatos** uma prática comum na profissão do professor é algo que entendemos que pode trazer grandes benefícios na formação do professor, bem como para a rede de ensino em que ele atua” (BRASIL/PNAIC, 2015a, p. 64) (**Grifos nossos**). Como podemos observar, a noção de relato de experiência defendido pelo Programa trata-se de algo vivido e registrado por escrito pelo docente.

Diante do espaço disponibilizado pelo MEC para os Relatos da Prática, na *internet* e das formulações acima citadas, pode-se compreender que o Programa tem como objetivo “oferecer” um banco de Relatos da Prática para subsidiar o professor alfabetizador.

Em razão do apontamento que fizemos acima, e que de que o Programa PNAIC acontece desde 2013, esperávamos encontrar alguns desses textos na página do PNAIC/MEC. Como havíamos participado da formação nos anos de 2013 e 2014, e tínhamos conhecimento da solicitação de que os professores alfabetizadores participantes do programa relatassem por escrito suas práticas, visto que, passamos pela experiência de ter que relatar atividades desenvolvidas em sala de aula e postar no SISPACTO³⁴, então, acreditávamos que existiria um arquivo de relatos da prática docente, disponível para as pessoas que deles necessitassem, até porque um dos objetivos do Programa PNAIC é criar um banco de atividades exitosas para servirem de “modelos” aos professores alfabetizadores que participam da rede.

Para AD, numa situação de interação, deve-se considerar a heterogeneidade do sujeito e dos sentidos bem como a história e a ideologia, pois nessa perspectiva, o sujeito é múltiplo

³⁴ Nas formações PNAIC que realizei, fui solicitada a “teorizar” a minha prática e postar na página supracitada. Contudo, lembro-me que o espaço destinado para esse fim era muito pequeno, e que não dava para registrar a atividade da forma como a desenvolvi. Lembro-me de uma ocasião que tive que ficar recortando o texto para que o mesmo coubesse no espaço disponível. Hoje, ao pensar na situação, vejo que isso certamente interferiu no processo de autoria do meu texto.

por ocupar diferentes posições em suas manifestações discursivas. “É uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação” (CORACINI, 2007, p. 17) Sendo assim, quando se trabalha com a ilusão de modelo apaga-se as heterogeneidades dos sujeitos, dos sentidos.

De acordo com Souza, o sujeito da pós-modernidade é cindido, descentrado, heterogêneo. Todavia, “o professor ainda é “cobrado” (como se isso fosse possível) como sujeito cartesiano, que controla seus sentidos, que é racional, consciente, está no centro do conhecimento; portanto, precisa controlar sua escrita, seus sentidos, escrever com racionalidade” (IDEM, 2012, p. 137).

No tocante ao “modelo”, dados pelos formuladores do PNAIC aos sujeitos-professores-alfabetizadores, notamos uma homogeneização do sujeito e dos sentidos. Além de desconsiderarem as heterogeneidades do sujeito, dos sentidos, também desconsideram as peculiaridades regionais como diversidade climática, cultural as quais os professores alfabetizadores estão submetidos.

Concernente aos espaços disponibilizados pelo MEC para publicação dos relatos da prática, enquanto estudávamos a materialidade do PNAIC 2015, vimos que além da página do programa na internet, também há outro espaço.

Na sequência deste texto falamos um pouco sobre como os relatos são organizados, e isso pode se tornar uma espécie de roteiro **para que mais professores venham a produzir relatos, talvez adaptando-os na forma para incluí-los, por exemplo, no Portal do Professor, disponibilizado pelo MEC** (BRASIL, 2015a, p. 64) (**Grifos nossos**).

Por meio da formulação acima, chegamos à conclusão de que existem dois espaços – páginas do MEC na internet – disponíveis aos relatos de experiências do professor alfabetizador, que são a página do Programa PACTO/MEC e o Portal do Professor/MEC.

Mas, antes de continuarmos tratando sobre os espaços destinados aos relatos de experiências, convém dizer que a formulação “Na sequência deste texto falamos um pouco sobre como os relatos são organizados, e **isso pode se tornar uma espécie de roteiro para que mais professores venham a produzir relatos**”, nos chama a atenção. Embora não seja nosso objetivo questionar os sentidos que a palavra roteiro pode ter, compreendemos que quando se coloca um roteiro para que o professor produza seu texto, automaticamente, se retira dele a autoria.

Convém esclarecer, que no caderno de onde mobilizamos a formulação em questão, há um roteiro completo de como elaborar um relato de experiência. Ou seja, os formuladores do Programa, elaboraram um roteiro para que o professor alfabetizador produza seu relato.

Na nossa compreensão, ao colocar o roteiro como um guia que o professor deve seguir para construir seu texto, o Programa PNAIC apaga a autonomia do professor e altera as condições de produção da sua escrita. Se o professor precisa de um guia para escrever, pressupõe-se que ele não sabe escrever, e desta forma, é necessário que alguém lhe dê um norte para que venha a realizar seu dizer e assim produzir sentido.

Ao colocar um roteiro para que o professor produza seus textos, lhes é tirado a criatividade, e, esse fato, certamente altera a produção do sujeito. Embora tragam o discurso da autonomia docente, vemos que, na formação continuada PNAIC, isso é apenas um fingimento, pois, se há um roteiro de escrita, de receitas, então, o professor é colocando como alguém que não é sujeito da linguagem, mas que está sempre em vias de ser.

Desta forma, pode-se dizer que a formação continuada PNAIC exerce controle naquilo que o professor cursista escreve (produz). Essa interpretação é possível, pois quando se dá um roteiro para que o docente produza seu relato instala-se o controle e a desautorização do professor cursista para produzir da forma como bem quiser. Ao colocar um roteiro a ser seguido, coloca-se o professor no lugar daquele que não sabe. Já o Estado, por meio dos formuladores do programa PNAIC é reservado o lugar daquele que sabe. Se o professor não sabe ocupar a posição de autor, não consegue fazer o seu relato de experiência sozinho, o Estado o faz. E o faz marcando, na apresentação do roteiro, um efeito de salvamento e auxílio.

Retomando a nossa busca pelos Relatos de Experiências, iniciamos pela página do Programa PACTO/MEC. Contudo, no primeiro investimento nesse *site*, encontramos, apenas, algumas informações sobre o PNAIC, que em sua maioria, fazem parte dos *blogs* e *sites* dos formadores e orientadores de estudo do Programa, mas, não encontramos nenhum relato da prática.

Devido ao fracasso nessa primeira busca, fizemos nosso cadastro no Portal do Professor³⁵ para ver se conseguíamos alguma coisa referente à escrita dos professores alfabetizadores, mas, assim como ocorreu com a busca no *site* do PACTO/MEC, também se deu nesse portal. Ou seja, não encontramos nenhum relato da prática.

³⁵ De acordo com o MEC – Ministério da Educação, o Portal do Professor é um espaço para troca de experiências entre professores do ensino fundamental e médio. É um ambiente virtual com recursos educacionais que facilitam e dinamizam o trabalho dos professores. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor>>. Acesso em: 09/01/2016.

A fim de encontrarmos as produções dos professores alfabetizadores, além da primeira, fizemos outras buscas no Portal do Professor. Contudo, após algumas buscas descartamos a possibilidade de encontrarmos tais textos nesta página.

Diante do fracasso em encontrarmos as produções dos professores alfabetizadores na página do Programa PACTO/MEC e no Portal do Professor, nos questionamos se o MEC disponibilizou realmente um espaço para que os professores alfabetizadores expusessem seus textos. No caso da página do Programa PACTO/MEC, por exemplo, deveria existir ali, produções dos professores alfabetizadores, visto que o espaço foi divulgado para este fim. Considerando que o *site* é acessado por todos, a disponibilização do espaço poderia abrir uma oportunidade para que os professores alfabetizadores pudessem exercer suas autorias, pois, se um professor publicasse seu texto, outros também quereriam publicar. Desta forma, os professores alfabetizadores ocupariam a posição-autor, que é uma das estratégias de formação continuada estabelecida pelo Programa PNAIC. Além disso, as publicações dos professores alfabetizadores formariam um grande arquivo de atividades exitosas, disponíveis aos profissionais da alfabetização e outros sujeitos que delas necessitassem.

Convém dizer, no entanto, que, enquanto realizávamos nossa “busca” dos relatos da prática na página do PNAIC/MEC, constatamos um fenômeno observado por Sarian (2012, p. 36), referente “a publicização do Programa por meio da *internet* como um efeito daquilo que se tem praticado nas sociedades ditas democráticas, nas quais – tudo pode se ver e se mostrar³⁶ como o e-governo”. Conforme Dias, esse

Gesto que – diz respeito à administração gerencial das cidades, [que] vai se organizar numa forma de governo transparente e clicável, uma vez que oferece ao cidadão acesso a procedimentos administrativos do governo através dos portais de serviços e informações do governo federal. (IDEM, 2011a, p. 57 *apud* SARIAN, 2012, p. 36).

Observamos, que o Governo, por meio da publicização do Programa, por meio da *internet*, procura mostrar-se transparente, visto que, suas ações podem ser vistas por todos. Porém, ao agir dessa forma, silencia aquilo que não deve e nem pode ser visto.

Por não encontrarmos textos que constituíram nosso *corpus*, nos *sites* citados, continuamos nossa busca pela *internet*, especialmente no *Google* e nos deparamos com editais de seleção de relatos de experiências, algo que nos chamou à atenção, pois vimos ali, uma oportunidade de encontrarmos futuramente o material que precisávamos.

³⁶ Sarian faz essa formulação a partir de anotação tomada durante a conferência da Profa. Dra. Mónica Graciela Zoppi-Fontana durante o V SEAD, em 2011.

Dos editais que encontramos, abaixo, mobilizamos parte de um deles, a fim de compreensão do leitor.

Imagem 2: Edital nº 002/2015.

EDITAL Nº 002/2015
<p>A Coordenação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Mato Grosso -, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (IHS), do Câmpus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, através da Rede Nacional de Formação de Professores (RENAFOR), da Secretaria da Educação Básica (SEB) e do Comitê Gestor Institucional de Formação de Professores (COMFOR), por meio da Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Federal de Mato Grosso – FUNDAÇÃO UNISELVA, no uso de suas atribuições legais, torna pública a realização de PROCESSO SELETIVO DE TEXTOS PARA PUBLICAÇÃO.</p> <p>1. Objetivos das publicações:</p> <p>1.1. Divulgar pesquisas, relatos de experiências e práticas ocorridas no âmbito do PNAIC/MT, por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) uma publicação impressa em forma de coletânea; b) uma publicação em forma de coletânea em meio digital. <p>1.2. Difundir, gratuitamente, produções geradas pelos autores no âmbito do PNAIC.</p>

Fonte: PNAIC/MT, (2015).

Assim como dito anteriormente, foi a partir de editais de seleção de textos para publicação, que prosseguimos nossa busca, até que nos deparamos com alguns livros, revistas e periódicos produzidos pelos participantes do PNAIC. E é sobre esses materiais que nos debruçaremos a seguir. Mas antes, vejamos os critérios estabelecidos para a seleção de textos no edital por nós mobilizado.

[...] Os textos serão avaliados por uma Comissão composta por três pessoas, sendo dois membros da Coordenação do PNAIC e um membro externo ao Programa. Serão avaliados os seguintes quesitos: a) Pertinência, relevância do tema e adequação aos objetivos das publicações; b) Adequação do tratamento e da forma de abordagem do tema à modalidade (relato de experiência ou artigo sobre pesquisa); c) Originalidade e contribuição do trabalho para os estudos e práticas em alfabetização; d) **Redação clara de acordo com os preceitos gramaticais e ortográficos da variedade padrão da língua;** e) **Aplicação das normas da ABNT (EDITAL nº 002/2015, p. 3) (Grifos nossos).**

Ao observarmos os critérios de seleção, vemos que muitos deles estão relacionados às questões de escrita – **preceitos gramaticais e ortográficos da variedade padrão da língua** – e não as atividades desenvolvidas pelo professor alfabetizador. Isso nos permite compreender, que o que está em jogo, quando se trata de seleção de textos, não são as atividades e práticas desenvolvidas pelo sujeito-professor-alfabetizador, mas sim, relato escrito da prática por ele desenvolvida. Assim sendo, o professor, que por algum motivo (condições de produção), não produzir um texto de acordo com os critérios de seleção, pode até ter desenvolvido uma atividade prática exitosa, mas, não terá seu relato escolhido, o que nos faz compreender, que não é a atividade prática que deve ser exitosa, mas sim, o texto escrito, a produção. Ou seja, o sujeito-professor-alfabetizador, ao relatar sua prática por meio do texto por escrito, de maneira exitosa, deverá ocupar a posição-sujeito-autor.

3.2. Relatos de experiências nas publicações das Universidades

Assim como já esclarecido, a partir de alguns editais de seleção de textos dos participantes do PNAIC, nos deparamos com algumas produções. Para facilitarmos a compreensão de leitor, abaixo mobilizamos um quadro com algumas informações sobre os materiais produzidos, como também sobre as instituições que os publicaram. Ressaltamos antecipadamente, que as distribuições referentes às obras “encontradas” foram distribuídas não pela ordem cronológica de publicação, mas sim, de acordo com o nosso contato com as mesmas. Ressaltamos também, que alguns dos editais encontrados não nos levaram as obras produzidas.

Quadro 4: Instituições e obras.

INSTITUIÇÃO	MATERIALIDADE E ANO DE PUBLICAÇÃO	NOME DO MATERIAL	Nº DE PÁGINAS	Nº DE TEXTOS
UFJF	Revista (2015)	Educação em Foco (Edição Especial)	386	19
UFSC	Livro (2016)	Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais	388	24
UNICAMP	Livro (2016)	Continuada de Professores Alfabetizadores: o PNAIC na UNICAMP (2013-2014).	346	19

Fonte: Produzido pela autora deste trabalho, (2018).

Como se pôde observar, dentre os materiais “encontrados”, o primeiro que localizamos trata-se de uma edição especial da *Revista Educação em Foco*, elaborada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no estado de Minas Gérias, publicada no mês de fevereiro do ano de 2015. Convém esclarecer que a UFJF faz parte das universidades que participam do programa PNAIC e que faz parte da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica desde sua criação em 2004.

Sobre a Revista, trata-se de um periódico quadrimestral, cuja edição especial da qual estamos tratando, teve como organizadores, Andréa Borges de Medeiros, Luciane Manera Magalhães e Suzana Lima Vargas. Essa edição especial apresenta 19 (dezenove) textos, alguns deles produzidos por mais de um autor, todos dedicados ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

Nesta revista, nossa primeira investidura na textualidade, deu-se primeiramente pelo sumário, para ver se os títulos nos traziam informações sobre as produções ali presentes. Por não encontrarmos as respostas necessárias, buscamos, nas notas de rodapé, informações sobre os autores dos textos. Ao analisarmos essa questão tornou-se claro para nós que todos os autores dos textos que a revista apresenta são de pesquisadores ou profissionais que fazem parte dos formadores do Programa PNAIC, mas, não são professores alfabetizadores.

Na continuação da investigação, nos deparamos com o livro intitulado *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*, elaborado pelo Núcleo de Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O livro que é composto por 388 (trezentas e oitenta e oito) páginas, subdivididas em três partes e uma seção especial, foi publicado em 2016 e se encontra disponível na página da UFSC na Internet³⁷.

De acordo com as informações do sumário e da introdução, a parte I, intitulada *PNAIC: percursos e realizações na formação continuada do professor*, os autores focalizam a formação continuada de diferentes perfis e perspectivas teóricas. Denominada *Alfabetização: cultura escrita, leitura e produção textual*, a parte II vem tratando sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética na perspectiva dos usos sociais da escrita. A parte III intitula-se: *Matemática: linguagem e representação*, o ensino da matemática na perspectiva do letramento é tematizado. E uma seção especial, designada *Diálogos, reflexões e relatos de experiência*, apresenta contribuições que propõe reflexões para a área da alfabetização na forma de relatos.

³⁷ Disponível em: <<http://pnaic.ufsc.br/files/2016/06/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-perspectiva-do-letramento-letras-e-n%C3%BAmeros-nas-pr%C3%A1ticas-sociais.pdf>>; Acesso em: 10/11/2016, às 18h25min.

Convém esclarecermos que as três primeiras partes apresentam um total de 18 (dezoito) textos em forma de artigos científicos, todos escritos por professores pesquisadores de diversas instituições universitárias, pós-doutores, doutores mestres ou mestrandos, pessoas que fazem parte do PNAIC como coordenadores, formadores etc., já a seção especial, apresenta 6 (seis) textos na forma de relato de experiência.

Por se tratar de uma situação onde estaríamos buscando o tão sonhado *corpus* para nosso estudo, nos debruçamos com um cuidado todo especial sobre os seis textos presentes nessa seção especial do livro. Diferentemente das outras partes citadas, os seis textos desta seção não falam apenas de teoria, mas também, da prática. Contudo, observamos que cinco deles são escritos por professores doutores e mestres, coordenadores e formadores do programa PNAIC. Ou seja, os textos são escritos por pessoas que estão desenvolvendo pesquisas junto às universidades.

Na nossa análise, constatamos que apenas um, o quinto texto na ordem crescente dessa seção, fora escrito com a participação do professor alfabetizador. Ou seja, junto aos autores do texto aparece o nome de uma professora alfabetizadora sem titulação de doutora, mestra etc., cujo vínculo junto ao PNAIC é apenas de professora alfabetizadora. Embora ficássemos com uma enorme vontade de analisar o material, por não obedecer aos critérios pré-estabelecidos na escolha do *corpus*, – estabelecemos que somente iríamos analisar textos produzidos por um autor apenas, – decidimos não o fazer.

A partir da análise, percebemos que, embora dê a impressão de que a produção do professor alfabetizador se faz presente na obra, pois o prefácio traz o dizer “E AS VOZES SE FAZEM OUVIR”, que dá a entender que nela todas as vozes que participam do PNAIC se fazem ouvir, constatamos que neste livro o professor alfabetizador não se faz ouvir, pois de um total de 24 textos, apenas um foi produzido com a participação desse sujeito.

A nossa constatação nos faz compreender que os autores do livro se contradizem em seus discursos, pois, de acordo com esses sujeitos, esse livro demonstraria o desenvolvimento de autoria dos professores de todos os seguimentos, incluindo aí, os professores alfabetizadores. Complementando o nosso dizer, vejamos uma formulação:

[...] Trabalha-se na perspectiva da construção de uma identidade profissional, **o professor como sujeito capaz de construir e reconstruir suas práticas com criatividade e autonomia**; estimula-se o professor a buscar alternativas, a realizar projetos para além de suas práticas individuais, a trabalhar de modo colaborativo, solidário, **com vistas a ensinar as crianças a ler e escrever com autonomia e autoria no ciclo da alfabetização. E a publicação que ora se apresenta bem demonstra o desenvolvimento dessa autoria pelos professores, quer os formadores como os orientadores de estudos e seus**

alfabetizadores, somada à produção de conhecimento de formadores de outras instituições educacionais que vêm colaborando com o PNAIC e que em muito enriquecem esta publicação. **Saberes foram discutidos, refletidos e construídos e essa multiplicidade de vozes constitui a riqueza do processo de alfabetização que se vai desenvolvendo com vistas à alfabetização de todas as crianças de nossas escolas públicas** (SILVEIRA [et al], 2016, p. 14) (**Grifos nossos**).

Como se pôde perceber na formulação acima, os produtores do referido livro enfatizam a importância da autoria do professor alfabetizador. Contudo, na prática isto não ocorre, visto que, esse sujeito não tem participação nesta publicação. Diante do fato, pode-se compreender que há uma contradição, pois, embora haja um enunciado dizendo, que “a publicação que ora se apresenta bem, demonstra o desenvolvimento dessa autoria pelos professores, quer os formadores como os orientadores de estudos e seus alfabetizadores”, porém a participação do alfabetizador não ocorre. Ou seja, o sujeito-professor-alfabetizador não faz parte da multiplicidade de vozes que constitui a riqueza do processo de alfabetização. A não existência de textos produzidos pelos sujeitos-professores-alfabetizadores, nesse bojo, colocava em evidência uma contradição no que toca ao funcionamento da autoria na formação continuada PNAIC, oferecida pela UFSC, visto que, o principal sujeito que deveria fazer parte do processo, não faz. Dito de outro modo, os professores alfabetizadores, as principais vozes do processo da formação continuada PNAIC, ficam silenciados nas publicações da universidade acima citada.

Ainda no mesmo enunciado, vemos que, assim como no Programa PNAIC, o discurso neoliberal da autonomia docente também se faz presente. Consideramos que não poderia ser diferente, pois, somos sabedores de que as teorias neoliberais estão presentes nas políticas públicas educacionais. Sendo assim, não é estranho encontrá-las ressoando nas produções que as universidades realizam, até porque, essas instituições estão a serviço do Estado. O que nos chama a atenção é que, desta vez a autonomia está sendo somada com a autoria. **“Ensinar as crianças a ler e escrever com autonomia e autoria no ciclo da alfabetização.**

De acordo com o enunciado, os professores que participaram da produção do livro têm as habilidades e competências da escrita, ou seja, são autores. Contudo, a análise da textualidade nos mostra que autores de que falam nesta publicação são professores sim, mas não professores alfabetizadores. São pessoas que desenvolvem atividades docentes, mas, que também são pesquisadores das universidades. Dito de outro modo, são pessoas que estão autorizadas a dizer. São pessoas que participam do meio de produção. Por sua vez, o professor alfabetizador está apenas autorizado a consumir os conhecimentos produzidos pela universidade. Vemos assim,

que há uma divisão social do trabalho da leitura, nos moldes propostos por Pêcheux (2010), pois para o autor *apud* Sarian (2012, p. 39), uma

Relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo ‘interpretações’, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento ‘literal’ dos documentos, as ditas ‘interpretações’.

No caso do material por nós analisado, vemos que a essa divisão se dá não apenas entre os professores universitários e professores alfabetizadores, mas também, entre aqueles que estão autorizados a se inscrever na posição de autor, os que têm direito à interpretação, que são os professores das universidades filiados a determinadas linhas e a grupos específicos de pesquisa. Vemos que os pesquisadores das regiões sul e sudeste (UFJF, UFSC e UNICAMP) ocupam posição privilegiada junto ao Programa PNAIC. Porém, os pesquisadores das demais regiões do país, não ocupam. Se considerarmos que o Programa PNAIC foi/está sendo oferecido em todo o território nacional, pelas universidades que dele fazem parte, então, o correto seria que todas as instituições, juntamente com os sujeitos envolvidos, participassem de publicações.

Ainda no tocante ao livro produzido pela UNICAMP, faz sentido o enunciado “Este livro é dedicado às crianças e **aos professores alfabetizadores**, que cotidianamente renovam nossas utopias” (SILVEIRA [et al], 2016, p. 7), na dedicatória do livro. Neste caso, dedicado significa destinado aos professores. Ou seja, o livro é um produto destinado ao consumo do professor alfabetizador. Por esta razão, não é aconselhável participar da produção de algo e ao mesmo tempo consumi-lo. Será que a regra é: uma vez consumidor jamais produtor? Isso não muda? Quando isso vai mudar? Além da publicação por nós citada, a UFSC também publicou mais 2 (dois) exemplares, denominados *Alfabetização de Crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente*.

De acordo com as informações colhidas na página da Universidade na *internet*, essa publicação composta por 2 (dois) volumes, trazem os relatos das experiências docentes, e têm como objetivo estimular os professores, a partir de diferentes estratégias formativas, pensar novas possibilidades de trabalho que possam incrementar e melhorar seu fazer pedagógico no dia a dia na escola.

Algo que nos chama à atenção referente a essa coletânea, é que esta não foi publicada na página da universidade, enquanto que a escrita dos demais sujeitos – professores formadores – fora publicada. Esse fato nos faz concluir, que o conhecimento dos professores alfabetizadores não é valorizado quanto os conhecimentos produzidos pelos professores formadores,

vinculados de alguma forma à universidade, pois, se fosse, teria sido publicado, como foi o livro *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Diante da nossa constatação, ou seja, de que apenas o livro com as produções dos sujeitos que fazem parte do grupo de pesquisadores fora publicado, pode-se concluir que o conhecimento produzido pelo sujeito-professor-alfabetizador não é considerado científico e que por isso não é digno de ser publicado pela universidade, visto que esta é o lugar onde se produz ciência.

Convém esclarecermos que, tanto o livro, quanto a coletânea citada formam divulgados nos seminários *Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos/Produções do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC/SC 2013-2015) que ocorreram em 6 (seis) cidades do estado de Santa Catarina, entre os dias 4 a 15 de julho de 2016.

Por se tratar de uma materialidade pertinente ao nosso estudo, e em razão de que a mesma não estivesse à disposição, entramos em contato com a Universidade a fim de obter a coletânea que traz os textos do professor alfabetizador, mas, até o final do nosso estudo, não conseguimos ter acesso aos exemplares.

O segundo livro que entramos em contato em busca de um *corpus* para análise, denomina-se *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: o PNAIC na UNICAMP* (2013-2014). Antes, porém, de continuarmos descrevendo o livro do qual estamos tratando, convém informar que a UNICAMP é uma das universidades que participam da formação de professores desde que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica fora instituída em 2004.

Este livro foi publicado em 2016 pela Paco Editorial, apresenta duas partes, contendo 16 (dezesseis) capítulos, formando um montante de 346 (trezentas e quarenta e seis) páginas. A primeira parte apresenta 4 (quatro) capítulos tratando sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – política de formação em alfabetização e letramento, aprendizagem, sistematização e produção de conhecimento no contexto da UNICAMP nos anos de 2013 a 2014. Já a segunda parte, é formada por 12 (doze) capítulos que tratam sobre a Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Assim como no primeiro livro citado, nos deparamos com alguns textos, presentes nos capítulos 6 (seis) e 7 (sete), que pareciam ter sido produzidos pelos professores alfabetizadores. Contudo, numa análise mais cuidadosa pudemos constatar que esses haviam sido produzidos pelos professores orientadores de estudo da formação PNAIC.

Embora não tenhamos constatado a presença de textos produzidos pelo professor alfabetizador, vimos, porém, que a escrita desse sujeito está sendo cobrada por parte dos formadores da UNICAMP. Podemos constatar essa colocação por meio da formulação: “Nos

primeiros relatórios enviados para o acompanhamento do trabalho desenvolvido nos municípios, os OE's **trouxeram o parecer de seus alunos, os professores alfabetizadores, sobre suas memórias educacionais**" (GUEDES-PINTO [et al], 2016, p. 320) (**Grifos nossos**). Como se pôde observar, a produção do professor alfabetizador não está sendo cobrada para participar de eventos, periódicos, livros etc., mas sim, para que professores universitários, participantes do PNAIC acompanhem o trabalho que está sendo desenvolvido pelos Orientadores de Estudo junto aos professores alfabetizadores.

Sobre as escritas de memórias educacionais do professor alfabetizador, de acordo com Rodrigues *in* (GUEDES-PINTO [et al], 2016, p. 321), uma das autoras do livro em questão, a ideia de utilizá-las foi colocada pela equipe de Supervisão do PNAIC-UNICAMP. Para a autora, essa prática se mostrou muito **rica e esclarecedora**, tanto para os formadores quanto para os OE's e os professores alfabetizadores. Todavia, embora afirme que as memórias educacionais dos professores alfabetizadores seja uma prática muito rica e esclarecedora, constatamos que no livro produzido pela UNICAMP, não há nenhuma delas. Existe, no entanto, formadores do PNAIC/UNICAMP, utilizando dos relatos que os OE's fazem das memórias produzidas pelos professores alfabetizadores, para afirmar que estes sujeitos não têm conhecimento e que, portanto, necessitam da formação continuada. Observemos essa colocação:

O meu espanto foi grande quando começaram a colocar suas dificuldades em saber para poder ensinar. Muitos disseram que não dominavam o conteúdo e se sentem inseguros ao trabalhar com as crianças. Que na formação estudam os pensadores, mas não aprender o conteúdo e acabam trabalhando como seus professores primários assim o faziam (RODRIGUES *in* GUEDES-PINTO [et al], 2016, p. 320)³⁸.

Notamos, então, que o discurso associa o fracasso escolar dos alunos à falta de conhecimento docente reverberado na formulação acima, e é, com esse discurso, que a necessidade da formação continuada dos professores alfabetizadores é justificada. Embora existam estudos mostrando que os Professores Orientadores de Estudos estejam desprovidos de conhecimentos, como nos mostra Fernandes (2014),

Ainda que haja grande investimento e dedicação por parte dos professores orientadores, de um modo geral eles não dispõem de conhecimento suficiente para assumir a responsabilidade de uma formação que deveria ser da universidade³⁹ (IDEM, p. 9-12).

³⁸ Formulação realizada por uma Orientadora de Estudo do município de Pirapora.

³⁹ Disponível em: <www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-0226140914?limit=5&start=425>; Acesso em: 28/02/2018, às 13h51min.

No âmbito da formação continuada eles ocupam o lugar daqueles que detém o conhecimento, já o professor alfabetizador ocupa o lugar daquele que não sabe e que precisa aprender. Desta maneira, pode-se compreender que a formação PNAIC constrói um lugar para o professor alfabetizador que é o de repetidor de modelos, seguidor de orientações, de como realizar sua prática. Com isso, “o lugar político do professor, enquanto sujeito produtor de conhecimento, é apagado e ele acaba sendo visto como um objeto na relação de trabalho” (BRESSANIN, 2012a).

Ao analisarmos o recorte acima, vemos ressoar o discurso que toma a formação continuada como aperfeiçoamento, pois, ao enfatizar a falta de conhecimento docente, os formadores do PACTO/UNICAMP se colocam como indispensáveis na formação dos sujeitos alfabetizadores.

Conforme Uyeno (2002, p. 144), a formação continuada designada como aperfeiçoamento “faz pressupor pretender-se que o professor atinja o mais alto grau numa escala de valores, que se torne incomparável”. Contudo, para que isso ocorra, “é necessário a ação de alguém para tornar um outro sujeito perfeito, para completá-lo, concluí-lo, como se fosse possível atingir a perfeição” (UYENO, 2002, p. 144).

Ao analisarmos o livro do PNAIC/UNICAMP, constatamos que nele não há textos produzidos por professores alfabetizadores, mas sim, textos escritos por orientadores de estudo e outros profissionais que fazem parte do Programa. Desta forma, compreendemos que os relatos de experiências produzidos pelos professores alfabetizadores, participantes da formação oferecida pela UNICAMP, se restringem à sala de aula e aos locais onde é oferecida a formação continuada. Porém, eles não circulam em espaços de produção de conhecimento, como na universidade, por exemplo.

A partir da nossa constatação, pode-se compreender que a formação PNAIC não se constitui enquanto espaço que visa dar voz ao professor alfabetizador, visto que, as produções realizadas por estes sujeitos, não se fazem presentes nas universidades, tampouco na página do Programa na *internet*.

Além dos livros já citados, no final do ano de 2016, encontramos na internet um livro organizado por William Soares dos Santos, designado *Educação em Movimento: Artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014*, porém não conseguimos adquiri-lo, pois, fora financiado pelo poder público e não se encontrava à venda.

Embora não tenhamos encontrado nenhum relato de experiência dos professores alfabetizadores, nos materiais acima citados, consideramos importante relatar o que nos foi possível observar, pois, em nossa compreensão, a não participação dos professores alfabetizadores nas produções aqui discutidas significam. Com base nos estudos que realizamos em AD, compreendemos que a questão do silenciamento do sujeito-professor-alfabetizador, nas publicações acima citadas, diz respeito à questão de quem tem, e de quem não tem, direito a interpretação, pois conforme Pfeiffer,

Ter o direito à interpretação, isto é, ser leitor e autor, não significa ser original, mas sim ter o direito à produção de sentidos na linguagem, ser sujeito da linguagem. [...] quando o indivíduo é impedido de entrar no lugar da interpretação, ao mesmo tempo, ele está sendo impedido de ser constituído dialeticamente pela Linguagem - ou seja, ser constituído e constituir a linguagem (1995, p. 63-64).

Deixando de lato o nosso não encontro com os relatos de experiências do professor alfabetizador, prosseguimos, contudo agora, falando de outros materiais, que foram produzidos pelas parcerias PNAIC/UFSCar, PNAIC/UFMT e PNAIC/UNIR. Para que possamos compreender a participação dos professores alfabetizadores nas publicações produzidas pelas instituições acima citadas, abaixo apresentamos quadros com o quantitativo de participantes do PNAIC e de suas produções. Todavia, antes de trazermos esses quadros, trazemos também algumas informações sobre as instituições.

Como já falamos anteriormente, a nossa busca começou em virtude de alguns editais de seleção de relatos de experiências, encontrados na *internet*. Entretanto, convém esclarecer que nem todos os materiais (livros e as revistas) que aqui serão citados, foram encontrados por meio da *internet*.

Convém ressaltarmos que, das três instituições, a primeira que tivemos acesso aos materiais por ela produzida, foi a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Respectivo à UFSCar⁴⁰, convém esclarecer que esta instituição, juntamente com mais outras duas, a UNICAMP e a UNESP são as responsáveis por oferecer a formação continuada PNAIC aos professores alfabetizadores do estado de São Paulo.

Conforme informação do texto introdutório do volume 5 (2015), o Projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Núcleo UFSCar (PNAIC/UFSCar) encontra-se sediado no Departamento de Letras da UFSCar, e é oferecido como Curso de Extensão na

⁴⁰ Com exceção do livro número 1, os demais livros encontram-se disponíveis para *Download*. Disponível em: <<http://www.lettra.ufscar.br/libraries>>; Acesso em: 22/02/2018, às 15h15min.

universidade. Igualmente à UFSCar, a UFMT é a responsável por oportunizar a formação PNAIC aos professores alfabetizadores, no estado de Mato Grosso. Já a UNIR, é a responsável pela formação PNAIC no estado de Rondônia.

Sobre os materiais produzidos pela UFSCar, em meados de 2016, ao navegar pelo *Google* em busca do nosso objeto de estudo, nos deparamos com 6 (seis) exemplares produzidos e publicados na página da universidade.

Referente à publicação da UFMT, após tomarmos conhecimento de edital, no final do ano de 2015, entramos em contato com a UFMT/PNAIC, pelo *e-mail* <novopacto.ufmt@gmail.com>, falando da nossa necessidade em obtermos os materiais que seriam por eles produzidos. Após se passarem 2 (dois) anos da publicação do edital, e algumas mensagens enviadas, enfim, tivemos o privilégio de ganharmos um exemplar físico. Também tivemos a honra de obter 3 (três) exemplares digitalizados do material, produzido no ano de 2013, que nos foram enviados via *e-mail*.

Diferentemente do ocorrido com os materiais produzidos pela UFSCar e pela UFMT, as revistas que a UNIR produziu, e que tivemos acesso, não se deu por meio de edital, também não foram encontradas na página da universidade, na *internet*, mas sim, por meio de colegas nossas, que fazem parte dos formadores da formação continuada PNAIC, e que trabalham na Coordenadoria Regional de Educação (CRE), do município de Pimenta Bueno, no estado de Rondônia. Vale informar, no entanto, que fizemos diversas buscas na *internet*, mas, não ficamos sabendo de nenhuma seleção de textos para publicação realizado por esta instituição. Além disso, também conversamos com vários colegas, professores alfabetizadores, mas nenhum deles tinham informações sobre publicações de textos produzidos e publicados pela UNIR. Desta forma, como já expomos acima, foi numa conversa informal com a Formadora e com a Orientadora de Estudo do nosso município (Pimenta Bueno-RO) que ficamos sabendo da publicação, e ao colocar nossa situação para elas, as mesmas se dispuseram a nos ajudar doando uma coletânea e emprestando-nos um livro.

Como já estabelecido acima, encontram-se abaixo, os quadros com o quantitativo de participantes e de produções. Ressaltamos desde já, que não foi possível trazer dados relativos aos participantes da UNIR, visto que não os encontramos. Porém, cabe esclarecer que entramos em contato com a Coordenação Regional da formação, a fim de obtermos informação sobre o número de participantes, mas, não nos foram fornecidos tais dados. Cabe esclarecer, que as duas outras instituições, deram-nos tais informações assim que solicitamos.

Após as informações, que consideramos importantes, enfim, vamos aos quadros referidos.

Quadro 5: Número de participantes do Pacto da Alfabetização oferecido pela UFSCar-SP e pela UFMT-MT, nos anos de 2013, 2014 e 2015.

ANO	INSTITUIÇÃO	PROFESSOR FORMADOR	COORD. LOCAL	ORIENT. DE ESTUDO	PROFESSOR ALFABETIZADOR
2014	UFSCar	24	80	306	6.793
2015	UFSCar	10	77	249	5.685
Total	UFSCar	34	157	555	12.478
2013	UFMT	14		336	5.964
2014	UFMT	28	142	317	6.591
Total	UFMT	42	142	653	12.555

Fonte: Produzido pela autora deste trabalho, (2018).

Quadro 6: Produção dos Participantes do Pacto da Alfabetização oferecido pela UFSCar-SP e pela UFMT-MT, nos anos de 2013, 2014 e 2015.

ANO	INSTITUIÇÃO	PROF. FORMADOR	COORD. LOCAL	ORIENT. DE ESTUDO	PROF. ALFABETIZADOR	OUTRO
2014	UFSCar	18	4	30	24	2
2015	UFSCar	4	5	83	22	3
Total	UFSCar	22	9	113	46	5
2013	UFMT	10	2	314	0	0
2014	UFMT	5	8	3	3	0
Total		15	10	317	3	0

Fonte: Produzido pela autora deste trabalho, (2018).

Ao observarmos os quadros, vemos que nos dois anos de formação oferecida pela UFSCar, o número de professores alfabetizadores participantes é expressivo. Contudo, ao relacionarmos esse número com as produções que estes sujeitos realizaram, vemos que a participação na produção de conhecimento já não apresenta expressividade, pois, enquanto que 249 (duzentos e quarenta e nove) Orientadores de Estudo produziram 83 (oitenta e três) textos, no ano de 2015, apenas 22 (vinte e dois) textos foram escritos por 5.685 (cinco mil, seiscentos e oitenta e cinco) professores. Ao jogarmos esses dados para o cálculo de porcentagem vemos que a representatividade é mínima, visto que, enquanto que 30% dos Orientadores de estudo tiveram seus textos publicados, apenas 0.25% dos professores alfabetizadores o tiveram.

No que diz respeito às produções da UFMT, no ano de 2013 foram produzidos três volumes pela parceria PNAIC/UFMT, sendo que as três unidades juntas, somam um total de 326 (trezentos e vinte e seis) textos. Denominadas *Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização*, convém esclarecermos que desse total, apenas 2 (dois) textos foram produzidos com a participação do professor alfabetizador.

Quanto às produções do ano de 2014, elas se encontram no livro denominado: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: cenários e histórias de*

alfabetização (2016). Referente às produções da obra, vemos que o número de textos foi baixo para todos os sujeitos envolvidos na formação, apenas 18 (dezoito). Contudo, nessa publicação já se faz presente 3 (três) textos produzidos apenas pelo professor alfabetizador, algo que não ocorreu nos três exemplares produzidos no ano de 2013. Entretanto, ao considerarmos que o Programa preconiza que o professor teorize sua prática, pois esta é uma estratégia de formação, vemos que o número de textos produzidos pelos professores alfabetizadores é bem inferior que as dos demais participantes.

[...] Fundamentalmente, se deseja dar voz aos professores, valorizando suas experiências que, paulatinamente, passam a ser registradas. Na contramão do dito e repetido que os professores não escrevem ou, o que é pior, não sabem escrever, o PNAIC se vale da escrita como estratégia de formação (CARDOSO [et al], 2016, p. 11).

Vemos na formulação, que o discurso da afonia docente reverbera, pois “se deseja dar voz aos professores, valorizando suas experiências que, paulatinamente, passam a ser registradas”, significa que eles não tinham/tem voz. Vemos também, que para os formuladores do Programa PNAIC/UFMT, a escrita docente é muito valorizada como estratégia de formação. Porém, os formuladores não deixam claro de que professor estão falando. Mas, compreendemos que se trata do professor alfabetizador, pois é a ele que se fornece formação continuada. Assim sendo, e com base na ênfase que o Programa PNAIC dá ao registro da prática, certamente deveriam haver mais textos produzidos por/pelo professor alfabetizador. Entretanto, isso não ocorreu. Algo que também nos chamou à atenção no livro em questão, é que os textos produzidos pelos professores alfabetizadores estão nas últimas páginas da obra, enquanto que os demais participantes da formação tiveram seus textos expostos nas páginas iniciais. Porém, um fato importante que observamos na materialidade desenvolvida pelo PNAIC/UFMT, é que os textos dos sujeitos alfabetizadores se encontram no mesmo tipo de suporte⁴¹ que os dos professores formadores, orientadores de estudo.

Mesmo considerando um ganho, a participação da produção do sujeito-professor no livro produzido pelo PNAIC/UFMT, se consideramos a participação deste e dos outros sujeitos, vemos que ele continua afônico, pois não lhes é dado voz na mesma proporção que os demais participantes do Programa.

No tocante aos participantes e as produções do PNAIC/UNIR, preferimos não trazer dados num quadro, assim como fizemos com os dados das outras instituições, visto que não

⁴¹ Os textos encontram-se no suporte livro, denominado: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato grosso: Cenários e histórias de alfabetização*.

conseguimos informações sobre o número de participantes da formação continuada, tampouco conseguimos fazer uma identificação criteriosa dos sujeitos que produziram os relatos de experiência. Contudo, ressaltamos que a instituição produziu 4 (quatro) revistas denominadas *Revistas do Professor Alfabetizador (PNAIC/UNIR)*, nos anos de 2014 e 2015. Ressaltamos também, que o número total de textos nos quatro exemplares da revista citada é de 70 (setenta) textos. Além das revistas, o PNAIC/UNIR também produziu um livro denominado *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: socializando experiências exitosas em Matemática e Língua Portuguesa*. A obra contém um total de 13 (treze) textos⁴². Destacamos, que todos os textos, do livro em questão, foram escritos por professores formadores, coordenadores e orientadores de estudo do programa.

O professor alfabetizador teve participação em alguns textos, mas, nenhum deles fora escrito apenas pelo alfabetizador. Ou seja, o professor alfabetizador teve participação, contudo, junto a alguém autorizado a dizer, pois, está de alguma forma, ligado à universidade. Cabe dizer, que, o que ocorre com o sujeito-professor-alfabetizador, cursista do PNAIC é algo comum em nosso país, pois são poucos os sujeitos que estão autorizados a participar da produção de conhecimento, visto que se exige titulações que vão além da graduação para a participação em publicações. Ou seja, se o sujeito não for mestre ou doutor, ele não poderá participar de publicações em revistas científicas, periódicos, livros, etc. Com essa constatação, pode-se compreender que no âmbito do PNAIC/UNIR, os conhecimentos produzidos pelo professor alfabetizador, não possuem o mesmo valor que os produzidos pelos professores ligados a universidade, pois esses sujeitos não tiveram seus textos publicados em livros.

Embora o Programa PNAIC apresente o discurso da integração dos saberes da universidade e da educação básica, vemos que isso não ocorre. Por meio desse estudo, pudemos constatar que existe uma fronteira que pode até não ser visível, mas que, pode ser sentida, significada. No caso do suporte destinado aos textos produzidos pelos sujeitos que fazem parte do PNAIC/UNIR, ficam evidenciadas tais fronteiras, pois, enquanto que os sujeitos formadores, orientadores de estudo etc., tiveram seus textos publicados em livro, os alfabetizadores por sua vez, tiveram seus textos publicados em revista.

Além do suporte, observamos também que até mesmo nas estruturas em que os textos foram elaborados há uma divisão, pois enquanto que os formadores estruturam seus textos na forma de artigos científicos, os alfabetizadores organizaram na forma de relatos simples.

⁴² Ao analisarmos o livro, vimos que o texto denominado *Currículo de Porto velho e Formação Continuada: As contribuições do PNAIC na constituição de Referencial Curricular de Porto Velho* encontra-se incompleto, faltando até mesmo o título, introdução, etc.

Após analisarmos as questões apontadas acima, compreendemos que a formação continuada PNAIC não funciona ainda como um espaço discursivo no qual os professores alfabetizadores tenham condições de produzir seus textos, pois, além de não terem autorização para produzir, também não têm espaços para a circulação de suas produções. Porém, suas escritas são utilizadas para justificar a necessidade da formação continuada. Desta forma, nos indagamos: – O que é dar voz a um sujeito? É falar sobre o sujeito? Dizer que ele é incompetente e que por isso precisa de formação continuada? Ou é dar liberdade para que esse sujeito desenvolva sua prática, produza (relate-a por escrito) e circule seu dizer? Mais uma vez acordamos com Coracini (2015), “fala-se muito sobre o professor, contudo, poucas oportunidades lhe são concedidas de dizer” (IDEM, p. 133).

No âmbito da formação continuada PNAIC, vemos o apontamento realizado por Coracini, pois tivemos muitas dificuldades para “encontrarmos” a escrita do sujeito-professor-alfabetizador, entretanto, tivemos, e é com um pequeno número de relatos de experiência do professor alfabetizador, que recortamos nosso objeto de análise, e, no último capítulo de nosso estudo, verificaremos se o professor alfabetizador, cursista do PNAIC, assume ou não a posição autor daquilo que diz.

Mas, desde de já, nos antecipamos aos resultados das análises, pois compreendemos que o professor alfabetizador pode não realizar a assunção da autoria em seus textos, pois a maneira como a escrita docente vem sendo utilizada na formação PNAIC, certamente interfere na questão da autoria.

Há uma resistência em escrever, ora pelo pouco tempo, ora pelo acúmulo de atividades, ou ainda, por resistência cultural em temer que o outro leia os seus registros. [...] Pensei que haveria dificuldades, resistências, mas a realidade foi pior que imaginei, uma vez que encontrei um grupo inseguro, relutante, com medo do julgamento do outro (PNAIC/UFMT, 2016, p. 149).

CAPÍTULO IV

4. O SUJEITO AUTOR NA FORMAÇÃO PNAIC

4.1. A autoria nos Relatos de Experiências dos Professores Alfabetizadores

Neste capítulo, trataremos sobre a metodologia e o *corpus* da nossa pesquisa. Também, tentaremos realizar uma possível análise dos recortes que constituem nosso objeto de estudo.

Diferentemente das outras perspectivas teóricas, na AD não existe metodologia pronta. Desta forma, ao mobilizar os elementos que constituem o arcabouço teórico que balizam as análises, o analista constrói, simultaneamente, seus dispositivos metodológicos. Dito de outro modo, ao fazer análise, o pesquisador movimenta-se constantemente entre os fundamentos teórico-metodológicos, consultas e leituras do *corpus* e a análise, ou seja, ao analisar o objeto, é necessário recorrer novamente à teoria, pois, o procedimento analítico se dá no vai e vem, entre a descrição e a interpretação. Desta forma, “numa abordagem discursiva, o *corpus* não é definido a priori, se constrói junto com a análise, ou melhor, é analisando que se obtém” (MARTINS E SILVA, 2006, p. 29).

Desta forma, para analisarmos a constituição do sujeito autor na formação continuada PNAIC, traçaremos o modo de constituição do *corpus* da pesquisa, composto por relatos de experiências dos professores alfabetizadores cursistas da formação PNAIC.

4.2. Construção do *corpus* e dispositivo analítico

Aqueles que desejam desenvolver sua pesquisa, utilizando-se da Análise de Discurso, devem compreender algumas noções que dizem respeito aos aspectos metodológicos. A primeira noção que se faz necessária compreender, é a noção de *corpus*. Para Courtine, *corpus discursivo* vem a ser um “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção do discurso.” (2009, p. 54). Conforme o autor, deve haver uma íntima relação entre a definição do *corpus* e o estabelecimento de objetivos e hipóteses de pesquisa.

Outra noção que também se faz necessária sua compreensão, é a de recorte. Para Orlandi, “O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação” (2011, p. 139). Dito de um outro modo, recorte funciona como uma unidade de significação.

Sobre as sequências discursivas, Courtine (1981) *apud* (GRANTHAM & CASEIRA 2011, p. 17), esclarece que são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”. Assim, as sequências discursivas que analisamos nesse estudo fazem parte de um dizer sobre a prática de produção de textos de professores, que teve como contexto imediato, a formação continuada PNAIC.

A constituição do *corpus* discursivo da presente pesquisa, reúne textos produzidos pelos professores alfabetizadores, num total de 8 (oito), publicados na coletânea *Linguagens em Diálogo* da UFSCar (2014 e 2015), no livro *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: cenários e histórias de alfabetização* (PNAIC/UFMT/2016) e nas Revistas (1, 2, 3 e 4) do *Professor Alfabetizador* (PNAIC/UNIR/2014-2015).

Destacamos que os materiais que compõem o *corpus*, embora se tratem de um mesmo contexto estruturante⁴³ que o discurso narrativo-relato de experiência, apresentam formatos diferentes, pois enquanto que alguns se apresentam na forma de artigos científicos, outros se apresentam como relatos simples. Pensamos que isto ocorre em razão dos lugares destinados, formas, modos de circulação a cada um deles, enquanto que a coletânea *Linguagens em Diálogo* produzida pela UFSCar foi inicialmente organizada a partir produções publicadas numa plataforma, o livro *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: cenários e histórias de alfabetização*, produzido pela UFMT e foi constituído por meio de seleção em edital. Quanto aos textos das Revistas do Professor Alfabetizador PNAIC/UNIR, não temos informações sobre a forma como foi realizada a seleção. Porém, de acordo com informações na página de Apresentação da Revista nº 3, os textos produzidos tratam do trabalho desenvolvido pelos professores participantes da formação PNAIC, nos anos de 2014 e 2015, nos municípios⁴⁴ do estado de Rondônia.

“O objetivo destas revistas é apresentar e tornar público os trabalhos desenvolvidos e valorizar a prática docente” (PNAIC/UNIR, 2015, vol. nº 3, p. 1). De mãos nos materiais que compõem o *corpus*, realizamos alguns recortes, que analisaremos na penúltima parte da pesquisa, porém, antes disso, afim de facilitar a compreensão do leitor, mobilizaremos, a seguir, algumas noções da AD, necessárias para este estudo.

⁴³ Segundo Orlandi (1998) *apud* Pfeiffer (2002, p. 63), o contexto estruturante consiste no modo como o discurso se dá – suas várias formas: descrição, narrativa, dissertação, relato, diálogo.

⁴⁴ Convém esclarecermos que nem todos os municípios tiveram a participação na produção dessas revistas. O município onde moro (Pimenta Bueno), por exemplo, não teve nenhum relato de experiência divulgado nas revistas citadas. Em conversa informal com alguns cursistas da formação, tomei conhecimento de que os professores nem sabiam da existência das publicações por nós citadas.

4.3. Identidade, autoria e formações-imaginárias

Para que possamos nos fazer compreender nas análises que realizaremos à frente, trataremos nesta subseção, das noções de identidade, autoria e formações-imaginárias para a AD.

Em razão das significações atribuídas ao professor e da forma como o Programa PNAIC aborda a questão da necessidade de refletir a identidade docente, falaremos brevemente sobre as identidades do professor, que se imbricam na esfera escolar. Para tanto, utilizaremos o estudo que Rodrigues & Rohling (2014) realizaram a respeito do discurso sobre o professor mediador.

Para a AD, a formação social não é inerte. As identidades dos sujeitos também não o são. Desta forma, na AD não se diz a identidade do sujeito-professor, do sujeito aluno etc., visto que os sujeitos têm suas identidades transformadas na/pela dinâmica da formação social. As identidades para a AD, não é algo fixo nem estável. Em razão dessas peculiaridades, para a perspectiva discursiva, há um processo de constituição de identidade do sujeito (ORLANDI, 2014).

Para Geraldi (2010) *apud* Rodrigues & Rohling (2014, p. 15),

A identidade docente tem sido desenhada através de forças/contingências advindas da divisão social do trabalho, que produziram três modos de construir e significar a identidade do professor, onde na primeira, o professor é um tido como sábio, na segunda, o professor é alguém que transmite um saber produzido, e na terceira o professor é alguém que aplica um conjunto de técnicas de controle em sala de aula.

Entendemos que a questão das identidades do professor trazidas por Geraldi (2010) *apud* Rodrigues & Rohling, (2014), é um assunto importante, todavia não discorreremos aqui, sobre todas elas, assim como fizeram as pesquisadoras. Porém, convém esclarecer que a terceira identidade de que trata o autor “refere-se a que ocorreu na segunda revolução industrial e no início do Século XX” (IDEM, p. 416). Conforme Geraldi,

Essa nova divisão do trabalho altera a identidade do professor, que “já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula” (GERALDI, 2010, p. 86; *apud* RODRIGUES & ROHLING, 2014).

Nos estudos que realizamos, vimos que, aliada à revolução industrial, encontra-se a democratização do ensino, pois fora necessário “preparar” os filhos da massa para o trabalho na indústria.

Conforme Geraldi (2010) *apud* Rodrigues & Rohling, (2014) e Luzza (2015), foi nesse período que “a relação entre aluno e conhecimento passa a acontecer por meio do material didático”. Desta forma, enquanto o professor “perde” seu espaço, com a democratização do ensino, o material didático, especialmente o livro didático, ganha autoridade no ambiente escolar, pois, de acordo com Soares (2002) *apud* Luzza (2015, p. 25), “as atividades que antes eram atribuídas ao professor, com a democratização do ensino, passam a ser fornecidas pelo livro didático, que as assumem” (SOARES 2002, p. 167). Segundo Luzza (*idem*),

A partir da década de 1950 a relação entre professor e livro didático mudou, ganhando este último a autoridade para produção das aulas, enquanto o professor passou a ser significado como transmissor do conhecimento” (IDEM, p. 43).

Para Rodrigues e Rohling (2014), “entre as identidades docentes, destaca-se, na tradição escolar, a visão do professor como transmissor de conhecimentos (tanto científicos como escolares)”. Contudo, “a partir dessa relação constitutiva entre o professor e o conhecimento, emerge mais recentemente, na esfera escolar, a concepção de *professor mediador*, que aponta para uma nova identidade docente” (IDEM, p. 417). Conforme Eckert Hoff *in* (Coracini & Pereira, (2001), a partir de 1990 “O professor passa a ser visto como mediador do conhecimento e como sujeito no processo de sua formação” (IDEM, p. 90).

No âmbito da formação PNAIC, como já mostramos em outras partes desse estudo, uma “nova” identidade vem sendo desenhada ao professor, que é a do professor-reflexivo. Para os formuladores do Programa, o professor-reflexivo é aquele que teoriza sua prática. Ou seja, é aquele que desenvolve e relata, por escrito, sua prática, por meio de teorias. Trazendo essa questão à AD, o professor-reflexivo é aquele que ao desenvolver sua prática ocupa a função autor.

Na perspectiva da AD, a autoria é uma das funções do sujeito, ou seja, o sujeito tem algumas funções, que são: a função discursiva e as funções enunciativas. Sobre as funções enunciativas, Orlandi (2015, p. 72), diz que O. Ducrot (1984) define estas como o locutor e o enunciador, sendo que: locutor é aquele que se representa como “eu” no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse “eu” constrói. Quanto à função-autor, convém esclarecer de que o autor proposto pela Análise de Discurso, não é o autor do texto literário nem o autor do texto

científico, etc., ou seja, não é aquele que tem o caráter restritivo⁴⁵, como o discutido por Foucault.

Para tratarmos mais um pouco sobre o autor, tomaremos as considerações que Orlandi (2006), no texto “Unidade e dispersão: Uma questão do texto e do sujeito” faz das reflexões de Foucault (1969). Baseando-se na concepção do teórico, Orlandi (idem) afirma que o texto é atravessado por várias posições do sujeito. Conforme a autora, “essas diferentes posições do sujeito no texto correspondem a diversas formações discursivas” (IDEM, p. 53-54). A analista explica a questão dizendo que num texto podemos encontrar enunciados discursivos diversos, e que eles derivam de várias formações discursivas. Vemos então, que numa Formação Discursiva (FD), há dizeres de outras FD’s. Ao enunciar esses dizeres de FD’s diferentes, o sujeito do discurso ocupa posições diferentes. Sendo assim,

O sujeito para a AD é heterogêneo, cindido, dividido e, ao ocupar o lugar de autor, ele se filia a determinada formação discursiva com a qual se identifica e, movimentando-se por ela, tentando controlar a heterogeneidade que o domina e, por isso mesmo, às vezes, migrando, coerentemente, para outras formações discursivas, ele produz seu dizer (PACÍFICO, 2013, p. 228).

Convém esclarecermos que o texto, na corrente teórica que mobilizamos neste trabalho, ele se diferencia daquilo que é texto, por exemplo, para a Linguística Textual, Teoria da Enunciação e Semiótica. Para Indursky, “texto é uma unidade significativa, ou seja, o texto é a materialidade do discurso” *in* (ORLANDI & LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 83). Conforme a autora, pode-se pensar o texto como um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações, não só com o contexto, mas também, com outros textos e com outros discursos. De acordo com a pesquisadora, embora apresente essas características, pelo efeito-texto, tem-se a ilusão de que tudo o que devia ser dito foi dito, nada faltando e nada sobrando, ou seja, o texto é dotado de *começo, meio e fim* (IDEM, p. 77).

Quando se tratando da autoria, Pacífico (2012), ressalta que, esta não se restringe apenas à construção de textos coesos e coerentes, pois o sujeito que ocupa o lugar de autor trabalha, tanto a estrutura da língua, quanto a historicidade que sustenta a construção de sentidos (2013). Além disso, para Orlandi (1996), *apud* (Pacífico, 2012. p. 75)

O autor, embora não instaure discursividade (como o autor original de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. Esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável.

⁴⁵ Foucault considera autor, apenas os grandes nomes que se tornam referência na história e na sociedade (LAGAZZI-RODRIGUES, *in* (ORLANDI & LAGAZZI-RODRIGUES, 2015, p. 101).

Ainda sobre a questão da autoria, Lagazzi-Rodrigues *in* Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2015), diz que a autoria é algo que se aprende. Para ela “autoria é uma prática no processo da textualidade, prática de textualização. E acrescento: prática concomitante. O autor se constitui à medida que o texto se configura” (IDEM, p. 102). Convém ressaltar, que na perspectiva discursiva a autoria está diretamente ligada à interpretação. Desta forma, ela não se refere apenas à escrita, mas antes, à leitura e aos movimentos de interpretação (PACÍFICO, 2013a, p. 230).

Para que possamos compreender a imagem que o sujeito-professor-alfabetizador faz de si, mobilizamos a noção de formações imaginárias, formulado por Pêcheux, com base no conceito lacaniano de imaginário. De acordo com Pêcheux (2001), nos processos discursivos acontecem uma série de formações imaginárias, “que determinam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (IDEM, p. 82). O autor explica essa noção da seguinte forma:

IA (A) – Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A: “Quem sou eu para eu lhe falar assim?”; IA (B) Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A: “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”; IB (B) Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B: “Quem sou eu para que ele me fale assim?”; IB (A) Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B: “Quem é ele para que me fale assim?” (PÊCHEUX, 2001, p. 83).

Com base nos estudos de Pêcheux, Orlandi (2015) explica que as formações imaginárias são constituídas pelas relações de força, pelas relações de sentidos e pelos mecanismos de antecipação. As relações de força são relações hierarquizadas que constituem “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (ORLANDI, 2015, p. 37). Se o sujeito fala a partir do lugar de um estudante, por exemplo, suas palavras significam de modo diferente de que se ele falasse do lugar de um professor da educação básica, ou ainda do lugar de professor universitário.

Referente às relações de sentidos, conforme Orlandi (2015),

Todo discurso se relaciona com outros discursos. Ou seja, um discurso aponta tanto para outros que o sustentam, como também para outros que ainda serão ditos. Desta forma, o discurso é visto como processo, pois não existe nem começo absoluto nem ponto final (IDEM, p. 37).

Em relação ao mecanismo de antecipação, ele representa a capacidade de um sujeito de se colocar no lugar de seu interlocutor e antecipar-se a ele quanto aos sentidos produzidos por sua fala. Segundo Orlandi, “esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito

dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (2015, p. 37). A autora explica, que as imagens resultam de projeções, ou seja, pelo mecanismo da antecipação, o sujeito do discurso projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro (o interlocutor) o espera com sua escuta. Dito de um outro modo, o sujeito faz uma imagem da imagem que seu interlocutor faz dele. A pesquisadora (idem) diz, que através das projeções é possível passar das situações empíricas, que são os lugares dos sujeitos, para as posições do sujeito no discurso. Diz ainda, que “o que significa no discurso são essas posições, que significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já-dito) (IDEM, p. 38).

4.4. A Análise do Corpus

Considerando os apontamentos que fizemos nos primeiros capítulos, a respeito da necessidade da formação continuada, da maneira de significar a posição sujeito-professor-alfabetizador, da ênfase dada aos relatos de experiências docente, neste capítulo buscamos analisar as posições sujeito ocupadas pelos professores alfabetizadores, nos Relatos de Experiências produzidos a partir da formação continuada PNAIC. O objetivo da análise é investigar, por meio das marcas linguísticas, as posições ocupadas pelo sujeito-professor.

Iniciamos realizando análises de algumas sequências discursivas (doravante SD's), recorrentes nas produções analisadas, às quais dizem respeito à questão da necessidade da formação continuada, “ingrediente” indispensável para a atuação eficaz do professor.

Recorte I: Sujeito (com) falha.

SD1 (sujeito 5). O professor precisa atualizar-se continuamente para inovar suas aulas, para que estas sejam prazerosas, tornando-se um facilitador da aprendizagem (CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S. P.; KIMURA, F. K.; FERRARINI, A. R. K. (Orgs.), 2016, p. 196).

SD2 (sujeito 6).

[...] Já o professor que alfabetiza, deve, por sua vez, sempre estar em estudo, não só na área da linguagem, mas em todas as disciplinas que envolvem o ciclo de alfabetização (CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S. P.; KIMURA, F. K.; FERRARINI, A. R. K. (Orgs), 2016, p. 209).

O enunciado da SD1 é formulado a partir da posição sujeito-professor-formador, pois não é comum o professor cursista realizar esse tipo de formulação. Convém esclarecermos, que estamos falando, não do sujeito social (sujeito empírico), mas sim, do sujeito discursivo, ou seja, falamos daquele que ao identificar-se com determinados dizeres (saberes) se inscreve em

uma formação discursiva e passa a ocupar não mais um lugar, não do sujeito empírico, mas sim o de sujeito do discurso.

No entanto, o sujeito da SD1 não faz uso da expressão *formação continuada*. Contudo, pelo jogo parafrástico descrito por Silva (2007), vemos que há um deslizamento dos termos *treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, formação continuada* etc. Sendo assim, quando o sujeito realiza a formulação “**O professor precisa atualizar-se continuamente**” ele está dizendo que o professor precisa realizar *formação continuada*. O sujeito da SD1 é afetado pelo discurso da necessidade de formação continuada. Conforme Uyeno (2010), o discurso da formação continuada é tão corrente que prescinde de argumentações. Para a autora, “Professores atuantes nos diversos níveis de escolarização formal não passam incólumes a esse discurso” (IDEM, p. 28).

Assim como o sujeito da SD1, por meio do enunciado “sempre estar em estudo”, podemos compreender que o sujeito da SD2 também se encontra afetado pelo discurso da necessidade de *formação continuada*. Percebe-se, então, que o *discurso da necessidade de formação continuada* e o *discurso da falta de conhecimento docente*, que perpassam os documentos REDE, Pró-letramento e PNAIC, reverberam nas produções escritas dos professores. Porém, quando se trata da falta de conhecimento do professor, para Pfeiffer (2002) *apud* Bressanin, (2012a) a falta ou falha, no espaço da escolarização, tem sido significada de tal modo que o sujeito se encontra desde sempre como “embrião de”, cujo sentido se filia a uma epistemologia positivista, que vê o crescimento do sujeito como cumulativo, evolutivo.

Como já abordamos anteriormente neste estudo, o sujeito deveria estar na posição de sujeito da língua e não eterno aprendiz que pode vir a ser bem-sucedido caso tenha as qualidades que se espera dele, pois quando sua posição é condicionada por um vir a ser aprendiz, estar ou não na posição legitimada passa a ser de inteira responsabilidade do sujeito. Para Pfeiffer (2002), essa forma de significar o sujeito escolarizado produz efeitos de sentido tanto para a posição-aluno quanto para posição-professor. Dito de outro modo, não é apenas o sujeito aluno que é tratado como eterno aprendiz, mas também o sujeito-professor.

Vemos nos dizeres das SD’s em questão, que os sujeitos se encontram afetados pelo discurso da pedagogia do aprender a aprender. Na nossa compreensão, isso ocorre, pois, ao incentivar e persuadir o alfabetizador a dar continuidade aos seus estudos, a fim de melhorar e aperfeiçoar suas práticas, os formuladores do Programa salientaram a necessidade de o professor modernizar-se, atualizar-se, aperfeiçoar-se e administrar seus conhecimentos. Desta forma, os sujeitos apenas reproduzem aquilo que a formação lhes sugere.

No dizer “**Já o professor que alfabetiza, deve, por sua vez, sempre estar em estudo**”, realizado pelo sujeito da SD2, cria-se o efeito de que o professor alfabetizador é o objeto de estudo. Ou seja, o professor alfabetizador não realiza estudo, mas sim, é estudado. Ao realizarmos leitura do *corpus*, encontramos outras regularidades que também apresentam o *discurso da falha no discurso sobre o professor mediador, facilitador*. Vejamos:

Recorte II: Professor mediador.

SD1

O trabalho do professor, nessa feira, foi apenas de mediador, pois foram as crianças que explicaram os jogos (CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S. P.; KIMURA, F. K.; FERRARINI, A. R. K. (Orgs), 2016, p. 216) (**Grifos nossos**).

SD2

O professor precisa atualizar-se continuamente para inovar suas aulas, para que estas sejam prazerosas, **tornando-se um facilitador** da aprendizagem. [...] É preciso ensinar os alunos a observar o espaço através das diferentes paisagens, da sua rua, posteriormente do seu bairro, do caminho percorrido entre sua casa e a escola, prosseguindo aos demais territórios, sempre relacionando situações que façam com que o aluno assimile o conteúdo. (CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S. P.; KIMURA, F. K.; FERRARINI, A. R. K. (Orgs.), 2016, p. 196-197).

SD3

As trocas de ideias, as discussões em sala e as comparações eram constantes, **cabendo para mim, enquanto professora apenas mediar**, direcionar e apresentar conceitos (FRANÇA, 2015a, p. 22) (**Grifos nossos**).

Vemos que os sujeitos da SD1 e SD3, Recorte II, se encontram afetados pelo discurso do professor mediador, pois eles retomam aos já ditos, aos pré-construídos sobre o professor que são discursivizados pelos programas de formação continuada. Diante da interpelação desses sujeitos, vemos que eles repetem o discurso do professor mediador sem questionar os efeitos de sentidos produzidos. Ou seja, capturados pela ideologia, o sujeito não percebe que atribuir a si o papel de mediador, ele está se colocando como alguém desprovido de conhecimento, e, ao mesmo tempo, se responsabilizando pelo fracasso escolar que se encontra instaurado na escola.

Conforme Bressanin,

O consenso produzido pelas políticas públicas de ensino, ao colocar o professor como mediador do aluno na relação com o conhecimento, acaba atribuindo a ele a responsabilidade pelo fracasso escolar, apagando todo o processo sócio-histórico que o produz (BRESSANIN, 2012a, p. 11).

Ao oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores, o Estado se exime de suas responsabilidades, pois, se há um déficit nas aprendizagens de leitura e de escrita dos

alunos, não é por falta de oportunidade de formação continuadas, mas sim, porque os professores não executam aquilo que o Estado estabelece. Entretanto, devemos compreender, que nas formações continuadas que são oferecidas pelo Estado, não é apenas o professor alfabetizador que ocupa a posição de mediador, pois o próprio formador também reproduz o dizer do Estado. O formador também executa as atividades que as políticas de formação continuada recomendam. Vemos então, que há uma reprodução. São posições que se invertem. Se na sala de aula o aluno reproduz aquilo que o professor diz, na formação continuada o professor reproduz aquilo que o formador determina. E o formador, por sua vez, reproduz aquilo que o Estado determina. Assim sendo, observa-se que há apenas uma circularidade de posições, pois, tanto o professor alfabetizador, quanto o professor formador, são mediadores, ou seja, são executores das ordens do Estado.

Quanto ao sujeito da SD2, vemos que circula em mais de uma posição discursiva: daquele que se identifica, nesse momento, com a concepção de que ser professor significa ensinar os alunos “**É preciso ensinar os alunos**”. E, ao lado dessa posição-professor transmissor de conhecimento, há uma outra posição que é a do professor facilitador.

Vemos, então, que a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, em (trans)formação, segundo Coracini (2003). A autora chama à atenção para a hipótese de que o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em mudanças, sendo que só é possível capturar momentos de identificação (IDEM p. 243).

Diante da circulação do sujeito por duas posições, devemos entender que para a perspectiva discursiva, “o sujeito é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz parte, porque representa vários papéis” (ORLANDI, 2012, p. 11). Desta forma, o sujeito-professor vai circular por diversas posições, onde, ora representa o papel de detentor de conhecimento, ora de transmissor, de facilitador, de mediador, etc.

No caso do sujeito da SD2, inicialmente pensávamos que seu enunciado fazia parte de duas FD's: a do sujeito-professor transmissor de conhecimento e a do sujeito-professor mediador do conhecimento. No entanto, com base no estudo de Indursky (1997) *apud* (Eckert-Hoff *in* Coraccini & Pereira, 2001, p. 93), vimos que não se trata de se identificar com duas FD's (oscilando entre uma e outra), mas sim, de posições-sujeito que o professor assume dentro da mesma FD. Entendemos que as diferentes posições que o sujeito pode ocupar numa FD, diz respeito à questão da heterogeneidade, visto que, a FD é atravessada por diferentes saberes/dizeres vindos de outras FD's.

Sobre a expressão professor facilitador, entendemos tratar-se de um deslizamento de professor mediador, visto que, “tanto a designação mediador, quanto a facilitador, apontam para o sentido de mostrar caminhos; intermediar” (ECKERT-HOFF *in* CORACCINI & PEREIRA, 2001, p. 92).

Vemos o discurso do aprender a aprender reverberando na formulação da SD2. Segundo Duarte (2001), na perspectiva dessa “pedagogia⁴⁶”, “o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (IDEM, p. 37). Na SD2, o sujeito-professor-alfabetizador, ao falar de sua prática, coloca-se numa posição que remete ao sentido da inovação, diferenciando-se dos que trabalham sempre da mesma forma: **O professor precisa atualizar-se continuamente para inovar suas aulas, para que estas sejam prazerosas.**

Indo avante no estudo, trazemos abaixo mais uma recorrência, que diz respeito à realização profissional docente.

Recorte III: Realização profissional docente ocorre via aluno.

SD1

A experiência aqui relatada trouxe-me realização profissional, **afinal, atingi totalmente minha meta, cujo objetivo é o sucesso de meus alunos** (MARTINS, M. S. C. (Org.), 2014a, p. 124).

SD2

Quando trabalhamos de forma contextualizada com a realidade das nossas crianças, os conceitos que apresentamos se mostram tão naturais que eles ampliam suas habilidades tranquilamente. Apesar da cansaça que dá promover uma proposta como essa, **não tem preço que pague a alegria estampada nos rostos dos alunos** (MARTINS, M. S. C. (Org.), 2014a, p. 78-80) (**Grifos nossos**).

Na sociedade contemporânea, a realização profissional encontra-se relacionada a alguns fatores, entre eles, a questão salarial, talvez seja um dos mais significativos, visto que vivemos na era do consumismo. Contudo, ao analisarmos o discurso do sujeito-professor vemos que a proposição não é válida.

De acordo com o enunciado do sujeito da SD1, a realização profissional do professor ocorre via sucesso do aluno. Ou seja, se o aluno desenvolve aprendizagem, for bem-sucedido, então, o professor terá êxito profissional. Caso os alunos não aprendam, forem mal-sucedidos, certamente, o professor também será. Podemos constatar, em SD1, que o sujeito se sente

⁴⁶ Duarte defende a tese de que a pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea a qual ele chama de pedagogias do “aprender a aprender”.

totalmente responsável pelo aprendizado do aluno. Dito de outro modo, o sujeito não percebe que a aprendizagem do aluno diz respeito a uma série de fatores, e que estes dizem respeito não apenas a sua atuação.

Assim como o sujeito da SD1, vemos que o sujeito da SD2 também se identifica com o discurso em que a realização profissional ocorre via aluno. Contudo, enquanto o primeiro sujeito vê no sucesso do aluno o seu próprio sucesso, para o segundo, a satisfação dos alunos – alegria **estampada nos rostos** – é que traz a realização profissional. Ou seja, o sujeito se realiza pelo prazer que proporciona ao seu discente. Cavallari *in* Coracini & Ghiraldelo, (2011) ao analisar quais são os discursos e regimes de verdade que constituem o sujeito-professor, conclui que,

Não é baixa remuneração salarial ou a falta de reconhecimento social que *gratifica* o fazer pedagógico. Mais especificamente, **é o desejo do desejo do outro**, no caso: *dos alunos que desejam aprender*, que impulsionam e dão significado ao trabalho do sujeito professor (IDEM, p. 132) (**Grifos nossos**).

Assim como a autora (*idem*), também constatamos que os sujeitos-professores, das sequências discutidas, se realizam pelas realizações de seus alunos.

Como base no estudo realizado por Jaeger (2016, p. 159), sobre o discurso do professor como dom, missão e profissão, podemos interpretar que o sujeito da SD1 se identifica com o discurso do dom, da missão, visto que o professor se realiza não pelo ganho que a profissão pode lhes proporcionar, mas sim pelo sucesso do aprendizado de seus alunos. Ou seja, o professor ensina por amor, pois tem o dom, a missão de ajudar seus alunos a aprender.

Devemos compreender que o discurso religioso, que toma o trabalho docente como dom, como missão, etc., está totalmente vinculado ao discurso pedagógico brasileiro, pois a escola se instituiu no Brasil pela ordem dos jesuítas, vinculada a Igreja Católica. Desta forma, é compreensível que o sujeito-professor-alfabetizador se encontre afetado por esse discurso. Coracini (2003), ao tratar do discurso do trabalho docente enquanto dom, diz que ideologia da missão é um resquício de um tempo em que o ato de educar comparava-se ao ato de evangelizar, dos missionários. Conforme a autora, ensinar nessa época não era de fato uma profissão, mas uma missão porque se ensinava por devoção, a exemplo do sacerdócio.

Embora não faça menção ao termo *filho*, a formulação “**não tem preço que pague a alegria estampada nos rostos dos alunos**”, realizada pelo sujeito da SD2, também pode ser dita da posição sujeito mãe, visto que esse dizer costuma ser realizado nas FD’s das mães. Esse sujeito é quem costuma satisfazer-se com a alegria dos filhos. Sendo assim, podemos dizer que o sujeito aqui discutido, ao realizar a formulação supracitada, ocupa a posição de mãe.

Avançando nas análises, abaixo trataremos de mais uma regularidade presente nas textualidades que tomamos como *corpus*, e que diz respeito ao jogo, lúdico e prazer.

Recorte IV: O jogos, o lúdico e prazer

SD1

Em todas as capacitações que fiz e com a vivência em sala de aula aprendi que os jogos são muito colaborativos, pois brincando as crianças se expressam e imaginam, o que contribui muito para a aprendizagem (MARTINS, M. S. C. (Org.) 2015, p. 59-60).

SD2

O trabalho com jogos tem o objetivo de tornar o ensino de conteúdos matemáticos mais atrativos e significativos, uma vez que tais conteúdos são trabalhados de maneira lúdica e dentro de um contexto (MARTINS, M. S. C. (Org.), 2014b, p. 74-75)

SD3

No ano de 2014, o curso teve continuidade, mas na área de Matemática. Aprendemos vários jogos, que aplicamos com as crianças. Foram momentos prazerosos, que motivaram a ideia de escrever um artigo. Assim, colocamos em prática tudo que aprendemos na formação, procurando provar a todos o quanto é possível aprender mais quando aprendemos jogando. (CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S. P.; KIMURA, F. K.; FERRARINI, A. R. K. (Orgs), 2016, p. 208).

De acordo com a SD1, pode-se compreender que o sujeito se encontra afetado pelo discurso do uso do jogo na educação. Assim como o sujeito da SD1, vemos que os sujeitos das SD2 e SD3 também se identificam com o mesmo discurso. A identificação do sujeito é compreensível, pois os efeitos de sentido do discurso do jogo, do lúdico têm atravessado diferentes áreas do conhecimento, e especialmente o campo da Educação.

Referente ao jogo, vemos que na SD1 há um deslizamento do jogo para brincar, visto que o correto seria: **os jogos são muito colaborativos, pois jogando as crianças se expressam e imaginam.** Vemos que jogos e brincadeiras se equivalem. Ainda na mesma SD, temos no meio do parágrafo, dois verbos em primeira pessoa (fiz e aprendi) que indica traços de identidade presente no discurso escrito produzido pelo sujeito-professor. Ao fazer uso da palavra aprendi, o sujeito aponta para sua percepção adquirida ao longo da profissão, marcando o lugar de autoridade de onde enuncia o seu dizer.

Na SD2, o sujeito evidencia um discurso que já se encontra cristalizado em nosso meio, que é o discurso que as crianças (ou pessoas) não gostam de matemática. Desta forma, **“O trabalho com jogos tem o objetivo de tornar o ensino de conteúdos matemáticos mais atrativos e significativos”.**

A circulação do discurso dos jogos, do lúdico no cenário educacional, aponta que o jogo tem sido utilizado para forjar os sujeitos para atenderem ao mercado, que por sua vez, governa os sujeitos na sociedade neoliberal. Nessa perspectiva, a escola encontra-se a serviço desse mercado, orientando os futuros sujeitos-clientes a serem mais competitivos e competentes em suas escolhas de consumo.

De acordo com Foucault (2011, p.12) *apud* (Sartori & Duarte, 2017, p. 57), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. No caso do discurso do jogo, do lúdico, a regularidade com que ele é retomado/repetido, nas SD’s analisadas, produz efeito de verdade.

Por meio da formulação “No ano de 2014, o curso teve continuidade, mas na área de Matemática. Aprendemos vários jogos, que aplicamos com as crianças. Foram momentos prazerosos, que motivaram a ideia de escrever um artigo”, vemos que o professor se encontra afetado pelo discurso do jogo; há identificação, há filiação à mesma formação discursiva. O sujeito-professor não apenas realiza atividades por meio de jogos, mas também, produz um texto, relatando sua prática, para provar a todos o quanto é possível aprender mais quando se aprende jogando.

Ao analisarmos as SD’s do recorte IV, vemos que há um discurso de aprovação dos jogos na alfabetização. De acordo com Pereira (2016), esse discurso deve-se, sobretudo, pela “distribuição gratuita desses materiais, que gera a expectativa de que seja amplamente utilizado, sem questionamentos, pelos professores em formação no PNAIC”.

Em razão de outras recorrências encontradas, apresentamos mais um recorte, onde buscamos compreender o controle que o Programa PNAIC faz da prática do sujeito-professor-alfabetizador.

Recorte V: O controle do professor

SD1

Durante o estudo do tema “Construção Do Sistema de Numeração Decimal”. Caderno 03 (três) de matemática do PACTO em 2014 **foi sugerido pela orientadora de estudos professora** Maria Marly Vieira Lopes Santana a elaboração de uma sequência didática interdisciplinar utilizando rótulos. (FRANÇA, 2015b, p. 40) (**Grifos nossos**).

SD2

No ano passado lecionei em um primeiro ano, **uma das tarefas do PNAIC, solicitada pela minha orientadora** foi montar uma sequência didática que abordasse um gênero textual. (MARTINS, M. S. C. (Org.), 2014a, p. 78-80) (**Grifos nossos**)

SD3

O trabalho com vulcões **foi pensado a partir das** atividades propostas pela formação no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como pela Feira de Ciências, realizada anualmente na Escola Estadual “Boa Esperança”, em Curvelândia, Mato Grosso (CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S. P.; KIMURA, F. K.; FERRARINI, A. R. K. (Orgs), 2016, p. 196) (**Grifos nossos**).

SD4

A ideia de desenvolver este trabalho surgiu como uma sugestão do próprio livro didático utilizado em sala de aula, **além de fazer parte das atividades propostas pela Orientadora de Estudos do PNAIC [...]** (FRANÇA, 2015b, p. 5) (**Grifos nossos**).

Nas sequências discursivas acima, vemos que os sujeitos-professores-alfabetizadores mencionam que, as atividades desenvolvidas e registradas por eles foram **solicitadas, sugeridas** ou **propostas** pelo Programa ou pelo orientador de estudo que também o representa. Embora todos saibam o que significa **solicitar, sugerir, propor** etc., convém esclarecermos que para a AD, “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e não só nas intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 28).

Considerando que os sentidos não estão somente nas palavras, mas na sua relação com a exterioridade, as condições de produção apresentam-se como um dos elementos fundamentais para se compreender o funcionamento do discurso e a produção dos sentidos. Vale ressaltar, que as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação. E além disso, a memória (o interdiscurso) também faz parte da produção do discurso. Para a AD, as condições de produção ocorrem em sentidos estrito e amplo, onde o primeiro se refere às condições imediatas da enunciação, como o local, o suporte e os sujeitos. Já no sentido amplo, correspondem ao contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2015, p. 28-29).

Sendo assim, compreender os sentidos que as palavras **solicitar, sugerir, propor** apresentam no âmbito da formação PNAIC, implica saber que na nossa sociedade, com suas Instituições (Família, Igreja, Escola etc.), elegem representantes para organizar o poder e distribuir posições de mando e obediência (ORLANDI, 2015, p. 29). Desta forma, devemos entender que quando o Programa PNAIC ou o Orientador de Estudo **solicita, sugere** ou **propõe** algo ao professor alfabetizador, eles ocupam a posição de mando. Já o professor alfabetizador, por sua vez, ocupa a posição de obediência.

Desta forma, quando o sujeito-professor-alfabetizador fala que realizou uma atividade **solicitada, proposta** ou **sugerida** pela formação ou por alguém que a represente, ele poderá estar dizendo que a atividade por ele desenvolvida não fora solicitada ou sugerida, mas sim

cobrada. E neste caso, o sujeito-professor não pode negar-se a realizá-la, pois caso contrário sofrerá sanções, como, por exemplo, o não recebimento da bolsa auxílio que os professores alfabetizadores recebem para realizar a formação aqui citada.

Na SD 4, pode-se observar que o sujeito também se vê cobrado pela formação continuada, pois as atividades que ele realiza são “**propostas pela Orientadora de Estudos do PNAIC**”. Contudo, vemos que não é apenas a formação continuada que dita as atividades que devem ser realizadas pelo sujeito-professor-alfabetizador, mas também, e especialmente o livro didático, pois “**A ideia de desenvolver este trabalho surgiu como uma sugestão do próprio livro didático**”.

Como já citamos nesse estudo, a autoridade do conhecimento da atualidade é o livro didático. Para Luzza (2015), “a partir da década de 1950 a relação entre professor e livro didático mudou, ganhando, este último, a autoridade para produção das aulas, enquanto **o professor passou a ser significado como transmissor do conhecimento**” (IDEM, p. 43) (**Grifos nossos**).

Vemos assim, que o sujeito da SD 4 significa a si mesmo como alguém que tem uma falha. Falha esta que não lhes permite desenvolver atividades sem que alguém lhes surgira, solicite etc. Ou seja, o professor se sente desautorizado a ser autor de sua própria prática. Desta forma, acordamos com Pacífico, pois “o professor apoia-se no livro didático e, sendo assim, podemos dizer que ele também não se constitui como autor, pois já existe um saber legitimado, veiculado pelo livro didático” (2012, p. 86).

Chama à atenção, também, a exaltação que o professor cursista faz da formação PNAIC. Vejamos as sequências discursivas a seguir.

Recorte VI: A exaltação da formação PNAIC.

SD1

Sem dúvida nenhuma o nosso sucesso enquanto professor passa pelo prazer que temos ao realizar nossas tarefas, de forma espontânea, porém embasada em teorias as quais temos adquirido nas formações realizadas nos encontros do Pacto nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. A cada dia sentimos mais segurança ao realizar nosso trabalho e encontramos uma nova forma de trabalhar velhos conceitos, de maneira mais significativa e prazerosa culminado em aprendizagens efetivas (MARTINS, M. S. C. (Org.), 2014a, p. 122-125) (**Grifos nossos**).

SD2

Eu como professor alfabetizador não tinha o hábito de trabalhar com sequência didática, percebi a importância deste planejamento com a interação das crianças com os materiais pesquisados, portanto, desenvolvi as atividades dessa sequência com muito sucesso e o curso do PACTO foi o pilar de tudo, formação após formação fui percebendo a importância de trabalhar com

sequências didáticas. Após as formações do PACTO melhorei minha prática, planejo minhas aulas e consigo atingir os objetivos proposto, [...] (FRANÇA, 2015b, p. 40-42).

SD3

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trouxe para todos os professores motivação e sentimento de valor e compromisso pelo trabalho em sala de aula, desapontando práticas de ensino de forma lúdica e significativas, garantido dessa feita o direito de cada aluno na sua individualidade de aprender e ser alfabetizado até os 08 anos de idade (FRANÇA, 2015a, p. 22-23).

A formulação do sujeito em SD1, aponta que o sucesso profissional do professor se encontra relacionado ao prazer nas realizações das tarefas. Ou seja, desenvolver atividades de forma prazerosa garante sucesso profissional. Caso o sujeito não desenvolva a atividade de forma prazerosa, certamente não será um professor bem-sucedido.

Ainda nos referindo à mesma SD, vemos que ao mesmo tempo em que o sujeito-professor relaciona o sucesso profissional ao prazer nas atividades práticas (tarefas, de forma espontânea) que desenvolve, pode-se perceber também que o mesmo relaciona o sucesso profissional à aquisição das teorias, especialmente daqueles adquiridos na formação continuada PNAIC. Conforme Uyeno, os professores “[...] dogmatizam as teorias, tomam-nas como verdades irrefutáveis, como se agissem sob um messianismo, no sentido de nelas verem a salvação para os problemas encontrados em seu cotidiano pedagógico” (2002, p. 315).

Por meio da formulação “Sem dúvida nenhuma, o nosso sucesso enquanto professor, passa pelo prazer que temos ao **realizar nossas tarefas, de forma espontânea, porém embasada em teorias**”, vemos que há um embate entre a autoridade da teoria e a da prática (tarefa). Notamos que o *operador discursivo*, **porém**, faz fronteira entre formações discursivas divergentes, entre posições-sujeito ideologicamente antagônicas. O, “**porém**”, promove o deslizamento de uma tomada de posição para outra, de uma FD para outra. Vemos, então, que há duas vozes que estão em conflito, mas o valor é da voz da teoria.

Embora não mencione a palavra teoria, o sujeito da SD2 também valoriza os conhecimentos, especialmente aqueles relacionados ao planejamento, adquiridos na formação, pois, segundo ele “o **curso do PACTO foi o pilar de tudo**”. Ou seja, o sujeito considera que só houve melhora na sua prática porque a formação supracitada lhe ofereceu conhecimento (teorias).

Em SD2 “**Após as formações do PACTO melhorei minha prática, planejo minhas aulas e consigo atingir os objetivos**”, vemos que a imagem que o sujeito faz de si é do professor destituído de saber, que é incapaz de planejar e conduzir suas aulas. Desta forma, foi

preciso que alguém, que neste caso é a formação continuada PNAIC, lhe ensinasse como fazer. Nesse caso, o discurso da falta de conhecimento docente se atualiza no dizer do próprio sujeito-professor.

Considerando o mecanismo de antecipação, compreendemos que o dizer do sujeito-professor-alfabetizador deve-se ao fato de que há na atual conjuntura social o discurso da falta de conhecimento docente. Devemos entender que esses são um dos discursos sobre o professor que já se encontra cristalizado em nosso meio, pois “a mídia, como a grande possibilitadora da identificação das massas, de posse de uma suposta verdade, reforça a imagem do professor despojado do saber” (PARAGUASSÚ, 2012). Assim como apontamos em outras partes desse estudo, no âmbito da formação PNAIC esse discurso também se faz presente. Desta forma, ao produzir seu dizer, o sujeito-professor-alfabetizador se coloca no lugar de seu interlocutor, que no caso aqui tratado são os formuladores e Formadores do Programa, antecipando-se a eles dizendo aquilo que os mesmos “pensam” a respeito do sujeito-professor alfabetizador. Ainda referente ao mecanismo de antecipação, para Orlandi,

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Um leitor imaginário, aquele que o autor imagina, ou seja, a quem ele destina seu texto, tanto pode ser seu “cumplice” quanto um “adversário” (2006, p. 9).

No âmbito da formação PNAIC, os relatos de experiências são produzidos pelo sujeito-professor-alfabetizador, como atividade avaliativa a ser entregue aos OE's, que é o leitor virtual (leitor imaginário) a quem ele se dirige. Como já apontamos em parte anterior nesse texto, na formação PNAIC o Orientador de Estudo ocupa a posição daquele que detém conhecimento, já o professor alfabetizador, é tomado como aquele que não tem. Em razão disso, o próprio sujeito-professor-alfabetizador, antecipa-se ao seu interlocutor se intitulando como alguém desprovido de conhecimento. Desta forma, ao se colocar como alguém despojado de conhecimento, o sujeito-autor da SD2, que ocupa a posição-sujeito-professor cursista do PNAIC, se vê afetado pelo sentido do discurso dominante que desqualifica o professor da Educação Básica.

O dizer do sujeito da SD2, também pode ser vista numa outra direção de sentido, em que se antecipa ao seu interlocutor (Os formuladores e os formadores do PNAIC) dizendo aquilo que ele (o interlocutor) gostaria de ouvir, pois, nas formações continuadas, o sujeito-professor diz o que imagina que seja esperado que ele diga. Ou seja, o sujeito-professor-alfabetizador vai dizer que a formação foi excelente, que contribuiu muito para com as atividades por ele desenvolvidas, pois é isso que os responsáveis pela formação continuada esperam que o sujeito diga. Como foi realizado um grande investimento na formação

continuada, por parte do Governo, o sujeito não pode dizer outra coisa a não ser que formação contribuiu para com o trabalho que ele desenvolve.

O sujeito da SD3 também enaltece a formação PNAIC, pois para ele **“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trouxe para todos os professores motivação e sentimento de valor e compromisso** pelo trabalho em sala de aula”. Entretanto, esse sujeito não se comporta com os dois outros do recorte, pois, enquanto que esses últimos exaltam a formação PNAIC, atribuindo a ela a aquisição de novos conhecimentos etc., o sujeito da SD3 atribui ao Pacto a responsabilidade pela motivação e sentimento de valor do professor. Em razão de que a formação PNAIC apresenta o discurso da motivação e da valorização docente, vemos que o sujeito da SD3 assume posição de concordância com esses discursos, ou seja, o sujeito encontra-se afetado pelos discursos da motivação e da valorização docente.

Entre as regularidades encontradas nos materiais analisados, a não identificação do sujeito também ocorre.

Recorte VII: A (des)identificação com o sujeito-professor.

SD1

Este relato refere-se à experiência de uma professora ao propor dois jogos aos seus alunos do primeiro ano, entre sete e oito anos, estudantes de uma escola municipal localizada no interior de São Paulo. O trabalho com jogos tem o objetivo de tornar o ensino de conteúdos matemáticos mais atrativos e significativos, uma vez que tais conteúdos são trabalhados de maneira lúdica e dentro de um contexto. Ao elaborar hipóteses ou estratégias para vencer o jogo, a criança age como sujeito ativo na construção e desenvolvimento de seus conhecimentos. Tendo em mente o que foi dito anteriormente, relatarei em seguida minha experiência com dois tipos de jogos: jogo de percurso e jogo de dado (MARTINS, M. S. C. (Org.), 2014b, p. 74-75).

SD2

Durante a escrita do “Diário do Coração” a professora realiza intervenções necessárias, atendendo grupos diferentes a cada semana. Após a escrita, o aluno lê o seu texto para a professora que o instiga à novas reflexões a respeito do sistema de escrita (marcas de correção são feitas junto com o aluno após reflexão (MARTINS, M. S. C. (Org.), 2014b, p. 72-73).

Observa-se que, no início da SD1, o indício de apagamento da subjetividade, o sujeito parece estar falando de outra pessoa, e não de si mesmo. Vejamos novamente a formulação: **“Este relato refere-se à experiência de uma professora”**. Referir-se a si em terceira pessoa, possivelmente ocorreu em razão das exigências de construção de textos objetivos, impessoais, nas produções de textos argumentativos (dissertações) que a escola ensina. Contudo, logo em seguida, por meio da formulação: **“Tendo em mente o que foi dito anteriormente, relatarei em seguida minha experiência com dois tipos de jogos: jogo de percurso e jogo de dado”**,

percebemos que o sujeito-professor além de estabelecer relação com o outro (interlocutor), também se subjetiva.

Diferentemente do sujeito da SD1, o sujeito da SD2 não se subjetiva em nenhum momento de sua escrita. Sendo assim, podemos interpretar que não se identifica com a posição sujeito-professor-alfabetizador, ou seja, não se identifica com os dizeres da FD que constitui. E essa não identificação afeta a identidade do sujeito, pois “a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve inscrever-se em uma formação discursiva para que suas palavras tenham sentido” (PÊCHEUX, 1999) *apud* (ASSOLINI, 2008, p. 131).

Todavia vale ressaltar, que a falta de indícios de subjetivação na escrita do sujeito da SD2 provavelmente está ligada ao fato de que ele esteja afetado por formações imaginárias e ideológicas que sustentam que o texto dissertativo se caracteriza pela sua objetividade. Devemos considerar o fato de que no aprendizado escolar, a criança é obrigada a escrever na terceira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural, e nunca na primeira pessoa do singular. O “eu”, é proibido pela escola. Para Gallo (1992), com a proibição do “eu”, a escola anula o sujeito. Sendo assim, a forma como a escola trabalha a produção de texto na escola certamente afetou o sujeito da SD2, fazendo com que não se reconheça naquilo que diz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o dizer não tem começo nem fim, pois os sentidos estão sempre abertos, nessa parte, por ilusão necessária faço um fechamento. E ao concluirmos esse estudo, vemos que ele não fala exatamente de coisas novas, mas sim, de coisas que já foram ditas. Contudo, compreendemos que o nosso trabalho traz uma pequena contribuição, porque pensamos que há uma necessidade de pesquisas que subsidiem a formulação de novas políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores, que considerem as condições sócio-histórica desses sujeitos.

Com base no estudo que realizamos sobre a formação continuada docente, compreendemos que é um lugar de desafios, tanto para os professores alfabetizadores quanto para os professores formadores, pois o trabalho nunca está pronto e na aprendizagem não é possível colocar um ponto final. Referente aos alfabetizadores, cabe a eles trilhar os seus caminhos na busca pelo conhecimento que melhore sua prática e a aprendizagens de seus alunos. Mas cabe também a pesquisa sobre sua própria prática, pois é somente assim que este sujeito terá participação na produção de conhecimento.

Nesse sentido, a promoção de formação continuada que tenham atividades que visem ao exercício da autoria do professor alfabetizador deve ser constantemente incentivada. No caso do Programa PNAIC, uma das propostas da formação continuada era que o professor alfabetizador ocupasse a posição sujeito-autor por meio da escrita de Relatos de Experiências. Para tanto, houve até a divulgação de espaços como a página do Programa Pacto/MEC e publicações de livros, revistas e periódicos ‘destinados’ a escrita desse sujeito. Porém, ao analisarmos a questão da autoria do professor alfabetizador nestes espaços, constatamos que isso não ocorreu, uma vez que não foi dado ao professor-alfabetizador a liberdade de relatar e publicizar sua prática.

Na página Programa Pacto na Internet, por exemplo, embora o MEC diz disponibilizar um espaço para a escrita do professor alfabetizador, vemos que isto não ocorre, pois não há nenhum texto desses sujeitos no local. Quanto as publicações das universidades que ofereceram a formação em questão, vimos que os professores alfabetizadores praticamente não tiveram a oportunidade de ver os sentidos por eles produzidos circulando junto aos demais sujeitos (Orientador de Estudo, Formador etc..) que participaram da referida formação.

Embora tenha sua participação negada nas publicações realizadas pelas universidades, constatamos que o professor alfabetizador teve sua escrita utilizada, por outros sujeitos que

fazem parte da formação e que são pesquisadores, para dizer que o professor alfabetizador não tem conhecimento e que por isso necessita de formação continuada.

Desta forma, compreendemos que a autoria do professor alfabetizador proposta pela formação PNAIC, serviu/serve apenas para dar a ele a falsa sensação de participação na produção de conhecimento. Mas nos indagamos: -como o professor alfabetizador pode ser autor se não é dado a ele oportunidade para produzir e circular sentidos?

Vimos nas publicações referentes a formação continuada PNAIC, que há uma contradição, pois embora seja colocado como protagonista, o professor alfabetizador não ocupa a posição-autor. Além de não ocupar essa posição, vimos que o professor alfabetizador é tomado como objeto em estudo.

Compreendemos que, enquanto que o professor alfabetizador for tratado como objeto, enquanto ele não tiver espaços abertos destinados à sua escuta, enquanto ele não ocupar a posição-autor, pouco poderá contribuir para que seus alunos realizem leitura com compreensão e usem a escrita como prática social. Na nossa compreensão, essa situação só irá mudar quando os espaços de autoria forem abertos de fato ao professor alfabetizador.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed.; São Paulo: Cortez, 2011.

ASSOLINI, F. E. P. **Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do Ensino fundamental**. Alfa, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 123-147, 2008. Disponível em: <<https://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1470/1175?source=/alfa/article/view/1470/1175>>; Acesso em: 18/07/2017, às 08h21min.

_____. **A Escrita no Discurso de Sujeitos-Professores**: relações com a língua, repercussões em seus saberes profissionais e processos de subjetivação. Porto Alegre, VI SEAD, 2013. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/6SEAD/SIMPOSIOS/AEscritaNoDiscursoDeSujeitos.pdf>>; Acesso em: 25/07/2017, às 18h32min.

ANDRÉ, M. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>; Acesso em: 20/02/2018, às 10h25min.

ARAÚJO, C. E. B. **Ensino reflexivo e discurso neoliberal**: análise de uma experiência. São Paulo, (Dissertação de mestrado), FFLCH/USP, 2002. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-18032010-143859/pt-br.php>>; Acesso em: 26/06/2017, às 14h19min.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE): Brasília-DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1403/2003a**. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/ftp/p1403.pdf>>; Acesso em: 15/11/2016, às 13h32min.

_____. Ministério da Educação. **Programa toda criança aprendendo**. 2003b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/todacrian%C3%A7a.shtm>>; Acesso em: 16/11/2016, às 13h51min.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1472/04**. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília-DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_05.pdf>; Acesso em: 10/10/2016, às 21h26min.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professora de Educação Básica**: orientações gerais. Catálogo, Brasília-DF, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>; Acesso em: 10/10/2016, às 20h06min.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professora de Educação Básica**: orientações gerais. Catálogo, Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_08.pdf>; Acesso em: 10/10/2016, às 19h18min.

_____. Ministério da Educação. **Pró-letramento**. Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Guia Geral. Brasília-DF: MEC/SEB/SEED, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Pró-letramento**. Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Alfabetização e linguagem. Brasília-DF: MEC/SEB/SEED, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Pró-letramento**. Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Alfabetização e linguagem. Brasília-DF: MEC/SEB/SEED, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Matrizes de referência: anos iniciais do ensino fundamental**. Toda Criança Aprendendo. Dez., 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livreto.pdf>>; Acesso em: 16/11/2016, às 16h12min.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília-DF: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>. Acesso em: 15/09/2016, às 12h30min.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: da concepção à realização. Relatório 2013-2014. Brasília-DF: INEP, 2015.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Documento básico. Brasília-DF: INEP, 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília-DF, v. 1, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais, 2012a. Disponível em: <www.pacto.gov.br>; Acesso em: 01/03/2015, às 15h54min.

_____. Ministério da Educação. **Caderno de Apresentação. Formação do Professor Alfabetizador**. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília-DF, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília-DF, 2012c.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação no ciclo de alfabetização**: reflexões e sugestões. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília-DF, 2012d.

_____. Ministério da Educação. **Manual do PNAIC**. 2012e. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>; Acesso em: 01/11/2016, às 11h44min.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Documento Orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores, 2015. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015_versao_site.pdf>; Acesso em: 07/05/2016, às 10h10min.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Documento Orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2017_versao_sitepdf>; Acesso em: 20/11/2017, às 12h08min.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação. *In* Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Brasília-DF, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 5. *In* Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional; Brasília-DF, 2015b.

BRESSANIN, J. A. **Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa Gestar**. Campinas-SP, 2012a.

_____. **Políticas Públicas de Ensino em Mato Grosso**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/6SEAD/SIMPOSIOS/PoliticPublicasDeEnsi no.pdf>>; Acesso em: 18/07/2017, às 15h18min.

_____. **A posição-sujeito-professor na formação continuada**. 2012b. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/4703/2980>>; Acesso em: 07/10/2017, às 22h28min.

CARDOSO, C. J.; RODRIGUES, S. P.; KIMURA, F. K.; FERRARINI, A. R. K. (Orgs). **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Mato Grosso: Cenários e histórias de alfabetização Rondonópolis-MT**: Tavares & Tavares, 2016.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.

CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs). **Nas Malhas do Discurso: Memória, Imaginário e Subjetividade**. Formação de professores (Línguas Maternas e Estrangeiras), leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____; PEREIRA, A. E. (Orgs). **Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso**. Produção Editorial: Editora da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas/RS, 2001.

Disponível em:

<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Discurso_e_Sociedade.pdf>; Acesso em: 20/07/2017, às 13h38min.

_____. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Línguas (Materna e Estrangeira), Plurilinguismo e Tradução. Campinas-SP: Mercado de Letras (247p), 2007.

_____. **Representações de Professor**: entre o passado e o presente. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>; Acesso em: 08/03/2018, às 09h45min.

CASTRO, M. M C. e; AMORIM, R. M. A. **A Formação Inicial e a Continuada**: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>>; Acesso em: 07/06/2016, às 12h38min.

COURTINE, J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2009.

DIAS, C. **Sujeito, sociedade, tecnologia**: a discursividade da (rede) de sentidos. São Paulo: Hucitec, 2012.

DI RENZO, A. M.; MOTTA, A. L. A. R. (Orgs). **Ciência, língua e ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

_____. **Escrita, Sujeito Leitor e Escola**: relações de poder. ANPOLL, 2014. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/773>>; Acesso em: 11/10/2017, às 13h57min.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. **A reflexão em Dewey e Schön**. Intersaberes, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8-22, jan./jul., 2008. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96>>; Acesso em: 06/06/2016, às 13h26min.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

_____. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. 24ª ANPED, 2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>; Acesso em: 06/06/2016, às 14h14min.

_____; MARTINS, L. M. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em:

<<http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>>; Acesso em: 01/07/2016, às 13h13min.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2001b.

FLÔR, C. C.; ANDRADE, G. T. B. **Direitos de aprendizagem em Ciências Naturais no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Educ. Foco, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 221-238, 2015.

FERNANDES, M. P. **Algumas indagações acerca do PNAIC**: a formação continuada em perspectiva. EduECE, Livro 3, p. 906-916, 2015.

FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, ISBN 978-85-7964-046-9, (286p), 2014. Disponível em <http://www.ngime.ufjf.br/especializacao/wp-content/themes/especializacao/discursos_sobre_inclusao.pdf>; Acesso em: 06/06/2016, às 12h21min.

FRANÇA, R. F. C. **Revista do Professor Alfabetizador**. Programa Pacto Nacional Pela alfabetização na Idade Certa – PNAIC/Rondônia-UNIR, 2015a.

_____. **Revista do Professor Alfabetizador**. Programa Pacto Nacional Pela alfabetização na Idade Certa – PNAIC/Rondônia-UNIR, 2015b.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, p. 13-8, 2001.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, (Educação Cidadã, 4), 2009.

GALLO, S. L. **Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

GATTI, B. A. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores, São Paulo, Autêntica, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai./2009. ISSN: 2176-4360. Disponível em: <[%3E](http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/65)>; Acesso em: 23 jun. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios, Brasília: UNESCO, (294p), 2009.

_____. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr., 2008.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 94-105, 2012.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

GRANTHAM, M. R.; CASEIRA, I. G. (Orgs). **Análise do discurso e ensino**: um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação. 1º ed., Curitiba-PR: CRV, 2011.

GRIGOLETTO, E. **Do Lugar Social ao Lugar Discursivo**: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>>; Acesso em: 10/10/2017, às 11h23min.

IMBERNÓN, F. (tradução de LEITE, S. C.). **Formação docente e profissionalização**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? *In* INDURSKY, F. e LEANDRO FERREIRA, M. C. **Análise do discurso no Brasil, mapeando conceitos, confrontando limites**. p.163-172, São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. **Estudos da linguagem**: língua e ensino. Organon (UFRGS), v. 24, p. 35-54, 2010.

JAERGER, D. **Discursos de valorização do professor**: efeitos da interpretação no âmbito da formação discursiva do aparelho ideológico escolar/Dirce Jaeger. – Recife: O Autor, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/17297/Tese_DirceJaeger_BC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; Acesso em: 15/11/2016, às 23h25min.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª Ed., Ver. e Ampl., São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Adeus Professor, Adeus Professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A Meritocracia na Contramão da Luta pela Garantia do Piso e da Carreira de Professor**. Goiás-GO, 2013.

LUCIO, E. O. **Tecendo os fios da rede o Programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da Educação Básica**. (299 p). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio_Elizabeth_Orofino_Dissertacao.pdf>; Acesso em: 07/04/2016, às 08h37min.

LUZZA, D. **Funcionamento discursivo em orientações ao professor no livro didático**: onde habita a interdição. (Dissertação de Mestrado) 2015. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/758/1/LUZZA.pdf>>; Acesso em: 10 jul. 2017.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de educação. **Orientações curriculares**: área de linguagens: Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato grosso. Cuiabá:

Defanti, 126 p, 2010.

MACEDO, E. **Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** *Revista E-curriculum*. v. 12, n. 03, p.1530-1555, out./dez., 2014.

MARTINS E SILVA, V. R. **O sujeito deficiente mental e os paradoxos do corpo.** Campinas-SP, 2006.

MARTINS, M. S. C. (Org.). **Língua Materna, Matemática e outras Linguagens.** São Carlos, LEETRA (130p), (Linguagens em Diálogo), 2014a. Disponível em: <<http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=10099287>>; Acesso em: 20/07/2016, às 20h12min.

_____. (Org.). **Letramento e suas Articulações no Trabalho Interdisciplinar.** São Carlos, LEETRA (130p), (Linguagens em Diálogo). 2014b. Disponível em: <<http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=10414557>>; Acesso em: 20/07/2016, às 20h35min.

_____. (Org.). **Relatos e Reflexões em Torno dos Letramentos nos Anos Iniciais.** São Carlos, LEETRA (136p), (Linguagens em Diálogo). 2015. Disponível em: <<http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=30269077>>; Acesso em: 20/07/2016, às 12h21min.

MANZONI, R. M. **Recortes em Leitura na perspectiva da Análise de Discurso Materialista,** Programa de Pós-graduação da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

MOTTA, A. L. A. R. **A posição-sujeito leitor e o mercado de trabalho.** 2016. Disponível em <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/4632/3247>; Acesso em 18/11/2017, às 15h58min.

NEVES, L. O. R. **O lúdico nas interfaces das relações educativas.** 2002. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=NEVES,+L.+O.+R.+O+1%C3%BAadico+nas+interfaces+das+rela%C3%A7%C3%B5es+educativas.+2002.&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar>; Acesso em: 18/11/2017, às 13h47min.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002).** Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, (mimeo). p. 198, 2003.

ORLANDI, E. P. **Reflexões sobre Escrita, Educação Indígena e Sociedade.** Campinas, SP, (texto do Labeurb), 1999.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6ª ed, Pontes Editores, Campinas, SP, 2012a.

_____. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 6ª ed, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Discurso em análise:** Sujeito, Sentido e Ideologia. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 12ª ed., Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

_____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi (Orgs). **Introdução às ciências da linguagem.** 3ª ed., Pontes editores: Campinas, SP, 2015.

_____. **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. textos selecionados: Campinas, SP, Pontes, 2014.

_____. **Silêncio e implícito** (Produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, E. (Org.). História e Sentido na Linguagem. Campinas: Pontes, p. 39-46, 1989.

PACÍFICO, S. M. R. **Professores em movimento discursivo:** espaços para interpretação e autoria. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.5, p. 218-234, dez. 2013a. Disponível em: <<http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista5/eidea5-13.pdf>> acesso em: 04 jun. 2016.

_____. Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2012.

_____. (Org.). Professor e autoria: interpretações sobre o *Ler e Escrever*. 2013b.

_____. **O discurso da avaliação externa “Provinha Brasil” sobre o ensino de Língua Portuguesa e as suas implicações para autoria no ensino fundamental.** Revista da ABRALIN, v. 15, n. 2, p. 245-263, jul./dez. 2016

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Orgs). **Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PARAGUASSÚ, A. C. M. **O professor discursivizado como um bem.** ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, v. 41 n. 3, p. 917-925, set-dez 2012.

PÊCHEUX, M. *O Discurso* – estrutura ou acontecimento. 5.ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. Discurso e ideologia in: **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, São Paulo, UNICAMP, 1995.

PEREIRA, J. J. **Manifestações discursivas do professor pós-formação em avaliações sobre o PNAIC:** efeitos de sentido. Diálogo das letras, Pau dos ferros, v. 05, n. 02, p. 161-181, jul./dez. 2016.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** Campinas SP, 1995. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000089678>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. **Políticas Públicas: educação e linguagem.** Campinas, v. 53, n. 2, p. 149-155, Jul./Dez. 2011.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, A. L. G.; BORDELA, A. M. M.; OLIVEIRA, R.; PREZOTTO, M.; MENEZES, S. (Orgs.). **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: o pnaic na unicamp (2013-2014).** Editora: Paco Editorial. Campinas (SP), 2016.

RIGOLON, W. O. **Formação Continuada de professores alfabetizadores.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, R. H.; ROHLING N. **O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciandos na educação a distância.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 10 - n. 2 - p. 410-432 - jul./dez. 2014.

SARTORI, A. S. T.; DUARTE, C. G. **Sujeito Lúdico Produzido pela/na Educação Matemática: Interloquções com o neoliberalismo.** Bolema, Rio Claro (SP), v. 31, n. 57, p. 53 - xxx, abr. 2017.

SAVIANI, D. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil.** - 4 ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____, **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar.** In: _____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, p. 89-103, 2005.

SCHEIBE, L. **Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste Início de Século: análise e perspectivas.** Anais da 26ª Reunião da Anped, Caxambu, 2003.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos do sujeito da escolarização.** Campinas, SP, 1998. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000132179>> Acesso em: 20 de jul. de 2015.

_____. **Alfabetização: sujeito e autoria.** V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos, São Paulo 12-15 jul. 2000. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000038162>> Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **A escolarização da língua nacional.** In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.) *Políticas linguísticas no Brasil.* Campinas, Pontes Editores, p. 141-161, 2007.

SILVA, P. R. da. **Dizer e o poder dizer**: a assunção da autoria na escola. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2016.

SILVEIRA, E.; BAZZO, J. L. dos S.; CHAGAS, L. M. de M.; AGUIAR, M. A. L. de; PEDRALLI, R. (Orgs). **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais, Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**, 5 ed. - São Paulo: Contexto. 2007.

SOARES, A. P. P. **Discurso de responsabilização docente em revista**: uma análise das políticas curriculares para formação de professores (2011-2014). Rio de Janeiro, 2016.

Disponível em:

<<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/danapaulapeixoto.pdf>>

Acesso em: 9 nov. 2016.

SOUZA, J. C. R. de. **Escrita e autoria**: vozes que constituem e atravessam o discurso do sujeito-professor – São Paulo: SESI-SP editora, 2012.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UYENO, A. Y. **A dogmatização da teoria: a contradição como negação da falta no discurso do professor de línguas**. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

_____. **A identidade e o ethos na escrita de professores**: uma escrita (in)tangível de SI. R. *Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v. 12, n. 19, p. 27-46, Dez. 2010.

ANEXOS

RELATO COMPREENDENDO O MUNDO DAS COMPRAS

Professora: Lígia Gallo

Orientadora: Luzinaide Mota Klen (USEI)

Turma: 1º ano

Escola Municipal Engenheiro Carlos Rohm II

Município: Ribeirão Pires SP

Gêneros Textuais trabalhados: Música, Lista, Receita, Bilhete, Panfletos

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Da sopa ao Banco

No ano passado lecionei em um primeiro ano, uma das tarefas do PNAIC, solicitada pela minha orientadora foi montar uma sequência didática que abordasse um gênero textual. A princípio escolhi uma música, um conto popular e uma receita, então apareceram os panfletos, lista de compras e acabei por experimentar uma sequência didática maravilhosa que acabou envolvendo a escola toda!

Primeiro apresentei às crianças a música “SOPA” - palavra cantada, percebi que muitos alunos já conheciam a letra da música e cantaram sem dificuldades. Fizemos a leitura compartilhada, trabalhei a identificação dos versos, estrofes e destacamos as rimas que apareciam na música. As crianças ilustraram cada estrofe e montamos uma exposição na sala, todas as crianças participaram com entusiasmo e sem dificuldade.

Posteriormente, contei o conto “A SOPA DE PEDRA”, fiz a interpretação oral e perguntei o que essa história tinha em comum com a música, sem demora as crianças associaram as duas à uma receita que faz sopa. Em roda de conversa discutimos para que serve a receita, como usamos, onde encontramos, enfim explorei bem a estrutura do gênero.

Aproveitando o conto fizemos uma encenação da história, as crianças confeccionaram máscaras e nós ensaiamos uma apresentação, algumas crianças leram suas falas, outras já sabiam de cor o que iriam falar, e apresentamos para toda a escola no pátio. As crianças vibraram muito com a apresentação, foi um momento mágico.

Na aula seguinte, levei panfletos de supermercado para que os alunos identificassem os ingredientes que apareciam na letra da música e na história do Pedro Malazartes, com os recortes da imagem as crianças colaram no caldeirão e escrevemos uma lista dos alimentos, depois realizamos uma cruzadinha com as palavras estudadas.

Continuando a atividade, fomos analisar os panfletos de supermercado e através de uma roda de conversa identificamos os elementos que compõem esse suporte, destacando o preço que aparecia nas mercadorias. Conversamos sobre o sistema monetário, e surgiram questões relacionadas ao nome do nosso dinheiro; para que usamos; como conseguimos; enfim, rendeu uma ótima conversa e pude identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o sistema monetário. Ainda nesta aula escrevemos uma lista coletiva de compras.

Apresentei o vídeo “A origem do dinheiro” - patrulha do saber, e conversamos fazendo uma interpretação oral do vídeo, neste dia a tarefa para casa foi entregar um bilhete aos pais informando-os que na próxima aula os alunos trouxessem dinheirinho de brinquedo. Na aula seguinte, manuseamos as notas identificando cada uma quanto ao seu valor, conversamos sobre os animais que estão estampados nas notas. Então, propus que os alunos ilustrassem as notas, prestando atenção a cada detalhe. As notas ficaram lindas, quase que dava para passar como dinheiro mesmo!

Em roda de conversa abordamos a questão de como podemos ter dinheiro, alguns alunos responderam prontamente - Trabalhando! Outros disseram, indo ao banco e até ECONOMIZANDO! Conduzi a conversa de modo a ampliar o conhecimento dos alunos, dessa forma, propus que comprássemos um cofrinho para economizar, para isso enviei um bilhete aos pais pedindo autorização para sairmos da escola e irmos à loja de 1 REAL, para comprarmos um porta moedas “O PORQUINHO”.

Fui à loja, conversei com o gerente sobre a proposta, ele separou os cofrinhos e colocou a loja à nossa disposição. Ainda solicitei ao departamento de trânsito que acompanhasse nossa caminhada. E no dia marcado lá fomos nós, já no percurso era nítida a alegria das crianças, na loja fomos muito bem recebidos e cada criança pagou por seu cofrinho, conferindo o troco. Voltando à classe escrevemos um relato coletivo sobre a atividade extraclasse.

Em meio a todo esse movimento, trabalhei o livro didático de Matemática com atividades do sistema monetário, situações-problemas envolvendo pagamento e troco, como também atividades de reflexão do SEA com as palavras que foram surgindo durante a sequência.

Todas as turmas do primeiro ano se envolveram na sequência, e cada professor à sua maneira contemplou as etapas da sequência. Para finalizarmos, montamos um circuito de atividades, cada sala de aula deu espaço a um cenário:

SALA 1 – BANCO, onde as crianças realizavam saques e depósitos com o dinheirinho.

SALA 2 – MERCADO, com os produtos listados nas aulas anteriores, as crianças podiam comprar os produtos (embalagens vazias) dando o dinheiro que havia sido sacado. Cada criança escolheu seu produto e gerenciou seu dinheiro e troco.

SALA 3 – FEIRA, banca com frutas que as crianças compraram observando a lista de preço anexada à lousa.

SALA 4 - LANCHONETE, com as frutas adquiridas na “feira” as merendeiras fizeram salada de fruta, e novamente as crianças compraram e se DELICIARAM!!!

SALA 5 - BANCA de ingressos para brincar no parque de areia.

O banco foi o lugar mais concorrido, já que elas gastavam e precisavam efetuar novos saques para continuar brincando. Todas as professoras acompanharam de perto, observando como cada aluno se saía. Percebemos que eles entendem muito mais do que imaginamos sobre o sistema monetário, uma graça ver crianças do 1º ano lendo a lista de preços e discutindo sobre preço alto, produtos mais baratos... Enfim foram três semanas maravilhosas, nunca vi meus alunos tão empolgados e participativos.

Quando trabalhamos de forma contextualizada com a realidade das nossas crianças, os conceitos que apresentamos se mostram tão naturais que elas ampliam suas habilidades tranquilamente. Apesar da canseira que dá promover uma proposta como essa, não tem preço que pague a alegria estampada nos rostos dos alunos.

estratégias pessoais tais como: riscar, circular e colorir as que já tinham sido usadas.

Essa atividade com a pesquisa dos animais domésticos foi realizada na semana anterior e os dados coletados foram distribuídos na tabela e representados em gráfico de barras. Por fim, realizamos a última atividade em que estudamos os espaços e ambientes, suas diferenças e semelhanças. Os alunos representaram em forma de desenho.

Conclusão

Foi um trabalho de muito ensino e aprendizagem; notei que os alunos tiveram autonomia para resolver as escritas e as atividades voltadas para as áreas do conhecimento em Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História. As duas duplas que necessitaram de intervenções pontuais em todas as atividades desenvolvidas foram: Paulo e Pedro C., Francine e José P.

Concluí que na área de Matemática, mesmo aplicando jogos, os alunos demonstraram saber os resultados a partir do cálculo mental. Por outro lado, apresentaram dificuldades nas situações-problema, no registro convencional, sendo necessária a sistematização de estratégias de registro nesta área.

2. Jogos na alfabetização matemática

Professora: Nelita Aparecida Lorenzato da Silva

Orientadora de Estudos: Daniela de Arruda Fernandes

Turma: 3º ano A

Escola: EMEF “ Prof. Altino Jacintho Tovo”

Município: Dumont

Meu nome é Nelita, sou professora alfabetizadora, participo do PNAIC há dois anos e tenho experiência no magistério há doze. Em todas as capacitações que fiz e com a vivência em sala de aula aprendi que os jogos são muito colaborativos, pois brincando as crianças se expressam e imaginam, o que contribui muito para a aprendizagem. Desenvolvi com meus alunos o cantinho de matemática, possibilitando a compreensão e produção de significados e proporcionando a troca de estratégias.

Relato aqui uma experiência com meus alunos do 3º ano sobre o trabalho que desenvolvo com jogos na alfabetização matemática. O jogo escolhido foi “Qual a representação do número?”, do caderno nº 3 do Pacto, página 71, com o objetivo de representar o agrupamento decimal e compreender o valor posicional. Ao aplicar o jogo, percebi que este ajudou os alunos na construção do número de base dez e seu significado posicional; neste jogo optei por utilizar o material dourado.

A minha sala é organizada todos os dias em duplas facilitando as atividades lúdicas. Comecei explicando as regras do jogo e eles ficaram empolgados para iniciar. Nas primeiras jogadas precisei intervir para que todos os alunos percebessem como jogar, mas logo entenderam e jogaram sozinhos.

Auxiliei os alunos andando entre os grupos, observando e pedindo para lembrarem das regras. Ao final da atividade eles conseguiram entender bem, construindo a noção de agrupamento decimal, compreendendo o valor do número. Esse jogo é muito interessante, pois quando os alunos representam em seu tapetinho o número com o material dourado eles conseguem entender com clareza o significado e seus valores.

Durante o exercício uma das alunas queria construir atividades mais elaboradas, com números maiores. É a partir dessas possibilidades que os alunos se desenvolvem e conseguem avanços significativos na aprendizagem de matemática.

Trabalho na minha sala com outros jogos quase todos os dias. Eles pedem para brincar, pois passaram a adorar o cantinho. Um jogo muito legal, com o qual eles se identificaram foi o da memória, que confeccionei com papel EVA, ele envolve conhecimentos de adição, subtração, multiplicação, dobro, triplo, quádruplo, antecessor e sucessor. No referido jogo, o objetivo é conseguir retirar o maior número de pares (operação e resultado), e memorizar a posição e o conteúdo de cada um, pode-se encontrar facilmente os pares correspondentes, o que aumenta o número de pontos. Outro jogo que teve bons resultados foi o da tabuada com tampinhas, que ajudou os alunos a entenderem claramente o significado da multiplicação.

Ao trazer os jogos para dentro da sala de aula, pude perceber quais os alunos que estão em uma fase de compreensão mais avançada em relação a matemática, e ao mesmo tempo estimular o aprendizado através de brincadeiras, tornando a matéria mais interessante na perspectiva do aluno.

Trabalhando Geografia com vulcões

Roseli da Silva Amorim Chaves
Professora Alfabetizadora
Escola Estadual "Boa Esperança"
Curvelândia - MT

Resumo

O presente relato de experiência propõe um modo diferente de se trabalhar e ensinar Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com as atividades propostas pela formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A experiência se desenvolveu a partir de uma prática reflexiva com alunos do I Ciclo/III Fase, do período vespertino da Escola Estadual "Boa Esperança", no ano de 2014, com intuito de demonstrar o processo de construção e desenvolvimento da aprendizagem. O relato vem demonstrar a importância de se trabalhar teoria e prática, recurso pedagógico essencial que instiga o aluno a desenvolver suas habilidades através de diversas estratégias para que, assim, se desenvolvam socialmente e possibilitem novas descobertas.

Palavras-chave: Anos iniciais. Geografia. Vulcões.

Introdução

Originou-se o presente relato da necessidade de mostrar que a Geografia pode ser ensinada de maneira lúdica, para que o aluno tenha um aprendizado de mundo, isto é, que é necessário construir um saber geográfico com base na realidade do aluno, mas também pensar que esse saber pode propiciar uma leitura do espaço geográfico, juntamente com o conhecimento empírico oportunizar a leitura de mundo.

O trabalho com vulcões foi pensado a partir das atividades propostas pela formação no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como pela Feira de Ciências, realizada anualmente na Escola Estadual "Boa Esperança", em Curvelândia, Mato Grosso.

Ao trabalhar teorias e experimentos vulcânicos, objetivou-se mostrar aos pais, alunos e visitantes em geral, que estudar Geografia pode ser atrativo, prazeroso, divertido, uma vez que atualmente, o ensino desta disciplina tem sido considerado um paradigma de rupturas, rupturas estas que viabilizam, em todo o decorrer do processo temporal, uma mudança significativa tanto no ambiente como no seu processo de ensino.

A justificativa para se trabalhar o tema é pelo fato de que o professor deve, antes de tudo, procurar trabalhar conteúdos que despertem a curiosidade dos alunos e que estes queiram aprender sobre o novo. O professor precisa atualizar-se continuamente para inovar suas aulas, para que estas sejam prazerosas, tornando-se um facilitador da aprendizagem.

O trabalho com o tema vulcão foi também proposto em virtude de que, hoje, a escola, a cada dia mais, vem se tornando um lugar de experimentações do ensino, onde diferentes estratégias e métodos de ensino-aprendizagem são buscados para verificar qual a melhor forma de abordar determinados assuntos, que ora ou outra, geram intensas discussões.

Por isso, trabalhar com temas que despertam o interesse dos alunos torna-se pertinente para conduzi-los a grandes descobertas, construir conceitos significativos, colaborando, assim, para que as crianças se tornem autônomas e críticas.

1. O ensino de Geografia

Hoje, em tempos de grande circulação de informação, é importante e necessário que o ensino também seja redimensionado de forma a deixar de lado a fragmentação de saberes e instigar os alunos ao uso do conhecimento

aprendido, relacionando os conteúdos, a teoria com prática. E na Geografia não deve ser diferente. É preciso ensinar os alunos a observar o espaço através das diferentes paisagens, primeiramente da sua rua, posteriormente do seu bairro, do caminho percorrido entre sua casa e a escola, prosseguindo aos demais territórios, sempre relacionando situações que façam com que o aluno assimile o conteúdo. O ensino de Geografia, no Primeiro Ciclo, inicia com procedimentos que irão possibilitar a construção de concepções de análise que estimulem os alunos a desenvolverem a observação, a descrição e a representação da paisagem geográfica. (BRASIL, 2001, p. 128).

Mas o ensino também deve ser relevante quando os alunos querem ter informações diferentes. De acordo com Cavalcanti (1998, p. 24), "o ensino de geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade". O autor ainda acrescenta:

A finalidade de ensinar geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de ajudá-los a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes; de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Contudo, pautados na concepção de um ensino de Geografia diferente que contribua para estabelecer conexões locais com as de outras partes, resolvemos trabalhar o tema vulcões para que os alunos pudessem ter conhecimentos de paisagens geográficas de outros locais, como África, Antártida, Mediterrâneo, países da América do Norte e do Sul, dentre outros.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

O estudo de Geografia possibilita, aos alunos [...] adquirirem conhecimentos para compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridos, tanto em nível local como mundial. (BRASIL, 1997, p. 76)

Empenhados em conhecer outros tipos de paisagens, os alunos demonstraram interesse em estudar vulcões, pois, segundo eles, era algo diferente, que gostariam de saber a respeito, uma vez que no Brasil não há registro

da existência de nenhum. Dessa forma, eles se dispuseram a aprender para que pudessem compreender seu funcionamento. A curiosidade advinda dos alunos foi importante para o desenvolvimento do processo de ensino de Geografia.

Segundo os PCN, “[...] o ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva” (BRASIL, 2001, p. 108). A partir desta visão e abordagem, o aprendizado, no Ensino Fundamental, é voltado para o desenvolvimento da capacidade de identificar e refletir acerca de diferentes aspectos da realidade, tendo consciência da relação existente entre sociedade e natureza.

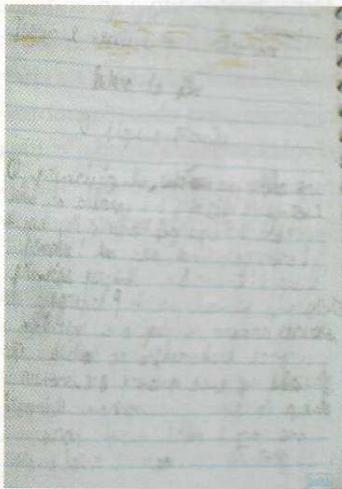
Para tanto, até chegar ao processo de confecção do vulcão pelos alunos, houve um processo de trabalho para que estes assimilassem o tema em questão. Dessa forma, foram propostas atividades que englobassem a interdisciplinaridade para que os alunos fossem desafiados e impelidos ao conhecimento de novos caminhos, permitindo-lhes novas experiências.

2. Trabalhando com vulcões

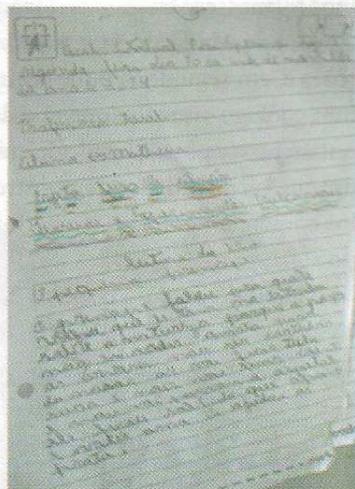
No intuito de ofertar um ensino interessante acerca dos vulcões, foram selecionadas atividades que englobassem o tema em algumas disciplinas do ciclo. Em Português, foram trabalhados trechos de um dos maiores clássicos da literatura infanto-juvenil, “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry, que narra a história de um avião que, após uma pane em seu avião, acaba parando no deserto do Saara, na África, e é surpreendido por um menino, a quem chama de “Pequeno Príncipe¹⁵”. Cada aluno recebeu uma cópia desses trechos e, posteriormente, produziu seu próprio texto, conforme pode ser visto nas figuras abaixo.

15 Disponível em: http://veja.abril.com.br/livros_mais_vendidos/trechos/o-pequenoprincipe.shtml. Acesso em: 20/09/2014.

Figura 1 – Caderno do aluno Pedro Gabriel Figura 2 – Caderno do aluno Matheus



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

Figura 3 – Caderno do aluno Matheus (a)



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

Em Ciências, os alunos tiveram acesso ao texto: “Vulcanismo”, retirado do livro didático do 4º ano – A Escola é nossa – no qual puderam diferenciar os conceitos entre si e conhecer o significado de cada um. Nesta disciplina foram criados acrósticos¹⁶, enfatizar a compreensão do assunto, com o uso

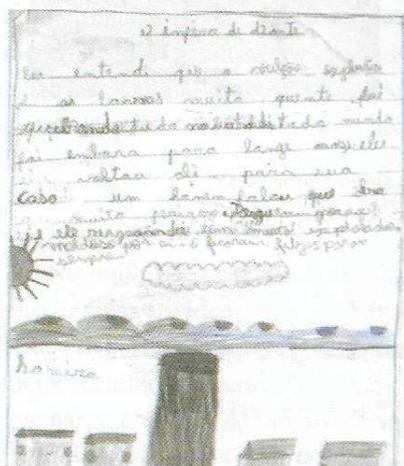
¹⁶ Composição poética em que as letras iniciais dos versos formam, lidas verticalmente, palavra (s) ou frase. (AUTOR, p. 20)

de palavras que referentes às partes que compõem um vulcão, para que os alunos formassem frases relacionadas ao tema, facilitando o aprendizado.

Nas aulas de História e Artes, foi assistido um filme sobre como fazer vulcões e, em seguida, o filme “O inferno de Dante”¹⁷, que retrata a chegada de um geólogo a uma pequena cidade americana para checar rumores que apontam para a possibilidade de um antigo vulcão voltar à atividade. Ele descobre que vários indícios demonstram claramente o perigo, mas é contestado pelos comerciantes locais. Posteriormente, foi trabalhada uma produção de texto sobre o filme.

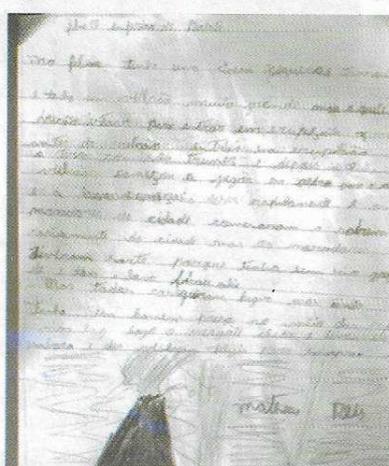
Foi, ainda, assistido o filme: “Volcano - A Fúria”¹⁸, que retrata a saga de um vulcão em erupção na cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos.

Figura 4 – Caderno da aluna Samira



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

Figura 5 – Caderno do aluno Matheus (b)



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

Na disciplina de Geografia, foram trabalhadas atividades que representavam a estrutura de vulcões, de modo que enfocasse a compreensão da relação existente entre as placas tectônicas e a formação dos vulcões, e verificar as consequências do vulcanismo para o planeta Terra. Foi estudado: O que é vulcão, câmara magmática, placas tectônicas, chaminé vulcânica e erupção.

Prosseguindo com o estudo sobre vulcão, também foi trabalhada a importância das placas tectônicas e das crostas. Para visualizar melhorar e ajudar na

17 Filme dirigido por Roger Donaldson, foi lançado nos EUA em 1997. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dante's_Peak.

18 Com direção de Mick Jackson, este filme estreou em 1997, nos EUA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Volcano_%28filme%29.

Como aprender Matemática através dos jogos

Olivia Aparecida Gomes França Christel
Professora Alfabetizadora
Escola Municipal Maria Júlia de Almeida
Alto Araguaia - MT

Resumo

Este estudo aborda a importância de se trabalhar os jogos com os alunos. A disciplina de Matemática é uma das mais antigas disciplinas a serem estudadas e está presente em todo o mundo. Nós não aprendemos Matemática somente na escola, mas sim no nosso dia a dia. Quando se aplicam exercícios de Matemática para as crianças, se percebe que cada uma delas possui um potencial diferente e que, quando trabalham em grupos, elas se desenvolvem melhor, pois aquela que sabe mais auxilia aquelas que possuem dificuldade. Essa troca de experiências é muito importante para que as crianças possam ensinar suas estratégias umas para as outras. Neste artigo, procuramos mostrar o quanto é importante inserir os jogos nas aulas de Matemática e como verificar se as crianças realmente aprendem jogando. Quanto à metodologia, foi feito um estudo bibliográfico, levantamento de hipóteses e, depois, pesquisa de campo.

Palavras-chave: Jogos. Matemática. Crianças.

Introdução

Hoje vivemos em um mundo movido pela tecnologia, onde as crianças estão cada vez mais utilizando esses recursos. É muito frequente encontrar crianças de faixa etária entre 8 e 10 anos que possuem celular. Por isso, realizamos uma investigação para provar às crianças que existe um mundo maravilhoso, que é o dos jogos, em que todos nós podemos aprender brincando. Buscamos comprovar que as crianças aprendem muito mais com aulas práticas do que teóricas.

Durante o ano de 2013, participamos do curso chamado de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na área de Linguagens. O objetivo desse curso é alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, um compromisso assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Municípios e Estados. A ideia surgiu a partir da constatação de que muitas crianças terminavam o seu ciclo de alfabetização sem estarem totalmente alfabetizadas, brotando, assim, uma luta para garantir os direitos de todas as crianças a estarem alfabetizadas no final do ciclo de alfabetização. Foi um curso muito proveitoso, aprendemos várias formas e técnicas de ensinar nosso aluno de uma maneira diferenciada.

No ano de 2014, o curso teve continuidade, mas na área de Matemática. Aprendemos vários jogos, que aplicamos com as crianças. Foram momentos muito prazerosos, que motivaram a ideia de escrever um artigo. Assim, colocamos em prática tudo o que aprendemos na formação, procurando provar a todos o quanto é possível aprender mais quando aprendemos jogando.

Este artigo pretende mostrar o quanto é importante inserir os jogos nas aulas de matemática, bem como verificar se as crianças realmente aprendem jogando, relatar sobre a inserção dos diversos jogos matemáticos nas salas do 1º ciclo e conceituar *jogar* e *brincar*. Quanto à nossa hipótese, lendo vários depoimentos de professoras que trabalham com o 1º ciclo, observamos que as crianças realmente aprendem muito mais jogando. Assim, nossa perspectiva é demonstrar, aos professores, que o jogo faz parte da aprendizagem. Partimos, portanto, de algumas questões: as crianças realmente aprendem jogando? Os jogos escolhidos motivaram as crianças? Por que é importante jogar com as crianças? O curso do PNAIC superou as expectativas propostas? Na metodologia fizemos um estudo bibliográfico, levantamento de hipóteses e depois partimos para a pesquisa de campo.

1. Aprendizagem com jogos

Devemos incentivar todos os nossos alunos a participarem dos jogos propostos e estabelecer métodos dinâmicos em que as crianças possam aprender a se respeitar, a serem solidárias umas com as outras, e ganhar ou perder.

Saber ler e escrever é muito mais do que dominar a leitura e a escrita. Uma pessoa alfabetizada consegue ler qualquer coisa em qualquer situação e fazer parte do mundo letrado onde se enfrenta muitos desafios. Para que uma criança consiga ser alfabetizada, não basta somente que ela consiga ler e escrever, e sim saber, também, manejar as outras disciplinas. Já o professor que alfabetiza, deve, por sua vez, sempre estar em estudo, não só na área da linguagem, mas em todas as disciplinas que envolvem o ciclo de alfabetização.

A aprendizagem matemática, de que trata este artigo, tem fundamental importância no desenvolvimento escolar. Para ensinarmos Matemática, hoje em dia, é muito importante que a criança saiba que o erro faz parte da aprendizagem, que é errando que se aprende. Ela precisa ser estimulada a refletir sobre as suas ações, precisa ter curiosidade, querer aprender as regras de um jogo, saber entender as sugestões dos colegas.

Brincando, as crianças se tornam mais criativas e conseguem resolver situações-problema com mais facilidade, precisamos sempre escolher um lugar onde as crianças possam se sentir à vontade para conversar com seus pares.

Para jogar, é necessário usar inteligência e estratégia, pois os jogos são compostos de regras. Muitas vezes os alunos dão respostas surpreendentes. O jogo é um momento de criação e de resolução de problemas matemáticos, as crianças que jogam se mostram mais espertas, criativas.

O jogo mexe muito com o imaginário das crianças, pois elas jogam sem medo, sem se sentirem frustradas. O que as crianças realizam dentro de um jogo é o que elas aprenderam, tanto na sala de aula ou fora dela, e não algo que tenha sido imposto pelo professor.

O professor não pode só aplicar o jogo para passar o tempo, mas sim ter um propósito, uma finalidade, ele precisa repassar para as crianças o motivo de jogar o referido jogo, fazendo intervenções a todo o momento, acompanhando o que as crianças estão fazendo. Com isso, ele poderá analisar o desenvolvimento de cada criança. O jogo não possuirá nenhuma serventia se o professor não souber o seu objetivo.

É muito comum os professores ouvirem de seus alunos as seguintes perguntas: «Para que serve isso professor? De onde veio? Onde vou usar isso?»

Essas perguntas revelam que o modelo pedagógico no ensino da Matemática está ocorrendo de forma inadequada, pois se utilizam muitas fórmulas e regras em um método de treinamento e repetição.

A partir desse problema, a autora Patrícia Sadovsky (2010), no livro "O ensino de Matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios" alerta para mudanças no ensino de Matemática, pois esta disciplina necessita de transformação e avaliação, a fim de repensar os métodos utilizados atualmente.

Todavia, a autora aponta que as escolas, nos últimos anos, estão carregadas de problemas, como alunos que são acusados de não saber nada, professores desmotivados e cansados de lidar com alunos que desprezam o ensino, além da diferença social e econômica existente.

Diante de toda essa adversidade ainda surgem experiências que sustentam a escola e fazem pensar que ainda pode haver mudanças. Isso porque, segundo Sadovsky (2010) muitos profissionais da educação acreditam que a escola é a oportunidade de acesso à cultura para a formação dos jovens, implicando numa transformação subjetiva que favorece o intelectual do aluno.

Porém, para que a escola consiga dar conta dessa situação a autora enfatiza que deve haver mudanças nas decisões políticas com relação às condições do desenvolvimento escolar. Isso implica repensar o aspecto intelectual dos alunos quanto dos docentes, não só no ensino da matemática, mas em todas as disciplinas.

Pensar nos conteúdos e nas propriedades que os alunos irão utilizar é muito difícil, porque têm domínios diferentes, e, em razão disso, o professor necessita criar ferramentas matemáticas que ajudarão cada aluno, dependendo de suas dificuldades diante dos problemas propostos.

A partir disto, fica claro que as aulas de Matemática permanecem complexas porque o docente precisa, também, de um estudo matemático-didático, que formará o seu objeto de ensino em cada aula. Sendo assim,

Pensar a sala de aula como um contexto no qual se desenvolve a atividade matemática requer também pensar em condições para que os alunos sejam levados a formar conjeturas, procurar formas de validá-las, produzir argumentos dedutivos, arriscar respostas para as questões que se formulam, criar formas de representação que contribuam para chegar às soluções que se buscam, reformular e reorganizar os velhos conhecimentos à luz dos novos conhecimentos produzidos, generalizar as ferramentas que vão surgindo e também definir os seus limites. (SADOVSKY, 2010, p. 55)

Ressalta autora, diante disto, que o docente tem um papel essencial, o de formular problemas para a classe que tenham como referência a atividade matemática, e, assim, levar o aluno a formular, perguntar, discutir e refletir sobre as questões propostas.

2. O brincar e o jogar

O jogar e o brincar são atos que sempre devem fazer parte da vida de qualquer criança. A partir deles, as crianças mostram vários aspectos cognitivos e psicomotores para o seu desenvolvimento. A criança que joga e brinca é capaz de enfrentar vários desafios no decorrer de sua vida e até mesmo na escola. O jogo auxilia muito na aprendizagem dos alunos, faz com que haja trocas de experiências entre outros pequeninos. Para a criança, o jogo é uma brincadeira, mas é necessário haver regras, e, quanto ao brincar, não é necessário obedecer a uma regra. O jogo tem um papel pedagógico, pois através dele, podemos observar como é aquela criança.

No século XIX, Froebel afirmava que os jogos e as brincadeiras exerciam grande importância na educação infantil, pois estes eram instrumentos de destaque na organização das atividades escolares porque ajudavam na construção de conceitos matemáticos.

Starepravo (2009, p. 19) postula a seguinte informação acerca dos jogos e brincadeiras:

[...] Por colocar as crianças constantemente diante de situações-problema, os jogos favorecem as (re) elaborações pessoais a partir de seus conhecimentos prévios. Na solução dos problemas apresentados pelos jogos, os alunos levantam hipóteses, testam sua validade, modificam seus esquemas de conhecimento e avançam cognitivamente.

Outros pontos relevantes destacados pela autora se referem ao âmbito intelectual, pois, ao trabalhar em conflitos que precisam ser resolvidos, ainda trabalham em grupo desenvolvendo a socialização. Os jogos, quando empregados no ensino da Matemática, fazem com que os alunos relacionem os cálculos a situações concretas, como formar uma quantia ou controlar a situação. No entanto, ressalta:

[...] para que os jogos possam ser recursos importantes em nossas aulas, para que possam ajudar nossos alunos a desen-

volver o raciocínio e a autonomia, caso estes sejam objetivos da educação que desejamos promover, precisamos, antes de tudo, mudar nossa concepção em relação ao uso de jogos na escola. (STAREPRAVO, 2009, p. 20)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, o jogo propicia aos alunos desafios que acarretam interesse e prazer. Esses jogos devem fazer com que os alunos utilizem estratégias próprias, e não apenas apliquem técnicas ensinadas anteriormente.

A autora considera que os jogos podem se constituir um desafio, e que se deve levar em consideração a maneira como serão utilizados. Muitos professores, prossegue ela, apresentam às crianças os algoritmos convencionais das quatro operações e entregam listas de problemas para serem resolvidos com as operações ensinadas. Entretanto, o que a grande maioria dos alunos repete são as seguintes frases: É de mais ou de menos? De vezes ou de dividir?

Diante disto, fica claro que o conhecimento somente será adquirido de forma eficiente quando envolver situações diferentes daquelas que serviram de origem, isto é, os alunos precisam entender a partir de suas próprias concepções.

Starepravo (2009 apud CARREHER; CARREHER; SCHLIEMANN, 1995) afirmam que adolescentes, jovens ou adultos trabalhadores, que frequentaram a escola e aprenderam as estratégias matemáticas, quando estão diante de uma situação de compra e venda, utilizam outros recursos matemáticos, e não os aprendidos em sala de aula.

Na aula de Matemática, as crianças fazem conta para acertar, para ganhar boas notas, para agradar a professora, para passar de ano. Na vida cotidiana, fazem as mesmas contas para pagar, dar troco, convencer o freguês de que seu preço é razoável. Estarão usando a mesma matemática? O desempenho nas diferentes situações será o mesmo? Que papel exerce a motivação da venda? Que explicação existe para que alguém seja capaz de resolver um problema em uma situação e não em outra? (STAREPRAVO, 2009, p. 29-30 apud CARREHER; CARREHER; SCHLIEMANN, 1995, p. 19).

A partir desses procedimentos não convencionais que os alunos utilizam para fazer os cálculos, a autora enfatiza que o trabalho envolvendo jogos nas aulas de Matemática se torna muito importante, pois o intuito não é ensinar meramente as regras, mas sim, fazer com que o aluno aprenda a resolver situações a partir dos problemas apresentados pelos jogos.

DO CAMPO DE FUTEBOL AO TERRENO DA ESCOLA

Profa. Sandra Maria Bispo de Freitas
Município de Espigão do Oeste- RO.

A Copa do Mundo de 2014 oportunizou a formação sociocultural, ampliou a visão de mundo e construiu o sentimento patriótico dos meus alunos⁶. Sendo o futebol, o único esporte praticado nas comunidades do entorno da escola, a Copa do Mundo incentivou os alunos a acreditarem ainda mais no esporte e em seus sonhos.

O Direito de Aprendizagem referente ao Sistema de Medidas foi estudado dentro do contexto histórico das copas do mundo. O que nos possibilitou uma gama de discussões a respeito de mapas, mascotes das copas, linguagem específicas do futebol, países, construções, estádios, favorecendo a aprendizagem por meio de cálculos, tabelas e gráficos.

No decorrer do Projeto Copa do Mundo os alunos trouxeram muitas curiosidades pertinentes ao tema, enriquecendo as aulas, pois assuntos que eles ouviam de seus familiares ou assistiam na TV, no outro dia era relacionado a unidade de medida. No meio de tanta agitação e empolgação as aulas se tornaram mais prazerosas e lúdicas. Utilizamos representação das bandeiras, imagens dos mascotes, decoração da escola e o campeonato de futebol de botão.

As trocas de ideias, as discussões em sala e as comparações eram constantes, cabendo para mim, enquanto professora apenas mediar, direcionar e apresentar os conceitos. Observei que trabalhar com um assunto que corresponde à realidade dos alunos, como o futebol e a copa do mundo, torna a aula mais empolgante, eles se

⁶ Os alunos estudam na EMEF Juscelino Kubitschek de Oliveira, uma unidade de ensino do campo e Multisseriada, distante 85Km do Município de Espigão do Oeste com 45 alunos, 02 professoras, 01 professora de apoio e 01 merendeira. Dos 45 alunos, 25 são alunos das turmas do 1º, 2º e 3º Ano, estudam na mesma sala, compondo uma turma multisseriada.

envolvem e mostram o que realmente sabem, trocam experiências e levam esse conhecimento para a família, onde são



agregados outros conhecimentos e valores.

Para dar sequência às medidas de comprimento, iniciei instigando os alunos a verificarem quanto mede a mesa, a sala, a porta da sala, usando apenas mãos e pés e, depois, com as réguas. Como se usa as réguas? Como se chamam esses números e para que servem? Sabem quanto mede um campo de futebol? E a trave? Fizemos estimativas e fomos anotando.

De forma lúdica, os alunos compreenderam o que é o centímetro como unidade de medida e não como alguns conceituavam: “para riscar reto” ou para “desenhar”. Compreenderam que a régua é para medir e traçar comprimentos e atribuíram conceitos como: “menos de um metro” e “mais de um metro”, demonstrando que compreenderam que um metro tem 100 (cem) centímetros, fazendo comparações de suas medições.

Os alunos puderam manusear objetos como o lápis, barbantes e comparar com as medidas realizadas com as mãos, verificando nesse momento que as medidas com as mãos não conferia com as medições dos colegas, até concluírem que uma mão não é igual a outra, um lápis não é do mesmo tamanho do outro e compreenderam melhor o porquê de se ter uma unidade padrão de medida como o metro.

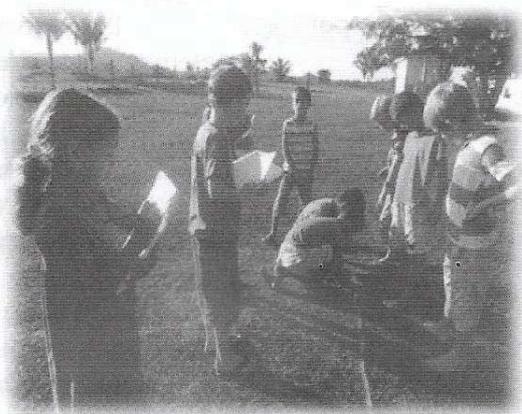
Conclui que seria interessante no próximo ano visitarmos uma plantação para observar como os agricultores conseguem plantar em linhas tão retilíneas sem usarem uma régua ou um metro. Dessa forma, os

alunos poderão compreender de forma gradativa a importância da matemática vida cotidiana, sem tê-la como a vilã do estudo, desmitificando a matemática e atribuindo um novo olhar, onde se vê sentido da matemática em diversas situações do dia-a-dia.

Além da Matemática estudamos Língua Portuguesa com os textos informativos e interpretações orais; História com apresentação dos fatos das copas anteriores, povos; Geografia com apresentação de mapas: planisfério e globo, países, bandeiras, etc.; e em Arte as cores, bandeiras, enfeites para decorar a sala.

Foi excelente trabalhar com os alunos motivados pelo tema Copa do Mundo, pois além dos Direitos de Aprendizagem, o projeto envolveu o crescimento cultural e a formação patriótica dos meus alunos. Não importamos se o Brasil não se tornou hexacampeão, tivemos a alegria de viver esta experiência juntos e aprender mais.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa trouxe para todos os professores motivação e o sentimento de valor e compromisso pelo o trabalho em sala de aula, despontando práticas de ensino de forma lúdica e significativas, garantindo dessa feita o direito de cada aluno na sua individualidade de aprender e ser alfabetizado até os 08 anos de idade.



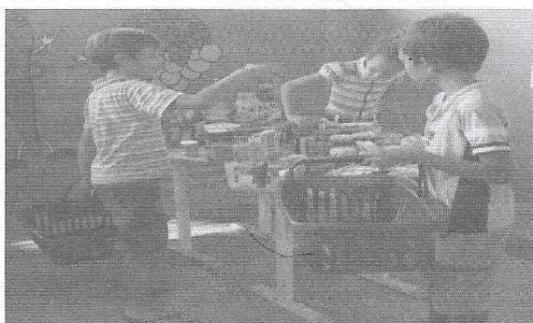
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: cadernos.** Brasília: MEC, SEB, 2014.

2º Momento – Classificação e Etiquetagem dos Produtos

Na semana seguinte, os alunos participaram verificando selecionando e classificando os produtos em suas determinadas seções que já haviam sido etiquetadas e também com preço sugerido para os produtos à venda.



A “construção” do mercadinho foi realizada, como culminância do projeto, no pátio da escola, com a utilização de mesas e cadeiras da própria sala de aula.



3º Momento – Divisão dos Grupos

Na continuidade do projeto, as turmas foram divididas em quatro grupos

de sete alunos. Para entrar no “mercado” apenas 7 alunos permaneciam no ambiente durante alguns minutos e um deles era escolhido para ficar no caixa, simulado com uma mesa, uma caixa registradora (de brinquedo), calculadora e dinheiro fictício em papel e moedas disponíveis para troca.

4º Momento – Simulação das Compras

Quando chegavam ao “mercado” os alunos recebiam cestinhas para compras (de verdade, emprestada por um comerciante da região) e uma quantia de “dinheirinho de brinquedo” de R\$ 50,00 era entregue a cada um. Antes dos grupos iniciarem suas compras, era dada a instrução de como eles deveriam se portar em um mercado e como funcionava, desde as noções econômicas de como fazer os cálculos antes de chegar ao caixa, como regras básicas de fila e segurança.

5º Momento – Atividade Prática

Após escolher os produtos de sua preferência, os alunos se dirigiam até o caixa para efetuarem o pagamento e constatarem se suas compras tinham possibilidades de finalização de acordo com o valor de dinheiro que tinham em mãos. O aluno que era o “caixa” fazia as contas, recebia o dinheiro e dava o troco conforme o resultado final, em seguida os produtos eram empacotados e entregues aos alunos “clientes”.

Ao passear pelos “corredores” do Mercadinho, as crianças pesquisaram preços, escolheram marcas, compararam valores, fizeram cálculos mentais, somaram com os dedos e também usaram o papel para realizar as operações.

Ao adquirir os produtos realizavam adições para calcular o total do gasto.

6º Momento – Realização das Compras



Durante a realização das compras houve a mediação da atividade, em alguns casos, sempre ajudando e intervindo, principalmente com os alunos que apresentaram mais dificuldades na realização das contas, interrogando como eles chegavam àquele resultado para descobrir o raciocínio feito por eles. Os alunos eram provocados também a fazer o cálculo antes de escolher o produto para criar hipóteses e adquirir noções de equivalência onde os exemplos surgiam de acordo com o manuseio das cédulas.

7º Momento – Conclusão das Atividades

Foi uma experiência muito gostosa, pois todos aprenderam de uma maneira diferente. Percebemos também que as crianças se divertiram carregando a lista de compras e a cestinha para as mercadorias. O comentário deles era de que parecia uma brincadeira em um mercado de verdade e ainda ganharam dinheirinho.

Recursos

- Dinheirinho “sem valor”;
- Moedas de Papel;
- Embalagens vazias (diversos tamanhos, formatos e cores);
- Caixa registradora (de brinquedo);

- Cestinhas de plástico;
- Sacolas.

Avaliação

A avaliação ocorrerá através do desempenho da turma durante as diferentes atividades propostas. Será observado se os alunos são capazes de conhecer o sistema monetário a partir da prática, representar e escrever quantias em reais e comparar preços, bem como se utilizam o dinheiro para efetuarem trocas e resolverem situações problemas através de cálculo mental, envolvendo real e centavos.



Referências bibliográficas

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia dos projetos. **Revista Presença Pedagógica**, n.o 8, p. 24-33, 1998.

SEQUÊNCIA DIDÁTIC: Embalagens Farmacêuticas

Marciano José Rodrigues²⁰

Introdução

Durante o estudo do tema "Construção Do Sistema de Numeração Decimal". Caderno 03 (três) de matemática do PACTO em 2014 foi sugerido pela orientadora de estudos professora Maria Marly Vieira Lopes Santana a elaboração de uma sequência didática interdisciplinar utilizando rótulos.

Elaborei a sequência didática intitulada "embalagens farmacêuticas", que foi aplicada com alunos de 1º ao 5º ano da Escola multisseriada: Jenair de Paula Neto localiza na zona Rural em Buritys – RO. Ao desenvolver a sequência supra, optei em trabalhar com caixas de remédios, com o objetivo de despertar nas crianças o hábito de leituras e análise das informações que estão contidas nas embalagens.

OBJETIVOS

- Diferenciar o gênero textual;
- Conhecer e identificar a data de validade dos remédios para evitar o uso dos mesmos após o vencimento;
- Localizar os nomes dos remédios;
- Perceber que os números fazem parte desse gênero;
- Diferenciar as siglas dos estados;
- Elaborar e resolver problemas a partir de pesquisa das medidas contidas nas embalagens;
- Organizar palavras em ordem alfabética;

CONTEÚDOS

Gênero textual;
Ordem alfabética;
Sistema de capacidade (litro e ml);
Ordem e classes simples e unidades de milhar;
Números;
Localizações;
Cidades, estados e regiões;
Produção de texto, frases e palavras;
Siglas.

DESENVOLVIMENTO

Iniciei o trabalho com uma conversa com as crianças sobre o gênero e direcionei algumas perguntas>

Quem tinha embalagem de algum tipo de remédio em casa?

Todos responderam que tinha.

Quem tem o hábito de observar ou ler os vencimentos prescritos nas caixas?

Não obtive respostas. Neste momento percebi que as crianças não eram conhecedoras destas informações. Então combinamos que iríamos fazer uma coleta de embalagens de remédios para juntos pesquisarmos todas as informações existentes.

Após a coletânea do material, organizei a turma em círculo para apresentação do gênero em estudo, conversamos sobre o assunto e direcionei a pergunta a eles:

O que podemos encontrar de escritas nas embalagens farmacêuticas? Os alunos responderam que são varias palavras escrita com tamanhos diferentes. Nesse momento expliquei que os nomes dos remédios estão destacados com letras maiores e em formatos diferentes, porém as palavras menores também devem ser analisadas para identificar outras informações contidas, não esquecendo a data de validade que está na tampa das caixas. Todos observaram e localizaram o prazo de validade com atenção. A partir deste momento as crianças realizaram varias leituras e copiaram informações relevantes a eles.

No dia seguinte foi proposto que recortassem todos os nomes das embalagens que representavam o nome do produto.



²⁰ Professor Pedagogo com Especialização em Alfabetização e Linguagem.

Logo após, sentamos juntos para colar todas as palavras em ordem alfabética.



Ordem Alfabética

11	1.4	33
2	1.8	34
3	1.7	35
37	2.0	36
41	2.1	37
5	2.2	38
6	2.3	39
7	2.4	40
8	2.5	41
9	2.6	42
10	2.7	43
13	2.8	44
17	2.9	45
18	3.0	46
19	3.1	47
15	3.2	48
16	3.3	49

Produto final da atividade

No terceiro dia os alunos pesquisaram os mais variados números que podemos encontrar nos rótulos farmacêuticos e fizeram uma produção textual relatando a importância da leitura das bulas dos remédios, destacando

NOME DO REMÉDIO Propol (2)

NÚMEROS ENCONTRADOS

ENDEREÇO: KM 08
 CÓDIGO DE BARRAS: 7 8 9 600 4 803 954
 VALIDADE: 02 16
 FABRICAÇÃO: 02 19
 LOTE: 611533
 QUANTIDADE: 21 COM PRIMIDOS
 TELE FONE: 0800-5006 00
 CEP: 13196-901
 CNPJ: 05.074.989/0001-26

CONCLUSÃO DA ATIVIDADE

Nós gostamos muito porque a gente aprendeu mais sobre a ordem alfabética, e também aprendemos mais sobre os remédios e dados de validade a fabricação a quantidade. A gente também aprendeu a ler mais sobre o número de fabricação e o número de telefone de quem tem a bula e a gente pode comprar o remédio e saber a quantidade de remédios por que a gente não pode pagar um preço errado.

como este aprendizado contribuiu para sua vida.

No quarto e quinto dia busquei propor maiores desafios trabalhando com sistema de capacidade envolvendo operações e problemas matemáticos e representando as ordens e classes simples e de milhares.

SISTEMA DE CAPACIDADE

1. Cada cor representa uma unidade, com duas respostas as unidades abstratas:

- unidade (Uma (1) Million representa uma unidade)
- dezenas
- centenas
- unidades de milhar

2. Num tabuleiro com tabuleiro 2,000 compostos em 100 unidades compostas para tabuleiro com 4 dígitos. Um novo valor é colocado em cada unidade para que seja a total de 10.000 compostadas. Onde que a sua capacidade representa mais de 10.000 unidades de 10.000.

3. Uma turma fez um do número Comadina do Bone 2 classes em um mês que cada classe tem 20 compostadas. Quando a turma mudou de classe, eles não tinham mais a mesma turma. Quando eles mudaram para uma turma, eles não tinham mais a mesma turma. Quando eles mudaram para uma turma, eles não tinham mais a mesma turma.

Nessa atividade foi proposto que os alunos resolvessem os problemas relatando a forma encontrada para resolução, e representassem através das cores definidas para cada ordem.

LOCALIZAÇÕES

1. Lide as respostas nos cartões para checar qual o local.

Nome da Fábrica	Cidade	Estado	Capital
Ronal	Bartolomeu	SP	São Paulo
Dalat	Unopatia	GO	Goiânia
Ativator	Rio de Janeiro	RJ	Rio de Janeiro
Medicamento	Goiânia	GO	Goiânia
G. G. G.	Goiânia	GO	Goiânia
Medicamento	Goiânia	GO	Goiânia
Medicamento	Unopatia	GO	Goiânia
Medicamento	São Paulo	SP	São Paulo
Medicamento	Unopatia	GO	Goiânia

Algumas respostas:

Quantos produtos são produzidos no mesmo estado? (R: 10 produtos são produzidos no mesmo estado)

Qual é a cidade onde se acham os produtos? (R: São Paulo, Goiânia)

Qual é o estado onde se acham os produtos? (R: São Paulo, Goiânia)

Qual é o nome da cidade onde se acham os produtos? (R: São Paulo, Goiânia)

Nessa atividade eles pesquisaram e anotaram no caderno quais são os estados, cidades e regiões que cada produto farmacêutico foi fabricado, em seguida eles teriam que classificar cada cidade, estado e sua respectiva capital.



Além disso, apresentei aos educandos o mapa do Brasil e solicitei que localizasse os estados das siglas recortadas. Após foi elaborado uma lista dos vários meios de transportes que possibilita o acesso dos produtos a população.

RECURSOS

Embalagens de remédios, tesoura, papel sul fite, cola, papel cartão, livros de recorte, canetinha, lápis de cores, giz de cera, pincel atômico, cartolina, quadro branco e EVA e mapas.

AVALIAÇÃO

“Para avaliar disponibilizei outras embalagens do gênero e solicitei que os alunos retirassem e copiassem em seu caderno o maior número de informações possíveis e socializassem com os colegas.”

MINHAS OBSERVAÇÕES

Durante o período do desenvolvimento deste trabalho, observei que todos os alunos se interessaram pelo assunto e conseguiram desenvolver todas as atividades propostas, adquirindo assim o aprendizado e ampliando seu conhecimento a partir desta pesquisa.

Eu como professor alfabetizador não tinha o hábito de trabalhar com sequência didática, percebi a importância deste planejamento com a interação das crianças com os materiais pesquisados, portanto, desenvolvi as atividades dessa sequência com muito sucesso e o curso

do PACTO foi o pilar de tudo, formação após formação fui percebendo a importância de trabalhar com sequências didáticas. Após as formações do PACTO melhorei minha prática, planejo minhas aulas e consigo atingir os objetivos proposto, sendo assim recomendo a todos os colegas a utilizarem as sequências didáticas no planejamento didático-pedagógico.

Referencias:

ANASTACIO, M. Q. A.; BARRETO, M. F. T. A compreensão de números apresentada por crianças: multiplicação. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Filosofia da educação matemática**. São Paulo: UNESP, 2010. p. 101-127.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

MIARKA, R.; BAIER, T. Conhecimento numérico: um passeio por diferentes concepções culturais. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Filosofia da educação matemática**. São Paulo: UNESP, 2010. p. 89-100.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Teoria e prática de matemática: como dois e dois**. São Paulo: FTD, 2009.

RELATO COMPREENDENDO O MUNDO DAS COMPRAS

Professora: Lígia Gallo

Orientadora: Luzinaide Mota Klen (USEI)

Turma: 1º ano

Escola Municipal Engenheiro Carlos Rohm II

Município: Ribeirão Pires SP

Gêneros Textuais trabalhados: Música, Lista, Receita, Bilhete, Panfletos

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Da sopa ao Banco

No ano passado lecionei em um primeiro ano, uma das tarefas do PNAIC, solicitada pela minha orientadora foi montar uma sequência didática que abordasse um gênero textual. A princípio escolhi uma música, um conto popular e uma receita, então apareceram os panfletos, lista de compras e acabei por experimentar uma sequência didática maravilhosa que acabou envolvendo a escola toda!

Primeiro apresentei às crianças a música “SOPA” - palavra cantada, percebi que muitos alunos já conheciam a letra da música e cantaram sem dificuldades. Fizemos a leitura compartilhada, trabalhei a identificação dos versos, estrofes e destacamos as rimas que apareciam na música. As crianças ilustraram cada estrofe e montamos uma exposição na sala, todas as crianças participaram com entusiasmo e sem dificuldade.

Posteriormente, contei o conto “A SOPA DE PEDRA”, fiz a interpretação oral e perguntei o que essa história tinha em comum com a música, sem demora as crianças associaram as duas à uma receita que faz sopa. Em roda de conversa discutimos para que serve a receita, como usamos, onde encontramos, enfim explorei bem a estrutura do gênero.

Aproveitando o conto fizemos uma encenação da história, as crianças confeccionaram máscaras e nós ensaiamos uma apresentação, algumas crianças leram suas falas, outras já sabiam de cor o que iriam falar, e apresentamos para toda a escola no pátio. As crianças vibraram muito com a apresentação, foi um momento mágico.

Na aula seguinte, levei panfletos de supermercado para que os alunos identificassem os ingredientes que apareciam na letra da música e na história do Pedro Malazartes, com os recortes da imagem as crianças colaram no caldeirão e escrevemos uma lista dos alimentos, depois realizamos uma cruzadinha com as palavras estudadas.

Continuando a atividade, fomos analisar os panfletos de supermercado e através de uma roda de conversa identificamos os elementos que compõem esse suporte, destacando o preço que aparecia nas mercadorias. Conversamos sobre o sistema monetário, e surgiram questões relacionadas ao nome do nosso dinheiro; para que usamos; como conseguimos; enfim, rendeu uma ótima conversa e pude identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o sistema monetário. Ainda nesta aula escrevemos uma lista coletiva de compras.

Apresentei o vídeo “A origem do dinheiro” - patrulha do saber, e conversamos fazendo uma interpretação oral do vídeo, neste dia a tarefa para casa foi entregar um bilhete aos pais informando-os que na próxima aula os alunos trouxessem dinheirinho de brinquedo. Na aula seguinte, manuseamos as notas identificando cada uma quanto ao seu valor, conversamos sobre os animais que estão estampados nas notas. Então, propus que os alunos ilustrassem as notas, prestando atenção a cada detalhe. As notas ficaram lindas, quase que dava para passar como dinheiro mesmo!

Em roda de conversa abordamos a questão de como podemos ter dinheiro, alguns alunos responderam prontamente - Trabalhando! Outros disseram, indo ao banco e até ECONOMIZANDO! Conduzi a conversa de modo a ampliar o conhecimento dos alunos, dessa forma, propus que comprássemos um cofrinho para economizar, para isso enviei um bilhete aos pais pedindo autorização para sairmos da escola e irmos à loja de 1 REAL, para comprarmos um porta moedas “O PORQUINHO”.

Fui à loja, conversei com o gerente sobre a proposta, ele separou os cofrinhos e colocou a loja à nossa disposição. Ainda solicitei ao departamento de trânsito que acompanhasse nossa caminhada. E no dia marcado lá fomos nós, já no percurso era nítida a alegria das crianças, na loja fomos muito bem recebidos e cada criança pagou por seu cofrinho, conferindo o troco. Voltando à classe escrevemos um relato coletivo sobre a atividade extraclasse.

Em meio a todo esse movimento, trabalhei o livro didático de Matemática com atividades do sistema monetário, situações-problemas envolvendo pagamento e troco, como também atividades de reflexão do SEA com as palavras que foram surgindo durante a sequência.

Todas as turmas do primeiro ano se envolveram na sequência, e cada professor à sua maneira contemplou as etapas da sequência. Para finalizarmos, montamos um circuito de atividades, cada sala de aula deu espaço a um cenário:

SALA 1 – BANCO, onde as crianças realizavam saques e depósitos com o dinheirinho.

SALA 2 – MERCADO, com os produtos listados nas aulas anteriores, as crianças podiam comprar os produtos (embalagens vazias) dando o dinheiro que havia sido sacado. Cada criança escolheu seu produto e gerenciou seu dinheiro e troco.

SALA 3 – FEIRA, banca com frutas que as crianças compraram observando a lista de preço anexada à lousa.

SALA 4 - LANCHONETE, com as frutas adquiridas na “feira” as merendeiras fizeram salada de fruta, e novamente as crianças compraram e se DELICIARAM!!!

SALA 5 - BANCA de ingressos para brincar no parque de areia.

O banco foi o lugar mais concorrido, já que elas gastavam e precisavam efetuar novos saques para continuar brincando. Todas as professoras acompanharam de perto, observando como cada aluno se saía. Percebemos que eles entendem muito mais do que imaginamos sobre o sistema monetário, uma graça ver crianças do 1º ano lendo a lista de preços e discutindo sobre preço alto, produtos mais baratos... Enfim foram três semanas maravilhosas, nunca vi meus alunos tão empolgados e participativos.

Quando trabalhamos de forma contextualizada com a realidade das nossas crianças, os conceitos que apresentamos se mostram tão naturais que elas ampliam suas habilidades tranquilamente. Apesar da canseira que dá promover uma proposta como essa, não tem preço que pague a alegria estampada nos rostos dos alunos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Tema: Cantiga de roda “Teresinha de Jesus”.

Professora: Maria Jose Roque Muraqui.

Alunos: 2º ano B – período manhã;

Escola: E.M.E.B. “Moacyr Martins dos Santos”

Cidade: Cravinhos- SP

Orientadora de Estudos: Ana Gleude Freire P. Medeiros

Coordenadora Local: Marisa Zapelini Sassi

PERÍODO DE REALIZAÇÃO: abril a agosto de 2014

DISCIPLINAS ABRANGENTES: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Arte e Educação Física.

OBJETIVOS DA ATIVIDADE:

Proporcionar aos alunos o gosto pela brincadeira de roda;

Desenvolver a linguagem oral e escrita do texto, observando a organização em estrofes e versos;

Identificar rimas;

Ilustrar a cantiga de roda “Teresinha de Jesus”;

Identificar os números ordinais presentes na cantiga;

Desenvolver a sistematização;

Valorizar a importância das frutas para se ter uma alimentação saudável;

Identificar as frutas presentes na cantiga e a importância das vitaminas;

Diferenciar os sabores azedo x doce (antônimo e sinônimo);

Identificar os membros da família e valorizar sua importância;

Respeitar as diferentes organizações familiares.

Alfabetizar através da música; em especial a cantiga de roda é uma forma extremamente eficaz para despertar o interesse dos alunos, pois estes aprendem brincando e cantando.

Nesta atividade envolvi as diversas linguagens como descrito abaixo.

MATEMÁTICA:

No primeiro momento utilizamos o livro didático de Matemática “Alfabetização Matemática”, 2º ano, autor Luiz Roberto Dante, Editora Apis.

TEREZINHA DE JESUS

Terezinha de Jesus de uma queda
Foi-se ao chão
Acudiram três cavalheiros
Todos três de chapéu na mão
O primeiro foi seu pai
O segundo o seu irmão
O terceiro foi aquele
A quem a Tereza deu a mão
Da laranja eu quero um gomo
Do limão quero um pedaço
Da menina mais bonita
Quero um beijo e um abraço

O livro apresenta a letra da cantiga “Teresinha de Jesus”, apresentando os numerais ordinais. Ensinei a cantar, circular os números ordinais e explorei várias situações nas quais poderíamos utilizar os números ordinais e acrescentei mais algumas atividades.

EDUCAÇÃO FÍSICA/MATEMÁTICA

Levei todos os alunos à praçinha da escola e ensinei a brincadeira de roda, que é feita em círculo.

Usando três chapéus, expliquei que 03 alunos ficariam fora da roda, cada um com o chapéu na mão, o primeiro seria o pai, o segundo seu irmão e o terceiro que a Teresa deu a mão (uma menina para ser a Teresa).

Obs.: Fizemos a brincadeira quatorze vezes, pois todas as meninas queriam ser a Teresa.

LÍNGUA PORTUGUESA

Na sala de aula copiaram a letra da música com letra cursiva;
Foi feita a leitura compartilhada;
Interpretação oral e escrita;
Ilustração da cantiga;
Identificação das rimas, versos e estrofes;
Explorado os sinônimos e antônimos.

HISTÓRIA

Como na cantiga fala do pai e do irmão, aproveitei para falar da constituição da família, as diferentes organizações familiares e a importância de se ter uma família.

CIÊNCIAS

Expliquei aos alunos que para se ter uma alimentação saudável devemos comer muitas frutas. Explorei a laranja e o limão, a diferença entre elas: azedo x doce, com ênfase em Língua Portuguesa, também na questão dos sinônimos e antônimos.

Ainda em Ciências foi trabalhado as vitaminas que estão presentes nas referidas frutas, bem como a sua utilização. Exemplo, a laranja podemos chupá-la, fazer suco, já com o limão pode-se fazer limonada, tempero. Um dos alunos disse que sua mãe tinha feito um remédio com o limão para curar a tosse, achei muito interessante o relato.

Obs.: Aproveitando as mesmas atividades realizei um trabalho junto ao grupo de alfabetização da 3ª idade, com alunos de 60 a 88 anos. Surpreendi-me, pois comparando ao trabalho com as crianças, as quais tive que ensiná-las a cantar e a brincar, com os idosos, os mesmos já lembraram-se de quando brincavam de roda, foi muito gratificante!

AVALIAÇÃO:

A presente atividade obteve sucesso imediato e de grande aproveitamento por parte dos alunos, que assimilaram com maior facilidade os conceitos relativos aos números ordinais e demais conceitos trabalhados.

Sem dúvida nenhuma o nosso sucesso enquanto professor passa pelo prazer que temos ao realizar nossas tarefas, de forma espontânea, porém embasada em teorias as quais temos adquirido nas formações realizadas nos encontros do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. A cada dia sentimos mais segurança ao realizar nosso trabalho e encontramos uma nova forma de trabalhar velhos conceitos, de maneira mais significativa e prazerosa culminando em aprendizagens efetivas.

A experiência aqui relatada trouxe-me realização profissional, afinal, atingi totalmente minha meta, cujo objetivo é o sucesso de meus alunos.

PARA ESCREVER E GOSTAR, É SÓ COMEÇAR!

Professora: Fernanda Garcia Scrocchio Lourenção

Orientadora de estudos: Claudiana Aparecida Abacker

Turma: 1º ano

Município: Descalvado/SP

JUSTIFICATIVA:

A alfabetização é um dos períodos mais importantes e complexos na vida da criança. É neste momento que a mesma amplia o seu conhecimento e autonomia no uso da língua, percorrendo o percurso que leva a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais. A escrita como linguagem deve permear atividades que tenham significado e sentido para a criança. A atividade permanente de produção de texto desenvolvida com os alunos, buscou construir capacidades que lhes permitiam participar de situações sociais presentes na cultura escrita, bem como fazer uso dela.

OBJETIVO:

- 1- Valorizar os saberes que os alunos já trazem a respeito da língua falada e escrita, bem como suas produções espontâneas.
- 2- Produzir textos de autoria de próprio punho, de acordo com sua hipótese de escrita.
- 3- Compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabético.

CONTEÚDOS:

- 1- Produção de texto.
- 2- Revisão de texto.
- 3- Leitura de gêneros literários diversos.
- 4- Oralidade – roda de conversa.

ENCAMINHAMENTO DA ATIVIDADE:

ETAPA 1- Toda segunda-feira, antes dos alunos escreverem é realizada uma roda de conversa para que possam relatar sobre o que escreverão (seu cotidiano, sobre uma história que ouviram, um acontecimento importante, o que gostam, etc.) e assim fazer circular as vivências de cada um.

ETAPA 2 – Após a roda de conversa, os alunos produzem um texto individualmente, de próprio punho, sobre suas vivências em um caderno específico chamado de “Diário do Coração”. Durante a escrita do “Diário do Coração” a professora realiza as intervenções necessárias, atendendo grupos diferentes a cada semana. Após a escrita, o aluno lê o seu texto para a professora que o instiga à novas reflexões a respeito do sistema de escrita (marcas de correção são feitas junto com o aluno após a reflexão).

ETAPA 3 - Além da produção de texto e da oralidade para ampliar a linguagem, a fluência e o vocabulário dos alunos, diariamente é realizada pela professora a leitura em voz alta do gênero narrativo literário e outros gêneros.

ETAPA 4 - Em outro dia da semana um “Diário” é escolhido com o objetivo de ter o texto revisado coletivamente com o auxílio da professora, que neste momento realiza novas intervenções e torna-se a escriba do grupo.

AValiação:

A avaliação ocorre através da observação dos procedimentos utilizados pelos alunos enquanto produzem seus textos individualmente; da compreensão e reflexões do sistema de escrita individual e do grupo; da fluência e ampliação da fala no momento da roda de conversa; das reflexões e sugestões do grupo no momento da revisão coletiva da produção de texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Durante o ano os alunos se apropriam de novos saberes e percebem que através da escrita podem comunicar o que veem, sentem, falam, leem, observam e ouvem. Também ampliam a oralidade e aprendem a fazer uso de alguns procedimentos de escritor, como: planejar o que pretendem escrever, organizar a escrita numa sequência lógica e revisar o texto durante e ao final do processo de escrita.

JOGO DE PERCURSO E JOGO DO DADO

Professora: Isadora Marchi da Silva

Orientadora de estudos: Maria Aparecida Durão Simões

Turma: 1º ano

E.M.E.F Profª Dalzira Barros Martins

Município: Serrana

Este relato refere-se à experiência de uma professora ao propor dois jogos aos seus alunos do primeiro ano, entre sete e oito anos, estudantes de uma escola municipal localizada no interior de São Paulo. O trabalho com os jogos tem o objetivo de tornar o ensino de conteúdos matemáticos mais atrativos e significativos, uma vez que tais conteúdos são trabalhados de maneira lúdica e dentro de um contexto. Ao elaborar hipóteses ou estratégias para vencer o jogo, a criança age como sujeito ativo na construção e desenvolvimento de seus conhecimentos. Tendo em mente o que foi dito anteriormente, relatarei em seguida minha experiência com dois tipos de jogos: jogo de percurso e jogo do dado.

JOGO DE PERCURSO

Para este jogo foram utilizados três tabuleiros enviados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) e outro que a professora já possuía. Os jogos foram propostos para vinte e cinco crianças de uma sala de primeiro ano, que se dividiram em grupos de quatro alunos. Foi organizado um rodízio para que todos pudessem participar. Logo no início do jogo, observou-se que muitas crianças nunca haviam jogado aquele tipo de jogo e desconheciam as regras do mesmo.

A professora explicou para o grupo de crianças o objetivo do jogo e como jogá-lo, a maioria se apropriou das regras facilmente. No decorrer da atividade foi possível notar que as crianças se envolveram bastante com a brincadeira, pois prestavam atenção não somente nas suas jogadas, como também nas dos amigos. Durante o desenvolvimento da atividade, a professora foi chamada várias vezes para mediar pequenos conflitos, a maioria deles ocorriam quando

uma criança acabava andando uma casa a mais ou uma casa a menos em relação à pontuação obtida no dado, parando na “casa” errada. As crianças jogaram várias vezes e durante as partidas surgiram comentários como: “se eu tirar 4 eu vou passar você”, “faltam 6 [casas] pra eu ganhar”, “não quero tirar 2, quero tirar 6 que é maior”. Através de tais comentários nota-se que por meio dos jogos as crianças estavam raciocinando matematicamente, desenvolvendo, portanto, conhecimentos matemáticos.

JOGO DO DADO

Este jogo é um “velho conhecido” das crianças, pois desde o início do ano jogamos com frequência. Para essa brincadeira a sala é dividida, jogam doze crianças e a professora. Sentamos em círculo e cada aluno ganha uma tabela para anotar sua pontuação. Cada criança, na sua vez, lança dois dados, soma os pontos obtidos e anota na parte da tabela referente àquela rodada, ao final somam-se os pontos das duas rodadas. As pontuações dos participantes são comparadas para ver quem é o vencedor, vence quem somar mais pontos. Este jogo é interessante, pois fica claro para o professor em qual momento está o desenvolvimento do pensamento matemático de seu aluno, uma vez que há alunos que assim que olham o dado já sabem quantos pontos tiraram; há aqueles que utilizam o dedo para contar quantas “bolinhas” têm na face do dado que caiu para cima; para anotar o resultado alguns grafam com algarismos, enquanto outros anotam com “pauzinhos”; quando precisam somar os pontos obtidos nas duas rodadas, alguns o fazem mentalmente, enquanto outros utilizam partes do corpo ou desenhos para auxiliar na soma.

Enfim, trabalhar com os jogos têm sido muito produtivo, pois as crianças interagem entre si e se envolvem, encontrando no jogo o propósito e estímulo necessário para a aquisição e desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.