



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
JAIR JOAQUIM PEREIRA

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
REPERCUSSÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Tubarão
2018



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
JAIR JOAQUIM PEREIRA

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
REPERCUSSÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto (Orientadora)

Tubarão
2018

Pereira, Jair Joaquim, 1975–
P49 Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : repercussão
de uma política de formação docente / Jair Joaquim Pereira ; --
2018.
213 f. ; 30 cm

Orientadora : Profa. Dra. Maria Marta Furlanetto.
Tese (doutorado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2018.
Inclui bibliografias.

1. Professores alfabetizadores – Educação (Educação
permanente). 2. Prática de ensino – Santa Catarina. 3. Análise do
discurso. 4. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
(Brasil). I. Furlanetto, Maria Marta. II. Universidade do Sul de
Santa Catarina – Doutorado em Ciências da Linguagem. III.
Título.

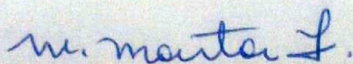
CDD (21. ed.) 371.12

JAIR JOAQUIM PEREIRA

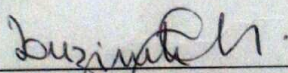
"Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussão de uma política de formação docente"

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

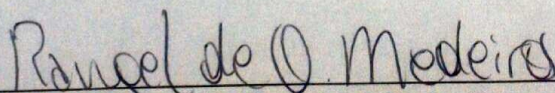
Tubarão, 24 de agosto de 2018.



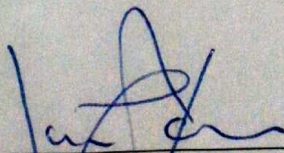
Professora e orientadora Maria Marta Furlanetto, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



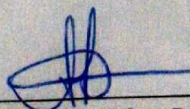
Professora Luzinete Carpin Niedzieluk, Doutora
Faculdade Municipal de Palhoça



Professor Rangel de Oliveira Medeiros, Doutor.
Faculdade Municipal de Palhoça



Professora Conceição Aparecida Kindermann, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Andréia da Silva Daltoé, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Ao Joaquim. Meu amor infinito. Ele não sabe
ainda o que é uma tese, mas escreveu comigo
o tempo todo.

AGRADECIMENTOS

À Alex Sandra, minha esposa, a mãe do Joaquim, pela paciência que parece não ter fim. Alex Sandra, se você ler esta tese vai entender melhor o sentido da frase que você mais ouviu nos últimos quatro anos: hoje não posso sair, tenho que escrever.

Aos meus pais, Joaquim e Tecla, pela vida e pelo apoio incondicional aos meus estudos. Apesar das muitas dificuldades, nunca mediram esforços, para que eu estudasse.

À professora Maria Marta, pela competência e pelo comprometimento com que me orientou na elaboração desta tese. Ensinou-me, sobretudo, a escrever olhando para as nuances da escrita.

À professora Jocenele, pela humildade e pela confiança na criação do Setor de Formação Continuada. Oportunidade que me fez aproximar da formação continuada dos professores, transformando a minha carreira profissional.

Aos amigos e formadores do Setor de Formação Continuada, Karina, Marcia, Jaques, Samir, Gilberto, Daniela, Paulo Valério, Rangel, Alexandre pelo comprometimento com o trabalho, pelas parcerias nas muitas formações, pelas discussões teóricas e, sobretudo, pela paciência com o “chefe”.

A todos os outros familiares e amigos, mesmo os não citados, por sempre torcerem por mim. Em especial ao Bernardo e à Helena que me inspiram a sorrir.

Aos orientadores de estudos e professores do PNAIC por terem contribuído na pesquisa desta tese.

À Alexandra, pelas ideias, leituras e questionamentos.

Ao FUMDES, pela ajuda financeira.

À Prefeitura Municipal de Palhoça, pela licença concedida.

“A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.” (TARDIF).

RESUMO

Esta tese, tomando como base os dispositivos teórico e analítico da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, analisar a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sua repercussão e seus resultados enquanto política de formação continuada de professores alfabetizadores – especificamente no Estado de Santa Catarina, com foco em um de seus municípios, Palhoça. A tese tem como material de análise os cadernos do PNAIC – alfabetização e linguagem – com suas respectivas unidades de formação, os portfólios produzidos pelos professores alfabetizadores e os relatórios de formação produzidos pelos orientadores de estudo. Conforme a perspectiva da AD, nesta tese não se privilegia a forma como estes materiais foram produzidos, mas o modo de funcionamento dos textos, produzindo efeitos de sentido. A análise dos materiais, realizada em atendimento aos objetivos propostos, sugere que o PNAIC faz-se pelas mesmas condições de produção que produziram políticas anteriores, o que colabora para a reprodução e manutenção do discurso em relação à formação do professor alfabetizador. Ao analisar, como documento político-pedagógico, as unidades que compõem os cadernos de formação na área de alfabetização e linguagem, esta tese indica que o PNAIC é uma política pública de formação de professores como tantas outras implementadas pelo governo federal. Em relação à análise das manifestações discursivas dos professores, sugere os discursos subjacentes ao PNAIC movendo-se em direção àqueles do Pró-letramento, apesar de separados pelo tempo e pelo espaço: ambos são determinados por condições de produção bastante semelhantes, como os objetos (os temas selecionados, os conceitos abordados, os sujeitos), de tal modo que o discurso do PNAIC remete ao discurso do Pró-letramento. O PNAIC funcionou à revelia de setores da Secretaria de Educação, que teriam a incumbência de orientar pedagogicamente a prática alfabetizadora nas escolas – é o que esta tese indica após a análise das manifestações discursivas do orientador de estudos. A análise discursiva das relações estabelecidas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para a implementação do PNAIC, outro objetivo da tese, mostra que a UFSC é a instituição que dá legitimidade ao modelo de formação continuada nos moldes do PNAIC, constituindo-se em referência, especialmente para os municípios mais frágeis em termos de formação, como é o caso de Palhoça (SC). Quanto aos efeitos da implementação do Setor de Formação Continuada (SFC), a tese sugere que, contrapondo-se aos modos de funcionamento do pedagogismo, as práticas de formação deste Setor produziam-se na interlocução permanente entre os professores e os formadores, o que tornou as escolas espaços singulares de formação docente. Em especial, os efeitos de sentido que se produziram nas materialidades analisadas sugerem que, mesmo com todo o investimento – só no caso do PNAIC foram aproximadamente R\$ 3 bilhões –, políticas de formação amplas como o PNAIC não respondem às demandas específicas dos docentes nas escolas, por isso a tese defende políticas de formação menos ambiciosas, localizadas no âmbito municipal, onde são maiores as chances de essas políticas responderem às fragilidades locais. Certamente, com esse volume de recursos disponibilizados aos municípios, experiências bem-sucedidas como o SFC poderiam ser ampliadas e, assim, alterar a realidade educacional de muitos outros municípios brasileiros que ainda dependem da oferta do governo federal quando o assunto é formação continuada de professores.

Palavras-chave: Formação Continuada. Discurso. PNAIC.

ABSTRACT

This thesis, is based on theoretical and analytical devices from French guidelines Discourse Analysis (DA), analyses the “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” proposal, its repercussion and results as a continuing in-school-training for literacy teachers- specifically in Santa Catarina State, focused in the county of Palhoça. This thesis has the PNAIC training books – literacy and language – as analysis sources as well their related training units, the portfolio produced by the literacy teachers, and the reports produced by the study mentors. According to DA perspective, on this thesis the form such materials were produced is not privileged, but how the texts work, producing meaning effects. The analysis of the materials, performed to meet the proposed objectives, suggests that PNAIC adopts the same production conditions, which generated previous policies that cooperates to playback and maintenance of political-ideological speech towards the literacy teacher training. Analyzing, as a political educational document, the units that compound the literacy and language books, this thesis indicates that PNAIC is a public training teachers policy, like so many others implemented by the federal government. In relation to the teacher’s discursive demonstrations, suggests the underlying discourses to PNAIC moving towards those ones from Pró-letramento, although separated in time and space: both are determined for quite similar production conditions, as the objects (the selected themes, the approached concepts, the subjects), in such a way the PNAIC discourse refers to Pró-letramento discourse. PNAIC has always worked by default from Education Secretary departments, that would have the task to guide in a pedagogic way the literacy practice in schools- that is what this thesis shows after the discursive demonstrations analysis made by the studies mentor. The discursive analysis of relations established by Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) to PNAIC implementation, another goal of the thesis, shows that UFSC is the institution that legitimates the in-school training model to PNAIC standards, constituting as a reference, specially to more fragile municipalities in terms of training, as is the case with Palhoça (SC). Regarding the effects of In-School Training implementation Department Setor de Formação Continuada (SFC), this thesis suggests that, counteracting the working modes of pedagogics, the Setor de Formação Continuada (SFC) practices of training were produced through permanent dialogue between teachers and the trainers, what has transformed schools into singulars training teachers spaces. In particular, the meaning effects that were produced in analyzed materialities, suggests that even with all the investment - only in the case of PNAIC it were R\$ 3 billion – broad training policies as PNAIC, do not respond to specific teachers demands in schools, that is why this thesis advocates training policies less ambitious, which cover the municipal area, where the bigger chances such policies respond to local fragilities are. Certainly with such amount of available resources to counties, well succeed experiences like SFC could be enlarged and, thus, change reality education in many other Brazilian municipalities that still depend on federal government when the topic is in-school teachers training.

Keywords: Continuous Training. Discourse. PNAIC.

RÉSUMÉ

Cette thèse, en prenant pour base les dispositifs théorique et analytique de l' Analyse de Discours (AD) dite française, vérifie, du point de vue du discours, la proposition du Pacte National pour l' Alphabétisation à l' âge approprié (PNAIC), son impact et ses résultats en tant que politique de formation continue des enseignants d' alphabétisation – en particulier dans l' Etat de Santa Catarina, avec un accent sur le municipe de Palhoça. La thèse a comme matériau d'analyse le PNAIC – des cahiers d'alphabétisation et de langue – avec leurs unités de formation respectives, les portefeuilles produits par les enseignants et les rapports de formation produits par les conseillers de l'étude. Du point de vue de l'AD, cette thèse ne privilégie pas la façon dont ces matériaux ont été produits, mais le fonctionnement des textes, qui produisent des effets de sens. L'analyse des matérialités, organisées en réponse aux objectifs proposés, suggère que le PNAIC a les mêmes conditions de production des programmes politiques antérieurs, qui ont contribué à la reproduction et l'entretien d'un discours politico-idéologique par rapport à la formation des enseignants d'alphabétisation. En effet, pour analyser, en tant que document de politique d'éducation, les unités qui composent la formation et les livres dans le domaine de l'alphabétisation et de langue, cette thèse indique que le PNAIC est une politique publique comme tant d'autres mises en œuvre par le gouvernement fédéral. Concernant l'analyse des manifestations discursives des professeurs, suggère le discours sous-jacent à le PNAIC vers ceux de la Pro-Alphabétisation, bien que séparés par le temps et l'espace : les deux sont déterminés par des conditions de production très semblables, comme des objets (les thèmes retenus, les concepts abordés, les sujets), de telle sorte que le discours du PNAIC fait référence au discours de la Pro-Alphabétisation. Le PNAIC a travaillé en marge des secteurs du Secrétariat d' Éducation, qui aurait la responsabilité de guider pédagogiquement la pratique de l'alphabétisation dans les écoles – c'est cela que cette thèse indique après l'analyse des manifestations discursives du conseiller d'études. L'analyse discursive des relations établies par l' Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC) pour la mise en œuvre du PNAIC, un autre objectif de cette thèse, montre que l' UFSC est l'institution qui donne légitimité au modèle de formation permanente dans les moules du PNAIC, constituant une référence, en particulier pour les municipalités plus fragiles en termes de formation, comme c' est le cas de Palhoça (SC). À propos des effets de la mise en œuvre du Secteur de Formation continue (SFC), la thèse suggère que, à différence des modes de fonctionnement du pédagogisme, les pratiques de formation de ce secteur s'est constitué en dialogue permanent entre les professeurs et les formateurs, ce qui rend l'école des espaces naturels de formation des professeurs. En particulier, les effets de sens produits dans les matérialités analysées suggèrent que, même en face des gros investissements – dans le cas du PNAIC, environ 3 milliards – les politiques de formation comme le PNAIC ne répondent pas aux demandes spécifiques des enseignants dans les écoles, de sorte que la thèse préconise des politiques de formation moins ambitieuses, situées dans le cadre de la municipalité, qui offre plus de chances pour que ces politiques répondent à des faiblesses. Certes, compte tenu de ce volume de ressources disponibilisé aux municipalités, les expériences réussies, telles que le SFC, peuvent être étendues, et ainsi changer la réalité éducative de beaucoup d' autres municipalités brésiliennes qui dependente encore de l' offre du gouvernement fédéral quand il s'agit de la formation continue des enseignants.

Mots-clés: Formation Continue. Discours. PNAIC.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise de Discurso

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

EFC – Eventos de Formação Continuada

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PAIC – Programa pela Alfabetização na Idade Certa

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROF-A – Professor A (B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N).

REDE – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB – Secretaria de Educação Básica

SFC – Setor de Formação Continuada

SC – Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	OBJETIVO GERAL	17
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
1.3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	18
2	FILIAÇÃO TEÓRICA: O DISCURSO.....	21
3	SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA	27
3.1	DO ENSINO JESUÍTICO À EDUCAÇÃO ELEMENTAR NO IMPÉRIO.....	27
3.2	A ESCOLA NORMAL NA PRIMEIRA PARTE DA REPÚBLICA	38
3.3	A ESCOLA NOVA NA SEGUNDA PARTE DA REPÚBLICA	44
3.4	A IDEOLOGIA TECNICISTA NO REGIME MILITAR.....	52
3.5	A DESMETODIZAÇÃO PÓS-REGIME MILITAR (1980/1990)	55
3.5.1	Os efeitos do construtivismo sobre a alfabetização	59
3.5.2	A alfabetização na perspectiva do letramento	70
3.6	A ALFABETIZAÇÃO NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA	72
3.6.1	Avaliações externas: Provinha Brasil e ANA	75
3.6.2	Das primeiras Escolas Normais ao PNAIC	84
4	O PNAIC COMO DOCUMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	93
4.1	O CADERNO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	93
4.2	AS UNIDADES DE FORMAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM	99
4.2.1	Unidade de Formação I.....	101
4.2.2	Unidade de Formação II	112
4.2.3	Unidade de Formação III	116
4.2.4	Unidade de Formação IV.....	118
4.2.5	Unidade de Formação V	121
4.2.6	Unidade de Formação VI.....	124
4.2.7	Unidade de Formação VII	127
4.2.8	Unidade de Formação VIII.....	130
5	AVALIAÇÕES SOBRE O PNAIC	133
5.1	MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS VIA PORTFÓLIO	133
5.2	MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS VIA RELATÓRIO	168
5.2.1	Da relação UFSC/PNAIC: o Setor de Formação Continuada (SFC)	190
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
	REFERÊNCIAS	207

1 INTRODUÇÃO

Em decorrência dos efeitos da globalização que também se fizeram sentir no Brasil, a partir da década de 1990, ocorreram mudanças tanto no cenário político como no econômico, que exigiram da educação respostas e posicionamentos imediatos, o que demandou, sobretudo, a adoção, pelo Estado, de novos procedimentos para a formação dos professores. Nesta nova ordem social complexa, também marcada pela conquista dos direitos políticos pela sociedade, a formação de professores, de fato, assume um lugar de protagonismo entre as políticas públicas, mas por um viés diferente do político, pois às demandas do setor produtivo, cada vez mais competitivo, exigia-se um novo modelo de trabalhador que se adequasse com rapidez e eficiência ao funcionamento das corporações. Por isso, a intenção do Estado era adequar, o mais rápido possível, o funcionamento da escola às condições políticas e econômicas estabelecidas pelos organismos internacionais de financiamento. Integram esses organismos financiadores o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, que passam a estabelecer as metas a serem atingidas pelos países em desenvolvimento, inclusive determinando as diretrizes para a educação, como, por exemplo, o investimento em políticas públicas mais abrangentes e baratas para a formação de professores tecnicamente competentes.

Em termos de educação, o Estado brasileiro, a partir dos anos de 1990, promoveu a implementação de medidas políticas abrangentes, com o objetivo de transformar a conjuntura educacional brasileira que, historicamente, vem acumulando fracassos nos mais diferentes níveis de ensino. Entre tais medidas, merecem destaque: a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, a definição do ciclo de alfabetização que compreende os três primeiros anos do ensino fundamental, a criação da Rede Nacional de Formação de Professores e o investimento em políticas de formação continuada para professores alfabetizadores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC). Mesmo implementando todas essas medidas, o Estado volta-se, prioritariamente, à formação dos professores como uma possibilidade de resposta imediata aos números vexatórios apresentados pelo IDEB; assim, tanto a formação inicial quanto a formação continuada do professor tornaram-se objeto das políticas públicas voltadas à solução emergencial dos problemas crônicos que inviabilizam o sistema educacional brasileiro. Dessa forma, iniciam-se inúmeras políticas de formação – seja inicial ou continuada – inserindo, de

fato, a formação do professor no centro do debate sobre a qualidade na educação. Um dos efeitos mais imediatos da oferta abundante dessas políticas foi o aligeiramento, nas universidades, do processo de formação inicial, na tentativa de tornar, num curto espaço de tempo, o professor tecnicamente competente para ensinar.

Para a efetivação das políticas públicas de formação, o Ministério da Educação (doravante MEC) investe na criação, em 2003, da Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica¹ com o propósito de fomentar a articulação entre as universidades e os sistemas de educação básica como forma suficiente para garantir a profissionalização dos professores, superando as carências encontradas na formação inicial docente. Cabe à Rede, com apoio do próprio MEC, desenvolver políticas² de formação continuada, com o objetivo principal de implantar inovações metodológicas para a atualização da prática pedagógica do professor, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, também a Rede é parte de um processo que visa a formar professores funcionais às determinações político-ideológicas do governo federal.

Além da criação da Rede, o MEC lança, em 2005, outro documento também relacionado à formação docente, intitulado “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais”. Neste documento, o MEC estabelece as diretrizes, as ações e o processo de implementação de uma política nacional de formação de professores de educação básica, como nos mostra o trecho a seguir:

A formação continuada aqui estabelecida, visando, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e melhoria da qualidade de ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um conjunto de agentes que atua no campo educacional objetivando a melhoria de aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos. (BRASIL, 2005, p. 10).

Ainda de acordo com as diretrizes do documento, a Rede pauta-se, sobretudo, nas seguintes diretrizes: o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos professores de educação básica, o fortalecimento de práticas de formação coletivas como estratégias de reflexão teórica e construção da prática docente, e a implementação de um sistema nacional de formação permanente que contemple as necessidades reais dos professores que lecionam na educação básica. Neste documento defendem-se inovações e

¹ A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2005, p. 9).

² São exemplos: o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

reflexões teóricas sobre a prática docente, visando à construção de métodos de ensino capazes de contemplar as muitas heterogeneidades do estado brasileiro.

Na esteira da formação continuada, o MEC, em 2006, produz mais um documento, chamado de “Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica” que incorpora e divulga uma série de produtos desenvolvidos pelos centros de formação continuada, todos ligados à Rede. Entre esses produtos, destinados sempre aos professores de educação básica, destacam-se: cadernos de estudo, cadernos de atividades, cadernos de orientação metodológica a professores-tutores, fascículos para estudo teórico, materiais de vídeo, materiais de informática, além da oferta, aos professores de todas as regiões do país, de modalidades de formação presencial, semipresencial e a distância. Entre essas modalidades, o governo federal investe, especialmente, na formação a distância com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso à educação ao maior número de pessoas.

Após a criação da Rede, em meio a tantas ofertas de formação docente, os anos iniciais do ensino fundamental tornam-se objeto de inúmeras políticas de formação voltadas à formação continuada que visam a melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Esse foco na alfabetização é justificável pela urgência do Brasil em tornar sua população alfabetizada, capaz de se adequar, especialmente, às novas exigências do mercado de trabalho.

Pela maneira como a formação docente significa nos inúmeros discursos já produzidos e os que ainda se produzem, o Estado parece dar como consensual que, embora muito se tenha feito nos últimos anos com vistas a melhorar a qualidade dessa formação, ainda assim uma parte considerável dos professores se mostra incompetente na tarefa de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. Historicamente, o discurso que restringe a melhoria da qualidade da educação à formação continuada do professor funciona na blindagem política do Estado diante da complexa conjuntura educacional brasileira. São discursos “[...] que desembocam na maior parte das vezes em um fechamento.” (ORLANDI, 2012, p. 147). Um fechamento enquanto efeito produzindo um cenário político favorável aos ideais políticos do Estado, pois nada pode ser feito para resolver as mazelas que impedem a alfabetização de milhares de crianças se antes o professor não tiver competência.

Entre as muitas políticas direcionadas à formação continuada do professor da educação básica, chama a atenção, muito por sua abrangência, o PNAIC, instituído pelo MEC, no ano de 2012, com o objetivo de aprimorar o ensino de Língua Portuguesa e de

Matemática³ nas classes de alfabetização do ensino fundamental. No PNAIC, as ações são diversas e se desenvolvem a partir de quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a). Tal como formalizado o PNAIC, representa um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Neste trabalho, estamos olhando o PNAIC enquanto espaço discursivo que significa por sua materialidade histórico-social e não apenas como mais uma política idealizada para oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores de todo o país. De nossa filiação teórica, a Análise de Discurso (doravante AD), assumimos o PNAIC como uma materialidade que se produz pelo confronto entre o simbólico e o político. O político, na perspectiva teórica da AD, diz que o sentido produzido no discurso é sempre dividido, o que inviabiliza ao sujeito interpretar a sua totalidade. Assim, se admitirmos que sujeito e sentidos produzem-se, compreendemos que o político também opera a divisão do sujeito. “Nesse caso, pensamos o político discursivamente, como o fato de que os sentidos, em uma sociedade como a nossa, são divididos e dependem das condições de sua produção: a palavra ‘salário’ significa algo para o patrão e pode significar outra coisa para o operário.” (ORLANDI, 2012, p. 158-159, grifo da autora).

São os efeitos dos discursos subjacentes ao PNAIC, produzindo diferentes sentidos que carecem de interpretação não no sentido equivalente a um processo de apreensão, pois, na perspectiva da AD, não se trata de atravessar o texto para encontrar o sentido, como se ele estivesse ali repousando à espera de alguém que o desperte⁴, mas de “[...] compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento.” (ORLANDI, 2004a, p. 88). Assim, pretendemos analisar discursivamente as materialidades que produzem o PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC), enquanto política de formação continuada para professores alfabetizadores. Nesse sentido, olhar o sujeito na posição de professor alfabetizador implica considerar as condições de produção do discurso,

³ Assim como em outras políticas de formação continuada, o PNAIC funciona pelo estreitamento curricular, pois, em termos de formação do professor, o foco é reduzido às práticas e conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa e à Matemática, o que deixa de fora outros componentes curriculares do ciclo de alfabetização. (Cf. FREITAS, 2012).

⁴ A análise de Discurso ocupa assim esse lugar em que se reconhece a impossibilidade de um acesso direto ao sentido e que tem como característica considerar a interpretação como objeto de reflexão. (ORLANDI, 2001, p. 21).

não apenas como simples complementos, mas como aspectos determinantes para a leitura discursiva que se pretende do PNAIC, pois “[...] discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas.” (PÊCHEUX, [1969] 1993, p. 77, grifos do autor).

O discurso, de onde falamos, é uma construção linguística em movimento, incompleta e atrelada a certas condições políticas e ideológicas que determinam a sua produção. “O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática” (ORLANDI, 2009, p. 71). Essa leitura acerca do discurso, no caso do PNAIC, leva-nos a pensar os cadernos de formação docente, por exemplo, não apenas como um aglomerado de textos produzidos diretamente aos professores alfabetizadores, porque antes precisamos compreender que esses textos foram produzidos a partir de determinadas condições de produção determinadas pelo projeto político do governo federal.

Nosso olhar sobre o PNAIC constrói-se em gestos de interpretação aberta, incompleta e polissêmica do texto, admitindo que o nosso espaço de interpretação sempre se produz como provisório e polissêmico face à incompletude da linguagem, “[...] que é o lugar do possível, do irrealizado, do vir a ser, do sentido outro” (ORLANDI, 2012, p. 88). Assim, ao invés da procura pela transparência das palavras, buscamos a materialidade política e ideológica do texto, ou, melhor dizendo, o texto enquanto sua opacidade, pois do lugar teórico de onde falamos, os gestos de interpretação do sujeito estão sempre determinados pelo funcionamento discursivo do texto que não deixa estancar a produção de sentidos, pois os sentidos, assim como a interpretação, “[...] são uma questão aberta (não temos acesso ao sentido enquanto tal e, além disso, ele não se fecha pois nessa filiação teórica não há sentido em si).” (ORLANDI, 2001, p. 21, grifos da autora). Ainda nesta mesma perspectiva do discurso, “[...] a interpretação não é mera decodificação ou decifração da mecânica da escrita, nem é livre de determinações para produzir um sentido qualquer.” (SILVA, 2015, p. 314) Isto porque não há como apreender os sentidos como algo pronto e disponível, uma vez que eles não derivam simplesmente das palavras.

As palavras, sabe-se, não têm o sentido que a gente quer dar, mas o sentido que efetivamente tomam, dadas as condições de produção. Em termos políticos, mais do que qualquer contexto, a intenção de quem fala tem muito pouco a ver com o que significa realmente. (ORLANDI, 2009, p. 150)

Assim como a linguagem, os sentidos não são transparentes, eles têm sua materialidade significante, da mesma forma que um discurso nunca é igual a um texto. “Desse

modo, não podemos tomar a perspectiva de que podemos atravessar simplesmente as palavras para encontrar, através delas, sentidos que ali estariam depositados.” (ORLANDI, 2012, p. 151). Dessa forma, para além de ingenuamente descrever a implementação do PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC), olharemos o PNAIC como uma política pública⁵ de formação docente do governo federal para a alfabetização, revestida de poderes e manifestações discursivas.

Para compreender o funcionamento discursivo de um texto cabe levar em conta as suas condições de produção, que envolvem tanto a situação imediata de produção, como a situação mais ampla e as relações de poder que determinam essa produção. Assim, o analista do discurso não pode se limitar à observação linguística do texto, mas deverá mobilizar conhecimentos que vão lhe permitir conhecer as condições históricas, políticas e ideológicas às quais o texto está submetido. No caso do PNAIC, a análise das condições de produção, tanto das unidades de formação como das manifestações discursivas dos professores e dos orientadores de estudos, faz-se necessária para compreender as motivações políticas do governo federal para investir em mais uma política de formação continuada para professores alfabetizadores. Partimos do pressuposto de que há uma relação de constituição entre os muitos textos que produzem o PNAIC e suas condições de produção, que “caracterizam o discurso, o constituem e como tal são objeto de análise.” (ORLANDI, 1996c, 110). Desta relação, podemos compreender como o funcionamento discursivo destes textos produzem efeitos de sentido.

Fundamentalmente, as condições de produção são os elementos que incidem sobre a produção do discurso e incluem, sobretudo: o contexto sócio-histórico-ideológico, os sujeitos, o lugar social (espaço de representação social) ocupado pelos interlocutores e a memória que, relacionada ao discurso, é denominada interdiscurso. Assim, pode-se dizer que o discurso que produz o PNAIC, mesmo se dizendo pioneiro em termos de formação de professores, mantém marcas de outros discursos encontrados na história já produzidos por outras políticas, com os mesmos objetivos, pois “o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio” (PÊCHEUX, [1969]1993, p. 77), atravessado sempre por aspectos históricos, políticos e ideológicos oriundos do espaço social. A motivação para a pesquisa refletida nesta tese vincula-se ao trabalho que realizamos com a formação de professores do ensino

⁵ Neste trabalho, definimos política pública como um conjunto de ações implementadas pelo Estado no sentido de assegurar os direitos constitucionais aos diversos segmentos da sociedade. Diante disso, apesar de os muitos materiais pesquisados trazerem o PNAIC sempre como mais um programa de formação, decidimos olhar para o PNAIC como uma política pública de formação continuada para professores alfabetizadores, por entendermos que suas inúmeras ações administrativas e pedagógicas estão voltadas à garantia de um direito fundamental: a alfabetização.

fundamental na rede pública municipal de Palhoça (SC). Desde 2009, estivemos à frente de inúmeras políticas de formação semelhantes ao PNAIC, entre elas, o Gestar II e o Pró-Letramento, que se destinaram, respectivamente, aos professores de Língua Portuguesa e aos professores alfabetizadores. Além da participação efetiva nestas políticas, coordenamos o projeto de implementação do Setor de Formação Continuada (SFC). Dessas experiências profissionais nos últimos anos, surge o questionamento que direciona esta pesquisa: o PNAIC, considerando sua proposta, sua repercussão e seus resultados, reflete uma nova política de formação continuada de professores?

Para responder a tal questionamento, tracemos os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sua repercussão e seus resultados enquanto política de formação continuada de professores alfabetizadores.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) retomar o curso histórico da alfabetização brasileira com ênfase na formação do professor;
- b) identificar, como documento político-pedagógico, as unidades que compõem os cadernos de formação na área de alfabetização e linguagem;
- c) avaliar, nas manifestações discursivas do professor, os resultados do PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC);
- d) avaliar, nas manifestações do orientador de estudos, o processo de implementação do PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC).
- e) especificar as relações estabelecidas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para a implementação do PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC);

f) contextualizar os efeitos da implementação do Setor de Formação Continuada (SFC) para a rede municipal de ensino de Palhoça (SC).

Como forma de organização desta tese, na introdução estão descritos, especificamente, o problema de pesquisa, o objetivo geral, objetivos específicos e pressupostos metodológicos. No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, aos quais nos filiamos teórica e metodologicamente. Percorremos, em especial, os seguintes conceitos: discurso, texto, condições de produção, interdiscurso, esquecimento, sujeito, ideologia e interpretação. No terceiro capítulo, procuramos mostrar o curso da alfabetização nos períodos marcantes da histórica política brasileira, desde a educação elementar no Império à atual conjuntura. O PNAIC, como documento político-pedagógico, é tratado no quarto capítulo. Neste mesmo capítulo, o caderno de formação do professor é analisado, bem como as unidades de formação do PNAIC: alfabetização e linguagem. No quinto capítulo, abordam-se as manifestações discursivas em avaliações sobre o PNAIC de professores cursistas e orientadores de estudo, assim como a relação UFSC/PNAIC e o Setor de Formação Continuada. Adiante, seguem as considerações finais.

1.3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

As materialidades analisadas nesta tese são os cadernos do PNAIC – alfabetização e linguagem – com suas respectivas unidades de formação⁶ (capítulo 4), os portfólios produzidos pelos professores alfabetizadores e os relatórios mensais produzidos pelos orientadores de estudo (capítulo 5). Considera-se que, olhando essas materialidades, teremos acesso aos efeitos de sentido produzidos nas manifestações discursivas dos sujeitos afetados pela implementação do PNAIC.

Nestes cadernos selecionados para análise busca-se compreendê-los em suas condições de produção produzindo efeitos de sentido, por isso, na análise discursiva, olha-se para o texto, problematizando sua aparência lógica e estável, o que permite identificar possíveis inconsistências, ou, mesmo, contradições, com vistas à compreensão de seu

⁶ O caderno de formação apresenta as diretrizes gerais para a formação de professores, estabelecendo princípios e estratégias formativas. Quanto aos cadernos de formação na área de alfabetização e linguagem⁶, num total de oito, organizam-se as unidades de estudo a serem abordadas nos encontros com os professores.

processo de produção. Pensar a noção de texto, enquanto unidade de análise, a partir de uma posição discursiva, “[...] requer que se ultrapasse a noção de informação, assim como se coloca a necessidade de se ir além do nível segmental.” (ORLANDI, 1996c, p. 22). Assim, interessa-nos olhar os textos nos cadernos de formação não apenas como objeto teórico-metodológico que direciona a formação docente no âmbito do PNAIC, mas também como objeto linguístico-histórico visto na perspectiva do funcionamento de discurso. “Quanto ao texto, insistimos, o trabalho do analista não é interpretá-lo, mas interpretar os resultados de sua análise.” (ORLANDI, 2001, p. 53). Embora a organização textual dos cadernos de formação remeta a uma homogeneização em relação às temáticas em estudo, como unidade de análise, o funcionamento do discurso político-pedagógico⁷ nos cadernos de formação está sujeito a gestos de interpretação que podem nos levar às motivações do governo federal para a criação de mais uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores. Contudo, buscamos nos cadernos de formação o modo de funcionamento do discurso político-pedagógico, operando no sentido de dar visibilidade à responsabilidade do professor pela alfabetização de todas as crianças até os anos de idade. Dessa forma, cabe dizer que a leitura discursiva acerca desses cadernos estará focada, sobretudo, nos temas abordados pelas unidades de ensino que fazem o PNAIC, uma política de formação continuada, atrelada às diretrizes das políticas públicas educacionais para a alfabetização. Então, o que nos interessa, sobre os cadernos de formação é o funcionamento discursivo produzindo efeitos de sentido.

Quanto aos portfólios, foram produzidos pelos professores que iniciaram e concluíram a formação no PNAIC entre os anos de 2013 e 2015. Desses portfólios, selecionamos como materialidade analítica recortes das manifestações discursivas do professor, avaliando as ações implementadas pelo PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC). Para tanto, vamos ler os portfólios sem perder de vista os cadernos de apresentação e de formação, uma vez que essas materialidades funcionam e determinando as condições para a implementação do PNAIC nas redes de ensino de todo o país. Importa-nos, na perspectiva discursiva, não a organização dos portfólios, mas o modo de funcionamento desses textos, enquanto materialidade, produzindo efeitos de sentido. Dessa forma, não olharemos para esses portfólios como um objeto final de avaliação sobre as ações do PNAIC, mas como objeto discursivo, em suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção, pelo qual teremos acesso aos efeitos de sentido produzidos nas manifestações do professor

⁷ Nos cadernos de formação, o discurso subjacente ao PNAIC é político, porque em função do seu poder, determina o posicionamento do governo federal em relação a políticas públicas para a educação num dado momento histórico. É pedagógico, porque em função de seu caráter prescritivo, inscreve o professor como o sujeito a quem o PNAIC se direciona na busca pela “alfabetização na idade certa.”

pós-formação. Como, pelo viés discursivo, a linguagem nunca é neutra, porque “[...] não é vista apenas como suporte de pensamento” (ORLANDI, 1996c, p.17), acreditamos que os posicionamentos discursivos do professor sobre o PNAIC constituem-se numa materialidade privilegiada de manifestação dos ideais políticos e ideológicos do Estado, em relação à formação profissional docente. Importante dizer também que não é nosso objetivo avaliar se o posicionamento do professor em relação ao PNAIC é adequado ou não, mas recolher o material para realizar o recorte do *corpus* que servirá para análise da repercussão e dos resultados do PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC).

Em relação aos relatórios, recortamos as manifestações do orientador de estudos acerca do processo de implementação do PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC). Contudo, nosso olhar sobre estes relatórios não está direcionado apenas aos supostos dados que, porventura, apareçam descrevendo o funcionamento do PNAIC, porque também olharemos para esses relatórios como fatos linguístico-históricos que conduzem à memória discursiva.

Essa forma de organização do *corpus* em três materialidades (cadernos, portfólios, relatórios), pela natureza do objeto de pesquisa, faz sentido, na medida em que investigar o funcionamento discursivo de uma política de formação continuada para professores implica a análise do posicionamento político dos sujeitos, a partir de suas posições, pois “[...] os sentidos não são os mesmos para sujeitos diferentes.” (ORLANDI, 2012, p. 151). Em função disso, podemos dizer que o PNAIC, enquanto espaço discursivo produz sentidos diversos em relação a um mesmo objeto: a formação continuada do professor alfabetizador, pois todo discurso pode deslocar-se de seu sentido para outro(s) sentido(s). Portanto, não podemos ter certeza como os sujeitos, em especial os professores, estão significando os discursos que supomos serem os mesmos para todos os sujeitos, pois “[...] não temos o controle sobre o modo como a ideologia funciona, constituindo o indivíduo em sujeito, nem como os sentidos fazem sentido para os sujeitos.” (ORLANDI, 2012, p. 156). No PNAIC, são essas incertezas que justamente oferecem lugar à interpretação, ou melhor, aos gestos de interpretação que se pretende acerca do PNAIC enquanto política de formação de professores.

2 FILIAÇÃO TEÓRICA: O DISCURSO

Em relação à filiação teórica, cabe dizer que, para este trabalho de pesquisa, alguns conceitos fundamentais da AD precisam ser mobilizados, no sentido de amparo teórico. Entre estes conceitos, considerados imprescindíveis à análise, estão o de discurso, texto, sujeito, ideologia, interdiscurso e interpretação. Devido à amplitude teórica que constitui a AD, não faz sentido concentrar todo o arcabouço teórico em um único capítulo; assim, outros conceitos, também importantes à nossa pesquisa, serão incorporados ao longo da análise.

A AD que tem no texto sua unidade de análise e no discurso seu objeto próprio, se constituiu como uma disciplina de interpretação nos anos de 1960, na França. Contudo, o estudo pelo qual a AD demonstra interesse, “[...] o da língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto [...]” (ORLANDI, 2009, p. 17), já ocorrera desde o século XIX com a semântica histórica sob diferentes abordagens. Já no século XX, entre os anos de 1920/1930, os formalistas russos, cujos interesses de estudo eram, sobretudo, literários, debruçam-se sobre a estrutura interna do texto distanciando-se da perspectiva tradicional da análise de conteúdo. Enquanto a análise de conteúdo trabalha na busca pelos sentidos, como se eles estivessem amortecidos no próprio texto, de modo diferente, a AD, assumindo a não transparência da linguagem, vai questionar como determinado texto está produzindo sentidos e não o que ele quer dizer. “Há aí um deslocamento, já prenunciado pelos formalistas russos, onde a questão a ser respondida não é o que, mas o como” (ORLANDI, 2009, p. 18).

No projeto de fundação, a AD, como uma disciplina de interpretação, se formou pela filiação a três campos teóricos: a própria Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, apesar de, a todo instante, por meio de uma articulação interdisciplinar, sugerir deslocamentos, colocando em discussão os saberes consolidados por tais teorias. Da linguística originou-se a noção de discurso; do materialismo histórico a ideia de ideologia; e da psicanálise a noção de inconsciente. “[...] Ou seja, beneficia-se da Linguística, do Materialismo e da Psicanálise sem se colocar como herdeira servil nem do Marxismo, nem da Psicanálise, nem da Linguística.” (ORLANDI, 2001, p. 102), para construir um dispositivo teórico próprio, especialmente em relação à Linguística. “A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso.” (ORLANDI, 2009, p. 15).

O discurso em AD é uma construção linguística em movimento, incompleta e atrelada a certas condições políticas e ideológicas que determinam a sua produção. “O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática” (ORLANDI, 2009, p. 71). Essa leitura acerca do discurso, no caso do PNAIC, leva-nos a pensar os cadernos de formação docente não apenas como um aglomerado de textos produzidos diretamente aos professores alfabetizadores, porque antes precisamos compreender que esses textos foram produzidos a partir de determinadas condições de produção.

Para estabelecer o discurso⁸ como seu objeto, a AD, de um lado, refuta a concepção de língua enquanto sistema abstrato de comunicação e, de outro, investe em uma noção inovadora que difere de outras abordagens linguísticas. Nesse sentido, sobre a língua diremos: “[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 2009, p. 21).

Considerando a língua em seu funcionamento, afetada por aspectos da exterioridade, a AD provoca deslocamentos teóricos que vão promover contribuições significativas aos estudos linguísticos, entre elas: a língua deixa de ser considerado um sistema completo em si mesmo, o sistema linguístico está sujeito a falhas e superam-se as concepções teóricas que tratam a língua exclusivamente como instrumento de comunicação, pois,

[...] a língua não é só um código ou um instrumento de comunicação ideologicamente neutro. Nem apenas um sistema abstrato. Não há conteúdos ideológicos, há funcionamento, modo de produção de sentidos ideologicamente determinados. A língua funciona ideologicamente, e suas formas têm papel fundamental nesse funcionamento. Este funcionamento é parte da natureza da língua com o mundo (no caso, da ordem social). (ORLANDI, 1996b, p. 30).

Do nosso ponto de vista teórico, o discurso se constitui na historicidade, sob certas condições de produção materiais atravessadas por uma memória do dizer que determina as manifestações discursivas do sujeito, isto é, o que o sujeito diz é sempre determinado por outros dizeres já ditos na sociedade, ou ainda, o discurso é, em primeira mão, determinado pelo interdiscurso, que é “[...] definido como aquilo que fala antes, em outro lugar,

⁸ O conceito de discurso deve aí ser entendido enquanto conceito teórico que corresponde a uma prática: efeito de sentido entre locutores. (ORLANDI, 1996c, p. 59).

independentemente.” (ORLANDI, 2009, p. 31). Assim, considerar o interdiscurso é fundamental, uma vez que para a AD o que interessa, em termos de interpretação, não é propriamente o que o texto diz, mas como o texto funciona, produzindo sentidos. Segundo Pêcheux ([1988] 2009, p. 160),

[...] o sentido das palavras, expressões, proposições, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas/reproduzidas.

O sentido é afetado tanto pela exterioridade como pelas posições discursivas ocupadas pelo sujeito nas formações sociais, visto que as determinações sociopolíticas e ideológicas “mapeiam, num dado momento histórico-social, as possibilidades de expressão e, portanto, de produção de sentidos pelo sujeito” (CORACINI, 2007, p. 9). Daí sugere-se que a AD não pode ser reduzida ao âmbito enunciativo à revelia dessas determinações.

Se o discurso é o seu objeto de estudo, o texto é a unidade de análise em AD. Ou seja, para entender o funcionamento de um discurso é necessário proceder à análise do texto, uma vez que o texto é a forma da materialização do discurso. Devido a essa relação, discurso e texto, apesar de receberem definições diferentes, são duas unidades indissociáveis em AD. O texto, como uma unidade de análise, não é definido pelo seu tamanho, muito menos por sua forma, mas por constituir-se como unidade de interpretação. Ele é “[...] espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico ele é objeto de interpretação.” (ORLANDI, 2009, p. 72). É a partir dessa perspectiva de texto que faremos a leitura discursiva dos cadernos de formação disponibilizados aos professores.

Fundamentalmente, as condições de produção são os elementos que incidem sobre a produção do discurso e incluem, sobretudo: o contexto sócio-histórico-ideológico, os sujeitos, o lugar social (espaço de representação social) ocupado pelos interlocutores e a memória que, relacionada ao discurso, é denominada interdiscurso. Assim, pode-se dizer que um discurso, mesmo se dizendo inédito, mantém marcas de outros discursos encontrados na história já produzidos por outras políticas, com os mesmos objetivos, pois “[...] o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio” (PÊCHEUX, [1969]1993, p. 77), atravessado sempre por aspectos históricos, políticos e ideológicos oriundos do espaço social.

Do ponto de vista da AD não existe sentido literal⁹, mas efeitos de sentido produzidos pela ideologia que, na perspectiva discursiva, é considerada um processo de estabilização, naturalização e direcionamento dos sentidos. Um processo que apaga parcialmente a possibilidade de outros sentidos e estabelece, sob a forma de uma leitura homogeneizante, o sentido único que se sustenta sobre a memória do dizer. É por meio da ideologia que ocorre o esquecimento, no sujeito, do processo de constituição dos sentidos, levando-o a pensar “que o sentido só pode ser ‘aquele’ quando na verdade ele pode ser outro.” (ORLANDI, 2012, p. 153, grifo da autora). A ideologia se vale da reordenação e repetição de discursos, produzindo uma estabilização de sentidos.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram 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 [1988] 2009, p. 160, grifo do autor).

Para analisar os textos que produziram o PNAIC como uma política de formação de professores, é preciso que olhemos para estes textos como uma unidade significativa complexa pela qual o funcionamento do processo discursivo se materializa. Além disso, a interpretação desses textos que fazem o PNAIC funcionar discursivamente precisa levar em conta a conjuntura político-ideológica de seus idealizadores. Isso advém de que em AD “[...] a interpretação é um gesto carregado de ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 153), sugerindo que o sentido das palavras nunca é literal, mas um sentido dominante que é determinado “[...] segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam.” (PÊCHEUX, [1988] 2009, p. 160). O sentido “[...] não está fixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica.” (ORLANDI, 2004a, p. 27). Há uma determinação histórica dos sentidos que não está relacionada à evolução e cronologia da história, mas ao modo como os sentidos são produzidos historicamente.

Dado o modo de sua constituição, determinado por mecanismos externos a sua existência, o sujeito pelo qual se interessam os analistas de discurso não é o individualizado e nem o que tem consciência e controle pleno de suas ações em relação à linguagem, como em algumas teorias da enunciação. Em AD, o sujeito é histórico, ideológico e descentrado.

⁹ Não há um centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. Só há margens. Por definição, todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a *dominância* de um deles. O sentido literal é um efeito discursivo. (ORLANDI, 1996a, p. 144, grifo do autor).

Histórico, porque não está alheio às determinações históricas da comunidade que o cerca. Ideológico, porque através do discurso, de forma inconsciente, tende a reproduzir os valores e as crenças de um determinado grupo social em dado momento histórico. Descentrado, uma vez que é cindido tanto pela ideologia como pelo inconsciente. Ainda assim o sujeito discursivo tem a ilusão de ser origem do seu dizer, o fundador irrestrito de seu discurso.

Em sua constituição, “[...] o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina” (PÊCHEUX [1988] 2009, p. 163). O sujeito do discurso é afetado por duas formas de esquecimento. O esquecimento ideológico ou nº 1 refere-se ao modo como o sujeito do discurso é interpelado pela ideologia: apagando tudo o que remete à exterioridade que o afeta, sente-se a origem do que diz, quando, na verdade, sempre retorna a um dizer já dito. O sujeito esquece que se encontra subordinado aos efeitos da ideologia, que todo discurso já foi, de uma ou outra forma, dito antes. Devido a esse esquecimento, tem-se a ilusão de autonomia diante do discurso, ou seja, o sujeito pensa que o seu discurso é isento relativamente ao funcionamento de outros dizeres. “Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos.” (ORLANDI, 2009, p. 35).

O esquecimento nº 2 diz respeito à enunciação, por isso é chamado também de esquecimento enunciativo, pelo qual o sujeito faz a opção por uma palavra e não por outra, e tem a impressão de que só poderia usar “aquela palavra” e não outra, como se existisse uma única forma linguística capaz de produzir significado; assim, as outras possibilidades do dizer não são consideradas pelo sujeito, pois o interlocutor poderá não entender os significados de suas manifestações discursivas. Esse esquecimento, no entanto, é parcial, o que permite a abertura para a manifestação polissêmica.

Esses esquecimentos intervêm na constituição do sujeito do discurso, nos seguintes aspectos: primeiro, o sujeito é produzido socialmente, num determinado espaço e tempo, e interpelado pela ideologia¹⁰, mas ainda assim, se acredita único e origem do sentido e, segundo, o sujeito mesmo afetado pelo inconsciente, acredita agir de forma consciente em todas as situações discursivas. Mas não sabe o sujeito que antes:

Ele é sujeito à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2009, p. 50).

¹⁰ O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer (ORLANDI, 2009, p. 46).

No âmbito da AD, o sujeito é múltiplo por ocupar diferentes posições em suas manifestações discursivas. Interpelado pela ideologia, o sujeito não é o centro do discurso, e não é fonte irrestrita do sentido, uma vez que o discurso não está submetido senão parcialmente ao controle intencional e consciente do sujeito. O próprio discurso denuncia a posição ideológica do sujeito, assim como avaliza as possibilidades enunciativas que determinam o que o sujeito pode dizer, em que momento e de que forma.

3 SOBRE A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo faz-se necessário para compreendermos o curso histórico da alfabetização no Brasil. Para isso, faremos alguns recortes históricos, às vezes lineares, para acompanharmos os movimentos que nos trouxeram até aqui quanto à alfabetização. Entendemos que a história não se faz em uma linearidade de acontecimentos, uma vez que estes podem ser simultâneos e até anacrônicos. Sabemos também que a história se constrói na visão de quem a conta, geralmente privilegiando a voz dos vencedores, como já afirmou Walter Benjamin (1987). Depois da Escola dos *Annales* – entendida como uma nova e ampla perspectiva de estudo da História, e que teve como mentores Marc Bloch e Lucien Febvre, na França, com a criação da revista dos *Annales* (1929), dedicada aos estudos de história econômica e social –, o rumo da história mudou, pois seus estudiosos começaram a ouvir outros discursos, como nos casos de Maria Luiza Marcílio, que nos ajuda a percorrer, de 1822 a 2014, o curso da educação com o livro *História da alfabetização no Brasil* (2016) e de Mariza Vieira da Silva que nos permite também uma leitura sobre a educação brasileira só que pelo viés discursivo com a obra *História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização*.

3.1 DO ENSINO JESUÍTICO À EDUCAÇÃO ELEMENTAR NO IMPÉRIO

Em 1549, como o monopólio da educação ficou a cargo dos jesuítas, criaram-se “[...] as escolas de ler, escrever e contar”, porque era necessário do ponto de vista da colonização “converter, evangelizar, organizar a ordem política, religiosa e moral de um país a ser construído a partir do “nada”, do “papel em branco”¹¹ – pensava-se – produzindo uma desigualdade real.” (SILVA, 2015, p. 350-351). Também não se tratava apenas de submeter o brasileiro ao conhecimento e domínio das letras da língua do colonizador, mas de prepará-lo, nas escolas de ler, escrever e contar, para a instalação de um novo sistema econômico baseado na economia mercantil, pois havia muita coisa, em termos políticos e econômicos, a ser feita.

¹¹ Esse “papel *em* branco” é uma imagem do vazio, da ausência das letras que fazem do ser um homem, ou seja, um texto, um livro, um discurso. A sua humanidade está nas letras que seriam escritas – marcadas, cravadas – em sua carne. (SILVA, 2015, p. 338, grifos nossos).

“Havia, sobretudo, um mundo a explorar, a pacificar, a controlar, a administrar para possibilitar a expansão e o fortalecimento da economia mercantil colonial e o regime de trabalho escravo.” (SILVA, 2015, p. 326).

Nessas escolas, a educação, por meio de um discurso fundamentado no material da catequese¹², visava ensinar aos índios a língua portuguesa e o cristianismo, com vistas à pacificação tal como discutida por Orlandi (2008), como uma intervenção no espaço do outro, no caso, o colonizador europeu intervindo no espaço indígena. Intervir no sentido de “[...] produzir apagamento da cultura indígena, anular qualquer forma de resistência; e a imagem que se tem do índio é daquele que deve submeter-se ao branco, que deve reconhecer a autoridade do branco.” (ORLANDI, 2008, p. 66).

A intervenção era necessária à instrução nos moldes da civilização portuguesa, que precisa se estabelecer o mais rápido possível no novo território, ainda em fase de reconhecimento pelos colonizadores, “[...] para determinar os brasileiros, para fazê-los ocupar a posição de sujeito civilizado dentro de limites e possibilidades preestabelecidos” (SILVA, 2015, p. 138), o que provocou no próprio brasileiro um sentimento de falta a preencher, especialmente em relação à cultura letrada, levando-o a olhar para os moldes da civilização proveniente do colonizador como um produto pronto e adequado às novas exigências político-sociais que se produziam em terras brasileiras. “Isso significa que podemos pensar em outros sentidos para a interpelação dos habitantes em sujeitos pela ideologia da colonização, nos séculos iniciais da colonização, mediada pela escrita instalada no espaço das escolas de ler, escrever e contar.” (SILVA, 2015, p. 298).

Da mesma forma, à medida que ocorre a expansão da escola pelos jesuítas, difundem-se pelo discurso da colonização, além do evangelho, as matrizes da civilização e da cultura ocidental, tornando mais definidos os lugares que cada brasileiro (mestiço, negro, índio) podia e devia ocupar o que vai resultar num processo de individualização do sujeito, marcado, sobretudo, por discursos relacionando ensino, conversão e língua que, na maioria das vezes, apagavam as qualidades e, ainda, faziam ressaltar os defeitos a serem corrigidos, como se tivesse tudo a fazer, nada poderia ser aproveitado, tamanho o “atraso” em que se encontrava aquela gente. Dito de outra forma há posições do sujeito que o colonizado não

¹² [...] era, em grande parte, traduzido para a língua geral, que era produzida pelos jesuítas em colaboração íntima com as crianças indígenas como nos informa Freyre (1973). Eram escritos para ser lidos e ouvidos, ouvidos principalmente. A coisa, portanto, não se dava apenas no nível da oralidade: lia-se o que já fora escrito anteriormente em tupi gramatizado: cartilhas-catecismos, vocabulários, gramáticas, mas também autos e poesias (“dramas bilíngues, ou mesmo trilingues”) (SILVA, 2015, p. 195).

pode ocupar. Posições que lhes são interditas pelo mecanismo do silenciamento que opera na contenção de sentidos.

No caso do discurso da colonização, o sujeito colonizado não pode ocupar posições discursivas (com seus estatutos e sentidos) que o colonizador ocupa. Mais do que isso, é a partir das posições do colonizador que são projetadas as posições possíveis (e impossíveis) do colonizado. Seu dizer está assim predeterminado pela posição do colonizador. (ORLANDI, 2008, p. 60)

Nessa mesma época do Império, José de Anchieta inicia a transcrição para o alfabeto e a gramaticalização da língua tupi, que passa a ser chamada de “língua geral” – uma concepção de língua utilitária – com o objetivo de estabelecer comunicação com os índios para efetivar de fato o ensino e a doutrina do colonizador, pois “[...] é preciso tornar esse Novo Mundo *legível* pela cultura europeia.” (ORLANDI, 2008, p. 105, grifo da autora). Nesse caso, o engajamento do europeu à língua tupi é muito mais político do que propriamente pedagógico. Ou ainda, mais um mecanismo político produzindo uma forma de assujeitamento que submete a “ignorância” do índio ao “conhecimento” do colonizador.

Em outras palavras, “[...] os missionários jesuítas disciplinaram o tupi – instituindo o tupi jesuítico – a fim de instalar o seu poder de controle sobre os índios e o seu poder de negociação com o governo português” (ORLANDI, 2008, p. 87). Tínhamos em terras brasileiras, nesse período, a vigência destacada de duas línguas (português e tupi), ambas a serviço das motivações políticas e econômicas da coroa portuguesa. “Ser bilíngue naqueles idos de nossa fundação era estratégico tanto para o jesuíta como para o colonizador: sem o domínio do tupi não havia conversão nem aliados para as lutas internas, para a conquista do território.” (SILVA, 2015, p. 195). Apesar dessa relevância estratégica para a colonização, ainda empregava-se o tupi (língua do selvagem) no discurso direcionado às camadas mais populares, reservando-se o uso do português (língua oficial da Metrópole) às classes mais cultas. Essa separação se fazia necessária para blindar o português de possíveis interferências oriundas da língua indígena que pudessem desestabilizar as motivações políticas e econômicas da Metrópole, o que de certa forma, silencia “[...] a história da língua, a história de um processo de escolarização em um sistema de ensino desde sempre dividido em termos de língua: um português único e uno, imaginariamente e, ao mesmo tempo, distribuído desigualmente.” (SILVA, 2015, p. 274).

De forma gradual, o ensino da “língua geral” propaga-se por meio de um discurso doutrinário tanto às escolas – voltadas à alfabetização – quanto aos colégios – que se dedicavam à formação de novos missionários, e que foram fundados inicialmente em três

idades, de diferentes regiões: primeiro em Salvador, depois no Rio de Janeiro e, por último, em São Paulo. Com o tempo, as missões jesuíticas encarregadas de ensinar os índios a ler e escrever se reduziram a colégios para atender a uma camada reduzida da população – os filhos dos colonizadores e dos senhores de engenho. Em suma, essa política educacional restritiva era produzida por estudos mais avançados sobre a língua portuguesa do Brasil “[...] que para se estabelecer teve que excluir aquelas com as quais ela coexistiu: entre estas se encontra, com toda evidência, o tupi.” (ORLANDI, 2008, p. 89).

Mesmo com a redução de oferta, a necessidade de escolarização do índio é intensificada quando a coroa portuguesa adota algumas medidas importantes, especialmente em relação à língua que se fazem necessárias com vistas a tornar o homem brasileiro um sujeito alfabetizado que se tornasse adequado às exigências político-ideológicas de uma nova ordem social que se fixava com os discursos da colonização sobre o novo mundo. Notadamente esse período de transição linguística – da língua oral para a língua escrita – está relacionado à história da alfabetização em terras brasileiras.

Nessa história de mudança de mundo, a oralidade deixa de ser um fenômeno da linguagem e torna-se uma categoria da linguagem, em oposição à categoria da escrita, em um corte linguístico que não mais pararia de afetar a constituição do sujeito e do sentido. (SILVA, 2015, p. 319).

O processo inicial de escolarização em terras brasileiras tem suas especificidades relacionadas tanto aos estudos sobre a língua, o que se apresentava aos portugueses como estratégia fundamental à empreitada de tornar o índio adequado à nova civilização, como a prática pedagógica pacificadora dos jesuítas, que contribuiu para a domesticação¹³ do instinto selvagem indígena e, com isso, acomodaram-se sujeitos de diferentes culturas em uma sociedade colonial já atravessada por dualidades históricas contraditórias que marcam profundamente o projeto de cristianização-colonização¹⁴ em curso “[...] como as das línguas do colonizador e do colonizado e as das práticas de escrita e de catequese para a conversão dos nativos, dá-se a inscrição do sujeito falante do Novo Mundo na cultura europeia branca e cristã.” (SILVA, 2015, p. 321). Essas contradições, fundadas por meio do discurso da

¹³ Essa domesticação representa o processo pelo qual ele deixa de funcionar, com sua identidade, na constituição da consciência nacional. (ORLANDI, 2008, p. 67)

¹⁴ Esse projeto político de cristianização-colonização, defendido tenazmente, elege dois espaços estratégicos de ação: a escola e a língua. Uma política educacional, poderíamos chamar assim, guardando as devidas diferenças em relação a seu significado atual, começa a ser formulada e irá instalar uma diferença entre letrado e não letrado, não como educação de classe, mas como espaço de organização de uma desigualdade real, própria da sociedade colonial. (SILVA, 2015, p. 330)

colonização ancorado no advento da escrita, determinaram, sobretudo, a criação de novos referentes culturais tanto para o colonizador como para o colonizado.

Ainda sobre o ensino empreitado pelos jesuítas, não se deve reduzi-lo a um modelo pedagógico imbuído apenas de ensinar as primeiras letras aos selvagens que habitavam as terras brasileiras quando do descobrimento, mas olhemos, assim como Silva (2015, p. 146), como “[...] uma arte de ensinar fundada na instituição da alma infantil, no domínio da língua do aluno e na observação dos costumes, da religião dos índios; com uma técnica de atendimento ao aluno em que se dirigiam, não só a todos mas a cada um em particular.” Por meio dessa pedagogia que associava conversão religiosa e ensino, os jesuítas, estudiosos da língua dos índios, passaram a produzir inúmeros materiais escritos (gramáticas, cartilhas, compêndios) que se espalharam pelo Brasil afora com vistas a difundir uma prática linguístico-pedagógica caracterizada por “[...] uma unidade orgânica, ligada como estava, a uma determinada concepção de vida” (SILVA, 2015, p. 147, grifo do autor) alinhada aos padrões político-ideológicos vigentes na Metrópole, ao ponto de contribuir fortemente para uma desorganização social que servisse às motivações políticas da colonização.

“Ensino” e “conversão” nascem juntos nos discursos sobre a terra-em-que-se-plantando-tudo-dá. E a escola de ler, escrever e contar é o lugar eleito para o dizer da catequese, para essa mudança de mundo, para transmissão dessa civilização pela interpelação de um indivíduo em sujeito que se constituía em um espaço significante de negação e denegação de suas origens. (SILVA, 2015, p. 350, grifos da autora).

Em suma, os textos produzidos, já numa língua que não era a materna, mas a transcrita e gramatizada pelos próprios jesuítas faziam funcionar discursos, por meio de espetáculos – música, canto, dramaturgia, liturgia – para conseguir a adesão daquela gente à cultura do colonizador, “[...] o que não significava uma adesão à doutrina, ao dogma católico” (SILVA, 2015, p. 196), uma vez que os efeitos de sentido produzidos pela adesão indígena eram outros, não os mesmos efeitos literários atribuídos pelos autores.

No geral, com vistas a dar início ao processo educacional em terras brasileiras, os jesuítas investiram numa proposta de educação verbalista e disciplinadora, treinando a inteligência, por meio de um método expositivo, para a subordinação político-cultural, o que indica que os sentidos produzidos em relação à alfabetização estavam circunscritos ao ensino verbalístico, especialmente pelo seu caráter simplificado, que facilitava o disciplinamento, contendo a emancipação da inteligência. São esses limites impostos pelo ensino jesuítico que fazem produzir sentidos “[...] cujos efeitos movimentam toda a prática pedagógica, científica e política de um momento histórico que se pretende renovador em direção ao progresso e ao

sucesso social e individual, em que o sentido se faz sentido no verbal da aprendizagem.” (SILVA, 2015, p. 125).

Contudo, essa aparente organização, com vistas à fundação de um sistema de ensino, sofre um duro revés com a expulsão dos Jesuítas das terras brasileiras, pois ficaram faltando professores “[...] bem formados e hábeis – como foram os jesuítas – para empreender a reforma desejada” (SILVA, 2015, p. 102), ou mesmo para cuidar da alfabetização. Em função desta falta, desmantelam-se as bases do ensino jesuítico que tinha como alicerce a salvação e a conversão, para implementar-se um sistema muito mais liberal, ancorado em um discurso de preparação profissional direcionado ao atendimento das demandas da elite intelectual, ignorando-se as camadas mais populares.

A partir de então, com a Educação entregue ao Estado – Império ou República –, encontramos reiterados relatos sobre a falta de um princípio, uma doutrina unificadora da ação educativa e formadora de mestres competentes, sobre a ausência de uma pedagogia que partisse da realidade linguística, social, cultural do aluno, sem uma produção de saber para a prática pedagógica. (SILVA, 2015, p. 152).

Com a ausência dos jesuítas, Marquês de Pombal, inspirado nos ideais iluministas, em 1770, determinava “o Catecismo de Montpellier como livro de alfabetização das crianças” (MARCÍLIO, 2016, p. 92). Essa determinação marca o início de uma nova organização para o ensino público que deixa de se eminentemente determinado pelo discurso religioso, para assumir um direcionamento discursivo mais político, com vistas a superar o monopólio do ensino cristão dos jesuítas, assim como reforçar o poder da coroa. Uma das primeiras ações para estabelecer o Catecismo de Montpellier foi adaptá-lo para a alfabetização das crianças, “[...] a fim de apagar a influência da Cartilha do Mestre Inácio, jesuíta, amplamente utilizada nos colégios e aldeias dos padres da companhia” (MARCÍLIO, 2016, p. 92).

É interessante destacar que Portugal foi um dos primeiros países a criar um ensino público gratuito, mantido pelo Estado – escola régia, cujo objetivo era ensinar a ler, a escrever e a contar. Contudo, as aulas nesse novo modelo de escola não são ministradas por um professor propriamente dito, mas por um mestre-escola, sem uma formação específica para o ensino. Como existiam poucas escolas e as que existiam encontravam-se em situação física precária, os mestres-escolas lecionavam muitas vezes em sua própria casa. Sobre as condições materiais das escolas, ao longo de todo o Império, “[...] as aulas de primeiras letras funcionavam em ambientes extremamente precários, acanhados, impróprios, sem iluminação, pouco limpos, sem água e sem sanitários, longe dos centros mais povoados”. (MARCÍLIO, 2016, p. 58). Para termos uma ideia das dificuldades enfrentadas para a consolidação de um

sistema público de educação, ressaltamos que Portugal instituiu a escola pública no Brasil em 1772, mas, em Santa Catarina, por exemplo, no ano de 1823, ainda havia “uma só cadeira pública de primeiras letras”, conforme registra Marcílio (2016, p. 44).

A limitação não era visível somente na estrutura física das escolas: também era sentida pela falta de materiais didáticos. Dessa forma, os professores recorriam às próprias cartas enviadas por parentes dos alunos como recurso para trabalhar a leitura na escola. Em função dessa limitação material, outras competências como a escrita e a aritmética não faziam parte do ensino, o que “[...] deixava, com certeza, pouca margem para o aprendizado, mesmo o mais rudimentar” (MARCÍLIO, 2016, p. 85). Somente em 1880 alguns materiais importados chegaram às escolas, mas na maioria dos casos os professores, sem formação suficiente para utilizá-los, não fizeram uso deles em sala de aula. Situação parecida com a distribuição de milhões de livros didáticos que chegam às escolas atualmente, mas sequer são distribuídos aos alunos, por opção pedagógica do professor. Até a metade do século XIX, ainda quase não havia material didático para os professores trabalharem, o que forçava ao uso de textos catequéticos já considerados inapropriados, pelos especialistas, para a época. Essa situação é chamada pela autora de anarquia quanto à organização pedagógica.

Com a Proclamação da Independência (1822), a educação primária no Brasil torna-se gratuita a toda a população livre. E os avanços não pararam por aí; regulamentou-se um método de ensino (memorial-mútuo) e iniciou-se o recrutamento de professores, que, ao assumirem o ensino, tinham suas manifestações discursivas, assim como atividades pedagógicas, monitoradas por uma política de controle educacional, como forma de manter o ensino aplicado à população alinhado às motivações da nova fase política do Brasil que se iniciava com a Proclamação da Independência.

No entanto, devido às limitações de recursos disponíveis, a extensão do ensino primário a toda a população livre ficou fragilizada, pois faltavam escolas, professores e organização administrativa para gerir um sistema de ensino complexo por sua natureza diversa e com poucos recursos. Para agravar a situação, na mesma época ocorria a libertação dos escravos, a instrução indígena e a chegada de imigrantes, o que suscitava, “[...] no âmbito das discussões sobre a instrução pública, o problema da instrução popular e da ampla difusão da escola elementar¹⁵, estimulando-se iniciativas com o objetivo de organizar o ensino.” (MORTATTI, 2004, p. 52). No caso da “[...] expansão do ensino para índios e escravos significava, então, que todos deviam ser, senão instruídos, aculturados, segundo a moral

¹⁵ A escola a serviço da catequese, o que fazia funcionar o ensino da leitura e da escrita nos moldes da doutrinação.

branca europeia, cristã, católica, institucionalmente: uma aculturação mediada pela letra, pela escrita.” (SILVA, 2015, p. 105). Importante dizer que as escolas elementares estabelecidas pelos jesuítas para ensinar a doutrina e o abecedário, não tinham por objetivo tornar os índios, os mamelucos e colonos instruídos e educados, capazes de participar da sociedade letrada que se formava em terras brasileiras. O objeto da prática pedagógica não era tampouco o estudo sobre as línguas, mas “[...] a salvação, a conversão, como condição necessária e suficiente para se tornar civilizado, cristão.” (SILVA, 2015, p. 211).

Apesar da expansão dessas escolas elementares pelas regiões do Brasil, permitindo o acesso da população mais pobre à escola, 85% das pessoas que viviam no país ainda continuavam analfabetas, conforme dados do censo de 1872. Esse percentual altíssimo embasou o discurso político para a criação da primeira lei específica de regulamentação sobre o ensino no Brasil, com vistas a “[...] fundar escolas para todas as categorias de criança, em tornar a instrução acessível a todas as inteligências, a todas as idades.” (SILVA, 2015, p. 106).

Em uma busca de fácil acesso no site oficial do Planalto, podemos ler o texto da primeira lei geral de ensino, promulgada em 15 de outubro de 1827, em que D. Pedro I faz saber a todos os súditos da coroa portuguesa que no Brasil serão construídas escolas de primeiras letras, quantas forem necessárias, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos. Essa mesma Lei também dispõe sobre as atribuições dos professores que, a partir de então, sobre o ensino da língua deverão ensinar a leitura, a escrita e as normas da gramática oficial. No ensino da matemática, caberiam as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática. Na educação religiosa, deveriam ser ensinados os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana. E no ensino da História, o estudo da Constituição do Império e da História do Brasil. Contudo, apesar da ampliação e abertura para os estudos de outras áreas do conhecimento, todo esse ensino ainda permanecia atravessado por um discurso pedagógico religioso – articulado tanto ao discurso da produção do conhecimento como ao discurso político – o que comprova a heterogeneidade no funcionamento dos discursos, isto é, “[...] um discurso traz em si sua relação com vários outros (com os quais estabelece relações de sentido), que contribuem igualmente para o seu modo de significar os seus efeitos.” (ORLANDI, 2008, p. 152).

Quanto à contratação dos professores, essa mesma Lei determinava procedimentos específicos para os que pretendiam ser providos nas cadeiras. Inicialmente deveriam passar pelo exame público perante os Presidentes, em Conselho. Assim, caberia a esse Conselho determinar a contratação e encaminhar ao Governo para sua legal nomeação.

Depois disso, o professor ainda deveria fazer um exame para mostrar que sabia ler, escrever, contar e um mínimo de conhecimento cristão. Contudo, a determinação legal para a seleção de professores preparados para o ensino não produziu efeitos na prática de contratação desses profissionais. Sobre essa situação, Marcílio (2016) chama atenção para a distância entre a criação das leis e os efeitos práticos que essas leis previam, mostrando-nos que a maioria dos professores era contratada por patronatos (apadrinhamento político), o que contradiz a própria Lei. Em função disso, os ensinamentos relativos à alfabetização dessa época ainda continuavam atrelados a práticas rudimentares da leitura e da escrita, próximas do ensino sistemático das letras do alfabeto.

Em 1834, um ato institucional faz a descentralização da educação e responsabiliza cada província pela educação de base. Entre os grandes problemas advindos com a descentralização houve um ganho, pois, um ano mais tarde, é fundada a primeira Escola Normal do país em Niterói, cujo intuito era formar professores alfabetizadores. Entre os problemas, Marcílio (2016, p. 46) relata que os efeitos da descentralização suprimiam, “[...] de um golpe, toda a possibilidade de estabelecer a unidade orgânica de um sistema escolar em todo o país”. Além disso, houve uma descontinuidade nas políticas educacionais, haja vista que os governos das províncias não permaneciam no poder, ficavam somente de um a três anos no mandato.

Com relação à prática de alfabetização, no Império o método individual se manteve predominante, devido ao despreparo do professor que não tinha conhecimento suficiente para ensinar por outro método, mais complexo. Também contribuíam para a predominância de tal método as condições precárias dos espaços, que funcionavam como escolas que não dispunham de mobiliário e nem mesmo de materiais para leitura e escrita; assim, só restava ao professor o ensino individualizado, o que se caracterizava por chamar um aluno de cada vez, “[...] por alguns minutos, dando-lhe algumas orientações de leitura e escrita e de cálculo das operações básicas. Enquanto atendia um aluno, o resto da classe deveria permanecer em silêncio e sem fazer nada” (MARCÍLIO, 2016, p. 213). Sustentado por um discurso pedagógico baseado na memorização à exaustão, esse método determinava ao professor muita cópia de sílabas, palavras, frases sempre direcionadas para aquisição de um caráter moral-religioso.

Embora a primeira Lei Geral de Ensino já houvesse determinado a alfabetização pelo modo de ensino primário simultâneo, ou de Lancaster, que passou a ser adotado em algumas regiões do país, o método individual, pela situação precária em que se encontravam os espaços escolares, continuou predominando em termos de alfabetização. Mesmo não sendo

aplicado em todas as regiões, o método simultâneo contribuiu para a introdução de novas concepções sobre os métodos de alfabetização, o que produziu mudanças nos olhares sobre a educação, conforme destaca Marcílio (2016):

[...] foram incluídos nas aulas de alfabetização órfãos abandonados, prisioneiros, soldados, adultos e até uns poucos escravos. Disseminava-se o “ensino simultâneo” [...] em oposição ao “ensino individual”. Mostraram-se novas formas de alfabetização. [...] discutia-se a premente necessidade de casas próprias para a escola elementar. [...] Passou-se a falar mais insistentemente na criação de novas escolas normais para a formação do professor. [...] já se debatia e se buscava a prática de métodos diversos de alfabetização e de ensino elementar. (MARCÍLIO, 2016, p. 220).

Nas poucas regiões onde o método simultâneo passou a ser aplicado, os professores ainda se ressentiam de pouco conhecimento para ensinar as lições a todos os alunos de uma só vez. De certa forma, esse novo método também não teve condições materiais nas escolas para funcionar adequadamente durante o Império, o que pode ter sido mais um modismo importado de outros países, como os Estados Unidos, para os discursos das autoridades políticas brasileiras. “O que houve foi uma miscelânea de supostos métodos, simultâneos, mútuos e individuais, com predominância constante deste último” (MARCÍLIO, 2016, p. 220).

Afetada pelos efeitos da mudança produzidos a partir da introdução do método Lancaster, a alfabetização no Império, sempre dominada pelo método individual, passou a conviver com outros métodos. Entre os que surgiram, temos o método de Castilho, que se pautava no método simultâneo, opondo-se ao ensino individual, com a diferença de priorizar a música (canto, palma, ritmo). Por meio de uma campanha intensa de divulgação respaldada por uma concepção inovadora, o Método Castilho propagou-se por algumas províncias: Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e Bahia. Além da inovação em relação a outros métodos, o Método Castilho valia-se de um discurso propagandeado, mostrando experiências em muitos países da Europa, com vistas a justificar sua eficácia para a alfabetização das crianças. Graças a essa divulgação, o Método Castilho passou a ser aplicado em muitas escolas, com reconhecimento positivo por parte dos professores. Esse reconhecimento perdurou até a década de 1870, quando surgiram críticas dando conta de possíveis carências desse método, especialmente em relação ao ensino de leitura, que, pelos procedimentos adotados de leitura cadenciada, “[...] conduziria a decorar a lição, mesmo sem dominar o processo de leitura, o que dificultaria o processo posterior de proceder à leitura sem cadência.” (MARCÍLIO, 2016, p. 224). Mesmo com essa grave deficiência, o discurso de

renovação produzido pelo Método Castilho surtiu efeitos para a alfabetização, que mais tarde resultariam na produção das cartilhas, as quais surgiram como “[...] ideias renovadoras sobre o ensino da leitura e da escrita no Brasil.” (MARCÍLIO, 2016, p. 224).

A Cartilha Maternal de João de Deus¹⁶ é efeito desse discurso renovador que marca a alfabetização brasileira no Império. Nessa cartilha, superam-se os antigos métodos que alfabetizavam pelo alfabeto ou pela sílaba, investindo em procedimentos analíticos que se iniciam pelo significado da palavra, suprimindo as atividades de soletração e de silabação como habilidades preliminares e indispensáveis à alfabetização, por isso somente na última lição, num total de 25, apresentava-se o estudo do alfabeto, pois “[...] invertia-se o trajeto da aprendizagem, em que o ponto de partida passa a ser a palavra, ou seja, a alfabetização analítica.” (MARCÍLIO, 2016, p. 225). Pelo sentido de renovação, a Cartilha Maternal de João de Deus é considerada o método que desestabilizou as concepções históricas sobre a alfabetização brasileira ao inverter o processo de aprendizagem da língua escrita, o que se configura, pelos padrões de ensino da época, como verdadeira revolução metodológica.

Nos derradeiros anos do Império, o método analítico de João de Deus, também denominado “método da palavração”, passa a dividir as atenções com o “método intuitivo”, fundamentado nas teorias de Pestalozzi, Fröbel e John Dewey. Nessa época, poucos estudiosos da alfabetização no Brasil conheciam as propostas do método intuitivo. Com o tempo, a Escola Normal de São Paulo introduziu, em suas lições, prescrições orientando os futuros professores sobre esse novo método, mas os normalistas, ao ingressarem nas escolas, não conseguiam implementar tais orientações discursivas, recorrendo aos métodos individual e simultâneo para alfabetizar as crianças. Ou seja, a alfabetização no Império terminou do jeito que começou: indefinida em relação ao método.

Em suma, pela análise realizada, podemos afirmar que a educação não foi prioridade durante o Império, pois enquanto nos Estados Unidos e na Europa a alfabetização do povo, na mesma época, tornou-se prioridade com a difusão da escola a todas as classes sociais, no Brasil a única ação do governo mais efetiva ficou restrita à criação de algumas escolas, muitas funcionando em situação precária, e à nomeação de professores, mas quase sempre por conveniência política eleitoral de seus idealizadores. Além disso, apesar de a Lei Geral do Ensino ter oficializado o método simultâneo, os professores continuaram convivendo

¹⁶ Esta Cartilha foi considerada um marco para a alfabetização brasileira, pois seu método foi descrito como seguro e científico, o que representou um progresso sobre os antigos métodos.

com os efeitos dos discursos inovadores sobre alfabetização produzidos pelos métodos denominados revolucionários que chegavam ao país. Apesar de muitos especialistas mobilizarem os professores para a necessidade de inovação, ainda assim o que “[...] prevaleceu nas escolas públicas de ler e escrever foi sempre o modo individual de ensino.” (MARCÍLIO, 2016, p. 232).

3.2 A ESCOLA NORMAL NA PRIMEIRA PARTE DA REPÚBLICA

As últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX definiram o fim do Império e a chegada da República, o que acarretou transformações também no campo da educação, a qual passou a ser vista como responsável pelo progresso da nação. Para o novo regime político que se estabelecia, “[...] a expansão da educação de base seria a única forma de levar o país a ingressar no universo das nações mais avançadas e assim, promover o seu progresso.” (MARCÍLIO, 2016, p. 247). Assim, os discursos dando conta da necessidade de um novo sistema de ensino, especialmente tratando-se da alfabetização, ganham força política entre as autoridades educacionais do país, que passam a observar os modelos nos Estados Unidos e na Europa como os mais adequados às necessidades do Brasil, onde os níveis de analfabetismo alcançavam patamares alarmantes, o que comprometia, sob o ponto de vista político-republicano, o avanço do país.

Nessa nova conjuntura política, se a propriedade sobre escrita, de um lado, é condição fundamental ao exercício da cidadania, de outro funciona como um critério de exclusão social dos sujeitos, pois sem o conhecimento da escrita, silenciam-se os efeitos progressistas da cidadania, tão difundidos pelo discurso político da República. Nestes termos, “[...] o analfabeto adquire visibilidade e a escrita traz a possibilidade de uma solução nova para a manutenção de antigas desigualdades para homogeneizar a heterogeneidade e a diferença de uma ordem burguesa, urbana e industrial, que se contrapõe a uma sociedade oligárquica, rural e agrícola.” (SILVA, 1998, p. 24).

Olhando sempre para o futuro, o governo republicano consolida seu discurso político sobre a educação, confrontando os efeitos produzidos pelo atraso, pela precariedade e pela escassez que comprometeram a eficácia da escola brasileira nos tempos pregressos. Explorando as condições inadequadas e insuficientes em que as escolas se encontravam, as

autoridades políticas comprometidas com a consolidação do novo regime – a República – investem no sentido de apagar os feitos, ainda que limitados, do passado colonial e imperial, notadamente as práticas e iniciativas educacionais ainda vigentes no país. “Coube ao Estado republicano definir as políticas de localização, seleção, organização, conservação e mesmo destruição de documentos em educação, ou seja, o papel de registrar ou apagar a memória da sociedade.” (SILVA, 1998, p. 54).

Entre os feitos apagados pelo discurso republicano estão os significados políticos, econômicos e sociais que surgem a partir do estabelecimento da gratuidade da instrução primária com a Constituição de 1824, o que já configura um deslocamento significativo em termos de alfabetização por determinar uma nova posição do sujeito em relação à leitura e à escrita. Destacando apenas os elementos negativos do analfabetismo, sem tratar das causas propriamente ditas, o texto constitucional trabalha a condição do sujeito analfabeto com “[...] uma grande evidência social a partir da qual os discursos e práticas poderiam se organizar nesses novos tempos republicanos.” (SILVA, 1998, p. 23).

Com vistas a superar as experiências educacionais imperialistas, as motivações políticas do governo republicano referendavam a institucionalização dos fundamentos de um projeto de educação liberal. Entre as principais medidas, esse novo modelo educacional investiu na expansão da escola normal – criada no Brasil por iniciativa das províncias ainda durante a vigência do Império –, considerada decisiva para as mudanças pretendidas na educação, assim como para a expansão do ideário republicano, pois o governo se dizia convicto de que “[...] qualquer mudança relevante deveria começar pela formação do professor bem preparado, sem a qual toda pretensão de modernização estaria fadada ao fracasso imediato.” (MARCÍLIO, 2016, p. 248). Contudo, esse processo de expansão no sentido de instalar as escolas normais em todo território nacional esbarrou na limitação econômica dos diferentes estados da federação. Ao ideário republicano faltavam recursos e sobravam discursos, produzindo efeitos de sentido que faziam realçar a precariedade do sistema educacional produzida no antigo regime, relacionando o fracasso educacional brasileiro às reformas educacionais implementadas no Império.

A preocupação em relação à formação docente é justificada pelo número insuficiente de professores para responder à demanda educacional, que crescera consideravelmente com a construção de novas escolas. Também não se poderia selecionar qualquer professor, visto que era preciso alinhar o discurso pedagógico ao discurso político republicano inspirado no ideário positivista. Assim, as ações do governo não se limitaram à criação das escolas normais; outros modelos para dinamizar a formação de professores

primários foram criados, como a escola complementar, que passou a formar professores e gestores para atuar no novo modelo de estabelecimento de ensino: os *grupos escolares*¹⁷, que já se configuravam como ensino seriado, de método analítico, com espaços apropriados e materiais didáticos, como explica Marcílio (2016), que destaca também a Escola Americana¹⁸, doravante Mackenzie, que influenciou o ensino brasileiro, pois criou escolas em São Paulo e ainda atuava na formação de professores. Sobre os grupos escolares ainda convém ressaltar o investimento do Estado em sua arquitetura monumental e edificante, com vistas, notadamente, a adequar a educação primária às motivações políticas e ideológicas que determinavam o regime republicano. De certa forma, os grupos escolares funcionam como um efeito de novidade que vai materializar um novo espaço de escola pública em oposição à escola elementar do Império, o que contribui para a legitimação política de um novo regime que se fazia implantar. Ou seja, estamos em outro espaço social, onde as escolas, que tinham apenas a tarefa de ensinar a ler, escrever e contar revestem-se de um significado político, moral e patriótico que visava, notadamente, fazer circular os preceitos da institucionalidade republicana.

Apesar da criação das escolas normal e complementar, a precária formação de professores continuou a ser um problema, e a causa pelo atraso da educação geral foi atribuída ao professor. Até 1930, apesar das mudanças, a maioria das crianças estudava ainda pelo ensino individual com professores “leigos, despreparados e até semianalfabetos”, como mostra Marcílio (2016, p. 288), que transcreve uma carta de uma professora em 1918: “Pecco a V.S. Il. De conceder mi algum tempo per regularizar os fonzionamento da minha escuola, a rispetodos professor, porque não desjo de eleminar o meu nome do livro de ensinante.”

No âmbito do projeto republicano para a educação, o estado de São Paulo¹⁹ tornou-se modelo para outros estados, que passaram a reproduzir as novas medidas pedagógicas. Entre as medidas consideradas pioneiras do estado de São Paulo temos a institucionalização e normatização do método analítico de alfabetização para ser utilizado oficialmente pela sua rede de ensino, com o objetivo de uniformizar as práticas

¹⁷ O primeiro grupo escolar foi criado em 1895 em São Paulo. Segundo Marcílio (2016, p. 264), “[...] o sucesso de grupo escolar foi imediato e geral. Em 1898, já havia oito grupos escolares na capital paulista; em 1930, o número subiu para cinquenta”.

¹⁸ Na cidade de São Paulo, com o objetivo de melhorar o ensino primário e ainda oferecer treinamento para o professor normalista, foram criadas escolas seguindo os padrões norte-americanos, a Escola-Modelo do Carmo em julho de 1890, e o Jardim da Infância em 1896. Mais tarde, essas escolas passaram a servir como referência para as demais escolas primárias.

¹⁹ “[...] polo produtor, propulsor e irradiador das novas ideias pedagógicas, seja mediante o processo de formação – teórica-prática – dos novos professores, seja mediante a posterior atuação dessa geração de normalistas que se assumem como ‘especialistas’.” (MORTATTI, 2000, p. 85).

alfabetizadoras à luz de um único método. Dessa forma, os discursos oficiais que chegavam até os professores sinalizavam para uma prática alfabetizadora alinhada ao método analítico. Sendo eficiente ou não, esse método chegava até o professor como um dado definitivo, sem levar em conta as particularidades de cada Estado brasileiro. Para reforçar a circulação e apropriação do modelo de alfabetização paulista, o governo republicano determina o alinhamento pedagógico tanto do material didático disponibilizado às escolas, como dos documentos oficiais às bases do método analítico.

Como o discurso do projeto político liberal era incompatível com o regime escravagista²⁰, por motivos óbvios, somente com a Proclamação da República a educação, no século XIX, começa a mostrar transformações, ainda que presas a expectativas de cunho positivista, a partir da Reforma Benjamin Constant. Em relação às formas de alfabetização, “[...] o clima de confiança quase eufórica na educação escolar, característico das décadas iniciais da implementação do novo regime político” (MORTATTI, 2004, p. 55), faz sentir os reflexos positivistas, especialmente na discussão em torno das metodologias para o ensino da leitura e da escrita.

Ainda em relação aos métodos utilizados na alfabetização, nessa primeira parte da República, a aplicação do método intuitivo no Brasil foi considerada uma medida revolucionária, uma vez que atendia às preocupações de modernização do Estado, que precisava deixar para trás os atrasos da monarquia. Desse modo, houve a iniciativa de propor ensino elementar, pelo método intuitivo, para que diminuísse o número de analfabetos no Brasil, que agora se preparava para o mundo moderno industrial e capitalista. Mas, assim como o histórico de outros métodos em épocas anteriores, o método intuitivo sofreu percalços na sua implantação, o que culminou em sua substituição, quase sempre, pela retomada nas escolas do método individual de ensino. Essa recusa ao método intuitivo deve-se ao fato de que “[...] as reformas de métodos de alfabetização foram sempre baixadas por decreto, sem preparo prévio dos professores, sem considerar as condições de ensino vigentes, impostos do alto para baixo.” (MARCÍLIO, 2016, p. 288).

Ainda no século XIX, é importante destacar a presença de Rui Barbosa, que sempre lutou pela abolição da escravatura, pela democracia e pela educação pública e de qualidade. Em Pareceres sobre a educação, seu discurso defendia o método intuitivo, a

²⁰ Os negros eram proibidos oficialmente de se matricularem nas escolas. Somente depois da Lei do Ventre Livre essa proibição foi extinta. Mas, como nos mostra em seu livro, Marcílio (2016) aponta as discrepâncias entre as leis e as práticas no Brasil.

construção de escolas mais bem ventiladas e iluminadas e a reestruturação de métodos de ensino, uma vez que a população brasileira tinha um número alarmante de analfabetos.

Na Primeira República, que termina em 1930, o contexto mostra que o Brasil deu um salto econômico, devido ao processo de industrialização, e, conseqüentemente, houve a elevação do PIB. Com isso, houve a necessidade de alfabetizar o povo para que o país entrasse no “mundo civilizado” e “moderno”, o que implicava a disponibilidade de material impresso a todas as crianças em tempo de alfabetização, pois as “escolinhas isoladas de cidades ou de zonas rurais, em que se encontrava a maioria da população matriculada, permaneciam, na Primeira república, nas mesmas condições precárias do Antigo Regime Monárquico.” (MARCÍLIO, 2016, p. 320). Pela falta de recursos para investir na expansão dos grupos escolares, por exemplo, as antigas formas e práticas de escolarização, como as escolas isoladas e multisseriadas, herdadas do antigo regime, mantiveram-se funcionando em várias comunidades por todo o país, o que frustrava o discurso republicano de expansão e democratização do ensino a camadas mais ampliadas da população brasileira. Em suma, o acesso à escola tornou-se possível a um maior número de pessoas, apesar de guardar dentro de si as contradições da educação pregressa.

Procurando reverter esse quadro educacional que, evidentemente, não correspondia aos sonhos republicanos, o governo investiu na distribuição de livros didáticos e cartilhas para alfabetização. Quanto ao livro, foi considerado um recurso essencial para adaptar a prática de sala de aula ao novo modelo de ensino que procurava se estabelecer, sendo a maioria dos livros organizada em conformidade com os novos métodos sintéticos (silabação e soletração), assim como as cartilhas, que surgem em grande número nos anos finais do século XIX, nos livros didáticos:

O ensino da leitura iniciava-se com a apresentação das letras e de seus nomes, conforme uma ordem crescente de dificuldade de apreensão. Em seguida, reuniam-se as letras em sílabas, formando palavras com essas sílabas e letras. Para terminar, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, procurava-se conseguir uma escrita legível e bem torneada por meio do ensino da caligrafia, de cópias, de ditados e da formação de frases. (MARCÍLIO, 2016, p. 326).

O discurso pedagógico subjacente às cartilhas determinava, de forma muito direta e explícita, as ações do professor no processo de alfabetização, por meio de atividades de sistematização e disciplinamento da linguagem espontânea do aluno. Além disso, a organização dessas cartilhas apontava para o treinamento dos estudantes, com o intuito de

torná-los aptos à escrita. Em sua grande maioria, seus principais exemplares foram produzidos por diplomados²¹ na Escola Normal de São Paulo.

Contudo, chama a atenção creditar a aprendizagem da escrita a uma condição de aptidão:

Primeiro, pelo sentido restritivo que atribui à linguagem verbal, confinando-se nos limites das habilidades, dos exercícios, da destreza, do conhecimento adquirido. Em segundo lugar, é bom não esquecer que a palavra “inaptidão” leva-nos também para um campo de significação em que a falta se dá no campo da inteligência, da disposição inata. (SILVA, 2015, p. 122, grifo da autora).

As cartilhas e os livros didáticos consolidaram-se, nesse período da história, como os principais recursos pedagógicos para o ensino inicial da leitura e da escrita. Além desses materiais impressos, também se publicou a “Revista de Ensino”, precursora no discurso científico pela divulgação de inúmeros artigos, que traziam para a reflexão crítica a disputa entre os principais encaminhamentos metodológicos, em termos de alfabetização: os métodos sintéticos e os métodos analíticos. Nessa revista, os especialistas encontravam espaço para defender diferentes posicionamentos teóricos acerca da alfabetização: aceitavam-se publicações tanto dos que defendiam os métodos sintéticos quanto daqueles que primavam pela consolidação do método analítico. Também havia espaço para os especialistas que direcionavam o ensino pelo ecletismo didático-pedagógico por meio da junção desses dois principais métodos.

Em síntese, o modelo de educação na Primeira República estava determinado à renovação do sistema de ensino, com vistas a tornar o Brasil uma nação “civilizada”, assim como os Estados Unidos e muitos países da Europa. Para tanto, foram feitos investimentos desde a formação do professor até a distribuição de livros e cartilhas, a fim de qualificar o ensino elementar brasileiro, que apresentava números assustadores na alfabetização. No discurso político do governo, a escola aparecia como fator determinante para a transformação da sociedade brasileira. Contudo, as mudanças no sistema educacional definidas à revelia da participação do professor tornaram-se ineficazes, o que pode ser comprovado pela alternância

²¹ Entre estes, destacaram-se: Arnaldo de Oliveira Barreto publicou a *Cartilha das Mães* entre o final do século XIX e início do XX e a *Cartilha Analytica* em 1909; Ramon Roca Dordal, autor da *Cartilha Moderna* publicada em 1902; Theodoro Jeronymo de Moraes, autor de diversos livros didáticos como *Meu livro*, *Sei Ler*, *Cartilha do Operário e Minhas Taboadas*; Carlos Alberto Gomes Cardim, autor da *Cartilha Infantil*; Francisco Mendes Viana, autor de *Novo Methodo de Calligraphia Vertical*, *Cartilha (Leituras Infantis)* e *Primeiros Passos (Leitura Infantis)*; Mariano de Oliveira, autor da *Nova Cartilha Analytico-Synthetic*; Altina Rodrigues de Albuquerque Freitas, autora da *Cartilha – Primeiro Livro* e da *Cartilha Proença*; Benedito M. Tolosa autor da *Cartilha de Alfabetização*. (MORTATTI, 2000).

constante nos métodos de alfabetização. Além da exclusão do professor das decisões sobre os rumos da educação, a escassez de recursos comprometeu o projeto educacional republicano, que permaneceu convivendo com os limites já existentes no Império.

Com o fim da Primeira República²² em 1930, a segunda fase da República, sob o domínio de Getúlio Vargas foi criado o Ministério de Educação e Saúde, que centralizou novamente a educação brasileira. Em 1934, pela nova Constituição Federal, a educação passou a ser um direito de todos e devia ser ministrada pela família e pelo poder público a todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no País, de modo a instituir os preceitos morais e econômicos, desenvolvendo no cidadão que vivia no Brasil a consciência da solidariedade humana.

3.3 A ESCOLA NOVA NA SEGUNDA PARTE DA REPÚBLICA

Nos períodos anteriores, pudemos observar que o processo educacional do país, sempre conduzido pela elite dominante, sofreu fortes influências, num primeiro momento, dos colonizadores europeus e, posteriormente, de vertentes educacionais originárias dos Estados Unidos. Conforme constatado anteriormente, o funcionamento da educação brasileira esteve, desde seus primórdios, muito restrito a uma determinada camada da população privilegiada economicamente. Nesta perspectiva, essa mesma elite percebeu a escola como um decisivo Aparelho Ideológico de Estado com vistas à manutenção das condições políticas e econômicas desiguais que marcam até hoje a conjuntura social brasileira.

Contudo, essa manutenção sempre das mesmas condições começou a ser questionada, pela própria elite dominante, a partir do processo de urbanização e industrialização do país, no início do Século XX. Nesse período, tornou-se forte a ideia de que o desenvolvimento econômico do Brasil estava atrelado à criação de um sistema educacional eficiente que atendesse às demandas do setor produtivo em franca expansão, pois havia discrepância entre o que a escola ensinava à população trabalhadora e as reais necessidades desenvolvimentistas. Ou seja, o que a escola fazia em termos de ensino não dava conta do que o país precisava para se desenvolver economicamente.

²² Período caracterizado por uma política oligárquica e coronelística que forjava seus próprios ideais republicanos. Em relação à alfabetização, é marcado pela disputa entre diferentes métodos de ensino, sintéticos/analíticos, ou, como prefere Mortatti (2000), antigos/modernos e modernos/mais modernos.

Em função da histórica defasagem educacional, uma das ações da Revolução de 1930, que tinha como principal objetivo destituir do poder as oligarquias e o coronelismo, procurou implementar um novo modelo de ensino que abarcasse os diversos estratos sociais. Assim, investia-se na propagação do ensino nos seus diferentes graus e modalidades: primário, secundário, superior, normal, rural e profissional; contudo, a alfabetização continuava entre as piores do mundo, o que suscitava o analfabetismo como o responsável pelo atraso no desenvolvimento do país, subseqüentemente suscitando uma disputa entre os dois grupos que comandavam a economia brasileira, o rural – ligado à agricultura e à pecuária – e o urbano – voltado ao crescimento industrial.

Em meio a essa disputa sobre a necessidade de novos rumos para a educação brasileira, surgiu um documento importante, “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), o qual pregava novas direções pedagógicas condizentes com uma civilização muito mais urbana e industrializada. Ainda nesse mesmo manifesto os educadores chamaram a atenção dos governantes para a necessidade urgente da criação de um plano nacional de educação, cuja inexistência havia comprometido o desenvolvimento social e econômico do país nas primeiras décadas da República, pois não havia projetos, nem investimentos reais e suficientes para a promoção da educação nos moldes republicanos.

Nessa busca por uma educação mais dinâmica, que preparasse o sujeito para a vida urbana e industrializada, a eficiência dos diversos níveis educacionais passou a ser questionada. Dessa forma, nesse período da história, o modelo ideal para a educação brasileira aparece “[...] como uma questão de capacitação, de treinamento e não de formação. Vincula-se ao programa de desenvolvimento do país e não da formação do sujeito social de maneira mais ampla.” (ORLANDI, 2016, p. 70). No caso da alfabetização, definida como a aprendizagem da leitura e da escrita, atribuiu-se a ela um caráter funcional e instrumental, visando à máxima rapidez, economia e eficácia possível; e que, sobretudo, a alfabetização estivesse alinhada aos fundamentos do “[...] projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira,” conforme nos sugere na obra (MORTATTI, 2000, p. 144). Ou seja, fazia-se necessário efetivar uma política de alfabetização direcionada à aceleração do desenvolvimento econômico, silenciando as questões relacionadas à transformação social. Assim, nestas condições de produção desenvolvimentistas, não somente a alfabetização, mas a educação na sua totalidade aparece conjugada “[...] com a informação e não com o conhecimento. Com a linguagem enquanto instrumento de comunicação e de informação e não como produtora de sentidos e de constituição de sujeitos (bem formados).” (ORLANDI, 2016, p. 70). Quanto à alfabetização notadamente passa a conviver com duas

concepções distintas: um pregando inovação pedagógica no ensino da escrita e da leitura pela aplicação do método analítico²³ e outro defendendo a manutenção das tradições metodológicas herdadas de outras épocas, ainda muito difundidas nas prescrições de ensino, nas cartilhas²⁴, nos livros didáticos e, até mesmo, em textos científicos.

Entretanto, mesmo ainda com especialistas defendendo a hegemonia do método analítico, outras vertentes sugerindo uma nova concepção de alfabetização voltada à transformação social do sujeito também ganham força – concepção essa ancorada nos novos conceitos que determinavam a educação da época:

[...] um conjunto de técnicas de adaptação das novas gerações às necessidades regionais e históricas; *escola*, como instituição social com função socializadora; *alfabetização*, como instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo, do ponto de vista funcional, aprendizagem simultânea da *leitura e escrita*; estas entendidas como comportamentos que integram o conjunto de técnicas de adaptação; *educação popular e alfabetização*, ambas como anseios da época, mas distintas entre si, dada a abrangência mais restrita desta em relação àquela [...] (MORTATTI, 2000, p. 146 e 147, grifos da autora).

Em 1934, o índice de repetência no 1º ano era elevado. Por isso, houve a necessidade de aplicar um teste com os alunos, que eram avaliados em oito provas, chamadas de Testes ABC²⁵, primeira pesquisa sistematizada da alfabetização e com rigor científico, que tem como autor um especialista em alfabetização. De certo modo, esses Testes assemelham-se às avaliações em larga escala – Provinha Brasil e ANA – que atualmente avaliam os resultados da alfabetização no Brasil.

Nos Testes ABC avaliavam-se os seguintes itens:

[...] coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral (MORTATTI, 2000, p. 151).

Quanto à divulgação da pesquisa de Lourenço Filho, foram definidas duas formas distintas: uma destinada às autoridades educacionais do país e aos pesquisadores da alfabetização, e outra direcionada à escola primária. Entretanto, cabe dizer que os dados da pesquisa disponibilizados à escola ficaram restritos ao material de aplicação dos Testes; já de

²³ Também chamado de intuitivo na época (MARCÍLIO, 2016, p. 372).

²⁴ A cartilha de alfabetização teve sua fase de ouro na história da educação elementar brasileira desde a Proclamação da República até os anos de 1980 (MARCÍLIO, 2016 p. 365).

²⁵ Lourenço Filho foi o responsável pela publicação da primeira pesquisa sobre os *Testes ABC*, no ano de 1933.

modo diferente, as autoridades tiveram acesso à totalidade da pesquisa. Esse descompasso no acesso à pesquisa transformava os dados recebidos pela escola como algo inquestionável, o que sugere sua aplicação imediata na prática pedagógica. Dessa forma, torna-se latente a necessidade de um método de ensino que conseguisse alfabetizar as crianças o mais brevemente possível, pois o desenvolvimento do país não podia mais esperar. Atrelada à ideia de que o país precisava crescer pelo viés da educação, o processo de alfabetização em implementação, na época, reproduzia a ideologia política dominante – de base positivista – relacionando educação ao sentimento de patriotismo.

Na linha do pensamento positivista que está na base da República Brasileira [...], temos aí a relação, entre fortes e fracos, própria aos republicanos, no Brasil: a pátria forte deve prover o pobre fraco de educação. Do outro lado, o que vai ser educado, o será por patriotismo concedido, não por dever do estado. Essa relação pátria/Estado é que produz os sentidos do sujeito da educação. (ORLANDI, 2016, p. 72).

Buscando fazer o país desenvolver, o governo investiu no aligeiramento da alfabetização, com vistas à formação de uma cultura letrada, bem como na ampliação editorial, que fez chegar aos professores, nas escolas, muitas novas publicações²⁶, com propostas metodológicas fundamentadas tanto no método sintético como no analítico, que passaram a dividir o espaço da sala de aula com as antigas cartilhas. O que estava em jogo agora não era reconhecer qual o método de alfabetização mais eficiente, mas usar o que cada um dos diferentes métodos tinha de melhor para atacar o analfabetismo, por isso, investia-se na valorização de todos os métodos (ecletismo pedagógico), o que, de certa forma, trazia ao professor autonomia para selecionar o método mais adequado à sua prática alfabetizadora; contudo, essa escolha permanecia restrita aos métodos já conhecidos, opondo-se aos “[...] métodos impostos de cima para baixo; muitos resistiam às inovações e mantinham seus métodos obsoletos de ensino.” (MARCÍLIO, 2016, p. 376).

Além de especialistas em alfabetização, a educação, nesse período, contou com a colaboração de consultores agora famosos, como: Anísio Teixeira, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade e Manuel Bandeira, para citar apenas alguns. Entretanto, apesar dos ganhos sob o ponto de vista intelectual, a educação se nutria de um discurso profundamente nacionalista de cunho moral e cívico, buscando a propagação de papéis sociais considerados fundamentais para o progresso da república, entre os quais: a higiene corporal, a decência e a pontualidade. Nesse sentido, observa-se que não era suficiente tornar a população

²⁶ “[...] textos com finalidades acadêmicas, livros de divulgação e manuais para estudantes em cursos de formação de professores primários; muitas novas cartilhas, [...]” (MORTATTI, 2000, p. 180).

alfabetizada: era preciso dotá-la de comportamentos convergentes à consolidação do projeto político republicano.

Não podemos deixar de destacar, nessa época, a importância de Anísio Teixeira na educação brasileira. Inspirado nas teorias de John Dewey, filósofo norte-americano que pregava a democracia na sala de aula, onde os alunos devem ter a liberdade de criar seus próprios conceitos para depois confrontar com os já sistematizados, Anísio Teixeira pregava um ensino gratuito, integral, laico e para todos, defendendo a descentralização da educação, haja vista que as escolas precisavam atender à sua realidade regional. No “Manifesto da Escola Nova”, de 1932, assinado por vários intelectuais²⁷, dentre eles o próprio Anísio Teixeira, já percebemos outros olhares para a educação, sugerindo, por exemplo, que a introdução das novas políticas de educação fosse implementada de forma gradativa para que seus efeitos de fato provocassem as transformações educacionais necessárias.

Juntamente às questões de cunho legal, os princípios da Escola Nova, que nasceu de experiências educacionais na Europa e nos Estados Unidos, determinavam questões de ordem pedagógica para a alfabetização, entre elas: o aluno como centro do processo, a utilização de métodos dinâmicos, a racionalização do espaço e do tempo, a utilização de técnicas, a aplicação de testes para medida da inteligência e da maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, como nos moldes descritos pelos Testes ABC, de 1934, de Lourenço Filho. Como se observa, a Escola Nova já olhava para o que se fazia em sala de aula, sugerindo que os problemas relacionados à alfabetização estão ali localizados e, por isso, tratava a formação do professor por um viés muito mais metodológico. Desse modo, era uma formação muito mais voltada para a capacitação do trabalho docente do que propriamente para a produção de conhecimento acerca da alfabetização. Capacitação, aqui “[...] como estratégia escolar para treinar muitos em menor tempo, a questão passa a ser uma questão apenas de urgência que atende a quantidade e a estatística.” (ORLANDI, 2016, p. 73).

Em suma, nessa nova perspectiva de escola, a escrita passou a ser compreendida como um meio de comunicação, uma forma privilegiada para a transmissão dos valores republicanos, por isso cabia investir em atividades para o desenvolvimento de habilidades motoras. Já a leitura passa a ser entendida como um meio de ampliar as experiências e de estímulo a processos mentais. Em função disso, criaram-se bibliotecas escolares, bibliotecas de classe e clubes de leitura. No entanto, apesar desse investimento, especialmente voltado a oferecer condições adequadas e variadas de leitura, a defasagem na alfabetização ainda

²⁷ Antônio de Carneiro Leão (pernambucano), Lourenço Filho (cearense), Francisco Campos (mineiro). Anísio Teixeira (baiano) e Fernando de Azevedo (mineiro).

permanecia significativa, como indicavam as taxas de escolaridade de 1950, sugerindo que apenas 36% da população entre 7 e 14 anos eram considerados alfabetizados. De certa forma, acreditamos que esses números insuficientes sobre a alfabetização estejam relacionados aos efeitos produzidos pelo ecletismo pedagógico que se tentou consolidar, no caso brasileiro, como a solução, ainda que provisória, para o analfabetismo.

Mesmo com o cenário político conturbado que desembocaria no fim do governo Vargas, o processo de desenvolvimento econômico, pautado na industrialização e urbanização brasileira, não foi paralisado, o que suscitou uma série de reformas importantes na esfera educacional, entre as quais: a educação passou a ser obrigação da família e não mais do Estado; o ensino secundário, por meio de um sistema de avaliação extenso, selecionava apenas os estudantes oriundos da elite dominante, disponibilizando aos demais um ensino profissionalizante que os inserisse o mais breve possível no mercado de trabalho. A nosso ver, essa divisão de oportunidades produzida pelo próprio funcionamento do sistema educacional reforça o discurso de que a escola brasileira historicamente vem colaborando para a divisão de classes sociais, o que, no Brasil, tem resultado numa profunda desigualdade social.

Ainda nesse período, entre 1945 e 1955, em termos de alfabetização, o que se presencia é uma prática de ensino e aprendizagem correspondente à técnica do saber ler e escrever, mas ancorada a partir dos testes de prontidão de Lourenço Filho, que havia décadas determinavam os caminhos a seguir pela alfabetização brasileira. Do mesmo modo, esses testes de prontidão constituindo-se na forma de instrumentos de ensino, garantiam a aprendizagem ao estudante à revelia da prática pedagógica do professor, o que colaborou para a precarização da função do professor diante do olhar da sociedade. A aplicação desses testes por si só já era garantia de ensino, o que amenizava, inclusive, a falta de professores primários formados, uma vez que possibilitava a pessoas sem formação pedagógica ingressar no magistério para trabalhar na alfabetização. Muito possivelmente, o processo de secundarização pelo qual o professor vem passando nas últimas décadas encontre ancoragem em instrumentos didáticos, como os testes de prontidão, que funcionavam, exclusivamente, em função da aprendizagem inata do aluno, em detrimento da qualidade do trabalho professor.

Na segunda metade dos anos 1950, no governo de Juscelino Kubitschek, investiu-se politicamente na substituição dos ideais republicanos pelos desenvolvimentistas, com vistas à aceleração do desenvolvimento econômico do Brasil. Nesse sentido, a escola foi tratada como instrumento fundamental a esse processo de crescimento que se iniciou, sobretudo, pela eliminação das carências educacionais, especialmente as relacionadas ao grande número de

brasileiros analfabetos. Pode-se inferir daí a concepção que ainda hoje insiste em relacionar o atraso social do país à péssima qualidade na educação.

Em função da necessidade de crescimento do país, olhava-se muito mais a conjuntura econômica do que a política; com isso, em termos educacionais, investia-se na capacitação técnica dos trabalhadores, visando a atender às demandas do mercado de trabalho, especialmente das indústrias, que se ressentiam de uma mão de obra mais qualificada para ampliar a produção. Neste viés, a educação por meio de uma racionalidade técnica, no caminho da industrialização, passou a privilegiar o ensino para a capacitação profissional. Mais uma vez nos deparamos, na história da alfabetização brasileira, com o discurso de que a formação do sujeito na escola deve estar a serviço das demandas do mercado de trabalho – nesse caso, o treinamento do trabalhador que se mantém “[...] um objeto na relação de trabalho, agora bem treinado e mais produtivo, mas sem mudar a qualidade da sociedade e sem deixar de ser apenas um instrumento na feitura de um país rico.” (ORLANDI, 2016, p. 73).

Apesar do foco em políticas educacionais voltadas especialmente à formação de trabalhadores para a indústria, o governo de Juscelino Kubitschek criou os Centros de Pesquisa.²⁸ Em suma, esses Centros se pautavam pela melhoria do ensino primário e erradicação do analfabetismo que alcançava, nesse período, uma taxa de 50% da população brasileira. Não se pode negar que mesmo com um programa educacional muito voltado para a formação técnica, o investimento nesses Centros de Pesquisa constituiu um avanço significativo em relação às pesquisas sobre educação no Brasil.

Contudo, a participação de pesquisadores na criação e disseminação desses Centros de Pesquisa não evitou o Manifesto dos Educadores, que reuniu intelectuais de diferentes correntes ideológicas (liberais a socialistas), os quais, ancorados no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), debateram o posicionamento político do Estado que, historicamente, vinha responsabilizando a escola pública pelo fracasso educacional e, por consequência, pelo atraso econômico do país. Em resposta a essa responsabilização, os intelectuais ligados ao “Manifesto dos Educadores” defendiam a necessidade de políticas educacionais que não estivessem restritas a questões pedagógicas inerentes à sala de aula.

Dessa forma, o “Manifesto dos Educadores” não focava apenas na modernização econômica do país pela via educacional, mas sugeria uma escola pública voltada, sobretudo, à formação de um sujeito politizado, mesmo diante das rápidas transformações sociais, políticas

²⁸ Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira são alguns dos pesquisadores renomados que participaram da criação e da disseminação desses Centros de Pesquisa pelo país.

e econômicas pelas quais o Brasil vinha passando nos últimos anos. Além dos pesquisadores-intelectuais que produziram o “Manifesto dos Educadores”, encontramos relevantes contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira, que nos primeiros anos na década de 1960 desenvolveu uma teoria pedagógica voltada à alfabetização de adultos como um ato político de transformação, contrariando os métodos ecléticos que ainda dominavam a alfabetização das crianças brasileiras.

Enquanto os métodos ecléticos (sintéticos e analíticos) determinavam ao sujeito obediência a convenções da escrita como condição necessária para aprender a ler e a escrever, a pedagogia de Paulo Freire, voltada para a construção de uma consciência crítica no sujeito, opunha-se à alfabetização centrada no treino e na memorização de famílias silábicas, por exemplo. Sua teoria pedagógica direcionava para os problemas políticos e sociais que interferiam na vida do sujeito, por isso a ação pedagógica do professor não poderia se limitar à repetição de conteúdos escolares, ainda que necessários, mas procurar articular o espaço da sala de aula à história de vida do sujeito, procurando transformá-lo em agente político e transformador de sua própria realidade. Comprometido com a Educação Popular e a alfabetização de adultos, Paulo Freire contrapôs-se aos métodos tradicionais que marcaram a alfabetização brasileira, com vistas a transformações na realidade política, social e cultural do Brasil.

Como observamos, esse período da história brasileira, compreendido entre os governos de Juscelino Kubitschek e João Goulart²⁹, foi intensamente marcado pela oposição à implementação de um sistema de educação voltado estritamente à formação técnica do sujeito para o mercado de trabalho. Mesmo com respaldo político, o ensino tecnicista, no sentido de desenvolver economicamente o país pela educação, encontrou posicionamentos discursivos contraditórios de intelectuais e pesquisadores que viam a educação por um viés mais amplo, como condição de transformação política e social do sujeito.

²⁹ Em seu governo, houve um aumento inicial de 5,93% dos investimentos da União com Educação. Além disso, com a implantação do Plano Nacional da Educação (PNE), em 1962, seu governo definiu um investimento nunca inferior a 12% de suas receitas à educação. E ainda estabeleceu metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas num prazo de 8 anos, por exemplo, o atendimento de 100% da população entre 7 e 11 anos.

3.4 A IDEOLOGIA TECNICISTA NO REGIME MILITAR

O discurso sobre a necessidade de investimento público em políticas educacionais, visando adequar o sistema de ensino às demandas do desenvolvimento econômico, foi intensificado no contexto do Governo Militar por meio de acordos internacionais entre o MEC e a Agency International Development (AID), denominados “Acordos MEC-Usaid”. Nestes acordos, mesmo em meio a posições contrárias de pesquisadores brasileiros importantes, o MEC transferiu a responsabilidade de reorganização do sistema educacional aos especialistas da AID, ignorando as críticas que tais acordos motivaram, pois não havia espaço para projetos educacionais alternativos e muito menos para negociação política, uma vez que o discurso da repressão cerceava o princípio da alteridade, interditando o dizer do outro, ou melhor, silenciando quem pensava diferente, notadamente aqueles discursos de reivindicação que refletissem uma interpelação popular. Os efeitos desse processo de interdição tornam-se mais evidentes na área da educação, porque está diretamente relacionada à formação crítica dos sujeitos, assim como nos movimentos sociais que na época lutavam pela conscientização do povo e pela democratização da cultura.

Com a intensificação da visão tecnicista de educação conforme os modelos norte-americanos, os problemas em relação ao analfabetismo se ampliaram, causando movimentação nos grupos de educação popular; mas logo o discurso desses grupos, que defendiam uma educação emancipatória do sujeito baseada nos estudos de Paulo Freire, foi silenciado pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que proliferou pelo país a partir de 1967. Pelo MOBRAL, jovens e adultos tinham acesso a uma alfabetização funcional, voltada à leitura, à escrita e à contagem, o que de certa forma atenderia minimamente às demandas para o desenvolvimento do Brasil. Para produzir um efeito de restrição, os conteúdos estavam limitados à escola, excluindo-se qualquer tema vinculado a outros espaços senão a própria escola, por isso havia um monitoramento discursivo por parte do governo militar que operava pelo isolamento político da escola, tornando-a eficiente e produtiva por si só, com vistas a atender ao crescimento econômico do país. Nessa conjuntura, formavam-se os cidadãos para o ingresso imediato no mercado de trabalho, sem a preocupação de uma formação crítica. Assim, os alunos recebiam exatamente os conhecimentos mínimos para a execução de determinadas atividades profissionais. Para tanto, havia um discurso político intenso de exaltação e valorização da educação, o que determinava

a adaptação das atividades escolares às necessidades do mercado de trabalho, que cada vez mais se expandia, mais notadamente nos centros urbanos.

Como o governo precisava de um sujeito mais escolarizado, determinou a expansão da escolaridade, contudo não disponibilizou recursos suficientes, o que contribuiu ainda mais para a precarização na formação escolar. Outro fator que pode ter colaborado para a baixa qualidade de ensino está relacionado à formação docente, que no governo militar sofreu algumas mudanças significativas, entre elas: desativou-se a Escola Normal, que formava professores, e transformou-se o curso de formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino de Primeiro Grau em magistério, o qual cabia absorver os alunos com notas mais baixas, impossibilitados de alcançar vagas em outras habilitações, que os conduziriam à universidade. Em suma, manteve-se, de algum modo, a política educacional de outros governos que já viam no ensino focado no tecnicismo a saída para desenvolver o país economicamente, o que fez com que, por exemplo, o governo militar tornasse o segundo grau um ensino profissionalizante como mais um instrumento de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja, a reforma educacional, em implementação, orientava abertamente para a formação profissional dos jovens, não restando espaço para outras formações de cunho mais crítico que, de alguma forma, pudessem trazer instabilidades ao regime político vigente.

Ainda sobre a formação docente, para a professora Marcílio (2016) o governo militar fez com que professores do ensino superior formassem professores, inclusive alfabetizadores (como acontece até hoje). De acordo com a autora, isso fez com que a qualidade docente caísse e não formasse adequadamente, pois as graduações em educação preparam para tudo (formação generalizante), respaldando a ideologia militarista, instrumento tão necessário à legitimação de um regime político de cunho autoritário e ditatorial. Nessa conjuntura, o Estado intervém na formação e no movimento dos sentidos ao silenciar o professor diante de sua política desenvolvimentista. Em outras palavras, posicionam-se os sujeitos no espaço escolar de acordo com a formação ideológica do regime militar.

Marcílio (2016) lembra ainda que, com os cursos de pós-graduação, os professores mestres e doutores já se dedicavam à ciência, à sua própria pesquisa, mas sempre monitorados, especialmente em seus discursos, pelas forças de segurança do regime militar, inclusive algumas universidades, como a Universidade de Brasília, tiveram o reitor substituído por um interventor militar. No geral, as condições de produção que faziam funcionar a universidade voltaram-se, especialmente, à técnica e à ciência instrumental, o que silenciava sobremaneira o pensamento crítico. Em outras palavras, a universidade orientada

para municiar o desenvolvimento do mercado de trabalho adquiriu contornos de uma instituição burocrática, produtivista e autoritária, já que predominava, em seu interior, o discurso da eficiência empresarial. Da mesma forma, tanto no discurso como na materialização da reforma universitária do regime militar, o movimento pela privatização da educação ganha força política.

Marcílio (2016, p. 354) faz uma revisão do período 1930 a 1970 e conclui:

Houve progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade. Cresceu o número de escolas e de classes de alfabetização. Aumentou o processo de democratização do ensino, embora com graves limitações, tanto nos aspectos qualitativos como nos quantitativos, e sem um desenvolvimento homogêneo pelas diferentes regiões do país.

Nesse mesmo período (década de 1970), a alfabetização brasileira convivia com uma variedade de posicionamentos sobre a definição de um método único, o mais adequado e eficiente para ensinar a criança a ler e escrever. Em meio a essas disputas discursivas protagonizadas entre os defensores dos métodos sintéticos e analíticos, o Brasil deixou o método intuitivo, que previa a alfabetização a partir da frase para a sílaba, e aderiu aos *Testes ABC*, que eram produzidos pela relativização dos principais métodos, dando origem a uma forma de método eclético, também chamado de misto. Independentemente do método utilizado, as práticas de alfabetização para o ensino da leitura e da escrita eram produzidas, por um viés político, a partir de um discurso pedagógico que alinhava os conteúdos curriculares aos princípios da disciplina rígida com vistas ao silenciamento das insatisfações sociais e políticas contra o regime, o que culminava no respeito irrestrito do sujeito à ordem estabelecida pelas instituições. Quando se impõe o silenciamento, interditam-se determinadas posições do sujeito discursivo que o impedem da inscrição em outros discursos.

Ainda, por este período, mudanças importantes no sistema de ensino também aconteceram: os alunos do ensino elementar obrigatório (período inicial de escolarização do sujeito), que até aprendiam em grupos sem distinção de idade e etapa de alfabetização, passaram, com o fim do grupo escolar, a ser agrupados por séries, nos moldes norte-americanos, aos quais mais uma vez o governo militar recorreu para sustentar seu discurso político sobre a necessidade de mudanças no sistema de ensino brasileiro, com vistas ao desenvolvimento do país.

Já no final da década de 1970, o Brasil passou a conviver com uma dualidade de posicionamentos que tentavam consolidar os rumos da educação pela sobreposição de concepções conflitantes. De um lado, o governo militar sustentava a continuidade da ideologia tecnicista, “identificado com o autoritarismo ditatorial do regime político imposto no país com o golpe militar de 1964” (MORTATTI, 2000, p. 258); de outro, diferentes intelectuais de áreas distintas do conhecimento buscavam formas materiais significantes, com vistas a romper os limites discursivos impostos pela censura.

São os posicionamentos conflitantes que vão trazer a instabilidade necessária para possibilitar novos rumos à educação brasileira. Em meio a esses conflitos político-ideológicos, os sentidos produzidos, até então definitivos nos discursos dos militares, passam a ser contestados pela sociedade civil. Assim, outros discursos de uma ordem educacional mais humanística e crítica ganham pujança no quadro político brasileiro, o que fragiliza sobremaneira tanto a legitimidade política dos militares no poder, como o aparato ideológico de sustentação das práticas desenvolvimentistas em curso no país. São novos discursos que vão afetar não somente a educação, mas a projeto político do governo que se estabeleceu com a chegada dos militares ao poder.

Com vistas a manter legitimidade política e ideológica, o que lhes conferia poder para concentrar as decisões políticas mais importantes, os militares fazem cessar o discurso de desenvolvimento econômico e passam a investir em programas para a educação voltados à democratização política, a participação popular nas instâncias de governo e a redistribuição de renda no país. Iniciavam-se, assim, discussões políticas em âmbito educacional até então adormecidas pela intensa concentração do poder, dando visibilidade aos sentidos silenciados pelo forte monitoramento discursivo exercido pelo regime militar.

3.5 A DESMETODIZAÇÃO PÓS-REGIME MILITAR (1980/1990)

Nos anos finais do governo militar (1980), inaugurou-se no Brasil o período marcado pela desmetodização da alfabetização, não espontaneamente ou por vontade política do governo, mas devido à confluência de discursos por diferentes intelectuais das mais variadas áreas do conhecimento (Sociologia, Filosofia, História) que passam a denunciar sistematicamente em suas produções os altos índices de analfabetismo e fracasso escolar a

partir de um olhar dialético-marxista, e, ainda para reforçar a necessidade de mudança na alfabetização, divulga-se a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky a respeito da psicogênese da língua escrita.

Os encaminhamentos a partir da psicogênese da língua escrita estabeleceram-se como uma “revolução conceitual”, que se espalhou pelo país, a respeito da construção da linguagem pela criança. Essa revolução em termo de alfabetização operou, sobretudo, para a consolidação de uma nova perspectiva teórica, cujo foco no como se ensina foi direcionada para como a criança aprende a ler a escrever. Nesse sentido, a criança passou a ser olhada como um sujeito cognoscente, ou seja, ativo e construtor de seu próprio conhecimento e o professor transformou-se em mediador na relação sujeito/objeto de conhecimento.

Considerando que o surgimento de novas políticas educacionais está sempre vinculado ao modelo político-ideológico de Estado, fez-se necessário mobilizar diferentes dizeres, dando conta da nova teoria sobre a alfabetização, já respaldados em estudos científicos sobre a psicogênese da língua escrita, com vistas a convencer os profissionais voltados às séries de alfabetização, especialmente os professores, que a nova teoria proposta era viável sob o ponto de vista pedagógico. De forma conjunta à divulgação desses estudos científicos, também foram disponibilizados cursos de formação continuada, no sentido de reforçar a implementação da nova teoria entre os professores alfabetizadores.

Assim, os estudos com o intuito de garantir a hegemonia da nova teoria pedagógica trazem modificações importantes nos estudos sobre a alfabetização que passam a ser determinados, fundamentalmente, pelas ciências sociais de base dialético-marxista e pela psicologia de Piaget, em diferentes espaços de pesquisa, como nos centros de pesquisas sobre educação e cursos de pós-graduação, tanto *lato-sensu* quanto *stricto-sensu*. São as produções científicas produzidas nesses diferentes espaços, materializadas em revistas e livros destinados à formação dos professores, que tornaram a alfabetização disciplina obrigatória em cursos como o Magistério, Pedagogia e Letras sob a nomenclatura de “Metodologia da Alfabetização” (MORTATTI, 2000, p. 255).

Contudo, por mais que a teoria da psicogênese da língua escrita estivesse consolidada em grande parte das redes de ensino do país, por meio de cursos de formação continuada oferecidos por instituições públicas ou privadas e de uma vasta literatura, ainda, assim, nas escolas as cartilhas ancoradas nos métodos analítico e sintético eram utilizadas pelos professores alfabetizadores, o que de certo modo trouxe instabilidade à prática pedagógica, que agora se produzia a partir de concepções teóricas conflitantes, sinalizando para diferentes metodologias.

Ainda na década de 1980, em se tratando de educação, não somente a alfabetização passou por transformações importantes, os preceitos democráticos, que sugeriam a participação da comunidade escolar na gestão da escola pública, encontraram sustentação nas políticas educacionais que vislumbravam a implementação de um modelo organizacional mais democrático e regido sob as categorias de descentralização, participação e autonomia. Entretanto, a ideia de uma gestão democrática permaneceu apenas no discurso de seus idealizadores, porque na prática efetivou-se um tipo de gestão compartilhada, na qual os sujeitos não assumiam o poder, mas passavam a integrá-lo ideologicamente.

Não se implantou a descentralização do poder, mas a desconcentração, que tem por objetivo não dividir a tomada de decisões, mas de garantir a eficiência do centro do poder, o que fortalece a desresponsabilização do Estado no caso da educação. Desconcentrando o poder, o Estado monitora e, ao mesmo tempo, desmobiliza as posições contrárias a seu projeto político, o que contribui sobremaneira para a aprovação, sem sustos, de reformas no ensino que, historicamente, vêm responsabilizando a própria comunidade escolar pelo fracasso da educação brasileira. Nesta conjuntura, a memória discursiva da descentralização funciona produzindo efeitos de sentidos de unidade, de consenso entre Estado e escola, por meio de implantação de políticas públicas, como o PNAIC. Pelo efeito de consenso, limitam-se as possibilidades do surgimento de outras políticas educacionais, impõem-se as reformas estatais como as únicas alternativas à educação e ajusta-se o funcionamento das relações sociais, conforme o projeto político-ideológico do Estado.

Mais adiante, já década de 1990, a democratização da escola pública perde força em virtude da implantação de uma política de estado neoliberal. Nesta nova ideologia político-econômica, a educação deixa de ser financiada apenas com recursos próprios do Estado, sendo necessárias outras fontes financiadoras que não as estatais. Da mesma forma, criam-se dificuldades para participação e autonomia dos sujeitos diante dos projetos educacionais, que agora visam atender, sobretudo, às necessidades do mercado capitalista. Assim, busca-se a consolidação de um mesmo posicionamento político, entre os vários setores da sociedade, a partir de conceitos fundamentais à globalização, como: Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade do conhecimento, qualidade total e empregabilidade, com vistas a justificar a necessidade das reformas educacionais. Discursivamente, a globalização produz um efeito de evidência e completude ao silenciar ao sujeito que a divisão do espaço geográfico entre os Estados, antes de ser territorial, é política e determinada por condições de produção históricas. Nessa conjuntura, também, o efeito de universalidade produz, conforme Orlandi (2012), o apagamento do que seria local.

No campo da alfabetização, Mortatti (2000) caracteriza a década de 1990 como o período que se investe em políticas públicas educacionais ancoradas numa perspectiva hegemonicamente construtivista, com vistas a desmetodizar o processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, os estudos sobre as ideias construtivistas sustentadas na psicogênese da língua escrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky ainda dividem a escola com outras antigas vertentes que defendem a metodização no debate em torno da alfabetização.

De certo modo, esse processo – político e pedagógico – que atinge em cheio a alfabetização no Brasil, visando, sobretudo, silenciar os métodos tradicionais, funda na educação brasileira – pelo menos nos anos iniciais do ensino fundamental – uma prática alfabetizadora balizada pela política do silêncio. “Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.” (ORLANDI, 2002, p. 75). Em termos de alfabetização, a política do silêncio determina os limites do dizer, consequentemente apagando os sentidos que se quer evitar. Sob os efeitos dessa política que impõe o silêncio, instaura-se uma relação de silenciamento/apagamento dos discursos subjacentes aos métodos de alfabetização em relação ao discurso construtivista. Silêncio não no sentido de “[...] calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso.” (ORLANDI, 2002, p. 102). Neste caso, discursos que poderiam ativar o imaginário do professor acerca dos métodos tradicionais.

Conforme observado, na década de 1990, o debate em torno da alfabetização brasileira foi produzido por diferentes posições teóricas e metodológicas. Além dos tradicionais métodos de alfabetização já consagrados, o professor passou a conviver na sua prática com novos modelos teóricos: o construtivismo e o letramento. Com relação ao construtivismo já o abordamos, de forma preliminar, quando tratamos da psicogênese da língua escrita, contudo julgamos necessária a retomada de algumas ideias que chegaram para os professores nas escolas.

Apesar de serem motivados por objetos semelhantes, o construtivismo e o letramento, formulados a partir de condições de produção específicas, devem ser tratados como modelos teóricos distintos, uma vez que têm seus fundamentos em perspectivas epistemológicas não convergentes. No caso da alfabetização, esses dois modelos teóricos sugerem, sobretudo, diferentes opções políticas, as quais permanecem apenas no nível teórico, pois, tratando-se no nível didático-pedagógico, dificilmente se verificam aplicações de tais diferenças.

3.5.1 Os efeitos do construtivismo sobre a alfabetização

Os estudos que dão conta da concepção construtivista tornaram-se recorrentes, no Brasil, a partir dos anos 80, defendendo princípios pedagógicos inovadores e distantes dos métodos tradicionais de alfabetização. Nesse enfoque, “[...] a prática pedagógica construtivista implicaria em ser mais ‘avançada’ do que as anteriores; por exemplo, mais avançada do que aquelas que nos habituamos a chamar, pejorativamente, de ‘tradicionais’.” (CORAZZA, 1996, p. 216, grifos da autora).

Fundamentado na psicologia genética de Jean Piaget, o construtivismo repercutiu nas principais redes de ensino do país, modificando drasticamente a perspectiva de ensino das escolas e levando os professores a um grande conflito metodológico produzido pelo abandono das técnicas silábicas consideradas “tradicionais”, uma vez que o trabalho em torno da sílaba trazia segurança para um grande número de professores. “Discursivamente sempre que certas formas tomam o lugar de outras, se substituem a elas e há efeitos ideológicos que se produzem.” (ORLANDI, 2008, p. 144). Nesse caso, temos as orientações construtivistas com seus efeitos político-ideológicos sobrepondo-se às práticas “tradicionais” de alfabetização, o que torna o construtivismo o centro dos debates no âmbito da alfabetização brasileira, que historicamente tinha na didática silábica – codificação e na decodificação de sílabas – o fundamento de muitos métodos utilizados pelos professores alfabetizadores.

Contudo, a nosso ver, faltou dizer ao professor que os procedimentos didáticos a partir da didática silábica devem ser evitados, sim, mas apenas quando se trabalha isoladamente a codificação e a decodificação de sílabas, palavras e frases dissociadas de um contexto significativo, mesmo porque Emília Ferreiro, na psicogênese da língua escrita, não reprova didática alguma, pois não prescreveu um método para alfabetização, sequer sugeriu. Por isso, a nosso ver, a exclusão da didática silábica parece resultar de orientações equivocadas que chegaram às escolas. Essas orientações buscavam, sobretudo, a superação das atividades mecanicistas herdadas dos métodos tradicionais de alfabetização. Mesmo tais orientações não possuindo qualquer vínculo com a obra de Emília Ferreiro, ainda assim produzem, como efeito, um sentido depreciativo sobre a didática silábica.

Procurando adequar a teoria construtivista às expectativas do professor, que há décadas se valia de métodos para alfabetizar, as secretarias de Educação de todo o país iniciaram a elaboração, junto aos professores, de propostas pedagógicas numa clara tentativa

de metodização da Psicogênese da língua escrita. Apesar de rechaçarem o retorno aos métodos tradicionais de alfabetização, os idealizadores de tais propostas, pressionados pelas muitas queixas dos professores que clamavam por um método para alfabetizar, tentaram, a partir da teoria construtivista, criar um método inovador de alfabetização. Quando se volta para a criação de um método, o construtivismo produz efeitos que nada têm de “inovador”, pois consiste em dizer do mesmo, mas de um modo supostamente novo. Outros efeitos produzidos também podem sugerir que os professores não acreditavam na viabilidade da implantação do construtivismo, por isso cobravam a criação de métodos.

Essa situação trouxe sérios conflitos à prática do professor, pois muitos professores orientados pelo entendimento equivocado das Secretarias de Educação recorreram a adaptações dos métodos sintético e analítico, com vistas a obter um método renovador que pudesse ser chamado de construtivista. Além desses equívocos em relação às adaptações nos métodos de alfabetização, é conveniente lembrar que outras interpretações a partir da teoria construtivista deram conta de concepções equivocadas, cujos efeitos movimentaram toda a alfabetização que se pretendia renovadora em relação aos métodos sintéticos e analíticos.

São concepções equivocadas sobre a teoria construtivista: a indefinição quanto aos conceitos de alfabetização ou letramento; o entendimento de que o professor não precisa ensinar, a criança aprende sozinha; o aluno pode escrever do seu jeito, o professor não pode corrigir o erro do aluno e o professor não pode intervir, pois o aluno constrói o seu próprio conhecimento. Tais equívocos, historicamente, são creditados sempre ao próprio professor, que pode não ter estudado o suficiente, ou mesmo ter estudado, mas por falta de condições intelectuais e epistemológicas não compreendeu ou ainda, mesmo conhecendo a teoria, prefere seguir outras vertentes teóricas. Responsabilizando o professor pela falta de conhecimento, o construtivismo permanece isento de críticas e, ainda, reforça sua legitimidade teórica diante dos sempre questionados métodos sintéticos e analíticos.

A grande repercussão do construtivismo constituiu em fazer o professor acreditar que é possível alfabetizar as crianças sem necessariamente fazer uso de um método. Nesse sentido, a teoria construtivista desestabiliza o professor ao determinar um processo de alfabetização isolado dos métodos tradicionais. Esquecendo-se desses métodos, de certa forma o professor apaga sua história de alfabetização, que muito provavelmente também é atravessada pela disputa entre métodos sintéticos e analíticos. Por isso, consideramos um equívoco contrapor a teoria construtivista aos métodos tradicionais de alfabetização, pois certamente estamos tratando de conceitos diferentes. A nosso ver, o discurso que opõe o construtivismo aos métodos produz efeitos de sentido que trazem certa confusão à

interpretação do professor, que acaba compreendendo a própria teoria construtivista como mais um método, só que mais complexo do que os tradicionais. Nesse sentido, com um olhar panorâmico, Marcílio (2016, p. 423) conclui que “os métodos de alfabetização viraram uma espécie de tabu, de dogma religioso: o método silábico é do mal, o construtivista é do bem”.

Embora muitas redes de ensino pelo país investissem em formação continuada, com vistas a tornar a teoria construtivista próxima do professor, faltou implementar uma política pública de educação, nos moldes do PNAIC, por exemplo. Acreditamos que os dirigentes educacionais da época não previram a dimensão das dificuldades que a chegada dessa nova teoria, em substituição aos métodos tradicionais, pudesse trazer ao professor. Dificuldades essas já prenunciadas pelo discurso político amplamente difundido entre as redes de ensino, dando conta de que os métodos estavam ultrapassados e, por isso, deveriam ser substituídos pelo construtivismo. No sentido de contrapor os métodos à teoria, o Estado olhava para essa nova concepção para alfabetização sobretudo como uma novidade política que chegaria a todos os cantos do país, atingindo milhões de pessoas, ou seja, o Estado até olhava para a sala de aula, mas sem perder de vista a repercussão política para além da escola. Contudo, para compreendermos melhor a introdução do construtivismo na rede pública de ensino, julgamos pertinente olhar para algumas pesquisas que, nos últimos anos, trataram especificamente desse tema junto aos professores.

Torres (2004), com relação ao construtivismo, investigou as possíveis causas e a possível resistência por parte das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública de ensino de Ribeirão Preto (SP). Sua análise focalizou os seguintes temas: a questão da mudança em educação, assim como a concepção de construtivismo e, ainda, a resistência versus aceitação da teoria. Os resultados sugeriram que há resistência, sim, ao construtivismo, que é visto pelas professoras ainda de modo fragmentado e pontual. Constantemente, durante a pesquisa (entrevista) foi confundido como mais um método de alfabetização. Na pesquisa, constatou-se também que o construtivismo chegou aos professores por meio de um discurso simplificado, produzindo efeitos que conduziram as professoras à compreensão de que estavam diante de mais um método de ensino que determinava quais atitudes o professor devia abandonar e quais deveriam passar a utilizar em sua prática. Esses efeitos parecem ter contribuído para que as professoras entrevistadas ocupassem uma posição de negação diante da teoria construtivista. Nesse sentido, a pesquisa de Torres (2004) chama a atenção para o seguinte: antes de determinar aos professores um trabalho ancorado no construtivismo, é necessário pensar na formação docente, que seria, segundo o autor, o pré-requisito para a compreensão dessa teoria.

Outra pesquisa sobre a concepção construtivista é a Tese de Doutorado de Silva (2005), “Saberes construtivistas de professores do ensino fundamental: alguns equívocos e seus caminhos”, que se organizou a partir de depoimentos de professores por meio de três categorias de análise: slogan, distorção e concepção construtivista. Quanto à categoria slogan, a pesquisa mostrou que os professores possuem conhecimento superficial a respeito do construtivismo, ancorado em ideias distorcidas e baseadas quase sempre em slogans que se criaram sobre a teoria. A categoria distorção indicou que os professores distorcem os conhecimentos de textos de autores construtivistas, confundindo-os com os materiais de orientações didáticas elaboradas pelos órgãos governamentais. Sobre a categoria concepção construtivista, os professores demonstraram nos depoimentos que essa concepção carece de estudo e aprofundamento nas escolas. Mesmo assim, sem conhecimento suficiente, os professores, procurando atender às determinações pedagógicas do sistema, arriscam transpor para a sala de aula algumas orientações didáticas construtivistas. Em suma, a pesquisa concluiu que o construtivismo, na própria visão dos professores, exige um conhecimento que eles ainda não possuem. Mesmo na formação continuada eles não encontram o respaldo necessário para uma prática pedagógica construtivista.

Na última parte do livro de Marcílio (2016), intitulada “A alfabetização na Era da Globalização (1971-2014)”, a autora observa que o construtivismo é palavra de ordem até os dias atuais, mesmo não tendo comprovação científica de eficácia, pelo contrário:

As pesquisas científicas mostram que, para uma alfabetização rápida e eficaz, é essencial o desenvolvimento da consciência fonológica (perceber como as palavras se dividem em diferentes sons) e da capacidade de relacionar as letras aos sons correspondentes, o que ocorre muito mais fácil e rapidamente quando há orientações explícitas do professor. (MARCÍLIO, 2016, p. 471).

Soares (2003), em seu texto “A Reinvenção da Alfabetização” já chamava a atenção para as revistas especializadas, tratando especificamente das dificuldades relacionadas à implantação do construtivismo no âmbito da alfabetização brasileira.

A revista *Educação* do ano passado, cuja chamada de capa é Guerra de Letras, diz: “Adversários do construtivismo garantem que o antigo método fônico é mais eficaz no processo de alfabetização”. Esse é um sinal que indica um momento de reinvenção da alfabetização. Um outro sinal é um texto da revista *Ensaio*, de abril de 2002, que traz um artigo com o seguinte título: “Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo”. (SOARES, 2003, p. 20, grifos do autor).

Em outras passagens desse mesmo texto, Soares (2003) reconhece o construtivismo como uma teoria importante que nos permitiu reconhecer as etapas superadas pela criança para aprendizagem da escrita, mas, pensando no professor que alfabetiza, a teoria construtivista se torna mais complexa justamente por sua característica inovadora afastar a possibilidade de um método que aponte um caminho metodológico para esse professor que historicamente alfabetizou suas crianças seguindo algum método. Nesse sentido, Soares (2003) enfatiza que não é verdadeira a concepção de “[...] que a teoria construtivista não pode ter método, assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente”.

Nesse mesmo texto Soares (2003) também justifica a necessidade de um método para a alfabetização, ressaltando que, para se tornar alfabetizada, não basta à criança conviver com muito material escrito, “[...] mas a partir desse material e, sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita.” (SOARES, 2003, p. 19). Sobretudo é preciso orientar a criança de forma sistemática e progressiva para que ela possa se apropriar do sistema de escrita alfabética que, em grande parte, é formado por regras sem fundamento lógico algum; por isso, não se pode permitir que esse processo de aprendizagem ocorra de forma aleatória e esparsa, à revelia do funcionamento do sistema de escrita. Talvez a ausência desse método seja uma das causas principais para a perda da especificidade do processo de alfabetização, a partir da década de 1990. Contudo, Soares (2003) alerta que essa obsessão pelo método na alfabetização pode representar um retorno aos métodos tradicionais de alfabetização.

Ao se referir aos desastrosos resultados do SAEB (2003), nesse mesmo texto, Soares olha para a alfabetização como:

[...] algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de *letramento*. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos. Estamos tendo a prova disso através das avaliações nacionais. (SOARES, 2003, p. 16, grifo nosso).

Além dos problemas localizados na implementação do construtivismo, Soares (2003) chama a atenção para outro elemento decisivo para a produção dos resultados negativos da alfabetização no início da década passada: a diluição das especificidades da prática alfabetizadora no processo de letramento, o que resultou numa situação que a própria Soares (2003) definiu como a “desinvenção da alfabetização”.

O texto de Soares “A Reinvenção da Alfabetização” nos permite pensar os efeitos metodológicos do construtivismo, entretanto considerando os objetivos de nossa pesquisa, julgamos pertinente ouvir outros discursos, como no caso de Sandra Maria Corazza, que no texto “Construtivismo: evolução ou modismo?” datado no ano de 1996, nos ajuda a compreender os efeitos do discurso pedagógico construtivista sobre a educação brasileira a partir do confronto entre os sentidos de inovação e de modismo comumente atribuídos à teoria construtivista.

Corazza inicia seu texto fazendo um movimento de retrospectiva histórica buscando compreender por que o discurso construtivista, por quase vinte anos, tornou-se hegemônico em termos de educação brasileira. Afirma a autora que em outro texto já havia analisado as implicações do predomínio da teoria construtivista para o currículo da educação das crianças, ao questionar os efeitos de poder e de verdade produzidos a partir dessa teoria para a prática pedagógica dos professores.

Ainda na parte introdutória do texto “Construtivismo: evolução ou modismo?”, a autora diz que a recusa feita por ela à prática construtivista leva em consideração notadamente dois sentidos que se produziram com muita intensidade no meio educacional brasileiro: 1) o sentido que compreende a prática construtivista como uma "evolução"; 2) e o sentido que compreende essa mesma prática como mais um "modismo". Neste mesmo texto, Corazza faz uma análise crítica do construtivismo sob três enfoques principais: 1) a educação pública brasileira. 2) a criança do construtivismo. 3) o lugar dos pais no construtivismo.

O construtivismo não pode ser tomado como "evolução", essa é a primeira recusa, porque, para a autora, esta palavra implica a ideia de progresso, de passar de uma condição mais primitiva, a qual o discurso político-pedagógico determina como tradicional, para outra mais desenvolvida e mais estruturada. De maneira enfática, Corazza já adianta inicialmente que suas análises epistemológicas sugerem que não se trata de nada disto.

Por meio dessas mesmas análises, a autora afirma que é possível considerar o construtivismo como uma prática discursiva, no sentido determinado pelo filósofo francês Michel Foucault. Assim, o construtivismo não é compreendido somente como uma prática pedagógica restrita à cultura escolar, mas como uma prática discursiva que determina padrões muito mais amplos de comportamento político e social.

Entender o construtivismo como uma prática discursiva faz com que não se possa sustentar a distinção – tão querida por alguns/algumas educadores/as – que afirma ser a "teoria" construtivista "uma coisa", enquanto a "prática" construtivista é "outra coisa" bem diferente daquela; e que é justamente a "aplicação" que fazemos da

teoria em nossas práticas pedagógicas que apresenta problemas, equívocos e distorções. (CORAZZA, 1996, p. 217, grifos da autora).

Por este viés, o discurso político-pedagógico construtivista atribui aos próprios professores as dificuldades de implantação do construtivismo na prática pedagógica, pois faz ressaltar casos de professores que não estudam ou, mesmo estudando, não têm condições intelectuais e epistemológicas de compreender, de maneira adequada, a complexidade da teoria construtivista. Ou ainda há outras situações de professores que, mesmo compreendendo esta teoria, não fizeram a opção de adotá-la em sala de aula. De toda sorte, a teoria construtivista, no campo educacional brasileiro, permanecia isenta de qualquer crítica, produzindo em sua essência democrática e emancipadora a legitimidade necessária político-pedagógica para determinar entre os professores quem está certo e quem está errado, ou mesmo quem é progressista ou quem é tradicional.

Justificando sua recusa de que o construtivismo não é uma inovação, Corazza (1996) faz um movimento histórico pelo qual determina que os discursos e as racionalidades que embasam tal teoria remontam ao discurso pedagógico da Modernidade, que começa a ser produzido desde o Renascimento, alavancado pelo surgimento do reconhecimento da infância. Um discurso pedagógico, portanto, bem antigo, ao contrário do que se divulgou amplamente para os professores brasileiros quando da chegada do construtivismo. “Assim entendido, o construtivismo nada tem de “evoluído”, pois em que consiste é dizer e fazer coisas velhas de um jeito supostamente novo.” (CORAZZA, 1996, 218, grifo da autora).

Para Corazza (1996), se olharmos para o construtivismo como uma prática discursiva, não poderemos determiná-lo como uma evolução porque é uma continuidade do discurso pedagógico moderno pelo qual as crianças são descritas, classificadas e julgadas, a fim de fixar o monitoramento sobre a população infantil. Assim, o construtivismo consolida-se como mais uma prática pedagógica que, assim “[...] como todas as outras utilizadas na história da educação de massas, termina resultando em uma tecnologia disciplinadora, que ajuda a consolidar materialmente a maquinaria escolar para o governo das crianças.” (CORAZZA, 1996, 219). Uma prática produzida na relação entre conhecimento e poder que se materializa sempre em uma dada direção e não em outra.

O construtivismo não pode ser tomado como “modismo”, essa é a segunda recusa, porque, para a autora, não se trata meramente de um movimento educacional que muito em breve estará superado, o que é um argumento absolutamente frágil para analisar um movimento no campo educacional, que fortemente produz efeitos sociais, políticos e

subjetivos que vão determinar a classificação do mundo e das pessoas de uma determinada maneira e não de outra.

Por isso, o construtivismo não pode ser analisado como um modismo, e sim como uma prática discursiva, implicada em relações de poder-saber e em uma específica política cultural de representações, as quais produzem identidades e sujeitos numa dada direção, devendo e podendo ser analisado a partir de outras perspectivas analiticamente mais ricas e politicamente mais fortes. (CORAZZA, 1996, p. 220).

Para finalizar a discussão sobre as recusas em relação ao construtivismo, Corazza (1996) sugere, diante da análise realizada, a substituição da pergunta de origem do texto “Construtivismo: evolução ou modismo?” por outra bem mais produtiva, que poderia ser, “[...] como o construtivismo veio a se constituir enquanto o regime de verdade hegemônico da atual educação das crianças no Brasil? E, em um segundo tempo, poderíamos tentar responder ao porquê deste elevado estatuto e de seu forte prestígio no campo educacional atual.” (CORAZZA, 1996, p. 220). Contudo, a autora reconhece que essas questões ultrapassariam os limites e os objetivos de seu texto, por exigirem uma análise minuciosa tanto da pedagogia como da escola moderna, o que permitiria desconstruir os efeitos de verdade e de poder que se produzem, desde sempre, a partir do construtivismo como uma prática discursiva.

Após essas considerações sobre as recusas ao construtivismo, Corazza (1996) direciona seu texto para a problematização de algumas questões que aparecem no quadro educacional brasileiro como dadas. Uma dessas questões é a submissão do sistema público de ensino aos mecanismos da privatização que se alastravam notadamente na década de 1990 aqui no Brasil. A esse processo de tornar a educação pública um bem privado, Corazza (1996) denomina desconstrutivismo que se estabelece a partir de um paradoxo político significativo.

O paradoxo é bem este: se, de um lado, é visível a “desconstrução” política – como desmontagem material e simbólica do sistema educacional democrático brasileiro –; de outro, o significado mais fortemente transmitido é o da “construção” pedagógica: do alfabetismo, de conhecimento, da língua escrita, do currículo, da inteligência, do desenvolvimento infantil, do sujeito autônomo e independente, da emancipação, da cidadania responsável, da gestão democrática das escolas, da carreira docente, etc. (CORAZZA, 1996, p. 222, grifos da autora).

A partir desse paradoxo, a autora passa a tratar do construtivismo pedagógico com vistas a compreender seus efeitos para a implementação das políticas estatais desconstrutivistas. E constata: o estado brasileiro posicionou-se com foco nas práticas e nas teorizações construtivistas voltadas notadamente à educação escolarizada, “isolando a educação de seu contexto social e de seus componentes políticos”. Como exemplo desse

posicionamento do estado, a autora cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fortemente inspirados por bases teóricas de fundo construtivista.

Sobre os PCN, a autora se detém notadamente na análise das condições de produção, que, para ela, mostram as relações estabelecidas pelo MEC que vincula os baixos índices de desempenho das crianças das escolas públicas à inadequação das propostas curriculares e metodológicas, “[...] cuja ‘correção’ e ‘adequação’ são justamente fixadas, tendo por paradigma central as teorias construtivistas.” (CORAZZA, 1996, p. 222, grifos da autora).

Nessa proposta de situar os efeitos do construtivismo no quadro educacional brasileiro, Corazza (1996) traz mais uma questão polêmica: “ser construtivista” versus “não ser construtivista”; ou então, numa variação temporalizada também muito frequente: “[...] ser construtivista” versus “não ser construtivista, ainda” (CORAZZA, 1996, p. 223, grifos da autora). Iniciadas na década de 1990, estas posições antagônicas, que atribuem ao construtivismo um poder legislador, prosseguem sendo transmitidas nas mais variadas situações, que vão desde as salas de aula das universidades aos livros didáticos utilizados pelo professor.

Essas posições distintas em relação ao construtivismo educacional também produzem legitimidade aos sujeitos e às instituições, pois são posições construídas a partir de discursos determinados como cientificamente verdadeiros que, por isso, “[...] definem ações consideradas plausíveis; creditam hierarquias; regulam relações sociais e intersubjetivas; fazem ganhar ou perder disputas por financiamentos e conferem prestígios acadêmicos.” (CORAZZA, 1996, p. 223). Na esteira da legitimidade científica construtivista, o Estado silencia as condições de produção desiguais que historicamente vigoram na educação brasileira, determinando uma espécie de *ranking* que tornariam as assimetrias ainda mais distantes, pois, neste *ranking*, as melhores posições seriam ocupadas “[...] por aquelas e aqueles cuja escolha fosse tomada em prol da “qualidade total construtivista” e desconsiderando tudo aquilo que efetivamente produz a desigualdade social e econômica de uma sociedade estratificada como é a brasileira.” (CORAZZA, 1996, p. 223, grifos da autora). Nesta perspectiva, o construtivismo é um reforço para tornar ainda mais potente o discurso da qualidade total em educação, silenciando o discurso de democratização da educação pública. Esse silenciamento, para a autora, faz suscitar mais algumas perguntas: “[...] a quem o construtivismo beneficia? Que uso político e pedagógico vem sendo feito dele? Em que direção estão indo as relações de poder-saber disputadas em nome do construtivismo

pedagógico? É para ali que nós, trabalhadores/as da educação, queremos ir?” (CORAZZA, 1996, p. 224).

Adiante em seu texto, Corazza (1996) defende que o discurso das teorias de desenvolvimento do raciocínio, quando relacionadas à educação – neste caso o construtivismo –, produzem o tipo de sujeito considerado como normal, ofuscando aqueles sujeitos tomados como diferentes dos padrões estabelecidos. Nesse sentido, buscando produzir o sujeito “normal”, o discurso pedagógico construtivista faz surgir uma criança “[...] como sendo uma cópia do sujeito masculino-adulto da ciência: individualizado, racional, consciente, autônomo, unitário, centrado, calculável e, por tudo isto, ‘potencialmente maleável’.” (CORAZZA, 1996, p. 225, grifos da autora). Essa concepção de sujeito proclamada pelo discurso pedagógico construtivista produz efeitos no espaço escolar e na sala de aula, exigindo da própria criança autonomia para encontrar, por exemplo, as respostas para as perguntas que ela mesma formulou à sua professora. Portanto, uma criança “[...] que seja autônoma; que tenha desejo permanente de aprender e de se informar; que opine sobre tudo; que seja sintonizada com mudanças; que tenha sempre iniciativas; que formule hipóteses e teorias sobre as coisas.” (CORAZZA, 1996, p. 226). Que assim, desde muito cedo, assuma posições políticas.

O último tema abordado por Corazza (1996) no texto “Construtivismo: evolução ou modismo?” trata da participação dos pais no construtivismo pedagógico, a partir de dois enfoques, denominados: pedagogias visíveis e pedagogias invisíveis. “As pedagogias invisíveis seriam aquelas utilizadas na educação infantil e no ensino básico, onde operam classificações e estruturas frágeis em oposição às pedagogias visíveis, postas a funcionar através de classificações e estruturas rígidas/fortes.” (CORAZZA, 1996, p. 226). No caso do construtivismo pedagógico é uma das pedagogias invisíveis.

De acordo com Corazza (1996), a família das classes trabalhadoras encontra maior facilidade diante das pedagogias visíveis, pois são pedagogias construídas a partir de uma sequência de conteúdos claramente definida no livro didático, além de apresentarem regras explícitas de comportamentos e critérios de avaliação. Por isso, para os pais pertencentes às classes sociais mais baixas, as pedagogias visíveis são mais facilmente compreendidas:

1) as competências básicas por ela transmitidas de ler, escrever e contar são dispostas em uma sequência explicitamente ordenada e, por isto, fazem sentido, são inteligíveis; 2) as falhas enfrentadas pelas crianças são simplesmente consideradas como “falhas das crianças” e não da escola, porque, para estas famílias, a escola faz seu trabalho de forma impessoal; 3) as formas de controle social da escola não interferem com o controle social da família, já que são do mesmo tipo familiar,

como castigos e repreensões; 4) a professora da escola não tem um alto status porque as competências que ela transmite podem também ser transmitidas pela mãe, por exemplo; existindo assim uma relativa extensão simbólica entre o lar da classe trabalhadora e aquela escola que trabalha com as pedagogias visíveis. (CORAZZA, 1996, p. 227).

Já, de forma contrária, nas pedagogias invisíveis esses mesmos pais pertencentes às classes trabalhadoras, pela própria estratificação social, terão muito mais dificuldade para auxiliar na educação escolarizada de suas crianças, uma vez que nesse tipo de pedagogia, diferentemente das pedagogias visíveis:

1) as competências a serem adquiridas pela criança são difusas, porque não ficam bem definidas pela escola; 2) a forma de controle social escolar pode estar divergindo muito em relação ao lar, ou seja, as maneiras de se comportar, as relações adultos/as-criança, as normas e regras para a convivência familiar costumam ser muito diferentes daquelas das famílias de grupos sociais em desvantagem; 3) além disto, as teorias psicológicas das pedagogias invisíveis costumam não ser conhecidas pela família ou ser entendidas "erradamente"; 4) a falta de ênfase nas competências básicas e a maior demora em sua aquisição (ler, escrever, contar) podem tornar a criança um membro menos efetivo da família (como não ser capaz de levar recados, de fazer compras, de entender as coisas do mundo e da vida tal como sua família, etc.) (CORAZZA, 1996, p. 227).

No caso do construtivismo pedagógico, por exemplo, se a família quiser ser útil na alfabetização de suas crianças vai precisar compreender, com maior profundidade, as teorias das pedagogias invisíveis, o que implica o conhecimento de complexas e difíceis teorizações acerca do desenvolvimento infantil. Sem essa compreensão, a família não sabe ou não pode prover sua criança de ajuda específica e, quando o faz, é desautorizada pelo próprio professor, porque, segundo ele, o ensinamento informal da família é irrelevante e até nocivo, no sentido de atrapalhar o desenvolvimento “natural” da criança. Para tornar-se, portanto, um componente útil no funcionamento da engrenagem construtivista, as famílias precisam ser ensinadas sobre as ações que são permitidas e aquelas que não devem ser feitas com as crianças sob os efeitos do construtivismo pedagógico.

De modo enfático, Corazza (1996) finaliza seu texto reafirmando que as pedagogias de base construtivista, apesar de serem determinadas pelo discurso político-pedagógico como críticas e emancipatórias, produzem efeitos de poder e de verdade política, implicando o apagamento de outras pedagogias, como as “tradicionais”, que passam a ser responsabilizadas pelo baixo desempenho das crianças das escolas públicas brasileiras.

3.5.2 A alfabetização na perspectiva do letramento

Os estudos sobre o letramento chegam ao Brasil, em meados da década de 1980, por meio da literatura de Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.” Mas, apenas dois anos mais tarde, outra obra, “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” de Tfouni (1986) distinguiu alfabetização de letramento. Assim, a autora definiu a alfabetização como um processo de aquisição da escrita por uma pessoa, ou um grupo de pessoas, e o letramento como um conceito voltado aos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Para Soares (2010), é possível, a partir da definição de Tfouni (1986), que o letramento tenha alcançado o estatuto de termo técnico no vocabulário dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas e, por consequência, no estudo dos especialistas dessas áreas. Desde então, o termo “letramento” torna-se cada vez mais frequente entre os estudiosos interessados em pesquisas que têm como objeto a alfabetização brasileira.

Historicamente, os professores alfabetizadores têm convivido com diferentes entendimentos que procuram definir tanto a alfabetização como letramento, no âmbito da aprendizagem inicial da língua escrita. Entre esses entendimentos, muitas vezes polêmicos e contraditórios, temos as contribuições de Soares (2003), que trata alfabetização e letramento como duas aprendizagens distintas que implicam, sobretudo:

[...] aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes. (SOARES, 2003, p. 17).

Essas definições de Soares (2003) sugerem a alfabetização como um processo bastante vinculado à escolarização, e o letramento como um fenômeno mais amplo relacionado aos usos da escrita nas mais diferentes esferas sociais, o que envolve a escola, mas não se limitando a ela. Em função disso, os estudos sobre o letramento focalizam, por exemplo, o uso da modalidade escrita da língua pelas diferentes sociedades grafocêntricas, investigando que valores os sujeitos dessas sociedades atribuem à escrita. Já os estudos sobre a alfabetização são mais restritos ao âmbito escolar. Contudo, a nosso ver, a alfabetização não pode ficar assim limitada apenas ao espaço da sala de aula, pois precisa envolver-se com o uso social da língua, que se materializa em diferentes usos para além da escola.

Também não podemos esquecer que a alfabetização, oportunamente, pode acontecer fora do âmbito da escola, pois muitas famílias alfabetizam suas crianças em casa, por exemplo. Entretanto, essa situação de alfabetização pela família não retira da escola a condição de principal espaço para ensinar a ler e a escrever, pois de modo diferente à concepção de letramento, a ação de alfabetizar, devido a suas especificidades, é bastante restrita à escola, culminando no trabalho do professor na sala de aula.

O discurso que restringe a ação de alfabetizar ao espaço da sala de aula encontra sustentação em uma das prerrogativas que determinam o funcionamento do processo de alfabetização: o ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética, porém pesquisadores da alfabetização procuram aproximar esta prerrogativa do conceito de letramento, que tem como foco o uso social da escrita. Para essa aproximação, o dizer dos que defendem a alfabetização numa perspectiva de letramento sugere o ensino do sistema de escrita alfabética relacionado às práticas sociais de uso da escrita, pois, em sociedades marcadas intensamente pela cultura da escrita como a nossa, não basta o sujeito saber ler e escrever: precisa se apropriar da leitura e da escrita. “Apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade.” (SOARES, 2010, p. 39).

Diferentemente da alfabetização, os estudos sobre o letramento sugerem, inclusive, que os analfabetos participam de atividades em sua rotina diária, nas quais a língua escrita se faz presente, produzindo sentidos; por exemplo, “ler” uma placa para identificar o ônibus ou “ler” a marca de um produto no supermercado. Na verdade, nesses usos mais simples da escrita, o analfabeto não faz a leitura da palavra em seu sentido estrito, mas como se ela fosse uma imagem inteira, que passa a ser decorada e identificada sem maior dificuldade. Dessa forma, o fenômeno do letramento reconhece que, em sociedades organizadas em torno da escrita, os analfabetos também fazem uso dessa modalidade da língua mesmo sem dominá-la estritamente, uma vez que “[...] o sujeito se inscreve, de determinadas maneiras, em certas posições enunciativas de uma sociedade letrada, mesmo quando dela não se apropria, como é o caso do analfabeto, cujo a existência é determinada por uma escrita que o exclui.” (SILVA, 2015, p. 282). Nesse caso, o letramento distingue-se mais efetivamente de alfabetização, porque está focalizando os usos que analfabetos adultos, ou crianças ainda analfabetas, fazem da escrita.

Outra questão importante a destacar nesta discussão é que, no estabelecimento das relações entre alfabetização e letramento, entendemos possível afirmar que a alfabetização é parte do fenômeno do letramento, isso porque integra um dos tipos de letramento, o letramento escolar. Em suma, nosso entendimento sugere o letramento como um fenômeno

maior do que a alfabetização. Nesse sentido, alfabetização e letramento devem ser considerados fenômenos distintos, complexos e, ao mesmo tempo, complementares.

As concepções metodológicas centradas na alfabetização numa perspectiva de letramento determinam que o professor compreender as especificidades de cada fenômeno é fundamental, com vistas a tornar a criança alfabetizada e letrada de forma simultânea. Contudo, os efeitos produzidos a partir do estudo teórico são conflitantes com as orientações pedagógicas, que funcionam determinando as ações do professor em sala de aula. Por isso, essas semelhanças e diferenças aqui apontadas, de forma razoavelmente didática, não se sustentam na sala de aula, onde o professor convive diariamente com posições contraditórias, que se reproduzem nos próprios livros didáticos, sugerindo o trabalho para o ensino e aprendizagem da escrita ora pela alfabetização, ora pelo letramento.

3.6 A ALFABETIZAÇÃO NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, os estudos tanto do construtivismo como do letramento vêm sendo incorporados a propostas pedagógicas por todo o país e às próprias políticas públicas educacionais, que nos últimos anos voltaram-se muito para a alfabetização. Graças a políticas de formação continuada como o PROFA, o Pró-Letramento e o próprio PNAIC, esses dois modelos teóricos foram disseminados amplamente entre os professores alfabetizadores no Brasil, passando a direcionar, em grande medida, o material pedagógico disponibilizado ao professor que alfabetiza. Entretanto, mesmo com essa ampla divulgação da teoria construtivista e dos estudos do letramento, na prática alfabetizadora ainda persiste o uso de livros, ambos centrados nos métodos sintético e/ou analítico. Essa alternância de modelos teóricos e didáticos sugere que “[...] a escola brasileira reluta entre experiências antigas e experimentos novos, sem ter ainda os resultados que atendam ao mundo em mudança e ao seu atual nível de crescimento demográfico.” (MARCÍLIO, 2016, p. 417).

Como já definido anteriormente, no caso dos métodos sintéticos há predominância, nos estudos, das relações entre fonemas e grafemas a partir do reconhecimento do alfabeto e da memorização das famílias silábicas. Por outro lado, os métodos analíticos privilegiam, num primeiro momento, o texto, a frase, o próprio conteúdo e

só depois vão olhar a sílaba para também relacionar fonema/grafema. Em ambos os percursos, a produção de sentido é posterior a todo um processo de sistematização que silencia o sujeito aprendiz, apagando a sua inscrição na cultura escrita. São métodos de ensino que funcionam em condições próprias, mas, sobretudo pela “[...] disjunção entre significante e significado, e o sentido está em outro lugar, fora e independe da letra e de quem enuncia, sendo, contudo, conhecido, dominado, controlado por quem ensina.” (SILVA, 2015, p. 276).

Também não podemos adotar um discurso reducionista ao ponto de determinar que as concepções e as práticas inadequadas de ensino são as únicas causas dos problemas que impedem a alfabetização de milhares de crianças ano após ano no Brasil. Constituem, a nosso ver, causas importantes sim, mas longe de ser as únicas que interferem negativamente na aprendizagem inicial da escrita. Se fossem apenas essas as causas, com a oferta abundante de formação continuada nas últimas décadas já teríamos solucionado os problemas que travam a alfabetização brasileira. Precisamos reconhecer que as causas são complexas, porque são produzidas ao longo da história política brasileira, visto que diante dos percalços da alfabetização, todo “[...] governo que se sucede no Brasil proclama ter a sua solução.” (MARCÍLIO, 20016, p. 428). Da mesma forma, também não podemos atribuir apenas à vontade individual do professor a implantação de práticas de ensino eficazes para a aquisição da escrita.

Mesmo com os efeitos da democratização nas esferas políticas, as decisões sobre os rumos da alfabetização são muito mais medidas políticas do que propriamente pedagógicas, as quais podem ser comprovadas pela ausência constante de pesquisadores e professores em debates importantes sobre temas ligados diretamente à qualidade da alfabetização. As decisões que dão origem às reformas “[...] são praticadas e impostas do alto, sem estudos prévios mais amplos do setor e das condições de infraestrutura.” (MARCÍLIO, 2016, p. 494).

O discurso subjacente à história da alfabetização brasileira nos mostra que as reformas mais impactantes no trabalho da escola são estabelecidas em gabinetes políticos, por meio de decretos, os quais regulamentam a criação e o funcionamento de políticas para a educação. Sem a participação docente, compromete-se, sobretudo, a implementação das políticas relacionadas à formação continuada, as quais exigem uma contrapartida do professor para o seu funcionamento. Essa supressão do professor das decisões sobre as reformas educacionais “[...] mostra que não há coerência nas políticas do setor.” (MARCÍLIO, 2016, p. 494).

A última reforma que produziu efeitos mais diretos sobre a alfabetização remete à recomendação do MEC, em 2011, para que as escolas não reprovassem as crianças até o terceiro ano, período denominado como ciclo da alfabetização. Como não era obrigatório adotar esse sistema, muitas escolas continuaram trabalhando no sistema antigo de retenção ao final de cada letivo, o que caracterizou modos de funcionamento diferente de uma mesma etapa de ensino. Para o MEC, os efeitos do novo sistema de ciclo reduziriam os números da repetência, assim como os da evasão escolar, o que de certa forma ocorreu pela não reprovação em parte considerável das escolas do país. Entretanto, a posição do governo comemorando a redução das taxas negativas de evasão e repetência contrasta com a manifestação de professores denunciando que muitas crianças chegam ao quarto ano ainda analfabetas. Se, por um lado, o objetivo político do sistema de ciclo de reduzir os índices de repetência e evasão está sendo alcançado, por outro mantêm-se os problemas diretamente relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita.

Uma das alternativas para resolver os problemas relacionados à alfabetização é a criação, pelo governo federal, do programa Mais Educação, com vistas a implementar a educação em tempo integral, contudo “[...] falta infraestrutura para a quase totalidade das escolas poderem chegar a esse objetivo, que exige mais espaço, mais merenda, mais transporte escolar, mais salas de aula.” (MARCÍLIO, 2016, p. 427). Em virtude dessa limitação, apenas 15 mil escolas, em todo o país, aderiram ao regime de tempo integral, no ano de 2014, o que ainda é um número baixo se considerada a meta inicial de 32 mil escolas.

Da mesma forma, o ensino integral mantém-se no novo Plano Nacional de Educação (2014), o mesmo Plano que estipula, entre suas metas, que todas as crianças sejam alfabetizadas até 2024. No caso da alfabetização, não é suficiente ampliar o tempo de aula, mas precisa-se, sobretudo, de “[...] uma virada nas políticas públicas, no sistema de ensino, nas formas e métodos de alfabetização das crianças” (MARCÍLIO, 2016, p. 507). Enfim, ações isoladas diante da complexidade da alfabetização brasileira tornam-se inócuas, mas o conjunto de reformas funcionando para os mesmos objetivos podem trazer resultados mais significativos aos atuais mostrados por avaliações externas do MEC, como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Aprendizagem (doravante ANA).

3.6.1 Avaliações externas: Provinha Brasil e ANA

No início dos anos 1990, o discurso sobre a avaliação era restrito à aprendizagem do aluno. Tratava-se de uma modalidade de avaliação interna escolar que verificava os resultados apenas do processo de ensino-aprendizagem, para ao final do ano letivo definir os alunos reprovados e aprovados. Em caso de resultados negativos que levassem à reprovação, os efeitos dessa avaliação apontavam sempre para o próprio aluno, eximindo os demais segmentos do sistema escolar de qualquer responsabilidade. Mas, com a ampliação gradativa dos investimentos em pesquisas na área educacional, chegou-se à conclusão de que outros segmentos, além do aluno, também incidem sobre o que se fazia internamente em sala de aula; com isso, o discurso de responsabilização sempre direcionando ao aluno perde, aos poucos, intensidade. Então, a partir de dados coletados por pesquisas, o MEC, mesmo que ainda de forma muito tímida, passa a olhar a avaliação para além da aprendizagem interna em sala de aula, e a ensaiar modalidades avaliativas, o que daria origem, mais tarde, às práticas de avaliação institucional e de larga escala.

Conforme Luckesi, no texto “Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala” (2013), as pesquisas, especialmente em educação matemática, nos últimos anos, passaram a vincular os problemas de aprendizagem que resultam, na maioria das vezes, na reprovação do aluno, a inadequações do sistema de ensino. A partir dessa vinculação, as modalidades de avaliação institucional e externa tornaram-se importantes para identificar e corrigir o que impedia a aprendizagem do aluno, pois as pesquisas já mostravam que avaliar o modo de funcionamento do sistema de ensino no qual os alunos estão inseridos é tão importante quanto avaliar o nível de aprendizagem dos alunos (Cf. LUCKESI, 2013).

Dessa forma, a avaliação passa a agir em duas frentes pelo governo federal: uma funcionando como estratégia para modernizar o sistema educacional e outra como monitoramento das políticas e projetos implementados. No início da década de 1990, a sociedade brasileira ainda se ressentia dos efeitos do regime militar, que deixou estagnado durante décadas o desenvolvimento do país, resultando disso sérios problemas sociais, econômicos e políticos, os quais só poderiam ser superados pela efetivação de políticas públicas para a educação.

Até mesmo no discurso dos novos documentos oficiais³⁰ – que vão surgir nesse período para dar sustentação jurídica, administrativa e pedagógica ao sistema educacional brasileiro –, as avaliações externas aparecem sempre como um recurso pelo qual os gestores da educação podem planejar novas políticas e ainda verificar a eficácia daquelas que já foram implementadas. A partir do discurso oficial determinando a aplicação de avaliações externas, cria-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – o que se configura em uma inovação em termos de avaliação educacional, pois “[...] tudo o que se sabia sobre a educação brasileira até os anos de 1980 era fruto de censos demográficos e de estimativas imprecisas. Apenas algumas poucas pesquisas práticas.” (MARCÍLIO, 2016, p. 485).

Desde então, a avaliação externa tem sido constantemente utilizada pelo MEC com o objetivo de possibilitar aos gestores da educação o diagnóstico mais amplo da realidade educacional brasileira, visando a sua transformação qualitativa. Com esse enfoque no discurso da qualidade, o Ministério da Educação procura consolidar, na comunidade escolar, a aplicação das avaliações externas como um instrumento necessário para melhorar a qualidade da alfabetização, o que de fato ainda não ocorreu, pois são “muitas variáveis que interferem na aprendizagem da alfabetização, desde a infraestrutura, passando pelo envolvimento dos pais e professores, aos métodos de ensino, fatores que nem sempre são fáceis de serem medidos.” (MARCÍLIO, 2016, p. 485).

A modalidade de avaliação externa é elaborada a partir de duas formas, a amostral ou a censitária, que, por serem aplicadas para além da escola, conseguem avaliar os outros segmentos que compõem o sistema de ensino brasileiro. São os dados coletados por provas padronizadas e agrupados em escalas de proficiência que permitem inferências acerca do trabalho que se produz tanto na escola como na rede de ensino. Com esses dados em mãos, o Estado faz circular um discurso apaziguador dizendo que não se olha apenas para o que a escola faz, mas por que a escola faz, pois os resultados que são obtidos nessas avaliações vão sugerir quase sempre que os problemas localizados na aprendizagem do aluno são produzidos pela prática de ensino ultrapassada do professor, pela gestão deficiente da escola e, ainda, pelas diretrizes equivocadas da secretaria de educação. É nesse sentido que as avaliações externas determinam “os âmbitos nos quais as ações e prioridades serão repensadas e planejadas, a partir da leitura dos dados”, conforme nos sugere Alavarase (2013, p. 38) no texto “Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos.”

³⁰ Leis, Parâmetros Curriculares, Diretrizes, Pareceres, entre outros.

Para produzir os efeitos a que se propõe a avaliação externa não pode ser reduzida à função diagnóstica sob pena de ficar limitada a mais um instrumento meramente burocrático; a partir dos efeitos produzidos pelo diagnóstico, deve mobilizar ações no sentido de contribuir para que as mudanças necessárias naquele sistema de ensino de fato possam ser implantadas. Essa contribuição, que deveria impactar, em especial, o trabalho pedagógico, ainda não é a realidade de muitas escolas brasileiras, que passam a reconhecer tais avaliações como provas aplicadas pelas secretarias de educação. Em função dessa realidade, o professor conclui que a avaliação externa “[...] termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores.” (ALAVARSE, 2013, p. 39). Por isso, além da aplicação das provas, é necessário possibilitar ao professor condições adequadas para que ele conheça de perto essas avaliações e possa, assim, interpretar seus resultados com independência, relacionando-os a sua realidade educacional. Sem a participação efetiva do professor, a avaliação externa deixa de cumprir sua função e passa a simplesmente produzir as mesmas políticas, que delegam quase sempre ao professor a responsabilidade pela qualidade da educação.

Sobre a necessidade de reflexão sobre os resultados dessas avaliações, Alavarase (2013) afirma que:

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas. (ALAVARSE, 2013, p. 75).

No caso da alfabetização, suas políticas de formação continuada em nível federal, como o PNAIC, são elaboradas e implementadas a partir das demandas levantadas por duas avaliações externas específicas para essa etapa da escolarização, a Provinha Brasil (segundo ano) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA – terceiro ano), ambas aplicadas pelo Ministério da Educação em todas as regiões brasileiras. Importante salientar que a elaboração dessas duas avaliações externas nacionais não abrange todos os componentes curriculares que compõem o ciclo de alfabetização; está restrita às competências definidas para língua portuguesa e matemática.

A Provinha Brasil é elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFGM). Tem por objetivo apresentar aos professores alfabetizadores, aos gestores das escolas públicas e dirigentes das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças, ainda no segundo ano do ciclo de

alfabetização, para que haja tempo, em caso de necessidade, de corrigir possíveis insuficiências constatadas nos eixos da leitura e da escrita, uma vez que as ações da Provinha Brasil estão vinculadas à principal meta definida pelo MEC para a área da alfabetização, a de alfabetizar todas as crianças com até oito anos de idade.

Na Provinha Brasil são avaliadas as habilidades em relação à alfabetização e ao letramento, considerando a Matriz de Referência elaborada numa das políticas de formação continuada para alfabetizadores, o Pró-letramento. As habilidades solicitadas pela avaliação estão vinculadas à formação do professor, o que, de certa forma, torna o processo avaliativo coerente e mais próximo da prática alfabetizadora. Para agrupar as habilidades, estabeleceram-se cinco eixos, organizando tanto o processo de alfabetização quanto o do letramento. São os eixos: Apropriação do sistema de escrita; Leitura; Escrita; Compreensão e valorização da cultura escrita e Oralidade.

Como objetivos e ações, a Provinha Brasil se propõe a:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2011, p. 4).

Olhando para os objetivos estipulados pela Provinha Brasil, chama a atenção o foco apenas na alfabetização, o que contraria a concepção do alfabetizar letrando presente nas propostas metodológicas tanto do Pró-Letramento, que serviu de suporte para a elaboração da Provinha Brasil, como do PNAIC, que sustenta a Avaliação Nacional da Alfabetização. O foco apenas na alfabetização produz efeitos que afetam a interpretação do professor, que pode vir a olhar o ensino da escrita alfabética de forma mais reducionista, por exemplo, como um instrumento que se produz na relação dos aspectos linguísticos mais formais, silenciando os aspectos históricos e discursivos inerentes ao funcionamento da língua. Equiparar a aprendizagem do sistema de escrita ao domínio de um instrumento pelo sujeito silencia as possibilidades de abordagem propostas pelo letramento. Assim, no ensino para a apropriação desse instrumento o professor precisa “[...] compreender o que acontece com o próprio instrumento em termos de valor social e individual, com o sujeito que dele se apropria e com o sentido que nele e com ele se produz” (SILVA, 2015, p. 279).

De acordo com o Guia de Correção e Interpretação de Resultados da Provinha Brasil, (2011) “O foco da avaliação está na contribuição da educação formal para a

alfabetização.” (BRASIL, 2011, p. 6). A ênfase dada à alfabetização, inicialmente, nos objetivos também está materializada no documento que determina todo o percurso de correção da Provinha Brasil – percurso pautado pelo monitoramento que visa, sobretudo, aferir o nível individual de alfabetização.

A Provinha Brasil, dada sua importância no cenário da alfabetização, já foi objeto de inúmeras pesquisas na área da educação; assim, para compreendê-la em relação às demais avaliações externas, julgamos pertinente trazer para a discussão algumas pesquisas que em anos recentes também olharam para a Provinha Brasil, mesmo que por um viés diferente. Entre essas pesquisas encontramos a dissertação de Mestrado “Diálogos sobre alfabetização: a leitura e a escrita no programa Provinha Brasil,” de Ana Paula Rocha Endlich, que analisou as concepções de alfabetização, leitura e escrita subjacentes à Provinha Brasil no período 2008-2012 e o panorama em que esse programa de avaliação é produzido. Definindo a Provinha como gênero do discurso conforme o referencial bakhtiniano, Endlich (2014) constatou que a criação da Provinha está vinculada às demandas de avaliação da alfabetização determinadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO).

Quanto aos destinatários, aponta-se para a responsabilidade de dois destinatários fundamentais ao sucesso dos efeitos da Provinha: os gestores da escola e o professor como o sujeito que tem o papel mais central para a eficácia da Provinha, pois vai precisar promover mudanças em sua prática, em função de avanços no desempenho das crianças nessa avaliação; para tanto, conforme Endlich (2014) submete-se o professor a um discurso homogeneizador sobre os efeitos pedagógicos da Provinha.

De maneira crítica, Endlich (2014, p. 165) assevera que o trabalho do professor, na lógica da Provinha Brasil é entendido como a preparação:

[...] dos alunos para saber responder ao que os testes nacionais solicitam: uma relação funcional dos estudantes com a escrita. Assim, os docentes estariam contribuindo com uma educação de “qualidade”, traduzida por desempenho adequado em provas de múltipla escolha.

A pesquisa de Endlich (2014) também analisou a diferenciação teórica entre alfabetização e letramento na Provinha, e concluiu que o conceito de alfabetização está vinculado à apropriação do sistema de escrita. As habilidades de leitura, relacionadas ao letramento como nos pressupostos da Provinha, são avaliadas por questões de decodificação de palavras e frases descontextualizadas, silenciando os modos de funcionamento da língua. Quando a questão envolve o texto a Provinha espera que o aluno apreenda o significado

predeterminado no próprio texto que dá origem à questão, “[...] apagando aí o político em sua relação com o simbólico.” (SILVA, 2015, p. 275).

Só a partir de 2008 a escrita passou a ser avaliada, mas por meio de questões que solicitavam codificação de palavras e frases descontextualizadas, o que surtiu críticas importantes à elaboração da Provinha Brasil. Uma dessas críticas é de Artur Gomes de Moraes (2012, p. 568), que, no artigo “Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil”, aponta que em sua primeira edição (2008), “a Provinha incluiu itens de escrita de palavras que, sem maiores explicações, foram abandonados nos anos seguintes, mas que nunca mediram a capacidade das crianças de produzirem pequenos textos [...]”. Em síntese, a pesquisa de Endlich (2014) sugere que a Provinha Brasil contribui para a subtração dos componentes políticos da alfabetização quando silencia os usos e funções da escrita na sociedade, ou do letramento como conceituado pelo programa, restringindo-se à aprendizagem da língua como estrutura e dos textos.

A Provinha Brasil é objeto também de outra pesquisa em nível de Mestrado, intitulada “Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense,” de Fabiana Zulma Goulart Nazário (2009, p. 15), orientada pelo professor Fábio Rauen.

Acerca da Provinha Brasil, Nazário (2009, p. 15) descreve que uma de suas funções diante de outras avaliações externas, que também são destinadas a avaliar as crianças ainda no ciclo de alfabetização, “[...] é a de promover mudanças nas práticas de alfabetização, em função das críticas e insucessos estabelecidos neste campo de atuação da escola, na tentativa de promover uma educação de qualidade para todos [...]”. A pesquisa de Nazário (2009) visou observar como um conjunto de professores alfabetizadores de um município do sul de Santa Catarina responde a um conjunto de quatro questões/tarefas propostas a partir de questões selecionadas da segunda etapa da edição 2009 da Provinha Brasil. As questões/tarefas foram:

- a) identificar as competências dos docentes para responder a questões selecionadas da Provinha Brasil; b) avaliar as competências dos docentes para identificação dos eixos e dos descritores de habilidades testados em cada uma das questões selecionadas da Provinha Brasil; e c) avaliar as competências teóricas dos docentes para identificação do processo de formulação de cada uma das questões selecionadas da Provinha Brasil. (NAZÁRIO, 2009, p. 106).

Em suma, as respostas às questões/tarefas permitiram as seguintes conclusões: as professoras possuem competências linguísticas para responder adequadamente às questões da

Provinha Brasil, mas não dominam os elementos metalinguísticos necessários para avaliar o instrumento, “[...] tanto no que diz respeito a eixos e descritores próprios do discurso do Programa Pró-letramento, como no que diz respeito ao discurso próprio das ciências da linguagem.” (NAZÁRIO, 2009, p. 108). As limitações apresentadas pelas professoras na pesquisa indicam a necessidade de elaboração de políticas de formação continuada que levem em consideração, sobretudo: “[...] a internalização de um conjunto mínimo de elementos teóricos próprios da terminologia linguística e a internalização da matriz de competências pressuposta pela metodologia do Programa Pró-letramento e pela Provinha Brasil.” (NAZÁRIO, 2009, p. 108). Sem a consolidação dessas políticas no âmbito da formação continuada, as incertezas teóricas do professor são mantidas e, dessa forma, “[...] a Provinha Brasil pouco subsídio pode fornecer aos alfabetizadores e pouco efeito terá sobre a qualificação da alfabetização e à proposição de metodologia que pensem simultaneamente alfabetização e letramento.” (NAZÁRIO, 2009, p. 108).

Além da Provinha Brasil, aplicada desde 2008, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em um dos seus eixos de funcionamento, determinou, a partir de 2013, a criação de mais uma avaliação externa para a verificação da aprendizagem do aluno, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada ao final do ciclo de alfabetização. A partir daí são duas avaliações externas olhando especificamente para a alfabetização. Ou melhor, para a aprendizagem do aluno em Língua Portuguesa e Matemática. Importante ressaltar que o teste de Língua Portuguesa é composto por dezessete itens objetivos de múltipla escolha e, ainda, três itens de produção escrita. No caso de Matemática, o teste compõe 20 itens objetivos de múltipla escolha.

A ANA é um teste de larga escala, elaborado a partir do Banco Nacional de Itens (BNI) do Inep, composto de questões elaboradas por profissionais convocados por chamada pública pelo próprio Inep. A partir desse banco, o Inep seleciona o item obedecendo a alguns critérios pedagógicos, como a competência a ser verificada, o nível de dificuldade do item, os temas envolvidos, o tamanho dos textos e a correção do gabarito. Entre os objetivos da ANA estão: (i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos ao final do ciclo de alfabetização; (ii) produzir indicadores sobre as condições de ensino nas escolas; (iii) contribuir para a melhoria da qualidade da alfabetização.

O foco avaliado é a proficiência em leitura, escrita e matemática, desprezando-se os outros componentes do currículo alfabetizador. Além disso, a ANA faz um levantamento de informações social e econômica sobre as condições materiais em que se desenvolve a prática alfabetizadora. Outro aspecto investigado refere-se à formação do professor que está

em sala de aula alfabetizando. Tratando-se de uma avaliação externa censitária, o Inep orienta a aplicação da ANA a todos os alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental.

Apesar de os documentos que regulam a ANA, como avaliação externa, determinarem sua aplicação todos os anos para os alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental na escola pública, o relatório divulgado pelo Inep em 2015 não fez menção a essa regularidade na aplicação, o que pode ser explicado pela suspensão temporária da aplicação da ANA no ano de 2015. Apesar desta suspensão, o Ministério da Educação, em 2016, reafirmou a manutenção da ANA enquanto avaliação externa do final do ciclo de alfabetização.

A pesquisa “Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e Professores³¹” (2016) é importante para compreendermos os feitos da ANA sobre a escola, mas especificamente sobre os professores e os gestores. A referida pesquisa foi realizada com oito professoras do terceiro do ciclo de alfabetização e as gestoras das escolas onde essas mesmas professoras lecionavam. Buscou-se investigar, por meio de análise documental e entrevista, a concepção sobre o instrumento Avaliação Nacional da Alfabetização e suas possíveis contribuições na avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. A análise mostrou que os documentos norteadores da Avaliação Nacional da Alfabetização adotam a perspectiva de avaliação formativa, pois buscam averiguar como está o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, nesse caso do ciclo de alfabetização, o que pode evidenciar a necessidade de adaptações.

Apesar de professores e gestores afirmarem na pesquisa reconhecer a prova como avaliação diagnóstica da situação escolar que contribui para a democratização do ensino,

[...] ficou evidenciado não haver preparação para aplicação dessa avaliação e compreensão da relação desta avaliação com o processo de ensino que é desenvolvido nas turmas. É como se não houvesse um elo entre o que se ensina durante o Ciclo de Alfabetização e o que será diagnosticado por esse instrumento. (CRUZ et al., 2016, p. 209).

Verificou-se, ainda, que as professoras não dominam os objetivos dessa avaliação externa, apesar de reconhecerem a contribuição desse tipo de avaliação para sua prática

³¹Magna do Carmo Silva Cruz. Doutora em Educação, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Professora da UFPE, Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais E-mail: magna_csc@yahoo.com.br.

Andreza de Santana Taveira. Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: andreza.taveira@hotmail.com.

Sara Leite de Souza. Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: sleite33@gmail.com.

alfabetizadora. “A maioria das respostas contempla os objetivos da ANA na área de língua portuguesa, porém as entrevistadas não citaram que a ANA também avalia os conhecimentos matemáticos [...]” (CRUZ et al., 2016, p. 200).

Os dados da pesquisa ainda chamaram a atenção para a demora no retorno dos resultados da ANA para as escolas, o que impede a comunidade escolar de refletir o quanto antes sobre esses resultados, com vistas a atender ao principal objetivo da ANA, o de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização. Sem esses resultados, as mudanças que se fazem necessárias são adiadas. “Além disto, a devolutiva do MEC não orienta a gestão escolar a usar os dados da ANA em seu benefício a fim de refletir sobre indicadores que poderiam aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem.” (CRUZ et al., 2016, p. 209).

A análise dos dados também apontou para a ausência de reflexões nos próprios referenciais da ANA, assim como nas manifestações discursivas das entrevistadas, que não conseguem vislumbrar mudanças na prática alfabetizadora olhando para os resultados obtidos nesse tipo de avaliação, sugerindo que “[...] a análise da prática docente a partir do processo de avaliação externa é algo pontual e individual nas escolas investigadas.” (CRUZ et al., 2016, p. 210).

Ao analisar escolas do município Braço do Norte (SC), de 2013 a 2015, a partir dos relatos dos diretores, Rosane Alberton, em sua dissertação em educação, defendida em 2017, na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), verificou a ANA produzindo efeitos que agem na proteção do Estado em relação aos resultados insuficientes da alfabetização, promovendo “[...] uma avaliação sustentada em resultados e metas a atingir, levando a escola a sentir-se fracassada caso não atinja os índices esperados.” (ALBERTON, 2017, p. 123). Ainda sobre essa mesma avaliação externa, a pesquisa identificou:

A ausência de envolvimento das secretarias estadual e municipal de Educação às quais as escolas estão vinculadas na discussão e planejamento da aplicação da prova na escola evidencia a fragilidade desta avaliação enquanto política pública de educação e seus verdadeiros fins. (ALBERTON, 2017, p. 124).

Com base nas contribuições das pesquisas aqui apresentadas, percebemos que os resultados divulgados nas avaliações externas (Provinha Brasil e ANA) não são vinculados às ações necessárias a serem implantadas na escola para que seja garantida a alfabetização de todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização, o que contraria o objetivo maior do PNAIC.

3.6.2 Das primeiras Escolas Normais ao PNAIC

Olhando para a história da alfabetização, especialmente na obra de Marcílio (2016), constatamos que a formação de professores para lecionar no ensino elementar, o que corresponde atualmente à primeira etapa do ensino fundamental, teve início no Império, através emenda à Constituição de 1824, a qual instituiu a função pública de professor primário. Até então não existia nada mais específico em termos de formação de professores.

No Brasil Colônia, a docência cabia aos Jesuítas que seguiam o método *Ratium Studiorum* que funcionava com um guia sistemático para a prática de ensino. Ainda, no início do Império, parte do professorado era constituída por “[...] velhos, doentes, deficientes físicos, alcoólatras, viciados em jogos ou envolvidos com a pequena política. Eram pessoas que não tinham capacidade de conseguir outro meio de sobrevivência [...]” (MARCÍLIO, 2016, p. 161). Eram poucos os professores que estavam preparados para a educação elementar, somente alguns autodidatas reuniam pouco conhecimento sobre o ensino das primeiras letras.

Na formação dos professores no Império, o principal projeto político para a formação docente é a criação das primeiras Escolas Normais para preparar os professores, mas a falta de professores especializados para ensinar nessas escolas praticamente inviabiliza o seu funcionamento em muitas Províncias. Além da estrutura docente deficitária, “[...] praticamente ninguém sabia bem como montar essa instituição e com quem contar para seus professores, ante a penúria geral de pessoas com alguma cultura e preparo”. (MARCÍLIO, 2016, p. 176). Por conta disso, muitas escolas normais abriram e logo fecharam durante o Império, tendo como justificativas dos governos a falta de pessoal qualificado e os altos custos para mantê-las. Com isso, a formação de professores se dava, esporadicamente, em escolas-modelos³², ou de aplicação, onde se ofereciam cursos, aos aspirantes do magistério, de poucos meses e orientados por professores sem formação.

Não se pode deixar de dizer, segundo Marcílio (2016, p. 177) “[...] que o despreparo do professor de alfabetização não era exclusividade do Brasil. Mesmo na França da primeira metade do século XIX, a situação era precária [...]”, semelhante ao cenário de formação que se tinha no Brasil. Uma das alternativas encontradas pelo governo para tentar

³² “Santa Catarina optou inicialmente, em 1844, pela criação, na capital, de uma escola-modelo, em que professores efetivos de Laguna, São José, Porto Belo, Ribeirão, Enseada de Brito, Canavieiras, Rio Vermelho, Imarim, Itapicorui, Itajai e Tubarão deveriam vir para receber habilitação na prática.

amenizar essa precariedade na formação do professor, que deveria ensinar as primeiras letras, foi adotar a cartilha de Monteverde, pois de acordo como Marcílio (2016, p. 107):

A cartilha começava com o abecedário e exercícios para memorizá-lo, seguidos de lições sobre sílabas e palavras e inúmeros exercícios. Para pequenos textos, Monteverde usou fábulas, provérbios, máximas e frases de cunho moral. Gradativamente, ia introduzindo textos mais longos e sobre assuntos variados, escritos em diferentes tipos e tamanhos de letras. Esse autor dava orientações ao professor para o aprendizado da escrita.

Sem professores qualificados para atuarem nas Escolas Normais, o modo de formação baseado em orientações prescritivas do próprio material didático foi visto como mais uma possibilidade na tentativa de melhorar qualidade da prática de ensino nas escolas elementares. Assim, podemos dizer que a criação das escolas-modelo e o uso das próprias cartilhas como modelo de orientação didática constituem-se nas tímidas tentativas de tornar o professor qualificado para lecionar na alfabetização. Considerando a escola-modelo, na conjuntura de formação docente atual, podemos considerá-la um polo de formação continuada, com características de formação inicial.

Com a Abolição da Escravatura em 1888, a procura por professores qualificados amplia-se ainda mais, pois para atender a essa nova população escolar, o governo abriu outras escolas, o que forçou a criação de mais Escolas Normais em todas as Províncias, com o objetivo de aumentar o número de professores por todo o país. A situação criada a partir da Abolição pode servir como exemplo da política educacional do Império para a educação elementar, a qual se reduzia a amenizar as carências da formação docente para que as demandas da educação elementar fossem resolvidas.

Inicia-se um novo período na história política brasileira com a proclamação da República, mas a situação educacional do país parecia permanecer inalterada, enfrentando os mesmos problemas do Império, com o agravante do aumento da população escolar. Em relação à formação docente, a primeira fase da República (1889-1930) enfrentou dificuldades sérias por todo o país, pois a formação inicial oferecida na Escola Normal não dava conta de preparar o professor para lecionar na escola primária, ou seja, a formação na Escola Normal não garantia o conhecimento necessário para a alfabetização. Além disso, o número de professores formados era insuficiente para atender todas as escolas, o que forçava o governo a abreviar o tempo de formação inicial do professor.

Esses problemas na formação docente produziram efeitos, sobretudo, nas escolinhas rurais, pois os professores mais preparados e aprovados em concursos públicos

conseguiram rapidamente remoção para as escolas localizadas nos centros urbanos, forçando a contratação de um professor substituto como pouca ou quase nenhuma qualificação. Tal situação provocou um desequilíbrio na qualidade do ensino, o que resultou na manutenção das altas taxas de analfabetismo dessas regiões mais afastadas.

Os problemas na formação do professor primário, na visão dos diretores de cursos complementares (formação continuada), estavam vinculados ao modelo enciclopédico que dominava o programa de ensino das Escolas Normais. Tal modelo encontrava resistências dos próprios diretores e alunos que afirmavam “[...] ser o programa enciclopédico impraticável em duzentos dias letivos e em quatro anos de curso.” (MARCÍLIO, 2016, p. 284). Via-se, dessa forma, no excesso de estudos, a possibilidade de tornar o professor mais culto, o que suscitou críticas de quem defendia uma formação menos teórica, focada nas necessidades do ensino primário. Posicionamentos contrários ao enciclopedismo defendiam que cumpria a Escola Normal “[...] simplificar seus programas, preparar profissionais aptos à educação da Infância, com conhecimentos práticos, eliminando toda a sobrecarga inútil.” (MARCÍLIO, 2016, p. 284). Entre os críticos, o Presidente do Estado do Ceará tornou-se um dos principais críticos do ensino enciclopédico, defendendo reformas na formação do professor, tornando-a menos teórica e mais escolar, pois não adiantaria formar um professor altamente culto para lecionar numa escola materialmente precária.

Apesar de todos os esforços do Governo Republicano para tornar o professor mais preparado e modernizar a alfabetização, os entraves educacionais produzidos no regime escolar do Império ainda mantinha-se por todos os Estados brasileiros. A maioria das crianças, em idade de alfabetização, frequentava escolas materialmente deficitárias e eram apresentadas às primeiras letras por professores completamente despreparados para a docência. “Com a exigência de exame para comprovar a sua habilitação (1917) professores leigos pedem espontaneamente demissão em suas cartas.” (MARCÍLIO, 2016, p. 287).

Na segunda parte da República (1930-1971), a formação inicial do professor continuou sob a responsabilidade das Escolas Normais que até foram ampliadas pelo país, mas com a criação de inúmeras campanhas para a alfabetização de adultos, a ação de alfabetizar passou a ser considerada uma tarefa muito fácil, a ponto que qualquer pessoa sem habilitação docente poderia realizá-la com eficiência. Com esse novo entendimento, a alfabetização deixou de ser uma causa meramente escolar, o que levou a Igreja e a própria sociedade civil atuarem no combate ao analfabetismo.

Ainda com relação à formação docente, nesta parte da República, a criação das primeiras universidades públicas possibilitaram a instalação e o funcionamento dos Institutos

de Educação em conjunto das Faculdades de Filosofia, de Ciências e Letras seriam responsáveis pela formação dos primeiros professores universitários que ensinariam nas Escolas Normais os aspirantes do magistério, o que se configura em um avanço sem precedentes na história da formação do professor no Brasil.

Mais adiante no Regime Militar, os poucos avanços na formação do professor sofreram um retrocesso considerável com a extinção da Escola Normal responsável pela formação de professores primários e alfabetizadores, o que trouxe consequências terríveis para a educação brasileira. Extinguiram sem apontar nenhuma outra instituição que pudesse substituir a Escola Normal no trabalho específico de formação, o que resultou numa série de experiências nos sentido de formar o professor para a alfabetização, até se vincular “[...] a formação do professor alfabetizador ao curso superior de Pedagogia, o que, igualmente, não mostrou resultados positivos.” (MARCÍLIO, 2016, p. 421-422).

Outras mudanças importantes sobre a formação do professor alfabetizador vão ocorrer com Lei Federal nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) determinando que a formação docente para atuar na educação básica se dará em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena; já para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, será oferecida formação em nível médio. Dessa forma, a LDB define a habilitação para a docência na educação básica em dois níveis, o médio e o superior. “Desde então, houve grande aumento do número de docentes com formação superior no Brasil. Apesar disso, autoridades maiores da educação concluíram que esse aumento não ajudou a melhorar a qualidade do ensino.” (MACÍLIO, 2016, p. 461).

Ainda de acordo com a Lei Federal nº. 9.394/96, a atuação profissional docente não está mais restrita à sala de aula. Essa nova determinação implica para o professor aquisição de competências, habilidades e conhecimentos específicos que se dará tanto pela formação inicial como pela formação continuada. Desde então, o governo federal vem olhando para a formação continuada como a possibilidade mais efetiva de o professor conhecer novos estudos teóricos, pelos quais ele possa fazer a revisão de antigas concepções e metodologias, no sentido de promover as mudanças necessárias na sua prática pedagógica.

Buscando suprir essas disparidades entre o que a universidade ensina e o que o professor precisa para ensinar, o MEC investe desde a década passada em políticas de formação continuada para professores de educação básica. No caso dos professores alfabetizadores, essas políticas acumularam-se nos últimos anos, mas todas com o mesmo intuito de promover melhorias na prática alfabetizadora. Entre essas políticas com foco no professor alfabetizador, podemos destacar: Parâmetros em Ação (1999), Gestar I, Programa

de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pra Ler, Pró-Letramento, PNAIC. Para revisitar essas políticas educacionais de alfabetização, recorreremos à pesquisa de Silvia Cristiane Alfonso Viédes (2015) intitulada “Políticas Públicas em Alfabetização: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Anastácio-MS” que teve como foco a introdução do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na política nacional e analisar sua implantação e implementação no *lôcus* municipal de Anastácio (MS).

Em 1999, o MEC implementou Parâmetros em Ação³³, uma formação que ensinava o professor a alfabetizar fazendo uso de textos, o que se constituía numa nova metodologia, desconhecida pela maioria dos professores que ainda alfabetizavam recorrendo aos métodos sintéticos e analíticos. Para esses professores ligados aos métodos clássicos, uma proposta que utilizava o texto tornava-se um grande desafio a ponto de nem tentar esse outro caminho. O que mais dificultou o reconhecimento da metodologia apresentada pelos Parâmetros em Ação foi justamente a insegurança do professor em abandonar a funcionalidade dos métodos.

No ano seguinte, os professores alfabetizadores são chamados à outra formação, o Gestar I (Língua Portuguesa e Matemática), também promovido pelo MEC. Destinava-se a professores que atuavam do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental (ou da 1ª à 4ª série). No âmbito da formação, o Gestar I utilizou-se de formadores e tutores nas disciplinas de matemática e de língua portuguesa, que atuaram como orientadores da formação dos professores nas redes de ensino. Depois de orientados pelos tutores, os formadores retornavam às redes e orientavam um grupo de professores. Em relação aos Parâmetros em Ação, o Gestar I traçou perspectivas mais amplas que buscavam, sobretudo, intervir nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam e desenvolvam capacidades de uso da língua e da Matemática.

Quanto às regiões de implantação do Gestar I, procurou “[...] atender às necessidades das escolas participantes do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) incluindo algumas regiões brasileiras, quais sejam: Norte, Nordeste e Centro-Oeste”. (VIÉDES et al. 2015, p. 153) Diferentemente de outras políticas de formação, o Gestar I não foi disponibilizado a todas as partes do país, porque sua prioridade foi atender as regiões consideradas desfavorecidas, com o objetivo de fortalecer pedagogicamente o funcionamento das escolas.

³³ “Até o momento não havia publicações do Ministério da Educação elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores” (VIÉDES et al., 2015, p. 152).

Dessa forma, assumiu uma característica mais compensatória em relação a outras políticas de formação também vinculadas ao governo federal.

O Gestar I, no guia de sua apresentação, traz uma série de expectativas em relação ao comportamento do professor, determinando o que se espera de um professor nesses novos tempos. Com esse propósito, reforça-se o papel de mediador do professor a partir da teoria construtivista, ainda cria-se uma expectativa para uma postura investigativa do professor em relação ao processo de aprendizagem e exige-se do professor um comportamento de eterno aprendiz. Chama a atenção, o Gestar I afirmar que a formação inicial está deficitária e, por isso, são importantes as políticas de formação continuada. Temos, assim, o Estado reconhecendo ainda em 2000 os problemas na formação inicial do professor.

Em virtude dos contornos mais restritos do Gestar I, o MEC, em seguida, implementa mais uma política de formação, no ano de 2001, para todo o Brasil, denominado Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que se destinou a professores que alfabetizam crianças e adultos, o que se diferencia das políticas anteriores que sempre tiveram como foco a aprendizagem da criança em idade de alfabetização. Também de base construtivista, o PROFA apoia-se na psicogênese da língua escrita e assim vai definir o processo inicial de aprendizagem como o mesmo para todas as crianças, de todos os estratos sociais, o que muda são as experiências prévias dos alunos com práticas sociais de leitura e escrita.

De acordo com Souza na pesquisa: “a formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela alfabetização (PNAIC).”

O PROFA tem a tese de que a escola deve valorizar os diferentes saberes dos alunos, os professores devem ter assegurados o direito de aprender a ensinar e devem assegurar o direito do aluno de aprender a ler e a escrever. Também, evidencia que é preciso contextualizar a formação dos professores e não os culpabilizar unicamente pela não aprendizagem. (2014, p. 121).

O primeiro módulo do PROFA contém uma carta aos formadores que procura os convencer de que as teorias do passado podem ajudar os professores a resolver os entraves do presente, por isso a importância de dialogar com o passado durante os momento de formação. Outro ponto da carta define que teoria e prática são indissociáveis, assim cabe ao formador ajudar o professor a identificar as teorias que orientam seu trabalho na alfabetização. Tomando consciência delas, o formador torna seu trabalho mais produtivo em termos de resultados. Na verdade, a carta ao formador busca adaptar o seu trabalho às expectativas da política de formação continuada do governo federal.

Por estar alinhado fortemente à teoria construtivista, o PROFA recebeu muitas críticas de pesquisadores que defendem concepções teóricas divergentes do construtivismo. Pesquisas acadêmicas, por todo o país, chamaram a atenção para os encaminhamentos construtivistas do PROFA, como a pesquisa de mestrado, intitulada “O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores,” de Fernanda Zanetti Becalli (2007, p. 161). Nesta pesquisa, a autora definiu que “[...] os discursos do PROFA legitimam que a interação do aluno, em fase de alfabetização, com o texto, na sua forma material objetiva, proporciona, por si só, a aprendizagem da leitura”. São discursos que sugerem um apagamento da função didática do professor, pois restringem à aprendizagem do aluno à interação direta sobre o texto. Talvez esteja aqui uma das principais controvérsias do PROFA enquanto política de formação continuada para professores alfabetizadores.

Após ser muito criticado com o PROFA, o MEC lançou o Sistema nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, denominado Pra Ler, um programa de apoio à leitura e à escrita que busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, com vistas a reconduzi-lo a assumir as responsabilidades sobre o processo de ensino, que haviam sido silenciadas com a implementação do PROFA. O Pra Ler traz de volta o professor como aquele que ensina e não somente aquele que faz mediação.

Enquanto proposta metodológica de alfabetização, ainda de acordo com a pesquisa de Souza (2014, p. 122), o Pra Ler “[...] aponta a valorização da correspondência grafema-fonema e a construção de procedimentos de leitura em diversos gêneros, construídos dentro de uma prática social, com sentido, argumentos e intenções”. Outro apontamento importante sobre o Pra Ler, refere-se à semelhança com os moldes do Gestar I, denominando inclusive os mesmos nomes para os Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA), com o Guia Geral, Manual do Formador e os Cadernos de Teoria e Prática – os TPs. (VIÉDES, 2015, p. 59).

Além disso, Souza (2014) ainda observa que, no Pra Ler, a formação do professor é individualizada, uma vez que este é quem: “[...] lê, elabora respostas, lembra de fatos e episódios marcantes de sua vida pessoal e profissional, reflete ou compara posições, além de rever criticamente posturas e práticas de ensino etc.” (VIÉDES, 2015, p. 59). Nesse sentido, o Pra Ler estabelece um processo de formação valorizando a autonomia do professor como desencadeadora de novas aprendizagens sobre a prática alfabetizadora.

A partir de 2005, governo federal investe em mais uma política de formação, o Pró-Letramento visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Pró-Letramento foi

implementado em um sistema de parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. Todos os professores que estavam em atividades em sala de aula nas escolas públicas foram convocados a participar do Pró-Letramento.

Viédes (2015, p. 61) destaca que esta política “[...] faz parte também do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho dos professores e das próprias metodologias de ensino”. Segundo a autora, em 2008, o Pró-Letramento tem sua criação articulada aos res Provinha Brasil, uma vez que se estava “diante da defasagem de rendimento dos alunos da educação básica, em relação às expectativas de aprendizagem apontadas nas avaliações nacionais de larga escala” (VIÉDES, 2015, p. 61).

Maria Aparecida Alferes (2009) na dissertação “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento” investigou, a partir de uma perspectiva crítica, os fundamentos relacionados à concepção e gestão do Pró-Letramento entre os tutores e professores cursistas da rede de ensino município de Garuva (SC). Nas principais conclusões da pesquisa, Alferes (2009) descreve: o Pró-Letramento constitui-se em uma política de formação necessária à realidade educacional do país; de uma forma geral, tanto os tutores como os professores consideram o Pró-Letramento uma política válida, pois oferece um aparato teórico-prático consistente, o que contribui para a melhoria na prática alfabetizadora. A pesquisa de Alferes (2009) reconhece que o Pró-Letramento é viável para a formação do professor alfabetizador, contudo não suficiente para a transformação efetiva da realidade educacional brasileira, a qual demanda ações políticas que ultrapassem a formação continuada de professores, sugerindo que a conjuntura educacional permanecerá praticamente inalterada se essas políticas de formação docente vierem apartadas de outras medidas. Entre algumas medidas descritas por Alferes (2009), podemos destacar: a garantia de uma infraestrutura adequada nas escolas, a valorização dos profissionais de educação e a utilização dos resultados das avaliações externas, no caso do Pró-Letramento, da Provinha Brasil para definir ações de intervenção pedagógica.

Mesmo com todas as políticas de formação, os índices da alfabetização, no Brasil, mostrados pelas avaliações externas, em 2012, ainda indicavam pouco avanço na aprendizagem inicial da escrita, o que motivou a implementação do PNAIC, o qual incorporou muitos pressupostos do Pró-Letramento ainda em funcionamento. A estrutura do PNAIC é bem próxima do Pró-Letramento, tanto na formação dos coordenadores quanto nas parcerias com universidades. Os resultados do Pró-Letramento foram verificados pela Provinha Brasil e os do PNAIC pela Avaliação Nacional da Alfabetização.

Criado oficialmente em âmbito nacional em 2012, desde então, o PNAIC vem sendo objeto de inúmeras pesquisas que procuram avaliar os impactos dessa política para a transformação da alfabetização brasileira. Assim, buscando referências para o estudo que pretendemos sobre o PNAIC na rede municipal de Palhoça (SC), selecionamos algumas pesquisas sobre este mesmo tema, entre elas: “PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente” de Eliane Pimentel Camillo Barra Nova Melo, em virtude do estudo amplo realizado nos cadernos de formação dos professores, possibilitando uma leitura crítica sobre o funcionamento do PNAIC na área de alfabetização e linguagem, o que de certa se aproxima do objeto de pesquisa desta tese.

Fundamentada na perspectiva sócio-histórica, a pesquisa de Melo (2015) mostra que o PNAIC buscou difundir a alfabetização numa perspectiva de letramento, mas, simultaneamente, fazia referências a outras perspectivas teóricas como o construtivismo e a sócio-histórica, o que pode confundir a compreensão do professor em formação. Quanto à formação docente, a pesquisa de Melo (2015) concluiu que a política de formação continuada instaurada com o PNAIC esteve muito restrita ao aperfeiçoamento técnico do professor, para que ele pudesse, sobretudo, utilizar os materiais disponibilizados pelo MEC durante a formação.

4 O PNAIC COMO DOCUMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Sem perder de vista o embasamento teórico-metodológico alicerçado na AD, que tem como foco o modo como os efeitos de sentido se produzem no texto, pretende-se, neste capítulo, compreender como os cadernos do PNAIC – alfabetização e linguagem –, com suas respectivas unidades de formação, significam a formação continuada do professor alfabetizador. A partir dessa perspectiva discursiva, não faremos uma descrição minuciosa dessa materialidade, mas uma teorização sobre o discurso; assim, tomaremos os textos como unidades para análise do funcionamento do discurso e de suas condições históricas de produção. Dessa forma, olharemos para o PNAIC como um objeto simbólico, por isso sujeito a múltiplos gestos de interpretação.

4.1 O CADERNO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR³⁴

Na sistematização da proposta para a formação de professores no âmbito do PNAIC são contempladas variadas estratégias de formação. Levando-se em conta a importância de se ter em um processo formativo certas estabilidades, o caderno de formação do PNAIC (BRASIL, 2012b) indica aos orientadores de estudo algumas estratégias permanentes que se constituem em orientações norteadoras e não ações predeterminadas que devam ser seguidas à risca. Ao contrário, elas devem ser pensadas a partir das distintas realidades sociais onde se configuram as propostas de formação. No caderno de formação, mesmo o discurso acerca dessas estratégias permanentes sugerindo flexibilidade, produzem-se efeitos de sentido que fazem com que o professor assuma essas estratégias como modelos indispensáveis à sua prática alfabetizadora.

Quanto à formação do professor alfabetizador, o caderno de formação menciona que serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do primeiro ano do Ensino Fundamental; um para os docentes em classes de segundo ano; um para os professores do terceiro ano; e um para professores de classes multisseriadas. Também de

³⁴ Este caderno, em síntese, determina os princípios de formação no âmbito do PNAIC, por isso a sua importância na análise que se pretende acerca do PNAIC.

acordo com este caderno podem ser formadas turmas mistas, nos casos em que o município tenha um quantitativo pequeno de professores em cada ano de escolaridade. Além disso, os cursos obedecem à mesma estrutura e distribuição de carga horária⁴¹. Aqui o que nos preocupa é a produção de um único material para ser utilizado por todos os envolvidos no processo de formação (formador da universidade, orientador de estudo e professor alfabetizador). Esse mesmos cadernos de formação sendo utilizados para fins distintos produzem “um efeito de sentido que nos leva a uma leitura que silencia, ao gosto do discurso da mundialização, o fato de que somos um Estado, uma Nação com suas especificidades, com seu povo, suas diferenças sociais, como é próprio do capitalismo”. (ORLANDI, 2012, p. 129). De nossa parte, acreditamos que, para a efetivação do PNAIC como política de educação, são necessárias ações individualizadas de formação, que não podem ser sempre organizadas e propostas de uma única forma, mas de acordo com a função a ser executada por cada profissional envolvido. Isso demanda alternância das ações de formação, que não devem ser restritas a propostas generalistas. Existem outros fatores produzindo as dificuldades de aprendizagem na alfabetização que transcendem o espaço interno da sala de aula e, por isso, o professor, mesmo que bem preparado, sozinho, não tem condições de superá-las.

A leitura discursiva do caderno de formação sugere que o PNAIC, enquanto política pública de formação continuada de alfabetizadores, emergiu devido às mudanças ocorridas nos últimos anos, tanto no cenário político como no econômico. Formulado pela SEB/MEC e implementado nas diversas redes de ensino do país desde 2013, o PNAIC promove um retorno aos discursos já-ditos por outra política de forma continuada, o Pró-Letramento. São discursos que se estabelecem em forma de paráfrases, reproduzindo, quase sempre, os mesmos sentidos. Em comparação, o que ocorre de mudança mais significativa é a ampliação no número de objetivos, mas em relação à perspectiva adotada de ensino e aprendizagem, observa-se que há sempre algo que se mantém. Essa manutenção discursiva, presente no caderno de formação, é um dos efeitos do processo parafrástico que se consolida por “um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado”. (ORLANDI, 1996a, p. 27). Vale dizer que essa retomada permanente de orientações já-ditas não é gratuita, na verdade, opera no sentido de fazer valer a interpelação ideológica que alinha os professores aos ideais políticos do governo federal.

Com relação à formação do orientador de estudo, após o curso inicial de 40 horas, realizam-se, ao longo do ano letivo, mais quatro encontros de 24 horas de formação para ampliação de estudos, planejamento da formação dos professores e avaliação das ações desenvolvidas. Ao final do ano letivo, realiza-se um seminário final de 16 horas, para

socialização das experiências entre os participantes de cada estado. Além da carga horária presencial são computadas mais 40 horas para as atividades de planejamento e de estudo dos cadernos de formação. De modo geral, o orientador de estudo é um professor efetivo que atua nas redes de ensino. Alguns já possuem experiência formadora; outros, sem nenhuma experiência, acabam por apenas repetir os “repases” da universidade, mas todos com a mesma função, a de formação de seus pares. Diante dessa responsabilidade, os orientadores, além de compreender as questões relativas às ações do PNAIC, precisam conhecer a prática pedagógica das escolas onde o professor alfabetizador leciona, tendo em vista que a proposta de formação, no âmbito do PNAIC, demanda um espaço de interlocução em que o orientador de estudo articule a sistemática de formação às experiências dos professores alfabetizadores. Essa articulação, proposta para o orientador de estudo, constitui um aspecto de fundamental importância na consolidação do PNAIC como uma política de educação. O orientador de estudo é, podemos assim dizer, o representante da universidade junto aos professores alfabetizadores. Entre os recursos humanos, o orientador de estudo é o que sugere uma maior fragilidade, pois, na maioria das vezes, mesmo com muito comprometimento, não possui conhecimento suficiente para assumir uma formação que deveria ser da própria universidade.

Algumas sequências discursivas recortadas do caderno de formação sugerem que, de um modo geral, eles, os professores, sairão do PNAIC mais preparados para a tarefa de alfabetizar, pois “[...] a partir de diferentes estratégias formativas, eles serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano.” (BRASIL, 2012b, p. 27). Ainda que as propostas trazidas pelo PNAIC sejam incorporadas pelo professor, não há garantia de que a prática alfabetizadora de fato altere-se. Mais uma vez estamos diante de um discurso muito reducionista, pois credita as mudanças desejadas na alfabetização à participação do professor no PNAIC.

De acordo com o caderno de formação (BRASIL, 2012b), a formação no âmbito do PNAIC sustenta-se em seis princípios gerais, a saber: a prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, socialização, o engajamento, colaboração. Cada princípio opera no sentido de promulgar e consolidar a ideologia político-pedagógica do Estado (governo federal) entre os professores em formação no PNAIC. São os efeitos de sentido produzidos a partir desses princípios que convocam o professor a assumir, como uma doutrina, as inúmeras propostas do PNAIC em sua prática alfabetizadora. Doutrina no sentido de burocratizar a prática docente. Assim, o professor é conduzido sempre ao mesmo sentido orientado por um discurso a refletir sobre a sua própria prática e nunca a questionar as limitações que lhes são impostas pela negligência do poder

público em relação à educação. São as inúmeras orientações discursivas no caderno de formação que reforçam a ideia de que o professor precisa refletir sobre suas metodologias, analisar os resultados da aprendizagem de seus alunos e se autoavaliar (exercício de vigilância constante), pois as pesquisas e os resultados das avaliações geralmente apontam para problemas internos de um mesmo lugar, a sala de aula. Espaço, esse, onde o professor “[...] ocupa uma posição de responsável pelo processo de alfabetização e assume a tarefa de ensinar crianças a ler e a escrever.” (SMOLKA, 1999, p. 35).

Utilizando a mobilização dos saberes docentes, o caderno de formação investe no sentido de disciplinar o comportamento do professor em relação à necessidade de estar sempre se formando, pois o que ele já sabe é insuficiente para atender às diversas demandas relacionadas à escola, tornando-se inevitável “[...] colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos.” (BRASIL, 2012b, p. 14). Por essa perspectiva de formação contínua, o PNAIC visa produzir (ou ao menos tenta) um professor flexível e atualizado, disposto a aprender sempre, atendendo a uma sociedade marcada pelo excesso e rapidez da informação. Nestas condições de formação, funda-se uma concepção de que o professor estaria ultrapassado, a não ser que se atualize continuamente pelas novidades pedagógicas – que nem sempre são novidades, mas simuladas como se fossem – trazidas pelas políticas de formação continuada comprometidas politicamente com o projeto educacional do governo federal.

A constituição da identidade profissional é outro princípio norteador do PNAIC que reforça, junto ao professor, o discurso da responsabilidade de sua profissão no contexto educacional. Na verdade, observa-se que, assim como outras políticas de formação continuada, o PNAIC se produz por meio de uma série de prescrições discursivas a respeito da prática alfabetizadora, que regulam conhecimentos e determinam comportamentos de acordo com os objetivos políticos do Estado. Monitorando a produção da identidade do professor, o caderno de formação determina, por meio de um processo de formação técnica e burocrática, que experiências docentes são adequadas às demandas da alfabetização. Diante da proposta pela repetição sistêmica, este caderno reforça que até mesmo na escola, reconhecida por suas características “democráticas”, “as diferentes situações de linguagem são *reguladas*: não se diz o que quer, em qualquer situação, de qualquer maneira” (ORLANDI, 1996a, p. 85, grifo do autor).

À luz da perspectiva discursiva, observa-se, nas condições de produção que produzem o caderno de formação, a supremacia de um discurso prescritivo que determina de forma sistêmica e repetitiva o percurso metodológico a ser percorrido pelo professor em sala

de aula para alfabetizar seus alunos. Essa determinação discursiva que aponta sempre para o mesmo e inscreve o professor como um sujeito espectador, silenciando outras possibilidades de sentidos e de leituras, afeta a construção da identidade do professor no PNAIC. Nesta perspectiva, o caderno de formação administra a produção dos efeitos de sentido, determinando uma identidade específica ao professor, condizente com as expectativas políticas do Estado. Tal determinação pode ser compreendida como um mecanismo de governo dos professores na medida em que os conduz a determinadas experiências asseguradas pela ampla oferta de formas pedagógicas ritualizadas. Para os propósitos políticos do Estado, o funcionamento discursivo dessas formas constitui-se em verdadeiros modelos de identidade docente “[...], pois estabelecem paradigmas, estereótipos, maneiras de agir e pensar simbolicamente” (GREGOLIN, 2007, p. 17), que fazem com que o professor sinta-se, no espaço de formação do PNAIC, amparado pelo Estado.

A socialização, outro princípio tratado pelo caderno de formação, sugere ao professor que ele mesmo, junto a seus colegas, crie um espaço de formação coletiva e, a partir daí, produza soluções práticas e imediatas para resolver os inúmeros problemas que impedem a alfabetização de milhares de crianças. Por meio da socialização, o caderno de formação investe na troca de experiências como um fator decisivo para o desenvolvimento profissional e pessoal dos alfabetizadores, sob a justificativa de que os mais experientes podem contribuir com a formação dos iniciantes. Não se nega que o processo de socialização no PNAIC seja importante, mas alguns pontos merecem reparo. As dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira são diferentes daquelas que os profissionais mais experientes enfrentam; por esse motivo, não se pode oferecer situações de formação homogêneas: estamos diante de problemas diferentes. Existe também o fato de o professor iniciante, na ânsia de resolver seus problemas de forma mais imediata, em curto espaço de tempo, tornar-se um aplicador de metodologias que supostamente já deram certo em outros momentos, com outros professores, por isso poderiam ser reproduzidas tranquilamente. E, com esse discurso, o Estado silencia a posição política do professor, pois não restam motivos para não seguir uma experiência que já deu certo. A atividade de socialização por si só transforma a formação continuada em um espaço de consenso onde as dificuldades ou sugestões apresentadas pelos professores em suas manifestações discursivas parecem produzir sempre os mesmos efeitos de sentido. Mesmo o princípio da socialização, chamando os professores a incorporar seus saberes ao processo de formação, permanece sem legitimação social tanto do ponto de vista educacional como político, cabendo lembrar que “[...] o político, tal como pensamos discursivamente, está presente em todo discurso.” (ORLANDI, 2012, p. 55).

O engajamento é mais um princípio, abordado pelo caderno de formação, utilizado para disciplinar a participação do professor no PNAIC. Por meio de uma regularidade discursiva que posiciona o professor como um sujeito comprometido, entusiasmado e responsável, o Estado concentra no próprio professor os problemas que impedem a alfabetização de milhares de crianças, silenciando outros tão significativos (superlotação nas salas de aula, distorção série/idade, condições físicas precárias, ausência de uma política salarial, entre outros). De acordo com o discurso político-pedagógico do caderno de formação, esses problemas serão superados desde que o professor esteja engajado a aprender sempre, não se acomodando às práticas defasadas que já não funcionam com os alunos que chegam à escola atualmente. Por meio da valorização da disciplina, do compromisso de participar e do cumprimento das atividades sugeridas, o caderno de formação mobiliza um discurso de engajamento, buscando envolver o professor numa dinâmica de responsabilidade pelo sucesso do PNAIC. Dessa forma, a disciplina caracteriza-se como um mecanismo específico que individualiza o professor nas instituições de ensino. Esse chamamento ao professor para engajar-se de fato ao PNAIC produz efeitos de sentido, sugerindo que o Estado cumpriu sua obrigação de investir em formação docente, cabendo agora ao professor aproveitar esse benefício. É dessa forma que, no caderno de formação, o discurso político-pedagógico subjacente ao PNAIC naturaliza o sentido do engajamento como condição fundamental ao desenvolvimento de uma prática alfabetizadora de sucesso. Sem o engajamento do professor, tudo permanece do jeito que está.

Outro princípio importante ao PNAIC trazido pelo caderno de formação é a colaboração que aqui vai além da socialização, pois rompe com o individualismo e faz com que os professores pratiquem o respeito e a solidariedade num espaço de aprendizagem que se produz sempre no coletivo (BRASIL, 2012b). No caderno de formação, uma das principais ações do discurso da colaboração consiste em direcionar o professor a assumir o protagonismo no espaço de formação. Em outras palavras, o professor deve assumir-se responsável pela formação do outro, ocupando a posição do Estado em relação à formação dos professores.

Como podemos observar por meio dos vários princípios que movem o PNAIC, o professor, no caderno de formação, é solicitado a ser criativo, estudioso, participativo, comprometido, autônomo e solidário. Em síntese, solicita-se ao professor entender, aplicar e socializar metodologias de ensino a partir de uma perspectiva moderna que se diz contrária aos métodos mais convencionais de alfabetização. Perspectiva essa que se sustenta pela no

sentido de qualificar a cooperação do sujeito à ampliação dos ideais políticos e ideológicos do Estado.

Enfim, o caderno de formação, ao elencar os princípios formadores, produz um perfil de professor responsável pelo atendimento à principal demanda em termos educacionais dos últimos anos, a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Estes princípios operam a formatação de um novo perfil de professor, um profissional moderno e competente. Moderno no sentido de se adaptar à conjuntura marcada por profundas mudanças ocasionadas pelo avanço da tecnologia nos mais diversos setores da sociedade, não ficando de fora a educação; competente para resolver “sozinho”, por seu próprio trabalho, os problemas que afetam o funcionamento da escola e impedem a alfabetização de milhares de crianças todos os anos. Este novo perfil para a docência idealizado no caderno de formação pode colaborar ainda mais para a despolitização do professor, acentuando o encerramento da prática docente nela mesma, o que impossibilita visualizar qualquer alternativa de intervenção pedagógica para além dos limites da sala de aula. Os efeitos de sentido produzidos no processo de despolitização sugerem uma prática docente, sob o ponto de vista político, neutra por estar restrita quase que exclusivamente aos imediatismos inerentes ao espaço interno da sala de aula, o que silencia a complexidade político-social que atravessa a educação.

4.2 AS UNIDADES DE FORMAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM

Em síntese, os quatro cursos oferecidos pelo PNAIC na área de alfabetização e linguagem³⁵ estão organizados em oito unidades, obedecendo à seguinte ordem: a unidade um, para ser trabalhada em 12 horas, apresenta temas considerados fundamentais ao processo de alfabetização e letramento: o currículo no ciclo de alfabetização, concepções de alfabetização e avaliação no ciclo de alfabetização; a unidade dois, para ser trabalhada em 8 horas, aborda, em especial, as seguintes temáticas: planejamento do ensino na alfabetização e a rotina da alfabetização na perspectiva do letramento; a unidade três, para ser trabalhada em

³⁵ O presente estudo tomou como objeto apenas a área de alfabetização e linguagem, correspondente à primeira etapa do PNAIC, pois entendemos que é justamente pela análise discursiva dessa etapa inaugural que podemos compreender as motivações político-ideológicas do governo federal para investir em mais uma política de formação continuada para professores alfabetizadores. A nosso ver, a compreensão dessas motivações é necessária para o trabalho de análise discursiva acerca do PNAIC.

8 horas, aborda o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, assim como os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; além disso, essa unidade também apresenta situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética; a unidade quatro, para ser trabalhada em 12 horas, mostra a sala de aula como ambiente alfabetizador, a partir de uma série de orientações que vão desde a exposição e organização de materiais que favoreçam o trabalho com a alfabetização à utilização de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; a unidade cinco, para ser trabalhada em 12 horas, trata dos diferentes textos em salas de alfabetização, sejam eles textos orais ou escritos. Traz como exemplos: os textos do jornal, as cartas e os gibis; a unidade seis, também para ser trabalhada em 12 horas, focaliza os projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização; ainda chama a atenção para o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar; a unidade sete, para ser estudada em 8 horas, traz para a discussão dois temas importantes: o planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos a serem dominados pelas crianças e a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais; a unidade oito, para ser trabalhada em 8 horas, discorre sobre o registro de aprendizagens e os direitos de aprendizagem, além de fazer referência à avaliação do trabalho docente e à organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Nestas unidades, temos a formação continuada do professor alfabetizador como efeitos de sentido do discurso que vem marcando a educação nos últimos governos em âmbito federal. Desde a primeira unidade, além das competências gerais a serem alcançadas no ciclo de alfabetização, a formação continuada é apresentada como o eixo estruturante no PNAIC capaz de superar os problemas que impedem a aprendizagem inicial da língua escrita. São oito unidades que servem de referência para que os professores e as escolas possam elaborar “novas” metodologias com vistas à alfabetização de todas as crianças na idade certa, constituindo-se, também, como um instrumento de gestão das práticas alfabetizadoras que integra uma política pública de governo. Nas unidades, o direito da criança à alfabetização na idade certa, dever do Estado, desliza para os direitos de aprendizagem sob a responsabilidade do professor. Por este deslizamento de sentidos, opera-se o silenciamento do político, pelo qual o discurso dando conta tanto das limitações como das responsabilidades do professor produz um efeito ideológico que blinda o Estado de seus equívocos históricos em relação às políticas educacionais.

4.2.1 Unidade de Formação I

A unidade um para ser trabalhada em 12 horas apresenta temas considerados fundamentais ao processo de alfabetização e letramento, entre eles: o currículo no ciclo de alfabetização, concepções de alfabetização e de letramento, os direitos de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa e a avaliação no ciclo de alfabetização.

Dando ênfase ao currículo no ciclo de alfabetização, o texto dessa unidade parte da ideia de que o currículo é um processo em permanente construção a partir da prática docente e, por isso, nem sempre reflete precisamente as orientações homogeneizantes contidas nos documentos oficiais. Em seguida, determina-se que cada unidade escolar (professor) trace objetivos que sejam capazes de garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da educação básica, levando-se em conta as particularidades individuais e as características dos grupos sociais. Mas para isso, em nosso entendimento, deve ser conteúdo da formação, no âmbito do PNAIC, a discussão e a análise dos documentos curriculares tanto do Ministério da Educação como das secretarias de educação de estados e municípios. Somente mediante essa análise comparativa torna-se possível, por exemplo, identificar as concepções teóricas, as possibilidades de implementação e a realidade na qual se pretende intervir.

Esse posicionamento discursivo do PNAIC em determinar ao professor a tarefa de construir um currículo inclusivo, olhando sempre para os mesmos direitos de aprendizagem, reproduz o discurso da responsabilização e do comprometimento, garantindo a manutenção da legitimidade e da autoridade do Estado sobre o professor. É como se as condições de produção para construir um currículo inclusivo estivessem todas já disponibilizadas pelo Estado, bastando ao professor “ter vontade” para colocá-las em funcionamento. De certa forma, a proposta de currículo defendida pelo PNAIC consolida-se como mais um mecanismo interno de reprodução de uma metodologia de alfabetização padronizada que funciona pela divulgação e implementação de conteúdos, competências e valores que estão sempre articulados aos objetivos do projeto político do Estado.

Essa concepção de currículo atrelada à garantia dos direitos de aprendizagem induz o professor das turmas de alfabetização à reprodução sistemática de procedimentos pedagógicos (métodos e técnicas) voltados, fundamentalmente, ao desenvolvimento de atividades específicas que possibilitam apenas o conhecimento e a análise da estrutura do sistema de escrita alfabético. O currículo, nesses moldes, limita a possibilidade de variação

dos conteúdos, amarrando o processo de alfabetização a uma prática pedagógica burocrática e instaura uma metodologia que paralisa, uma vez que ao professor cabe a função de planejar as suas aulas atendo-se à lógica dos conteúdos estipulados pelos direitos de aprendizagem, sendo que ele não pode nem controlar nem mudar as determinações que refletem esses direitos.

Também na unidade um apresentam-se, de forma bastante reducionista, autores de diferentes aportes teóricos acerca da alfabetização. São abordados, num mesmo lugar teórico, o letramento, o construtivismo e o sociointeracionismo³⁶. Relembrando um comentário crítico de Orlandi quando se refere às especificidades dos conceitos nas várias abordagens científicas – no caso, focalizando a compreensão de discurso em AD –, diríamos que ocorre a “produção da indistinção e diluição”, “como se os conceitos não fizessem parte de um corpo teórico consistente.” (ORLANDI, 2012, p. 28, 29). Não é nosso objetivo aqui classificar, dentre os aportes teóricos abordados, o mais adequado à prática alfabetizadora, o que preocupa é a indistinção dos conceitos que são apresentados ao professor de forma desarticulada, muito próxima do senso comum, instalando, dessa forma, “[...] um modo de produção da ciência generalizado, elidindo a história e a ideologia. Silenciando o político.” (ORLANDI, 2012, p. 25).

Esse silenciamento, especialmente a respeito das diferenças, pode sugerir ao leitor, por exemplo, que Ferreiro e Vygotsky falam de um mesmo lugar teórico, o que é incorreto. Enquanto Vygotsky vem de uma herança marxista, para a qual a inserção social do homem é decisiva para a sua aprendizagem, que ocorre “[...] a partir das relações com as pessoas que possuem o domínio da linguagem escrita” (GONTIJO, 2002, p. 16), Ferreiro, por outro lado, fundamenta seus estudos em Piaget, para o qual a aprendizagem se estabelece pela interação do sujeito com o objeto do conhecimento: a escrita que, por sua vez, é apresentada à criança como um sistema de representação³⁷. Entendemos, por isso, que as aproximações entre os pensamentos de Vygotsky e de Ferreiro – ou mesmo de Piaget –, bastante comuns no discurso do PNAIC direcionado aos alfabetizadores, precisam ser vistas com cautela, pois seguramente não se trata de vertentes teóricas convergentes.

Esses efeitos produzidos pela aglutinação teórica, no discurso do PNAIC, provocam deslizamentos de sentido que sugerem aos professores organizar sua prática

³⁶ Também denominado como perspectiva histórico-cultural (Cf. SMOLKA, 1999).

³⁷ A noção de “representação”, com suas classificações e exclusões, tão caras às teorias e práticas de alfabetização, pressupõe, muitas vezes, que a linguagem oral e escrita são veículos de representações, de objetivações das coisas do mundo que aí se encontram para ser apreendidas por um sujeito pensante e consciente. Os processos cognitivos, nessa perspectiva, teriam, portanto, uma existência prévia e seriam determinantes da natureza e das características dessas representações, o que lhes daria uma universalidade fundada na razão. (SILVA, 2015, p. 296, grifo da autora).

alfabetizadora a partir das contribuições teóricas de Ferreiro, tomando apenas as teorizações dessa autora sobre as hipóteses de escrita. No mais, os professores são orientados a ancorarem sua prática a uma concepção de letramento próxima à teoria sociointeracionista de Vygotsky. Essa ausência de especificidade teórica tão marcante nos cadernos de formação do PNAIC é produzida pelo recurso da intertextualidade; como lembrava Orlandi ao referir-se à rapidez de difusão da informação contemporaneamente, especialmente pela internet, “[...] adiciona-se este texto mais aquele mais aquele e se tem um (hiper) macrotexto. Lugar da quantidade de informação. E da rarefação da reflexão.” (ORLANDI, 2012, p. 25). Silenciam-se, pelos efeitos da ideologia, os modos de circulação dos discursos, o que naturaliza os sentidos de que no excesso e na rapidez a informação pela internet torna-se fonte confiável de conhecimento.

Sob o ponto de vista discursivo, entendemos que o excesso de informação disponibilizada, de modo serializado e transparente, pelos inúmeros textos do PNAIC, mesmo produzindo efeitos pela sua variedade, faz apagar os sentidos de que aí circulam materiais teóricos incompletos, já que o PNAIC, amparado pela legitimidade científica das Universidades, instituiu-se como uma fonte confiável para a pesquisa docente.

Apesar das contribuições de cada vertente teórica sempre-já-significadas, não se pode deixar de registrar que ao PNAIC faltou refletir, mais enfaticamente, os fundamentos dessas teorias, pensando no processo inicial de aprendizagem da escrita. O excesso materializado na circularidade e diversidade de domínios teóricos faz-se necessário visto que a teoria faltaria. Em outras palavras, seria necessária a disponibilidade abundante de teorias para preencher essa falta que constitui o professor alfabetizador, quanto mais se puder adquirir informação sobre as teorias, tanto melhor, o que em nossa posição discursiva significa o excesso – de informação teórica – determinando sua falta – de conhecimento teórico. Por isso, não se trata apenas de transmissão em grande número de informações sobre teorias, uma vez que se tem um complexo processo de constituição entre o professor alfabetizador e a produção de sentidos acerca de teorias e não meramente uma transmissão inequívoca de informações de cunho teórico que circulam no efeito de transparência do sentido. Em termos de alfabetização, faltou dizer ao professor que essas teorias, embora fundamentais à sua formação docente,

[...] trata-se de modelos teóricos diferentes, porque fundamentados em diferentes perspectivas epistemológicas, formulados por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades e que tiveram diferentes ritmos de implantação, com diferentes modos e lugares de circulação, trata-se, sobretudo, de diferentes opções políticas (MORTATTI, 2010, p. 333).

No caso das contribuições de Vygotsky, o PNAIC deixou de aprofundar, junto aos professores em formação, conceitos que o autor considera críticos na aquisição da escrita no período de alfabetização. Entre esses conceitos que tornam a escrita, para a criança, uma aprendizagem difícil, estão: a condição abstrata da própria escrita, a ausência de um interlocutor específico e a necessidade de uma ação deliberada por parte da criança. Em *Análise de Discurso (AD)* esses conceitos – determinados como verdadeiros obstáculos por Vygotsky – apontam

[...] para as noções de sujeito e de sentido, de imaginário e de ideologia, bem como reafirmam a importância de tomar a escrita como objeto histórico e simbólico em sua materialidade, em sua relação com a alteridade, com uma exterioridade discursiva. (SILVA, 2015, p. 285).

Nos obstáculos apontados por Vygotsky, sob o nosso ponto de vista, interessa ao professor que alfabetiza pensar, inicialmente, nas três fases elementares³⁸ que marcam o percurso da abstração da escrita. Olhando para essas fases, abrem-se inúmeras possibilidades para o professor refletir teórica e praticamente sobre o processo de aquisição da escrita como um conhecimento histórico-discursivo, pelo qual:

[...] o sujeito vai se inscrevendo no mundo da cultura letrada: um mundo dominado pela razão, pela verdade de uma lógica determinada historicamente em uma sociedade de classes. Nessa inscrição, o sujeito de dentro do simbólico da linguagem, vai (re)construindo referentes e sentidos para o mundo e as coisas. (SILVA, 2015, p. 291).

Da perspectiva aqui adotada, acreditamos que o aprofundamento nos estudos sobre Vygotsky, especialmente sobre o que esse autor assinala em relação aos períodos iniciais de relação da criança como o sistema de escrita, faz-se necessário nas políticas públicas de formação continuada – como o PNAIC – ou mesmo nos projetos menores – localizados na própria escola – que tratam especificamente da prática pedagógica do professor alfabetizador. Estamos falando aqui de estudos sobre a linguagem que dão conta dos pressupostos da alfabetização no que se refere “[...] à transparência da linguagem, à onipotência e à onisciência do sujeito em relação à língua e à literalidade do sentido como algo dado, ou seja, o apagamento da materialidade e da historicidade da linguagem e das relações econômicas e sociais.” (SILVA, 2015, p. 296).

³⁸ [...] (1) a da “agregação desordenada” de objetos, (2) a de “pensamentos por complexos” e (3) a de formação de conceitos. (VYGOTSKY, 1996, grifos do autor).

Em relação à perspectiva de letramento trazida pelo PNAIC, ocorrem contradições ou mesmo aproximações discursivas que certamente prejudicam a interpretação do professor. Inicialmente, o letramento é denominado como um novo conceito de alfabetização que surge a partir da década de 1990; em seguida, no mesmo texto, o professor é informado de que no Brasil a palavra alfabetização não foi substituída por letramento, pelo contrário, aparece integrada a ele, ou seja, o letramento é definido, sobretudo, como um complemento à alfabetização. Esse discurso contraditório traz prejuízos à interpretação dos professores em formação no PNAIC e, como consequência, à prática alfabetizadora desses profissionais, pois o professor sem uma consistente formação teórica, não terá condições de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, conforme preconiza o PNAIC em seu discurso de criação.

Mesmo com essas contradições não se pode deixar de dizer que:

A perspectiva do letramento carrega consigo alguns avanços se comparada com os antigos métodos de ensino, sintéticos, analíticos, e mistos, dentre eles, o uso de textos de circulação social, a proposição de parcerias entre alunos e destes com o professor, a aceitação das potencialidades e dificuldades de cada educando dentre outros, no entanto, ao dissociar alfabetização de letramento, e enfatizar o ensino sistemático de fonema/grafema, como o ponto central do trabalho pedagógico dos professores do 1º ano, omite o caráter político e ideológico deste processo, ao passo que regride a sua concepção à compreensão de alfabetização como um conjunto de competências [...]. (MELO, 2015, p. 185).

Buscando tornar hegemônico o discurso sobre o letramento, o PNAIC avança em meio a inconsistências teóricas ao reunir em uma mesma discussão expressões próprias do construtivismo, como as hipóteses de escrita, concomitantemente ao uso social da escrita, ideia advinda do letramento. De forma preliminar, esse “descuido” pode parecer inofensivo, contudo não se pode perder de vista que o professor, no planejamento de suas aulas, necessita de convicção teórica, o que parece não ser uma particularidade do PNAIC. Não esqueçamos ainda que os efeitos de sentido que se produzem pela revisão teórica a que se propõe o PNAIC afetam o trabalho de interpretação do professor, impedindo, na perspectiva do trabalho científico e discursivo, “[...] a práxis reflexiva, porque representa um apagamento do político, a indistinção das divisões. Sua fragmentação indistinta.” (ORLANDI, 2012, p. 32).

Ainda em relação à perspectiva de letramento adotada, o PNAIC, valendo-se de um discurso sustentado por paráfrases, retoma o alfabetizar letrando de Soares (2010), conforme apresentado na obra “Letramento: um tema em três gêneros”, na tentativa de consolidar entre os alfabetizadores uma prática de ensino que priorize a apropriação do

Sistema de Escrita Alfabética (SEA), por meio da utilização de textos de circulação social. Entretanto, para Gontijo (2002), essa opção do PNAIC pelo alfabetizar letrando retoma metodologias de ensino que foram severamente criticadas na década de 1990, buscando manter “[...] as mesmas suposições e intenções, ou seja, a alfabetização é a base para o desenvolvimento social e individual e, por isso mesmo, se deve restringir ao ensino de habilidades específicas.” (GONTIJO, 2014, p. 21). Em decorrência disso, talvez não seja por acaso que um número considerável de crianças ainda permanece analfabeta mesmo frequentando a escola durante anos, o que confirma as motivações políticas do Estado para a área educacional.

Acumulam-se, nos últimos anos, discursos sobre teorias, práticas linguísticas e pedagógicas que restringem o ensino da escrita a um processo de codificação e de decodificação, dissociado das práticas sociais de leitura e de escrita, o que determina aos docentes “[...] pensar e trabalhar a escrita como uma combinatória possível de ser dominada e controlada pelo sujeito e de manter funcional do sentido, independentemente do espaço e do tempo histórico.” (SILVA, 2015, p. 279).

Ao definir o ensino sistemático da relação fonema/grafema como o objetivo principal da prática alfabetizadora, o PNAIC apaga os aspectos políticos e ideológicos que atravessam o processo de alfabetização, “[...] enquanto a própria escrita é reduzida a uma simples técnica e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa.” (SMOLKA, 1999, p. 37). Os livros didáticos constituem-se nos principais divulgadores dessa prática alfabetizadora que se aproxima bastante da concepção funcionalista da linguagem, que investe no ensino da escrita como um conhecimento pronto. Neste viés de ensino, “o modo como esse conhecimento é ensinado – fragmentado, disperso, sob a forma de letras, sílabas, palavras e frases simples – produz o efeito de igualdade e de unidade de estarmos todos no terreno da mesma língua: um efeito ideológico.” (SILVA, 2015, p. 278, 279).

No geral, mediante a análise discursiva dos inúmeros textos destinados à formação no âmbito do PNAIC, identifica-se uma proposta de alfabetização que produz, em demasia, atividades em consonância ao método fônico, na qual “a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (SMOLKA, 1999, p. 38), muito embora, nas muitas sequências didáticas e projetos didáticos prescritos nos diversos cadernos de formação, apareçam encaminhamentos discursivos, sugerindo uma concepção de alfabetização atrelada ao letramento.

Essa justaposição de teorias é uma forma de retratar num mesmo espaço discursivo (PNAIC) diferentes posicionamentos teóricos, produzindo consenso e legitimidade que silenciam o fato de que a prática alfabetizadora não se limita apenas a “[...] ensinar (no sentido de restringir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução em sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades.” (SMOLKA, 1999, p. 45).

Em função disso, os conceitos fundamentais à alfabetização não são suficientemente discutidos no âmbito da formação no PNAIC, mas repassados como verdades legítimas que devem fundamentar a prática docente. Sem aprofundamento teórico, o professor relaciona as diversas vertentes teóricas às outras perspectivas que compõem o seu imaginário discursivo, o que pode levá-lo a identificar-se com uma teoria específica, mas também pode ocorrer o oposto: o professor permanecer sem identificação teórica.

O efeito de justapor teorias também age no sentido de silenciar a disputa entre os defensores dos métodos clássicos de alfabetização e os defensores do construtivismo pela hegemonia na orientação inicial do ensino da leitura e da escrita. Tanto os métodos como o construtivismo não foram esquecidos, contudo o letramento foi declarado como a perspectiva hegemônica nos textos de formação do PNAIC, visando, sobretudo, a conformação das mesmas suposições e intenções de variadas propostas de alfabetização. Contudo, do acordo com Smolka (1999), tanto o construtivismo fundamentado em Piaget, como os métodos clássicos de alfabetização, estão incompletos por desconsiderarem as condições políticas, sociais e históricas que atravessam o processo de alfabetização.

Contrapondo o construtivismo e os métodos clássicos, Smolka (1999) define alfabetização como uma modalidade de ensino mais ampla que não envolve somente o aparato pedagógico, mas aspectos discursivos, sociais, históricos e ideológicos que transcendem o espaço interno da sala de aula. Uma modalidade que inscreve o sujeito em outro espaço de linguagem, por isso é preciso que essa inscrição “[...] faça sentido para o sujeito, não apenas em termos de motivação, de métodos e tecnologias de produção, mas em termos de filiação de sentidos, de memória.” (SILVA, 2015, p. 277).

Teoricamente a concepção de alfabetização de Smolka (1999) é alicerçada tanto na Teoria de Enunciação de Bakhtin como na Análise de Discurso de Pêcheux. Da Teoria de Enunciação, o foco de interesse são as relações sociais promovidas pelos sujeitos, nas interações linguísticas orais e escritas, que se estabelecem sempre a partir de determinadas condições políticas, sociais e históricas. Da Análise de Discurso (AD), interessa o modo de funcionamento das condições de produção em que se produz a enunciação.

Partindo desses pressupostos teóricos, Smolka (1999) defende uma perspectiva de alfabetização interacionista-linguística³⁹ focada no discurso, compreendendo a interação, a discursividade e o modo de funcionamento da escrita. Tudo isto, através de um processo de ensino significativo, pelo qual a criança possa aprender a ler e a escrever fazendo uso da escrita como um conhecimento que move a vida do homem em sociedade.

A escrita como conhecimento é uma realidade histórica, uma produção de sujeitos inscritos em filiações discursivas específicas, e não só um saber de organização e propriedades de formas estáveis, embora atue como elementos recorrentes historicamente. (SILVA, 2015, p. 278).

Na perspectiva discursiva, temos um processo de alfabetização que desde o seu início inscreve o aluno na posição de leitor e escritor de textos escritos para que ele possa elaborar significações próprias, sempre, num espaço de interação discursiva em que o diálogo com o outro (não somente o professor) é decisivo para a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita, pois enquanto “[...] internaliza a “dialogia” falando com os outros, a criança vai também elaborando a escrita como uma forma de diálogo.” (SMOLKA, 1999, p. 74, grifo da autora). O processo de alfabetização deve estabelecer-se a partir de práticas dialógicas e discursivas, nas quais, o aluno, desde o início ocupe a posição de protagonista do seu próprio discurso, uma vez que, nessa perspectiva de alfabetização aqui assumida, “a escrita não é uma mera transcrição da fala” (SMOLKA, 1999, p. 95). Nesse mesmo alinhamento teórico, a alfabetização é pensada não somente pelo viés pedagógico, mas também pelo político, sugerindo, em outras palavras, que “[...] a alfabetização precisa ser um processo que não se restrinja à aquisição de habilidades mecânicas e que supere a reprodução de formas concretas de atividades práticas.” (GONTIJO, 2002, p. 138).

Contudo, antes de pensarmos na alfabetização numa diretriz discursiva é preciso falarmos de linguagem, porque afinal de contas a concepção de linguagem adotada vai determinar as ações da prática alfabetizadora em sala de aula. Desse modo, a alfabetização que se pretende é sobretudo uma questão de linguagem a ser pensada e analisada em suas consequências para o ensino da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, olhamos para a linguagem como:

[...] uma linguagem simbólica que é produção de sentidos, que é constituição do sujeito que fala, que é construção do imaginário, da memória, que é espaço-tempo de ação e, também instrumento de comunicação e de não comunicação. Uma

³⁹ Essa teoria preocupa-se tanto com o processo de ensino como o de aprendizagem da língua escrita, sugerindo para o professor uma prática alfabetizadora amparada por textos, a qual deverá relacionar “[...] por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita” (MORTATTI, 2010, p. 332).

linguagem simbólica que em que sujeito e exterioridade estão sempre presentes. Logo, nela estão tanto a possibilidade de certeza como de incerteza, de ambiguidade quanto de univocidade, de incompletude quanto de completude, como efeitos. (SILVA, 2015, p. 271).

Também na unidade um, encontramos prescritos os direitos de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, determinando as habilidades que os alunos precisam desenvolver para se tornarem plenamente alfabetizados e letrados. Para tanto, sugere-se ao professor que este assuma a responsabilidade pela elaboração de práticas pedagógicas, assegurando a todas as crianças do ciclo de alfabetização a garantia plena desses direitos, organizados a partir de quatro eixos distintos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística. Além da organização prescritiva em eixos, há, também, um investimento discursivo no sentido de imbricar o direito da criança em aprender à necessidade de formação contínua do professor, o que justificaria o alto investimento do governo federal no custeio do PNAIC.

Quanto ao agrupamento dos direitos de aprendizagem em eixos sob o pretexto de uma melhor organização e clareza para facilitar a compreensão do professor, observamos que, na verdade, é uma forma de induzir o professor a elaborar, em seu planejamento, atividades relacionadas a todos os eixos, sem, contudo, refletir a respeito da relevância dessas atividades na prática de alfabetização. Embora a indicação e a proposição de atividades integrem a prática docente em sala de aula, a ausência da problematização contribui, sobremaneira, para que em tais atividades assumam-se verdades a serem aceitas sem questionamento. No PNAIC, muitas atividades sugeridas ao professor apenas reproduzem superficialmente as teorias lidas nos cadernos de formação, com isso, o professor é induzido a aplicar certas atividades com vistas a referendar as teorias estudadas na formação. “Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista” (ORLANDI, 1996a, p. 21), porque essa voz é obliterada.

Por exemplo, apresentam-se atividades que enfatizam a compreensão, a produção e a apreciação de gêneros textuais, entretanto, o foco é a forma de organização desses gêneros e não os efeitos de sentido que produzem. Em decorrência disso, a ação pedagógica do professor em sala de aula, que deveria ser política, é reduzida a uma tarefa linear, na qual “o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor.” (SMOLKA, 1999, p. 31). Assim, o professor, apoiando-se no discurso pedagógico, regula os

sentidos produzidos em sala de aula, geralmente recorrendo ao mecanismo da reprodução, para direcionar o aluno a reproduzir o conhecimento legítimo⁴⁰ do livro didático.

Conforme observamos, o PNAIC elegeu certos conhecimentos sob a forma de direitos de aprendizagem, determinando o que as crianças devem aprender nos três anos do ciclo de alfabetização, com vistas a garantir uma formação direcionada ao professor alfabetizador. Nos cadernos de formação disponibilizados ao professor, esses direitos são transmitidos e legitimados pelo discurso pedagógico. No contexto específico do PNAIC, o discurso pedagógico se configura como “um dizer institucionalizado” (ORLANDI, 1996a, p. 23) que, como tal, se garante como instituição, e que busca fornecer ao professor em formação as alternativas pedagógicas para a alfabetização de todas as crianças até os anos de idade. Consiste, portanto, em selecionar os conhecimentos (direitos de aprendizagem) necessários à prática alfabetizadora por meio de procedimentos que os tornam legítimos. Como protótipos desses procedimentos, no caso do PNAIC, podemos citar os exemplos de sequências didáticas e de projetos didáticos, que pelo fato de já terem sido aplicados, tendem a tornar suas hipóteses como verdades. Dessa forma, espera-se que, a partir do momento em que se dominem determinados procedimentos, haja avanços positivos na prática alfabetizadora; contudo, isso requer um sujeito (professor) consciente dos processos envolvidos na sala de aula, que pensa e age sempre da mesma forma. De nossa perspectiva, isso é inviável, pois concebemos o professor como um sujeito heterogêneo, historicamente constituído, afetado pelo inconsciente e pela ideologia, o que confronta essa concepção de professor que, consciente de seus atos e de seu dizer, controla e transforma sua prática a partir do contato com determinados procedimentos metodológicos.

No PNAIC, o discurso pedagógico opera na divulgação da imagem de um professor malformado e despreparado para o trabalho com a alfabetização. Diante disso, não nos causa estranheza que a ele sejam oferecidos procedimentos didáticos como verdadeiros modelos a serem copiados. Afinal, o professor que alfabetiza não tem competência para planejar suas próprias aulas, sendo necessário que o PNAIC o faça por ele. Nessas condições, o professor é impedido de deslocar-se para uma posição onde ele mesmo possa pensar o planejamento de suas aulas, pois, tradicionalmente, as condições de produção disponibilizadas para o planejamento do professor estão restritas ao espaço da sala de aula.

⁴⁰ O conhecimento legítimo é produzido mediante “[...] a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas” (ORLANDI, 1996a, p. 18).

A avaliação no ciclo de alfabetização, outro tema da unidade um, traz uma perspectiva inclusiva, por meio de orientações discursivas que sugerem como o professor deve avaliar os avanços e as conquistas dos alunos em turmas de alfabetização. “O erro, que antes precisava a todo custo ser evitado, já que era o principal sintoma de exclusão escolar, passa a ser considerado como indicador da forma como os alunos pensam sobre determinado conhecimento.” (BRASIL, 2012c, p. 26). Para tanto, pretende-se avaliar tanto o progresso da aprendizagem dos alunos como as práticas de ensino desenvolvidas pelo professor em sala de aula por meio da utilização de instrumentos avaliativos diversificados, entre eles: os cadernos de registros dos próprios alunos; os portfólios com a coletânea de atividades realizadas pelos alunos ao longo de um determinado período letivo e as fichas de acompanhamento.

O objetivo da avaliação, no PNAIC está vinculado à identificação dos conhecimentos que os alunos já desenvolveram, evitando com isso a evasão escolar e a exclusão. Para tanto, instaura-se uma política de avaliação pautada pela “progressão continuada” que se caracteriza, basicamente, pela extinção da repetência de alunos no ciclo de alfabetização, o que silencia os efetivos índices de fracasso do sistema educacional, produzindo uma nova forma de exclusão, ao permitir que milhares de alunos avancem ao outro nível de escolarização sem que lhes seja assegurada a devida aprendizagem de capacidades descritas nos direitos de aprendizagem. Certamente, estamos diante de uma política que transforma a função avaliativa dos professores em mero registro burocrático, visando, sobretudo, à “[...] produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível.” (SMOLKA, 1999, p. 79). Utilizada a partir de motivações mais políticas do que pedagógicas, a progressão continuada determinada, no regime ciclado, em vigor no sistema público de ensino, assume um caráter de promoção automática, o qual se torna insuficiente em razão das condições inadequadas de trabalho nas escolas, pois:

O sistema bem-sucedido da promoção automática veio de outro contexto, em que havia uma escola de tempo integral, professores bem pagos e bem formados, edifícios escolares amplos e higiênicos, classes pequenas de alunos, material escolar fartamente oferecido pelo governo, refeição para todos, atendimento de saúde, atividades culturais, esportivas, de arte e de canto complementando os currículos. Implantar a promoção em escolar com três horas ou duas horas e meia de aulas diárias e ano letivo restrito, sem o devido preparo dos professores e em precárias condições de trabalho para estes foi votar antecipadamente o fracasso do sistema, como de fato ocorreu. (MARCÍLIO, 2016, p. 387).

Na conjuntura brasileira, em função da progressão continuada, ocorre a elevação dos dados estatísticos, quer dizer, o aumento do percentual de crianças que concluem o ciclo

de alfabetização, fator esse decisivo para o Estado alavancar investimentos de organismos internacionais. Da mesma forma, recorrendo ao funcionamento discursivo da propaganda política, com seus sentidos inscritos no efeito de transparência de sua materialidade, o Estado, estatisticamente, apresenta à opinião pública índices positivos em relação à alfabetização, que circularão silenciando possíveis resistências ao sistema que instituiu a progressão continuada, pois os números “não mentem” e dizem com objetividade. Os efeitos de sentido produzidos pelos dados estatísticos acerca da alfabetização, na conjuntura política atual, são de obviedade e de literalidade – só podem ser assim mesmo –, aparecem sempre-já como produto, o que silencia possíveis gestos de interpretação.

É assim que funciona a propaganda política em função do Estado, como “outra gestão dos sujeitos que se apresenta. São novos modos de assujeitamento.” (ORLANDI, 2012, p. 131). São esses os modos, funcionando na/pela propaganda política, que historicamente vêm contribuindo para diluir as diferenças político-ideológicas no consenso e mascarar a realidade excludente de milhares de crianças que chegam analfabetas ao final do ensino fundamental.

4.2.2 Unidade de Formação II

O planejamento e a rotina do ensino em classes de alfabetização são os temas centrais da unidade dois. Por que planejar o ensino? É com essa questão que se inicia uma série de discussões acerca do planejamento. Inicialmente, relaciona-se o planejamento que as pessoas fazem para suas vidas ao planejamento realizado pelo professor e, ainda, chama-se a atenção para o fato de que na escola a atenção ao planejamento deve ser muito maior, uma vez que “pode organizar, didática e pedagogicamente, o trabalho a ser desenvolvido e o tempo a ser destinado para cada ação.” (BRASIL, 2012d, p. 6). Apesar de o discurso materializado nos inúmeros textos do PNAIC definir o planejamento como uma condição necessária à prática do professor, certas dificuldades e limitações de origem variada – por exemplo, a falta de tempo e de espaço físico apropriado na escola para que o professor possa planejar suas aulas – são deliberadamente negligenciadas. Parece lembrar-se de “esquecer”, o Estado, que sem as devidas condições para produção, o planejamento transforma-se em mais um

procedimento burocrático que apenas dá legitimidade ao trabalho do professor, mas é ineficaz para orientar sua prática, ao negar a diferença em função da homogeneização.

Em se tratando do planejamento de Língua Portuguesa para as classes de alfabetização, as muitas orientações discursivas convergem no sentido de que o professor leve em consideração os direitos de aprendizagem, sistematizados a partir de quatro eixos estruturantes: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística. Mais uma vez temos o discurso reforçando a obediência aos direitos de aprendizagem preestabelecidos, como forma de evitar possíveis “desvios” por parte do professor. Com isso, dá-se saliência à ação pedagógica automatizada e inquestionável em detrimento da dimensão política do planejamento. Silencia-se a possibilidade de reflexão crítica a respeito da relevância dos direitos de aprendizagem e dos conteúdos pré-selecionados pelas redes de ensino, pois na construção do planejamento, tanto os direitos de aprendizagem como os conteúdos pelos quais a escola se orienta constituem-se em determinações legítimas.

Apesar de o discurso no PNAIC enfatizar que o professor dispõe de autonomia para o planejamento de suas aulas, o que se mostra o tempo todo é um direcionamento discursivo (que contradiz a autonomia), conduzindo o professor para a seleção e a articulação dos vários direitos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares (Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e Arte) prescritos nos muitos cadernos de formação. Dessa forma, pode-se dizer que “[...] há uma relativa autonomia, no sentido de que, ao incorporar o saber, o professor pode elaborar, manipular, modificar relativamente o saber estabelecido.” (ORLANDI, 1996a, p. 245). Em suma, no caso do PNAIC, a autonomia didática dos professores é contraditória, pois está circunscrita à seleção e articulação de conteúdos dos diferentes componentes curriculares, “[...] enquanto estes já estão prescritos não apenas nos cadernos do PNAIC, como também nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no documento, Ensino Fundamental de Nove Anos [...]” (MELO, 2015, p. 192). Essa concepção homogeneizadora de planejamento direciona o olhar do professor para o mesmo lugar sempre e reduz a complexidade política da prática alfabetizadora em função do estrito cumprimento às muitas normatizações (administrativas e pedagógicas) estabelecidas pelo Estado via PNAIC.

Ainda sobre o planejamento em classes de alfabetização, o PNAIC utiliza-se de algumas modalidades organizativas de planejamento, entre elas: atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos como mecanismos discursivos no sentido de “contribuição” nas escolhas a serem feitas pelo professor. Consideram-se, no PNAIC, as atividades permanentes (hora da leitura, hora da biblioteca, hora do jogo, entre outras “horas”)

como aquelas que se repetem por um período de tempo, semana, mês ou ano. São atividades que trazem regularidade e estabilidade à prática de alfabetização, não podemos negar, mas discursivamente operam sempre no mesmo sentido de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Tanto os jogos como os livros didáticos disponibilizados e muito utilizados pelos professores na execução das atividades permanentes, apesar de contemplarem os quatro eixos de Língua Portuguesa, têm como prioridade o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, o que corrobora a concepção de alfabetização expressa pelo PNAIC. As sequências didáticas, outro modo de organizar a prática pedagógica do professor, aparecem descritas, como as situações em que as atividades dependem umas das outras; por isso, a ordem crescente das atividades é determinante para o desenvolvimento das aulas. Segundo o PNAIC, a sequência gradativa no nível das atividades motiva os alunos a participarem das aulas, pois são envolvidos por inúmeras situações (problemas) que os desafiam e os fazem pensar. Não vamos negar que as sequências didáticas podem estimular a participação do aluno, mas o que chama atenção é o seu caráter prescritivo, transformando o planejamento do professor em um programa de cumprimento de etapas que deve ser seguido rigorosamente em sequência a fim de evitar imprevistos na prática alfabetizadora, como se fosse possível neutralizar a dinâmica discursiva inerente à sala de aula.

Além das atividades permanentes e das sequências didáticas, a unidade dois traz os projetos didáticos como mais uma possibilidade de organização da prática pedagógica. Nesta forma de organização didática, “[...] o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas, ao longo do tempo, têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar (produção de um livro; jornal escolar; organização de uma Feira Literária...)” (BRASIL, 2012d, p. 21). O projeto didático ainda provoca a ruptura de duas situações bastante comuns em sala de aula: a ordem rigorosa das atividades didáticas e o isolamento dos componentes curriculares que limitam o percurso didático.

A nosso ver, as orientações discursivas acerca das modalidades organizativas de planejamento têm um caráter conservador que busca trazer neutralidade política à prática alfabetizadora. De nossa perspectiva teórica, a AD, isso é inviável, já que nenhum sentido se produz na neutralidade sem que haja atravessamentos de questões históricas e ideológicas. Chamam a atenção também os encaminhamentos contraditórios sobre a intervenção docente. Ora o PNAIC assume uma postura rígida em relação ao planejamento, sugerindo o uso de sequências didáticas que determinam, entre outras coisas, uma ordem rigorosa e gradual na aplicação das atividades didáticas, ora, por meio dos projetos didáticos, que se dizem

flexíveis, desaprova situações de aprendizagem prescritas e em sequência. Essa alternância de orientação acerca das modalidades de planejamento é resultante da ausência de uma direção política, teórica e metodológica que atravessa todo o processo de formação no âmbito do PNAIC, o que induz o professor a não assumir, de fato, nem uma nem outra modalidade em sua prática.

A outra temática abordada na unidade dois é a organização da rotina didática que possibilitaria, entre outras coisas, a execução do planejamento pelo professor. Rotina no sentido de controlar o tempo, disciplinar o ambiente alfabetizador e monitorar os sujeitos e suas atitudes. Por isso, segundo o PNAIC, a ausência de uma rotina didática em sala de aula traz sérios prejuízos à prática de ensino e de aprendizagem. Pesquisas trazidas pelo PNAIC mostram que professores de diferentes regiões do Brasil têm revelado que, por meio da construção de rotinas de alfabetização, é possível o desenvolvimento de atividades diversificadas para que os alunos possam interagir com diferentes textos e, de forma simultânea, responder à demanda prioritária em termos metodológicos, a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Em relação ao discurso de valorização da rotina didática em turmas de alfabetização, o que nos preocupa não é o uso dessa rotina em sala de aula pelo professor, mas os efeitos discursivos que se produzem em decorrência desse uso como mais um mecanismo de controle e de dominação entre tantos de que a escola já dispõe. É mais uma forma para disciplinar e padronizar a dinâmica discursiva da escola, o que torna o trabalho do professor cada vez mais monitorado e dependente de prescrições, apesar das mudanças de conteúdo e de metodologia.

Discursivamente, no PNAIC, a rotina didática funciona pela reprodução e manutenção de práticas que estabelecem uma relação de hierarquia (professor/aluno), o que afasta do espaço escolar as possibilidades de mudança ou transformação, silenciando, muitas vezes, novas oportunidades de ensino e de aprendizagem, pois se torna visível aos alunos que as atividades desenvolvidas na sala de aula têm espaço e tempo determinados para acontecer, o que dificulta a prática alfabetizadora diante do imponderável. “Nessa situação, o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar.” (SMOLKA, 1999, p. 36).

Utilizada como um mecanismo linear e disciplinador de condutas, a rotina didática, por um lado, produz uma sensação de segurança e estabilidade para que o professor desenvolva seu trabalho, mas por outro limita o protagonismo do aluno ao negar o imprevisto, os conflitos e as contradições constitutivos da sala de aula enquanto espaço discursivo. Neste

contexto, “[...] ao professor é dada a prerrogativa de assumir o lugar de enunciador, e ao aluno cabe o papel de escutar, assimilar e obedecer passivamente.” (CORACINI, 1991, p.176).

Normalmente, recursos como sequências didáticas, projetos didáticos, rotinas didáticas são idealizados, na maioria das vezes, no âmbito da formação continuada, como mecanismos de controle do trabalho docente, pelos quais o professor presta contas à instituição. No PNAIC, são esses recursos tomados como exemplos que operam no sentido de reforçar a responsabilidade do professor diante do desafio de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

4.2.3 Unidade de Formação III

A unidade três, para ser trabalhada em oito horas, propõe fazer uma breve revisão sobre a apropriação e o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética no âmbito da Psicogênese da Língua Escrita, apresentando suas possíveis relações com o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. De nossa perspectiva discursiva já antecipamos que a ideia de apropriação do sistema de escrita “[...] é um gesto de interpretação, é um ato simbólico, porque se trata, antes de tudo, da relação do sujeito com a linguagem de algum lugar da história e tem uma direção: um ato político.” (SILVA, 205, p. 314).

Entre outras palavras, na unidade 3 constrói-se um discurso, sob o ponto de vista teórico bastante superficial, com o objetivo de relacionar perspectivas divergentes. Enquanto a Psicogênese da Língua Escrita, sob a égide do construtivismo, não se constitui em método, mas em uma teoria que explica como funciona a aprendizagem inicial do Sistema de Escrita Alfabética pela criança, a consciência fonológica, por sua vez, está submetida ao método fônico, que adota o ensino sistemático da escrita por meio do treino e da repetição das letras. São formas diferentes de olhar para a criança no processo inicial de ensino-aprendizagem da escrita. Contudo, independentemente da perspectiva teórico-metodológica adotada, as unidades linguísticas (letras, sílabas, palavras), por determinações históricas, não podem ser interpretadas apenas “[...] como elementos evidentes e neutros de uma metalinguagem.” (SILVA, 2015, p. 280). Pois essas unidades, em funcionamento discursivo próprio, não determinam apenas a organização da língua, mas a sua ordem.

Chama a atenção também que o próprio método fônico, no PNAIC, é combatido em função de sua visão simplista de aprendizagem na qual “[...] os alfabetizandos são treinados a pronunciar isoladamente os fonemas das palavras. Seus autores e defensores acreditam que, segmentando oralmente os fonemas das palavras e memorizando as letras a eles correspondentes, as crianças dominariam a escrita alfabética.” (BRASIL, 2012e, p. 23). Nesse percurso, a letra é estudada apenas como um componente linguístico autônomo e estável que representa um som. Ou ainda, como um lugar vazio que não faz produzir sentido, apagando a história social da língua, do sujeito e do sentido.

Ao pensarmos, no entanto, a letra, de um outro modo, como um caractere móvel, como uma estrutura material do significante e como lugar em que se realizam os fonemas, elementos diferenciais últimos de uma língua, que tem sua historicidade, podemos produzir deslocamentos, ter uma outra compreensão das práticas e políticas de leitura e de escrita em uma sociedade dada. A letra assim pensada adquire outra natureza que a de representação de um som ou fonema, e tem sua autonomia relativizada não só pelas regras de ordenamento e funcionamento de uma língua específica, como por uma determinação exterior e anterior à produção do texto escrito: a sobredeterminação ideológica. (SILVA, 2015, p. 277).

Quando insiste no discurso de alinhar o ensino sistemático da consciência fonológica à teoria construtivista, o PNAIC omite que o ensino de habilidades fonológicas de forma explícita corresponde a uma das principais queixas dos construtivistas em relação aos métodos clássicos de alfabetização, justamente pelo fato de o construtivismo considerar o Sistema de Escrita Alfabética como notacional, formado por regras e convenções específicas que serão conhecidas pela criança por meio das hipóteses de escrita. Não faz parte dos encaminhamentos construtivistas aos professores alfabetizadores o desenvolvimento de atividades sistemáticas eminentemente linguísticas.

Reconhecemos, assim como as orientações do PNAIC, a importância dos conhecimentos linguísticos para a aprendizagem inicial do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, mas nos inquieta a ênfase a um único aspecto, o linguístico. Mesmo que, inúmeras vezes, em suas orientações discursivas, o PNAIC sugira a utilização de textos de circulação social, ainda assim se observa uma prática de alfabetização bastante restrita à análise e reflexão do sistema de escrita alfabético, conforme a justificativa que segue: “[...] quando chegam à escola, as crianças que convivem em um ambiente em que os adultos vivenciam situações diversificadas de contato com a escrita já dispõem de saberes, sobretudo aqueles relativos aos usos e funções da língua, mas precisam entender como funciona o SEA.” (BRASIL, 2012e, p. 20).

Não podemos negar que a unidade três dos cadernos do PNAIC, ao focar na concepção de alfabetização na perspectiva do letramento por meio do uso de textos de circulação social, distancia-se das práticas alfabetizadoras mais tradicionais, o que já é um avanço; contudo, nessa mesma unidade, é preocupante o discurso de homogeneização teórica que se produz “ao trabalhar indistintamente com diferentes posições teóricas [...]” (MELO, 2015, p. 206).

4.2.4 Unidade de Formação IV

A unidade quatro, para ser trabalhada em doze horas, sugere a sala de aula como ambiente alfabetizador a partir de uma série de orientações que vão desde a exposição e organização de materiais que favoreçam o trabalho com a alfabetização à utilização de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Sem aprofundamento discursivo, são apresentados exemplos de teorias sobre a importância do jogo e da brincadeira para a aprendizagem como forma de tornar legítima a utilização dos materiais pedagógicos (jogos, livros didáticos, livros paradidáticos) encaminhados pelo MEC às escolas, pois “[...] o lúdico faz parte do cotidiano de qualquer criança desde a mais tenra idade, no entanto, a discussão sobre o relacionamento entre o lúdico e a sala de aula deve-se à influência de diferentes abordagens teóricas.” (BRASIL, 2012f, p. 14). Em decorrência de uma superficialidade teórica produzida pela imposição de ideias e de práticas, fragiliza-se a compreensão e a utilização do lúdico com fins pedagógicos e, com isso, o jogo torna-se mais um objeto suplementar diretamente vinculado ao treinamento dos aspectos linguísticos do sistema de escrita alfabética.

Nesta mesma unidade, o PNAIC informa que foi encaminhada pelo MEC às escolas uma caixa contendo dez jogos para serem utilizados nas salas de alfabetização. Esses jogos foram separados por três categorias: jogos de análise fonológica (Bingo dos sons iniciais, Caça-rimas, Dado-sonoro, Trinca mágica e Batalha de palavras), jogos para consolidação da relação fonema/grafema (Quem escreve sou eu) e jogos para reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (Mais uma, Troca letras, Bingo da letra inicial e Palavra dentro de palavra). Os jogos visam, sobretudo, à apropriação da consciência fonológica. Até mesmo quando se fala em diversificação de jogos dentro de um mesmo

componente curricular, o PNAIC sugere “[...] enquanto algumas crianças brincam de jogos destinados ao desenvolvimento da consciência fonológica, outras podem estar com jogos destinados ao ensino das letras.” (BRASIL, 2012f, p. 20).

Em relação aos livros paradidáticos disponibilizados pelo MEC para a montagem das bibliotecas em sala de aula, a princípio são apresentados a partir de uma perspectiva de letramento, sugerindo atividades significativas – por exemplo, a criança imaginar o assunto do livro pela análise da capa. Entretanto, em seguida, essa orientação que direcionava para o letramento é silenciada por outros encaminhamentos “esvaziados” de sentido, que também sugerem, assim como nos jogos didáticos, a realização de atividades de reflexão do sistema de escrita alfabética (extração e quantificação de palavras, partição de palavras em sílabas, produção de listas de palavras, entre outras).

Os discursos recorrentes enfatizando a importância da oferta de situações lúdicas para a aprendizagem no ciclo de alfabetização funcionam como mecanismos que administram a produção de sentidos do professor, uma vez que, não restando margem para dúvidas ou questionamentos quanto à eficácia dos jogos na apropriação do sistema de escrita alfabética, somente por má vontade ou incapacidade o professor poderá deixar de utilizar o jogo como recurso didático em sala de aula. Contudo, esse discurso consensual no sentido de convencer o professor a utilizar o jogo, porque simplesmente auxilia a criança na apropriação da escrita, reduz a prática alfabetizadora à instrução técnica ou metodológica.

Nesta mesma unidade enfatiza-se o ensino da literatura como uma das possibilidades de aliar a ludicidade aos conteúdos curriculares tradicionais, e informa-se que, recentemente, inúmeras obras literárias chegaram às escolas públicas, tendo como foco a educação infantil e o ensino fundamental, por meio de dois programas: o PNBE e o PNLD – obras complementares⁴¹.

Apesar das críticas, identificam-se na unidade 4 alguns de seus aspectos positivos frente aos desafios vividos por professores brasileiros em alfabetizar seus alunos, dentre eles tem-se (i) o incentivo ao uso de jogos e brincadeiras; (ii) a promoção do respeito às diferenças e as especificidades individuais; (iii) o apontamento das perspectivas construtivista e sociointeracionista na inserção da ludicidade e da brincadeira em sala de aula e (iv) correção quanto aos diferentes critérios que devem ser observados ao se organizar agrupamentos de crianças com vistas à reflexão e apropriação do sistema de escrita alfabética. (MELO, 2015, p. 185).

⁴¹ O Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE disponibiliza aos alunos e professores livros de literatura que, em anos alternados, tem como foco a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Já o Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares distribui acervos que têm como característica abordar algum conteúdo concernente aos componentes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2012k p. 18).

Entretanto, analisando esses materiais mais de perto vamos perceber que o foco principal não é o ensino da literatura, conforme justificativa do MEC para o alto investimento, mas a análise e reflexão das relações do Sistema de Escrita Alfabética. Esses muitos materiais didáticos (jogos, livros didáticos e de literatura) com os mesmos fins em sala de aula funcionam como objetos na construção de um currículo padronizado de alfabetização que concebe o professor como um profissional malformado e despreparado, que necessita ser guiado o tempo todo até mesmo para tarefas “muito simples” como jogar com as crianças.

Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber o utilizar o material didático *para algo*. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é *saber o material didático* (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências, etc.) A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular. (ORLANDI, 1996a, p. 22, grifos da autora).

Mesmo após a chegada de materiais (jogos, livros didáticos e de literatura) à escola, o que já se configura como evolução em relação a outras políticas de formação da mesma natureza, o PNAIC mantém um currículo com características teórico-metodológicas muito próximas das bases do método fônico, com uma única inovação, a substituição das tradicionais cartilhas pelos novos livros didáticos que inevitavelmente tira do professor a opção de escolha sobre o que ensinar, pois continua submetendo-se a um processo de racionalização de sua prática por meio de procedimentos predeterminados e rigidamente organizados. “Cada coisa é posta em seu devido lugar e assim se perde a noção do todo do saber, sua unidade.” (ORLANDI, 1996a, p. 20). Essa busca constante por uma prática organizada impede a consolidação da ludicidade como um mecanismo capaz de tornar a sala de aula um espaço propício à manifestação da criatividade da criança.

Também na unidade IV,

[...] ainda que se tenha observado ênfase em atividades que levem à reflexão e apropriação do sistema de escrita alfabética foram relatados diferentes tipos de leitura, produção e interpretação de textos, bem como utilização de jogos pedagógicos, de brincadeiras populares e literatura infantil [...] (MELO, 2015, p. 185).

Nesta mesma unidade, percebemos inclusive um alinhamento teórico mais definido em relação à perspectiva de letramento, o que a nosso ver facilita a compreensão do professor alfabetizador. Não podemos esquecer que a proposta de alfabetização sugerida pelo PNAIC só será implementada efetivamente se o professor compreender o seu modo de

funcionamento. Sem a devida compreensão docente, toda proposta, por mais importante que seja, torna-se inócua.

4.2.5 Unidade de Formação V

Para ser trabalhada em doze horas, a unidade cinco trata, fundamentalmente, da utilização dos diferentes textos (orais ou escritos) em salas de alfabetização. De acordo com a perspectiva do letramento expressa pelo PNAIC, a alfabetização com base em textos de circulação social constitui-se em uma importante situação de aprendizagem, uma vez que permite, sobretudo, a análise linguística de frases, sílabas e palavras, enquanto símbolos gráfico e sonoro a serem aprendidos. Assim, utiliza-se o texto essencialmente para o estudo formal das unidades estruturais da língua em detrimento de aspectos extralinguísticos, “apenas para contextualizar palavras e realizar trabalhos de composição e decomposição das unidades que o compõem.” (GONTIJO, 2014, p. 52).

Esta posição de reduzir o texto ao estudo de suas estruturas linguísticas é corroborada pelo relato de uma professora que sugere algumas atividades sistemáticas de apropriação e reflexão do sistema de escrita alfabética relacionadas às produções escritas a partir de um projeto didático, esquecendo que para tais atividades as palavras não precisam, necessariamente, serem retiradas do texto. Dessa forma, omite-se o funcionamento discursivo do texto produzindo sentidos em função de uma concepção de alfabetização vinculada à técnica da aprendizagem da escrita.

Não se nega aqui a importância do educando desenvolver conhecimentos e habilidades técnicas que lhe possibilite ler e escrever com autonomia, o que se questiona é o exagero e a ênfase em tal ensino omitindo-se conteúdos que deveriam estar em tal documento, que se propõe a formar educadores e estabelecer-lhes a tarefa de ensinar. Conteúdos estes que segundo Baggio (1992), Smolka (2001) e Gontijo (2002 e 2014) devem vincular-se à realidade social, econômica, política e ideológica dos indivíduos que se pretende humanizar através do processo de alfabetização. (MELO, 2015, p. 202).

Mesmo com as orientações discursivas no sentido de alertar o professor para “[...] desenvolver atividades com foco mais claro no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, atividades com foco na aprendizagem do sistema de escrita e atividades em que as duas dimensões sejam contempladas. [...]” (BRASIL, 2012g, p. 10). Mas se

considerarmos as condições de produção da escrita olhando para os muitos textos da unidade cinco, veremos ainda que se encontram inúmeras situações de aprendizagem da língua escrita, mesmo as que fazem uso de textos, limitadas às especificidades técnicas da alfabetização. São condições de produção específicas pelas quais o sujeito “[...] está mais submetido ao controle social, às regras da língua, à clareza, à concisão, à univocidade, ao peso das convenções e do controle” (SILVA, 2015, p. 282). Essas condições de produção parecem ainda fazer ressoar, de nosso ponto de vista, uma contradição histórica que marca o processo de alfabetização desde o período colonial. Essa contradição diz respeito:

[...] a um sujeito que deve se submeter ao significante em sua forma material, a uma língua nacional uma e, ao mesmo tempo, dividida e distribuída desigualmente, cujo acesso e cujo domínio devem levá-lo a produzir um texto cujo efeito de unidade deverá também ser capaz de organizar o fio de seu discurso [...] (SILVA, 2015, p. 283).

No PNAIC, a alternância nas orientações prejudica sensivelmente o entendimento do professor que, na ausência de um percurso metodológico definido, constrói uma prática alfabetizadora privilegiando ora a apropriação e a reflexão sobre o sistema de escrita, ora a interação por meio dos textos que circulam socialmente. Diante dessa indefinição metodológica, possivelmente muitos professores terão dificuldades para alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, conforme propõe o PNAIC.

Segundo os cadernos do Pacto alguns textos “se prestam essencialmente” para auxiliar o educando na reflexão da dimensão sonora das palavras, por apresentarem rimas e aliterações, tais como músicas, quadrinhas, cantigas, parlendas a trava-línguas, normalmente curtos e, pertencente ao repertório memorial da criança. Através deles os educandos trocam um aprendizado “enfadonho” por um “significativo”. (MELO, 2015, p. 211, grifos da autora).

Outras orientações da unidade cinco referem-se às estratégias de leitura a partir da utilização de diferentes textos de circulação social em sala de aula. Uma dessas estratégias vincula a leitura em voz alta realizada, geralmente, pelo professor a uma série de aprendizagens relacionadas ao funcionamento do sistema da língua escrita. Para o PNAIC, ouvindo a leitura de textos do professor, os alunos aprenderão a:

[...] antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios, reconhecer sua finalidades, localizar informações explícitas, inferir informações, estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros, interpretar frases e expressões, estabelecer relações de intertextualidade e relacionar textos verbais e não verbais. Tudo isso será garantido, apenas pelo fato de se ler diferentes gêneros textuais presentes em variados portadores. (MELO, 2015, p. 213).

Reconhecemos, assim como o PNAIC, a importância da criação de estratégias (cantinho da leitura, leitura deleite, hora da leitura) para implementar práticas de leitura entre as crianças desde o início da alfabetização. Entretanto, é insuficiente pedagogicamente encaixar na rotina didática a “leitura deleite” como mais uma atividade permanente, se a prioridade ainda for o domínio do sistema de escrita alfabética. Mais do que fornecer estratégias “prontas” de leitura é preciso permitir ao aluno que ele conheça o funcionamento discursivo do texto, pois:

De posse do conhecimento dos mecanismos discursivos, o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê. Mais do que isso, ele terá acesso ao processo de leitura em aberto. E, ao invés de vítima, ele poderá usufruir a indeterminação, colocando-se como um sujeito de sua leitura. (ORLANDI, 1996a, p. 203).

Em relação à leitura deleite⁴², trazemos a pesquisa “Leitura de Fruição no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Estado de Santa Catarina”⁴³, que analisou a leitura deleite e fruição na formação dos orientadores de estudo participantes da turma 3, polo Florianópolis (2013). Ao todo, seis professores realizaram a entrevista escrita e encaminharam através de correio eletrônico. Com esta pesquisa, evidenciaram-se os objetivos da leitura de fruição e deleite, assim como os principais escritores lidos durante o processo de formação no âmbito do PNAIC.

Segundo Bazzo e Chagas (2016), a pesquisa apontou para a necessidade de se (re) pensar sobre a formação do professor da educação básica e, mais especificamente, sobre o profissional do ensino fundamental responsável pelo processo de alfabetização das crianças de seis a oito anos, especialmente no tocante à sua educação literária. Na entrevista, as professoras também corroboram a importância da formação inicial e continuada realizada nas e pelas universidades, bem como ratificam o entorno como esse “grande outro” enriquecedor que amplia suas experiências com livros, espaços literários e diálogos. As professoras entrevistadas também concordam que é de capital importância a literatura na formação dos profissionais da educação, especialmente daqueles que ensinaram as crianças a lerem e a escreverem. Bazzo e Chagas (2016) ainda reconhecem que outras investigações precisam ser

⁴² Trata-se, em última instância, de um “ler por ler, gratuitamente”, isto é, sem qualquer apelo pelo controle de um determinado resultado (BAZZO; CHAGAS, 2016, p. 1646).

⁴³ Jilvania Lima dos Santos Bazzo – Professora do Departamento de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC).

Lilane Maria de Moura Chagas – Professora do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC).

iniciadas e, certamente, algumas questões mais aprofundadas em relação à literatura e os textos considerados não literários, especialmente aqueles notadamente de autoajuda ou para “sensibilização do grupo”. Talvez uma possibilidade para futuras pesquisas seja investigar os efeitos da implementação da leitura deleite na prática alfabetizadora do professor alfabetizador em Santa Catarina.

Retornando às práticas de leitura sugeridas pelo PNAIC, temos a indicação de cantinhos de leitura na própria sala de aula, como uma forma de familiarizar a criança com os livros, o que se constitui em uma boa alternativa quando se trata de crianças para as quais o único espaço de leitura é a escola. Porém, apenas disponibilizar o acesso aos livros por meio do cantinho da leitura não garante o desenvolvimento das capacidades de compreender e produzir textos. Sem esses mecanismos bem definidos (planejamento, seleção de material, organização do espaço), o cantinho da leitura torna-se mais um espaço onde se guardam os livros que não se pode “riscar”, como se esses materiais fossem descartáveis para a aquisição da língua escrita. Essa relação de monitoramento, que limita o livro a mais um instrumento didático, demonstra que em sociedades letradas, como a nossa, especialmente por motivações político-ideológicas “[...] está-se sempre trabalhando para conter o que há de descontínuo, de violento, de desordem, de acaso, de perigoso na língua, na escrita. Ela está disponível para todos, mas não cessa de ser organizada, protegida, cerceada.” (SILVA, 2015, p. 302).

4.2.6 Unidade de Formação VI

A unidade seis aborda temas já debatidos em outras unidades, como a discussão sobre os projetos didáticos e as sequências didáticas para turmas de alfabetização, uma vez que são modos de conceber a prática de ensino em consonância com a concepção de alfabetização implementada pelo PNAIC, o alfabetizar letrando. Mas o tema que realmente intriga nessa unidade e, por isso, carece de reflexão é o ensino sistemático do gênero textual por meio de sequências didáticas.

Por meio de um discurso pautado pela apresentação de “modelos adequados” de aulas que se concretizam a partir do uso de diferentes gêneros textuais, o PNAIC investe nos

projetos didáticos e nas sequências didáticas⁴⁴ a fim de torná-los uniformes enquanto modalidades organizativas. Em especial, as muitas orientações discursivas sugerem a sequência didática, fundamentada na teoria de Dolz e Schneuwly, como uma modalidade que facilita o processo de didatização do gênero textual, o que implica instrumentalização para que o professor tenha condições didáticas para abordar o ensino da leitura e da escrita, “[...] por meio de gêneros textuais e que paralelamente desenvolvam as capacidades exigidas para uma compreensão e apropriação do SEA.” (BRASIL, 2012h, p. 11).

No âmbito do PNAIC, os efeitos desse processo de didatização são produzidos por meio de verdadeiros manuais, disfarçados em sequências didáticas, que ensinam de forma sistemática sempre do mesmo lugar, como desenvolver este ou aquele gênero textual em turmas de alfabetização, geralmente com ênfase nos aspectos estruturais, por vezes silenciando a dimensão social da linguagem que pode servir a distintos propósitos, dadas as condições de produção. Ainda que a teoria de Dolz e Schneuwly (2004) tenha trazido grande benefício à educação – com a inserção do trabalho com gênero discursivo na escola –, sua materialização por meio de sequências didáticas resulta num processo sistemático de instrumentalização, o que compromete a criatividade e a autonomia da criança, sobretudo para a produção de textos. “Isso implica, também, tomar a linguagem como instrumento de comunicação ou de expressão de pensamento, sendo, então, a escrita mero suporte das novas práticas escolares.” (SILVA, 2015, p. 272).

Na tentativa de minimizar a incapacidade técnica do professor para didatizar o gênero textual, o PNAIC recorre a modelos de sequências didáticas e de projetos didáticos já prontos e testados por outros professores mais experientes em alfabetização. Mesmo em condições de produção distintas, esses “modelos” não servem apenas de referência para o professor em formação no PNAIC; agem também no sentido de reforçar a percepção que atribui ao estudo dos gêneros discursivos um caráter meramente analítico, voltado para a prescrição e a análise formal das estruturas que o constituem.

Na própria explanação teórica acerca das etapas de uma sequência didática, no item “representação da situação de comunicação”, que traz como sugestão a produção de uma carta de reclamação, o aluno, em atendimento a tal etapa, é convocado a construir “uma imagem o mais precisa possível do que é inerente ao processo de comunicação desse gênero”. (BRASIL, 2012h, p. 30). Essa situação de forjar uma situação “real” de comunicação em sala de aula reduz a abordagem do gênero discursivo ao cumprimento de uma atividade de escrita

⁴⁴ Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004, p. 97).

escolar, porque exclui as situações sociais de produção e circulação, o que configura uma prática de ensino restrita, sem relação com a função e relevância social do gênero em estudo.

Em um dos “modelos” apresentado pela unidade seis, como referência aos professores, a sequência didática, intitulada: *conhecendo aves*, podemos observar que a abordagem dada aos gêneros é prescritiva, sugerindo uma espécie de manual em forma de módulos que determina como deve ser a prática do professor em sala de aula. Para tanto, cada etapa é prescrita, utilizando-se de verbos no infinitivo (com valor de imperativo), o que sugere atenção e obediência por parte do professor a fim de evitar desvios no percurso definido *a priori*. Por estes encaminhamentos afixados, a sequência didática nos parece mais um modelo a ser seguido rigorosamente na prática docente. Assim, como ocorre com o livro didático, a sequência didática apresentada como um dos modelos para o planejamento das aulas tem a sua produção direcionada para fazer valer a autoridade do PNAIC em relação ao professor alfabetizador, posicionando-o discursivamente como alguém que se espera que obedeça às determinações nela contidas, o que nos permite interpretá-la como mais um mecanismo de disciplina didática. E, como a memória discursiva se produz durante a história de vida do sujeito, as orientações e as prescrições tanto dos livros didáticos como das sequências didáticas tornam-se elementos constitutivos de memórias discursivas favoráveis à manutenção dos ideais político-ideológicos do Estado em relação à educação. Nesse sentido, podemos dizer que o PNAIC, lugar de efeitos das repetições, se produz enquanto memória, pois todo dizer produzido no âmbito de sua formação é efeito do já-dito inscrito na história. Daí a estabilização ou a ruptura dos sentidos vinculando-se à posição discursiva ocupada pelo sujeito neste espaço de formação. No caso do professor alfabetizador, o deslizamento de sentidos está relacionado à natureza do gesto de interpretação produzido, pois é nesse gesto que os sentidos se mantêm ou se transformam.

Em síntese, olhando as condições de produção das sequências didáticas, reconhecemos que, embora haja um esforço deliberado do PNAIC para inserir o ensino de gêneros no currículo do ciclo de alfabetização (direitos de aprendizagem), ainda encontramos muitas situações a serem superadas, como o número considerável de atividades com ênfase nos aspectos formais e composicionais do gênero discursivo que direcionam tanto a aprendizagem da leitura como a da escrita à mera reprodução de modelos. São situações didáticas que funcionam pela manutenção da alfabetização enquanto domínio de “[...] um meio ou técnica necessária à resolução de tarefas escolares pela própria escola” (GONTIJO, 2002, p. 43), silenciando, assim, o funcionamento da escrita em outros espaços, além da escola.

Feitas essas considerações, podemos dizer que a sequência didática como modalidade de planejamento não oferece condições de produção adequadas para uma prática docente em relação à escrita. Conforme mostrado nos cadernos de formação, são condições de produção na qual predominam a paráfrase – retorno ao já dito – e a cópia literal de textos que, na maioria das vezes, não fazem sentido aos alunos. Se pensarmos no arquivo ao qual o aluno poderia ter acesso, raramente é disponibilizado, restando aos alunos o cumprimento daquilo que é preconizado geralmente pelas propostas e temáticas trazidas pelos livros didáticos.

4.2.7 Unidade de Formação VII

A unidade sete, “alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais”, para ser estudada em oito horas, propõe a discussão de dois assuntos relevantes em termos de alfabetização: o planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos a serem dominados pelas crianças e a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais. “O foco, portanto, é no modo como tratar das diferenças na perspectiva de promover as aprendizagens, garantindo os direitos de aprendizagem a todos.” (BRASIL, 2012i, p. 5). A diversificação das atividades, as formas diferenciadas de agrupamento dos alunos e o atendimento específico a alunos que estejam com dificuldades de aprendizagem são as alternativas didáticas apontadas pelo PNAIC diante das inúmeras diferenças concentradas em sala de aula, pois “[...] o princípio é o de garantir os direitos de aprendizagem a todos.” (BRASIL, 2012i, p. 14).

Ainda enquanto sugestão incentiva-se a realização de avaliações diagnósticas constantes para selecionar a alternativa didática mais adequada, uma vez que essas avaliações seriam fundamentais, segundo o PNAIC, porque permitiriam ao professor monitorar o processo de aprendizagem de cada criança e, a partir daí, identificar as diferenças nos níveis de aprendizagem como uma importante fonte de informação para o aperfeiçoamento da prática em sala de aula. Em suma, o PNAIC reconhece “[...] a importância do diagnóstico avaliativo acerca das capacidades, potencialidades e sobre os direitos de aprendizagem conquistados gradativamente pela turma.” (BRASIL, 2012i, p. 8).

Contudo, alertamos que não se pode olhar para essas alternativas didáticas apenas como mais um discurso, entre tantos outros, produzido sobre a necessidade de inclusão de todas as crianças inseridas no ciclo de alfabetização, mas sim olhar para o funcionamento dos diferentes discursos como mecanismos persuasivos direcionados aos professores no sentido de tornar o entendimento do Estado sobre a inclusão escolar⁴⁵ como hegemônico e legítimo. Estamos compreendendo que a oferta de alternativas didáticas como estratégias eficientes para lidar com as diferenças em sala de aula visa engajar o professor à ideia, até certo ponto redundante, de que a inclusão escolar é um fator imprescindível à alfabetização de todas as crianças. É nesse sentido que o discurso do Estado apaga o político na medida em que diz sempre do mesmo sobre a pedagogia da inclusão e, com isso, adquire legitimidade enquanto mecanismo disciplinador e regulador das condutas dos professores diante das diferenças e das desigualdades. Observa-se que a proposta de formação no âmbito do PNAIC também faz funcionar os sentidos do discurso da inclusão que valoriza e respeita o diferente, mas apagam-se as dificuldades históricas acumuladas no interior da escola, o que torna mais uma vez a pedagogia da inclusão restrita a ações individualizadas do professor.

A possibilidade de diversificar as atividades de acordo com as necessidades de aprendizagem a fim de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade seria viável se não fossem as condições precárias (falta de tempo, de espaço adequado, de materiais, de orientação) que fazem parte do cotidiano do trabalho do professor em muitas escolas. Essas condições limitam a organização do planejamento, impedindo a diversificação das atividades tão necessária à aprendizagem inicial da escrita, o que colabora para a manutenção do fracasso na alfabetização das crianças brasileiras. Não basta o Estado definir que o objetivo de “[...] um ensino público é dar a todos as mesmas oportunidades (decorrentes dos direitos dos cidadãos).” (ORLANDI, 2012, p. 160). Cabe investir na formulação de condições efetivas para que as determinações inerentes a estes direitos se concretizem.

As formas diferenciadas de agrupamento dos alunos, outra possibilidade de inclusão, determinam inicialmente que as crianças sejam agrupadas levando em consideração seus diferentes níveis de conhecimento. Entretanto, essa recomendação fica restrita ao discurso teórico, pois uma boa parte das sugestões práticas para os agrupamentos está muito mais relacionada a aspectos temporais do que propriamente ao nível de aprendizagem da criança. Em uma das sugestões de agrupamento, a produção de um final diferente para um determinado texto é encaminhada em dias diferentes. De forma contraditória ao que se propôs

⁴⁵ Aqui recorreremos ao termo ‘inclusão escolar’ para nos referirmos à inclusão não somente dos alunos com deficiência, mas de todo os alunos inseridos no ciclo de alfabetização.

inicialmente na unidade sete, o tempo e não os níveis de aprendizagem é o que define as possibilidades de agrupamento.

O atendimento específico a alunos com dificuldades de aprendizagem é mais uma alternativa que opera no sentido de reforçar o discurso de que aprender a ler e escrever é um direito de todos. Direito que só pode ser conquistado por meio de uma prática pedagógica fundamentada nos princípios de uma escola inclusiva. Mesmo que “[...] a responsabilidade pelas crianças é de todos que compõem a escola e a Rede de Ensino” (BRASIL, 2012i, p. 16), a alfabetização como um direito de todos, amplamente divulgada pelo PNAIC, depende do trabalho que o professor desenvolve em sala de aula com vistas a atender às dificuldades específicas de aprendizagem de cada criança. Quando relaciona o sucesso da inclusão escolar ao trabalho realizado pelo professor, o Estado transfere suas inúmeras responsabilidades a um único profissional, o professor, que na maioria das vezes, se declara despreparado para lidar com tamanha diversidade real em sala de aula, que ele ou ela não pode ignorar.

Assim, recorrendo à diversificação das atividades, às formas diferenciadas de agrupamento dos alunos e ao atendimento específico a alunos que estejam com dificuldades de aprendizagem, o Estado naturaliza a inclusão escolar no discurso do professor, que se convence em aceitar a inclusão como mais uma atribuição de sua função docente. Por meio das verdades produzidas pela racionalidade discursiva do Estado, o PNAIC opera, sobretudo, no assujeitamento do olhar docente em relação à aceitação incondicional da presença em sala de aula de crianças com deficiência, pois sempre “[...] é importante lembrar que o professor deve contemplar os alunos com deficiência, incluindo-os nos grupo.” (BRASIL, 2012i, p. 9).

Os muitos discursos mobilizados pela unidade sete produzem efeitos de sentido em direção à efetivação e concretização do projeto político do Estado, que determina a responsabilidade do professor pela alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Neste sentido, a alfabetização para todos, conforme invocado pelo PNAIC, depende da postura do professor, da variação das atividades propostas e dos agrupamentos organizados em sala de aula.

Observa-se assim uma grande responsabilização do professor pela aprendizagem ou não dos educandos, não que ele não o seja, em grande medida, entretanto no “todos” da unidade 07, estão incluídas crianças sem e com dificuldades de aprendizagem, bem como crianças com Necessidades Educacionais Especiais que em sua maioria não recebem nenhum tipo de atendimento além do pedagógico. (MELO, 2015, p. 196).

Instaurando uma política que aponta sempre para o que o professor deve fazer, o PNAIC isenta o Estado de suas responsabilidades quanto à inclusão escolar. Mesmo reconhecendo a importância do trabalho do professor em termos de inclusão, ressaltamos que seria mais eficiente por parte do Estado/MEC utilizar os investimentos no PNAIC para transformar as escolas em ambientes com condições adequadas para atender a “todas” as crianças, ainda, pois, após tantos anos de políticas públicas educacionais, estamos longe de tornar a escola um lugar onde a diversidade cultural e suas diferenças sejam respeitadas.

4.2.8 Unidade de Formação VIII

A unidade oito, para ser trabalhada em oito horas, faz referência a temas já abordados em outras unidades; assim, nosso foco de análise com vistas a evitar repetições desnecessárias é o ciclo de alfabetização como provedor da progressão escolar. Reforçando o discurso da perspectiva inclusiva de alfabetização, o PNAIC inicialmente justifica a adoção do ciclo de alfabetização como uma possibilidade para superar a exclusão e, por consequência, a evasão escolar. Já se colocando numa posição de defesa, o PNAIC alerta que o regime de ciclos não foi criado com o objetivo de “[...] naturalizar a progressão dos estudantes que não aprenderam.” (BRASIL, 2012j, p. 6). Mas em seguida, esse entendimento de que as crianças precisam aprender para progredir no ciclo é silenciado por um discurso mais contundente, que define a reprovação como condição para a exclusão das crianças.

Atrelado a este discurso supervalorizado do regime ciclado, observa-se nos cadernos do PNAIC a responsabilização de professores e gestores pelo insucesso escolar de seus alunos, pela progressão da escolaridade desacompanhada da apropriação de conhecimentos necessários ao seguimento dos estudos com sucesso, pelo desconhecimento e não atendimento dos direitos de aprendizagem dos educandos, bem como de suas potencialidades e dificuldades. (MELO, 2015, p. 182).

A organização do ensino em ciclos, de acordo com os textos da unidade oito, vincula-se primordialmente à concepção de progressão continuada, por considerá-la um mecanismo em potencial para a melhoria dos índices sobre educação, visto que a retenção da criança no ciclo de alfabetização contradiz as bases do ensino fundamental de nove anos que visam, sobretudo, garantir o acesso, a permanência e a alfabetização plena de todas as

crianças até os oito anos de idade. Contudo, vale ressaltar que uma organização em ciclos, como a proposta pelo PNAIC, focada na progressão continuada das crianças de um ano escolar para outro, é insuficiente para garantir melhores resultados na aprendizagem em turmas de alfabetização. Entendemos, assim, a necessidade de aliar a organização da alfabetização em ciclos a outras mudanças, como o acompanhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem, a reestruturação do currículo e a disponibilidade de materiais pedagógicos específicos para alfabetização que, certamente, trariam aos professores melhores condições de trabalho. Apesar de substituir o sistema de seriação pelo de ciclo, as condições disponíveis para a atividade docente em sala de aula se mantiveram praticamente as mesmas; o que se alterou, além da introdução da progressão continuada, foi o tempo disponível destinado à alfabetização, que passou de um ano (regime seriado) para três anos (sistema ciclado), prorrogando a reprovação das crianças para o final do ciclo. Essa é a principal e talvez a única mudança observada pelos professores nas escolas, uma vez que estamos diante de alterações muito mais de cunho burocrático do que propriamente pedagógico. Apenas a mudança para o regime de ciclos é insuficiente para superar o imenso desafio de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, por isso, necessita-se de um movimento mais amplo, de mudança política e ideológica.

Segundo o PNAIC, ainda na unidade oito, a prorrogação do tempo para a alfabetização justifica-se porque as crianças precisam de um tempo maior (três anos) para alcançar aquilo a que têm direito: “[...] apropriarem-se, logo no início da escolarização, do sistema de escrita alfabética para terem autonomia para ler e escrever. Não se pode, no entanto, esquecer que elas têm direito também a aprenderem a interagir por meio da produção e da compreensão de textos orais e escritos de diferentes gêneros.” (BRASIL, 2012j, p. 12). Tal como o ensino seriado, o regime de ciclos mantém o processo de alfabetização focado nas atividades de apropriação e reflexão sobre o sistema de escrita, com pouco espaço para a aprendizagem significativa da leitura e da escrita. Embora o professor tenha mais tempo para trabalhar todos os quatro eixos da língua materna (escrita, leitura, oralidade, análise linguística), o foco de ensino não deixa de ser o eixo de análise linguística. Ou seja, as muitas críticas atribuídas a esse tipo de ensino, muito praticado no regime seriado, ainda valem para o sistema ciclado.

De forma recorrente, os muitos discursos produzidos na unidade oito sustentam a ideia de que o sistema de ciclos para a alfabetização é viável uma vez que, entre outras contribuições, “[...] pode promover a negação de uma busca de homogeneização para uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade cultural e de percursos

individuais de vida.” (BRASIL, 2012j, p. 8). Contudo, esses mesmos discursos sugerem que o regime seriado, ao estabelecer a reprovação ao final de cada ano letivo, produz alunos repetentes que, ao integrarem as turmas de alfabetização, desarmonizam a homogeneidade, supostamente pelos efeitos da distorção série-idade. Se, por um lado, o PNAIC diz que o sistema de ciclos promove a heterogeneidade, por outro reconhece a importância de se manter as turmas homogêneas, pelo menos no ciclo de alfabetização.

5 AVALIAÇÕES SOBRE O PNAIC

Este capítulo analisa as manifestações discursivas de 14 professores da rede municipal de ensino de Palhoça (SC) que iniciaram e concluíram a formação ofertada pelo PNAIC entre os anos de 2013 e 2015. Para tanto, selecionamos como materialidade analítica recortes de portfólios produzidos pelos próprios professores em 2014. Também analisamos, num segundo momento, as manifestações discursivas do orientador de estudos, por meio de relatórios encaminhados ao Setor de Formação Continuada (SFC).

5.1 MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS VIA PORTFÓLIO

Partimos do pressuposto de que em AD não se busca a exaustividade discursiva das materialidades, como se fosse possível apreender o discurso em toda sua totalidade. Por isso, o analista tem a liberdade para recortar e analisar, em profundidade, diferentes recortes discursivos de uma mesma materialidade linguística. Vale lembrar que não há um modelo preestabelecido à disposição do analista que possa ser utilizado de forma automática para toda e qualquer análise discursiva que se pretenda.

De posse dos 14 portfólios, selecionamos recortes discursivos e, a partir deles, manifestações discursivas dos professores que, para fins metodológicos e de preservação da identidade, serão identificados pelas letras do alfabeto. Cabe dizer que, amparados pelos pressupostos da AD, não olharemos para os recortes discursivos selecionados apenas como instrumentos de avaliação dos professores sobre o PNAIC, mas, sobretudo, como um objeto linguístico-histórico que produz sentidos.

Para esta análise, selecionamos recortes discursivos seguindo a avaliação dos 14 professores sobre os eixos de atuação do PNAIC, tal como foram orientados a fazer. Entretanto, muitos professores, por exemplo, se limitaram à avaliação de um único eixo, tendo em vista que era uma opção do professor e não uma obrigação. Assim, o número de recortes selecionados para a análise varia de acordo com as avaliações destinadas a cada eixo. Ainda, como estratégia metodológica, elencamos, a partir dos quatro eixos de atuação do PNAIC, quatro categorias que nos dão sustentação na análise, conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de análise dos portfólios

Categorias	Resumo	Recortes
1. Avaliando o eixo nº 1	Avaliação que o professor faz da formação no âmbito do PNAIC	Sete recortes (PROF-A), (PROF-B), (PROF-D), (PROF-F), (PROF-H), (PROF-J), (PROF-L).
2. Avaliando o eixo nº 2	Avaliação que o professor faz dos materiais didáticos e pedagógicos vinculados ao PNAIC.	Seis recortes (PROF-B), (PROF-C), (PROF-D), (PROF-G), (PROF-H), (PROF-K).
3. Avaliando o eixo nº 3	Avaliação que o professor faz sobre a ANA (avaliação nacional da alfabetização).	Seis recortes (PROF-C), (PROF-E), (PROF-G), (PROF-I), (PROF-M), (PROF-N).
4. Avaliando o eixo nº 4	Avaliação que o professor faz sobre a gestão do PNAIC, tanto pela escola onde leciona, como pela secretaria municipal de educação de Palhoça (SC).	Três recortes (PROF-E), (PROF-I), (PROF-K).

Fonte: Do autor, 2017.

Categoria 1: Avaliação que o professor faz da formação no âmbito do PNAIC.

Seguem os recortes com as manifestações discursivas dos docentes que fundamentam esta categoria, seguido da análise.

Recorte Nº 1

Como eu já fiz o Pró-letramento em 2012 ficou mais fácil acompanhar o PNAIC, porque muitos objetivos são os mesmos. É tudo muito parecido. Mudou pouca coisa do que eu já conhecia. (PROF-A)

Na manifestação discursiva, “como eu já fiz o Pró-letramento em 2012”, ao fazer referência à outra política de formação, a professora sugere que o PNAIC, enquanto política de formação continuada constitui-se a partir da reprodução de discursos já ditos, por isso os efeitos de sentido produzidos se sustentam por meio de analogias: PNAIC/Pró-Letramento, indicando que os discursos do PNAIC, para produzirem sentido, precisam estar ancorados em algo já dito (outras políticas de mesma filiação); “é preciso que já signifiquem, que se produzam em uma memória discursiva, que as palavras possam ser interpretadas.” (ORLANDI, 2012, p. 171). Esse ressurgimento de outros discursos, aqui reconhecidos por efeito de experiência, e determinando o que e como diz o PNAIC, é o que em AD se define como interdiscurso – que conduz ao parafraseamento, uma parcial repetição, porque não

haveria nenhuma ruptura expressiva de política. Em síntese, um discurso, mesmo divulgando-se amplamente inédito, mantém sempre relações com outros discursos.

Essa aproximação discursiva sugerida pela professora provoca uma estabilização na circulação dos sentidos e, ao mesmo tempo, restringe a possibilidade de manifestação de outros sentidos, como se o funcionamento do discurso estivesse sempre vinculado às mesmas determinações histórico-ideológicas. Por ocupar, aparentemente, a mesma posição de sujeito que ocupara no Pró-letramento, os efeitos de sentido nas manifestações discursivas da professora acerca da formação no âmbito do PNAIC são circunscritos à repetição e à manutenção de sentidos já consolidados e legitimados pelo poder do Estado outrora. Aqui, posição-sujeito designada como “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1993, p. 82).

É justamente nessa reprodução do mesmo (ofertando políticas de formação a professores) que o governo federal investe para se resguardar das inúmeras críticas dirigidas ao sistema educacional, isto é, se as crianças não se alfabetizam até os oito anos de idade não é por falta de vontade política, mas por problemas que fogem ao controle dos governantes. Essa oferta abundante e consecutiva de formação continuada de professores opera no sentido de produzir efeitos sobre os professores no assujeitamento do olhar em relação à aceitação de que a sua formação inicial é deficitária e, por consequência, decisiva para o fracasso da alfabetização. Porém, ao dizer que “muitos objetivos são os mesmos. É tudo muito parecido”, a professora recorre aos discursos disponíveis pela memória institucionalizada (arquivo) do Pró-letramento. O arquivo, aqui, funciona como contraparte do interdiscurso.

Enquanto arquivo a memória tem a forma da instituição. O dizer nessa relação é relativamente curto, datado. Reduz-se ao contexto, à situação da época, ao pragmático. Enquanto interdiscurso a memória é historicidade, a relação com a exterioridade alarga, abre para outro sentido, dispersa, põe em movimento. (ORLANDI, 2012, p. 172).

No arquivo, os discursos subjacentes ao PNAIC adquirem uma forma de documento, algo efetivamente realizado, que redundando na estabilização dos sentidos, que podem ser retomados como efeito de busca. “No arquivo há um efeito de fechamento, de saturação, de completude” (ORLANDI, 2012, p. 172). Funcionando como arquivo, a memória discursiva do PNAIC é reduzida ao contexto imediato, à situação de momento, ao pragmático e, desse modo, os efeitos de sentido do PNAIC só podem ser esses e não outros, uma vez que é muito mais confortável para o governo federal sugerir o mesmo sentido sempre. Quando prioriza a estabilização dos sentidos por meio do arquivo, o PNAIC nega os efeitos da

opacidade que marca a linguagem na concepção discursiva, uma vez que “o incompleto na linguagem é o lugar do possível, é condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos” (ORLANDI, 2004a, p. 71), o que significa que sempre há a possibilidade do equívoco, de pontos de deriva que podem alterar os sentidos que foram pensados *a priori* pelos autores dos cadernos de formação do PNAIC, pois “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

A análise comparativa entre o PNAIC e o Pró-Letramento é finalizada pela professora com o enunciado “Mudou pouca coisa do que eu já conhecia”, sugerindo que o PNAIC trouxe poucos avanços em relação aos seus conhecimentos acerca da alfabetização, mas sem especificar se o que já conhecia é objeto de sua prática, de sua formação inicial ou de momentos de formação continuada. Da mesma forma, não é possível entender o que mudou, se é de ordem teórica ou de ordem metodológica. Mas, o que a professora parece querer assinalar é que os discursos subjacentes ao PNAIC retornam a espaços discursivos. E nesse caso, o PNAIC, funcionando como uma política que se sustenta como ideia comum, ecoa uma outra política de formação continuada, mais antiga, o Pró-Letramento, pois há dizeres que produzem sentidos já dados pelo discurso do Pró-letramento. Entretanto, ainda assim, dizendo do mesmo, o PNAIC se constitui como um espaço de política educacional que significa, e como tal pode ser interpretado, pois, de acordo com Orlandi (2010), “[...] quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites entre o mesmo e o diferente.” Assim, mesmo que os enunciados do PNAIC remetam ao Pró-letramento, não produzem os mesmos de sentidos, as mesmas significações.

Nesse movimento discursivo, em direção ao mesmo dizer, intensifica-se o efeito de evidência de sentido que se estabelece pelo apagamento da possibilidade do equívoco, do sentido-outro. Esse apagamento que funciona por paráfrase é o mecanismo responsável pela limitação dos deslocamentos do sujeito (professor) na construção dos sentidos a partir dos discursos que subjazem ao PNAIC, o que faz sobressair o efeito de evidência e de literalidade.

Recorte N° 2

A formação continuada no âmbito do PNAIC serviu para mostrar que mesmo no ciclo de alfabetização, os professores devem assumir as suas responsabilidades e garantir os direitos de aprendizagem das crianças. (PROF-B).

No recorte discursivo acima, a professora sugere que a formação oferecida no PNAIC foi útil no sentido de mostrar aos professores alfabetizadores que mesmo no ciclo de alfabetização, quando não há a retenção da criança devido à progressão continuada, também é

preciso que se garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. Como se a garantia desses direitos a todas as crianças, tão enfatizados no PNAIC, dependesse da disposição ou mesmo da competência individual do professor. Enfatizados de forma sistemática nos vários textos dos cadernos de formação, os direitos de aprendizagem produzidos para os diversos componentes curriculares apresentam-se aos professores sob o contorno de um currículo que estabelece competências necessárias à alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Essa ênfase atribuída aos direitos de aprendizagem opera no sentido de disciplinar as relações que se estabelecem no interior do espaço escolar, pois, para o Estado, há uma hierarquia que precisa funcionar para dar sentido à escola. Como outras instituições, o Estado “tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas.” (ORLANDI, 2004a, p. 93). Pelo funcionamento discursivo destas formas de controle, o governo federal monitora os sentidos produzidos pelo professor.

Chama a atenção o entendimento da PROF-B em relação ao funcionamento do ciclo da alfabetização, supondo que a progressão continuada desobriga o professor de sua responsabilidade em garantir os direitos de aprendizagem a todas as crianças. Este entendimento inadequado indica a ausência de estudo, junto aos professores, sobre a implementação e o funcionamento do ciclo de alfabetização em boa parte das escolas do país. Em Palhoça, na rede municipal de ensino, pela manifestação da professora, sugere-se que esse estudo também não aconteceu, o que confirma o distanciamento enorme entre as determinações do Estado e o que de fato acontece na sala de aula. Apesar de o PNAIC propor entre os seus vários objetivos a formação específica do professor para atuar nas turmas do 1º ao 3º ano, a professora, no recorte acima, ainda demonstra certo desconhecimento acerca do funcionamento do ciclo de alfabetização, o que sugere possíveis equívocos da formação no âmbito do PNAIC.

Ao dizer que “os professores devem assumir suas responsabilidades” a professora, interpelada pelo discurso do Estado, supõe que os professores tornaram-se irresponsáveis após a implementação do ciclo de alfabetização. Essa suposição mobilizada pela manifestação discursiva da professora opera no sentido de intensificar a política, fundada pelo próprio Estado, de responsabilização do professor pelo fracasso das crianças em idade de alfabetização. Se as crianças não aprendem a ler bem é porque falta responsabilidade do professor na execução de seu trabalho. Professor responsável, criança alfabetizada, assim o Estado cria um efeito de evidência que administra os sentidos em circulação no PNAIC.

Recorte N° 3

A formação no PNAIC complementou minha formação da universidade federal. Eu aprendi no PNAIC muitas coisas importantes da alfabetização que desconhecia. Acredito que adquiri competência para alfabetizar depois de anos no magistério. (PROF-D).

Nas manifestações discursivas acima, a professora refere-se à formação continuada como uma possibilidade para complementar sua formação inicial, sugerindo, dessa forma, que o professor, mesmo formado num curso de licenciatura, precisa de formações contínuas semelhantes ao PNAIC, para tornar-se competente. O PNAIC, nesta perspectiva, consolida-se como uma política de formação continuada capaz de suprir as demandas do professor que leciona em turmas de alfabetização. Ou melhor, diz respeito à continuidade de um processo ininterrupto de preparação para o exercício da docência.

A sequência discursiva “aprendi no PNAIC muitas coisas importantes da alfabetização que desconhecia” produz efeitos de sentido, situando o PNAIC como uma política que já trouxe benefícios aos professores alfabetizadores. O PNAIC aparece, assim, como um mecanismo de formação importante, já que ameniza as dificuldades produzidas ao longo da formação inicial do professor. Esse reconhecimento faz repercutir efeitos de sentido outros; por exemplo, o de que os professores não são devidamente preparados para atuarem na sala de aula com turmas de alfabetização, portanto, não são adequadamente formados pelas universidades, que oferecem uma formação inicial insuficiente ao exercício da prática docente, conforme depoimento da PROF-D.

Olhando para a formação continuada como uma prática necessária para elevar a competência do professor, o Estado, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), passa a investir em diversas políticas públicas de abrangência nacional, muitas delas pensadas a partir de parcerias com as universidades públicas federais. No caso de Palhoça, os professores da rede municipal de ensino inscritos no PNAIC foram assistidos pedagogicamente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que ficou encarregada de difundir o PNAIC por todas as regiões do estado. Recorrer à UFSC para tamanha empreitada parece razoável, o que preocupa são as condições de produção do PNAIC, que silenciam a participação e as experiências dos professores alfabetizadores, já que Instituições do Estado como a UFSC se valem do discurso de autoridade política e científica para poder administrar a produção dos sentidos, especialmente os relacionados às questões de formação docente.

Em função deste silenciamento, reforçado pela relevância científica da UFSC, instaura-se um quadro de submissão do professor que, dessa forma, passa a apenas reproduzir em sala de aula, com poucas possibilidades de refletir sobre sua própria prática frente às

determinações do Estado para a alfabetização, como se assim fosse possível solucionar os vários problemas que impedem a alfabetização de todas as crianças. Quando propõe o silêncio sobre a reflexão, em função da reprodução de saberes legitimados pela universidade, o PNAIC inevitavelmente estabelece um mecanismo de controle ou no mínimo de monitoramento, o que impede o professor de buscar outras possibilidades de ensino, silenciando a possibilidade de se discutirem outras propostas para a alfabetização. Ainda assim, certos aspectos mesmo silenciados, estão presentes nas sequências discursivas que, de certo modo, sugerem o funcionamento dessa Política.

Em princípio o silêncio não fala, ele significa. Se traduzimos o silêncio em palavras há transferência, logo, deslizamento de sentidos, o que produz outros efeitos. Isto se deve ao fato de que mesmo se o silêncio não fala, enquanto forma significativa, ele tem sua materialidade, sua forma material específica. (ORLANDI, 2001, p. 129).

Dada à perspectiva discursiva que assumimos nesta análise, estamos nos referindo ao silenciamento como uma prática política do silêncio, posto que, quando um discurso é materializado, outro é silenciado. Pensamos no silenciamento “como forma não de calar mas de fazer dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Esta é a sua dimensão política.” (ORLANDI, 2002, p. 55, grifo da autora).

Na sequência discursiva “Acredito que adquirir competência para alfabetizar” produzem-se efeitos de sentido sugerindo que, antes de participar do PNAIC, a professora sentia-se incompetente para alfabetizar as crianças. É nessa direção discursiva, levando o professor a sentir-se incompetente mesmo após anos de experiência em sala de aula que as políticas públicas do Estado consolidam-se como espaço imprescindível para a elevação da competência do professor. Competência no sentido de transformar o professor alfabetizador no sujeito que deve prioritariamente reproduzir habilidades, técnicas e capacidades descritas nos muitos direitos de aprendizagem dos componentes curriculares, uma vez que, para garantir a alfabetização a todas as crianças é necessária a efetivação de tais direitos.

Em outras palavras, no PNAIC, conforme sugerido pela manifestação da PROF-D, o significado de competência relaciona-se à capacidade adquirida para compreender a alfabetização. Ou ainda, diz respeito à habilidade individual que o professor necessita adquirir para dar conta das especificidades do processo de alfabetização. Essa ênfase na competência individualiza o processo de formação instaurado pelo PNAIC, produzindo efeitos de sentido que determinam, quase sempre, a culpabilização do professor por não alcançar o objetivo de alfabetizar todas as crianças. Tal entendimento de competência centra-se nas capacidades

pessoais de cada professor. No caso, competência refere-se à capacidade individual de os professores inscritos no PNAIC reagirem às demandas da prática alfabetizadora.

Neste posicionamento confortável de responsabilizar o professor pelo sucesso na execução da proposta, o governo federal aproxima o PNAIC de outras políticas de formação que, também respaldadas pelas universidades federais, operaram sempre em defesa do Estado que se desobriga de suas muitas responsabilidades, deixando assim de propor políticas que realmente atuem na solução dos problemas que impedem a alfabetização de milhares de crianças por todo o país.

Recorte N° 4

Participar da formação no PNAIC foi ótimo, pois apliquei na sala de aula as atividades que aprendi no curso. A formação também foi importante porque os muitos relatos de experiências me ensinaram a planejar a sequência didática para trabalhar a leitura e a produção dos textos, utilizando o próprio livro didático do aluno. (PROF-F).

A PROF-F, na primeira sequência discursiva, relaciona a importância do PNAIC à reprodução das atividades em sala de aula, o que é preocupante, pois muitos dos professores alfabetizadores não estão preparados para lidar com tantas alternativas ao mesmo tempo ou não possuem condições de trabalho adequadas para refletir criticamente sobre essas novas possibilidades de aprendizagem trazidas pelo PNAIC. Em meio a condições adversas que impedem a reflexão, os professores inscritos no PNAIC tornam-se, na maioria das vezes, reprodutores de uma nova estrutura de aprendizagem que desconhecem, limitando-se ao ensino do que está proposto nos cadernos pedagógicos que subsidiam a formação. De certa forma, pelas manifestações discursivas no recorte acima, entende-se que o PNAIC atendeu às expectativas da PROF-F, especialmente no que diz respeito ao oferecimento de modelos de como fazer para alfabetizar as crianças na idade certa.

A própria estrutura dos cadernos de formação apresenta, na seção “compartilhando”, exemplos de atividades já aplicadas, acompanhadas por relatos de professores dando conta da execução e dos resultados sempre positivos. Diante desses exemplos “tão claros” que servem como verdadeiros modelos, o professor não pode mais demonstrar tanta insegurança em relação à prática alfabetizadora, pois tudo está posto de forma muito “clara”, basta reproduzir que os resultados já são conhecidos. Se, por um lado, os efeitos de sentido produzidos pela repetição de certas atividades tranquilizam o professor, por outro, geram em muitos professores o sentimento da culpabilização se não derem conta da alfabetização de todas as crianças, conforme estabelecido pelo Estado.

Respalhada nas muitas prescrições didáticas do PNAIC, a PROF-F faz referência à importância da sequência didática para o planejamento de atividades destinadas à prática de leitura e à de escrita a partir do próprio livro didático do aluno, indicando que a formação no PNAIC também possibilitou ao professor novas possibilidades de planejamento de suas aulas, o que não se contesta. Contudo, olhando para os muitos exemplos de atividades na seção “compartilhando”⁴⁶ nos cadernos de formação, encontramos ainda o trabalho de leitura preso à execução de atividades do livro didático que dão conta prioritariamente da apropriação do sistema de escrita alfabética, como pode ser percebido num dos relatos do caderno um da unidade três, sugerido ao professor. Nessa sugestão de atividade, concilia-se a leitura de uma parlenda e de um poema com atividades voltadas à análise linguística. A atividade proposta, apesar da utilização de textos, não é diferente de outras atividades bastante utilizadas e propostas em livros didáticos.

No recorte, a PROF-F entende que o papel do professor é reproduzir em sala de aula as experiências compartilhadas no PNAIC, por isso exalta as experiências didáticas vividas no PNAIC, esquecendo-se de que na maioria das vezes essas experiências “exitosas” trazem, sob a forma de relatos, apenas a explicação sistemática de como se faz, silenciando questionamentos e outras possibilidades de aprendizagem. Neste contexto de reprodução, o PNAIC reforça uma realidade histórica que marca como já visto em capítulo anterior, a formação do professor: “o professor inculcando no seu grupo de alunos uma série de conceitos, a serem assimilados sem questionamentos (é assim porque é assim; isto é errado, aquilo é certo) e que passam a lhes servir de base para o raciocínio, que se vê tolhido e condicionado.” (CORACINI, 1991, p. 176). Nesta perspectiva, as práticas docentes remetem, quase sempre, para um professor cuja única função é a de ensinar aos alunos que precisam ser alfabetizados até os oito anos de idade.

Em nosso entendimento, quando o PNAIC procura restringir o seu espaço de formação à reprodução de tais experiências, apoia-se na premissa de que o professor que alfabetiza estará ampliando seus conhecimentos se for submetido a modelos práticos de alfabetização. Pelo mecanismo da reprodução, a formação continuada no PNAIC não rompe com a racionalidade técnica que vem marcando historicamente as políticas de formação docente e ainda transforma-se em recurso estratégico para que as práticas político-ideológicas do Estado sejam materializadas nas salas de aula de todo o país.

⁴⁶ A seção “compartilhando”, presente nas oito unidades de formação, traz experiências didáticas desenvolvidas por outros professores.

Esse posicionamento discursivo da professora valorizando o PNAIC pelas atividades que aplica em sala de aula está associado a uma concepção de formação continuada que tem por objetivo o treinamento, a atualização e o monitoramento. Em suma, a professora participa dos encontros no PNAIC, aprende novas experiências com os colegas, depois aplica o que aprendeu em sala de aula e, por último, traz os resultados do trabalho para apresentar aos demais professores. Embora não se esteja questionando a qualidade da formação no PNAIC, que certamente foi organizada com o objetivo de preparar adequadamente os professores para o exercício da alfabetização, ainda assim de acordo com o dizer da PROF-F, observamos um viés de reprodução imediata em sala de aula, o que já ocorreu em outras políticas de formação.

No recorte observado, há silenciamento no que se refere à discussão teórica no âmbito da formação do PNAIC. Não aparece, nas manifestações discursivas do PROF-F, qualquer descrição a respeito da contribuição teórica da referida política aos professores inscritos. Pelo que se observa, parece que o PNAIC notadamente se propôs a oferecer modelos de sequências didáticas e projetos, já que em nenhum momento o PROF-F diz ou faz menção em dizer como se deu sua relação com o estudo sobre os conhecimentos teóricos da alfabetização, o que sugere que nos cursos de formação continuada, prioritariamente, trocam-se experiências, sob a forma de modelos didáticos, e pouco se revisita o conhecimento teórico tão fundamental à prática alfabetizadora, conforme as manifestações do PROF-F.

Recorte N° 5

A formação no PNAIC foi diferente porque o MEC pensou exclusivamente no professor que alfabetiza. Essa é uma diferença que percebi em relação a outros cursos. Isso também tornou a formação mais dinâmica e objetiva. (PROF-H).

Em sua manifestação discursiva a PROF-H lembra que a formação no PNAIC é direcionada, exclusivamente, ao professor que atua nas classes de alfabetização, o que diferencia o PNAIC de outras políticas de formação continuada para professores. Essa diferença, produzida pela marca da exclusividade, que é realçada no depoimento da PROF-H, mobiliza sentidos que destacam a importância do professor alfabetizador em relação aos demais profissionais, além de sugerir que o Estado cumpre com sua responsabilidade em termos educacionais ao ofertar mais uma possibilidade de formação continuada.

Quando enfoca apenas a formação do professor que alfabetiza, o PNAIC reforça o discurso do Estado de que a melhoria dos índices de alfabetização passa necessariamente por um professor bem formado. Esta é uma condição que está posta e atravessa toda a concepção

de formação que embasa o PNAIC. Contudo, acreditamos que, ao focar apenas um único grupo profissional, o PNAIC colabora na ampliação do isolamento docente no interior da escola. Isolamento que já é apontado pelos próprios professores como um dos graves problemas pedagógicos que interferem no processo de alfabetização de muitas crianças. Acreditamos que, por suas peculiaridades, a alfabetização requer a atuação de todo o corpo pedagógico da escola, o que contraria de certo modo as diretrizes do PNAIC.

Em uma de suas manifestações a PROF-H admite que o foco apenas no professor alfabetizador “tornou a formação mais dinâmica”, o que não discordamos. Entretanto, tendo em vista a consolidação dos interesses político-ideológicos do Estado, políticas semelhantes ao PNAIC precisam ser implementadas em um curto espaço de tempo, pois os recursos disponíveis para isso são limitados e os resultados da alfabetização nas avaliações externas aplicadas pelo MEC (ANA e Provinha Brasil) indicam quase sempre que os índices precisam melhorar. Diante desse quadro de dificuldades, o Estado sente-se pressionado a agir com rapidez, pois os resultados são exatos e não deixam dúvida à opinião pública de que medidas urgentes precisam ser tomadas a fim de reverter o quadro de fracasso em que se encontra a alfabetização. Assim, o Estado vê-se obrigado a implementar ações rápidas sob o ponto de vista pedagógico, mas que sejam eficazes politicamente.

Nessa conjuntura, políticas de formação, assim como o PNAIC, assumem a função específica de mostrar que as dificuldades em alfabetização estariam sendo resolvidas, pois todos (ou quase todos) os professores alfabetizadores do país estão em formação. Porém, sabemos que na prática não é isso que ocorre, pois o professor, mesmo amparado pela formação continuada, “sozinho” na escola, não terá condições de resolver as muitas dificuldades que impedem a alfabetização de milhares de crianças todos os anos neste país.

Recorte Nº 6

A formação no PNAIC ajudou o professor a melhorar sua prática, mas o tempo limitado atrapalhou o estudo de teorias importantes. Na minha opinião, faltou tempo nos encontros para o estudo dos cadernos e para a discussão dos temas. Muitos conteúdos importantes não foram discutidos nos encontros, pois não havia tempo. Para superar a falta de tempo, a orientadora encaminhava estudo a distância, mas trabalho 50 horas semanais e não encontro espaço e nem tempo para dar conta desses estudos. Devido à falta de tempo, muitos colegas acabaram desistindo. (PROF-J).

Em sua manifestação discursiva, a PROF-J sugere que a formação no PNAIC colaborou para a melhoria da prática do professor que alfabetiza, mas, ao mesmo tempo, admitiu que o tempo destinado à formação foi insuficiente, o que acarretou prejuízo ao estudo de teorias importantes, sugerindo que no PNAIC os conhecimentos teóricos ocuparam

um lugar periférico em relação às discussões práticas. Quando privilegia o conhecimento prático em detrimento do teórico, políticas educacionais semelhantes ao PNAIC, na maioria das vezes, aparecem associadas a uma concepção tecnicista, o que tem sido mais um obstáculo à transformação mais efetiva da formação docente. Essa supremacia pode estar ocorrendo devido à troca de experiências práticas, que é um dos princípios reguladores da formação do professor no âmbito do PNAIC. Formados dessa maneira, os professores, pela sistemática da repetição, aprendem como fazer, mas não adquirem conhecimento acerca da prática. A valorização da prática em detrimento da teoria parece ter sido utilizada no âmbito de formação do PNAIC, pelo menos é o que sugere a manifestação discursiva do PROF-J, o que pode ser corroborado pelos cadernos de formação que trazem inúmeros relatos de experiências bem sucedidas na área da alfabetização.

Mesmo a orientadora sugerindo que se complementassem os estudos a distância, a PROF-J reconhece que não atendia a tal sugestão, pois “trabalho 50 horas semanais” e, por isso, dependia exclusivamente dos encontros sistemáticos do PNAIC para sua formação. Fora desses encontros, não se encontra tempo para realizar os estudos determinados pela orientadora. Com temos acompanhado nos últimos anos, a oferta abundante de formação continuada a distância – notadamente aos professores do ensino fundamental – é uma artimanha política do governo federal para “aligeirar e baratear a formação. Isto pode significar o aumento da quantidade de professores formados, mas não garantir a qualidade desejada na formação continuada.” (ALFERES, 2009, p. 83). No caso de Palhoça, não aconteceu nenhuma coisa nem outra, pois o número de professores em formação é pequeno e as condições oferecidas pela Secretaria de Educação são insuficientes para tornar eficaz a formação no âmbito do PNAIC.

Como se observa, a falta de tempo é apontada pela PROF-J como sendo um dos principais entraves que inviabilizaram a participação efetiva dos professores no PNAIC. Muitos até participaram, como é o caso da PROF-J, mas enfrentando uma série de dificuldades que comprometem, sobremaneira, o desenvolvimento da proposta de alfabetização implementada pelo PNAIC. Portanto, apesar de sua prioridade voltada à alfabetização, o PNAIC não garantiu, junto às secretarias de educação (gestoras do PNAIC), a participação de todos os professores alfabetizadores, o que suscita dúvidas sobre a eficácia político-pedagógica da formação, pois, em nosso entendimento, para que o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade seja consolidado é necessário que o Estado crie condições efetivas de participação a todos os professores envolvidos com

alfabetização. Em nossa compreensão, não se podem deixar professores que alfabetizam crianças fora de uma política que notadamente visa transformar as práticas de alfabetização.

Esta dificuldade relatada pela PROF-J, no recorte acima, indica o distanciamento existente entre os idealizadores do PNAIC (governo federal, por intermédio do MEC) e as secretarias de estado e municípios responsáveis pela gestão da Política junto aos professores. Esse distanciamento se comprova pela dificuldade que o professor ainda encontra para se inserir em políticas de formação como o PNAIC, mesmo o MEC, em seu discurso, enfatizando que o PNAIC foi projetado para atender a “todos” os professores alfabetizadores. Não restam dúvidas de que a consolidação de qualquer proposta educacional depende de uma sintonia administrativa entre os vários sistemas envolvidos, o que não aconteceu em termos de PNAIC, no caso de Palhoça (SC). Nas manifestações da PROF-J, observamos que faltou sensibilidade política à administração da Secretaria de Educação de Palhoça (SC) para oferecer condições adequadas de espaço e tempo para que os professores pudessem assumir o PNAIC em sua prática alfabetizadora. Em nosso entendimento, mediante a leitura do caderno de apresentação, as secretarias de educação têm função decisiva na organização e na implementação do PNAIC, uma vez que são elas que podem fazer chegar às escolas de forma mais efetiva as diretrizes dessa nova política para a alfabetização.

Sem condições adequadas de formação, o professor tende a resistir à implantação de novas possibilidades de ensino, tendo em vista que a meta estipulada pelo PNAIC em alfabetizar todas as crianças traz ansiedade à prática docente e, por isso, faz necessário garantir um maior tempo de estudo para o professor, o que não ocorreu, pelo menos na rede municipal de Palhoça (SC), conforme depoimentos dos professores. Desse modo, é possível dizer que, a partir das manifestações discursivas da PROF-J, o PNAIC tem contribuído em parte para a formação do professor, pois motivou mudanças em sua prática. Entretanto, o PNAIC, ao que parece, silenciou a discussão teórica em função de aspectos da prática docente, mantendo a perspectiva clássica de formação que se construiu historicamente pela reprodução de metodologias que pouco contribui para a alfabetização de todas as crianças na idade certa.

Percebe-se, pelo depoimento da PROF-J, que o PNAIC também não conseguiu consolidar um trabalho coletivo na escola, pois muitos professores desligaram-se antes de sua conclusão, ou nem mesmo aderiram no início, o que impediu a construção de uma proposta de alfabetização comum a todos os professores, resultando num processo de formação fragmentado, que torna disperso os efeitos do PNAIC na própria escola. Esta ausência dos

professores nas ações do PNAIC nos faz questionar a repercussão desta política de formação na rede municipal de ensino de Palhoça (SC).

Recorte Nº 7

Eu achei que a formação no PNAIC foi de certo modo repetitiva. Os textos eram outros, mas os temas os mesmos. Os mesmos temas foram abordados em mais de um encontro. Essa repetição desmotivou e tornou a formação improdutiva para os professores. (PROF-L).

No recorte acima chama a atenção que ao fazer referência à proposta de formação do PNAIC, o PROF-L inicia sua manifestação discursiva pelo pronome pessoal “Eu”. Ao fazer uso desse mecanismo discursivo, o PROF-L inscreve-se uma posição que o autoriza a dizer sobre o PNAIC. Nesse sentido, este professor apresenta-se como um sujeito que tem conhecimento sobre a proposta de formação do PNAIC e, por isso, se sente autorizado em avaliá-la. Entretanto, esse efeito de autoridade produzido pela inclusão do professor nesse processo de formação é silenciado, logo em seguida, pela forma verbal “achei”, que desloca os sentidos para o pressuposto de que o PROF-L supõe “que a formação no PNAIC foi de certo modo repetitiva”. Suposição esta que vai ser confirmada pelas palavras subsequentes, como “os textos eram outros, mas os temas os mesmos”.

Quando afirma que “os mesmos temas foram abordados em mais de um encontro” o PROF-L está se referindo à repetição temática e metodológica reproduzida nos cadernos de formação. Numa tentativa de justificar a repetição como um mecanismo que traz benefícios à formação do professor, o MEC, já no caderno de apresentação do PNAIC, enfatiza a necessidade de se retomar certos temas fundamentais à alfabetização, com vistas a consolidá-los entre os professores alfabetizadores.

Em posição contrária ao discurso do MEC, entendemos que a repetição de abordagem temática e metodológica em cursos de formação continuada de professores, semelhantes ao PNAIC, deve ser evitada, uma vez que pode se constituir em fator decisivo de desmotivação à participação do professor, como bem mostra o PROF-L ao enfatizar que a sistemática da repetição “desmotivou e tornou a formação improdutiva para os professores.” Acreditamos que muito dessa repetição denunciada pelo PROF-L em sua manifestação está relacionada à ausência do professor na elaboração das políticas de formação continuada, pois é preciso saber o que ele necessita e qual sua sugestão temática e metodológica para o curso que será oferecido. Sem a participação efetiva do professor desde a elaboração, o PNAIC acaba desconsiderando as demandas da alfabetização e assume, assim como outras políticas, características genéricas centradas na competência individual, em que se olha para o professor

sempre da mesma maneira, um profissional que precisa submeter-se à repetição de tarefas práticas, como forma de complementar a formação que se iniciou na universidade.

Tudo indica, ao olharmos para as manifestações do PRO-F L, que a formação no PNAIC, da forma como funcionou se produziu em mais um mecanismo político que opera no sentido de manter o controle do Estado sobre as ações educacionais. Apesar de o PNAIC, em seu discurso introdutório, se dizer propositivo a mudanças para a alfabetização, ainda assim observamos o funcionamento de um modelo de formação voltado à manutenção de uma metodologia de estudos que se repete e silencia as verdadeiras demandas do professor. Graças ao mecanismo da repetição, o PNAIC torna “a formação improdutiva” estabelecendo limites para a interpretação do professor e, por consequência, regulando as suas possibilidades de ação, mesmo a distância.

Categoria 2: Avaliação que o professor faz dos materiais didáticos e pedagógicos vinculados ao PNAIC.

Seguem os recortes com as manifestações discursivas dos docentes que fundamentam esta categoria, seguidos da análise.

Recorte N° 1

O MEC faz a parte dele em oferecer o curso e disponibilizar os materiais, já que o município nada oferece, mas muitos professores não frequentam e muitos que frequentam não seguem as propostas do PNAIC e nem fazem uso dos materiais em sala de aula (jogos, livros). (PROF-B).

As manifestações acima trazem indícios de que a professora acredita ser possível alfabetizar as crianças desde que o professor siga as propostas apresentadas pelo PNAIC e utilize em suas aulas os materiais (jogos, livros) disponibilizados para a formação, como se a junção entre as orientações e a utilização dos materiais pelo professor bastasse à alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, conforme preconiza o Ministério da Educação (MEC). A contribuição dos materiais didáticos, especialmente os jogos, é inegável, para turmas de alfabetização, desde que sejam tomados pelo professor como instrumentos de mediação pedagógica e não como simples objetos para manipulação dos alunos em sala de aula. Como instrumento, o material didático é utilizado pelo aluno para a realização de alguma atividade mediada pelo professor. Já “[...] como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático” (ORLANDI, 1996a, p. 22), de tal modo que a mediação sofre um processo de apagamento, pois o conhecimento sobre tal material fica restrito à sua manipulação, apagando a sua história política e social.

Apesar dessas variações quanto ao uso em sala de aula, os materiais identificados no PNAIC constituíram-se em uma marca da política, tanto que aparecem avaliados positivamente nas manifestações discursivas da professora. Esse discurso de aprovação do material didático deve-se, sobretudo, à distribuição gratuita, que gera a expectativa de que seja amplamente utilizado sem questionamentos pelos professores em formação. Situação semelhante ao discurso sobre o livro didático que, de acordo com Grigoletto, no artigo “Leitura e funcionamento discursivo do livro didático” (1999, p. 68), se constitui, “no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e aluno)”.

Ao enunciar que “o MEC faz a parte dele”, a PROF-B apaga as responsabilidades do poder público em relação aos problemas que afetam a educação e, ao mesmo tempo, inscreve o sujeito (professor que alfabetiza, o outro) em uma posição que o responsabiliza pelos resultados negativos da alfabetização, pois “não seguem as propostas do PNAIC e nem fazem uso dos materiais em sala de aula”. Esse posicionamento, que aponta exclusivamente para as falhas do professor em relação ao PNAIC, silencia as limitações da prática pedagógica em decorrência das condições de trabalho que (não) são oferecidas na escola.

Além disso, ao fazer referência aos demais sujeitos (professores) que, de algum modo, fogem às orientações do PNAIC, a professora, interpelada ideologicamente pelos discursos subjacentes ao PNAIC, imputa a eles (professores) a responsabilidade de resolver em três anos a dívida histórica que o Brasil tem com o direito à alfabetização. Entretanto, reconhecemos que essa tarefa de alfabetizar a todos “na idade certa” é de uma complexidade extrema que passa, sim, pela formação adequada do professor, mas não se limitando a ela. Existem outras determinações de ordem histórica, política e ideológica que precisam ser mobilizadas juntamente à formação do professor.

De certa forma, os efeitos de sentido produzidos nas manifestações discursivas da professora em relação ao Ministério da Educação (MEC) são resultantes tanto da ausência de políticas públicas para formação continuada de professores no município de Palhoça – “já que o município nada oferece” –, como pela fragilidade técnico-pedagógica do próprio município, que recebe as políticas de formação continuada “prontas” do MEC e apenas as reproduzem junto a seus professores, desconsiderando a realidade local. Em decorrência dessa reprodução quase automática, sempre vinculada a um posicionamento discursivo político, determina-se como o professor deve ou não agir, simplificando a complexidade inerente ao processo de alfabetização. No PNAIC, essa nova identidade docente é produzida, em boa medida, pela

distribuição de materiais didáticos que induzem os professores a implementar quase sempre as mesmas práticas de alfabetização.

Recorte N° 2

Fica difícil mudar o quadro negativo da alfabetização em nosso município, sem uma boa formação do professor e com a utilização de bons materiais (livros, jogos). (PROF-C).

O PNAIC, neste recorte, diferentemente do posicionamento da professora no recorte anterior, aparece como uma proposta importante de mudança capaz de reverter os resultados negativos da alfabetização na rede municipal de Palhoça, por isso a desobediência aos encaminhamentos do PNAIC é tão combatida: “fica difícil mudar o quadro negativo da alfabetização em nosso município, sem uma boa formação do professor, com bons materiais”. Essa referência ao PNAIC como uma proposta indispensável à alfabetização está relacionada à angústia e ao sentimento da falta que atravessa a prática pedagógica de quem alfabetiza, pelo menos na rede municipal de Palhoça (SC), daí “a busca incansável de soluções, momentaneamente apaziguadora, para os problemas do dia-a-dia” (CORACINI, 2003, p. 207), como bem sugere a professora em sua manifestação.

Em todo o recorte, proliferam manifestações produzindo efeitos de sentido que exaltam, sobretudo, as orientações e os materiais do PNAIC como condições indispensáveis para a solução dos problemas de alfabetização. Por esse viés, o professor deve submeter-se às orientações do PNAIC sob pena de fracassar no exercício de sua prática alfabetizadora. Essas orientações aparecem “como modelos de conduta, logo, como obrigatórias” (ORLANDI, 2006, p. 23).

É criando um espaço discursivo consensual que o MEC investe no sentido de promover a mobilização do professor para que ele mesmo sinta-se obrigado a colocar em prática o que o PNAIC determina como legítimo e adequado em termos de alfabetização. Ancorado nessa ideia de consenso, o PNAIC instaura junto aos professores que alfabetizam um discurso homogeneizante que se afirma pela imposição legitimadora do conhecimento científico. É o que acontece com a professora: ela “[...] pensa que o sentido só pode ser ‘aquele’ quando na verdade ele pode ser outro” (ORLANDI, 2012, p. 153) e, com isso, se mostra desautorizada a outros gestos de leitura. Nessa direção, pode-se dizer que o PNAIC, como espaço discursivo, em suas manifestações linguístico-pedagógicas, determina os gestos de interpretação do professor, assim como a produção de sentidos, a fim de adequá-los às expectativas políticas do governo. Nesse espaço de formação, “[...] a interpretação é negada, como se o significado – único e verdadeiro – estivesse nas palavras e a linguagem fosse

transparente.” (SILVA, 2015, p. 318). Enfim, o discurso que se materializa em uma política de formação continuada, da qual o PNAIC é exemplo, determina o imaginário dos professores e esses passam a se posicionar de acordo com o imaginário produzido, negando, dessa forma, a premissa de que “[...] o sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer um, pois existe a determinação histórica.” (SILVA, 2015, p. 317).

Recorte N° 3

Acho os jogos pedagógicos interessantes, mas pensando em alfabetização recorro sempre ao livro didático, pois são muitos conteúdos, conforme os direitos de aprendizagem. (PROF-D).

Na manifestação discursiva da PROF-D, observa-se uma objeção ao uso dos jogos distribuídos pelo PNAIC. Em função disso, a professora sugere o uso do livro didático como o principal recurso para as turmas de alfabetização. Há de se observar que ocorre, na sequência “sempre recorro ao livro didático” um discurso subentendido de resistência à utilização dos jogos. Parece-nos razoável sugerir que a PROF-D, ao preterir os jogos pedagógicos ao livro didático sem nenhuma justificativa para tal escolha, autoriza-nos a leitura de que para ela os jogos pedagógicos do PNAIC não correspondem às demandas pedagógicas do professor que alfabetiza, ou talvez, não queira admitir que não há tempo disponível em alfabetização para a utilização dos jogos, pois a quantidade de conteúdos é grande.

Também é importante observar que a PROF-D, mesmo inserida no processo de formação do PNAIC, apenas supõe que os jogos pedagógicos são interessantes, assumindo-se desautorizada para um posicionamento mais específico. Em decorrência dessa suposição genérica, podemos inferir que a formação no PNAIC relativa ao estudo dos jogos para a alfabetização foi insuficiente, ou ainda, outra possibilidade que não pode ser descartada é de essa professora não ter lido os cadernos de formação relativos aos jogos e assim desconhecer suas orientações.

Ao priorizar o livro didático em detrimento de outros materiais, a PROF-D rejeita, de certo modo, as orientações discursivas do PNAIC, que buscam garantir a adesão dos professores cursistas ao uso dos materiais didáticos disponibilizados na formação. Essas orientações sugerem também o uso do livro didático, mas em conjunto à utilização dos jogos e de outros tantos materiais distribuídos pelo MEC. Tanto o livro didático como os jogos pedagógicos são definidos pelo PNAIC como suportes básicos da prática alfabetizadora. Suportes básicos sugerem, então, a existência de outros suportes que podem ser selecionados pelo professor, mas nunca perdendo de vista o livro didático.

Em relação às dificuldades que impedem a implementação dos jogos na alfabetização, a PROF-D menciona a quantidade dos conteúdos, sugerindo que o livro didático é um recurso suficiente no sentido de o professor não precisar recorrer a nenhum outro recurso para dar conta de todas as competências descritas nos direitos de aprendizagem. O livro didático, então, aparece como o recurso que traz estabilidade e transparência à prática do professor. Legitimado tanto pela escola como pela sociedade, “[...] o autor do livro didático não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotada; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já está dada.” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Ainda em relação às manifestações da PROF-D, devemos chamar a atenção para os efeitos de sentido que se produzem quando ela apenas, brevemente, sugere que os jogos são importantes. Poderíamos dizer que é por essa economia discursiva, não se posicionando em relação à utilização dos jogos, que a PROF-D desloca os sentidos para uma interpretação de que o processo de alfabetização deva ser desenvolvido seguindo as orientações do livro didático, pois se trata de um material legítimo, já consolidado historicamente, que não comporta questionamentos acerca de sua qualidade, por isso “[...] ele se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68), restando ao professor apenas seguir suas orientações. Produzindo efeitos de legitimidade, o livro didático sobrepõe-se aos jogos, que ainda carecem de reconhecimento; talvez isso explique a resistência da PROF-D.

Geralmente a consolidação do livro didático, como o principal recurso do professor, ocorre pela falta de acesso a outros recursos didáticos, o que não se confirma nas manifestações discursivas da PROF-D, que expressam sua preocupação em relação à quantidade excessiva de conteúdos. Assim, reparemos que essa quantidade, mesmo em turmas de alfabetização, faz com que os professores fiquem na dependência dos livros didáticos, evitando, sobremaneira, “perder tempo” com outros recursos que não dão conta dos muitos conteúdos programados.

Quanto a este aspecto, que é a valorização da quantidade, quando pensamos a escola e a educação, temos a observar que um discurso pedagógico construído no excesso de informação não substitui a importância de um conhecimento bem formado, pois este excesso apresenta-se, na maior parte das vezes, como um a-mais que sutura a relação linguagem/pensamento/mundo, não deixando espaço para a descoberta, para a dúvida, para a interrogação e para a invenção. Esteriliza o discurso pedagógico. (ORLANDI, 2016, p. 71).

Em nosso entendimento, não podemos responsabilizar os professores pela utilização recorrente do livro em detrimento de outros recursos, pois, como a própria PROF-D reconheceu em seu depoimento, os conteúdos são muitos. Contudo, não podemos deixar de chamar a atenção para a necessidade de uma reformulação curricular profunda desde a alfabetização, a fim de evitar que a prática docente permaneça restrita às prescrições dos livros didáticos.

Assumindo um discurso favorável ao livro didático, a PROF-D inscreve-se numa posição de resistência às orientações do PNAIC, pelo menos no que diz respeito à utilização dos jogos em sala de aula. Nesse mesmo discurso temos reforçada a ideia de que as propostas do PNAIC não condizem com as expectativas da PROF-D. Tomando emprestadas as palavras de Pfeiffer, na obra “Que autor é este?” Podemos compreender que as questões em relação ao livro didático não se limitam “[...] ao seu uso empírico e concreto; estamos falando de uma prática mais geral que consiste na negação da entrada do professor e do aluno na posição de responsabilidade pelo gesto interpretativo.” (1995, p. 74).

Nessa intervenção conteudística proposta, em especial, pelo livro didático, a apropriação da escrita pressupõe uma relação natural e direta entre linguagem e pensamento, pela qual o sujeito vê-se determinado a significar as coisas do mundo, como se os sentidos fossem produzidos fora do sujeito, pressupondo uma distinção entre sujeito e sentido. Nessa perspectiva de linguagem centrada na apropriação de conteúdos escolares, “a linguagem é transparente e o significado necessariamente localizado no significante como forma empírica – palavra, texto, mensagem – e/ou nas intenções do autor, do emissor, do professor, ou seja, anterior e independente da historicidade da língua do sujeito que ensina e que aprende.” (SILVA, 2015, p. 315).

Geralmente são nessas condições de transparência da linguagem que as atividades de escrita e de leitura são produzidas nos livros didáticos que chegam todos os anos às classes de alfabetização de todo o país. E, assim, ancorado no seu principal, muitas vezes, único material impresso – o livro didático –, o professor sente-se confortável para conduzir seus alunos à aquisição da escrita. Contrários a essa concepção de linguagem que embasa o livro didático, reconhecemos a necessidade de instituir uma direção no que diz respeito a atividades de interpretação para que o aluno possa, por exemplo, produzir sentidos a partir do funcionamento discursivo do texto, para que possa, então, compreender as coisas do mundo de forma crítica, rompendo a sedimentação dos sentidos que direciona os gestos de leitura do sujeito para o reconhecimento do significado verdadeiro e adequado. De nossa perspectiva teórica, por sua materialidade linguístico-discursiva, “os sentidos se produzem pela falha, pelo

equivoco, pelo *nonsense* construindo um imaginário para ser habitado pelo sujeito. Importa, pois, trabalhar, na escola, esses outros sentidos, tomar a falha como lugar em que o novo pode surgir.” (SILVA, 2015, p. 316).

Recorte N° 4

Todo material que chega à escola é importante, mas acho que a cobrança no PNAIC para utilizar alguns materiais didáticos foi excessiva e isso acabou atrapalhando a minha prática, pois me sentia sem autonomia para planejar. (PROF-G).

No recorte acima, o PROF-G vê o material didático disponibilizado no âmbito do PNAIC como um fator que compromete a sua autonomia docente, não no que diz respeito à presença desse material na escola, mas sim quanto aos encaminhamentos sugeridos para o professor acerca do uso desses materiais em sala de aula. Muito provavelmente, a cobrança excessiva a que se refere o PROF-G se deve ao fato de o PNAIC, enquanto política educacional ter definido os materiais didáticos (jogos, livros) como recursos indispensáveis à alfabetização das crianças. Assim, os professores, como responsáveis diretos pela consolidação das propostas educacionais, sentem-se pressionados a fazer uso desses materiais em suas aulas, pois sua postura frente a essa utilização é frequentemente monitorada e avaliada tanto pelo PNAIC como pela própria escola onde leciona. Isto nos permite a compreensão de que o PNAIC utiliza-se também dos materiais que foram disponibilizados para determinar a posição a ser ocupada pelo professor.

Já o efeito da perda de autonomia sugerido pelo PROF-G é produzido pelo posicionamento do professor como mero reprodutor, desde as instruções dos cadernos de formação descritas por meio de um discurso prescritivo, que geralmente determina os procedimentos adequados diante dos novos materiais. Pressupõe-se que essa determinação de como proceder se faz necessária porque os materiais disponibilizados são desconhecidos do professor, o que parece constituir mais uma justificativa para que ele, professor, seja posicionado como um sujeito que obedece aos comandos de utilização dos materiais. Neste viés, os materiais, assim como os livros didáticos, se estabelecem como mais um mecanismo disciplinar utilizado para fazer valer a autoridade do Estado em relação à formação do professor. Esses mecanismos disciplinares operam num sistema de coerção do político, visando à obediência do sujeito às determinações políticas do Estado. Ou seja, nas políticas de formação semelhantes ao PNAIC, os materiais didáticos, quando reprimem e doutrinam o trabalho docente, operam coercitivamente pela manutenção da política educacional.

Recorrendo a um discurso prescritivo que funciona como um guia, cria-se a expectativa exacerbada de que o professor utilize em suas aulas o material recebido durante a

formação no PNAIC, o que interfere nas decisões individuais do professor na hora do planejamento, pois, conforme sugere o PROF-G, parece não restarem alternativas para o professor em formação, a quem se reserva o papel de meramente contemplar no planejamento os materiais disponibilizados pelo PNAIC. Em função disso, nega-se ao professor o direito de utilizar o material didático no momento e da maneira que melhor lhe convier, com base nas demandas de aprendizagem reais trazidas pelos alunos.

Por outro viés, o discursivo, compreendemos que o objetivo definido pelo Estado, de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, não depende somente da disponibilização de materiais didáticos ao professor alfabetizador, mas, sobretudo, das “experiências e conhecimentos anteriores que determinam, nos alunos e no professor, hábitos didáticos e culturais.” (CORACINI, 1992, p. 41).

Recorte N° 5

Mesmo o PNAIC oferecendo outros recursos didáticos como os jogos e os livros, o computador continua sendo meu principal recurso na elaboração das aulas, pois, principalmente os jogos do PNAIC são difíceis de entender. Assim prefiro não utilizar. (PROF-H).

As manifestações do PROF-H reforçam o discurso imposto pelas novas demandas educacionais que fomentam massivamente, ainda na alfabetização, o uso de diversos materiais didáticos, principalmente os provenientes das novas tecnologias, que têm um papel de destaque no momento social que estamos vivendo. Em função disso, nos últimos anos, o MEC produziu inúmeras orientações (portarias, legislações) determinando ao professor a utilização dos recursos tecnológicos. Contudo, se por um lado a introdução desses recursos traz mais eficiência à prática docente, por outro pode normatizá-la, regulando os processos pedagógicos em sala de aula. Nesse caso, se tomarmos como exemplo o uso do computador, o recurso tecnológico mais utilizado em boa parte das escolas, requer do professor um amadurecimento político, pedagógico e ideológico para que esse importante recurso não se transforme em mais um mecanismo de regulação, entre tantos outros que a escola já produziu. O trabalho docente, por esse mecanismo, é reduzido, conforme Freitas (2007, p. 1.215), à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas.”

Ao se referir ao computador como o seu principal recurso para o planejamento das aulas, o PROF-H, assim como o PROF-D, silencia a existência de outros recursos em sua escola, mesmo os materiais pedagógicos provenientes do PNAIC, o que sugere que esses

materiais se mostraram ineficazes nas práticas de alfabetização. Talvez tenham faltado também, ao PROF-H, esclarecimentos durante a formação dando conta de que somente a presença dos materiais didáticos na sala de aula não é capaz de transformar positivamente a prática alfabetizadora. Ou seja, falta o entendimento de que a disponibilidade de novos materiais não implica necessariamente novas práticas docentes.

Além de esclarecimentos de ordem teórica, a resistência aos materiais provenientes do PNAIC indica que faltou ao professor, nos encontros de formação, a experiência prática no uso desses materiais, conforme a manifestação do PROF-H enfatizando que “os jogos do PNAIC são difíceis de entender.” No caso específico dos jogos para alfabetização, torna-se necessário que o professor experimente esses jogos, testando potencialidades e variações. Pela experiência prática no espaço da formação, o professor conquista autonomia diante das escolhas que precisam ser feitas no que se refere à utilização não só dos jogos, mas de outros recursos também disponíveis.

Esse reconhecimento de que faltou aprofundar as experiências com os jogos indica que o professor, mesmo tendo acesso, resiste a práticas que de alguma forma denunciam as suas fragilidades em relação ao uso de materiais pedagógicos. Dessa forma, o PROF-H, para não correr o risco de se mostrar despreparado, faz uso do computador como o recurso didático que lhe dá segurança, pois lhe falta domínio para a manipulação e uso didático dos materiais provenientes do PNAIC. Se essa “falta” produz efeitos de sentido que fazem mostrar lacunas no espaço de formação instituído pelo PNAIC, expõe também maturidade pedagógica por parte do professor, quando este assume que, por desconhecimento, resiste aos muitos apelos discursivos pela utilização de um material didático produzido especificamente para facilitar seu trabalho.

Recorte N° 6

Como vimos no PNAIC a alfabetização precisa buscar uma nova prática e os materiais pedagógicos são uma novidade. Por isso, espero que esses materiais ajudem numa nova prática. (PROF-K).

Como sujeito constituído ideologicamente, o PROF-K está fadado a uma nova prática pedagógica. Em função das condições materiais disponibilizadas pelo PNAIC, ele se posiciona como aquele que anseia o novo – aquele que deseja uma nova prática. Está instituído na memória discursiva produzida pelas políticas de formação continuada, que o professor alfabetizador precisa inovar em sua prática, o que o leva a enfatizar, em seu posicionamento, os materiais pedagógicos como propulsores para a inovação. Essa manifestação do PROF-K se explica também em função do que o Outro – PNAIC com sua

autoridade e legitimidade reconhecidas – define em relação aos muitos materiais disponibilizados ao professor em formação. Ancorado nos efeitos dessa definição, o PROF-K, marcado pelo discurso da inovação, acredita na necessidade de uma nova prática.

Interpretamos que a ênfase em uma nova prática aponta para o PNAIC como um espaço discursivo que estabelece para a alfabetização um novo contorno metodológico, especialmente pelo uso de novos materiais pedagógicos. Esse novo contorno, dada a concepção discursiva por nós adotada, não é possível, porque entendemos que, mesmo a prática pedagógica trazendo novos elementos metodológicos, como os introduzidos pelo PNAIC, ainda assim permanecem vestígios simbólicos, que habitam a memória discursiva do professor, impedindo o afloramento apenas do discurso da inovação. Não é possível apagar os outros discursos – anteriores ao PNAIC – que atravessaram a formação do professor.

O PROF-K organiza sua manifestação discursiva em função das determinações do PNAIC que ditam, entre outras coisas, o que o professor precisa utilizar para inovar na prática alfabetizadora. São essas determinações, integrantes de uma memória discursiva construída historicamente, que movem o anseio do professor pelo novo. Determinado por essa memória – que estabelece o que o sujeito pode dizer – não resta muito coisa a ser dita pelo PROF-K, senão reforçar o discurso de formação no PNAIC de que os materiais pedagógicos são uma novidade que devem ser aproveitadas pelo professor alfabetizador.

Historicamente, a alfabetização vem sendo marcada por discursos que negam as práticas tradicionais em função do novo. No caso do PNAIC, esses discursos não se limitam à esfera pedagógica com vistas a permitir visibilidade social e mercadológica de novos produtos – jogos, livros didáticos, livros paradidáticos e componentes tecnológicos – que, em nome da inovação metodológica, incitam o professor a descartar os materiais tradicionais e a utilizar os novos materiais disponibilizados às escolas. Esse valor conferido ao novo evidencia que o professor refuta as práticas consideradas tradicionais pelo discurso pedagógico, esquecendo, o professor, que estas práticas estão sempre-já-lá, revestindo o novo. Refutar no sentido de “transferir para os métodos de ensino e de aprendizagem da língua escrita toda a responsabilidade pelo fracasso escolar” (SILVA, 2015, p. 312).

Em face da sequência discursiva “espero que esses materiais ajudem numa nova prática”, o PROF-K nos remete a uma conjuntura pessimista em relação à alfabetização, o que pressupõe uma nova prática. Ao assumir o discurso da inovação instituído pelo PNAIC, com o auxílio dos materiais pedagógicos disponibilizados, o PROF-K esquece-se da impossibilidade de apagar os traços de suas experiências docentes consolidadas, já que, enquanto profissionais, somos, também, um pouco daquilo que recusamos. Na ilusão de uma

prática alfabetizadora ideal, o PROF-K busca demarcar uma fronteira que delimita o que se fazia antes e o que se pode fazer agora a partir dos materiais disponibilizados pelo PNAIC.

De nossa posição teórica, a demarcação dessa fronteira é inviável, pois, mesmo que uma política de formação de professores se apresente como “nova”, há sempre retornos ao mesmo, já que as necessidades em termos de alfabetização são históricas, não surgiram com o PNAIC. Há sempre uma interpenetração das políticas que impossibilitam demarcar as fronteiras de uma e de outra. Estamos falando de fronteiras fluidas que tornam impossível determinar onde acaba uma política e onde começa outra – esta é uma contradição fundamental. Talvez os materiais disponibilizados aos professores sejam um elemento que diferencie o PNAIC das demais políticas de formação.

O professor em formação no PNAIC, perpassado por vários discursos de ordem político-ideológica, vai se constituindo a partir daquilo que faz sentido para ele, na tentativa de se alinhar a um discurso – o da inovação – que perpassa os materiais didáticos e pedagógicos vinculados ao PNAIC. No caso do PNAIC, o PROF-K identifica-se às ideias em torno do novo que se encaixam em seus anseios, possibilitando que os sentidos sejam produzidos.

Categoria 3: Avaliação que o professor faz sobre a ANA (avaliação nacional da alfabetização).

Seguem os recortes, com as manifestações discursivas dos docentes, que fundamentam esta categoria, seguidos da análise.

Recorte N° 1

A ANA é importante para mostrar os resultados negativos da alfabetização. É uma forma de chamar o professor para a sua responsabilidade de alfabetizar as crianças. (PROF-C).

Ao fazer referência à ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) como mais uma possibilidade para mostrar os resultados insuficientes em alfabetização, a professora reconhece a baixa qualidade do ensino brasileiro desde os anos iniciais do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, sugere que, por meio de mais uma avaliação em larga escala, seja possível chamar o professor a sua responsabilidade para o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. À medida que a professora ressalta a importância de avaliar o ciclo de alfabetização, ela responsabiliza o professor (alfabetizador) pelo baixo desempenho dos alunos, desconsiderando as condições sociais e econômicas, nem sempre satisfatórias, em que estão inseridos professores e alunos. Assim, podemos interpretar a ANA

como uma forma de individualização do professor pelo Estado, que resulta “em um indivíduo responsável e dono de sua vontade” (ORLANDI, 2012, p. 154). E assim, pelo funcionamento discursivo da ANA, o Estado exime-se das responsabilidades pelos resultados da alfabetização e, de quebra, garante a manutenção de sua legitimidade e autoridade sobre o professor, “[...] levando-o a interiorizar a ideia de coerção ao mesmo tempo que ele tome consciência de sua autonomia, de sua responsabilidade” (ORLANDI, 2004a, p. 90), pois os resultados são exatos (transparentes) e apontam precisamente para as dificuldades internas da sala de aula, isto é, para os problemas que decorrem da prática de ensino do professor.

Discordamos, assim como Melo (Cf. 2015), desse posicionamento que silencia as motivações políticas para realçar o que acontece em sala de aula, porque simplesmente mensurar o desenvolvimento cognitivo dos educandos via avaliações em larga escala e atribuir seus avanços ou fracassos à mera competência ou falta dela por parte do professor ou da escola só tende a agravar ainda mais o quadro de extremo atraso em que se encontra o ensino público do país.

Sob pressão os professores tendem a deliberar mais esforço no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com desempenho médio, deixando de lado os extremos, isto é, os alunos que se encontram abaixo das expectativas para a idade e ano escolar, ou seja, aqueles que mais precisam de apoio para que superem suas dificuldades, bem como os que se encontram acima da média e que poderiam ir muito além idade/ano escolar [...]. (MELO, 2015, p 139).

Políticas de formação continuada semelhantes ao PNAIC são constituídas a partir dos resultados das avaliações nacionais (Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB) que indicam, segundo o 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. É avaliando objetivamente que o MEC responde às demandas da alfabetização e produz um efeito de verdade “[...] calando, dessa maneira, todo tipo de questionamento, sobretudo se quem enuncia é alguém institucionalmente reconhecido” (CORACINI, 2002, p. 72), como é o caso dos resultados das avaliações externas divulgados pelo MEC.

Desse modo, a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), que avaliou as crianças ao final do ciclo da alfabetização (2014), não tem somente a função de avaliação pedagógica, mas de controle e monitoramento sobre o trabalho docente. Nessa conjuntura, podemos entender o PNAIC como sendo mais uma política pensada pelo para melhorar os índices educacionais das avaliações de larga escala, assumindo, assim, uma tendência

utilitarista “em que a questão da educação, analfabetismo é só um déficit a ser corrigido” (ORLANDI, 2012, p. 140). Como se uma possível evolução nos números sobre a alfabetização apresentada por meio de dados estatísticos confirmasse que as condições de aprendizagem das crianças em sala de aula de fato melhoraram, por isso não há mais nada a discutir ou reivindicar, pois está provado estatisticamente que houve evolução. “Nosso desenvolvimento está demonstrado na porcentagem. Ponto. Agora é só continuar a subir”. (ORLANDI, 2012, p. 134). Por meio da estatística como protótipo de verdade, o MEC produz efeitos mensuráveis e estabilizados que reduzem os gestos de interpretação sobre a complexidade inerente à alfabetização a meras opções metodológicas equivocadas do professor.

Recorte N° 2

Muitos criticam a ANA, porque mostra as falhas da prática do professor que alfabetiza. (PROF-E).

A última sequência discursiva “Muitos criticam a ANA, porque mostra as falhas da prática do professor” confirma uma tendência entre os professores que vai de encontro à justificativa (subsidiar intervenções pedagógicas e administrativas que concorram para o sucesso do ensino e aprendizagem) do Ministério da Educação (MEC) para a criação de mais uma avaliação de larga escala.

De certa forma, o posicionamento discursivo da professora sugere que a ANA, com privilégio sobre os resultados, avalia de fato as falhas cometidas pelo professor, sem fazer referência a outras variáveis que influenciam o processo de alfabetização, mas que vão além da sala de aula. Esse direcionamento da avaliação para a esfera pedagógica (prática do professor) opera no sentido apagar o político com vistas a pressionar os professores para que seus alunos apresentem bons resultados quando avaliados no final do ciclo de alfabetização.

A ANA, como proposta de avaliação diagnóstica, repousa sobre a responsabilidade e o comprometimento do professor. Essa necessidade de avaliar apenas o trabalho do professor e não todo o sistema educacional é uma forma de dissimulação dos efeitos de sentido que dão à ANA uma especificidade política que dá visibilidade social às responsabilidades do professor, ancorado na transparência dos resultados estatísticos. Associando esse caso ao estudado por Orlandi quanto ao documento estatal Carta da Terra (idealizada em 1992 durante a Rio-92 e discutida mundialmente e ratificada em 2000), consideramos como resultado, conforme a autora expressa, que “se desvia da discussão das causas para apenas procurar controlar os efeitos. É uma forma de censura, de silenciamento”

(ORLANDI, 2001, p. 172), funcionando em defesa do Estado, que, assim, antecipa-se a possíveis resultados negativos que porventura a ANA, aplicada pela primeira vez em 2013, venha a apresentar. Por ora não há com que o Estado se preocupar: os dados consolidados a partir da aplicação da ANA ainda não foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Foram divulgados apenas os dados por escola e com acesso limitado aos gestores. Desse modo, ainda não é possível analisar o quadro geral da alfabetização no país após a vigência do PNAIC.

Recorte N° 3

A ANA exige leitura e interpretação. A maioria dos alunos tiveram dificuldades para responder às questões por não interpretar. Alunos do 3º ano ainda não interpretam, mesmo tendo contato com materiais diversificados de leitura. (PROF-G).

Neste recorte, a professora especifica as dificuldades dos alunos em relação à ANA, reconhecendo que a maior dificuldade dos alunos consiste na interpretação das questões da prova, ou seja, a maioria dos alunos, segundo o PROF-G, teve dificuldades para responder às questões por não interpretar o que estava sendo solicitado na questão. Isso demonstra que, mesmo no último ano do ciclo de alfabetização, os alunos não dominam as habilidades mínimas de leitura necessárias para responder avaliações que exigem interpretação. É dessa forma que o PROF-G justifica o fato de os alunos não conseguirem bons resultados na ANA, enfatizando que essa avaliação exige leitura e interpretação. Essa justificativa, além de se constituir um imaginário cujo efeito de sentido volta ao imobilismo docente, ainda responsabiliza o próprio aluno, como se ele fosse o único responsável por não conseguir ler e interpretar. Responsabilizando o aluno pelo fracasso nas avaliações, o professor exime-se de qualquer compromisso em relação à implementação do PNAIC em sua escola. Em função dessa prática de responsabilização, o PROF-G apresenta argumentos que resistem à efetivação da ANA como instrumento de avaliação diagnóstica do PNAIC.

Cabe observar aqui que a elaboração das questões que fizeram parte da ANA partiu da premissa de que todos os professores alfabetizadores da rede pública de ensino estão trabalhando com a perspectiva teórico-metodológica apontada pelo PNAIC. Na verdade, a ANA é mais instrumento avaliativo que foi pensado a partir de uma perspectiva imediatista, que visa urgência de resultados em alfabetização. Talvez por esse imediatismo muitos professores olhem para essa avaliação como “apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental.” (ORLANDI, 1996c, p. 36).

Essa incapacidade para a interpretação sugere falhas no ensino da leitura nos dois primeiros anos e, ainda, suscita questionamentos sobre o sistema de ciclos adotado para a

alfabetização. Se considerarmos que a ANA foi aplicada no terceiro ano de alfabetização, podemos deduzir que o PNAIC não provocou mudanças no ensino de leitura nas escolas ou ainda que a proposta de avaliação da ANA está distante das reais condições de ensino de leitura oferecidas às crianças. É como se na escola não se aprendesse a ler o suficiente para interpretar as questões que produzem a ANA.

Cumpre destacar que a concepção de alfabetização, pelo menos no primeiro ano do ensino fundamental, implementada pelo PNAIC, é muito próxima ao domínio do sistema de escrita alfabética, o que pode silenciar as práticas discursivas de leitura em função da decodificação de códigos linguísticos. Ao focar no ensino do código escrito, privilegiando atividades de análise linguística, o PNAIC aproxima-se de uma perspectiva reducionista que conduz a prática de leitura à mera descrição e à retirada de informações pontuais, apagando, muitas vezes, as possibilidades de interpretação acerca dos efeitos de sentido produzidos pelo funcionamento discursivo do texto. Dessa forma, o PNAIC não vê os professores na posição de sujeitos capazes de aprimorar ou acrescentar outras atividades com foco no ensino da língua escrita. Em decorrência disso, o que é apresentado geralmente como modelo são atividades sistematizadas de alfabetização.

Na educação, o ensino da língua, em particular, e da linguagem em geral, poderia ser bem praticado como processo formador do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito compreendesse sua relação com a interpretação, com as consequências históricas, que isto implica, sendo capaz de dimensionar o efeito que sua intervenção (trabalho) nas formas sociais. (ORLANDI, 2016, p. 73).

Pela manifestação do PROF-G, pode-se inferir que a prática de leitura em turmas de alfabetização, mesmo após a implementação do PNAIC, mantém-se atrelada a uma exigência curricular em uma perspectiva reducionista que “[...] conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas.” (ORLANDI, 1996c, p. 35).

A escola, ao guiar a leitura de seus alunos, pode dificultar, limitar, impedir que se constituam lugares de interpretação diferenciados, ou seja, que o sujeito assuma a função de autoria na qual ele se representa na origem de seu dizer e se torna capaz de iniciar e finalizar um texto com unidade, coerência e não contradição, constituindo assim a sua unicidade. (SILVA, 2015, p. 318).

Importa considerar ainda que a implementação do PNAIC, como demonstram as manifestações de professores, não tem proporcionado mudanças nas práticas escolares de

leitura, pois permanece a dificuldade dos alunos para ler e interpretar. Contudo, há silenciamento da PROF-G em relação às possíveis causas que impedem a efetivação de um novo processo de ensino de leitura. Poderíamos dizer que, ao se calar, não se posicionando em relação às práticas de leitura, o professor desloca os sentidos para uma possível interpretação de que mesmo após o PNAIC “[...] na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático. Não se constrói, então, um espaço para a constituição de uma memória discursiva que permita ao aluno que os sentidos façam sentido.” (PFEIFFER, 1995, p. 74).

Na última sequência discursiva, ao se posicionar a respeito da metodologia de leitura, mesmo tendo contato com materiais diversificados de leitura, o PROF-G mobiliza, ainda que de uma forma generalizada, para seu dizer, discursos relacionados aos documentos oficiais de ensino – Parâmetros Curriculares Nacionais e Propostas Curriculares – que discorrem sobre o ensino de leitura, determinando a utilização de textos nos mais variados suportes, notadamente em livros (didáticos e/ou literários), em jornais, em revistas, entre outros.

Recorte N° 4

Essa avaliação do PNAIC, embora um pouco precipitada, os seus resultados podem servir de parâmetro para os professores alfabetizadores, pois leva o professor a analisar sua prática. (PROF-I).

Notemos que o PROF-I considera a possibilidade da proposta de avaliação implementada pelo PNAIC como parâmetro para os professores que alfabetizam, mas o emprego da conjunção “embora”, complementada pela expressão “um pouco precipitada”, produz um sentido de contradição à sua manifestação discursiva, pois para que uma avaliação possa servir de parâmetro na implementação de uma nova política de ensino, tudo o que ela não pode ser é precipitada. Esse efeito que contrapõe as manifestações no dizer do PROF-I, reforça a concepção de que o sujeito discursivo se produz na contradição, por isso a totalidade dos sentidos sempre escapa ao seu controle. Logo, podemos dizer que o sujeito em AD é intrinsecamente heterogêneo, sendo determinado tanto pela subjetividade quanto pela exterioridade que o atravessa. Neste viés discursivo, a contradição não é um deslize no dizer a ser corrigido, pois intrinsecamente constitui o sujeito. Antes, é um princípio que, no seu modo de funcionamento discursivo, institui a alteridade do sujeito.

O adjetivo “precipitada”, nesse contexto, sugere falta de tempo para que a escola se preparasse para a ANA, uma vez que essa avaliação foi aplicada já no segundo ano de implementação do PNAIC nas escolas, quando muitos professores ainda estavam se familiarizando com as novas propostas para a alfabetização. Apesar de chamar a atenção para

o aspecto da precipitação, a manifestação do professor permite fazer deslizar o sentido para uma leitura de que a ANA, como instrumento de avaliação, não é importante somente por mostrar o desempenho dos alunos, mas também por direcionar a prática alfabetizadora nas escolas. Do ponto de vista discursivo, a ANA se vale de um discurso pedagógico que já faz parte do imaginário da escola e, por isso, operam para uma homogeneização do trabalho interpretativo a respeito dos dados sobre a alfabetização, impondo quase sempre, os mesmos gestos de leitura impedindo que o professor compreenda a ANA como uma materialidade que apesar de se utilizar da exatidão dos números não para de produzir sentidos. Em virtude disso, praticamente fecha-se o entendimento em torno da ideia de que a ANA traz benefícios à prática do professor em sala de aula. Pelos gestos de leitura que se repetem estatisticamente, silenciam-se os processos de constituição e formulação dos sentidos “estacionando os sujeitos na variedade (série) e repetição, que só produz o mesmo, sob suas várias formas, versões, que retornam ao mesmo espaço do dizível, estabilizado e não dinâmico e inventivo.” (ORLANDI, 2016, p. 71).

É importante notar que, ao justificar a possibilidade de ANA servir como parâmetro para a alfabetização, o PROF-I repete em sua manifestação discursiva os objetivos do PNAIC, reconhecendo que, por meio da avaliação, o professor pode analisar sua prática. Esse posicionamento favorável à ANA só é possível graças à posição ocupada pelo professor que, interpelado pela ideologia, reproduz determinados discursos que movem o projeto político-pedagógico do governo federal.

Também produz um efeito de incerteza o uso da locução verbal “podem servir” que provoca o deslocamento de sentidos para uma interpretação de que, apesar de a relevância da ANA, como proposta de avaliação, fazer parte da memória discursiva do PROF-I, ainda assim parece incerto no dizer desse professor que ele faça uso dos resultados da ANA como forma de (re) direcionamento de sua prática alfabetizadora, o que produz efeitos de sentido sugerindo certo distanciamento desse professor em relação à avaliação proposta pelo PNAIC.

Recorte N° 5

A ANA é muito importante porque permite melhorar nossas práticas na alfabetização, pois precisamos aperfeiçoá-las sempre, conforme nos mostrou o PNAIC. (PROF-M).

Nesse recorte que propõe uma avaliação positiva da ANA, não há na materialidade nada dissonante do que as condições de produção do discurso permitem, isto é, o professor ajusta seu dizer àquilo que se espera que ele diga na posição de professor, dirigindo-se aos gestores da Política, pois a posição discursiva ocupada pelo sujeito funciona

determinando o que ele pode e deve dizer. Dessa determinação discursiva o sujeito não consegue escapar, já que ela se produz pelo discurso, independente da vontade do sujeito. Por isso, o professor se inscreve em uma posição discursiva da reprodução conforme mostrou o PNAIC, ou seja, diz aquilo que de certo modo está autorizado a dizer, inscrevendo-se numa memória discursiva determinada pelas práticas políticas do Estado.

Chama a atenção também, no recorte, o professor fazer referência à ANA como mais uma possibilidade disponível ao professor de aperfeiçoar as práticas na alfabetização, o que remete ao sentido de adquirir mais conhecimento para a tarefa de alfabetizar. Nessa busca pela melhor prática, o professor olha tanto para a ANA como para o PNAIC como formas que podem ajudar a torná-lo melhor naquilo que faz em sala de aula, o que faz com que o professor sinta-se responsável pelas tantas mudanças que se fazem necessárias. Nesse sentido, a ANA opera como mais um mecanismo de regulação, pelo qual as muitas determinações do Estado para a educação tornam-se hegemônicas e universais, estabelecendo uma sempre mesma ordem favorável à manutenção do sistema político vigente. Além das avaliações em larga escala (ANA), os mecanismos de regulação incluem diretrizes curriculares, certificação de professores e ainda a própria avaliação das instituições de formadores.

Recorte N° 6

Os meus alunos ficaram com medo, pavor diante da avaliação do PNAIC, por isso muitos não conseguiram fazer a prova dentro do tempo estipulado, somente os mais adiantados na aprendizagem conseguiram ler as questões. (PROF-N).

No recorte acima, os significantes “medo” e “pavor” nos remete a pensar sobre as condições de produção e de aplicação da ANA nas turmas de alfabetização. São condições que submetem o aluno, mesmo ainda no ciclo de alfabetização, a uma sistemática em que o que predomina é um sistema de avaliação voltado muito mais aos resultados traduzidos em números do que propriamente os conhecimentos produzidos em sala de aula. Nesse sentido, a ANA funciona como uma prática de exame que classifica o aluno e, ao mesmo tempo, hierarquiza a posição do professor no sistema educacional. De certo modo, a ANA opera discursivamente em favor do Estado, reduzindo os problemas históricos que assolam a alfabetização brasileira à prática docente do professor que alfabetiza.

Como já mostramos anteriormente, em muitas instituições, o Estado faz uso de avaliações sistemáticas para classificar os sujeitos, conforme seu rendimento e comportamento, silenciando a desigualdade. Em outras palavras, os sujeitos são classificados, em suas individualidades, de acordo com as motivações políticas do Estado. Na escola, essa

classificação ocorre pelo funcionamento das avaliações de larga escala que se consolida pelos índices de aproveitamento do desempenho individual dos alunos.

Conforme nos relata o PROF-N, mesmo os alunos que ainda não sabem ler e nem escrever, porque estão em processo de alfabetização, são avaliados e classificados dentro de uma escala de aprendizagem definida pelo MEC. Para ser considerado bom aluno é preciso atingir a pontuação máxima em duas disciplinas, apenas: língua portuguesa e matemática, sugerindo que os demais componentes da matriz curricular são marginalizados, pelo menos em relação às práticas avaliativas em larga escala.

De fato, é por meio de avaliações, nos moldes da ANA, que o Estado verifica se os professores inscritos no PNAIC estão atentos às determinações que lhes são transmitidas no âmbito da formação continuada. Também por meio de avaliações que se sucedem ao longo da educação básica o Estado monitora e ajusta o trabalho docente aos seus ideais políticos. Nesse caso, a ANA se constitui em mais um instrumento de avaliação que expõe indicadores e assinala resultados. É, pois, uma avaliação que olha o tempo todo para o processo de ensino em sala de aula, como se os problemas que se repetem todos os anos, impedindo a alfabetização de milhares de alunos, pudessem ser resolvidos apenas pela reorientação de novas práticas docentes sem considerar as variáveis intrínsecas às condições de trabalho oferecidas nas escolas.

Categoria 4: Avaliação que o professor faz sobre a gestão do PNAIC, tanto pela escola onde leciona, como pela secretaria municipal de educação de Palhoça (SC).

Seguem os recortes com as manifestações discursivas dos docentes que fundamentam esta categoria, seguidos da análise.

Recorte N° 1

Acho que a equipe pedagógica da escola também precisa ser formada no PNAIC, pois as orientações que recebo na escola são diferentes das que recebo no PNAIC. A supervisora alega que é cobrança da Secretaria de Educação para que o planejamento do professor siga a proposta do município. (PROF-E).

A manifestação da professora no recorte acima concentra uma pequena amostra dos desafios que ainda travam a institucionalização do PNAIC como uma política educacional de Estado capaz de impedir que milhares de crianças cheguem ao final do ciclo de alfabetização sem saber ler e escrever. Um desses desafios que limitam a efetivação do PNAIC, conforme exposto no recorte, é a integração das equipes gestoras (pedagógicas e administrativas) tanto da escola como da Secretaria de Educação, produzindo um conflito, apesar de o PNAIC, em seu caderno de apresentação, determinar, a criação de uma equipe

“formada por profissionais de vários campos do saber (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados nas diversas áreas de conhecimento), de modo a agregar diferentes tipos de conhecimentos e diferentes modos de análise dos processos de ensino e de aprendizagem.” (BRASIL, 2012, p. 9).

Na rede municipal de Palhoça (SC), a inexistência dessa equipe multidisciplinar produz orientações discrepantes que trazem instabilidade e incerteza à prática alfabetizadora do professor. Isso nos leva a pensar o PNAIC “produzindo [...] diferentes sentidos para diferentes sujeitos e situações, já que não há linguagem que não se confronte com o político” (ORLANDI, 2012, p. 152). E o político, no PNAIC, é simbolizado pelas relações de poder que determinam a divisão dos sujeitos (professores, coordenadores, supervisores) dentro de uma mesma formação social. Divisão esta que se contrapõe aos encaminhamentos do PNAIC que determina, por meio da criação de equipes, a implementação de uma prática alfabetizadora conduzida por ações específicas de vários profissionais. Uma política de formação de professores de abrangência nacional como o PNAIC, que propõe ações transformadoras na esfera da educação, como a alfabetização de todas as crianças do país até os oito anos de idade, não pode contemplar apenas os professores alfabetizadores, preterindo os demais profissionais ligados à esfera pedagógica da escola.

Voltando ao recorte, torna-se flagrante, pelo depoimento da professora, que a própria Secretaria de Educação, gestora central do programa⁴⁷, a quem caberia “[...] agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho”, (BRASIL, 2012a, p. 9) se mostra indiferente a essas ações ao exigir da supervisão escolar que cobre do professor um planejamento de acordo com a proposta pedagógica do município. Esse posicionamento da Secretaria indica que o PNAIC não se tornou, de fato, uma política de alfabetização no município de Palhoça (SC).

Recorte N° 2

Estou sozinha com o PNAIC na escola. Não tenho com quem discutir, pois minha escola não aderiu ao PNAIC. (PROF-I).

A manifestação da professora em tom de desabafo: “Estou sozinha com o PNAIC na escola”, ressalta a existência de entraves políticos e administrativos relacionados à gestão de uma política tão abrangente como o PNAIC que precisam ser observados pelo poder público. Não dá para simplesmente disponibilizar o acesso do professor a essa política, acreditando que isso seja o suficiente para trazer as mudanças necessárias à prática

⁴⁷ Denominação à equipe que atua na gestão da secretaria, não estando, portanto, centrada em uma escola específica. (BRASIL, 2012a)

alfabetizadora. Pelo menos, na rede municipal de ensino de Palhoça (SC), a centralidade na prática docente vai de encontro às próprias orientações do PNAIC que sugerem, entre outras coisas, “[...] que sejam constituídas equipes de trabalho voltadas especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 9).

Ao confiar essa tarefa ao professor, o município de Palhoça (SC) se desobriga de seus compromissos frente à educação e ainda responsabiliza o professor pela qualidade da formação e pela execução da proposta na escola, negando o político. Por essa conjuntura, o objetivo expresso no caderno de apresentação (2015) de transformar o PNAIC em um “[...] pacto do Brasil com as crianças brasileiras” está longe de se concretizar, pelo menos na rede municipal de ensino em Palhoça (SC), como bem demonstra a professora em seu posicionamento.

Segundo Alferes (Cf. 2009), a gestão de uma política de formação, de que o PNAIC é exemplo, é atravessada por movimentos distintos que indicam, por vezes, adesão, resistência ou até mesmo negação à política implementada. São esses movimentos funcionando discursivamente que determinam o espaço para a efetividade dessa política nas redes de ensino. Em Palhoça, com a ausência da Secretaria de Educação, a escola constitui-se no único espaço responsável pela gestão do PNAIC. Sem contar, ainda, que muitas escolas não possuem uma equipe pedagógica para orientar o professor, o que resulta uma prática docente muito isolada, geralmente, construída em torno de uma única orientação, a do supervisor pedagógico. Tal situação de isolamento contaria as sugestões do PNAIC para a consolidação de um trabalho pedagógico coletivo.

Recorte N° 3

Na minha escola existem muitos entraves que não deixam o PNAIC acontecer. Tentei explicar da importância do PNAIC para a alfabetização, mas não adiantou, prevalece a opinião da supervisora que obedece à Secretaria. Não há muito o que fazer. (PROF-K).

O PROF-K mantém o discurso de outros professores que também relatam dificuldades para implementar as orientações do PNAIC na escola. A queixa parece ser sempre a mesma “existem muitos entraves que não deixam o PNAIC acontecer”, sugerindo, que na rede municipal de Palhoça (SC) as orientações do PNAIC esbarram na própria gestão pedagógica da escola, que não para de criar entraves. Dessa forma, mantém-se a predominância das determinações da Secretaria em relação aos encaminhamentos do PNAIC, que ainda não são reconhecidos como legítimos. Mesmo o professor argumentando pelo

reconhecimento dessa política para a alfabetização, a situação do PNAIC na escola permanece inalterada através de uma caracterização já consolidada, como bem demonstra o posicionamento da supervisora.

Chama a atenção, da mesma forma, a manifestação discursiva “prevalece a opinião da supervisora”, porque produz efeitos de sentido, sugerindo que a supervisora possui autoridade legítima e institucional para determinar os encaminhamentos pedagógicos aos professores sob a sua responsabilidade. A supervisora, quase sempre, reproduz na escola o que é sugerido pelas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Palhoça (SC). São diretrizes encadeadas, como um discurso fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos, de tal forma que não resta espaço discursivo para prosperar as contribuições do PNAIC, o que contrapõem às determinações do caderno de apresentação para o supervisor⁴⁸.

Ao ressaltar que a supervisora obedece à secretaria, o PROF-K, em respeito à hierarquia profissional, procura, de certa forma, silenciar a responsabilidade da supervisora pela não consolidação do PNAIC na escola. É um modo de silenciamento funcionando no sentido de encontrar um responsável e não, simplesmente, de calar-se diante de uma situação já definida. Aqui, o recurso de silenciar configura-se numa tentativa de suavizar o impacto negativo dos efeitos produzidos pela sobreposição das determinações da Secretaria em relação às orientações atribuídas ao PNAIC. Ao final, quando diz que “não há muito o que fazer”, o PROF-K parece recuar e, assim, posicionando-se, de vez, como alguém que se espera cumpra as determinações que lhes são atribuídas pelos seus superiores hierárquicos.

5.2 MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS VIA RELATÓRIO

A partir dos relatórios produzidos pelos orientadores de estudo e encaminhados ao Setor de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Palhoça (SC), avaliaremos o processo de implementação do PNAIC, assim como as relações estabelecidas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). São relatórios que dizem sobre o funcionamento do PNAIC. Reconhecendo esses relatórios como objeto de análise, acessaremos as manifestações discursivas produzidas pelos orientadores de estudos, considerando a materialidade e a historicidade dos efeitos de sentidos.

⁴⁸ Definido no PNAIC como coordenador pedagógico.

No caso das manifestações discursivas sobre a formação no PNAIC, o orientador de estudos não pode ocupar posições discursivas idênticas às dos formadores da UFSC. Mais do que isso, as posições possíveis do orientador são determinadas pelas posições do formador (UFSC). Em outras palavras, o dizer do orientador está predeterminado pelos contornos discursivos que definem a posição de formador no âmbito de formação no PNAIC. Logo, há posições ocupadas pelo formador que o orientador não pode ocupar, que lhes são interditadas – posições essas que funcionam como mecanismos de contenção de sentidos em certa conjuntura, porque determinam por quais espaços de sentido o orientador de estudos pode circular. Por aí podemos perceber os sentidos vinculando-se a outro(s) discurso(s), conforme a posição discursiva do sujeito, o que pode ser observado nos procedimentos de análise quando se examinam as manifestações discursivas dos orientadores de estudos acerca do funcionamento do PNAIC.

Sob o ponto de vista discursivo, em termos da análise, produzimos um importante deslocamento teórico: o relatório, considerado tradicionalmente como um texto descritivo que informa sobre determinado assunto, é tomado aqui como um objeto discursivo que produz efeitos de sentidos sobre a formação dos orientadores de estudo no âmbito da formação no PNAIC. É então esta a noção de texto que estamos colocando como necessária para o trabalho de interpretação que pretendemos à luz da Análise de Discurso. A partir deste deslocamento teórico acerca do texto “nos instalamos no domínio da significação como multiplicidade (polissemia, efeito de sentidos) e não como *linearidade informativa*.” (ORLANDI, 1996a, p. 139, grifos da autora).

Olhamos para os relatórios não apenas como lugar de memória – lembranças – do orientador de estudos sobre o PNAIC, mas como uma materialidade significativa de constituição de sujeitos e de sentidos que tem como pano de fundo político a formação continuada do professor alfabetizador. Pressupomos, assim, que o orientador de estudos, ao passar pela formação supervisionada pela UFSC, se constitui e se significa por ela, identificando-se como um sujeito responsável pela superação dos baixos índices de alfabetização nas escolas.

O que pretendemos com essa análise é pensar o PNAIC relacionando-o com suas condições de produção e, dessa forma, olhar para os relatórios como um documento não transparente, mas como uma manifestação discursiva dos orientadores de estudo que produz sentidos e efeitos sobre a formação continuada no âmbito do PNAIC no município de Palhoça (SC). Em grande parte, nosso objetivo na observação dessas manifestações é procurar tornar visível o modo como os orientadores de estudo transitam pelo PNAIC. Não temos a pretensão

de analisar todos os aspectos presentes nos relatórios, o que seria metodologicamente inviável considerando nossa posição teórica, mas trabalhar alguns elementos que nos permitam compreender os efeitos de sentido produzidos no/pelo funcionamento do PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC).

Ainda se referindo à construção do procedimento metodológico, com vistas à análise das manifestações discursivas do orientador de estudos, selecionamos discursos subjacentes ao PNAIC, distribuídos em sete categorias de análise, dispostas a partir de recortes⁴⁹ discursivos como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Categorias de análise dos relatórios

Categorias de Análise	Recortes discursivos
Categoria de análise (1): o discurso sobre a alfabetização na idade certa – dos seis até os oito anos de idade – conforme determina o ciclo no PNAIC.	Recorte (1) “para alfabetizar não basta ter idade certa, mas vontade do professor, por isso, digo às minhas cursistas que o professor não precisa esperar a criança chegar ao terceiro ano para alfabetizá-la, o professor querendo já pode antecipar isso para o primeiro ano, assim temos que reforçar isso junto às cursistas.” Recorte (2) “sempre reforço para minhas professoras que a alfabetização não tem uma idade certa, específica para acontecer, quando o professor tem os seus objetivos vinculados a uma boa metodologia, a criança já pode ser alfabetizada aos seis anos de idade.” Recorte (3) “no PNAIC, os professores entenderam os três anos de alfabetização como mais uma possibilidade criada pelo governo federal, para alfabetizar todas as crianças.” Recorte (4) “insisti com minhas cursistas que esses três anos de alfabetização evitam a evasão de muitas crianças, pois têm mais tempo para aprender a ler e a escrever.”
Categoria de análise (2): o discurso sobre a função desenvolvimentista da formação continuada dos professores.	Recorte (5) “a alfabetização de todas as crianças como determina o PNAIC está relacionada ao desenvolvimento de habilidades no professor que alfabetiza.” Recorte (6) “segundo o PNAIC, os professores precisam desenvolver competências para alfabetizar todas as crianças.”

⁴⁹ O recorte é uma unidade discursiva que nos remete à noção de polissemia e não à de informação (Cf. ORLANDI, 1996a).

Categoria de análise (3): o discurso que vincula a formação continuada do professor ao modo de funcionamento de uma sociedade que muda o tempo todo.	Recorte (7) “a formação continuada em termos de alfabetização é vital, porque as crianças desde muito cedo participam de uma sociedade que muda o tempo todo, assim o professor não pode se esquecer do social.” Recorte (8) “no PNAIC alfabetizar implica preparar a criança para enfrentar as mudanças constantes e para isso o professor deve estar atualizado.”
Categoria de análise (4): o discurso da formação continuada como capacitação e atualização do professor.	Recorte (9) “as professoras da rede precisam entender que sem capacitação docente os números da alfabetização permanecem estarecedores, por isso a importância do PNAIC, por oferecer atualização ao professor que alfabetiza.” Recorte (10) “a capacitação que estamos oferecendo no PNAIC é importante para a atualização do professor sobre as informações da alfabetização, principalmente para aqueles professores formados há mais tempo.” Recorte (11) “o PNAIC é muito importante porque o professor não pode parar no tempo das cartilhas, por isso ele precisa inovar a sua prática sempre para alfabetizar todas as crianças na idade certa.”
Categoria de análise (5): o discurso da formação no âmbito do PNAIC como espaço de troca de experiências entre os professores alfabetizadores.	Recorte (12) “no PNAIC, procuro conduzir os encontros para a troca de experiências, pois sempre podemos aprender com o outro. Não seleciono ninguém, pois não sabemos tudo. Reconheço a importância do estudo dos cadernos, mas a leitura dos relatos de experiências sobre práticas já aplicadas tranquiliza os professores e facilita a condução dos encontros.”
Categoria de análise (6): o discurso sobre a participação da secretaria municipal de educação na implementação do PNAIC em Palhoça (SC).	Recorte (13) “professores nas escolas queixam-se de orientações conflitantes da secretaria de educação em relação ao PNAIC.” Recorte (14) “insisto, mais uma vez, que a liberação das professoras às 17h é necessária para que elas cheguem a tempo na formação, mas reconheço que a escola não pode simplesmente fechar esse horário, como já adiantou a secretaria de educação.” Recorte (15) “toda semana uma professora desiste do PNAIC, alegando dificuldades de tempo, locomoção, excesso de atividades. Infelizmente, não consigo reverter, as

	condições já estavam descritas na inscrição.”
Categoria de análise (7): o discurso sobre as orientações da UFSC.	Recorte (16) “faltou leitura dos módulos, ficamos muito em relatos de experiências dos municípios que trazem sempre as mesmas informações sobre o funcionamento do PNAIC, mas cabe à UFSC a organização dos seminários de avaliação.” Recorte (17) “faltou discussão teórica nos encontros de formação, mas quem decide é a UFSC, por isso, procuro seguir o que a UFSC determina nos seminários.”

Fonte: Do autor, 2018.

As manifestações discursivas dos orientadores de estudos materializadas nos quatro primeiros recortes da categoria de análise (1) sugerem a discussão sobre uma das principais motivações políticas do PNAIC, a concepção de alfabetizar todas as crianças na idade certa – dos seis até os oito anos de idade – conforme determina o ciclo de alfabetização. Olhando para os dois primeiros recortes, observamos que os orientadores negam a existência de uma idade certa para a alfabetização ocorrer e, nos dois últimos recortes, há um reconhecimento dos orientadores dando conta da importância dos três anos disponíveis, o que significa, em tese, mais tempo para alfabetizar as crianças. Nos últimos anos, esta ideia de que há uma idade certa para se alfabetizar é recorrente no discurso político do governo federal, prova disso é a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que determina dos seis aos oito anos de idade como o período adequado para a criança ser alfabetizada.

Os efeitos de sentido produzidos no recorte (1) silenciam o discurso da idade certa na alfabetização por outros mais contundentes politicamente, os quais indicam as ações individuais do professor como os principais instrumentos de alfabetização, conforme demonstrado nos trechos que seguem: “para alfabetizar não basta ter idade certa, mas vontade do professor, por isso, digo às minhas cursistas que o professor não precisa esperar a criança chegar ao terceiro ano para alfabetizá-la, o professor querendo já pode antecipar isso para o primeiro ano, assim temos que reforçar isso aos professores.” Sem negar a importância da prática alfabetizadora do professor, apesar do esforço discursivo do MEC, não podemos vincular o cumprimento do objetivo de alfabetizar todas as crianças na idade certa à mera vontade individual ou mesmo às escolhas metodológicas que o professor faz.

Numa leitura mais atenta ao recorte (1), vemos funcionando os efeitos de uma autonomia monitorada que produz no professor um confortável sentimento de liberdade, não no sentido de fazer em sala de aula o que bem entender, mas sugerindo que ele mesmo, o

professor, pode tomar decisões por sua conta, desde que essas decisões estejam sempre-já articuladas ao discurso da alfabetização na idade certa. Chama a atenção, ainda no recorte (1), o trecho “o professor querendo já pode antecipar isso para o primeiro ano”, o que produz sentidos de que os três anos para alfabetização só serão necessários se o professor protelar esse processo, pois existem condições para que tudo seja concluído logo no primeiro ano. Aqui, mais uma vez, reforça-se o discurso de que o professor, por intermédio de sua prática, constitui-se num sujeito capaz de transformar a alfabetização, mesmo sozinho, como tanto preconiza o PNAIC. Em “temos que reforçar isso”, o orientador de estudo se posiciona como responsável, no convencimento do professor, pela antecipação da alfabetização para o primeiro, apesar de legalmente a criança dispor dos três primeiros anos do ensino fundamental para alfabetizar-se.

Nas manifestações discursivas que compõem o recorte (2), o orientador de estudos posiciona-se de forma contrária ao discurso amplamente divulgado pelo próprio PNAIC sobre a “alfabetização na idade certa”; em vez disso, reconhece que a criança já pode se alfabetizar aos seis anos de idade, desde que o professor utilize uma boa metodologia vinculada aos objetivos a serem alcançados. Ou seja, a idade deixa de ser um fator limitador para a alfabetização se a metodologia do professor colaborar. Portanto, a criança só não se alfabetiza aos seis anos, se a metodologia não permitir. Assim, como no recorte (1), os efeitos de sentido produzidos no recorte (2) também respaldam o trabalho individual do professor como única condição para alfabetizar as crianças antes dos oito anos de idade. Temos aí uma articulação entre diferentes manifestações discursivas materializadas no discurso sobre a alfabetização na idade certa que insiste sempre em responsabilizar o professor. Tal articulação faz produzir o sentido mais eficaz politicamente ao governo federal – a responsabilização do professor pelos atrasos na alfabetização – o que produz o apagamento de fronteiras históricas e visíveis de um sistema de ensino ineficaz que não chega com a mesma qualidade a todas as classes sociais.

No recorte (3), merece destaque o trecho “como mais uma possibilidade criada pelo governo federal”, por ressaltar o papel do Estado na criação de possibilidades para superar os problemas da alfabetização. Em sua manifestação discursiva, o orientador de estudos produz sentidos que ajudam a reforçar os efeitos do discurso político, os quais sugerem o PNAIC como uma política pública de formação que se produz pela inquietação dos gestores políticos em relação aos resultados insuficientes da alfabetização. Ao considerar o prazo de três anos “como mais uma possibilidade” pressupõe-se que já houve outras possibilidades em termos de alfabetização, mas, ao que tudo indica, não lograram êxito. Neste caso, o PNAIC funciona ora proporcionando aos professores a oportunidade de

compreenderem o funcionamento por ciclo da alfabetização, ora idealizando o governo federal como aquela instituição criadora de oportunidades aos sujeitos.

Assim como no recorte (3), os efeitos de sentido produzidos no recorte (4) sugerem uma interpretação positiva sobre o discurso da idade certa na alfabetização, quando relacionam a diminuição dos números da evasão à condição temporal mais ampla, pois as crianças “têm mais tempo para aprender a ler e a escrever.” Reconhecemos, sim, a falta de tempo como mais um mecanismo limitador para o processo de alfabetização e, por isso, o ciclo da alfabetização adquire importância, contudo, as questões relacionadas à evasão são muito mais da ordem do político que propriamente à ordem do tempo. Politicamente é mais vantajoso investir na ampliação do tempo de alfabetização, a investir em reformas estruturais mais profundas que trariam efeitos a toda educação básica. Sempre lembrando que os três anos disponíveis para a alfabetização não garantem por eles mesmos a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, pois para além dessa questão temporal faz-se necessário pensar outras reformas menos superficiais e tão importantes quanto: por exemplo, a redução do número de crianças por turma de alfabetização, o que traria maior eficiência à prática do professor que alfabetiza.

Portanto, após a análise desses quatro recortes que materializam o discurso sobre “a alfabetização na idade certa”, conforme determina o PNAIC, podemos dizer que, de forma geral, os efeitos de sentido produzidos pelas manifestações discursivas dos orientadores de estudo reforçam o discurso político, o qual responsabiliza o professor pelas práticas inadequadas que interferem negativamente na alfabetização de milhares de crianças na idade entre seis e oito anos. Ao mesmo tempo que transfere a responsabilidade para o professor, faz circular no imaginário social outro discurso significativo dando conta das sucessivas políticas públicas empreendidas pelo governo federal no combate ao analfabetismo infantil. Entretanto, são políticas que ainda tratam “[...] a questão da educação como uma questão de estrutura, que teria não que ser reformada, mas transformada, rompida. Aparece, assim, como uma questão de capacitação, de treinamento e não de formação.” (ORLANDI, 2016, p. 70). É a partir da implementação dessas políticas que se criou o pressuposto de que se necessita de um professor responsável e competente para alfabetizar todas as crianças na idade certa, conforme podemos analisar no recorte (5) “a alfabetização de todas as crianças como determina o PNAIC está relacionada ao desenvolvimento de habilidades no professor que alfabetiza” e no recorte (6) “segundo o PNAIC, os professores precisam desenvolver competências para alfabetizar todas as crianças.” São esses dois recortes que produzem a categoria de análise (2) “o discurso sobre a função desenvolvimentista da formação continuada dos professores.”

As manifestações discursivas do orientador de estudo materializadas no recorte (5) estão vinculadas a uma função desenvolvimentista de formação pela qual o professor adquire determinadas habilidades com vistas a transformar as práticas atuais de alfabetização. Por este viés desenvolvimentista, a formação continuada assume a mera função de mais um suporte pedagógico, no sentido de melhorar as aulas e, conseqüentemente, elevar a aprendizagem das crianças. Quando relaciona a alfabetização de todas as crianças ao desenvolvimento de habilidades no professor, o orientador de estudos sugere que algo no professor está precisando ser desenvolvido, o que pode ser feito por meio da formação continuada. No caso, a referência feita ao “desenvolvimento de habilidades” faz produzir sentidos, ora significando as carências do professor acerca de certas habilidades intrínsecas à prática do professor que alfabetiza, ora sugerindo a necessidade no desenvolvimento de técnicas de ensino também direcionadas à prática alfabetizadora, o que faz aproximar a do PNAIC de uma tendência pedagógica tecnicista bastante conservadora, que teve seu auge entre as décadas de 1970 e 1980 durante o regime militar. Nessa tendência, a questão da educação se consolida como uma questão fortemente vinculada “[...] ao programa de desenvolvimento do país e não da formação do sujeito social de maneira mais ampla.” (ORLANDI, p. 70, 2016).

A manifestação discursiva do orientador, materializada no recorte (5), vislumbra o PNAIC como um espaço de formação voltado ao desenvolvimento de habilidades no professor para que ele atinja a alfabetização de todas as crianças. Em outras palavras, desenvolver habilidades é tornar o professor hábil o suficiente para adaptar-se a novas exigências educacionais e, dessa forma, alcançar plenamente os resultados predeterminados pelo governo federal no PNAIC. O que nos preocupa é o olhar do orientador de estudos sobre o PNAIC, que pode estar sendo visto como mais um espaço de treinamento e desenvolvimento de habilidades. Ainda se olharmos especificamente para a palavra habilidades, vamos observar que seu uso é mais frequente no discurso da administração, no sentido de atribuir ao trabalhador eficiência produtiva na função que executa. Quanto ao discurso sobre o desenvolvimento de habilidades, foi incorporado ao discurso oficial educacional na década de 1990, a partir das reformas educacionais implementadas, especialmente, pelo governo federal.

No recorte (6), a manifestação discursiva do orientador de estudo sugerindo que os professores precisam desenvolver competências para alfabetizar todas as crianças encontra ancoragem na ideia, já tão difundida, de desenvolvimento de competências que tem se tornado frequente, tanto no discurso educacional como nas próprias manifestações discursivas dos

professores. Não é por acaso que, no recorte (6), temos materializada uma concepção de formação continuada alinhada ao desenvolvimento de competências docentes para a alfabetização, no sentido de regular pedagogicamente os modos de pensar e de agir, tanto do professor que ensina como da criança que aprende.

Esse discurso sobre a necessidade de aquisição de competências para a docência, conforme a manifestação discursiva no recorte (6) ampara-se politicamente nos documentos oficiais do governo federal que regulamentam a formação de professores, entre os quais podemos destacar: a Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, defendendo, em seu discurso, uma série de competências a serem desenvolvidas nos cursos de formação de professores e as Orientações Gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, de 2005, documento que trata da Política de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, recomendando às instituições formadoras a adoção de modelos de ensino por competências. Conforme demonstrado, a manifestação discursiva sobre a função desenvolvimentista da formação continuada dos professores, materializada nos recortes (5) e (6), aproxima-se da ideia de desenvolvimento, pelo menos nos professores que estão em formação no PNAIC, tanto de habilidades como de competências pedagógicas para alfabetizar. Numa leitura mais geral, o discurso subjacente ao PNAIC reforçando a necessidade de desenvolvimento de habilidades e de competências nos professores como uma das condições para transformar a alfabetização brasileira nos remete a outra categoria de análise: (3) “o discurso que vincula a formação continuada do professor ao modo de funcionamento de uma sociedade que muda o tempo todo.” Nesta categoria, analisaremos o recorte (7) “a formação continuada em termos de alfabetização é vital, porque as crianças desde muito cedo participam de uma sociedade que muda o tempo todo, assim o professor não pode se esquecer do social;” e o recorte (8) “no PNAIC alfabetizar implica preparar a criança para enfrentar as mudanças constantes e para isso o professor deve estar atualizado.” São esses dois recortes que materializam a categoria de análise (3), articulando formação continuada, alfabetização e mudanças sociais.

Num primeiro momento, salientemos que não nos causa estranheza os recortes (7) (8) fazerem referência à alfabetização como condição básica para a mudança do quadro social brasileiro, uma vez que é recorrente a proliferação de discursos políticos na mídia, sugerindo a educação como principal recurso, se não o único, capaz de preparar o trabalhador para atender às demandas do mercado de trabalho, o que por consequência traria importantes benefícios econômicos e sociais ao país.

Esta questão da educação vinculada à adaptação do sujeito ao mercado de trabalho é um sentido bastante naturalizado nas políticas públicas de educação, não apenas no PNAIC, mas também em outros projetos e programas de modo mais abrangente, que adquiriu força entre os grupos políticos de diferentes filiações ideológico-partidárias que, nas últimas décadas, se revezam na administração do país, conforme podemos observar nos dizeres de Orlandi (2016, p.71, grifos da autora):

Como a questão da educação é uma questão que acompanha a conjuntura em que se dá, em conjunturas históricas diversas, passamos do slogan «alfabetização e desenvolvimento para educação e mercado» (ambos aparecem como senso comum na mídia) em que o mercado exige a qualificação do trabalho, a qualificação do trabalhador. Por isso, no Brasil, temos slogans de governo que resultam em práticas que consideram que devemos ter um país rico em que os cidadãos, educados, são capacitados para o trabalho [...].

Quanto aos efeitos de sentido produzidos pelo recorte (7), sugerem uma formação continuada do professor como condição indispensável para que as crianças tornem-se sujeitos capazes de integrar uma sociedade em constante mudança, por isso, vincula-se a formação docente à adaptação do sujeito a determinadas exigências sociais que nunca cessam de se produzir. Se olharmos para a história da alfabetização, como abordada nos capítulos anteriores, constatamos que o processo pelo qual se construiu a escolarização brasileira é marcado por projetos políticos que sempre buscaram, cada um de seu jeito, adequar a formação dos sujeitos escolarizados de modo a formar trabalhadores adaptados às exigências sociais de cada tempo. Nesta perspectiva, ganha força uma prática pedagógica alinhada aos modos de funcionamento de uma sociedade que está o tempo todo mudando, o que exige do professor, desde a alfabetização, atenção especial às condições de produção que movimentam o espaço social onde se inserem as crianças.

Retornando à manifestação discursiva do orientador de estudos materializada no recorte (7), observamos que os sentidos produzidos sinalizam para um progresso do PNAIC em relação a outras políticas públicas de formação continuada, no sentido do reconhecimento de que mesmo a alfabetização tratando-se de um conhecimento muito restrito à escola – o sistema de escrita alfabético –, o professor não pode deixar de olhar para o que acontece em termos de sociedade. Temos assim uma prática de alfabetização que extrapola o espaço da sala de aula e vincula-se às realidades sociais a fim de superar as dificuldades por elas vivenciadas.

Diferentemente da tendência pedagógica tecnicista bastante conservadora, a manifestação discursiva materializada no recorte (7) defende uma prática pedagógica de

tendência mais progressista, que leva em conta as condições de produção de uma sociedade que está sempre mudando. Contudo, apenas considerar pedagogicamente o que acontece fora da escola, de certo modo, pode garantir a adaptação do sujeito aos modos de funcionamento da sociedade, mas não assegura a participação desse mesmo sujeito nas mudanças de que o país tanto precisa.

Ainda no recorte (7), em “assim o professor não pode se esquecer de conhecer o social”, temos uma manifestação discursiva que soa como uma advertência, pela qual são produzidos sentidos que nos remetem para a função imprescindível dos professores no estabelecimento do vínculo entre as práticas escolares e a realidade social dos alunos. Entre os sentidos vemos que a formação continuada do professor que alfabetiza torna-se fundamental para que ele possa compreender os modos de participação do sujeito numa sociedade que muda o tempo todo. Outro sentido produzido sugere que as práticas de formação na escola só modificam a realidade do sujeito quando essa mesma realidade já é do conhecimento do professor, o que vincula ainda mais a prática do professor aos modos como a sociedade funciona.

No recorte (8), num primeiro momento, chama atenção a ideia de alfabetização no PNAIC como uma forma de “preparar a criança para enfrentar as mudanças constantes”, o que nos permite relacionar o sentido de alfabetizar ao de amoldar o sujeito às mudanças que não param de acontecer. A função principal que se coloca para a alfabetização, mais uma vez, é a de preparar as crianças para atuar na sociedade em mudança. Sempre lembrando que um dos sentidos da palavra “mudanças”, nessa manifestação discursiva, é o de adaptação. No caso do PNAIC, conforme o orientador de estudos, os professores precisam estar atualizados a fim de proceder a esse processo de adaptação. Logo, de acordo com o que foi dito no recorte (8), a formação continuada de professores é considerada importante porque atualiza o professor no sentido de conduzir as crianças em meio a uma sociedade sob constantes mudanças. Contudo, faltou dizer de que forma o PNAIC está atualizando o professor, pois há diferenças bastante significativas entre atualizar no sentido de inserir e atualizar no sentido de protagonizar, pois inseridos todos os professores já estão, uma vez que de uma forma ou de outra, todos são interpelados por essas mudanças. Entretanto, nem todos os professores estão atualizados suficientemente, mesmo com a oferta abundante de formação continuada, para atuar como protagonistas no processo de mudança da sociedade.

Como se observa, no recorte (8), o discurso da mudança impõe aos professores no PNAIC a necessidade de atualização para permanecerem produtivos no sistema educacional, o que, de certo modo, leva esses mesmos professores a perder o protagonismo de suas

práticas, necessitando daí, sempre, dos encaminhamentos de outros sujeitos ou mesmo instituições que possam determinar com maior legitimidade o “melhor” caminho a seguir em termos de alfabetização.

Tanto no recorte (7) como no (8), as manifestações discursivas dos orientadores de estudo produzem efeitos de sentido que estabelecem uma relação que aproxima a formação continuada do professor à preparação das crianças para a vida em sociedade. No caso do PNAIC, os orientadores de estudo o definem como um espaço de formação que colabora na atualização do professor que alfabetiza, pois desde muito cedo as crianças já estão incluídas numa sociedade que muda constantemente e, por isso, o professor precisa estar atualizado para acompanhar as mudanças que inevitavelmente afetam o funcionamento da escola.

Dando prosseguimento à análise das manifestações discursivas dos orientadores de estudo, enfocamos a categoria de análise (4), que trata do discurso de formação continuada como capacitação e atualização do professor, a partir de três recortes discursivos, o recorte (9) “as professoras da rede precisam entender que sem capacitação docente os números da alfabetização permanecem estarrecedores, por isso a importância do PNAIC, por oferecer atualização ao professor que alfabetiza.” O recorte (10) “a capacitação que estamos oferecendo no PNAIC é importante para a atualização do professor sobre as informações da alfabetização, principalmente para aqueles professores formados há mais tempo.” E ainda o recorte (11) “o PNAIC é muito importante porque o professor não pode parar no tempo das cartilhas, por isso ele precisa inovar a sua prática sempre para alfabetizar todas as crianças na idade certa.” Do ponto de vista discursivo, esses recortes materializam o discurso de formação do professor que vincula a capacitação à atualização.

A manifestação discursiva materializada no recorte (9) sugere “capacitação” no lugar de “formação”, como se estivéssemos tratando exatamente da mesma coisa, quando na verdade os efeitos de sentido produzidos com a capacitação fazem referência ao sujeito que não possui capacidade para realizar sua função, diferentemente dos efeitos produzidos com a formação, que determina o sujeito como “[...] aquele que sabe discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais. Capaz de pensar por si mesmo, tocando o real, no tenso confronto com o imaginário que o determina.” (ORLANDI, 2014, p. 181).

No caso da formação continuada, o termo “capacitação” é utilizado no sentido de tornar o professor, que não é suficientemente competente para lecionar, apto para o exercício da docência, sugerindo que não é professor capaz. Esse discurso incessante da necessidade de

capacitação nos faz pensar sobre a eficácia das políticas de formação docente que se acumularam nos últimos anos, com atenção especial para os professores alfabetizadores.

Já no recorte (10), a manifestação discursiva do orientador de estudos produz sentidos aproximando os efeitos da capacitação à atualização, como se necessariamente um professor capacitado pudesse ser considerado um professor atualizado. No caso do PNAIC, ainda conforme o recorte (10), os professores que mais precisam de atualização são os que estão formados há mais tempo, o que nos faz pensar o PNAIC funcionando para esses professores, definidos como desatualizados, como um espaço apropriado para “[...] a imposição da capacitação que, na relação do ensino com a sociedade, curvada ao peso da informação, serve a produção de mercado, visando o trabalho no imediato, e não o conhecimento” (ORLANDI, 2015, p. 197). Em síntese, o sentido de capacitação vinculado à atualização funciona como um ajustamento do professor às novas exigências da atualidade.

A manifestação discursiva do orientador de estudos, materializada no recorte (10), também nos sugere sentidos sobre a formação continuada no âmbito do PNAIC, como um espaço de capacitação limitado ao repasse de informações em detrimento de um espaço onde se produzam conhecimentos acerca da alfabetização. Dito isto, se a capacitação funciona pela informação, podemos dizer que o PNAIC constitui-se como “o lugar da repetição, da reformulação que é adaptação e não aprimoramento, elaboração, ou possibilidade de mudança.” (ORLANDI, 2016, p. 74). O termo “informações” está empregado no recorte (10) no sentido de “conhecimentos”, o que nos chama atenção, pois acreditamos, no caso específico da alfabetização, na impossibilidade de substituir um conhecimento “antigo” por um conhecimento “novo”.

Diferentemente de um projeto de conhecimento para os professores que possa contribuir na transformação das condições educacionais do país, as políticas públicas centradas no acúmulo de informações, mesmo de pertinência pedagógica, distanciam-se enormemente das questões que realmente precisam ser resolvidas em termos de educação, porque “[...] a questão não é a informação nem a quantidade, mas o saber, a experiência, a memória e o real social que demanda certas formas de conhecimento para transformar certas condições, em determinadas conjunturas.” (ORLANDI, 2016, p. 71).

A manifestação discursiva materializada no recorte (11) faz produzir sentidos de que o professor não pode continuar como no tempo das cartilhas, que precisa inovar sua prática alfabetizadora sempre, através de espaços de formação continuada como o PNAIC, pelo qual o professor tem acesso às inovações que tanto precisa para alfabetizar todas as crianças na idade certa. Esse discurso da inovação já toma corpo pelo sentido de negação que

se produz a partir do uso da palavra “cartilhas”, pois está subentendido que a inovação da prática alfabetizadora idealizada no PNAIC se inicia pela superação das práticas que se assemelham às das cartilhas. Para avançar em termos de alfabetização, o PNAIC sugere silenciar o passado como uma forma de induzir o professor à inovação, o que de certo modo é compreensível, visto que estamos numa outra conjuntura social, muito mais dinâmica se comparada à época das cartilhas, que cobra dos sujeitos o tempo todo intolerância ao passado. É compreensível que apenas a substituição da cartilha por outro material impresso – e aqui poderíamos fazer menção ao livro didático – não garante inovação à prática do professor que alfabetiza. Chamamos a atenção para o fato de que o discurso sobre a cartilha reaparece com certa frequência entre os professores quando o assunto é alfabetização, mas de uma forma ainda muito genérica, geralmente comparando-se ao livro didático.

Do ponto de vista discursivo, não se pode pensar sobre a conjuntura da educação atual sem olhar no passado para as motivações políticas, históricas e ideológicas. No caso da alfabetização, são estas motivações, funcionando sob determinadas condições de produção, que produzem as políticas de formação docente. Nesse sentido, políticas educacionais como o PNAIC, mesmo propondo a superação de algumas metodologias consideradas já ultrapassadas e sem efeitos pedagógicos, “[...] têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro.” (ORLANDI, 1996c, p. 103). Dessa forma, o estabelecimento de condições favoráveis para a alfabetização de todas as crianças, como preconiza o PNAIC, requer inovação, sim, mas sem apagar o que já foi produzido em termos de alfabetização, apesar do discurso pedagógico dando conta que vivemos em outra época e, por isso, as práticas que remontam ao passado são obsoletas e sem eficácia para as demandas atuais.

Nestes recortes que produziram a categoria de análise (4), encontram-se significantes que, relacionados à formação continuada, produzem sentidos de que o PNAIC é um espaço de capacitação apropriado para os professores atualizarem-se em relação às inovações da prática alfabetizadora, o que em nossa compreensão reforça o discurso de formação do professor vinculando capacitação à atualização docente. E ainda, se esta dualidade capacitação/formação for analisada a partir das condições de formação do sujeito na escola, veremos que “[...] a proposta pedagógica que mais se ouve continua a ser a da capacitação e não de formação. É um coringa que se tira do bolso para silenciar outras formas de reivindicação social.” (ORLANDI, 2016, p. 72).

Do discurso sobre a formação continuada como espaço de capacitação e atualização do professor passamos à categoria de análise (5), que trata do discurso da formação no âmbito do PNAIC como espaço de troca de experiências entre os professores

alfabetizadores. Nesta categoria, selecionamos para análise a manifestação discursiva do orientador de estudos materializada no recorte (12): “no PNAIC, procuro conduzir os encontros para a troca de experiências, pois sempre podemos aprender com o outro. Não seleciono ninguém, pois não sabemos tudo. Reconheço a importância do estudo dos cadernos, mas a leitura dos relatos de experiências sobre práticas já aplicadas tranquilizam os professores e facilitam a condução dos encontros.”

No recorte (12), num primeiro momento, observa-se que o orientador de estudos reconhece a troca de experiências, por meio da leitura de relatos de práticas já aplicadas, como um significativo recurso metodológico para aprendizagem de novas práticas alfabetizadoras, o que se justifica pelo trecho “pois sempre podemos aprender com o outro”, ou seja, se o professor não conhece determinada prática, logo, no PNAIC, pode passar a conhecê-la a partir do relato de experiências de outro professor. Além desse cenário de aprendizagem pelo outro, o recorte (12) nos remete a pensar outras conjunturas de formação continuada diferentes das políticas tradicionais ao se admitir a aprendizagem do professor a partir da experiência do outro, o que de certo modo facilita, para o orientador de estudos, nem sempre com experiência em formação continuada, a condução dos encontros, já que se cria um efeito de responsabilização compartilhada, retirando do orientador de estudos a centralidade da formação. Por este viés de formação, materializado no recorte (12), está se admitindo que as soluções para os problemas da alfabetização podem ser construídas a partir das experiências práticas de cada professor.

No trecho final do recorte (12) “mas a leitura dos relatos de experiências sobre práticas já aplicadas tranquiliza os professores e facilita a condução dos encontros”, a troca de experiências é significada como uma condição necessária para que a formação possa acontecer sem dificuldades, sugerindo os encontros a partir de uma prática de formação consensual que alinhou as propostas do PNAIC às expectativas do professor.

A prática de formação no PNAIC descrita no recorte (12) encontra amparo no discurso do consenso, que produz um sentimento de cooperação, causando um efeito de tranquilidade entre os professores no PNAIC, o que silencia qualquer tipo de divergência que possa trazer instabilidade ao espaço de formação. Por isso, no PNAIC, a prática de formação do orientador de estudos consolida-se na reprodução e manutenção do consenso, a fim de evitar divergências. Divergência no sentido de ameaça à condução sem percalços dos encontros, o que pode fazer suscitar, por exemplo, alguma fraqueza teórica do orientador de estudos. Assim, quanto mais controle sobre o que acontece nos encontros de formação, mais tranquilidade para o orientador de estudos na sua função de formador.

Prosseguindo a análise das manifestações discursivas dos orientadores de estudo, enfocamos a categoria de análise (6), que visa o discurso sobre a participação da secretaria municipal de educação na implementação do PNAIC em Palhoça (SC), a partir de três recortes discursivos: o recorte (13) “professores nas escolas queixam-se de orientações conflitantes da secretaria de educação em relação ao PNAIC.” O recorte (14) “insisto, mais uma vez, que a liberação das professoras às 17h é necessária para que elas cheguem a tempo na formação, mas reconheço que a escola não pode simplesmente fechar esse horário, como já adiantou a secretaria de educação.” E ainda o recorte (15) “toda semana uma professora desiste do PNAIC, alegando dificuldades de tempo, locomoção, excesso de atividades. Infelizmente, não consigo reverter, as condições já estavam descritas na inscrição.” Esses três recortes materializam o discurso sobre a participação da secretaria municipal de educação na implementação do PNAIC em Palhoça (SC).

A manifestação discursiva materializada no recorte (13) “professores nas escolas queixam-se de orientações conflitantes da secretaria de educação em relação ao PNAIC” sugere a implementação do PNAIC como um espaço de formação fragmentado, dividido sem articulação discursiva entre os diversos setores que teriam a responsabilidade de fazer funcionar nas escolas as orientações pedagógicas do PNAIC, pois na medida em que um novo modelo de política de alfabetização procura se estabelecer nas salas de aula de todo o país, muitos conceitos passam inevitavelmente por um processo de ressignificação, o que vai exigir novos posicionamentos, tanto do professor que alfabetiza como do corpo técnico-pedagógico da secretaria de educação que encaminha as orientações acerca do PNAIC. Pensando no principal objetivo do PNAIC – o de alfabetizar todas as crianças na idade certa – não se pode conceber uma política educacional com tamanha responsabilidade funcionando à revelia de setores da secretaria de educação, que têm a incumbência de orientar pedagogicamente a prática alfabetizadora nas escolas.

Como política educacional, o PNAIC se apresenta diretamente vinculado à transformação do professor alfabetizador, mas conserva inalterados os demais recursos humanos de suporte pedagógico. Lança-se mão de uma política que prega a alfabetização de todas as crianças, mas permanecem os mesmos discursos, as mesmas práticas de formação das quais resultam orientações discrepantes do ponto de vista pedagógico, conforme demonstrado no recorte (13), pela manifestação do orientador de estudos que se mostra preocupado com as queixas dos professores em relação às orientações que recebem nas escolas acerca do PNAIC.

No recorte (14), a manifestação discursiva do orientador de estudos nos dá uma ideia mais precisa das dificuldades que o professor do município de Palhoça (SC) enfrenta no

acesso à formação continuada. Ao dizer “insisto, mais uma vez”, o orientador nos informa que essa é uma queixa recorrente já de outros relatórios, o que nos permite interpretar que nada foi feito pela secretaria de educação para garantir a liberação das professoras para que chegassem a tempo nos encontros de formação do PNAIC. Mesmo com o apelo do orientador de estudos, a situação da não liberação se mantém, o que certamente comprometeu a participação de muitos professores. Consequentemente, em decorrência dessa condição de descaso por parte da secretaria, surge o posicionamento de resistência dos próprios professores em relação ao PNAIC.

Esse comportamento equivocado dos gestores municipais em relação ao PNAIC sugere o sentido historicamente constituído no qual o professor é considerado como o responsável direto por sua própria formação, pois o município já fez a sua parte aderindo ao PNAIC. Agora cabe ao professor adaptar-se a condições de produção nas quais se fazem presentes sentidos relacionados à obrigatoriedade. Em outras palavras, o município, em relação ao funcionamento do PNAIC, ocupa uma posição institucional reguladora de sentidos, determinando quais os mais adequados politicamente.

A dificuldade descrita no recorte (14) pode ser relacionada à manifestação do recorte (15) “toda semana uma professora desiste do PNAIC, alegando dificuldades de tempo, locomoção, excesso de atividades”, pois ambos tratam dos problemas que afetam o funcionamento do PNAIC no município de Palhoça (SC). Se o recorte (14) tratou apenas de uma dificuldade enfrentada pelo professor alfabetizador, o recorte (15) amplia o número de dificuldades, trazendo para a discussão as causas que levam, semanalmente, um professor a desistir do PNAIC. Ou seja, os professores em Palhoça (SC) enfrentam algumas dificuldades que podemos definir como bastante sérias, porque estão relacionadas a questões de tempo, à locomoção e ao excesso de atividades. Estas dificuldades, a nosso ver, comprometem, sobremaneira, a participação efetiva dos professores no PNAIC. Conjuntamente, essas dificuldades desencadeiam um efeito discursivo que produz sentidos de aversão dos professores ao PNAIC.

Ainda no recorte (15) há o funcionamento de uma memória discursiva que retorna a todo o momento a determinadas dificuldades que se opõem à adesão dos professores. Vê-se um desleixo com o professor no contexto da formação continuada, quando os gestores municipais não reconhecem as condições inadequadas para a implementação do PNAIC em Palhoça (SC), o que inviabiliza a participação de muitos professores para os quais a formação continuada se faz tão necessária. Há uma reiteração nos recortes que compõem a categoria de análise (6) que dá legitimidade à manifestação discursiva do orientador de estudos, ora

reforçando a posição dos gestores municipais como desfavoráveis ao PNAIC, ora colocando-se na posição de neutralidade, como se nada ele pudesse fazer. Mesmo dizendo sobre as faltas do município em relação ao PNAIC, o orientador de estudos faz circular, de forma reprodutora, sentidos naturalizados historicamente acerca das condições em que se produz a formação continuada. Sentidos estes que apontam sempre para a necessidade de o professor, por sua própria formação, superar as dificuldades inerentes a sua prática.

É o que acontece no recorte (15): reconhecendo que nada pode fazer, o orientador de estudos transfere implicitamente para o professor alfabetizador a responsabilidade de superar tais dificuldades, o que produz o silenciamento de “[...] certas palavras para se proibirem certos sentidos” (ORLANDI, 2002, p. 78) em relação às faltas do município que comprometem o funcionamento do PNAIC. O posicionamento da secretaria de educação de Palhoça (SC), ignorando a situação do professor impedido de participar dos encontros de formação, produz sentidos de neutralidade, como se tudo o que interessa para o pleno funcionamento do PNAIC já estivesse disponível a todos os professores.

É possível verificar, nos recortes da categoria de análise (6), que os efeitos de sentido são dirigidos para as dificuldades enfrentadas pelos professores alfabetizadores para participar dos encontros de formação do PNAIC. Contudo, apesar da constatação das dificuldades, as manifestações discursivas preservam a secretaria de educação do município, quanto a sua reponsabilidade, já que as condições para a participação do PNAIC estavam previamente definidas e, além disso, não há espaço para alterações de horário das escolas. Com isso, possíveis dificuldades são situações naturais de todo processo de formação que devem ser resolvidas pelo próprio professor, pois, como já definido, o município já fez a parte dele, aderindo ao PNAIC. Esse discurso mobilizado pela secretaria de educação de Palhoça (SC) serve, sobretudo, para manter seu poder institucionalmente legitimado, o que lhe garante o controle sobre os demais segmentos vinculados ao PNAIC na esfera municipal. Nada se altera à revelia da secretaria de educação, mesmo que sejam pequenos ajustes, mas necessários para permitir o acesso do professor alfabetizador aos encontros de formação.

Analisando o discurso sobre a participação da secretaria municipal de educação na implementação do PNAIC em Palhoça (SC), percebemos, por meio das manifestações, que não se trata de uma tarefa cômoda, para o orientador de estudos, produzir relatórios de avaliação, posicionando-se sobre a instituição que o determina profissionalmente. São nestes relatórios que se registram as dificuldades e as expectativas em relação ao funcionamento do PNAIC. Nestas condições de produção “monitoradas”, ainda assim, os sentidos não acontecem independentemente do orientador de estudos, pois, ao manifestar-se, ele se

significa e significa a secretaria municipal de educação de educação de Palhoça (SC), pois sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo pelos mesmos mecanismos de produção.

Na categoria de análise (7), que trata do discurso acerca das orientações da UFSC, selecionaram-se dois recortes, o recorte (16) “faltou leitura dos módulos, ficamos muito em relatos de experiências dos municípios que trazem sempre as mesmas informações sobre o funcionamento do PNAIC, mas cabe à UFSC a organização dos seminários de avaliação.” E o recorte (17) “faltou discussão teórica nos encontros de formação, mas quem decide é a UFSC, por isso, procuro seguir o que a UFSC determina nos seminários.”

Inicialmente, a manifestação discursiva materializada no recorte (16) projeta os orientadores de estudo como um segmento que precisa saber de certas informações para que o PNAIC possa funcionar – saber este notadamente vinculado ao conceito de informação. Nesta perspectiva de formação projetada pelo orientador de estudos, o pressuposto é que nada pode ser alterado em relação aos seminários de formação sem a anuência política e científica da UFSC. Nesse sentido, podemos dizer que os discursos de orientação da UFSC, com seus efeitos estabilizados, sobrepõem-se à posição ocupada pelo orientador de estudos. Portanto, quando falamos em PNAIC e suas implicações é preciso não esquecer que as universidades parceiras – em nosso caso a UFSC – são os recursos humanos principais sem os quais não há formação dos orientadores de estudos, não há formação dos professores alfabetizadores, não há alfabetização na idade certa.

Vale ressaltar que não se trata aqui do sentido reduzido pelo uso desta expressão tal como ficou caracterizado pelo discurso administrativo, na sigla RH. Estamos pensando os recursos humanos enquanto seres sócio-históricos, sujeitos simbólicos que se significam e significam o mundo em que vivem. (ORLANDI, 2012, p. 147).

A manifestação discursiva do orientador de estudos, materializada no recorte (16), também produz efeitos de sentido sobre a organização dos seminários, que insiste na repetição de relatos dos municípios participantes em detrimento do estudo dos cadernos de formação. Ou seja, subentende-se que, nos seminários de avaliação organizados pela UFSC, pelo menos uma falta produziu-se, o pouco tempo de estudos para os cadernos, o que, de certa forma, compromete a prática do orientador de estudos junto aos professores alfabetizadores. A falta, a resistência de quem está dizendo em relação à organização do PNAIC, mesmo que fique apenas em sua constatação e na compreensão de seu modo de formulação, ainda assim, a falta significa.

A prática dos seminários de avaliação descrita no recorte (16) sugere que os relatos de experiência “trazem sempre as mesmas informações”, como se a formação no PNAIC tratasse sempre das mesmas coisas, o que é inconcebível. Se considerarmos as oito unidades temáticas de cada disciplina contemplada, veremos que não há espaço para uma sistemática de formação por repetição, pelo contrário, se olharmos cada caderno pedagógico concluiremos que o tempo destinado é insuficiente, tamanha a quantidade de temas a abordar.

Existe, portanto, um ordenamento discursivo determinando a organização do PNAIC nos municípios. A organização é já um efeito do modo como esse ordenamento funciona. Certamente o modo de formação operado pela UFSC determina uma postura mais contemplativa do orientador de estudos em relação às condições de produção do PNAIC. Do ponto de vista discursivo, os sujeitos, ainda que “[...] pela repetição estão sempre tangenciando o novo, o possível, o diferente.” (ORLANDI, 2009, p. 38). Por um lado, as repetições constantes nos relatos dos municípios que se impõem à leitura nos cadernos pedagógicos, como registrado no recorte (16), produzem, sim, efeitos que retornam a sentidos que se constituíram ao longo da história das políticas de formação continuada, mas, por outro, “[...] podem derivar para outros sítios de significação, produzindo novos sentidos” (ORLANDI, 2009, p. 39), produzindo movimentos que afetam o sujeito na produção de sentidos, o que implica o deslocamento, a ruptura do processo de significação, pelo qual irrompem sentidos diferentes.

Quanto mais relatos “do mesmo” um seminário de avaliação traz, mais ele produz efeitos de completude para que o sentido não deslize, não escape do mesmo espaço significante, como se pode observar no trecho “trazem sempre as mesmas informações”, no qual o orientador de estudos faz constantemente um movimento de retorno a processos de significação já consolidados. Na/pela repetição dos relatos experiências, o PNAIC também faz circular sentidos, pois faz revigorar na memória do orientador de estudos as experiências exitosas com a alfabetização, o que produz efeitos de verdade acerca das determinações da UFSC. Não esqueçamos ainda que, na perspectiva da Análise de Discurso, “[...] a mera repetição já significa diferentemente, pois introduz uma modificação no processo discursivo.” (ORLANDI, 1996a, p.119).

Pela materialidade discursiva no recorte (16) percebemos que a relação entre a UFSC e orientador de estudos materializada nos seminários de avaliação produz efeitos de evidência que nos mostram o PNAIC como uma política sem falhas, sem fragilidades, constituída num ordenamento discursivo em que as práticas de formação assumem papéis ideológicos bastante definidos, como se fosse possível uma fusão inequívoca entre os dizeres

da UFSC e os gestos de interpretação dos orientadores de estudos, o que na perspectiva da análise de discurso é inviável, pois “[...] a linguagem não aparece apenas como instrumento de comunicação ou transmissão de informação, ou suporte de pensamento, mas como lugar de conflito, de confronto ideológico, e em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade.” (ORLANDI, 1996a, p. 83).

A manifestação discursiva materializada no recorte (17) produz efeitos de sentido que nos remetem à posição ocupada pelo orientador de estudos. No caso do PNAIC, como já observamos em relação aos professores alfabetizadores, esta posição se constitui histórico-politicamente nas condições prescritas pelo MEC, tendo como base de significação os discursos da formação continuada do professor vinculados à alfabetização de todas as crianças na “idade certa”. Logo, o orientador de estudos ocupa uma posição já significada pelo discurso político do MEC, que o faz submeter-se às determinações administrativas e pedagógicas da UFSC, que são tomadas como definitivas e consensuais, sem brechas para contestações, pois “[...] há um processo social de atribuição (distribuição) dos sentidos, segundo o qual, em toda sociedade, há vozes que se tornam gerais (indeterminadas) e que contribuem para a formação do conhecimento.” (ORLANDI, 1996c, p. 44).

Dessa posição significada politicamente, que produz efeitos do já significado, derivam consequências importantes para o trabalho a ser desenvolvido pelo orientador de estudos, como podemos observar no recorte (17), quando aparece novamente a “queixa” de que “faltou discussão teórica nos encontros de formação”, mas logo em seguida, o orientador trata de adequar seu posicionamento à condição política da universidade, fazendo lembrar “mas quem decide é a UFSC,” o “[...] que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer “uma” coisa, para não dizer “outras.” (ORLANDI, 2002, p. 55). Ou seja, os interlocutores enunciam conforme as posições discursivas que ocupam. Em nosso caso, a posição do orientador de estudos não comporta divergência em relação às orientações da UFSC, mesmo que estas orientações estejam produzindo um sentimento de falta que possa vir a comprometer a formação do professor alfabetizador. Contudo, percebe-se que o sujeito parece arriscar trazer para a discussão uma falta que o desconforta na posição de orientador de estudos, mas logo os efeitos da memória discursiva “feita de esquecimentos, mas também de silêncios, de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos” (ORLANDI, 2012, p. 64) o interpelam, determinando quais enunciados do PNAIC devem ser evitados e quais devem ser lembrados, o que nos faz pensar tanto nos limites da produção de sentidos como nas interpretações do político pré-fabricadas pelo filtro ideológico do governo

federal com vistas a eliminar possíveis contradições que possam produzir resistência à implementação de mais uma política de formação continuada.

No trecho final do recorte (17), “procuro seguir o que a UFSC determina nos seminários” o orientador de estudos arremata o seu posicionamento discursivo vinculando as suas impressões sobre as orientações da UFSC aos efeitos do pré-construído de que no PNAIC as universidades parceiras ocupam posições de legitimidade política e científica para tomar decisões acerca do funcionamento da formação, “[...] ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proíbem-se certas “posições” do sujeito.” (ORLANDI, 2002, p. 78, grifos da autora). No caso do PNAIC, o que está proposto é que as universidades são instituições sólidas cientificamente e contam com grande respaldo político, o que torna frágil os questionamentos acerca de suas determinações. Olhando especificamente para o trabalho da UFSC no PNAIC, observamos a legitimação de um discurso produzindo efeitos de credibilidade e convencimento, como se os orientadores de estudos para quem falam não contestassem a materialidade discursiva empregada nos seminários de formação e avaliação pelo fato de pertencerem a posições hierarquicamente diferentes: se o seminário foi idealizado pela UFSC, isso que dizer que professores preparados e com competência o construíram, não restando espaço para críticas.

Em termos de formação, após a análise desses dois recortes que materializam o discurso acerca das orientações da UFSC, podemos dizer que, de forma geral, os efeitos de sentido produzidos pelas manifestações discursivas dos orientadores de estudo reforçaram o pressuposto de que a insistência nos relatos de experiência durante os seminários de avaliação comprometeu o estudo dos cadernos pedagógicos, pois quando não se estudam os cadernos, provavelmente comprometem-se teoricamente os encontros de formação, mas é a UFSC quem determina a condução dos encontros nos municípios. Entre outras palavras, a definição das ações a serem desenvolvidas na formação pedagógica dos orientadores de estudos era de responsabilidade da equipe de formadores da UFSC, composta por profissionais selecionados pela própria universidade.

5.2.1 Da relação UFSC/PNAIC: o Setor de Formação Continuada (SFC)

A avaliação mais específica das manifestações discursivas dos orientadores de estudo, ambos do município de Palhoça (SC), produz sentidos que nos faz pensar, sobretudo, na atuação pedagógica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para a implementação das diretrizes do PNAIC. Nestas manifestações, suscitam entendimentos que ainda mantêm a universidade como o único espaço em condições de contribuir para a formação do professor, como um espaço onde se produz e difunde conhecimento científico. Até admite-se a existência de outros espaços de formação muito mais acessíveis e cômodos ao professor, como aqueles vinculados à Internet, mas a referência na formação de professores continua sendo a universidade, em nosso caso a UFSC, o que para nós configura-se como algo positivo, especialmente nesta época, quando as instituições públicas do país estão totalmente desacreditadas. Muito provavelmente este respeito pelo trabalho de formação da UFSC produziu-se ao longo de outras políticas públicas educacionais que também tinham como destino a formação continuada do professor alfabetizador.

No caso do PNAIC, como pudemos verificar nas muitas manifestações discursivas analisadas, a UFSC é a instituição de ensino responsável pela organização dos seminários de formação e avaliação de orientadores de estudo. Nestes seminários trabalhava-se com o orientador, com a formatação pedagógica dos encontros a serem realizados nos municípios com os professores alfabetizadores. Em outras palavras, o que ia acontecer pedagogicamente nos municípios passava necessariamente pelas determinações da universidade assumidas em sua relação institucional com o MEC.

Na verdade, a universidade disponibilizava nestes seminários uma proposta de formação que vinha de outro lugar – da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – situação que alocava a própria universidade numa posição que a fazia repetir as motivações políticas do governo federal para a criação de mais uma política de formação continuada para professores alfabetizadores, o que gera estranheza, pois em muitos municípios o Pró-Letramento estava em pleno andamento. Duas formações ocorriam simultaneamente, com propósitos muito parecidos. Não houve tempo de ajustes entre uma formação e outra, sugerindo-nos que as coisas que não deram certo no Pró-Letramento mantiveram-se no PNAIC. Aliás, dentro da própria universidade houve mudanças bastante significativas; no caso da UFSC, o Centro de Ciências da Educação (CED) assumiu a

orientação pedagógica para todos os municípios de Santa Catarina em substituição ao Centro de Comunicação e Expressão (CCE), que já havia organizado pedagogicamente o Pró-Letramento, o que gerou descontinuidade na condução do processo de formação já implantado pela própria universidade, o que, certamente, trouxe impacto à prática dos professores alfabetizadores nas escolas.

Quando relacionamos o Pró-Letramento ao PNAIC baseando-nos nas manifestações discursivas de profissionais vinculados às duas políticas de formação, observamos que a prática de formação da universidade manteve-se inalterada em termos de implementação da proposta pedagógica de ambas as políticas, mesmo o PNAIC tendo uma abrangência maior. Não houve mudança na prática de formação; os mesmos professores que participaram do Pró-Letramento, e mais tarde do PNAIC, inclusive queixaram-se da repetição na forma de abordagem dos cadernos de formação, assim como da organização dos seminários, o que pode corroborar a ideia de pouca autonomia da universidade em relação às determinações do MEC. Considerando a posição da UFSC na hierarquia produzida pelo PNAIC, coube aos seus formadores disponibilizar, via seminários de formação e avaliação, a construção de planejamentos que pudessem ser replicados junto aos professores alfabetizadores nos municípios. Era esse o principal trabalho da universidade, vinculada ao PNAIC, em termos pedagógicos, silenciando outras atividades que, progressivamente, poderiam trazer resultados positivos, como uma maior atenção, sob a forma de acompanhamento e tutoria, àqueles municípios onde a aprendizagem nas turmas de alfabetização estivesse abaixo dos níveis esperados. Sem dúvida, esse olhar direcionado para uma determinada realidade acarretaria melhor aproveitamento das propostas do PNAIC, porque certamente é nessas realidades mais vulneráveis pedagogicamente que políticas como o PNAIC têm mais chance de efetivação.

Ainda em relação a estas políticas públicas, é preciso que a universidade compreenda a transformação na formação dos professores ocorrida nos últimos anos desde a proliferação dos cursos de licenciatura a distância que disponibilizaram acesso à formação inicial a uma boa parte de professores que já lecionavam. Isto nos diz que, a cada política de formação continuada, o número de professores participantes já com formação inicial tende a aumentar, o que vai exigir da universidade formadora, em nosso caso a UFSC, uma mudança em suas práticas de formação de acordo com a formação inicial do professor. Como exemplo, um professor já formado em pedagogia não busca as mesmas coisas na formação continuada que busca um professor com formação apenas no magistério. São expectativas diferentes que precisam ser contempladas em suas especificidades pela universidade, sem generalizações.

Durante muito tempo, a formação continuada destinou-se a professores com pouca ou nenhuma formação inicial, e agora se volta a professores, em sua maioria – pelo menos no caso de Palhoça –, com formação superior que buscam atualização de seus conhecimentos. Esta é uma condição que levará, certamente, a mudanças significativas da relação entre a universidade e as políticas públicas de formação continuada de professores. Mudanças que certamente não se farão por iniciativa dos próprios professores, mas antes pela adoção de novas formas de a universidade trabalhar as políticas de formação – formas estas mais atrativas no sentido de os professores sentirem-se atraídos para a formação continuada. Isso significa, sobretudo, que a questão da formação deixe de ser puramente pedagógica ou metodológica, pois se torna pouco relevante diante da complexidade dos problemas que afetam a alfabetização, o ensino de técnicas pedagógicas que possam ser aproveitadas pelo professor. Disto resulta um processo chamado por Orlandi (1996c, p. 36) de pedagogismo, que, para ela, “[...] é acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo.” Já em nosso caso estamos utilizando o mesmo conceito para dizer que os problemas referentes à alfabetização das crianças não serão corrigidos apenas com a disponibilidade de mais horas de formação continuada aos professores alfabetizadores. Há outras questões como condições de trabalho inadequadas e remuneração profissional insuficiente, que estão intrinsecamente relacionadas ao que o professor produz em sala de aula.

A questão é muito mais vasta e remete para a redefinição das funções tradicionais da universidade quando o assunto é formação continuada de professores, em nosso caso, de professores alfabetizadores, pois as necessidades desses professores são outras, pensando num passado recente. Nesta perspectiva de formação, o MEC comanda e centraliza as decisões no que diz respeito às políticas de formação continuada, por isso as condições de produção dessas políticas são alheias às demandas de alfabetização da escola. Em virtude dessa centralização, no caso do PNAIC, estamos vivendo em/por seu funcionamento a reedição de outras políticas de formação direcionadas aos professores alfabetizadores, o que escancara a discrepância entre as propostas do MEC e as demandas da alfabetização nas redes de ensino.

Os orientadores de estudo admitem, em suas manifestações discursivas, que esperavam nos seminários da formação mais estudo dos cadernos pedagógicos, mas acatavam as determinações da UFSC que apontavam para outras direções, o que nos remete à ideia de que dentro da própria universidade, no caso do PNAIC, faltou uma leitura mais atenta das impressões dos orientadores de estudos sobre a condução dos trabalhos nos seminários. Sem esta avaliação, o rumo das práticas de formação manteve-se inalterado, conforme

demonstrado nos relatórios, prevalecendo assim os efeitos da repetição – de perfil mais tradicional – que tendem a transformar a questão da formação continuada numa questão de técnicas ou de métodos, esvaziando-a das suas condições de produção as referências políticas e ideológicas. A reflexão que estamos propondo sobre a formação continuada no âmbito da universidade conjuga-se aos efeitos dessas referências com vistas a corrigir o equívoco absurdo de que se pode ensinar e aprender num vazio de saberes e de conteúdos que funcionam por eles mesmos.

Nestes moldes de formação implementados a partir do PNAIC com auxílio da UFSC, apesar de não estarem explicitamente formalizados existem procedimentos que consolidam certas regras e práticas que têm de ser cumpridas por todos, independentemente de as realidades nos municípios serem notadamente diferentes, pois para funcionar de acordo com as motivações políticas do Estado, o PNAIC não comporta ajustamentos ou acomodações a realidades individuais.

Na verdade, não é nosso objetivo descrever o trabalho da UFSC junto ao PNAIC no município de Palhoça (SC), para posteriormente avaliar se foi bom ou ruim, mas propor uma reflexão acerca das relações estabelecidas entre a universidade e as demais instituições, em nosso caso, entre o MEC – secretaria de educação básica – e a UFSC, o que fazemos nos apoiando no texto “A função mais própria da universidade e sua configuração histórica” no qual Orlandi (1996c) tece críticas à relação estabelecida pela universidade com as demais instituições sociais, o que nos remete também às relações com as políticas de formação continuada de professores.

Num primeiro momento, Orlandi (1996c) demonstra preocupação na relação universidade/comunidade, ressaltando que essa relação tem se configurado sob a forma da prestação de serviços, isto é, a universidade funciona como uma prestadora de serviços à comunidade, notadamente pedagógicos. No caso de nossa pesquisa, poderíamos dizer que a UFSC é “contratada” pelo MEC como uma prestadora de serviços pedagógicos vinculados à formação continuada de professores, o que torna a universidade mais uma instituição, entre tantas outras, responsável pela execução de serviços do governo federal. E muitas vezes, no caso da educação, esse contrato de prestação de serviços assume contornos de uma política pública imediatista que tenta corrigir defasagens históricas num curto período de tempo. Esta relação de prestação de serviços de que se esperam resultados imediatos pode ajudar a explicar o pragmatismo das práticas de formação empreendidas pela universidade. Neste contexto, a universidade configura-se como uma instituição de “filantropia intelectual”

(ORLANDI, 1996c, p. 30) capaz de solucionar, entre outras demandas sociais, os problemas históricos da educação brasileira.

Esta condição salvacionista da universidade produz sérias consequências; a título de exemplo, Orlandi (1996c) apresenta apenas duas. A primeira diz respeito à forma de relação entre a educação básica e a universidade, pela qual “[...] se fazem múltiplas propostas para o primário, para o secundário e não para refletir sobre a ação da universidade na própria universidade.” (ORLANDI, 1996c, p. 31). Não se reflete onde e em quais condições se formam os professores da educação básica que hoje precisam “ser salvos” por políticas de formação continuada como o PNAIC, o que nos leva a questionar se a formação inicial desses professores no âmbito das universidades está de acordo com as demandas atuais da sala de aula. A segunda consequência também problemática apontada por Orlandi (1996c) refere-se à posição da universidade de sobrepor-se aos professores que atuam na educação básica, o que elimina a possibilidade para que esses profissionais “[...] possam formular e elaborar adequada e autonomamente suas questões e reivindicar condições para viabilizar soluções para suas dificuldades de ensino.” (ORLANDI, 1996c, p. 31). São duas consequências apenas, mas que reproduzem o modo como a universidade, no legítimo propósito de integração com as diferentes etapas de ensino, constrói suas relações institucionais.

Essa função de prestadora de serviços propicia à universidade apropriar-se das dificuldades e dos problemas dos demais níveis de ensino. Em termos de alfabetização, isso significa que muito provavelmente as possíveis soluções para tantos problemas estejam vinculadas ao repertório intelectual e científico da própria universidade. Em outras palavras, não há saída para a educação básica cuja direção não seja dada pela intervenção científica e pedagógica da universidade, o que consolida uma relação de hierarquia pela qual se submetem os objetivos da educação básica às legítimas intervenções da universidade. No caso do PNAIC, o MEC atribui legitimidade política, enquanto a universidade responsabiliza-se por tornar legítimo o conhecimento sob o ponto de vista teórico/metodológico. São duas instituições com funções distintas dentro de uma mesma política de formação que se move verticalmente de acordo com a posição institucional de cada segmento, o que leva cada vez mais os estados e municípios à dependência da União quando o assunto é formação continuada dos professores.

Não concordamos com essa concepção de universidade como prestadora de serviços, porque, além de induzir a própria universidade a olhar o tempo todo para a exterioridade como se estivesse buscando sua função mais própria – a de aproximar-se da comunidade –, impede a universidade de questionar-se em relação a seu próprio espaço de

atuação, a seu próprio trabalho de formação de professores nos cursos de licenciatura. Assim, compactuamos com o posicionamento de Orlandi (1996c), que sugere a relação da universidade com as demais instituições não sob a forma de prestação de serviços, mas articulada de maneira crítica às outras instituições.

Da perspectiva da Análise de Discurso, que é a que estamos assumindo em relação à formação continuada dos professores, o PNAIC seria mais uma política educacional reducionista, entre tantas outras, vinculada ao pedagogismo que se propõe a resolver os sérios problemas da alfabetização tentando preencher as lacunas da formação docente, como se não existissem outros entraves. Sempre lembrando que estas lacunas que acometem o professor não são inatas, mas produzidas desde a formação inicial na universidade, o que reforça nosso entendimento: mais urgente do que a universidade engajar-se como prestadora de serviços nas políticas do governo federal é a universidade discutir internamente se o aluno dos cursos de licenciatura está sendo formado para sua prática. Aqui não estamos falando somente da pedagogia, mas de todas as licenciaturas que nos últimos anos têm perdido investimentos e espaço dentro das próprias universidades. Não estamos afirmando que a universidade não deva comprometer-se com uma questão de tamanha importância como a formação continuada do professor, até mesmo porque as atividades de formação estão vinculadas às práticas de extensão universitária, mas existem questões relacionadas à formação inicial que não podem continuar silenciadas, pois vão gradativamente formando lacunas de aprendizagem docente, como a questão do aligeiramento dos cursos de licenciatura.

Em termos de resultados educacionais para o país, seria muito mais vantajoso reestruturarmos os cursos de licenciatura nas universidades, conforme procederam os Estados Unidos e o Canadá⁵⁰, a continuar investindo em políticas de formação que não atendem às demandas locais e quando atendem seus efeitos ainda são tímidos. Fortalecer a licenciatura na universidade para formar o professor, de acordo com o que Orlandi (Cf. 2016) define por formação, parece ser uma proposta viável, até mesmo porque as políticas de formação continuada, em sua grande maioria, estão voltadas a resolver questões que já deveriam ter sido sanadas na formação inicial.

Mas que outra instituição, além da universidade, pode organizar a formação continuada para os professores? Num primeiro momento a resposta parece não existir, pois historicamente as políticas públicas são executadas junto aos professores da educação básica

⁵⁰ Nos Estados Unidos e Canadá constata-se, também, a existência de esforços importantes para elevar o nível de qualidade da formação dos professores: de modo geral, houve um aumento de pelo menos um ano na duração dos cursos, e a parte dedicada à formação prática ocupa agora boa parte do currículo (TARDIF, 2005, p. 284).

pelas universidades, num regime de prestação de serviços (Cf. ORLANDI, 1996c). Entretanto, em Palhoça (SC) esta tradição esteve interrompida, no período de 2009 a 2013, pela criação do “Setor de Formação Continuada” (doravante SFC) para atender aos professores do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, o que nos mostrou como é possível o município, ainda que com recursos próprios, pensar e gerir sua própria política de formação. O objetivo que moveu a Secretaria de Educação de Palhoça (2009) para a criação do SFC foi o de promover uma política de formação que pudesse se infiltrar no projeto pedagógico das escolas, assegurando continuidade de suas ações, já que a política anterior, constituída basicamente por palestras e cursos aleatórios, não conseguia alterar as práticas nas escolas, o que também comprometia a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

No SFC reuniram-se professores dos diversos componentes curriculares para estudar, planejar e executar propostas de formação com vistas a suprir as demandas dos professores nas escolas municipais. Assim, a política de formação passou a ser planejada de acordo com as necessidades apontadas pelos professores nas reuniões pedagógicas nas escolas, em discussão com a equipe pedagógica da Secretaria de Educação. Dessas reuniões produziam-se relatórios que eram encaminhados ao SFC para o planejamento de formações aos professores. Nada se planejou sem a leitura atenta às indicações dos professores descritas nesses relatórios. O olhar mais pedagógico facilitou a identificação das carências da rede e permitiu, portanto, a um aprimoramento constante das práticas de formação, passando de ações genéricas a projetos mais consistentes, que incidem nas necessidades identificadas nos relatórios pelos professores.

As atividades do SFC não se limitaram ao planejamento e execução dos encontros de formação, pois mensalmente as escolas eram visitadas pelos profissionais deste setor com o intuito de manter a interlocução com o professor, o que colaborava para aproximar as concepções teóricas e metodológicas abordadas nas formações com as práticas desenvolvidas na sala de aula. Contrapondo-se aos modos de funcionamento do pedagogismo (Cf. ORLANDI, 1996c), as práticas de formação do SFC produziam-se na interlocução permanente entre os professores e os formadores, o que torna as escolas espaços singulares de formação docente.

Num processo de interlocução permanente, o professor interlocutor⁵¹ deixa de ser o sujeito a ser formado, para se tornar sujeito que produz a formação continuada sob

⁵¹ Não estamos nos referindo ao professor interlocutor no sentido de educação dos alunos surdos. Nosso conceito de professor interlocutor está vinculado à perspectiva da Análise de Discurso e refere-se ao professor que, em vias de formação continuada, deixa de ser o sujeito-objeto da formação e passa, ainda que interpelado por

condições de produção vinculadas às demandas pedagógicas do próprio município. Enquanto as políticas de formação como o PNAIC desvalorizam o saber docente em proveito da execução de propostas metodológicas que não deixam de configurar uma relação verticalizada, experiências menores como no caso do SFC partem dos saberes⁵² dos próprios docentes e de suas práticas diárias, o que aproxima, sem dúvidas, o professor da proposta de formação a ser implementada. De certo modo, as diretrizes do SFC, enquanto política de formação docente, vão ao encontro de duas teses defendidas por Tardif (2005) na obra “Saberes docentes e formação profissional.” São as teses:

Primeira tese: os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Segunda tese: a prática deles, ou seja, o seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios. (TARDIF, 2005, p. 237).

Nesta mesma obra, Tardif detalha os objetivos com as reformas na formação dos professores durante os anos de 1990 nos Estados Unidos e no Canadá, que em boa medida ainda parecem razoáveis à realidade brasileira atual. Entre esses objetivos, Tardif lista: (a) tornar a formação de professores mais sólida intelectualmente por meio de programas de pesquisa que permitam aos futuros professores produzirem conhecimentos no sentido de aperfeiçoar sua prática; (b) institucionalizar planos de carreira para o magistério de acordo com o desempenho dos professores e seu nível de formação; (c) instaurar normas de acesso à profissão docente por meio de avaliação e controle da qualidade dos programas universitários que formam professores; (d) estabelecer uma ligação entre a universidade que forma o professor e as escolas por meio de redes de parceria, nas quais as escolas transformam-se em lugares para o desenvolvimento de pesquisas; (e) tornar as escolas lugares mais favoráveis ao trabalho e à aprendizagem dos professores com vistas a incentivar a formulação de projetos pedagógicos locais. Em nossa compreensão, no caso brasileiro, políticas menos abrangentes de formação, como a implementada pelo SFC, podem colaborar para que tais objetivos se efetivem e assim possam transformar a realidade educacional dos municípios ainda bastante carentes quando o assunto é formação continuada.

Faz sentido esclarecer que nosso entendimento não é o de reduzir a formação continuada a oportunidades esporádicas produzidas pelos próprios municípios, o que

determinadas condições de produção, a produzir discursos que determinam a política de formação no Setor de Formação continuada (SFC).

⁵² Ver Tardif (2005).

certamente comprometeria a implementação de qualquer política mais eficaz de formação. Defendemos, sim, o planejamento e execução de propostas de formação pelos próprios municípios, desde que estas propostas estejam articuladas, num espaço de interlocução permanente, às demandas pedagógicas dos professores nas escolas, uma vez que as práticas de formação continuada são elaboradas, na maioria das vezes, pelas universidades sem a interlocução da escola, o que intensifica a desvalorização dos saberes dos professores.

Não esqueçamos que muitos municípios ainda lidam com a escassez de recursos para o custeio da formação continuada, o que mantém estes municípios vinculados aos programas de extensão universitária das universidades. Contudo, em virtude do que se disse sobre o PNAIC em sua relação com a UFSC, faz-se necessário também estabelecer, nestas políticas de formação de professores ou mesmo na formação inicial, uma nova relação entre o que se produz na universidade em termos de conhecimento teórico e os saberes práticos produzidos pelo professor no espaço da sala de aula. Neste sentido, poderíamos tomar como exemplo as reformas na formação dos professores introduzidas, nos anos de 1990, nos Estados Unidos e no Canadá. Entre estas reformas visando reformular a formação do professor, estão “os esforços importantes para elevar o nível da qualidade da formação dos professores: de um modo geral, houve um aumento pelo menos a mais na duração dos cursos e a parte dedicada à formação prática ocupa agora uma boa parcela do currículo.” (TARDIF, 2005, p. 284).

No caso do SFC, enquanto se manteve trabalhando diretamente com os professores, seu funcionamento foi garantido com recursos próprios do município, porque a formação continuada do professor era uma das prioridades da Secretaria de Educação, que via na formação uma possibilidade real para melhorar os índices de aprendizagem do ensino fundamental. Entretanto, este entendimento não foi o da gestão seguinte, que decidiu extinguir o SFC, utilizando-se do discurso da necessidade do corte de despesas para ampliar a receita do município, assim mais uma vez a formação dos professores da rede de Palhoça (SC) voltou às ações esporádicas – palestras, cursos, seminários – sem continuidade e, geralmente, em descompasso com as expectativas dos professores, que, nesses “Eventos de Formação Continuada”⁵³, deixam a posição de interlocutores e retornam à posição de ouvintes de informações que pouco dizem de sua realidade, o que em nossa concepção teórica discursiva é

⁵³ Neste trabalho, cunhamos o conceito de Eventos de Formação Continuada para fazermos referência àqueles momentos esporádicos de formação oferecidos pelos municípios, nos quais o professor geralmente tem acesso à apresentação de temas diversos sem muita ligação com sua prática em sala de aula. Nesses eventos de formação, dependendo do investimento do município, temos: apresentação musical, discurso de autoridades políticas, alimentação para os professores, editoras vendendo livros, palestrantes renomados e um auditório lotado de professores “ouvintes.”

improdutivo, “[...] pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de construção desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informações.” (ORLANDI, 2009, p. 21). Este processo que separa de forma estanque os sujeitos em formação, como o que ocorre nos Eventos de Formação Continuada (doravante EFC), torna suas ações conservadoras, sobretudo pela transmissão de conhecimentos teóricos ainda ligados à formação inicial e pouco vinculados à prática do professor que agora só ouve. Daí por que colocamos a questão da formação continuada a partir de políticas como a do SFC como uma questão fundamental para a promoção de uma educação de maior qualidade, pois a questão não é ensinar o que faltou da formação inicial, mas criar condições para que o professor, no mínimo, coloque-se como interlocutor frente à sua realidade. Tal posicionamento do SFC em relação à formação continuada do professor aproxima-se da concepção defendida por Tardif (2005, p. 292), pela qual “[...] os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos.”

Em alguns casos os EFC são patrocinados e organizados por grandes editoras, que se aproveitam da falta de uma política consistente da Secretaria de Educação de Palhoça (SC) e transformam esses espaços – que deveriam ser de formação continuada de professores – em verdadeiros eventos para a apresentação de livros didáticos já selecionados e aprovados pelo MEC. Aproveitam-se desses eventos não para discutir temas relacionados à prática do professor, tanto que os temas tratados são muito diversificados, pois o objetivo principal de todo o investimento é divulgar as qualidades do livro didático de determinada editora, na tentativa de convencer aquele grupo de professores a selecioná-lo no momento da escolha. Da perspectiva discursiva (AD), diríamos que os professores nestes eventos não são vistos como sujeitos que significam e se significam em seu processo contínuo de formação, mas são projetados como “[...] um público alvo que precisa saber certas coisas como consumidores.” (ORLANDI, 2012, p. 145). E o que mais preocupa é que esta não é uma realidade exclusiva de Palhoça (SC), mas uma prática já consolidada por muitos municípios, que tratam esses eventos comerciais como oportunidades únicas de formação continuada.

Se nos quatro anos de funcionamento do SFC as práticas adotadas estavam em constante aprimoramento para corresponder às expectativas dos professores durante todo o ano letivo, com a implantação dos EFC as modalidades formativas assumiram um caráter isolado e de curta duração, produzindo uma política de formação bastante reducionista, pois, levando em conta o trabalho desenvolvido pelo SFC, a elaboração e implementação das ações

de formação continuada são tarefas complexas, que demandam tempo e ainda exigem das instituições formadoras ações bastante articuladas que considerem, sobretudo, as demandas dos professores nas escolas. Não esquecendo ainda que ações sazonais como os EFC tendem a ser ineficazes para promover mudanças duradouras na prática dos professores, pois geralmente debatem-se teorias diversas que pouco se relacionam com as realidades enfrentadas diariamente pelo professor, o que mantém inalterada a qualidade da educação oferecida. “Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas.” (TARDIF, 2005, p. 241). Neste caso, as condições de produção dos EFC são determinadas por uma relação de forças. Se o professor fala a partir de um lugar de palestrante vinculado a uma renomada instituição formadora de professores, seu discurso produz efeitos diferentes do que se falasse do lugar de professor ministrando aulas a seus alunos de graduação em uma universidade. O palestrante fala de um lugar em que seu discurso, mesmo não refletindo sobre a prática do professor, tem autoridade legítima e reconhecida institucionalmente, o que sugere, nos EFC, uma relação verticalizada que se sustenta nas relações de hierarquia pelas quais o discurso do palestrante tem um maior reconhecimento se comparado ao que o professor em formação diz, pois o que significa no discurso não é sujeito físico em seu lugar empírico, mas a posição discursiva que o sujeito ocupa.

No caso de Palhoça (SC), os EFC reeditam a política tradicional, oferecendo aos professores apenas algumas modalidades que têm pouco efeito sobre o que efetivamente está se fazendo na escola. Neste ponto, os EFC se mostram insuficientes para a transformação da prática dos professores, já que desconhecem as realidades locais, o que leva muitas vezes ao discurso da generalização. É o que de certo modo faz o PNAIC ao definir a alfabetização até os oito anos de idade, como se todas as crianças de todos os mais de cinco mil municípios brasileiros precisassem de três anos para aprender a ler e a escrever, isto é, generaliza-se uma questão que precisaria ser observada de modo individualizado, olhando para a realidade de cada município. Quando generaliza, o discurso subjacente ao PNAIC produz efeitos de sentido que minimizam a participação do Estado em relação às demandas da alfabetização.

Tanto nos EFC como nas políticas semelhantes ao PNAIC, observamos que as muitas orientações, quando direcionadas ao professor, se dão por meio de um discurso que funciona pelos efeitos de evidência de certos sentidos e não de outros, como forma de silenciar o que fica às margens (sentidos outros) e blindar as (ir) responsabilidades do Estado em relação à educação. Da mesma forma se estabelece uma relação de hierarquia que inscreve

todos os sujeitos envolvidos no processo de formação (professores, orientadores, coordenadores) numa condição político-ideológica dominada pela memória institucionalizada do Estado que funciona sempre na mesma direção: o professor precisa complementar a sua formação para cumprir o dever de alfabetizar todas as crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de nossos estudos sobre a formação continuada de professores, à frente do Setor de Formação Continuada no município de Palhoça (SC), surgiu o questionamento que direcionou esta pesquisa de doutorado: o PNAIC, considerando sua proposta, sua repercussão e seus resultados, reflete uma nova política de formação continuada de professores? Em resposta a tal questionamento, defendemos, nesta tese, que o PNAIC faz-se pelas mesmas condições de produção que produziram políticas anteriores, o que colabora para a reprodução e manutenção de um mesmo discurso em relação à formação do professor alfabetizador. Discurso este que, de um lado, silencia as reponsabilidades políticas do Estado em termos educacionais, e de outro responsabiliza a formação docente como a principal causa para os índices insuficientes de aprendizagem em alfabetização. Chegamos a tal resultado, guiados pelo já mencionado objetivo geral e pelos objetivos específicos que seguem:

a) Retomar o curso histórico da alfabetização brasileira com ênfase na formação do professor. Duas obras serviram a tal objetivo: “História da Alfabetização no Brasil” de Maria Luiza Marcílio, e “História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização” de Mariza Vieira da Silva. Ao nos debruçarmos sobre essas obras, constatamos: a) desde o Império, apesar do número reduzido de escolas públicas de ler e escrever, o discurso em favor da transformação da educação passava pela necessidade de inovação da prática de ensino com a adoção de novos métodos de alfabetização pelos professores nas escolas; b) no Império, o professor já aparece como o sujeito responsável pelo atraso educacional do país; c) mesmo após a proclamação da República, apesar da criação de escolas normais para a formação de professores, as carências da formação docente continuaram sendo apontadas pelo discurso do governo como o principal obstáculo à modernização do sistema de ensino brasileiro; d) o discurso, durante todo o período republicano, dando conta do atraso educacional do país, sugere que os problemas relacionados especialmente à alfabetização estavam vinculados à metodologia de ensino utilizada; e) no regime militar, o discurso pelo desenvolvimento econômico intensificou-se, produzindo efeitos sobre a formação do professor. Em suma, desativa-se a Escola Normal que havia se constituído, apesar de todas as suas limitações, numa importante instituição para a formação inicial do professor e investe-se no curso de magistério que passaria a absorver os alunos com notas mais baixas, impossibilitados de ingressarem na universidade, o que contribuiu ainda mais para a precarização da formação docente; f) no período Pós-Regime Militar, mais

precisamente nas décadas de 1980 e 1990, a formação do professor, seja inicial ou continuada, é afetada pelo discurso de duas correntes teóricas que chegam com força ao Brasil: o construtivismo e o letramento; g) no construtivismo, com vistas à desmetodização do ensino, a formação do professor alfabetizador passa a conviver com discursos contrários à utilização dos métodos tradicionais da alfabetização, cujos efeitos trouxeram instabilidade à prática do professor que precisava se definir entre a incerteza do novo (construtivismo) e a certeza do antigo (métodos sintéticos e analíticos); h) a transformação da educação brasileira historicamente está vinculada a um discurso dando conta de que o professor formado na universidade promoveria um ensino de qualidade, o que a realidade preocupante dos índices atuais não confirma; i) buscando suprir as disparidades entre o que a universidade ensina e o que o professor precisa para ensinar, o governo federal investe desde a década de 1990 em políticas de formação continuada para professores de educação básica. No caso dos professores alfabetizadores, essas políticas acumularam-se nos últimos anos, mas todas com o mesmo objetivo de promover melhorias imediatas na prática do professor.

b) Identificar, como documento político-pedagógico, as unidades que compõem os cadernos de formação na área de alfabetização e linguagem. Três materialidades serviram a tal objetivo: o caderno de apresentação (um exemplar), o caderno de formação continuada (um exemplar) e os cadernos de formação na área de alfabetização e linguagem (oito exemplares). Cada caderno atende a uma função específica – administrativa ou pedagógica – no processo de formação. Ao analisarmos estes cadernos, constatamos: a) o PNAIC: assim como foi o Pró-Letramento, é uma política pública de formação de professores alfabetizadores; b) No PNAIC, a reprodução de metodologias provoca um deslizamento de sentidos significativo que determina a interpretação do professor, pois não restam motivos para não seguir uma metodologia que já deu certo; c) pelo menos no ciclo da alfabetização, existem práticas inovadoras produzidas por professores competentes, apesar das condições adversas para o trabalho docente; d) os efeitos de sentido produzidos pelo discurso pedagógico dos cadernos de formação na área de alfabetização e linguagem sugerem uma prática docente neutra sob o ponto de vista político, o que silencia, ao gosto do Estado, a complexidade político-social que atravessa a educação.

c) Avaliar, nas manifestações discursivas do professor, os resultados do PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC). Utilizamos como materialidade para atender a tal objetivo: as manifestações discursivas do professor em portfólios, avaliando as ações implementadas pelo PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC). Ao analisarmos essas manifestações, constatamos: a) os discursos subjacentes ao PNAIC se movem em

direção aos mesmos discursos do Pró-letramento; apesar de separados pelo tempo e pelo espaço, ambos são determinados por condições de produção bastante semelhantes, como os objetos (os temas selecionados, os conceitos abordados, os sujeitos), de tal modo que o discurso do PNAIC remete ao discurso do Pró-letramento, pois “[...] um discurso nunca começa nele mesmo. Já há sentidos que sustentam os sentidos que se constituem nele.” (ORLANDI, 2012, p. 161); b) o discurso do governo federal atua na consolidação do PNAIC como um espaço de formação válido e legítimo, capaz de resolver o principal problema que impede o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro: o da formação de professores; c) há silenciamento no que se refere à discussão teórica em função da troca de experiências; d) não basta a participação de muitos, se a implementação de uma nova proposta capaz de alfabetizar todas as crianças depende também do envolvimento de todos os professores alfabetizadores, nenhum a menos; e) os discursos subjacentes ao PNAIC funcionam produzindo efeitos de evidência que se sustentam pela ideia de consenso (ausência da polissemia): nada pode ser modificado, senão pela formação continuada do professor, como se, resolvendo os entraves da formação, fossem solucionados os problemas que afetam a alfabetização das crianças brasileiras. Essa evidência de sentido é um efeito da ideologia, funcionando como “[...] mecanismo estruturante do processo de significação.” (ORLANDI, 2009, p. 95); f) como os sentidos se produzem junto com os sujeitos, o MEC, gestor principal do PNAIC, recorre aos efeitos da prescrição para que os professores assimilem os discursos dos materiais disponibilizados como suportes legítimos capazes de subsidiar as mudanças pretendidas na alfabetização; g) a centralização na formação docente, deixando de fora alguns dos profissionais diretamente responsáveis pela alfabetização dos alunos, resulta no isolamento do professor cursista em sua própria escola.

d) Avaliar, nas manifestações do orientador de estudos, o processo de implementação do PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC). Utilizamos como materialidade para atender a tal objetivo: as manifestações discursivas do orientador de estudos em relatórios, avaliando as ações implementadas pelo PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC). Ao analisarmos estas manifestações, constatamos: a) o orientador de estudos sente-se inseguro para a discussão teórica, mesmo com as orientações regulares dos formadores da UFSC nos seminários de avaliação; b) o PNAIC funcionou à revelia de setores da secretaria de educação que teriam a incumbência de orientar pedagogicamente a prática alfabetizadora nas escolas; c) não basta o orientador de estudos se dispor à formação sem que haja responsabilidade política por parte dos gestores municipais; d) o profissional que venha a assumir a função de orientador de estudo no PNAIC vai ocupar uma posição já determinada

pelo discurso de autoridade político-científico dos formadores da UFSC; e) o discurso pedagógico naturaliza os sentidos e produz efeitos de evidência de que a participação no PNAIC é uma questão individual do professor; f) o orientador de estudos filia-se a um aparato teórico que o determina tanto pela ideologia como pelo inconsciente. Assim, a memória discursiva sobre as orientações da UFSC apresenta vestígios de um interdiscurso no qual a interdição se sobrepõe à interpretação, pois os orientadores de estudos em suas manifestações procuram aproximar-se dos sentidos legitimados pela posição político-científica da UFSC.

e) Especificar as relações estabelecidas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para a implementação do PNAIC na rede municipal de ensino de Palhoça (SC). Retomamos como materialidade analítica para atender a tal objetivo: tanto as manifestações discursivas do professor alfabetizador em portfólios, como as manifestações discursivas dos orientadores de estudo em relatórios. Como apoio teórico, recorremos a duas obras em especial: “Discurso e leitura” de Eni Orlandi (1996c) e “Saberes docentes e formação profissional” de Maurice Tardif (2005). Ao analisarmos estas materialidades constatamos que a UFSC: a) mantém seu prestígio científico e institucional junto aos profissionais da alfabetização; b) em suas práticas com os orientadores de estudo produziram-se sentidos, os quais sugerem uma reflexão no sentido de avaliar o seu trabalho nas políticas de formação continuada; c) é a instituição que dá legitimidade ao modelo de formação continuada nos moldes do PNAIC, constituindo-se em referência, especialmente para os municípios mais frágeis em termos de formação, como é o caso de Palhoça (SC); d) antes de voltar-se para as questões da formação continuada faz-se necessário olhar atentamente para o trabalho que se realiza em termos de licenciatura; e) precisa fortalecer a licenciatura para formar o professor, até mesmo porque as políticas de formação continuada, em sua grande maioria, estão voltadas a resolver questões da formação inicial.

f) Contextualizar os efeitos da implementação do SFC para a rede municipal de ensino de Palhoça (SC). Recortamos como materialidade analítica arquivos de documentos produzidos no próprio SFC durante seu período de funcionamento (2009-2012). Ao analisarmos esta materialidade, constatamos que no SFC: a) as motivações para pensar a formação continuada docente são pedagógicas e não mais apenas políticas como as que produzem o pedagogismo; b) contrapondo-se aos modos de funcionamento do pedagogismo, as práticas de formação do SFC produziam-se na interlocução permanente entre os professores e os formadores, o que tornou as escolas espaços singulares de formação docente; c) o reconhecimento do professor como interlocutor do seu próprio processo de formação continuada, assim como das condições materiais pelas quais se produzem os resultados

insuficientes de aprendizagem, indicavam em quais direções as práticas de formação deviam se mover.

Em síntese, as ações de formação continuada não podem ficar restritas ao preenchimento das lacunas produzidas na formação inicial, sob o risco de aumentar ainda mais a discrepância do que as instituições formadoras oferecem como formação continuada em relação às fragilidades demonstradas na prática docente. Mesmo com todo o investimento, políticas de formação amplas como o PNAIC não respondem às demandas específicas dos docentes nas escolas, por isso nossa tese defende políticas de formação menores, localizadas no âmbito municipal, onde as chances de essas políticas responderem às fragilidades locais são maiores. Neste caso, os recursos milionários investidos nas políticas federais conduzidas pelo MEC – só no caso do PNAIC foram aproximadamente R\$ 3 bilhões – poderiam ser repassados diretamente aos municípios para que eles produzissem suas próprias políticas de acordo com as fragilidades de seu corpo docente. Essas políticas permitiriam ao professor ocupar uma posição de interlocutor responsável por suas próprias práticas de formação. Em outras palavras, uma posição de protagonista num espaço de interlocução que se produz pelo professor e para o professor. Certamente, com esse volume de recursos disponibilizados aos municípios, experiências bem-sucedidas como o SFC em Palhoça (SC), poderiam ser ampliadas e, assim, alterar a realidade educacional de muitos outros municípios brasileiros que ainda dependem da oferta do governo federal quando o assunto é formação continuada de professores.

Portanto, este retrocesso que vive o município de Palhoça (SC) reflete um processo mais complexo vinculado aos desmontes que assolam a educação brasileira na conjuntura política atual. Quanto ao encerramento das atividades do SFC, causa apreensão, porque afastou o professor do ensino fundamental da posição de protagonista de sua formação, submetendo-o novamente aos efeitos do discurso pedagógico que tem como pano de fundo as motivações políticas e econômicas das instituições formadoras. Chamamos de retrocesso porque esta prática baseada no que estamos denominando EFC prescinde das realidades dos professores e, por isso, pouco modifica o trabalho realizado nas escolas, já que o que decorre desses eventos não tem implicação sobre a prática docente.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. **Revista Educação**, São Paulo, 2013.

ALBERTON, R. **Avaliação Nacional de Alfabetização e suas implicações no cotidiano da escola a partir da visão dos diretores no município de Braço do Norte 2013-2015**. 2017. 163f. Dissertação de mestrado. Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2017.

ALFERES, M. A. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Uma análise crítica do programa Pró-Letramento**. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

BAZZO, J. L.S; CHAGAS, L. M. Formação estética e poética do professor alfabetizador no PNAIC em SC: alguns apontamentos. In: SILVEIRA, Everaldo et al. (Org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis : UFSC/CED/NUP, 2016. p. 44-66.

BECALLI, F. Z. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222-232.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, Secretaria da Educação Básica – SEB. **Orientações Gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília, 2005.

_____. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados**. Brasília: MEC/INEP, 2011.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** : currículo na alfabetização: concepções e princípios : ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012c.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** : planejamento escolar : alfabetização e ensino da língua portuguesa : ano 2 : unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** : a aprendizagem do sistema de escrita alfabética ano 1 : unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012e.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** : ludicidade na sala de aula : ano 01, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012f. 47 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** : o trabalho com gêneros textuais na sala de aula : ano 02, unidade 05 Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012g. 47 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento : projetos didáticos e sequências didáticas : ano 1 : unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização para todos : diferentes percursos, direitos iguais : ano 01, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem : ano 01, unidade 08/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: vamos brincar de reinventar histórias : ano 03, unidade 04/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes, 1991.

_____. As experiências anteriores e a questão da interação em aula de leitura de língua estrangeira. **Letras**, Santa Maria, v. 4, p. 41-49, jul./dez. 1992.

_____. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 67-74.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 193-210.

_____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007.

CORAZZA, S. M. Construtivismo: evolução ou modismo? **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 215-232, jul./dez. 1996.

CRUZ, M, C. S. et al. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e Professores. In: **Meta Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 183-215 maio/ago, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENDLICH, A. P. R. **Diálogos sobre alfabetização: a leitura e a escrita no programa Provinha Brasil**. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: Novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Alfabetização: **políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GREGOLIN, M. do R. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto. (Org.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos: Editora Claraluz, 2003.

_____. Análise do discurso e mídia: a (re) produção de identidades. **Revista Comunicação Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 4, 11-25. Nov. 2007.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

LUCKESI, C. (2013). **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala**. Disponível em: <<http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-da-aprendizagem-institucional-ed-e-larga-escala/>> Acesso em: 17 mar. 2016.

MARCÍLIO, M. L. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016.

MELO, E. P. B. E. **Pnaic**: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 2015. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MORAIS, A. G. de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 551-742, set./dez. 2012.

MORTATTI, M do. R. L. **Os sentidos da alfabetização** – São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

NAZÁRIO, F. Z. G. **Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil**: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense. 2009. 110f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão (SC), 2009.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996a.

_____. Exterioridade e ideologia. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 30, p. 27- 33, jan./jun. 1996b.

_____. **Discurso e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996c.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas: SP, Pontes Editores, 2001.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 5. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. **Cidade dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2004b.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Discurso e textualidade**. Campinas (SP): Pontes, 2006, p. 11-31.

_____. **Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: ORLANDI, P. E; FERREIRA, L. E. (org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. 286 p.

_____. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Revista Rua** [online], Campinas, v. 2, n. 21, p. 187-206, 2015.

_____. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Aled**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 68-80, 2016.

PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1969] 1993.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Papel da memória*. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, [1983]1999. p. 49-57.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi. [1988]. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, E. P. et al. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1982]2010. p. 55-66.

PFEIFFER, C. R. C. **Que autor é este?** 1995. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. *Formação de professores em serviço*. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, R. C. **Saberes construtivistas de professores do ensino fundamental: alguns equívocos e seus caminhos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Araraquara, São Paulo, 2005.

SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1998.

_____. **História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Cortez Editora, 1999.

SOARES, M. *A reinvenção da alfabetização*. **Revista Presença Pedagógica**. 2003. Disponível em: <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, E. E. P de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela alfabetização (PNAIC)**. 2014. 358f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 477- 492, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a04v32n3.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. 1986. 239f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1986.

TORRES, L.C. **Do discurso pedagógico ao discurso dos professores**: resistência ao construtivismo e profissionalização docente. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Araraquara (SP), 2004.

VIÉDES, S. C. A; BRITO, V. M de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 63, p. 147-171, jun. 2015.