

MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS DO PROFESSOR PÓS-FORMAÇÃO EM AVALIAÇÕES SOBRE O PNAIC: EFEITOS DE SENTIDO

DISCURSIVE MANIFESTATIONS OF THE TEACHER ON POSTFORMATION IN EVALUATIONS ABOUT THE PNAIC: SENSE EFFECTS

Jair Joaquim Pereira¹

Resumo: *Com base no referencial teórico da Análise de Discurso (AD) de matriz francesa, este trabalho apresenta parte de estudos em desenvolvimento no Doutorado em Ciências da Linguagem sobre o funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Selecionamos, como material de análise, recortes de portfólios produzidos por professores da rede municipal de ensino de Palhoça (SC) que concluíram o PNAIC no ano de 2015. De posse desse material, analisamos os efeitos de sentido produzidos nas manifestações discursivas do professor pós- formação em avaliações acerca do funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em especial, os efeitos de sentido que se produziram, nesses recortes, sugerem que o PNAIC, ao centralizar suas ações na função docente, reproduz o discurso político-ideológico da responsabilização do professor pelo fracasso da alfabetização, mantendo silenciadas as (ir) responsabilidades históricas do Estado na empreitada de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.*

Palavras-chave: *Discurso; Formação; Professor.*

Abstract: *Based on the French Discourse Analysis' theoretical references, this paper presents a piece of the developing studies on the Doctoral Degree in Language Sciences, about the functioning of the Brazil's National Pact for Literacy at the Right Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC). We selected as analysis material excerpts from portfolios produced by the municipal education system's teachers of Palhoça, Santa Catarina, who concluded the 2015's PNAIC. Having this material, we analyzed the sense effects produced in the discursive manifestations of teachers on postformation, in evaluations upon the functioning of the PNAIC. Specially, the sense effects that were produced in these excerpts suggest PNAIC reproduces the political-ideological discourse in the accountability of the teacher for the failure of the literacy, by centralizing its actions on the teaching, maintaining silenced the historical (non) responsibilities of the State on the taskwork of alphabetizing all the children up to eight years of age.*

Keywords: *Discourse; Formation; Teacher.*

1 Introdução

Este trabalho, sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso (AD), tem por objetivo analisar efeitos de sentido produzidos nas manifestações discursivas do professor pós- formação em avaliações acerca do funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na

¹ Docente da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP/SC). Mestre e doutorando pelo programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Bolsista do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES/SC. Tubarão, Brasil, e-mail: jair_jpereira@hotmail.com

Idade Certa (PNAIC)². Para análise, selecionamos recortes de portfólios de professores participantes do PNAIC, em 2015, na rede municipal de Palhoça (SC).

Partimos do pressuposto de que os muitos atravessamentos que compõem os discursos sobre a qualidade da educação básica no Brasil apontam para o professor como o sujeito que as políticas públicas educacionais devem priorizar. São dizeres que enfocam a formação inicial inadequada do professor como a causa principal para os indicadores de aprendizagem insuficientes da escola brasileira, sem levar em conta as condições sociais e históricas em que tais resultados são produzidos. Assim, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e atendendo às determinações da Lei nº. 9.394/96, o governo federal transfere a responsabilidade de suprir as lacunas existentes na formação inicial do professor às ações de formação continuada desenvolvidas nas redes estadual e municipal, onde diversos “programas oficiais” foram implementados. Sob essa ótica, o governo federal constrói para si um discurso confortável ao veicular que são proporcionadas oportunidades de formação e que há investimento na qualificação do professor em sala de aula, sugerindo que o problema está no professor, nunca nas políticas educacionais.

Nos últimos anos, acumulam-se discursos de inúmeros programas de governo, semelhantes ao PNAIC, apontando alternativas que têm se demonstrado ineficientes para reverter os dados negativos em relação à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Em geral, nesses programas, o discurso sobre as dificuldades no ciclo da alfabetização produz uma polarização da culpa, que recai em última instância na responsabilização da família, descrita como descomprometida com a educação da criança e do professor, apontado como desatualizado devido à utilização de métodos de ensino considerados ultrapassados. Essa polarização em relação a responsabilidades é disseminada, na maioria das vezes, pela fragilidade técnico-pedagógica do próprio município que recebe os programas de formação continuada “prontos” do governo federal e apenas reproduz.

Pelo viés teórico da AD, pressupomos que o discurso subjacente ao PNAIC é político e prescritivo ao caracterizar-se por determinadas concepções de alfabetização e metodologias de ensino como modelos idealizados pelo governo federal que vão produzir efeitos de sentido nas manifestações discursivas do professor pós-formação. A partir da relação histórica que se estabelece entre o discurso político e o discurso pedagógico, podemos compreender não apenas o que é explícito nos inúmeros textos constituintes do PNAIC – como se os sentidos

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2015, p. 10)

estivessem limitados às propriedades da língua, sem nenhuma ligação com a exterioridade, às condições de produção –, mas, sobretudo, analisar as manifestações discursivas do professor pós- formação (PNAIC), produzindo determinados efeitos de sentido e não outros.

Na seção 1 apresentamos os conceitos teóricos relevantes para a discussão proposta; na seção 2 explicitamos a proposta do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (2015) à luz da AD, e na seção 3 apresentamos os aspectos metodológicos e exploramos analiticamente os dados selecionados.

2 Pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD)

A Análise de Discurso (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), estabelecendo 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). Assim, para estabelecer o discurso como seu objeto, a AD, de um lado, refuta a concepção de língua enquanto sistema abstrato de comunicação; de outro, investe em uma noção inovadora em relação a outras abordagens linguísticas da época. Considerando a língua em seu funcionamento, afetada por aspectos da exterioridade, nessa perspectiva deslocamentos teóricos vão promover contribuições significativas aos estudos linguísticos, entre elas: a língua deixa de ser considerada um sistema completo em si mesmo; o sistema linguístico está sujeito a falhas; superam-se as concepções teóricas que tratam a língua exclusivamente como instrumento de comunicação.

Considerando a condição de incompletude como marca da linguagem na AD, podemos dizer que os sujeitos, os discursos e os sentidos constroem-se num movimento constante, que não chega ao fim, em que a língua, a história e a ideologia agem simultaneamente. “O discurso é sempre incompleto assim como são incompletos os sujeitos e os sentidos [...]”. (ORLANDI, 2001, p. 113). Desse modo, não existe sentido literal, mas efeitos de sentido produzidos pela ideologia que, na perspectiva discursiva, é considerada um processo de estabilização dos sentidos. Um processo que apaga a possibilidade de outros sentidos e estabelece, sob a forma de uma leitura homogeneizante, o sentido único. Segundo Orlandi (2001), a ideologia representa o efeito de completude que se sustenta sobre o já dito. É por meio da ideologia que ocorre o apagamento do processo de constituição dos sentidos. Ou seja, um dizer torna-se natural em detrimento de outros dizeres como se existisse uma única possibilidade de interpretação.

A interpretação, em AD, não é equivalente a um processo de apreensão, pois não se trata de atravessar o texto para encontrar o sentido, como se ele estivesse à espera para ser encontrado, mas de “compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento”. (ORLANDI, 2004, p. 88). Ou seja, em AD propõe-se uma análise histórica, política e ideológica do texto. Por outro viés, a interpretação supõe um sujeito interpelado ideologicamente, buscando conhecer o funcionamento do discurso (objeto de interesse da AD), sem o objetivo de realizar avaliação para emitir qualquer juízo de valor, pois nenhuma interpretação poderá ser considerada absoluta, a ponto de inviabilizar outras interpretações. Se, por um lado, não há interpretação inequívoca sustentada pela ilusão de transparência da linguagem, por outro investe-se numa leitura aberta, incompleta e

polissêmica do texto, admitindo que o espaço da interpretação é sempre provisório face à possibilidade de o sentido sempre ser outro.

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. “[...] o que interessa é como o texto manifesta concretamente a ordem do discurso com sua materialidade [...]” (ORLANDI, 2001, p. 88). 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).

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. Com isso, estamos querendo dizer que o texto corresponde a uma unidade significante complexa pela qual o funcionamento do processo discursivo se materializa.

Orlandi (2006a, p. 14) define o discurso como “efeito de sentidos entre locutores”. Como 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). Entendido como uma prática social de linguagem, o discurso materializa a articulação entre os mecanismos ideológicos e os componentes linguísticos.

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. Antes, o sujeito sobre o qual a AD trabalha é histórico, ideológico e descentrado. Histórico, porque não está alheio às determinações históricas da comunidade que o cerca. Ideológico, porque através do discurso, de forma inconsciente, reproduz 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.

Em sua constituição, o sujeito do discurso é afetado por duas formas de esquecimento. O esquecimento 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. Sentindo-se dono do seu discurso, esquece que todo discurso já foi, de uma ou outra forma, praticamente dito antes. Devido a esse esquecimento, tem-se a ilusão de autonomia diante do discurso que encobre a subordinação do sujeito à ideologia. O esquecimento nº 2 diz respeito à enunciação, por isso é chamado também de esquecimento enunciativo. 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.

No âmbito da AD, o sujeito é múltiplo por ocupar diferentes posições em suas manifestações discursivas. É uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação. (CORACINI, 2007, p. 17). Interpelado pela ideologia, o sujeito não é o centro do discurso, muito menos, é fonte irrestrita do sentido, uma vez que o discurso não está submetido ao controle intencional e consciente do sujeito, pelo contrário, é o próprio discurso que 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.

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, que é “[...] definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. (ORLANDI, 2009, p. 31). O interdiscurso se constitui de diferentes dizeres já ditos que determinam o que o sujeito diz em dado momento. Pelo funcionamento do interdiscurso, o sujeito é submetido aos já ditos, aos já construídos, restringindo a possibilidade de um discurso “novo”. Assim, considerar o interdiscurso, assim como a memória torna-se 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 discursivamente produzindo sentidos. Pêcheux (2009, p. 160) afirma que o “sentido das palavras, expressões, proposições, não existe em si mesmo, mas são determinados pelos lugares ideológicos de onde enunciam os sujeitos [...]”. Ou seja, o sentido das palavras é afetado tanto pela exterioridade como pelas posições discursivas ocupadas pelo sujeito nas

formações sociais, visto que as determinações sócio-político-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 análise do discurso não pode ser reduzida ao âmbito enunciativo à revelia dessas determinações.

3 O PNAIC pelo viés da Análise de Discurso (AD)

As condições de produção do discurso que determina o PNAIC, como política de formação continuada para professores alfabetizadores, estão relacionadas a uma série de ações político-educacionais bastante abrangentes visando garantir à população o acesso, a permanência e a progressão, especialmente, daquelas crianças oriundas das camadas menos favorecidas. Uma dessas ações é a criação, em 2003, da Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica³ 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. Assim, para considerar o PNAIC pelo viés discursivo, precisamos olhar para os mecanismos político-ideológicos que definiram os rumos da política educacional no Brasil nos últimos anos, tendo em vista que os propósitos sociais de educação são construídos pelo embate de diferentes discursos que se revezam na disputa pelo poder político.

Considerar as condições de produção do discurso do PNAIC implica olhar tanto para as determinações históricas, políticas e ideológicas que atravessam esse discurso como para os efeitos de sentido que ele está produzindo, uma vez que se assume que os sentidos estão além das evidências discursivas das palavras. Logo, entendemos que o discurso político-ideológico que determina o PNAIC não pode ser abordado separando-o de sua exterioridade constitutiva, uma vez que o sujeito, o contexto histórico-social, a ideologia, assim como a memória discursiva (interdiscurso) não se configuram apenas como acessórios periféricos que recobrem o discurso, mas como elementos determinantes de um processo discursivo em funcionamento.

Valendo-se de um discurso político-prescritivo voltado à formação continuada do professor no que diz respeito à sua qualificação e responsabilidade pela melhoria do ensino

³ A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de ensino e o Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. (BRASIL, 2005, p. 9).

em classes de alfabetização, o PNAIC estrutura-se discursivamente 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, 2015). Contudo, apesar de o MEC dividir as ações do PNAIC a partir de quatro eixos de atuação, mantém-se, ainda, o discurso focado no aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores, já que pesquisadores renomados e responsáveis pelas políticas públicas governamentais para a educação são de comum acordo de que um dos problemas mais graves que comprometem a alfabetização de crianças é a deficiência na formação de professores. Como sujeito e sentido se produzem pela memória discursiva, que permite a manutenção do que está estabelecido, o Ministério da Educação (MEC), em 2015, optou por manter as ações do PNAIC, assim, ao longo das 80 horas de formação continuada para professores alfabetizadores, priorizaram-se as especificidades da interdisciplinaridade, mas sempre retornando a discussão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.

Pautado por um discurso que olha o tempo todo para trás, o PNAIC ainda que oriente o professor para um percurso teórico-metodológico pautado nas bases do letramento, recorre a dados estatísticos do IDEB para conciliar tanto as propostas de retorno aos métodos clássicos de alfabetização (sintéticos e analíticos), como as de fundo construtivista que orientaram a prática alfabetizadora nas últimas décadas. Ao contemplar diferentes concepções teórico-metodológicas no mesmo espaço discursivo, o governo federal imprime sua posição político-ideológica como “natural, justa e, portanto, legítima” (STIEG, 2015, p. 9). Com a construção de um discurso conciliador que “apenas” sugere o letramento, sem torná-lo hegemônico em relação a outras concepções, o PNAIC “visa à conformação de propostas e práticas de alfabetização” (STIEG, 2015, p. 12), silenciando as disputas históricas entre os defensores dos métodos e os construtivistas.

Já, em 2015, o PNAIC retoma temas considerados fundamentais pelo MEC tanto para o ensino da matemática como para o ensino da língua materna. Retomaram-se temas que atravessam toda a prática alfabetizadora, como: currículo, planejamento, inclusão e avaliação. O efeito de sentido pretendido aqui pelo MEC é que o PNAIC, sob a forma de um manual, apareça para o professor como pressuposto de avanços inquestionáveis para a educação. Apesar de o objetivo principal ser a apresentação de possibilidades pedagógicas para uma prática alfabetizadora interdisciplinar respaldada nos direitos de aprendizagem de cada componente curricular, as ações do PNAIC (2015), assim como nos anos anteriores, “induzem

projetos globalizantes, que não levam em conta a diversidade e a desigualdade social nas escolas brasileiras” (LINO, 2015, p. 2). Esse retorno ao mesmo é denunciado pela flagrante retomada de dizeres já-ditos que provocam um efeito de evidência que determina quais sentidos sobre “a alfabetização na idade certa” podem ser conhecidos e quais devem permanecer silenciados.

4 Pressupostos metodológicos e análise

Na pesquisa que estamos realizando, pretendemos analisar os efeitos de sentido produzidos nas manifestações discursivas do professor pós- formação em avaliações acerca do funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para este artigo em específico, selecionamos, como material de análise, recortes de portfólios produzidos pelos professores da rede de ensino de Palhoça (SC) que concluíram o PNAIC no ano de 2015. Somente 28 professores, dos 68 inscritos, entregaram ao orientador de estudo o portfólio, conforme solicitado. Disso se deduz que 40 professores se evadiram no ano de 2015, sugerindo que existem fragilidades de gestão e de monitoramento que comprometem a permanência do professor na formação no âmbito do PNAIC. Restringimo-nos à análise e discussão de quatro portfólios, buscando, com isso, respeitar os limites de espaço destinados a este artigo, e, além disso, em nosso entendimento, são esses quatro portfólios que mais “se aproximaram” das orientações que sugeriram a avaliação das ações desenvolvidas a partir dos quatro eixos de atuação do PNAIC.

Também, partimos do pressuposto de que em AD não se busca a exaustividade discursiva nos textos, como se fosse possível apreender o discurso em sua totalidade; assim o analista tem a liberdade para recortar e analisar, em profundidade, diferentes recortes discursivos de uma mesma materialidade linguística. De posse desses quatro portfólios, selecionamos recortes discursivos e, a partir deles, algumas manifestações discursivas dos professores que, para fins metodológicos e de preservação da identidade, serão identificados pelas letras (A, B, C, D). Amparados pelos pressupostos da AD, não olharemos para os recortes discursivos selecionados apenas como instrumentos de avaliação, mas, sobretudo, como um objeto linguístico-histórico que produz sentidos.

Ainda se referindo à construção do procedimento metodológico, 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. Dessa forma, como

estratégia metodológica, neste artigo, para cada eixo de atuação do PNAIC avaliado pelos professores nos portfólios, selecionamos um recorte discursivo para análise. Assim temos:

1) Recorte referente ao eixo nº 1: avaliação que o professor faz da formação no âmbito do PNAIC.

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 a outro programa 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, sugerindo que os discursos do PNAIC, para produzirem sentido, é preciso que “já signifiquem, que se produzam em uma memória discursiva, que 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. 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-sujeito que ocupara no Pró-letramento, os efeitos de sentido nas manifestações discursivas da *professora* acerca da formação no âmbito do PNAIC são restritos à repetição e à manutenção de sentidos já consolidados e legitimados pelo poder do Estado outrora. Ou seja, o professor inscrito no PNAIC, interpelado pelas práticas ideológicas do Estado e sentindo-se origem de seu próprio discurso, ocupa uma determinada posição-sujeito que o faz repetir discursos como verdades, sem questionar que efeitos de sentido são produzidos e, com isso, acaba reproduzindo de maneira indiscriminada, sem reflexão crítica, o discurso do governo federal. Essa manutenção de efeitos de sentido é garantida pela recorrência de “informações que aparecem como dadas, predeterminadas, e não deixa espaço para que se situe a articulação existente ente o discurso e seu contexto mais amplo”. (ORLANDI, 2006b, p. 32).

É justamente nessa reprodução do mesmo (ofertando programas 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 8 anos de idade não é por falta de vontade política, mas por problemas externos 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 do processo de alfabetização.

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. Enquanto arquivo, os discursos subjacentes ao PNAIC adquirem uma forma de documento que redundando na estabilização dos sentidos. “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 o caráter de incompletude que marca a linguagem na concepção discursiva, pois “o incompleto na linguagem é o lugar do possível, é condição do movimento dos sentidos e dos sujeitos” (ORLANDI, 2004, p. 71). Assim, como outras instituições, o Estado “tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas” (ORLANDI, 2004, p. 93). É assim que o governo federal impossibilita que o professor, inscrito no PNAIC, se posicione como intérprete (sujeito que produz sentidos em seus gestos de interpretação).

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 “sem sair do mesmo lugar de significação já instalado. É só uma variedade do mesmo” (ORLANDI, 2001, p. 172). E nesse caso, o PNAIC, funcionando como uma política que se sustenta como ideia comum, ecoa um outro programa de formação continuada, mais antigo, o Pró-

Letramento. Entretanto, ainda assim, dizendo do mesmo, o PNAIC “é espaço de interpretação, tem sua materialidade em que se confrontam o simbólico e o político” (ORLANDI, 2012, p. 200).

Observa-se, também, que as manifestações discursivas da *professora* são produzidas por um processo parafrástico em que os discursos subjacentes ao Pró-letramento se movem em direção aos mesmos discursos do PNAIC; 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). Nesse movimento discursivo marcado pela ideologia, 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.

2) Recorte referente ao eixo nº 2: avaliação que o professor faz dos materiais didáticos e pedagógicos vinculados ao PNAIC.

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). Fica difícil mudar o quadro negativo da alfabetização em nosso município, sem uma boa formação do professor, com bons materiais. (PROF-B)

As manifestações discursivas 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. “Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é *saber o material didático*” (ORLANDI, 2006a, p. 22), de tal modo que a

mediação sofre um processo de apagamento, pois o conhecimento sobre tal material fica restrito à sua manipulação, conforme a *professora*. Apesar dessas variações quanto ao uso em sala de aula, os materiais identificados ao 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, pela distribuição gratuita que gera a expectativa de que seja amplamente utilizado, sem questionamentos, pelos professores em formação no PNAIC. Situação semelhante ao discurso sobre o livro didático que, de acordo com Grigoletto (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 *professora* 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 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, social 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) é resultante 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 os programas de formação continuada “prontos” do governo federal e apenas reproduz junto aos seus professores, desconsiderando a realidade local. Em decorrência dessa reprodução quase automática, sempre vinculada a um posicionamento discursivo político que em geral determina como o professor deve ou não agir, ocorre a simplificação da

complexidade inerente ao processo de alfabetização, assim como a fabricação de uma identidade docente que inscreve o professor no centro da crise educacional.

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 discursivas produzindo efeitos de sentido que exaltam, sobretudo, as orientações e os materiais do PNAIC como condições indispensáveis para a solução dos problemas inerentes à alfabetização. Assim, o professor deve submeter-se às orientações do PNAIC sob pena de fracassar no exercício de sua prática alfabetizadora. Essas orientações, para a *professora*, aparecem “como modelos de conduta, logo, como obrigatórias” (ORLANDI, 2006b, p. 23). Na medida em que o PNAIC, enquanto espaço discursivo, constitui-se em um modelo, adquire o prestígio da legitimidade junto ao professor, que passa a reproduzir suas práticas sem questioná-las, “pois, o importante, nesse contexto, seria a adoção de uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que demonstrasse que daria conta das exigências neoliberais: acentuar os índices da avaliação em larga escala no Brasil” (STIEG, 2015, p. 10).

Portanto, os efeitos de sentido produzidos nas manifestações do professor pós-formação sugerem que 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. É nesse espaço discursivo consensual que o governo federal 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*, em suas manifestações discursivas: 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. Nesse sentido, pode-se dizer que o PNAIC, como espaço discursivo, determina a interpretação a fim de imobilizá-la, negando a possibilidade de os sentidos serem outros. 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.

3) Recorte referente ao eixo nº 3: avaliação que o professor faz sobre a ANA (avaliação nacional da alfabetização).

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

Ao fazer referência à ANA 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 “individu(aliz)ação” do professor pelo Estado, que resulta “em um indivíduo responsável e dono de sua vontade” (ORLANDI, 2012, p. 154). É 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, 2004, 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.

Programas de formação continuada semelhantes ao PNAIC são constituídos a partir dos resultados das avaliações nacionais (Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB) que indicam, segundo o Ministério da Educação (MEC), deficiências na formação e na atuação docente

como as principais causas que fragilizam a aprendizagem das crianças em idade de alfabetização, mantendo silenciados outros fatores e responsabilidades. É avaliando objetivamente que o governo federal 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 um programa pensado pelo governo federal 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). 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 discursivamente no sentido de 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, ao mesmo tempo que o Estado, ancorado na transparência dos resultados estatísticos, “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.

4) Recorte referente ao 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).

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. Estou sozinha com o PNAIC na escola. (PROF-D).

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. Essa falta de integração leva a orientações discrepantes que trazem instabilidade e incertezas 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 (escola).

Uma política pública de abrangência nacional como o PNAIC, que se propõe a 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. Essa 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 e, ainda, reforça a concepção do Estado de que os problemas inerentes à alfabetização estão localizados na sala de aula, ou melhor, na prática de ensino de quem alfabetiza. Tanto a centralização como o isolamento “são manifestações de um mesmo processo discursivo que deve ser pensado em suas condições sócio-históricas, produzindo efeitos de sentido próprios a determinadas condições políticas e ideológicas” (ORLANDI, 2012, p. 196).

Voltando ao recorte, torna-se flagrante, pelo depoimento da *professora*, que a própria Secretaria de Educação, a quem caberia orientar as escolas sobre as ações do PNAIC a serem implementadas, 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); prova disso é a manifestação da *professora* em tom de desabafo “*Estou sozinha com o PNAIC na escola*”, que torna “visível a dificuldade que há em criar um modelo único de alfabetização das crianças, ancorado em pesquisas parciais, que não contemplam a diversidade do cotidiano das escolas brasileiras” (LINO, 2015, p. 7).

Ao confiar essa tarefa ao professor, o Estado 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.

5 Considerações finais

Entendemos que, ao priorizar a formação continuada em detrimento de outros temas, o governo federal direciona a interpretação do professor, a fim de promover o apagamento de determinados sentidos indesejáveis ao seu projeto de poder político. Essa discrepância entre os eixos se configura num monitoramento discursivo que afeta a construção de sentidos do professor alfabetizador em relação ao PNAIC enquanto política pública de formação continuada. Sobre esse monitoramento, as manifestações discursivas da (*PROF-A*) produzem efeitos de sentido sugerindo que o governo federal, por meio de um discurso sustentado por paráfrases que remetem o PNAIC ao Pró-Letramento, monitora e direciona os gestos de

interpretação do professor para uma leitura de sentido único, que impede que o professor perceba que existem outras possibilidades de leitura, assim como os sentidos aos quais ele tem acesso não são quaisquer sentidos, mas aqueles determinados como relevantes pelo governo federal para a manutenção e consolidação de seu projeto de poder político.

Uma política pública de formação continuada para professores, de que é exemplo o PNAIC, não se limita a propor mudanças apenas na prática alfabetizadora, como se o objetivo do governo federal estivesse restrito à sala de aula, mas, sobretudo, por meio de um direcionamento discursivo construído pelos já-ditos, sugere que o professor, em especial o que alfabetiza, precisa complementar sua formação para transformar a qualidade de ensino, possivelmente para interpelar ideologicamente o professor a reconhecer a sua formação no PNAIC como um mecanismo legítimo e necessário para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental. Essa legitimidade do PNAIC enquanto política pública necessária à alfabetização está caracterizada pelos efeitos de sentido que se produzem nas manifestações discursivas do recorte referente ao eixo nº 2 (*PROF-B*).

Levar o professor a significar estatisticamente os problemas inerentes à alfabetização é mais uma forma utilizada pelo governo federal para monitorar os efeitos de sentido que se produzem a partir dos discursos subjacentes ao PNAIC, pois a transparência dos números não deixa dúvidas e, por isso, dificilmente pode ser contestada, como bem demonstra a (*PROF-C*) em suas manifestações discursivas. Recorrendo a “números advindos de estatísticas que homogeneízam professores, alunos e escolas, sem levar em conta as diferenças existentes, nem as condições para que a prática pedagógica se efetive” (LINO, 2015, p. 7), o PNAIC centraliza suas ações na categoria docente, culpabilizando o professor pelos resultados insuficientes dos alunos e dos sistemas educativos, como se a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental pudesse ser resumida à prática de ensino do professor.

É possível afirmar, com base na análise aqui realizada, que, assim como outros tantos programas de formação continuada para professores alfabetizadores, o PNAIC, ao preterir os demais profissionais com função pedagógica na escola, colabora, de forma decisiva, para o isolamento do professor pós-formação, conforme as manifestações discursivas da (*PROF-D*) que produzem efeitos de sentido, indicando que o PNAIC, pelo menos na rede municipal de ensino de Palhoça (SC), não se tornou, de fato, uma política de educação capaz de alavancar os índices estatísticos sobre a alfabetização como tanto deseja o governo federal.

Em especial, os efeitos de sentido que se produzem a partir das manifestações discursivas das *professoras (A, B, C, D)* sugerem que o PNAIC, ao centralizar suas ações na função docente, reproduz o discurso político-ideológico da responsabilização do professor pelo fracasso da alfabetização, mantendo silenciadas as (ir) responsabilidades históricas do Estado na empreitada de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Sem a pretensão de apagar, ou mesmo minimizar a responsabilidade do professor alfabetizador diante das mudanças pretendidas pelas diversas ações do PNAIC, é preciso ressaltar que outras medidas pedagógicas, administrativas e estruturais bastante importantes se fazem também urgentes por parte do governo federal, a fim de se alcançar “a alfabetização na idade certa”.

Referências

BRASIL. 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, 2015.

_____. 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.

CORACINI, M. J. (Org.). A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002, p. 67-74

_____. M. J. 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.

_____. M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007. 247 p.

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.

LINO, C. de S. Avaliação nacional da alfabetização (ANA) no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Apontamentos de uma pesquisa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2015. Vitória. **Anais...** Vitória:

CONBALF, 2015, Paginação irregular. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/AVALIA%C3%87%C3%83O-NACIONAL-DA-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-ANA-NO-CONTEXTO-DO-PACTO-NACIONAL-PELA-ALFABETIZA%C3%87%1-14C3%83O-NA-IDA.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

ORLANDI, E P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006a.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). **Discurso e textualidade**. Campinas (SP): Pontes, 2006b, p. 11-31.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

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

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. [1988]. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

STIEG, V. A questão do discurso oficial sobre a proposta de ensino da leitura e da escrita infantil no Brasil (2000-2010). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2., 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: CONBALF, 2015, Paginação irregular. Disponível em: - OFICIAL-SOBRE-A-PROPOSTA-DE-ENSINO-DA-LEITURA-E-DA-ESCRITA- <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/A-QUEST%C3%83O-DO-DISCURSO-INFANTIL-NO-BRAS.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

Data de recebimento: 20 de outubro de 2016.

Data de aceite: 23 de novembro de 2016.