

# O PNAIC Como Acontecimento Discursivo

## Mobilização de Sentidos no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

**Rejane Riggo de Paula<sup>1</sup>**  
**Cláudia Landin Negreiros<sup>2</sup>**

### **Resumo**

---

O trabalho que ora se apresenta aborda o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) como Acontecimento Discursivo, na perspectiva da Análise do Discurso (AD) de vertente francesa, referenciada nos estudos de Pêcheux (1969, 1997a, b) e Orlandi (2001, 2003, 2005a, b, 2013, 2014). Ao desenvolvermos esta pesquisa buscamos compreender efeitos de sentido no discurso dos professores alfabetizadores, participantes do Pnaic/2014, em relação ao ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os efeitos de sentido identificados derivam da análise das entrevistas realizadas com oito professores alfabetizadores do município mato-grossense de Feliz Natal, participantes do programa em foco no ano de 2014, e dos materiais produzidos durante os encontros formativos daquele ano. Atentos aos deslizamentos de sentidos encontrados durante a análise discutimos como o acontecimento histórico, Pnaic/2014, rompe a estabilidade anterior e inaugura uma nova estabilidade em relação ao ensino de Matemática, constituindo sentidos variados ao mobilizar memórias e atualidades.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Pnaic. Ensino de Matemática. Acontecimento discursivo.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECEM/Unemat/Barra do Bugres. Professora de Matemática da Rede Estadual de Mato Grosso. Professora de Matemática e Orientadora Educacional da Rede Municipal de Feliz Natal/MT. [rejane.riggo@gmail.com](mailto:rejane.riggo@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora-adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECEM – Unemat, campus de Barra do Bugres. Docente do ProfLetras – Unemat, Campus de Sinop. [clnegreiros@unemat.br](mailto:clnegreiros@unemat.br)

**THE PNAIC AS A DISCURSIVE EVENT: MOBILIZATION OF SENSE IN MATHEMATICS  
TEACHING IN THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL TEACHING**

**Abstract**

---

The present work deals with the National Pact for Literacy in the Right Age (Pnaic) as Discursive Event, in the French Speech Analysis (AD) perspective, referenced in the studies of Pêcheux (1969, 1997a, b) and Orlandi (2001, 2003, 2005a, b, 2013, 2014). In developing this research, we seek to understand effects of meaning in the discourse of literacy teachers, participants in the Pnaic / 2014, in relation to the teaching of Mathematics in the early years of Elementary School. The effects of meaning identified are derived from the analysis of interviews conducted with eight literacy teachers from the municipality of Mato Grosso do Feliz Natal, participants in the program in focus in 2014, and the materials produced during the formative meetings of that year. Attentive to the slips of meanings encountered during the analysis we discuss how the historical event, PNAIC/2014, breaks previous stability and inaugurates a new stability in relation to the teaching of Mathematics, constituting different meanings when mobilizing memories and news.

**Keywords:** Educational policies. Pnaic. Mathematics teaching. Discursive Event.

Recebido em: 10/7/2017

Aceito em: 3/12/2017

Este artigo foi desenvolvido a partir da pesquisa realizada em nível Mestrado acadêmico, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), *Campus* Universitário Dep. Est. Renê Barbours, no município de Barra do Bugres/MT, intitulada “Sentidos da formação continuada do Pnaic em Feliz Natal/MT: impactos no Ensino de Matemática na Educação Básica” (PAULA, 2017), tendo como foco da pesquisa a formação continuada realizada pelos professores alfabetizadores no ano de 2014.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)<sup>3</sup> (BRASIL, 2012) surge em âmbito nacional como uma ação conjunta entre o governo federal, o Distrito Federal, os governos estaduais e municipais, objetivando assegurar a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, concomitante ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os principais eixos de atuação nos quais se apoiam as ações do Pnaic (BRASIL, 2012) são: a formação continuada presencial de professores alfabetizadores e de orientadores de estudos, materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, avaliações sistemáticas, gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015).

O Pnaic (BRASIL, 2012) figura entre os maiores programas de formação continuada de professores já desenvolvidos pelo MEC (ARAÚJO, 2015), haja vista sua abrangência nacional e a grande repercussão do Programa. Surge no contexto da atualidade, convocando memórias que busca reorganizar (PÊCHEUX, 1997a), constituindo sentidos variados entre os envolvidos, mobilizando saberes e concepções, instituindo uma ruptura na estabilidade anterior e inaugurando uma nova estabilidade em relação ao ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em virtude disso propomo-nos, neste trabalho, a discutir o Pnaic como Acontecimento Discursivo, na perspectiva da Análise de Discurso (AD), de linha francesa, referenciada nos estudos de Michel Pêcheux (1969, 1997a, b) e Eni Orlandi (2001, 2003, 2005a, b, 2013, 2014).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 20 out. 2016.

Assumimos a Análise do Discurso, em nossa pesquisa, como constructo teórico que nos permitiu estudar como a ocorrência de um determinado acontecimento histórico, o Pnaic, significou para os sujeitos nele envolvidos, produzindo sentidos em seu discurso que levam a outros sentidos possíveis.

Assim, situamos o Pnaic como acontecimento histórico entre as políticas educacionais nacionais, apresentando os deslizamentos de sentidos observados em decorrência da formação realizada, e como estes direcionaram nossa percepção da constituição do acontecimento discursivo Pnaic para o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Deslizamentos estes percebidos em nossa compreensão dos efeitos de sentidos presentes nos discursos dos participantes, em relação ao ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## O Acontecimento Histórico PNAIC e a Política Nacional de Educação Básica

Dados oficiais apontam que, no ano de sua instituição, o Pnaic (BRASIL, 2012) contou com a adesão dos 26 Estados da Federação e do Distrito Federal, com 5.420 municípios participantes. Atingiu em 2014, temporalidade sobre a qual discorreremos neste trabalho, aproximadamente 99% dos municípios brasileiros, totalizando 5.497 municípios participantes (BRASIL, 2015). Os dados refletem a amplitude atingida por esse programa em um curto espaço temporal, uma vez que seu lançamento deu-se em 8 de novembro de 2012.

O programa fora pensado como um curso presencial de dois anos voltado para professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano,<sup>4</sup> no entanto tornou-se uma formação contínua estendendo-se por um tempo maior que o previsto, completando, de 2013 até 2016, quatro anos de desenvolvimento, e finalizado em junho de 2018. Teve sua carga horária ora ampliada, ora reduzida, porém mantendo seus princípios e características iniciais de projeto de grande escala.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

Durante nossa pesquisa verificamos que o Pnaic figura entre os programas de formação inicial e continuada criados para atender ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor),<sup>5</sup> instituído por meio da atual Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.<sup>6</sup> Uma vez que, referente às propostas de formação inicial e continuada, disponibilizadas aos professores, e alvitradas a fim de concretizar a Política Nacional de Formação de Professores, o portal do Ministério da Educação<sup>7</sup> faz referência a: • Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil); • Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado); • Ambiente Virtual Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo); • Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento); • Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II); • Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM); • Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Encontramos, ainda, na segunda versão, revista e ampliada, do documento que constitui a proposta preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2016b),<sup>8</sup> a organização da atual Política Nacional de Educação Básica, representada pelo organograma a seguir:

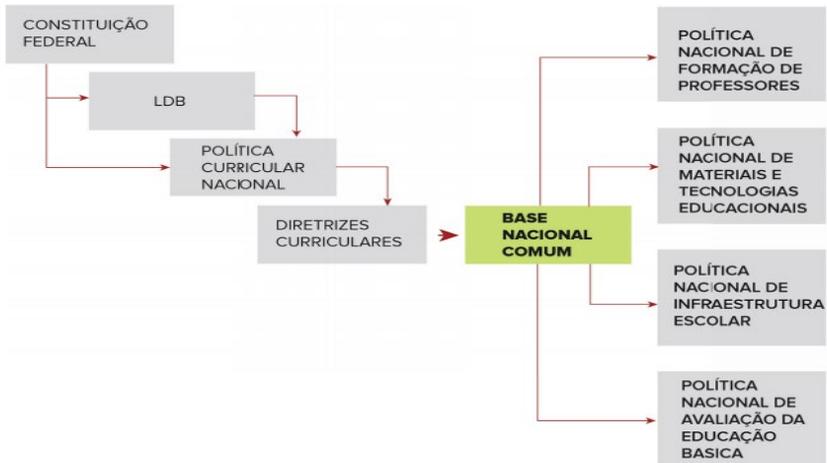
<sup>5</sup> O Parfor é um programa instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituído em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

<sup>6</sup> Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)>. Acesso em: 4 jan. 2017.

<sup>7</sup> Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

Figura 1 – Organograma da organização da Política Nacional de Educação Básica, com ênfase na posição ocupada pela BNCC

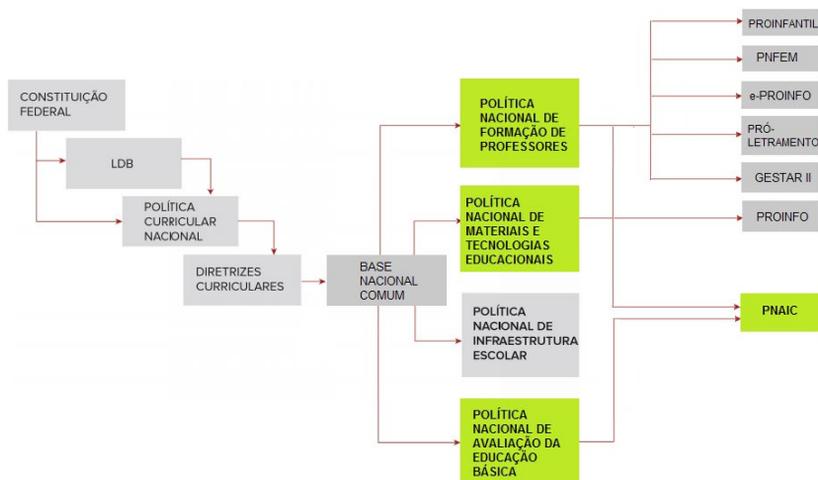


Fonte: BRASIL, 2016b, p. 26.<sup>9</sup>

A partir do organograma original (Figura 1) e das informações acerca dos programas de formação inicial e continuada propostos pelo MEC, apresentados anteriormente, sugerimos uma reorganização indicando a posição do programa em foco neste estudo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (BRASIL, 2012), na Política Nacional de Educação Básica, chegando à seguinte representação:

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

Figura 2 – Organograma da organização da Política Nacional de Educação Básica, com ênfase na posição ocupada pelo Pnaic



Fonte: BRASIL, 2016b, p. 26. Adaptado por PAULA, 2017.

Desta forma, observamos uma diferenciação do Pnaic em relação aos demais programas, visto ser o único interligado diretamente, por meio de seus eixos de atuação – formação continuada presencial de professores alfabetizadores e de orientadores de estudos; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização – a três das quatro políticas decorrentes da BNCC, ou seja, a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais e a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Outra característica importante do Pnaic foi ter oportunizado uma aproximação efetiva das universidades, Instituições de Ensino Superior (IESs), responsáveis pela formação dos participantes, e a Educação Básica, por meio dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores participantes. Valorizou em suas publicações, produções de profissionais vinculados ao programa em todos os níveis de atuação, assim como de pesquisadores de referência nacional.

Em decorrência de todo o exposto, compreendemos que o Pnaic caracteriza-se como um acontecimento histórico, significativo para a Educação Básica.

## O Referencial Teórico de Análise e a Constituição do Corpus

A perspectiva teórico-analítica na qual se fundamentou o desenvolvimento da pesquisa é a Análise do Discurso (AD), de vertente francesa, referenciada principalmente nos estudos de Pêcheux (1969, 1997a, b) e Orlandi (2001, 2003, 2005a, b, 2013, 2014).

Não nos aprofundamos neste tema tal qual fariam os analistas do discurso, mas sim buscamos conhecer e compreender, pelo menos minimamente, o referencial que nos embasou, explicitando os motivos que nos levaram a nos embrenhar por este caminho, diante das possibilidades apresentadas por essa disciplina de interpretação, no desenvolvimento da pesquisa qualitativa.

Ao investigarmos a formação continuada dos professores alfabetizadores, realizada por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (BRASIL, 2012), no ano de 2014, optamos por conhecer alguns efeitos de sentido do discurso dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo acerca de sua prática pedagógica antes e após tal formação, em relação ao ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da rede municipal de Feliz Natal/MT.

Uma vez que a Análise do Discurso de linha francesa trabalha “[...] com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas [...]” (ORLANDI, 2005a, p. 16), apresentou-se como uma possibilidade viável para atingirmos nosso objetivo, por meio da análise do *corpus* constituído a partir de: entrevistas semiestruturadas, realizadas com oito professores alfabetizadores; os registros escritos produzidos por esses sujeitos durante sua participação na formação continuada do Pnaic/2014, em Feliz Natal/MT.

Apresentamos, a seguir, sucintas considerações acerca da Análise do Discurso de vertente francesa e seus fundamentos, passando pela conceituação de discurso, posição sujeito, efeitos de sentidos e acontecimento discursivo e a constituição do *corpus* da pesquisa resultante neste trabalho.

## Análise do Discurso (AD)

Os conceitos que abordamos, ao apresentarmos a Análise do Discurso (AD) em que nos ancoramos na pesquisa, são especificamente os concebidos pela corrente da AD dominante na França nos anos 60 e 70 do século 20. A AD, abordando a relação entre o ideológico e o linguístico, tem como autor mais representativo o filósofo francês Michel Pêcheux, e chegou ao Brasil por meio dos estudos de Eni Puccinelli Orlandi, sua principal referência no país.

Para Orlandi (2013), a AD não é uma ciência exata, trata-se de uma ciência da interpretação, ou ainda, uma disciplina de interpretação que reúne “língua/sujeito/história”, construindo um objeto próprio, o discurso, lugar onde se observa a relação “língua/ideologia” (ORLANDI, 2003, p. 2). Assim, corroboramos com Pêcheux (1997a), ao afirmar que todo enunciado oferece lugar à interpretação.

Por compreender que as vivências históricas resultam em redes de significados assumidas pelo sujeito, Pêcheux (1997a) fixa as bases fundamentais da AD em teorias já existentes. Desta forma, verifica-se que a gênese da AD resulta de questões surgidas da relação entre três áreas do conhecimento científico, a saber: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise (ORLANDI, 2005a). Sobre a herança recebida dessas três esferas do conhecimento, Orlandi (2005a) esclarece que a AD

[...] não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (p. 20).

O caráter transdisciplinar da AD evidencia-se em sua relação com as disciplinas citadas anteriormente, com a Linguística sendo “[...] solicitada a respeito destes ou daqueles pontos exteriores a seu domínio” (PÊCHEUX, 1997b, p. 88), e essa exterioridade passa a denominar-se materialismo histórico, trazendo à presença o Marxismo; e ao atravessar a Linguística, ecoa pela linguagem, no discurso, apontando o lugar da Psicanálise “[...] com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito” (ORLANDI, 2005a, p. 19), e “[...] no que concerne às noções de sujeito discursivo e de discurso” (FERNANDES, 2008, p. 54). Esse eco trará à tona o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que é dito, o interdiscurso (ORLANDI, 2005a).

Nessa perspectiva, assumimos a AD como um constructo teórico que nos permitiu estudar como a ocorrência de um determinado acontecimento, o Pnaic, significou para os sujeitos nele envolvidos, de forma a produzir sentidos em seu discurso que levam a outros sentidos possíveis, tendo em vista sempre o que nos ensina Orlandi (2005a), ou seja, que na AD a linguagem não é transparente, que não se busca “[...] o que este texto quer dizer”, mas sim “como este texto significa” (2005a, p. 17).

Passamos, a seguir, a alguns elementos da AD mobilizados em nosso estudo:

## 1) Discurso

O Glossário de Termos do Discurso define discurso como “[...] objeto teórico da AD (objeto histórico-ideológico), que se produz socialmente através de sua materialidade específica (a língua)” (FERREIRA, 2001). A partir dessa definição podemos compreender a explicação de Orlandi (2005a) ao afirmar que a forma como a AD se refere ao discurso difere do esquema elementar da comunicação que define o que é mensagem, não se tratando, portanto, apenas de transmissão de informação (ORLANDI, 2005a).

É a própria Orlandi (2005a) quem nos ensina que a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento; desta forma, o discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem, em que se observa o homem falando e sua fala fazendo sentido.

Assim, por serem as relações de linguagem relações de sujeitos e de sentidos (ORLANDI, 2005a), Pêcheux (1969) define discurso como “[...] efeito de sentidos entre interlocutores”, resultante da posição que cada sujeito ocupa. Desta forma, “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1997a, p. 53).

Compreendemos, portanto, com Fernandes (2008), que o discurso não é fixo, está sempre se movendo e sofrendo transformações, bem como acompanhando as mudanças sociais e políticas de toda natureza e que integram a vida humana. O discurso é

[...] alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder (ORLANDI, 2005a, p. 32).

Assim, o discurso significa à medida que revela as formações ideológicas nas quais se inserem os sujeitos discursivos, produzindo efeito de sentidos múltiplos entre os interlocutores. Em nossa pesquisa buscamos conhecer o discurso dos professores alfabetizadores e os efeitos de sentidos produzidos por meio deste, no que se refere ao ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, após a formação continuada do Pnaic, no ano de 2014.

## 2 Posição-sujeito

A AD denomina posição-sujeito às diversas posições que o sujeito pode assumir num discurso, sem que necessariamente ele tenha plena consciência disso.

Pêcheux (1997b) define posição-sujeito como a relação de identificação entre o sujeito enunciativo e o sujeito do saber (forma-sujeito), com o sujeito enunciativo sendo aquele que efetivamente enuncia o discurso, enquanto o sujeito do saber é aquele que reúne conhecimentos de uma determinada área do conhecimento.

Uma vez que para a AD não há discurso sem sujeito, assim como não há sujeito sem ideologia (ORLANDI, 2005a), considera-se que o sujeito só tem acesso à parte do que diz, sendo materialmente dividido em sujeito *de* e sujeito à (ORLANDI, 2005a), conforme explica a autora:

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer 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, 2005a, p. 49).

Assim, o sujeito discursivo é pensado em razão da posição que ocupa, do lugar que assume para ser sujeito do que diz, o sentido do seu dizer deriva da formação discursiva em que se inscreve.

Este trabalho desenvolveu-se analisando o discurso de professores alfabetizadores participantes da formação continuada do Pnaic, os quais assumiram, no discurso, a posição-sujeito: “sujeitos-professores-alfabetizadores” ou simplesmente SPA.

### 3 Efeitos de sentido

Efeitos de sentido são, segundo o Glossário de Termos do Discurso, os diferentes sentidos que um mesmo enunciado pode assumir de acordo com a Formação Discursiva – FD<sup>10</sup> na qual é (re)produzido (FERREIRA, 2001). Conforme destaca Orlandi (2005a), “[...] uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva” (p. 60).

<sup>10</sup> Introduzida inicialmente por Foucault, a noção de Formação Discursiva foi reformulada por Pêcheux na concepção da AD. Para Foucault (2008, p. 43), tem-se uma formação discursiva quando, em certo número de enunciados, pode-se descrever um sistema de dispersão semelhante, assim como, quando entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, definem uma regularidade. Pêcheux chama de formação discursiva “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]” (PÊCHEUX, 1997b, p. 160, grifo do autor).

A definição apresentada nos permite compreender que efeitos de sentido surgem quando o sujeito é afetado pela história, e exteriorizando a forma como foi afetado inconscientemente, exprime ideologias em sua discursividade, como menciona Orlandi (2005a, p. 19), “[...] reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história”.

A materialidade do discurso traz efeitos que atingem os sujeitos, apesar de suas vontades (ORLANDI, 2005a). A autora continua exemplificando que:

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (2005a, p. 32).

Observa-se, assim, que ao falarmos, filiamo-nos involuntariamente às redes de sentidos, e a AD propõe, então, que se leve em conta esses efeitos produzidos a partir do lugar de onde o sujeito fala, e que visam a efeitos outros sobre os interlocutores. Os sentidos, “[...] e não o significado da palavra apenas, são produzidos em decorrência da ideologia dos sujeitos [...]” (FERNANDES, 2008, p. 14).

Desta forma, ao nos referirmos em AD à produção de sentidos, compreendemos que no discurso os sentidos não são fixos, antes sim, são produzidos em razão do lugar ocupado pelos sujeitos em interlocução e em decorrência da formação discursiva que os constitui.

#### 4 Acontecimento Discursivo

O Glossário de Termos do Discurso define acontecimento como “[...] ponto em que um enunciado rompe com a estrutura vigente, instaurando um novo processo discursivo” (FERREIRA, 2001). Sendo assim, “[...] o acontecimento inaugura uma nova forma de dizer, estabelecendo um marco inicial de onde uma nova rede de dizeres possíveis irá emergir” (FERREIRA, 2001).

Para Cazarin e Rasia (2014), “[...] um acontecimento discursivo estabelece uma ruptura (rompe com a ‘estabilidade’ anterior) e inaugura uma nova ‘estabilidade’ discursiva” (p. 195, grifo das autoras), como sinalizado por Pêcheux (1997a), o acontecimento discursivo revela-se quando um acontecimento histórico, um fato novo, torna-se discurso “[...] no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1997a, p. 17), sem, no entanto, apagar a “opacidade do acontecimento” (p. 17), inscrita nos enunciados.

A abrangência e a repercussão do Pnaic apontam para a possibilidade de estudá-lo como acontecimento discursivo, na perspectiva da AD, referenciada em Pêcheux (1969, 1997a, b) e Orlandi (2001, 2003, 2005a, b, 2013, 2014). Para esta última autora, em se tratando de estudos discursivos, “[...] procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento” (ORLANDI, 2005a, p. 19). Desta forma, ao reunir-se estrutura e acontecimento, “[...] a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (p. 19).

Destarte, compreendemos que um acontecimento histórico passa a acontecimento discursivo em decorrência das possibilidades de, discursivamente, resultar em efeitos de sentidos variados, e corroboramos com Orlandi (2014) quando afirma que

[...] o acontecimento discursivo dá-se justamente no ponto de encontro do interdiscurso (memória) e a atualidade. E, como sabemos, é o acontecimento discursivo que nos ensina que há sempre (outros) sentidos possíveis, ou, dito em outras palavras, que um acontecimento não para de produzir sentidos (p. 3).

Uma vez que a formação continuada do Pnaic figura, atualmente, entre os maiores programas de formação continuada de professores, desenvolvidos pelo MEC, haja vista sua abrangência nacional e a grande repercussão do programa, podemos caracterizá-lo como um acontecimento histórico na política educacional. Coube-nos, então, analisar se, ao constituir sentidos variados junto aos envolvidos em sua instituição e manutenção, o Pnaic configurou-se

em acontecimento discursivo, na perspectiva da AD, principalmente no tocante à formação continuada oportunizada por meio desse programa aos professores alfabetizadores.

## Constituição do *Corpus*

Como já mencionado, a AD é tratada como uma disciplina de interpretação, permitindo múltiplas análises de um mesmo material (ORLANDI, 2013). A AD, no entanto, não interpreta os textos que analisa, mas sim os resultados da análise de que esses textos constituem o *corpus* (ORLANDI, 2001), expondo “[...] o olhar leitor à opacidade (materialidade) do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz” (ORLANDI, 2005b, p. 11). Para Orlandi (2013), na AD “[...] a interpretação é aberta e a significação sempre incompleta em seus processos de apreensão. Há ineditismo em cada análise, e isto faz a riqueza da análise de discurso, seu caráter aberto e dinâmico” (p. 3-4).

É importante destacar que na AD “[...] a linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdos” (ORLANDI, 2005a, p. 53), assim, o que se espera do analista é que desenvolva um dispositivo de análise que lhe permita atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito (ORLANDI, 2005a), sem, contudo, “[...] eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento e sem pretender colocar-se fora da interpretação” (2005a, p. 61); o analista produzirá seu dispositivo teórico não se deixando levar por esses efeitos, mas sim tirando proveito deles.

Caregnato e Mutti (2006) destacam que não há um caminho pronto para efetivar a análise, mas que, após várias leituras, pode-se identificar “[...] eixos temáticos, que emergem num movimento em que o enunciado leva ao enunciável e vice-versa, explorando-se marcas lingüísticas cujo funcionamento discursivo irá trabalhar” (p. 682). Assim, em AD não se faz necessário, por exemplo, analisar tudo o que surge em uma entrevista, “[...] o importante é captar a marca lingüística e relacioná-la ao contexto sócio-histórico” (p. 682).

Para Orlandi (2005a), a análise proposta na AD “[...] é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus*” (p. 64). A autora distingue, em geral, dois tipos de *corpus* na AD, ou seja: *corpus* empírico e *corpus* de arquivo. Caregnato e Mutti (2006) corroboram esclarecendo que o *corpus* de arquivo é formado por materiais já existentes, como documentos, livros e outros; neste trabalho, constituído a partir dos registros e materiais produzidos pelos professores alfabetizadores durante a formação de 2014 (*slides*, fichas de acompanhamento e avaliação, relatos de experiência); e o *corpus* empírico que é construído especificamente para a pesquisa em curso, por exemplo, uma entrevista; no caso em pauta, as entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio e transcritas) de oito professores alfabetizadores participantes do Pnaic/2014, em Feliz Natal/MT.

O *corpus* de arquivo utilizado foi reunido a partir dos arquivos da formação continuada do Pnaic, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Feliz Natal/MT. O *corpus* empírico, por sua vez, foi produzido mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – na ambiência das instituições em que atuam os sujeitos participantes.

Ao realizarmos as entrevistas com os professores alfabetizadores, abordamos temas que consideramos essenciais para conhecermos como se constituíram os sujeitos desta pesquisa em relação ao ensino de Matemática, para, então, compreendermos de que maneira a formação continuada do Pnaic significou para este grupo de profissionais, e como ela ressignificou o discurso de cada um deles, uma vez que, corroborando com Nardi e Almeida (2007), “[...] compreender um discurso é buscar explicações para como ele produz sentidos, ou seja, determinar as condições de produção desses sentidos” (p. 218).

Na sequência do período de produção dos materiais, passamos à análise do *corpus*, quando os temas abordados nas entrevistas converteram-se em eixos temáticos. E após diversas leituras do *corpus*, iniciamos o movimento de seleção das Sequências Discursivas – SDs – <sup>11</sup> que constituem o *corpus* discursivo, a

---

<sup>11</sup> Os recortes que trazem as Sequências Discursivas (SDs) analisadas neste trabalho, derivadas das entrevistas, serão apresentados em caixas de texto tipo balões de diálogo, cada uma com a devida indicação do sujeito que a mencionou, seguido da ordem em que aparece na íntegra da entrevista transcrita, exemplo, SPA1 – SD1, refere-se à primeira SD do sujeito SPA1.

partir do qual foram organizados e aplicados os procedimentos descritivos e interpretativos característicos da AD. Assim, as SDs foram separadas de acordo com os eixos temáticos que permearam as entrevistas realizadas com os professores alfabetizadores.

Considerando que, em AD, “[...] o sentido não deve ser tomado como evidente, único, mas sempre como ‘em relação a’” (OLIVEIRA, 2012, p. 2), novas e diversas releituras foram realizadas em busca de marcas que nos revelassem efeitos de sentidos em relação a cada um dos referidos eixos.

## Efeitos de Sentido Presentes no Discurso dos Sujeitos-Professores-Alfabetizadores

Apresentamos, neste item, primeiramente, os eixos temáticos que direcionaram nossa análise e os efeitos de sentido que permearam o discurso dos Sujeitos-Professores-Alfabetizadores (SPAs), e posteriormente dois exemplos da análise realizada.

No quadro a seguir organizamos os eixos temáticos que foram abordados na pesquisa, juntamente com os efeitos de sentido produzidos no discurso dos SPAs em relação a cada um deles, com um indicativo da materialidade analisada que nos permitiu compreender tais sentidos, a fim de situar o leitor quanto à abrangência da investigação.

Figura 3 – Quadro dos Eixos Temáticos abordados na pesquisa e dos Efeitos de Sentido produzidos no discurso dos SPAs

EIXOS TEMÁTICOS	EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS NO DISCURSO DOS SPAs	MATERIALIDADE ANALISADA
A alfabetização em Matemática dos sujeitos-professores-alfabetizadores – SPAs	• Efeito de sentido de desmemória	Cinco seqüências discursivas, recortadas do <i>corpus</i> empírico.
	• Efeito de sentido de ensino tradicional com predominância de cálculos e memorizações	Quatro seqüências discursivas, recortadas do <i>corpus</i> empírico.
Relação dos SPAs com a Matemática: antes e após a formação	• Efeito de sentido de temor diante da Matemática	Treze seqüências discursivas, recortadas do <i>corpus</i> empírico. Uma seqüência discursiva e uma imagem recortadas do <i>corpus</i> de arquivo.
Sobre a formação continuada do Pnaic em 2014	• Efeito de sentido da possibilidade de ensinar Matemática diferentemente da forma como aprenderam	Oito seqüências discursivas, recortadas do <i>corpus</i> empírico. Cinco seqüências discursivas recortadas do <i>corpus</i> de arquivo.
	• Efeito de sentido da formação continuada contribuindo para corrigir lacunas quanto aos conteúdos matemáticos	Sete seqüências discursivas, recortadas do <i>corpus</i> empírico. Sete seqüências discursivas recortadas do <i>corpus</i> de arquivo.
Características das aulas de Matemática após a formação do PNAIC	• Efeito de sentido de aulas mais lúdicas e contextualizadas, preocupando-se em mostrar aos alunos que não é difícil aprender Matemática	Nove seqüências discursivas, recortadas do <i>corpus</i> empírico. Duas seqüências discursivas e duas imagens recortadas do <i>corpus</i> de arquivo.
Reflexos da formação continuada na aprendizagem das crianças	• Efeito de sentido de liberdade, criticidade e autonomia dos alunos	Nove seqüências discursivas, recortadas do <i>corpus</i> empírico. Uma seqüência discursiva recortada do <i>corpus</i> de arquivo.

Fonte: PAULA, 2017. Organização: as autoras, 2017.

Como exemplos, trazemos fragmentos das análises realizadas no eixo temático que trata sobre a alfabetização em Matemática dos professores participantes, e também no eixo temático sobre a relação dos docentes com a Matemática, antes e após a formação do Pnaic/2014.

## Sobre a Alfabetização em Matemática dos Sujeitos-Professores-Alfabetizadores

Ao analisarmos os discursos dos SPAs percebemos no que se refere a sua alfabetização em Matemática a presença de dois sentidos predominantes: o efeito de sentido de desmemória e o efeito de sentido de ensino tradicional com predominância de cálculos e memorizações.

Quanto ao sentido de desmemória, observamos que ao serem indagados sobre como foi sua escolarização em relação à sua alfabetização em Matemática, alguns iniciaram seu relato afirmando não terem lembranças desse processo.

Cita-se como exemplo SPA2, que disse lembrar-se pouco de sua alfabetização, o que lhe causou estranhamento, levando-o quase que instantaneamente a acrescentar, de forma interrogativa, uma memória do processo de ensino que vivenciou, “*Era mais memorizar, né?*,” buscando confirmação de sua interlocutora, passando então a elencar situações de ensino que acredita fazerem parte da forma como lhe foi ensinado Matemática, “*Era repetição, memorização dos números, da adição, subtração*”, interrompendo, porém, seu relato ao recordar seu posicionamento inicial, “*Não lembro quase nada!*”.

**SPA2 – S D1: Eu m e lembro m uito p ouco d a minha alfabetização matemática, que era mais m emorizar n é? Quando comecei a e estudar era repetição, memorização dos números, da adição, subtração... (pausa longa)**

O discurso de SPA4 nos dá indícios de que o sentido de desmemória dos SPAs em relação ao processo de alfabetização matemática a que foram submetidos dá-se em decorrência da comparação que fazem com o que hoje compreendem ser apropriado para o ensino dessa disciplina, chegando quase a um discurso melancólico por não terem tido experiências que valeriam a pena serem recordadas.

SPA4 inicia dizendo que não tem “*muita recordação*” de sua alfabetização em Matemática, apresentando hesitação em sua fala, interrompendo-a com “*é*”, para, então, tomar coragem e admitir que lhe faltaram coisas “*que foram assim, muito boas*”. Conclui com a indagação “*Tá?*”, demonstrando acreditar

que sua interlocutora esperava um relato de situações positivas em relação ao ensino de Matemática, apresentando, ao final, sua insatisfação com o que, de fato, acontecia, exclamando: “*Infelizmente!*”.

**SPA4 – SD1:** Então, na minha alfabetização matemática eu não tenho assim muita recordação de coisas é ... que foram assim, muito boas, tá? **Infelizmente!** [...] Então assim, é, eu não recordo de ter usado materiais manipuláveis, além de grãosinhos, grão de feijão, grãos de milho. E era a coisa mais top que tinha no momento, né? Então a gente pegava os materiais manipuláveis para contar, só isso. Os anos seguintes, eu vejo, **eu me lembro que foi na base do decorar, decorar tabuada, decorar continha de divisão.** É... problemas a gente, jamais a gente tinha liberdade de ficar, “professora vamos fazer um probleminha, vamos inventar um probleminha”. [...] **Então,**

SPA4 passa, então, a relatar o que faziam os alunos em sua época de escolarização, intercalando com o que não se recordava, sinalizando, assim, que gostaria que sua alfabetização em Matemática tivesse contado com tais elementos. Nesse caso, o contraponto é entre o que não se recordava, porque de fato não vivenciou, e o que realmente realizavam. Percebe-se que a desmemória surge por não recordar o que era tão “*diferente do que a gente está aprendendo agora, a trabalhar com as crianças depois do Pnaic*”.

Compreendemos que o sentido de desmemória observado nos discursos dos SPAs surge por não terem recordações de vivências durante sua alfabetização em Matemática que, para eles, hoje professores que ensinam essa disciplina, seriam significativas e prazerosas. Demonstram terem sim memórias daquela época, porém de aulas enfadonhas e sem significação, que preferem não lembrar.

Assim, surge o sentido de ensino tradicional com predominância de cálculos e memorizações, o qual podemos exemplificar com as mesmas sequências apresentadas anteriormente, SPA – SD1 e SPA4 – SD1, em que os SPAs relatam algumas características do processo de ensino a que foram submetidos em sua escolarização: “*quando comecei a estudar era repetição, memorização dos números, da adição, subtração*”: “*a gente pegava os materiais manipuláveis (grãosinhos) para contar, só isso*”; “*foi na base do decorar, decorar tabuada, decorar continha de divisão*”, entre outras.

Nesse mesmo sentido, outros participantes da pesquisa também forneceram elementos que nos deram pistas sobre o que caracterizou, de forma mais marcante, o ensino de Matemática nos primeiros anos de sua escolarização.

Vejamos SPA1, que ao falar de suas primeiras experiências com a Matemática, muda a posição do sujeito, sinalizando não estar à vontade com essa memória, optando pela impessoalidade na busca de se posicionar no lugar de quem fala sobre o ensino de sua época de escolarização. E sentencia: “*como a gente sabe que a gente veio do ensino tradicional, né?*”, trazendo à tona o discurso que conheceu em sua formação acadêmica, situando historicamente sua vida escolar no período em que o ensino é tratado por essa nomenclatura.

Ao declarar “*naquela época eu via assim*”, percebe-se que o sujeito enunciador desse discurso não é aquele que recorda as ações empreendidas por seus professores, mas sim aquele que conscientemente avalia o processo a que foi submetido.

**SPA1 – SD1: Tá... Falando da minha escolarização... como a gente sabe que a gente veio do ensino tradicional, né?** Então, **naquela época eu via assim...** a s minhas p rofessoras e nsinar M atemática, m as **era aquela Matemática voltada mais assim, pro... tipo, cálculos.** Então... **É diferente de hoje, eu percebo que hoje a Matemática é contextualizada, né?** Então eu v ejo assim que **elas t rabalhavam m uito a ssim, a s quatro o perações. Onde n ós t ínhamos que sair d a escola, n é, s abendo l er e e s crever e p rincipalmente na Matemática sabendo as quatro operações,** e isso fazia com que **a gente tinha que decorar na verdade,** tipo assim, a tabuada né? E alguns cálculos também, algumas fórmulas né? Algumas maneiras de resolver aquelas, aquelas continhas né? Que antigamente era falado continha. Então eu

SPA1 passa então a relatar os elementos que caracterizam, em sua memória, as aulas de Matemática que teve, “*era aquela Matemática voltada mais assim, pro... tipo, cálculos*”, “*elas trabalhavam muito assim, as quatro operações*”, “*onde nós tínhamos que sair da escola, né, sabendo ler e escrever e principalmente na Matemática, sabendo as quatro operações*”, “*a gente tinha que decorar na verdade*” a tabuada, os cálculos, as fórmulas, a maneira de resolver “*aquelas continhas*”. Conclui que fazia o que era solicitado, mas “*não sabia usar no dia a dia*”, silenciando sua verdadeira opinião sobre tais práticas em um não dito “*Então, eu achava assim...*”.

Ao analisarmos as entrevistas dos SPAs, ao se referirem a sua escolarização inicial, deparamo-nos com os sentidos apresentados, ou seja: primeiramente, em decorrência de não terem algo significativo para recordar, assumem que não se lembram, evitando, assim, admitir que sua escolarização os privou de vivências que poderiam ser muito mais relevantes. Posteriormente, expõem características do processo de ensino a que foram submetidos, definindo-o como “*tradicional*”, por seu caráter rígido, no qual predominava a memorização e a resolução de cálculos sistemáticos, em detrimento à problematização, à contextualização e à utilização de recursos lúdicos, possibilidades metodológicas que admitem terem conhecido e aprimorado após a formação continuada do Pnaic.

Compreendemos que estes sentidos influenciaram diretamente no sentido percebido na relação dos SPAs com a Matemática, e que discutimos no eixo temático a seguir.

## Relação dos Alfabetizadores com a Matemática: antes e após a formação

O *corpus* da investigação nos permitiu compreender como o posicionamento dos SPAs diante da Matemática, antes e após participarem da formação continuada do Pnaic no ano de 2014, influenciou e influencia o modo de ensinar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por este motivo, detivemo-nos a discutir a relação desses sujeitos com a Matemática, pois a forma como se referiam a esta área do conhecimento durante as entrevistas e nos registros do *corpus* de arquivo remeteu-nos ao efeito de sentido de temor diante da Matemática.

Em vários momentos das entrevistas, os SPAs relataram desconforto ao saberem que, no ano de 2014, a formação continuada do Pnaic abordaria o ensino de Matemática. A seguir podemos observar algumas dessas passagens:

**SPA5 – SD6:** Então, assim, quando o Pnaic chegou em Matemática, todo mundo meio que, que ficou assustado.

**SPA7 – SD3:** No ano de 2014 eu tinha muita expectativa para, para, é... **tentar t irar e sse medo q ue e u tinha**, desde a infância, né, da Matemática [...]

**SPA8 – SD14:** (Risos) Aí o Pnaic assustou, né, a gente! [...]

**SPA3 – SD2:** [...] Que a gente estava bem apreensivo no início do curso, **porque M atemática, s ó a p alavra j á assustava, n é? Matemáaaaatica!** [...]

Os recortes apresentados indicam um sentido muito presente no discurso dos SPAs em relação à Matemática, o sentido de temor diante dessa disciplina e a tudo que se relaciona a ela. Este sentimento negativo em relação à Matemática foi percebido também no *corpus* de arquivo da pesquisa, quando encontramos registros e ilustrações produzidas pelos professores durante a formação do Pnaic de 2014 que denotam sentimentos de medo e angústia, desta forma:

**SPA5 – Quando escuto a palavra Matemática eu me desespero e fico angustiada.** (Recorte de atividade durante a formação do Pnaic/2014)<sup>12</sup>

<sup>12</sup> As Sequências Discursivas – SDs – derivadas do corpus de arquivo, são apresentadas em caixa de texto com formato de pergaminho, com o indicativo do sujeito-professor-alfabetizador que as produziu.

Figura 3 – Ilustrações produzidas pelos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino durante a formação do Pnaic/2014



Fonte: PAULA, 2017.

O recorte de atividade e as ilustrações apresentadas foram produzidos após os professores alfabetizadores relatarem sua história com a Matemática. Vemos que seus desenhos confirmam o que os sujeitos-professores-alfabetizadores revelaram durante a entrevista, ou seja, sentimentos de angústia e medo.

Analisando a sequência na qual SPA3 fala sobre a formação do Pnaic em 2014, observamos que o sujeito começa seu relato enfatizando que, no início do curso, estava apreensivo, em decorrência do sentimento que nutria em relação à Matemática, “*porque Matemática, só a palavra já assustava, né? Matemáaaaatica!*”.

Ao articular a voz em busca de criar um som fantasmagórico ao mencionar a Matemática, SPA3 traz na enunciação muito mais do que reproduz o enunciado, remetendo-nos a um já-dito em relação à Matemática, uma memória que se revela destacando esta disciplina como algo a que se deve temer. Silveira (2011), em seus estudos discursivos sobre a dificuldade da Matemática no entendimento dos alunos, ajuda-nos a compreender que esse sentido deriva do pré-construído “Matemática é difícil!”, o qual, por sua vez, remonta à Antiguidade, com referências a Platão e Pitágoras, surgindo da expressão “Matemática é para poucos”.

Como SPA3, outros participantes nos levaram a constituir o sentido de temor diante da Matemática ao falarem sobre sua relação com essa disciplina antes da formação continuada do Pnaic. Pelo menos dois SPAs utilizaram o

enunciado bicho-de-sete-cabeças ao se referirem à Matemática, como é o caso de SPA1, ao declarar que “*a Matemática para mim assustava*”, “*eu via a Matemática como um bicho-de-sete-cabeças*”. E ainda, SPA5, ao afirmar que só passou a compreender que a Matemática não se tratava de um “*bicho-de-sete-cabeças*” ao cursar a disciplina de Didática da Matemática no Magistério.

Para Silveira (2000), o uso de pré-construídos que relacionam a Matemática a bichos, etc., aponta diretamente para sentimentos negativos que as pessoas nutrem em relação a essa disciplina, e que resulta nos “sustos” e “sofrimento” ao ouvirem falar de Matemática. Os SPAs demonstraram esses sentimentos durante a pesquisa e em enunciados como: “Não gosto de Matemática”, “*Matemática, só a palavra já assustava*”, ou ainda, “*Eu tinha muito medo da Matemática*”, entre outros.

**SPA7 – SD2:** Então a minha relação com a Matemática era mais sofrida mesmo. **Eu tinha muito medo da Matemática** [...]

Os relatos remetem a “sentimentos ruins”, decorrentes do estudo de Matemática, que resultaram em um não aprendizado e, conseqüentemente, em insegurança no momento de ensiná-la. Embora tenham em comum revelar o temor dos SPAs em relação à Matemática, eles também sinalizaram para uma mudança em seus posicionamentos, oportunizada pela formação do Pnaic.

Essa mudança de postura diante da Matemática foi percebida ao analisarmos a utilização dos verbos no discurso dos participantes. Começando pelo recorte do *corpus* de arquivo, produzido em 2014 no início das atividades do Pnaic com ênfase em Matemática, em que SPA5 diz: “*Quando escuto a palavra Matemática eu me desespero e fico angustiada*”, observamos que os verbos referentes aos seus sentimentos estão no presente; já nos recortes das entrevistas, produzidos em 2016, percebemos a utilização dos verbos no tempo passado ao se referirem a sentimentos negativos em relação à Matemática, desta maneira: “*tentar tirar esse medo que eu tinha*”, “*porque Matemática, só a palavra já assustava*” e “*Eu tinha muito medo da Matemática*”.

Os exemplos aqui apresentados visam a demonstrar, resumidamente, como a análise do *corpus* nos permitiu compreender, no discurso dos SPAs, deslocamentos de sentidos que nos levaram a reconhecer o Pnaic/2014 como um acontecimento discursivo.

## O Acontecimento Discursivo PNAIC

Como mencionado anteriormente, a contextualização histórica das políticas educacionais no Brasil e a própria instituição do Pnaic ressaltam elementos deste programa que o diferem, significativamente, de outras propostas formativas desenvolvidas em âmbito nacional, caracterizando-se como um acontecimento histórico, significativo para a Educação Básica.

Os elementos verificados na investigação nos permitiram, ainda, conceber o Pnaic como um acontecimento discursivo, na perspectiva em que este é abordado, ou seja, na AD, uma vez que este programa insere-se no cenário nacional como um fato novo, que surge no contexto da atualidade, convocando memórias que ele busca reorganizar (PÊCHEUX, 1997a).

Iniciamos nossa compreensão de que, sim, o Pnaic é um acontecimento discursivo, haja vista a abrangência nacional e a sua grande repercussão, constituindo sentidos variados junto aos envolvidos em sua execução e manutenção, figurando entre as políticas educacionais que buscam consolidar-se e assegurar sua continuidade no cenário nacional.

O Pnaic é uma ação governamental que se tornou, de fato, um pacto entre cada um dos envolvidos em sua estrutura, resultando num sem-número de sentidos e numa diversidade de percepções quanto a sua relevância. Na rede internacional de computadores, por exemplo, basta que se digite a sigla Pnaic para ter acesso a inúmeras produções resultantes das formações de professores espalhadas por todos os rincões brasileiros.

A materialidade na qual compreendemos ser o Pnaic um acontecimento discursivo, para os professores alfabetizadores de Feliz Natal/MT é o discurso dos oito sujeitos-professores-alfabetizadores que estiveram envolvidos na formação continuada oportunizada pelo Pnaic em 2014, os quais permanecem atuando

em salas de alfabetização. Em seus discursos encontramos efeitos de sentidos que sinalizaram os saberes mobilizados no decorrer da formação continuada realizada, e como essa formação significou, alterando o discurso desses SPAs.

Ao exemplificarmos, anteriormente, alguns dos sentidos encontrados no discurso dos SPAs, destacamos os deslizamentos de sentido percebidos, e como em cada situação surgiam diferentes discursividades acerca desse Programa, reforçando a percepção de ser o Pnaic um acontecimento discursivo. Como as possibilidades de análise não se esgotam, apresentamos aqui mais alguns indícios desta nossa compreensão.

Durante as entrevistas foram recorrentes situações em que o SPA, ao relatar as práticas anteriores ao Pnaic, imediatamente mencionava o contraponto, ou seja: as diferenciava das situações de ensino após a formação. O deslizamento de sentido, nesse caso, era percebido à medida que o professor falava com estranhamento das antigas práticas e passava a adotar um novo discurso sobre como deve ser ensinada a Matemática no Ciclo de Alfabetização. Apresentamos um desses recortes na sequência discursiva a seguir:

**SPA1 – SD9:** Hoje, eu vejo assim, que eu já consigo trabalhar tranquilo, após a formação, eu vejo assim, que **eu não fico preso no livro didático, que eu já consigo criar situações-problemas dentro de sala de aula, né?** Aplicar, trabalhar com os alunos, envolver os alunos na Matemática ali, né? **Consigno ver, também, o lado a assim, de ensinar Matemática de uma forma mais lúdica, onde eles podem aprender com mais facilidade do que ficar só presos ali no quadro.**

Nos relatos dos Sujeitos-Professores-Alfabetizadores, percebemos que não foram apenas suas práticas alteradas com a formação, mas também a forma de conceber o ensino de Matemática. Sobre isso, SPA2 usa o exemplo da utilização do lúdico, ao expor:

**SPA2 – SD3:** Foi a partir da formação, porque eu não tinha essa visão, **para mim, brincar era perder, ia perder tempo (risos).** Falar em brincadeira? Não, que? Tem que aprender que nem eu aprendi antigamente. Eu imaginava, eu tinha essa visão para mim, de falar: “Ah! Se eu aprendi assim, todo mundo tem que aprender da mesma forma”, né? Memorizar! Praticamente em Matemática eu memorizava tudo, tabuada, conta, não tinha aquela regra, aquela, não, vamos brincando, né, do lúdico, vamos partir do lúdico para trabalhar.

**SPA2 – SD4: E hoje até tabuada eu ensino para os meus através de brincadeira, brincando com eles, eu vejo que é uma diferença, hein?, até de quando eu comecei a trabalhar com alfabetização. Eu acho assim, que eu melhorei como profissional, e vejo também, que eles aprendem muito mais.**

Como neste caso, outros citaram exemplos que sinalizaram para uma mudança de concepção quanto ao ensino de Matemática.

Em outro relato o SPA deu pistas de ter descoberto diferentes formas de matematizar o mundo, valorizando as diversidades culturais presentes na escola, “*eu nunca, eu não entendia, não conseguia compreender estar ensinando a Matemática para um aluno indígena*”.

**SPA4 – SD11: [...] eu nunca, eu não entendia, não conseguia compreender estar ensinando a Matemática para um aluno indígena, ele fala Português, mas eu não entendia porque eu achava que não havia necessidade disso pra ele, né? Que histórias são essas que a gente conta na Leitura Deleite que não faz parte da vida dele? Mas com tudo isso, com as seqüências didáticas, com os jogos, com as brincadeiras, a gente está conseguindo envolver tudo, o que torna tudo melhor, e eu não me sinto mais uma professora quebrada que nem eu estava.** Porque era muito maçante para mim, agora tu imagina para a criança? E com o Pnaic isso mudou!

A nova postura de SPA4 atende ao que Silva (2010) considera necessário aos educadores matemáticos: “[...] interagir com as diferentes maneiras de estar matematicamente no mundo, buscando uma relação simétrica e respeitosa com o outro e com as diferentes maneiras de produzir conhecimento” (p. 18). A busca por envolver a diversidade presente na sala de aula e o cotidiano dos estudantes em suas práticas faz a professora sentir-se melhor diante dos alunos e de si própria, “*não me sinto mais uma professora quebrada que nem eu estava*”.

Percebemos que a contribuição do Pnaic vai além do aprimoramento da relação dos alfabetizadores com a Matemática, os estudos empreendidos são responsáveis, também, pela retomada da compreensão do ensino voltado para a formação humana dos alunos. Nesse processo, os alfabetizadores revisitaram suas memórias, se humanizaram, percebendo, de fato, o aluno na sala com todas as suas necessidades, ocorrendo, assim, o deslizamento de sentido em sua concepção de ser (verbo) humano, conforme discutido por D’Ambrósio (2007) ao tratar da relação entre o sujeito e seu comportamento e sinalizado no relato de SPA4:

**SPA4 – SD13:** [...] Então, **resgatar** essas, **essas lembranças durante as atividades do Pacto, me tornou uma pessoa melhor também**, porque às vezes eu posso ver um aluno na minha sala que não traz o material, que está sujo, que não está aprendendo, e seria muito mais fácil eu só ver ele ali e não tentar entender o contexto em que ele está. E isso também foi uma coisa bacana que a gente trouxe, **reavivou no nosso, no nosso ser, no nosso (pausa), na nossa qualidade de professora, você tá lembrando aquelas coisas que você passou, da tua infância, e, e se tornando mais humano** com o teu aluno, lá na sala de aula também. Então assim, isso para mim, foi muito importante também, a questão emocional mesmo do, do, da formação, que a gente buscou bastante isso, as nossas memórias. Como era, como a gente está fazendo agora. E eu tive muito mais cuidado de estar, trabalhando com essas crianças sempre de maneira diferenciada, para que eu consiga compreender o porquê que elas passam, pelas coisas que elas passam, como elas são, tentar entender o motivo. Então assim, **além da teoria, da prática, em relação aos conteúdos, essa parte humana que a gente resgatou também na formação.** Que foi muito bem direcionada para que isso acontecesse.

Ao declarar que, ao recordar-se de suas vivências, tornou-se “*uma pessoa melhor*”, SPA4 nos permite compreender o envolvimento desse Sujeito-Professor-Alfabetizador com o Pnaic, transbordando um sentido de apreço por aquilo que o fez aproximar-se dos alunos, sentindo-se “*mais humano*”.

Os relatos dos Sujeitos-Professores-Alfabetizadores não apontaram apenas para uma melhor relação entre os docentes e os alunos. Sinalizaram que o posicionamento dos docentes, diante do grupo de estudo e trabalho, também foi modificado, ou seja, o discurso inicialmente individualista deu espaço ao discurso da importância do trabalho coletivo e da troca de experiências. Em afirmações como: “*antigamente era cada um no seu quadrado*”, “*a gente vivia sozinha, perdida*”, e ainda “*E o Pacto, ele veio assim, para a gente, para uma ajudar a outra*”, percebemos o sentido de individualismo do trabalho desenvolvido anteriormente.

Esse caráter individualista do trabalho docente é substituído por um sentido de pertença a um grupo, que junto discute e encontra soluções para dificuldades comuns. Declarações como: “*Agora não, esse conviver em grupo, no grupo de estudo, essa troca na formação, ajuda muito!*”, “*Foi muito bom porque eu vi que não é só eu*”, “*Você acaba se sentindo útil, dentro de um grupo*”, levam-nos a compreender que, após a formação continuada do Pnaic,

os SPAs passaram a reconhecer a necessidade de se trabalhar coletivamente em prol de melhorias no ensino e, principalmente, que nos constituímos no convívio com o outro, remetendo-nos à essencialidade do outro, discutida por D'Ambrósio (2004).

Estes são alguns exemplos dos deslocamentos de sentidos percebidos no discurso dos sujeitos da pesquisa, os quais nos levaram à comprovação da hipótese de que o Pnaic constituiu-se em um acontecimento discursivo para a alfabetização matemática no município de Feliz Natal/MT.

## Considerações Finais

Os efeitos de sentido encontrados no discurso dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa nos permitiram compreender como a formação continuada do Pnaic de 2014 significou para esses sujeitos e para o processo de ensino de Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da rede municipal de Feliz Natal/MT.

O discurso dos Sujeitos-Professores-Alfabetizadores levou-nos a perceber que o processo de escolarização, vivenciado por eles, resultou em um sentido de temor em relação à Matemática, o qual, segundo seus relatos, foi minimizado a partir da formação continuada do Pnaic, mudando o posicionamento desses profissionais diante dessa disciplina. Ao relatar-nos sobre sua escolarização, comparavam-na com os estudos realizados durante a formação continuada do Pnaic, apontando sua avaliação e crítica em relação à maneira como foram alfabetizados matematicamente. Sobre as contribuições da formação continuada do Pnaic para o ensino de Matemática, encontramos referências que nos indicaram que os participantes reconhecerem possibilidades de ensinar Matemática de forma diferenciada daquela como aprenderam, e ainda para dirimir dúvidas quanto aos conteúdos matemáticos.

Assim, à medida que fomos conhecendo mais sobre o programa, compreendendo a amplitude de suas ações e percebendo os efeitos de sentidos produzidos pelos professores alfabetizadores em decorrência da formação continuada oportunizada por ele, confirmamos a hipótese que vínhamos considerando, ou

seja: a de que o Pnaic configurou-se como um acontecimento discursivo, na perspectiva da AD, uma vez que este programa mobilizou memórias, saberes e concepções, estabelecendo uma ruptura na estabilidade posta e inaugurando uma nova estabilidade, produzindo, assim, novas e diversas discursividades.

Encerramos este trabalho com um recorte de SPA4 que, em nossa compreensão, sintetiza todo o exposto sobre o Pnaic: “*Foi um divisor, pra mim foi um divisor. Foi como se tu rasgasse uma folha ao meio, antes do Pnaic e depois do Pnaic. Por isso que eu agradeço!*”. Por isso, agradecemos a todos os que acreditam numa educação libertadora, que se sozinha não transforma a sociedade, tampouco, sem ela, a sociedade muda (FREIRE, 2016).

## Referências

ARAÚJO, M. F. S. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o Pnaic. In: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Presidência da República*. Casa Civil. Brasília. 9 maio 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)>. Acesso em: 4 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90\\_6\\_fevereiro\\_2013.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf)>. Acesso em: 9 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC; SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). *Ministério da Educação*. Brasília. 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. M. V. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

CAZARIN, E. A.; RASIA, G. S. As noções de acontecimento discursivo: um olhar sobre o discurso político. *Letras*, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 193-210, jan./jun. 2014.

D'AMBRÓSIO, U. Um enfoque transdisciplinar à educação e à História da Matemática. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. *Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação para compatibilizar desenvolvimento e sustentabilidade. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 15, p. 11-20, jan./jun. 2007.

FERNANDES, C. A. F. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. Investigação em ensino de Ciências no Brasil segundo pesquisadores da área: alguns fatores que lhe deram origem. *Pró-posições*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 213-226, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, H. Discurso e história: análise das definições de “Educação a Distância”. *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*, Pouso Alegre, v. 5, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br/published/94.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes Editores, 2001.

\_\_\_\_\_. A análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO – Sead, 1., 2003, Porto Alegre. *Anais...* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead1.html>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a análise de discurso. *Estudos da Lingua(gem)*, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, jun. 2005b.

ORLANDI, E. P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. *Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital* [on-line]. Série e-urbano, 2013. Vol. 2, Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Discursos e museus: da memória e do esquecimento. *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*, Pouso Alegre, v. 9, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br/published/189.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

PAULA, R. R. *Sentidos da formação continuada do PNAIC em Feliz Natal/MT: impactos no Ensino de Matemática na Educação Básica*. Barra do Bugres, MT: Unemat, 2017.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, 1969.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Traduzido Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b.

SILVA, A. A. Ser A'uwe/Xavante através do saber/fazer matemático. In: SILVA, A. A.; JESUS, E. A.; SCANDIUZZI, P. P. (Org.). *Educação etnomatemática: concepções e trajetórias*. Goiânia: PUC Goiás, 2010.

SILVEIRA, M. R. A. A dificuldade da Matemática no dizer do aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 36, n. 3, p. 761-779, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/18480>>. Acesso em: 4 maio 2017.