

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
MARIA ISABEL DE FÁTIMA CLARO

**INTERPRETAÇÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEXTOS PARA E SOBRE ESSE
PROFISSIONAL**

TAUBATÉ-SP

2015

MARIA ISABEL DE FÁTIMA CLARO

**INTERPRETAÇÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEXTOS PARA E SOBRE ESSE
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto.

TAUBATÉ-SP

2015

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBI – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

C613i Claro, Maria Isabel de Fátima.

**Interpretações do trabalho do professor de
Educação Infantil em textos para e sobre esse
profissional . / Maria Isabel de Fátima Claro.- 2015.
151f. : il.**

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2015.
Orientação: Prof^a Dr^a Adriana Cintra de Carvalho Pinto,
Departamento de Comunicação Social.

1. Trabalho. 2. Professor. 3. Educação Infantil.
4. Textos prescritivos. I. Título.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a
reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Maria Isabel de Fátima claro.

Maria Isabel de Fátima Claro

**INTERPRETAÇÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM TEXTOS PARA E SOBRE ESSE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em
Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: 27 / 05 / 2015

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professor Dr.: Orlando de Paula

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Ermelinda Maria Barricelli

Faculdade Método de São Paulo

Assinatura: _____

Dedico este trabalho:

à minha mãe Cleusa, ao meu marido Luiz Rogério, aos meus irmãos: Viviane, Elias e Eliane, e aos meus sobrinhos Gabriela e Miguel. Pessoas que amo e estão sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto, minha querida orientadora nesta pesquisa, por sua presença e profissionalismo nos momentos de angústia e de insegurança, pelas palavras de força e de incentivos, pela confiança depositada em mim, e, principalmente, por seus questionamentos, que me levaram às reflexões que resultaram nesta pesquisa.

Às adoráveis colegas do grupo de pesquisa: Gisele, Jamile, Rosangela e, em especial, à Maria Lúcia, pelo companheirismo e por ter compartilhado esforços, angústias e conhecimentos.

Aos competentes professores da Universidade de Taubaté - UNITAU, pelos valiosos ensinamentos e, em especial, aos professores Orlando de Paula e Miriam Puzzo que contribuíram com minha pesquisa, participando na banca de qualificação.

À Cidinha, secretária do mestrado em Linguística Aplicada, pela atenção, gentileza e colaboração em todos os momentos em que foi solicitada.

Aos meus queridos colegas de profissão: Adilson Barbosa, Andréia Andrade, Anelise Lima, Cátia Lenze, Darlise Salgado, Elaine Cursino, Gisele Claro, Lidiane Martins, Marcilei Porfírio, Vanessa Dias, pelos incentivos, questionamentos, discussões, conflitos e reflexões, no dia a dia de trabalho, referentes à tarefa do professor de educação infantil.

À minha querida amiga Alessandra Castro-Claro pela amizade e companheirismo.

Ao amigo Ednaldo Pereira que prontamente me socorreu nos momentos de aflição, diante de problemas técnicos no meu computador.

À minha mãe Cleusa e as minhas irmãs Viviane e Eliane que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

À minha adorável sobrinha Gabriela pela alegria e bom humor nos momentos de estresse.

Ao meu marido Luiz Rogério pelo incentivo, companheirismo e paciência em todos os momentos.

A Deus, que sempre me guiou e proporcionou forças em todos os momentos.

Se queremos mudar alguma coisa,
devemos saber como funciona.
(GORAN THERBORN)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral averiguar o trabalho do professor de Educação Infantil (EI) em textos que trazem orientações sobre esse agir. Esta pesquisa justifica-se por procurar conhecimentos que expliquem como o professor faz uso desses textos. O problema que a motivou é a busca de informações que esclareçam como o professor procede com esses textos, eles apresentam instruções ou não. O objetivo específico é identificar como o trabalho do professor de EI está representado nos documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano Docente (PD) e compará-los com o intuito de identificar ações do trabalho do professor nesses textos. A base teórica da pesquisa é o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), segundo o qual os textos são veículos de reconfigurações do agir humano. Dessa forma, a atividade de trabalho encontra-se como uma atividade interativa relacionada às atividades de linguagem, assim como os textos, os quais são o instrumento - no qual e pelo qual - o ser humano emite e transmite interpretações e avaliações relacionadas as propriedades do seu agir como profissional e de sua própria atividade de trabalho. A pesquisa está organizada em quatro capítulos: o primeiro apresenta o quadro teórico e metodológico do ISD, a atividade de linguagem, o agir, a representação, categorias de análises e a contribuição da Clínica da Atividade; o segundo: síntese de algumas pesquisas sobre o trabalho educacional brasileiro, definição do trabalho docente e suas especificidades; terceiro: o percurso histórico da EI brasileira, explanação das leis educacionais, síntese dos documentos em nível federal que orientam a prática pedagógica, descrição dos parâmetros de qualidade para esse nível de ensino e definição do PPP e PD; quarto: procedimentos metodológicos, análise e discussão das análises do PPP e do PD, e na conclusão constatamos que o documento prescritivo PPP é vago e não apresenta definição de ação pedagógica docente, no PD detectamos que o professor se autoprescreve, e ao se autoprescrever realiza além do prescrito para seu trabalho pela Unidade Escolar, todavia não apresenta descrição das ações.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Professor. Educação Infantil. Textos Prescritivos.

ABSTRACT

This research has the objective to ascertain the Early Childhood teacher's work (EI) in texts that bring guidance on this act. This research is justified to seek knowledge to explain how the teacher makes use of these texts. The problem is that motivated the search for information to clarify how the teacher proceeds with these texts, they have instructions or not. The specific objective is to identify how the EI teacher's work is represented in the documents: Pedagogical Political Project (PPP) and Teacher Plan Work (PD) and compare them in order to identify teacher job actions in these texts. The theoretical basis of the research is Discursive Social Interactionism (ISD), according to which the texts are reconfigurations of vehicles of human action. Thus, the work activity is as an interactive activity related to language activities, as well as the texts, which are the instrument - in which and through which - the human issues and transmits interpretations and evaluations related properties of the act as your professional and your own work activity. The research is organized into four chapters: the first presents the theoretical and methodological framework of the ISD, the language of activity, action, representation, analysis categories and the Clinical Activity contribution; the second: synthesis of some research on the Brazilian educational work, definition of teaching and their characteristics; third: the historical background of Brazilian EI, explanation of educational laws, list of documents at the federal level that guide the teaching practice, description of quality parameters for this level of education and definition of PPP and PD; fourth: methodological procedures, analysis and discussion of the analysis of the PPP and the PD, and at the conclusion found that the prescriptive document PPP is vague and does not present definition of teacher pedagogical action, in the PD detected that the teacher describe their own work, the teacher describes his own work he writes beyond prescribed for his work by the school unit, but has no description of the actions themselves.

Key words: Work. Teacher. Childhood Education. Prescriptive texts.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Movimentos do Agir humano em Contexto.....	28
Esquema 2: As condições de produção de um texto.....	37
Esquema 3: Os três níveis da arquitetura textual.....	38
Esquema 4. Atividade do professor em sala de aula.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Tipos de Discurso.....	40
Quadro 2. Exemplo do tipo de Discurso Interativo.....	41
Quadro 3. Exemplo do Tipo de Discurso Teórico.....	41
Quadro 4. Exemplo de Relato Interativo.....	42
Quadro 5. Exemplo de Narração.....	42
Quadro 6. Descrição do corpus, Plano Docente.....	105
Quadro 7. Níveis, unidades e questões de análise, referente ao agir prescritivo/avaliativo do Projeto Político Pedagógico e Plano Docente.....	106
Quadro 8. Contexto de produção do Projeto Político Pedagógico, contexto sociointeracional, aspectos materiais e visuais.....	109
Quadro 9. Tipos de discursos e sequências do Projeto Político Pedagógico.....	118
Quadro 10. Modalizações do Projeto Político Pedagógico.....	122
Quadro 11. Estatuto sintático- semântico dos protagonistas do Projeto Político Pedagógico	125
Quadro 12. Contexto de produção do Plano Docente, contexto sociointeracional, aspectos materiais e visuais.....	130
Quadro 13. Tipos de discursos e sequências do Plano Docente.....	132
Quadro 14. Modalizações do Plano Docente.....	134
Quadro 15. Estatuto sintático- semântico dos protagonistas do Plano Docente.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTER - Grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações.

CME - Conselho Municipal de Educação.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

DRE - Diretoria Regional de Educação.

EB - Educação Básica.

EI - Educação Infantil.

EF - Ensino Fundamental.

EM - Ensino Médio.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IQEI - Indicador de Qualidade da Educação Infantil.

IS - Interacionismo Social.

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo.

LAF - Grupo Linguagem, Ação e formação.

LAEL-PUC/SP - Grupo de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

PAS - Plano de Aula Semanal.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PD - Plano Docente.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PPE - Projeto Pedagógico Escolar.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PQEI- Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil.

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

SEE - Secretária Educacional de Educação.

SME - Secretaria Municipal de Educação.

UE - Unidade Escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: LINGUAGEM, TRABALHO E SUAS RELAÇÕES.....	20
1.1 Aspectos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo	20
1.2 Atividade de linguagem, agir humano e representações.....	25
1.3 Análise de textos e categorias de análises.....	35
1.4 As teses centrais da Clínica da Atividade sobre atividade e linguagem.....	48
CAPÍTULO 2: O TRABALHO DOCENTE	54
2.1 Algumas pesquisas sobre o trabalho docente.....	55
2.2 O conceito de trabalho docente.....	56
2.3 O trabalho docente em textos: categorias do ALTER.....	64
2.4 Os textos prefigurativos.....	72
CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	76
3.1 Histórico social da Educação Infantil brasileira.....	76
3.2 Legislação.....	81
3.3 Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.....	87
3.4 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.....	98
3.5 Projeto Político Pedagógico e Plano Docente.....	100
CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	104
4.1 Procedimentos metodológicos.....	105
4.2 Análise do Projeto Político Pedagógico e do Plano Docente.....	107
4.3 Discussão dos resultados das análises do Projeto Político Pedagógico.....	109
4.4 Discussão dos resultados das análises do Plano Docente.....	129
CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS.....	146

ANEXOS

Anexo A - Projeto Político Pedagógico.....	152
Anexo B - Recortes do Plano Docente/Semanário digitalizado e originais.....	168

INTRODUÇÃO

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nascem no diálogo dos séculos passados, não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) - eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente e futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar do diálogo eles são relembrados e receberão vigor numa forma renovada (num contexto novo). (BAKHTIN *apud* FARACO, 2009, p.53¹).

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar o trabalho do professor de Educação Infantil (EI) em textos que orientam esse agir. Esta pesquisa justifica-se pela busca de informações de como o professor utiliza esses textos. O problema que a motivou é no enfoque de compreender como o professor articula os textos destinados a guiar esse agir, esses textos apresentam clareza em suas orientações ou são confusos. Esse problema já faz parte da realidade de muitos docentes brasileiros e, também, da minha trajetória como professora.

Há nove anos, ingressei como professora de Educação Básica I, na EI, de um município do Vale do Paraíba, estado de São Paulo, depois de ser aprovada em um concurso público. Até então nunca tinha trabalhado na EI e também não tinha estudado especificamente essa modalidade durante a minha formação em Magistério (Nível Ensino Médio) e Letras (Nível Ensino Superior). Diante da falta de conhecimento e de experiência, juntamente com outros colegas que ingressavam na profissão, colegas com diplomas em nível superior, uns em Pedagogia e outros em Licenciatura em áreas específicas, solicitamos à coordenação pedagógica orientações de como proceder em sala de aula. Em resposta, ela buscou tranquilizarnos, afirmando que as aulas deveriam ser baseadas no lúdico, que era para "brincar", pois brincando, as crianças aprendiam muito mais e se alfabetizariam "automaticamente". Primeiro, brincar e, depois, pedir para os alunos "copiarem" letras do alfabeto, textos da rotina diária, listas e pequenos textos, porque se eles "registrassem" se familiarizassem com a escrita e alfabetizariam. Eram informações que se contradiziam, porque, também, afirmava que os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) reclamavam quando as crianças não chegavam "preparadas".

¹ FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas no círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial 2009.

A escola disponibilizava o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), o Planejamento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, os quais não eram suficientes para sanar as dúvidas na elaboração das aulas. Os documentos fornecidos pela instituição escolar não davam suporte pedagógico e didático para programação e execução das aulas. Assim, nós professores nos deparamos com um problema para desenvolver a aula, que centrava-se na elaboração do Plano de Aula Semanal (PAS), Plano Docente (PD), Semanário, ou seja, as aulas que precisavam ser planejadas para depois serem ministradas. Os documentos que tínhamos como norteadores para a preparação das aulas eram insuficientes e imprecisos. Assim, passamos a questionar, nas reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a coordenação e os colegas mais antigos na profissão referente as nossas dúvidas, argumentávamos que as dúvidas prevaleciam acerca das ações que deveriam ser planejadas e desenvolvidas. Em resposta às perguntas, eram apresentadas as seguintes justificativas: "vocês precisam estudar", "vocês não possuem formação suficiente", "com o tempo aprende", "começo é assim mesmo", etc. Falava-se muito e não se resolvia nada, ou seja, não clarificava a dúvida entre planejar e desenvolver a ação.

Perante as dificuldades enfrentadas, busquei a formação continuada e cursei a tão "almejada qualificação" em Pedagogia. Todavia, infelizmente, o foco principal do curso estava na capacitação do professor para as séries iniciais do EF. Ao terminar essa graduação, cursei uma pós-graduação *lato sensu* em EI, em busca de novos olhares para compreender a ação pedagógica. Novamente, não encontrei nenhuma explicação de como proceder nas ações e defrontei com muita prática educativa voltada para o "brincar", agora fundamentadas nos RCNEI. Ficou perceptível que, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ditavam o que ensinar nos cursos de formação de professores e orientaram as pesquisas em EF, os RCNEI, também nortearam o que ensinar nos cursos de formação de professores de EI. Esses documentos prescritivos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) passaram a ser usados como "guias", "bíblías" inquestionáveis nas formações docentes no país.

Perante essa realidade catastrófica envolvendo a relação pedagógica política educacional, não havia muitas escolhas a não ser se conformar com a situação ou buscar, no meio científico educacional específico, uma possibilidade de pesquisa sobre a qual fosse possível um entendimento das ações, das tarefas e das prescrições que norteiam o trabalho do professor de EI.

Diante das dificuldades apresentadas anteriormente, ingressei no curso de Mestrado em Linguística Aplicada em busca de caminhos científicos para desenvolver pesquisas que contribuam para o fazer pedagógico de professores de EI.

Vale ressaltar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto de Pesquisa "O Trabalho do Professor de línguas expresso em textos produzidos por, para e sobre esse profissional da educação", coordenado pela Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto. O enfoque desse projeto é interpretar e avaliar o agir do professor de línguas expressos em textos redigidos por ele, como diário, entrevista, aula; textos produzidos para ele, como os documentos oficiais do MEC e das Secretarias de Educação; e em textos que tratam dele, como os da mídia, da literatura e outros. O objetivo é descobrir, clarificar e compreender o conjunto de significações construídas sobre esse trabalho, além de discutir as influências que essas significações podem trazer à formação contínua desse profissional da educação.

Com o objetivo de expandir as pesquisas com esse enfoque a professora Adriana Cintra Carvalho Pinto orienta as pesquisas, que estão em andamento, de Abreu (2013) referente ao trabalho docente interpretado em um manual de instrução ao professor sobre a educação digital, Barachati (2013) referente ao ensino da escrita representado em textos após um processo de formação continuada, Ribeiro (2013) referente ao trabalho docente interpretado no dizer de uma professora do/no campo e Siqueira (2013) referente a interpretação do professor alfabetizador revelada no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do material didático Ler e Escrever.

As teses centrais do nosso grupo de pesquisa são as mesmas que fundamentam outros dois grandes projetos. 1) o grupo Linguagem, Ação e Formação (LAF), envolvendo pesquisadores da Universidades de Genebra que focam a análise das ações e dos discursos em situação de trabalho. 2) o grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER)², formado inicialmente por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) que centraliza um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional. Atualmente, esses grupos não existem mais e os pesquisadores se espalharam pelas Universidades do Brasil.

Para compreender as relações, linguagem e trabalho educacional é necessária sob o ponto de vista das teses centrais a análise de diferentes textos. Por meio delas revelam-se informações constituintes sobre o trabalho do professor, tanto em relação ao agir concreto quanto referente a alguns dos aspectos das interpretações que se construíram sobre ele

² O grupo ALTER sob a orientação de Anna Rachel Machado se encerrou em maio de 2012 com a morte da pesquisadora.

socialmente. As interpretações encontram-se nas produções textuais das quais os indivíduos se apropriam como se fossem deles e as transformam em interpretações individuais direcionando suas ações futuras. A análise de textos sobre e para o professor, sejam orais ou escritos, é importante para encontrar o papel que a linguagem desempenha nesse referente, porque:

As produções textuais constituem o meio pelo qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem que os indivíduos se situem e julguem cada contribuição particular para a realização das atividades sociais. Tal construção, então, se dá nas atividades sociais, reguladas e mediadas por interações verbais, por um agir comunicativo, em negociações permanentes (frequentemente conflituosa) entre as avaliações do outro e a representação que o indivíduo tem de si mesmo, negociação essas que gera a sua transformação contínua. [...] Assumir esses pressupostos significa considerar que o desenvolvimento dos trabalhadores se realiza pelo confronto mútuo entre as representações que os textos de cada um constroem sobre o seu próprio agir ou sobre o agir do outro e também pelo confronto com os textos produzidos por avaliações externas. (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p.29).

A presente pesquisa tem como base teórica o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), segundo o qual os textos são veículos de reconfigurações do agir humano. Assim, reconfiguração / representação / figuras interpretativas do agir / e interpretação, apresentam o mesmo significado.

Dessa forma, a atividade de trabalho encontra-se como uma atividade interativa relacionada às atividades de linguagem, assim como os textos, os quais são o instrumento - no qual e pelo qual - o ser humano emite e transmite interpretações e avaliações relacionadas as propriedades do seu agir como profissional e de sua própria atividade de trabalho.

O conceito de representação surgiu nos estudos do Francês Paul Ricoeur (1983, 1984, 1985, 1986) *apud* Bronckart (2008, p.34-35), baseado na tradição filosófica hermenêutica. O autor atribui aos textos narrativos/escritos a função de "reconfigurar", ou seja, representar o agir/a ação humana. Afirma, também que, como os textos, toda ação humana é fundamentalmente social. Segundo o autor, a ação é interpretada em três categorias: 1) a ação é um sistema orientado de comportamentos que produz efeitos no mundo; 2) a ação, simultaneamente, desenvolve-se em um quadro social gerador de convenções - valores e regras; 3) as modalidades de inscrição do agente nessa rede das relações sociais o levam a inserir características singulares de sua ação. Bronckart (2008, p.36-37) complementa essa ideia, afirmando que, não somente os textos narrativos, mas todo e qualquer texto veiculam interpretações e avaliações, contribuindo para a clareza das ações humanas e para a

construção de modelos de agir humano. Assim, compreender um texto é entender figuras interpretativas da ação nele contida, interpretação do agir humano, por meio da linguagem:

[...] porque a linguagem, longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que se vê, é um meio de ele pensar diferente, com vistas ao destinatário, e um meio de levar o outro a pensar segundo a sua perspectiva. Na e pela linguagem, as reconfigurações sobre o trabalho vão sendo colocadas, deslocando o trabalho real do nível do abstrato ao nível material para que possa ser observado e transformado. (PINTO, 2009, p.57).

O objetivo específico desta pesquisa é identificar como o trabalho do professor de EI está representado nos documentos Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano Docente (PD) e compará-los com o intuito de identificar ações do trabalho do professor nesses textos. Para atender esse propósito, a pesquisa se norteou nas seguintes questões:

- 1) Quais as representações sobre o trabalho do professor de Educação Infantil expressas nos documentos, Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e Plano docente?
- 2) Quais as relações entre o Plano Docente e o Projeto Político Pedagógico?

Para entender os conceitos de trabalho, as pesquisas nesse campo apontam para os estudos da Ergonomia da atividade e a Clínica da Atividade. A Ergonomia foi fundada por Murrell em 1949 com objetivo de analisar os operadores humanos para que esses tivessem boa saúde e possibilitou "mostrar a distância entre o trabalho predefinido e o trabalho como é vivido pelos atores" (BRONCKART, 2008, p.97). De acordo com Teiger (1983) *apud* Bronckart (2008, p.97) foi a partir desse conceito que ocorreu a distinção entre o "trabalho teórico - se apresenta nas representações sociais mais difundidas"-, "trabalho prescrito ou esperado" - caracterizado como uma tarefa e, finalmente, o "trabalho real" - a atividade, que envolve o que se quer fazer (idealizado), o que se consegue fazer (realizado), o impedido de fazer e o que não se quer fazer. Para Clot (2007, p.95), a atividade de trabalho é uma "atividade dirigida" por envolver sempre sujeitos presentes ou ausentes. Ainda, segundo o autor, trabalhar é constantemente deparar com uma heteronímia do objeto e da tarefa e a "prescrição" é o resultado de outras atividades.

Com base nesses conceitos, considerando uma "escala hierárquica de prescrições do sistema educacional brasileiro" apresenta-se: Ministério da Educação e Cultura (MEC), secretarias estaduais e regionais, secretarias municipais, escola, professores e alunos (FERREIRA, 2011, p.12). Os Referencias Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI), (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c) é um documento emitido pelo órgão governamental, MEC, que estabelece como objetivo "orientar" a tarefa docente em escala

nacional, de acordo com Barricelli (2007) se apresenta como um documento prescritivo e confuso.

O PPP é um documento emitido pela Unidade Escolar (UE) que visa orientar o planejamento do trabalho docente. Já o PD é um documento emitido pelo professor com o objetivo de delinear a ação docente, destinado a orientar as ações que o professor deve desenvolver com o aluno, o que reforça a relevância de se investigar o que esses documentos revelam sobre o trabalho do professor de EI.

Com base nessas informações, a presente pesquisa visa viabilizar uma reflexão e clarificação sobre o trabalho docente na EI com base nos documentos prescritivo PPP e no autoprescritivo PD, uma vez que eles norteiam o agir humano e o trabalho pedagógico. Assim, por meio das reconfigurações desses documentos, pretende-se chegar às significações do trabalho do professor da EI, com foco no agir educacional como trabalho.

O ISD proporciona suporte teórico para a análise do corpus por partir de uma perspectiva que defende o princípio da interação pela linguagem como recurso para o desenvolvimento profissional do ser humano. Assim, é possível compreender um pouco mais do trabalho do professor na EI por meio da linguagem expressa nos documentos analisados.

Dessa forma, o trabalho está organizado em quatro capítulos.

O primeiro apresenta uma síntese do quadro teórico e metodológico do ISD, uma descrição sobre a atividade de linguagem, ação, o agir e a representação no quadro do ISD, semiologia do agir, os conceitos de ator, agente, pessoa, mundo representado e signos; apresentação dos procedimentos de análises adotadas no quadro teórico do ISD, contexto de produção e as três camadas que constituem a organização do texto: infraestrutura textual - tipos de discursos e as sequências; os mecanismos de textualização - conexão, coesão nominal e coesão verbal e os mecanismos enunciativos - gestão de vozes e modalizações; e o percurso sócio-histórico da Clínica da atividade e suas contribuições sobre as investigações referentes ao conceito de trabalho adotadas pelo ISD.

O segundo apresenta um breve histórico de onde surgiram os grupos de pesquisa que iniciaram os trabalhos sobre os aportes teórico e metodológicos do ISD. A saber, grupos: LAF, ALTER e Programa de Estudos de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL-PUC/SP; síntese de algumas pesquisas referentes ao trabalho docente realizadas no Brasil com base nesse foco; menções de conceitos gerais sobre trabalho, exemplificação sobre o conceito de trabalho docente, conforme Machado (2007) e Bronckart (2006b, 2008), descrição das primeiras pesquisas que se preocuparam com o trabalho docente na didática das disciplinas, definição

de Filliettaz (2004), Machado (2007), Souza-e-Silva (2004), Lousada (2004), Buzzo (2008) e Brait (2004) sobre trabalho docente; exemplificação do trabalho docente em textos com base nas categorias do grupo ALTER, Machado e Bronckart (2009), Machado (2007), Pinto (2009), apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos referentes ao trabalho do professor, em textos orais ou escritos que podem ser objeto de análise; descrição da configuração do trabalho do professor e algumas características de sua especificidades; detalhamento de um quadro que exemplifica a atividade do professor em sala de aula e exemplificação dos elementos que o constituem; e a conceitualização dos textos prefigurativos, ou seja, os documentos que antecedem o agir do professor, refere-se aos planos das ações que serão executadas posteriormente, com base nos estudos de Bronckart (2006b, p.216) e (2009), Machado (2004) e (2009), Machado e Cristóvão (2009), Machado e Abreu-Tardelli (2009), Machado e Bronckart (2009), Bronckart e Machado (2004), Amigues (2004) e Érnica (2004).

O terceiro capítulo envolve uma pesquisa sobre o percurso histórico da EI no Brasil, quando surgiram os primeiros lugares destinados a zelar pelas crianças até os dias atuais; explanação das leis no decorrer das décadas e suas modificações, sínteses de documentos oficiais do governo, nível federal, que foram lançados referentes à prática pedagógica; as mudanças, sobre a EI, no decorrer das últimas décadas, o caminho trilhado até chegar à modalidade de ensino; sinopse dos RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c, 2000); síntese sobre os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (PQEI) e os Indicadores da Qualidade de Educação Infantil (IQEI), exemplificação de como acontece o medidor de qualidade na esfera federal referente a esse nível de ensino; os documentos em nível unidade escolar, o PPP e o que a legislação nacional regulamenta sobre, definição do que é esse documento para a escola, qual sua finalidade social e pedagógica em termos educativos e o PD, documento produzido pelo professor para definir sua ação pedagógica antes do seu agir em sala de aula com os alunos .

O quarto capítulo apresenta o corpus desta dissertação que é composto por dois documentos. 1) PPP de uma escola municipal localizada no interior de São Paulo no Vale do Paraíba, representando o sistema escolar. 2) recortes do PD/Semanário, ou seja, documento que os professores elaboram antes da realização da aula, representando o sistema didático do professor de EI. As análises são baseadas nos pressupostos teóricos do ISD e a discussão das análises são apresentadas, primeiramente, as do PPP e em seguida, as do PD.

Por último, a conclusão, são apresentadas as respostas para as perguntas que nortearam esta pesquisa.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM, TRABALHO E SUAS RELAÇÕES

O propósito do ISD [...] é o papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos (BRONCKART, 2006, p.4).

Este capítulo apresenta uma síntese do quadro teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o surgimento na Universidade de Genebra com a orientação de Bronckart, as contribuições do Interacionismo Social (IS), as correntes filosóficas no campo do desenvolvimento humano e da linguagem que o influenciaram, o "projeto" das ciências do humano proposto por Bronckart, sustentado por Bronckart (2006a, 2006b, 2008, 2012).

Em seguida, é registrada uma descrição sobre a atividade de linguagem, a ação, o agir e a representação no quadro do ISD, semiologia do agir, os conceitos de ator, agente, pessoa, mundo representado e signos. Em seguida, são apresentados os procedimentos de análises adotados no quadro teórico do ISD, contexto de produção e as três camadas que constituem a organização do texto: infraestrutura textual (tipos de discursos e as sequências), os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e os mecanismos enunciativos (gestão de vozes e modalizações). Para finalizar este capítulo, é apresentado o percurso sócio-histórico da Clínica da Atividade e suas contribuições sobre as investigações referentes ao conceito de trabalho adotados pelo ISD.

1.1 Aspectos teóricos e metodológicos do ISD

O ISD é uma ciência integrada do humano. Foi concebido por Bronckart como "um projeto", o qual se pautou de premissas do IS e está centrado na dinâmica formadora das práticas de linguagem. O IS, segundo Bronckart (2012, p.21), parte de premissas das correntes da Filosofia e das Ciências Humanas e considera que "as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado

especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos". O autor esclarece que:

O ISD aceita todos os princípios fundadores do Interacionismo Social, como a contestação do corte atual das ciências humanas/sociais: nesse sentido, ele não pode se constituir uma corrente propriamente "lingüística", mais que uma corrente "psicológica" ou "sociológica"; ele quer uma corrente da ciência do humano. (BRONCKART, 2006a, p.9, grifos do autor).

O ISD desenvolveu-se, inicialmente, na Universidade de Genebra, a partir das pesquisas de Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz e outros, com a orientação de Jean-Paul Bronckart. Baseia-se nos preceitos filosóficos de Lev Semenovitch Vygotsky, no campo do desenvolvimento humano, de Ferdinand de Saussure, de Mikhail Bakhtin e de Valentin Nikolaevich Volochínov no campo da linguagem.

O ISD apropria-se dos princípios das correntes fundadoras do IS e acrescenta que a linguagem é central e decisiva no desenvolvimento humano, e que as práticas de linguagem são o alicerce do funcionamento humano. Cita, também, o processo cognitivo de Piaget e "considera que essa construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais resulta de um processo secundário, aplicando-se progressivamente a capacidades de pensamento inicialmente marcadas pelo sócio-cultural e o linguageiro" (BRONCKART, 2006a, p.10).

Bronckart (2006a, 2008,) afirma que a questão do desenvolvimento humano é um aspecto da problemática geral da evolução do universo e implica no princípio do materialismo, do monismo e do evolutivo. Para isso, o ISD articula princípios filosóficos com base em Spinoza, tradição monista - materialismo, monismo e evolucionismo; de Marx-Engels, dialética e histórica; e Saussure, signos e interações do sistema da língua.

Segundo Bronckart (2006a, p.10), o materialismo é tudo que compõe o universo, incluindo os processos de pensamento da espécie humana que são realidades materiais. O monismo defende que os objetos podem ser físicos ou psíquicos sem diferença de essência sendo tudo matéria. O evolucionismo parte do pressuposto que o universo deu origem a objetos complexos e organismos vivos, que os mesmos produzem mecanismos para a própria organização. A evolução humana acontece em uma "perspectiva dialética e histórica", que não concebe a "genealogia humana", em uma "perspectiva genealógica" ou "genética" no sentido de Piaget e de Vygotsky, e defende que somente se pode compreender o humano compreendendo sua construção ou futuro. Assim, o autor explana:

O ISD sustenta (isto é, sua tese, sem dúvida, mais "profunda") que a emergência das práticas de linguagem ou semióticas se inscrevem na continuidade da evolução das

espécies, constitui, ao mesmo tempo, o elemento decisivo da “ruptura humana”. A prática dos signos e dos textos que os organizam constituiriam uma forma de materialização dos processos dinâmicos que, tendo o homem, permanecem inobserváveis ou implícitos; com o homem, elabora-se uma nova rede de processos dinâmicos, de origem radicalmente social, que, de um lado, se sobrepõe à rede dinâmica herdada ou biológica, que, de outro lado, porque é material e, portanto, acessível, permite ao homem pensar e gerar seu próprio futuro. (BRONCKART, 2006a, p.11, grifos do autor).

O autor defende que as capacidades biológicas humanas permitem a espécie humana desenvolver "atividades coletivas com uso de instrumentos e, para a organização dessas atividades, foi necessária a emergência de produções languageiras", o que ocasionou que as "atividades gerais e os comentários languageiros deram origem a um *mundo* de fatos sociais e de obras culturais, que se superpôs ao meio físico, e a reabsorção dos elementos desse mundo por organismo particulares levou à constituição de um funcionamento psíquico consciente" (BRONCKART, 2008, p.110, grifo do autor).

Referente aos estudos de Saussure, Bronckart (2006a, p.5-6) abstrai os conceitos de caráter processual dos signos e das interações dos sistemas da língua. O autor defende que a língua faz parte do repertório dos indivíduos para uma realidade coletiva, a qual se propaga em uma comunidade verbal e "o discursivo está nos fundamentos do psiquismo", mundo das obras, da cultura e os consideram como organismos humanos singular na interação com o ambiente. O ISD considera que a linguagem é decisiva e central para a ciência do humano, que a tese compartilhada por Saussure e por Vygotsky dos "signos linguísticos" proporciona suporte na constituição do pensamento consciente humano, nas práticas de linguagem - nos "dizeres" e nos "textos discursivos", os quais fornecem instrumentos para o desenvolvimento humano referente às capacidades de agir e à identidade das pessoas.

Segundo Bronckart (2006a, p.3), Volochínov contribui com o ISD no quesito da linguagem por fornecer a base sobre "estatuto da unidade-texto", no qual estão as modalidades de interações entre as atividades de linguagem e outras atividades humanas. Ainda segundo o autor, Bakhtin colabora com os estudos de "gêneros textuais" e os elementos interativos que os organizam.

Citando, ainda, os autores que têm estudos relevantes para o ISD, Bronckart (2012) menciona Vygotsky, que contribuiu com seus questionamentos e com suas problemáticas de pesquisa. Bronckart (2012, p.28-30) cita três delas: 1) unidade de análise da psicologia; 2) delimitação e articulação da ordem social, do social e da ordem do psicológico e 3) o estatuto de atribuir à linguagem, em suas relações com a atividade social.

De acordo com a primeira, as unidades de análise da psicologia, com abordagens sob os aspectos das dimensões biofisiológicas, ou comportamentais, ou mentais, ou sociais, ou somente as verbais que marcam as condutas humanas, as quais visavam caracterizar as condutas humanas interligando-as. A problemática estava em criar "**conceito unificador**" no qual as dimensões se organizariam". Todavia, segundo Bronckart (2012, p.29, grifo do autor), Vygotsky não conseguiu atingir esse propósito no seu trabalho. E só posteriormente que um dos seus seguidores, Léontiev (1985), conseguiu propor "a ação e/ou atividade como unidades integradoras", conceito esse utilizado pelo ISD.

A segunda refere-se à relação entre a delimitação e a articulação da ordem do social e da ordem do psicológico. As pesquisas de Vygotsky eram limitadas para relacionar esses conceitos. E, Bronckart (2012, p.30, grifo do autor) afirma que as "contribuições de Léontiev e da sociologia compreensiva (Habermas, 1987), sustentaremos a tese que é a **atividade** nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das **ações** imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)".

A terceira refere-se ao estatuto de atribuir à linguagem, a unidade verbal da palavra (conceito de Vygotsky), o conceito de signo (Saussure), o conceito de gênero de discurso (conceito de Bakhtin) em suas relações com a atividade social e com as ações. E considera "a atividade humana de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (o *agir comunicativo*, segundo Habermas), ao mesmo tempo que é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares", para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades psicológicas. E para o ISD foi necessário ir além e "considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas". (BRONCKART, 2012, p.30-31, grifo do autor).

Citado os autores e suas contribuições, Bronckart (2005, p.234-235) menciona cinco pontos que são relevantes para o ISD: 1) as ciências humanas partem do princípio que as condições do desenvolvimento e do funcionamento são bases das condutas humanas; 2) os processos de desenvolvimento humano se concretiza nos pré-construídos humanos, nas diferentes construções sociais que existem em uma sociedade; 3) o desenvolvimento humano se efetua no quadro do agir, ou seja, os conhecimentos são construídos, são produtos do agir do quadro social no qual está inscrito; 4) no desenvolvimento humano, os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação da pessoa individual são indissociáveis, um complementa o outro; 5) no desenvolvimento humano, a linguagem tem papel importante, por ser por meio dela que se constrói a "memória" dos pré-construídos

sociais e organiza e regula o agir, que as interações humanas são re-produzidos/re-elaborados pelos fatos sociais e psicológicos.

De acordo com Bronckart (2008, p.110-112), a concepção do desenvolvimento humano não se limita no movimento descendente. A análise no movimento descendente envolve: 1) os componentes dos pré-construídos do ambiente humano; 2) os processos de mediação sociossemióticos, ou seja, crianças e adultos se apropriam dos aspectos do pré-construídos, e 3) a consequência da mediação e da apropriação na pessoa dotada de pensamento consciente, permanece no desenvolvimento dela no decorrer da vida. O ISD considera a relação dos três níveis mencionados em um "movimento dialético permanente, no qual os pré-construídos humanos são mediados e orientam o desenvolvimento das pessoas, as pessoas absorvem os pré-construídos coletivos, os transformam e os modificam. As mediações constroem ou reconstroem os elementos do meio coletivo e contribuem para a construção das "propriedades psicológicas individuais". Assim, para o desenvolvimento humano se faz necessário a articulação do processo de construção da pessoa, os processos de construção social e cultural interligados pela linguagem.

Para Bronckart (2008), a análise³ no quadro metodológico do ISD em uma perspectiva filosófica envolve três etapas: 1) análise no nível dos elementos dos pré-construtos (diferentes construções sociais que já existem na sociedade) particulares do ambiente humano, as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e representações dos mundos formais de conhecimento (mundo físico, social e subjetivo). 2) os processos no nível de mediação sociossemióticos e de formação, que visam assegurar a transmissão e a re-produção dos pré-construídos nos procedimentos de educação informal - as pessoas integram com outros que chegam ao grupo dos pré-construídos coletivos e por meio do desenvolvimento de atividades introduzem normas, valores sociais e aspectos dos conhecimentos dos mundos formais sobre essas atividades. Os procedimentos de educação formal ocorrem na dimensão didática - propagação de conhecimentos e na pedagógica - as relações para a formação de pessoas. E os procedimentos de transação social - desenvolvimento do pensamento consciente nas interações cotidianas entre pessoas - e os processos de transformação em situações languageiras, os quais fazem evoluir os conhecimentos individuais das pessoas referentes aos pré-construídos coletivamente. 3) Os processos no nível de desenvolvimento envolvem as condições de construção das pessoas e as condições dos construídos sócio-histórico, as quais se dividem em três linhas de investigação. 1) Referente as condições de "emergência do

³ As categorias de análise serão exemplificadas na seção 1.3.

pensamento consciente", baseado na tese sustentada por Vygotsky que a emergência resulta da "interiorização" dos "signos linguageiros" e para o estudos de Bronckart o ISD sustenta que isso ocorre pela interiorização: A) que os signos linguageiros permitem, com base no psiquismo, revelar unidades representativas e poder de auto-reflexividade; B) que as relações predicativas das orações permitem exemplificar as unidades representativas em um pensamento funcional; C) que as propriedades dos tipos de discurso (arquitetura textual - planificação geral do conteúdo temático e tipos de discurso (teórico, interativo, relato interativo e narração); mecanismos de textualização (conexão, coerência nominal e verbal); mecanismos de responsabilidade enunciativa (vozes e modalizações) se desenvolvem no pensamento consciente. 2) Referente ao desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir, no qual os conhecimentos construídos são produtos de um agir que se realiza em um determinado quadro social. 3) Referente aos mecanismos os quais a pessoa transforma os pré-construídos coletivos, formado de atividades coletivas, valores sociais e representações dos mundos formais, podendo referir-se aos gêneros de texto e de tipos de discurso.

Assim, analisar texto, oral ou escrito, na perspectiva do ISD é analisar/interpretar as figuras/imagens interpretativas de agir que nele está expresso em forma de texto, registrado por meio da linguagem e com marcas linguísticas que evidenciam representações.

Nessa seção foi elaborada uma síntese sobre os princípios nos quais o ISD se sustentou como um "projeto" teórico das ciências que estuda o humano. Na seção seguinte, ocorre uma descrição da atividade de linguagem, da ação, do agir, dos planos do agir e da representação no quadro do ISD, da semiologia do agir, dos conceitos de ator, de agente, de pessoa, do mundo representado e dos signos.

1.2 A atividade de linguagem, o agir e a representação

De acordo com Bronckart (2008, p.34) no ISD o conceito de reconfiguração/ representação/ figuras interpretativas do agir/e interpretação, apresentam o mesmo sentido e está relacionado aos estudos de Ricoeur (1983, 1984, 1985, 1986) a "teoria da reconfiguração do agir nos discursos". Para Bronckart (2008) é nos/ pelos textos que o ser humano reconfigura/representa/interpreta/transmite figuras interpretativas do seu agir e do mundo que o circunda. Assim, os textos (todos os textos) são uma forma de linguagem na qual se propaga

essas representações. Dessa forma, quando nos referirmos a esse conceito estará relacionado as interpretações e avaliações expressas nos textos por seus enunciadores.

Para o ISD as atividades de linguagem partem dos estudos de Vygotsky, Saussure, Léontiev e Habermas. Os estudos de Vygotsky atribuem à linguagem um papel central no desenvolvimento humano, nas formações sociais e nas atividades coletivas e não os concedem, no sentido do agir como unidade da ciências do humano como propõe o ISD. (BRONCKART, 2008, 2012).

Bronckart (2006b) afirma que a dificuldade de se elaborar teorias sobre as condições de operacionalização dos conhecimentos nas práticas humanas sempre foi uma grande lacuna e destaca três abordagens que apresenta relevância nesse assunto: semântica da ação, teoria da atividade e a ação como processo de pilotagem.

Para Bronckart (2006b, p.210), a "semântica da ação" é baseada nos estudos de Wittgenstein e de Anscombe e reformulada por Ricoeur. Nesses estudos, Bronckart distingue "ação" e "acontecimento". Os "acontecimentos" ocorrem por meio de fenômenos da natureza, um encadeamento de fenômenos de caráter mecânico, resultado de um objeto de "explicação causal", como ilustra o exemplo 1 apresentado pelo autor: "o vento sopra e provoca a queda de duas telhas do telhado". Já a "ação", segundo o autor, é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo, por exemplo: "Pedro fez duas telhas caírem do telhado para danificar o carro do vizinho que ele detesta". No exemplo 2, pressupõe-se que o agente possui "motivo" para agir - detesta o vizinho, "intenção" - fez cair as telhas e "capacidade" física para agir - para realizar a intervenção. Assim, o motivo, a intenção e a capacidade determina a responsabilidade do ser humano por dispor de uma ordem lógica no encadeamento dos fenômenos. O autor complementa a ideia afirmando que os elementos das responsabilidades são propriedades "psíquica do agente", não podendo ser identificadas e observadas enquanto tais, assim não podem ser observadas antes da ação, e sim depois da ação.

De acordo com Bronckart (2012, p.31-32), a teoria da atividade é baseada nos estudos de Léontiev, no qual a "atividade designa as organizações funcionais dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente" e salienta que "a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais". A atividade é o resultado do coletivo, em que os quadros são organizados e mediados entre as relações do indivíduo particular e meio social. Assim: "a atividade é primeiro governada por motivações, finalidades, regras e/ou normas de ordem coletiva e social e esses fatores exercem um efeito restrito sobre o comportamento efetivos dos

indivíduos [...] têm um espaço de liberdade ou criatividade muito restrito". Nesse caso, Léontiev exemplificou a atividade e designou a linguagem como mediadora e não a explora como instrumento do fazer humano; já o ISD a investiga/explora como instrumento do fazer humano (BRONCKART, 2006b, p.211).

Na terceira abordagem, ação como processo de pilotagem, Bronckart (2006b, p.211) destaca os estudos de Bühler e Schütz, no qual tem compromissos com as duas abordagens citadas anteriormente e "concebem a ação como um processo de pilotagem dos comportamentos em rede de restrições múltiplas, restrições essas que podem ser externas ou internas". Nessa visão, o sujeito é "piloto" da ação. A pilotagem é uma ação de operação difícil e aleatória, na qual o piloto é subordinado a sistemas de restrições sociais e materiais múltiplos, por ter que pilotar sempre, mesmo não tendo rumo definido. Nessa concepção, a ação tem desenvolvimento temporal. No início, o agente tem motivos e intenções e, em razão das resistências do meio, o desfecho da ação pode não ser aquilo que o agente programou no início.

Expostas essas três abordagens, o autor esclarece:

O que se chama de atividade ou de ação sempre é o resultado de um **processo interpretativo**: o que é observável são os comportamentos humanos, e qualificar esses comportamentos de "atividade", de "ação" ou de "pilotagem" implica que atribuamos aos protagonistas coletivos ou individuais desses comportamentos determinadas propriedades que não são diretamente observáveis, mas sobre as quais podemos pensar, razoavelmente, que elas orientam ou determinam esses comportamentos. (BRONCKART, 2006b, p.212, grifos do autor).

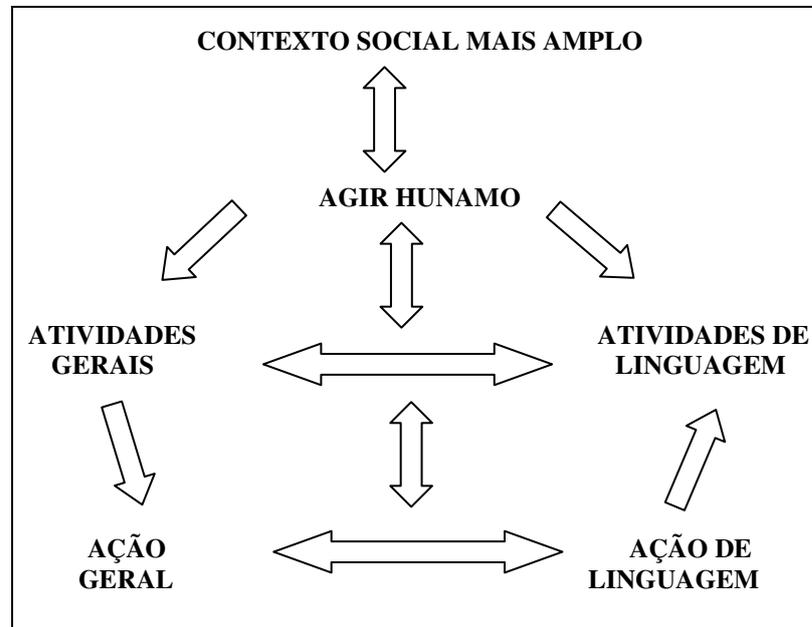
Filliettaz (2004) também apresenta uma diferenciação entre "atividade" e "ação" nessa mesma perspectiva:

A *atividade* apreende o agir no plano sócio-histórico e designa representações coletivas que os agentes constroem sobre práticas desenvolvidas em uma coletividade. Trata-se de representações com caráter tipificador (cenários, representações intertextuais, etc.) que são o produto de uma cristalização em um estado determinado do mundo social. A *ação*, [...], designa condutas finalizadas assumidas pelos agentes de carne e osso nas situações não típicas, mas concretas. [...] A ação é uma ocorrência situada e necessariamente singular de uma atividade social. (FILLIETTAZ, 2004, p.209, grifos do autor).

Anjos-Santos e Cristovão (2011) destacam que, com base em uma semântica que apresenta elementos constitutivos do agir, também tem oportunidade de analisar figuras interpretativas que "são/estão" em textos referentes ao trabalho docente. Nesse sentido, afirma que todo agir humano se insere em um contexto social mais abrangente, que engloba atividades e ações gerais e atividades e ações de linguagem, as quais se inscrevem dentro das

atividades providas de diferentes formações sociodiscursiva. Os autores organizaram o seguinte esquema para detalhar os caminhos dos movimentos do agir humano:

Esquema1: Movimentos do Agir humano em Contexto.



Fonte: Anjos-Santos e Cristovão (2011, p. 261).

Bronckart (2006b, 2008, p.120-121) destaca, também, que na "semiologia do agir" é importante definir claramente os termos: "atividade", "ação" e "agir", para que se torne mais ou menos estáveis para um "agir-referente". Segundo o autor, o termo agir nomeia genericamente "qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo". Bronckart e Machado (2004, p.146-147) nomeiam o agir em três categorias: 1) "agir prescritivo", ou seja, quando o núcleo do conteúdo temático é um ato oficial realizado pelo signatário da mensagem; 2) "agir fonte", quer dizer que o núcleo do conteúdo temático abordado é o próprio trabalho de produção do documento; e 3) "agir - decorrente", quando o núcleo do conteúdo temático se refere à utilização posterior do documento, relacionado de forma genérica, com vários atos a serem realizados no sistema educacional.

A atividade "designa uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo, e ação designa uma leitura do agir que envolve essas dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular". O agir - referente "pode pertencer a diversas ordens e constituir-se, em contextos econômico-sociais específicos, como um **trabalho** que implica diversos tipos de profissionais e cuja estrutura pode ser decomposta em **tarefas**". (BRONCKART, 2006b, p.213, grifos do autor).

Assim, a interpretação do agir (no sentido de ação ou atividade) no texto e pelo texto pode centrar-se nesses elementos do agir:

- Plano motivacional (fatores externos e fatores internos): os externos referem-se às razões determinadas por fatores e origem coletiva, físicas ou da ordem das representações sociais. Por exemplo: a professora dispensou os alunos porque não tinha merenda. Os fatores internos envolvem os motivos de ordem pessoal, são as razões de agir interiorizadas pela pessoa em particular que a leva a agir de determinada maneira naquela ação momentânea. Outro exemplo: a professora fechou a porta da sala porque não gosta que outras pessoas a observem dando aula.

- Plano da intencionalidade (finalidades e intenções): as finalidades estão relacionadas ao agir de origem coletiva que está socialmente validada. Por exemplo: a professora deve liberar os alunos para o portão de saída porque tocou o sinal para ir embora da escola e os pais estão esperando por eles. As intenções referem-se ao resultado de um agir mobilizado internamente por uma pessoa em particular. Por exemplo: a professora deu jogos educativos de presente aos alunos para que eles possam aprender brincando.

- Plano dos recursos para agir (instrumentos e capacidades): os instrumentos referem-se às ferramentas materiais, ou seja, artefatos concretos e as ferramentas tipicamente de agir, modelos prontos que estão disponíveis no ambiente social. Por exemplo: a professora ensina gramática com jogos da lousa digital. As capacidades referem-se aos recursos mentais e comportamentais de uma pessoa em particular para seu próprio agir. Por exemplo: a professora pode compreender melhor a relação aluno e professor, porque estudou psicologia.

Esses elementos do plano sobre o agir e da semiologia do agir, são importantes em uma análise de texto para se ter uma noção dos planos de agir, dos recursos utilizados no agir e para se chegar às conclusões sobre o agir coletivo - nível da atividade (orientado por finalidades e por motivos de um grupo) e individual - nível da ação (caracterizado por responsabilidade de um agente, que é dotado de representação de suas próprias intenções, razões e capacidades) representado/reconfigurado no texto. Nessa análise da semiologia do agir, é importante detectar quem são os actantes, os agente e os atores. Nessa perspectiva, Bronckart (2008, p.121) designa como "actante" quando se refere a qualquer pessoa (todos aqueles) implicada no "agir-referente" do texto, que pode ser um "ator" ou um "agente".

O "Ator", quando no plano interpretativo as reconfigurações textuais demonstram o actante como sendo fonte do processo, ou seja, dotado de capacidades, motivos e intenções. Em outras palavras, o ator é responsável pelo agir, como ilustra o exemplo a seguir: a

professora de educação infantil criou uma roda de adivinhas para estimular a linguagem oral em seus alunos.

O "Agente" quando não se tem nenhuma configuração textual que demonstre que o actante tenha capacidades, motivos ou intenções, ou seja, o agente não tem responsabilidade sobre o agir. Por exemplo: a professora de educação infantil criou uma roda de adivinhas.

Para complementar esse assunto sobre o agir, Bronckart (2012, p.32) utiliza-se dos estudos de Habermas sobre o "agir comunicativo", para exemplificar o conceito de representação utilizado pelo ISD. Segundo Bronckart (2012, p.32), a relação atividade social e linguagem acontece de forma distinta entre a espécie humana e as outras espécies animais. Nas espécies animais, a correspondência entre o estímulo e a resposta comportamental é direta, ou seja, não tem nenhum procedimento de negociação/contestação. Dessa forma, a participação na atividade ocorre por representações não negociadas. Já na espécie humana, diferentemente dos animais, as atividades acontecem por meio das cooperações entre os indivíduos, que são reguladas e mediadas pelas interações verbais. Essa dimensão é denominada por Habermas como "agir comunicativo".

De acordo com Bronckart (2008, p.71-72), Habermas define a linguagem em uma dimensão comunicativa na qual a:

Atividade é um mecanismo por meio do qual os membros de um grupo constroem um acordo sobre o que é o mundo em que estão mergulhados e, em particular, sobre o que são os contextos do agir e sobre as propriedades das atividades coletivas e de seu desenvolvimento. É por meio desse mecanismo de interação verbal que se constroem os mundos representados, que são o meio especificamente humano a partir do qual se avaliam todos os pensamentos e todo agir particular.

Para Bronckart (2012, p.33), o agir comunicativo é constitutivo do psiquismo humano em uma constitutiva do social. A linguagem emergiu da necessidade prática dos indivíduos para produções sonoras na realização de uma mesma atividade, seria uma "cooperação ativa", na qual "estabilizariam as relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como signos". Os signos, como resultado de uma negociação, teriam "reestruturado as representações dos indivíduos". Dessa maneira:

Na medida em que os signos cristalizam as pretensões à validade designativa, se estão disponíveis para cada um dos indivíduos particulares, eles também têm, necessariamente, devido a seu estatuto de formas negociadas, uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimento que podem ser chamadas, segundo Popper e Habermas, de **mundos representados**. (BRONCKART, 2012, p.33, grifo do autor).

Assim, Bronckart (2008, p.113, grifos do autor) afirma que os "*mundos representados* ou *mundos formais* são produção de operações de descontextualização e de generalização [...] que se aplica aos textos e aos conhecimentos que eles veiculam". Segundo o autor, as operações transmitem conhecimentos absorvidos dos contextos socioculturais e semióticos locais, os quais se organizam em "sistemas de representações coletivas" que tendem à universalidade.

Bronckart (2012), baseado na ação comunicativa de Habermas de "mundos representados", propõe três mundos que podem ser considerados como aspectos para a representação dos indivíduos. Os mundos são: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

- O mundo objetivo: refere-se às representações pertinentes ao ambiente, aspectos do meio físico, ou seja, conhecimentos coletivos acumulados em seu aspecto material, as pré-construções do agir humano no aspecto físico, por exemplo: nome/identidade da pessoa, Maria.

- Mundo social: refere-se ao quadro da atividade, aos signos que incidem na maneira de organizar a tarefa, às modalidades de cooperação entre os membros do grupo e esses conhecimentos organizam as pré-construções das modalidades convencionais, sociais e históricas do agir humano regulado/expresso por normas, papel social por exemplo: profissão, professor.

- Mundo subjetivo: refere-se às características próprias de cada indivíduo na tarefa, que são representações construídas coletivamente e veiculados nos textos; estrutura as pré-construções de auto-representação no momento do agir, por exemplo: a imagem que o autor do texto quer deixar para o leitor, corajoso/ autêntico.

Bronckart (2012, p.42), pautado nos conceitos mencionados anteriormente, afirma que "o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto do agir humano". Os mundos representados constituem um estado "sincrônico" como "sistemas de coordenadas formais a partir dos quais se exerce um controle da atividade humana", no qual o agir humano apresenta e exhibe pretensões à validade relativas a esses três mundos. Segundo o autor, os mundos são historicamente constituídos, constantemente modificados e apresentam três dimensões:

- 1) qualquer agir é produzido no contexto do mundo objetivo, o qual exhibe pretensões referentes à verdade de conhecimentos e essa verdade condiciona a eficácia da intervenção no mundo e recebe a denominação de "agir teleológico";
- 2) pela razão na qual qualquer agir é produzido no contexto do mundo social, assim exhibe pretensões referentes à conformidade em relação às regras sociais que esse mundo propaga e recebe a denominação de "agir regulado pelas normas";
- 3) refere-se ao agir produzido no mundo subjetivo, o qual exhibe pretensões referentes à autenticidade daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo, ou seja, refere-se à autenticidade/sinceridade que as pessoas mostram sobre si mesmas e recebe a denominação de "agir dramático".

As pretensões à validade referidas são propriedades objetivas, ou seja, práticas da atividade humana, mediadas pelo agir comunicativo e encontram-se decodificadas na atividade de linguagem. Na atividade de linguagem cada ser humano participa das avaliações sociais, e aplica critérios coletivos referentes à pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados. O autor exemplifica que:

Na e pela avaliação das dimensões teleológica, sociais e dramática do agir dos outros que estes são constituídos como agente, dotados de capacidades cognitivas e comportamentais inferíveis de sua relação com o mundo objetivo, de um papel e de uma posição inferíveis de sua relação com as normas do mundo social e, enfim, de propriedades mais pessoais, inferíveis do seu estilo próprio de participação na atividade. Bronckart (2012, p. 43-44).

De acordo com Bronckart (2012, p.44, grifo do autor) esse processo de avaliação, atribui ao indivíduo "capacidades de ação (um provável poder-fazer), intenções (um querer-fazer) e motivos (razões de agir mais ou menos credíveis) e que os dota, mais geralmente, dessa **responsabilidade** particular na intervenção ativa, na qual se resume o estatuto de agente". Dessa maneira, as ações se realizam nesses mundos, levando consigo pretensões à verdade referentes ao mundo objetivo, social e subjetivo. As ações verbalizadas na atividade de linguagem são resultado da atividade social desempenhada por indivíduos particulares e objeto de avaliações sociais, ou seja, cada indivíduo julga a validade do agir de seus pares em relação aos mundos representados. Esse processo está pautado em negociações que conferem aos indivíduos a denominação de agentes. Assim, para o ISD, a atividade de linguagem envolve uma semiotização que ocorre por meio de texto. O texto é a unidade central/principal para a análise, porque, simultaneamente, ele é capaz de revelar as representações dos agentes e, também, tem a eficácia de revelar as representações e de influenciar/ incidir sobre elas.

Os conceitos mencionados são baseados na semiologia do agir e Bronckart (2006b, p.243-244, grifos do autor) frisa a diferença entre agente e pessoa:

A noção de agente é situada e sincrônica (designando o indivíduo responsável pela ação), a noção de pessoa designa a estrutura psíquica que se constrói diacronicamente em cada indivíduo. A pessoa é o resultado do acúmulo das experiências de agentividade de um indivíduo, experiências essas que variam quantitativamente e "qualitativamente" (dado que as interações sociais e as mediações formativas se desenvolvem em contextos sempre diferentes e segundo uma temporalidade sempre particular) e que lhe são singulares. Assim, sendo a pessoa o resultado de uma micro-história experimental, ela, em um determinado estado *n*, se constitui também como um estado de acolhimento que exerce uma determinação sobre qualquer nova interação. É essa determinação pessoal que confere aos indivíduos uma "liberdade" e uma "possibilidade de criatividade" em relação aos pré-construídos coletivos, que lhes permitem avaliá-las, transformá-las e, enfim, que permite que não sejam apenas "agentivizados" pelo social, mas que sejam também *atores* da vida social ou construtores de fatos sociais.

Para Bronckart (2006b, p.244), as relações entre condutas observáveis, agir e conhecimentos estão relacionados com os pré-construídos, os quais são estabelecidos sincronicamente. Assim "todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem". Desta maneira, assume-se a preexistência dos "modelos de agir" (recursos tipificados que orientam as condutas), os quais disponibilizam o "modo de fazer" ou "estilos de agir", que depende dos domínios nos quais esse agir se desenvolve e variam em função da configuração das formações sociais. Os textos que semiotizam esses modelos e as avaliações nele contidas, nesse plano, distinguem dois tipos de textos:

1) os textos de prefiguração geral do agir, referem-se às características além das determinadas em uma tarefa, na qual frisa estilos culturais ou pessoais do agir. 2) os textos de prefiguração específica do agir são produzidos com a intenção de orientar o agir em um quadro profissional e têm caráter prescritivo.

No conjunto desses pré-construídos, as ações segundas, que são sincrônicas e devido a singularidades das pessoas, apresentam dimensões particulares. Desta maneira, se apresenta duas vertentes:

1) os próprios agentes constroem representações relacionadas a organização das "tarefas" (um conjunto de atos que se apresenta em uma sequência temporal do agir) que realizam e das diferentes especificidades de suas "responsabilidades" nessa realização. As representações podem ser: "representações projetivas sobre os objetivos a serem atingidos (ou intenções); representações retroativas sobre as razões de terem escolhido um determinado ato (ou motivos); representações sincrônicas sobre as capacidades pessoais que mobilizam".

Assim, as representações só se tornam disponíveis por meio de "textos pessoais", os quais os agentes elaboram antes, durante ou depois da realização da tarefa, a realização pode se efetuar de maneira espontânea ou para cumprir pedido de outros indivíduos. (BRONCKART 2006b, p.245);

2) representações construídas por indivíduos que assistem à realização da tarefa. Essas representações também apresentam as dimensões: de intenção, de motivo, de capacidade e de responsabilidade dos agentes. Essas representações só se tornam disponíveis por meio de "textos externos".

De acordo com Bronckart (2006b, p.246), a teoria de Habermas "subestima: a do signo e a dos textos discursivos". Ele afirma que "os seres humanos organizam e regulam suas atividades coletivas com um agir comunicacional, isto é, um agir que explora signos". O autor reforça que os signos são dotados de um valor relativamente estável ou "declarativo", os quais resultaram nas formas sociais de correspondência entre sequências de sons e porções de representação do meio. Os signos são "radicalmente arbitrários", quer dizer, eles têm sua origem no uso, que se submete a qualquer representação potencial de uma reorganização. O significado de uma palavra reúne com base nas modalidades convencionais da própria língua, nas diversas imagens mentais que o ser humano pode construir na interação solitária com os objetos referidos, e o significado da palavra referida é composta pela configuração particular de imagens mentais absorvidas pelo significante.

Dessa maneira, para Bronckart (2006b, p.248), os signos "são entidades representativas autônomas quanto às contingências de reforço do meio e também são entidades desdobradas, que se constituem [...] como envelopes (coletivos) que reúnem os conjuntos de representações individuais". O autor finaliza afirmando que os signos são "entidades discretas, pois seus significantes são isolados ou separados uns dos outros, aplicando-se essa característica automaticamente também aos significados, que se tornam, assim, verdadeiras unidades representativas que podem organizar em sistema". Os efeitos da prática de signos dessas propriedades são de três ordens, segundo Bronckart (2006b, p.248-249).

1) Os signos quando não estão sob o controle dos objetos ou da atividade do meio, podem se organizar na atividade particular e autônoma designada de "atividade de linguagem", a qual se materializa em "textos", orais ou escritos, que variam em diferentes gêneros, pela diversidade de atividades não verbais com as quais se encontram em interação.

2) Os signos, na atividade de linguagem, são constituídos por diferentes "mundos formais de conhecimento", os quais são "depositários das representações do meio" por

crystalizarem a pretensão à validade designativa pelo estatuto de formas negociadas. Essas representações (declarativas, arbitrárias e discretizadas) podem se separar do gênero de texto no qual foi produzida e se estruturarem em configuração de conhecimentos de diversas ordens.

3) É por meio da "apropriação e depois a interiorização dos signos que transformam o psiquismo primário herdado do mundo animal em um pensamento ativo e potencialmente auto-acessível". O psiquismo em relação aos parâmetros do meio representado possibilita a liberação de unidades mentais que combinam em operações de pensamento ocasionando a "auto-reflexividade", ou seja, ser consciente (capacidade de pensar o próprio pensamento). Assim, as representações individuais que as pessoas levam consigo carregam um estatuto de representações sociais herdadas no psiquismo primário. O autor conclui que:

A prática dos signos é constitutiva, simultaneamente, das entidades coletivas que são os textos e os mundos formais de conhecimento, e das entidades individuais que constituem o pensamento das pessoas, é essencial acrescentarmos que essas "constituições" nunca são definitivas. Isso porque, pelo próprio fato de que o valor designativo dos signos é um produto das negociações sociais, ele só pode ser considerado estável momentaneamente, sincronicamente, em um contexto social, histórico e lingüístico determinado. (BRONCKART, 2006b, p.249).

O desenvolvimento cotidiano dos conhecimentos humanos vivencia o processo de confrontar e de negociar o valor designado do signo pela pessoa individual e os valores atribuídos ao signo nos diferentes pré-construídos coletivos, devido ao fato de o signo sobreviver em um processo constante de interação. O conhecimento é o resultado desse produto social, no qual a prática dos signos se desenvolve em produção e em interpretação de textos.

Nesta seção, foram exemplificados os termos atividade de linguagem, a ação, o agir, os planos do agir, a representação no quadro do ISD, a semiologia do agir, os conceitos de ator, de agente, de pessoa, de mundo representado e de signos. Na seção seguinte serão expostas as análises de textos e as categorias de análise.

1.3 Análise de textos e categorias de análises

Os pressupostos do ISD sustentam que toda produção de linguagem se realiza com base nos textos, por isso eles são o objeto de análise. A análise é realizada a partir de

elementos linguísticos discursivos e interpretativos da produção do texto, da arquitetura interna e das figuras interpretativas do agir .

Os textos, para Bronckart (2012, p.75), são "toda unidade de produção de linguagem, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)", ou seja, são "todas as produções de linguagem situadas, que são construídas, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua", (BRONCKART, 2006a, p.13) . Complementando o raciocínio, autor afirma que:

Os textos [...] são os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzido com os recursos de uma língua natural. Eles são *unidades comunicativas globais*, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção [...]. Assim, os textos se distribuem em múltiplos *gêneros*, que são socialmente *indexados*, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa. (BRONCKART, 2008, p.113, grifos do autor).

Conceitualizado o que é um texto, seguem os aportes para a análise linguística discursiva. De acordo com Bronckart e Machado (2004), essa análise é composta, primeiramente, pelo contexto sociointeracional de produção e pelas características globais do texto, ou seja, o levantamento de informações externas ao texto (ou textos) sob análise em busca de documentos existentes e/ou de discussões com representantes das instituições envolvidas.

Para Souza (2007, p.171), ao produzir um texto, o agente em circunstância individual encontra-se em uma situação de linguagem, na qual "as representações relativas à situação da ação de linguagem e aos conhecimentos que o agente possui a respeito do tema (dos mundos físico, social e subjetivo) e dos gêneros determinam o que será expresso no texto". Devido a esses fatores que se analisa o contexto de produção de um texto, porque ele exerce efeitos sobre seus leitores e intérpretes.

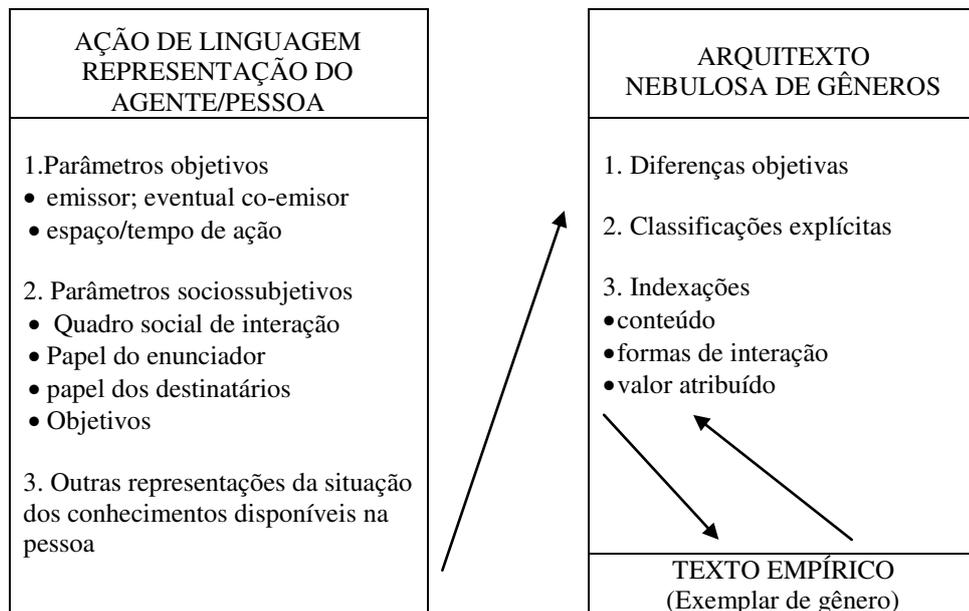
De acordo com Bronckart (2006b, 2012), os agentes, na produção de um texto, criam representações que são divididas em três conjuntos:

1) As representações do meio físico da ação, quadro material que está situado no tempo, no espaço e constituem parâmetros objetivos: a) Lugar da produção, local físico da produção do texto, por exemplo: sala de aula; b) Momento da Produção, tempo em que o texto é escrito ou falado, por exemplo: às oito horas do dia trinta de novembro de dois mil e catorze; c) Emissor, a pessoa que produz o texto, por exemplo: Gabriela; d) Receptor/destinatários, pessoa que recebe o texto, por exemplo: Luiz.

2) As representações que se referem ao quadro sociossubjetivo da ação de interação comunicativa, aos papéis sociais dos interlocutores, às normas e valores e à sua própria subjetividade e constituem os parâmetros subjetivos são: a) Lugar social, instituição social na qual o texto é produzido, por exemplo: escola; b) Posição social do emissor, papel social exercido pelo produtor do texto, por exemplo: professor; c) Posição social do receptor do texto, papel social da pessoa que recebe o texto, por exemplo: alunos; d) Objetivo, efeito que o locutor quer provocar sobre o destinatário, imagem que se quer transmitir, por exemplo: imagem de bom profissional.

3) O levantamento por meio de hipótese para identificar qual gênero o texto pertence. Por meio desse levantamento se chega às representações referentes à situação e aos conhecimentos disponíveis no agente. O agente possui o conhecimento pessoal do "arquitexto" (processo de adoção de um modelo textual) de sua comunidade verbal, ou seja, instrumentos mediadores da atividade de linguagem no mundo social no qual estão inseridos, os modelos de "gêneros" disponíveis e apropriados à situação. Bronckart (2012, p.15, grifos do autor) define os gêneros de texto "*como formas comunicativas* (romance, editorial, enciclopédia, etc.), que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem". Os gêneros se adaptam permanentemente às questões "sociocomunicativas" e são portadores de múltiplas indexações sociais. Eles não são estáticos por mudarem de acordo com a interferência social, mas são relativamente estáveis por apresentarem formas comunicativas pré-fixadas. Bronckart (2006b, p.146) apresenta o seguinte esquema sobre as condições de produção de um texto:.

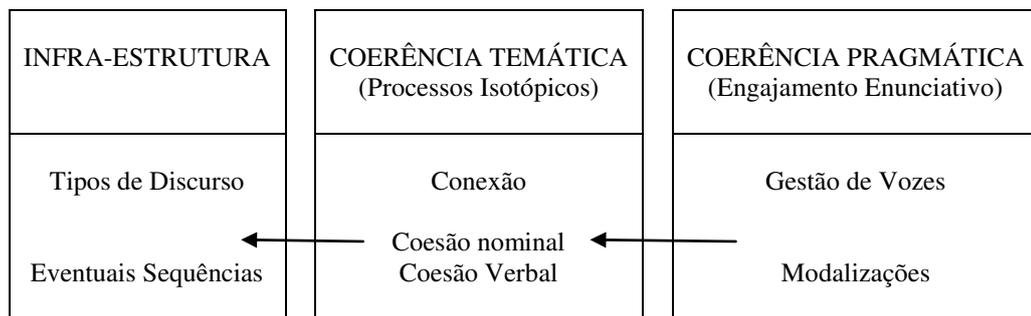
Esquema 2: As condições de produção de um texto.



Fonte: Bronckart (2006b, p.147).

Finalizada a primeira parte da análise que se refere ao contexto de produção, o contexto sociointeracional de produção, explicitação das características globais dos textos e do gênero, a análise seguinte é a da arquitetura interna do texto. Essa se refere à identificação das características linguísticas discursivas, que são divididas em três níveis: infraestrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, que Bronckart (2006b, 2012) define como "folhado" por ser constituído por camadas. O quadro abaixo mostra os níveis da arquitetura textual, segundo Bronckart (2006b, p.147):

Esquema 3: Os três níveis da arquitetura textual.



Fonte: Bronckart (2006b, p.147).

A infraestrutura, primeira camada, apresenta duas formas de organização:

1) o plano global ou plano geral do texto refere-se à organização do conteúdo temático. Mazzilo (2006) utiliza uma receita de bolo para exemplificar o plano global: o plano global do texto é a receita e o conteúdo temático são as sequências: título, apresentação do ingredientes e modo de preparo.

2) A organização refere-se aos tipos de discursos (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração) e às sequências (explicativa, argumentativa, descritiva, injuntiva e narrativa). Segundo Bronckart (2006b, p.148, grifos do autor), os tipos de discursos são definidos como:

Configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto.[...] Esse tipos traduzem o que chamamos de *mundo discursivos*, ou seja, formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, a sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente.

Assim, na perspectiva do ISD, os tipos de discursos são segmentos de textos, que são identificáveis pelos modos da organização sintática como segmentos de relatos, de diálogos, etc.; e pelas marcas linguísticas relativamente estáveis, como por exemplo os subconjuntos de

tempos verbais, pronomes, advérbios, etc.; e nos quais se encontram a construção dos "mundos discursivos" (BRONCKART, 2006b, p.148).

As noções de construção dos mundos discursivos, ordem do narrar e ordem do expor, e dos tipos de discurso, de acordo com Bronckart (2012, p.151) originaram-se dos estudos de Benveniste - história e discurso – e de Weinrich - narrado e comentado. No qual "os mundos ou plano de enunciação" se organizam nas relações das coordenadas da situação da ação de um produto e das coordenadas dos mundos coletivamente da textualidade, no qual ocorre um confronto entre as representações individuais do produtor e as adquiridas nas representações coletiva.

A construção desses mundos ocorre a partir de duas operações psicolinguísticas, que acontecem em dois subconjunto de operações: 1) Denominada "disjuntas": as coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem é distante da ação de linguagem, do agente produtor do texto. 2) Denominada "conjuntas": quando as coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem é próximo da ação de linguagem, do agente produtor do texto.

Os exemplos de Barricelli (2007, p.104) ilustram o que foi mencionado:

Era uma vez um lugar mágico... = DISJUNTO
Referência espaço/temporal distante da ação de linguagem.

Hoje estudei muito = CONJUNTO
Referência espaço/temporal coincidente com a da ação de linguagem".

Para Bronckart (2012, p.152-155), quando as operações de construção das coordenadas gerais organizam o conteúdo do texto de maneira "disjunta" é chamado de mundo da ordem do "narrar", o qual apresenta predominância de verbos no pretérito perfeito ou imperfeito. Quando as operações de construção das coordenadas gerais organizam o conteúdo do texto de maneira "conjunta", é chamado de mundo da ordem do "expor", o qual tem predominância de verbos no presente do indicativo. Além disso, segundo o autor, podem-se acrescentar as instâncias de enunciação, agentividade semiotizadas, do texto em relação ao produtor e sua situação de produção, que se designa em "implicada" ou "autônoma".

A "implicada" apresenta marcas de locutor/interlocutor ou da situação de produção, o texto deixa evidente a relação das instâncias de agentividade com os parâmetros materiais da ação de linguagem, por exemplo: marcas explícitas em forma de dêiticos do enunciador, e marcas de lugar e de tempo.

A "autônoma" não apresenta marcas de locutor/interlocutor ou da situação de produção. No texto não há evidências da relação das instâncias de agentividade com os parâmetros materiais da ação de linguagem, por exemplo: há ocultação da voz de quem fala, ou seja, não tem marcas de pessoa, lugar e tempo.

O "cruzamento" dessas distinções resulta em quatro mundos discursivos: "a) mundo do expor implicado, b) mundo do expor autônomo, c) mundo da narrar implicado e d) mundo do narrar autônomo". Considerando que esses mundos são expressos por configurações de unidade e de processos da língua, ou seja, configurações linguísticas que foram classificadas em quatro tipos de discurso: "1) discurso interativo - mundo do expor implicado, 2) discurso teórico - mundo do expor autônomo, 3) relato interativo - mundo do narrar implicado e 4) narração - mundo do narrar autônomo". (BRONCKART, 2012, p. 155).

No quadro abaixo, são apresentados os tipos de discurso segundo Bronckart (2012):

Quadro1: Tipos de Discurso.

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de Produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2012, p.157).

O "discurso interativo" acontece no mundo do expor (conjunto) implicado e as instâncias de enunciação do texto são relacionadas aos parâmetros físicos do contexto de produção (emissor, receptor, espaço e tempo), ou seja, a ação de linguagem é explícita. O agente produtor do discurso tem conhecimento da situação de linguagem, agente produtor (eu), interlocutor (você), noção espacial e temporal em forma de dêiticos (aqui, ontem). (BRONCKART, 2012, p. 157-159).

Esse discurso é marcado por pronomes de primeira e segunda pessoa do discurso, ou seja, singular e plural; formas verbais, verbos de ação momentânea - presente do indicativo, verbos de referência ao passado - pretérito perfeito, verbo ir + infinitivo + posterioridade - futuro perifrástico, verbos que expressam ordem, declaração - imperativo; dêiticos espaço temporal - aqui, agora, ontem, hoje, amanhã. Ilustrando tais conceitos, Pinto (2009, p.44, grifos da autora) e Barricelli (2007, p.108 grifos da autora) apresentam os seguintes exemplos:

"- **Você sabe** quando bate o sinal do recreio?

- Não **tenho** certeza. **Vamos conferir** o horário **neste** quadro". (PINTO, 2009, p.44, grifos da autora).

Quadro 2: Exemplo do tipo de Discurso Interativo.

<p>- Bom Dia Chapeuzinho - Saudou o Lobo. - <i>Bom Dia, Lobo - Ela Respondeu.</i> - <i>Aonde você vai assim tão cedinho, Chapeuzinho?</i> - <i>Vou à casa da minha avó.</i> - E o que você está levando aí nessa cestinha? (História infantil Chapeuzinho Vermelho Irmãos Grimm).</p>			
Bom dia = conjunto ao tempo da ação de linguagem	Chapeuzinho/lobo = Agentes da interação	Aonde/ casa da vovó = referencia de lugar	Vou = futuro, Primeira pessoa do Singular

Fonte: Barricelli (2007, p.108, grifos da autora).

O "discurso teórico" acontece no mundo do expor (conjunto) autônomo, que engloba atitudes discursivas de expor e de argumentar. As instâncias de enunciação do texto não estão relacionadas aos parâmetros físicos do contexto de produção (emissor, receptor, espaço e tempo) da ação de linguagem e não são explícitas, quer dizer, existe um distanciamento.

Esse discurso é marcado por verbos no tempo presente, na maioria dos casos de presente genérico duradouro, em alguns casos, no futuro do pretérito e, raras vezes, apresenta outras formas verbais. Também, não aparecem as marcas de dêiticos (eu, aqui, lá) e tem a presença de organizadores lógico-argumentativos (com certeza, dessa maneira) e modalizações (pode, deve). Abaixo são apresentados os exemplos de Pinto (2009, p.44) e de Barricelli (2007, p.109) que ilustram esse tipo de discurso.

"O professor **planeja e dá** aula" (PINTO, 2009, p.44, grifos da autora).

Quadro 3. Exemplo do Tipo de Discurso Teórico.

<p>Pessoas, animais, objetos, tempo, espaço se apresentam em sonho compondo um enredo que poderá evocar o real, o imaginário, o que pode nunca ter <i>acontecido</i>, o que pode ter existido, o desejo ou a projeção temporal, espacial, assim os caminhos a serem percorridos, sejam eles científicos ou representações de marcas culturais, nos ajudarão a decifrar os enigmas dos sonhos.</p>	
Não há referência de agente produto, nem de espaço- tempo.	Utilização de verbos genéricos.

Fonte: Barricelli (2007, p.109, grifos da autora).

O "relato interativo" acontece no mundo do narrar (disjuncto) implicado, as instâncias de enunciação do texto estão relacionadas aos parâmetros físicos do contexto de produção (emissor, receptor, espaço e tempo) da ação de linguagem e são explícitas.

Esse discurso é marcado por verbos que podem marcar: uma ação terminada- pretérito perfeito-, uma ação interrompida, não acabada - pretérito imperfeito- e, também, pode ter forma no mais que perfeito, além de apresentar unidades linguísticas com referências aos personagens da interação - pronomes, adjetivos e organizadores temporais - advérbios. Pinto (2009, p.44) e Barricelli (2007, p.110) ilustram esse tipo de discurso utilizando os seguintes exemplos:

"**Ontem**, quando **cheguei aqui**, **você já estava** dando aula, por isso deixei o que me pediu no **seu** armário." (PINTO, 2009, p.44, grifos da autora).

Quadro 4. Exemplo do Tipo de relato Interativo.

"Disse que eu havia trazido um texto que eu tinha retirado da Internet. Os alunos demonstraram bastante interesse". (Texto extraído do Diário escrito por uma professora de Minas Gerais - dados de pesquisa da Doutoranda Márcia Schneider).		
Disse = perfeito do Indicativo	Trazido, retirado = pretérito mais que perfeito composto	Demonstraram = mais-que-perfeito do Indicativo
Eu = referência de pessoa	Bastante = adjetivo	Tempo verbal = marcam Tempo passado

Fonte: Barricelli (2007, p.110, grifos da autora).

A "narração" acontece no mundo do narrar (disjuncto) autônomo, relaciona as instâncias de enunciação do texto e não estão relacionados aos parâmetros físico do contexto de produção (emissor, receptor, espaço e tempo) da ação de linguagem e está distante do agente produtor do texto.

Esse discurso é marcado: por frases declarativas; por verbos no presente perfeito e imperfeito com referência ao passado; pela ausência de marcas do enunciador; pela ausência de pronomes e adjetivos e pela ausência dos organizadores de tempo e espaço. Os exemplos abaixo de Pinto (2009, p.45) e de Barricelli (2007, p.111) ilustram esse tipo de discurso.

"A manifestação dos professores **paralisou/paralisa** o centro de São Paulo no dia 15 de outubro." (PINTO, 2009, p.45, grifos da autora).

Quadro 5. Exemplo de Narração.

"Mas foi apenas um instante de desconfiança, o dele, e ele sorriu pegando-a, toda e suave como ela era, e tão curiosa como uma mulher é curiosa, o que fez ele se lembrar de sua esposa".(Extraído do livro: <i>A Maçã no Escuro</i> de Clarice Lispector.)		
Ele e ela = personagens, não há marcas explícitas do agente-produtor da situação de ação de linguagem.	Não há marcas de referência de espaço - tempo	Ausência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular ou plural.

Fonte: Barricelli, 2007, p.111, grifos da autora).

Bronckart (2006b, p.154-155) afirma que esses tipos de discursos e os mundos discursivos exprimem "para colocar em interface representações individuais (que têm sua sede em um organismo-agente) e representações coletivas (que têm sua sede nas obras humana); que desenvolve as formas de raciocínio humano. O agente (re)produz o tipo de discurso ativando os processos "mentais e linguageiros" - que são os "raciocínios". O raciocínio causal/temporal refere-se ao mundo do narrar, o raciocínio do senso comum refere-se ao discurso interativo, o raciocínio lógico argumentativo refere-se ao discurso teórico e outros. Bronckart (2012, p.217) considera que em um texto pode-se encontrar mais de um tipo de discurso e destaca que as sequências, ou seja, que a "organização sequencial" do conteúdo temático também pode aparecer no texto, mas não obrigatoriamente e constitui a infra estrutura geral do texto.

De acordo com Bronckart (2012, p.219), as sequências podem ser classificadas com base nos estudos de Adam, em "injuntiva e poética", as quais o autor renuncia e nomeia como "narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva".

Narrativa: a organização é sustentada por um processo de "intriga", ação completa - início, meio e fim. Apresenta cinco fases de ordem sucessiva e obrigatória: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final.

Descritiva: a organização visa autonomia em relação aos segmentos discursivos em que se insere o texto para entendimento do destinatário. Apresenta três fases: ancoragem (relação tema-título), espectralização (aspectos do tema enumerados) e relacionamento (elementos descritos assimilados a outros).

Argumentativa: descreve os processos de "lógica natural"- pensamento/raciocínio, existência de uma tese. Apresenta quatro fases: premissas (dados para constatação de partida), argumentos (elementos que orientam para uma conclusão provável), contra-argumentos (orientação argumentativa apoiando ou refutando ideias) e conclusão (nova tese).

Explicativa: a organização origina na "constatação" de um fenômeno "incontestável", agente autorizado para explicitar causas e razões. Apresenta quatro fases: constatação inicial (introduz o fenômeno), problematização (explicita uma questão: o porquê e o como), resolução (explica os elementos da questão) e conclusão-avaliação (reformula e completa a constatação inicial) para o destinatário entender o fenômeno.

Dialogal: organiza-se nos segmentos de discurso interativo dialogados. Apresenta três fases: abertura (os interactantes entram em contato), transacional (o conteúdo da interação verbal é co-construído) e encadeamento (fim da interação).

Injuntiva: configura em orientar, instruir, através de passos que devem obedecer a uma ordem e é típica em manuais de orientação. O agente produtor do texto visa fazer agir o destinatário de um certo modo/ em uma direção determinada. As marcas linguísticas predominantes são: verbos no infinitivo ou imperativo.

Os mecanismos de textualização, segunda camada, contribuem com o texto dando coerência temática, constituem pelos mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal. Para Bronckart (2008 e 2012), os mecanismos de textualização contribuem para o estabelecimento da coerência temática, estão articulados à linearidade do texto e explicitam o destinatário e as articulações hierárquicas lógicas e temporais. Distinguem-se em três: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

A conexão marca as articulações da progressão temática por intermédio dos organizadores textuais. Podem ser considerados organizadores textuais: sequência lógica - temporais e espaciais, conjunções, advérbios/locuções adverbiais, grupos preposicionais e segmentos de frases. A coesão nominal introduz os argumentos, as unidades de informação nova e organiza a retomada na sequência no desenvolvimento do texto. As unidades que realizam esses mecanismos podem ser anafóricas (relação de retomada) ou catafóricas (introduz informação nova), como os pronomes: pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos, além de alguns sintagmas nominais. A coesão verbal organiza a temporalidade dos processos - estados, acontecimentos e ações, que aparecem no texto por meio dos verbos ou sintagmas verbais, advérbios e preposições.

Pinto (2009, P.48, grifos da autora) explicita que, por meio da coesão verbal e nominal, pode-se identificar os protagonistas da ação - que podem ser seres humanos ou não - humanos - e ações não explícitas. Para ilustrar, o autor apresenta o seguinte exemplo: "**o ábaco** ensina o aluno a contar (nesse exemplo, um artefato é usado como protagonista do agir humano "ensinar")" e "na aula de língua portuguesa, **ensina-se** o aluno a ler e escrever" (nesse caso, o aluno é ensinado por alguém, mas o agente da passiva não está explícito)". Dessa maneira, pela análise das unidades léxicas, coesão nominal, pode-se encontrar as representações sobre os actantes, visto que a repetição/substituição por sinônimo/apagamento de uma unidade léxica não tem o mesmo valor no texto.

A autora também salienta que os organizadores temporais determinam as fases temporais ou curso de um agir. Organizadores argumentativos (logo, porque etc.) revelam a responsabilidade enunciativa. Organizadores argumentativos concessivos (embora, apesar de etc.) e adversativos (mas, porém etc.) podem relevar outras vozes e o grau de posição com a

voz do autor do texto. Outros organizadores, também, podem funcionar como índices de introdução de finalidade ou objetivos do agir (para, a fim de que, etc.).

Os mecanismos enunciativos, ou "mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa", terceira camada, estão voltados à coerência pragmática, configuracional, interativa do texto que são as "vozes" e "modalizações". Para Bronckart (2006b, 2008, 2012), os mecanismos enunciativos contribuem para o esclarecimento do "posicionamento enunciativo", ou seja, as diversas perspectivas realizadas a partir das avaliações sobre os aspectos do conteúdo temático. A coerência temática serve para orientar a interpretação que os destinatários desempenham no texto. Esses mecanismos constituem na construção de uma "instância geral de gestão do texto", que alguns autores nomeiam de "narrador"/"enunciador" e Bronckart (2012, p.323-325), no ISD, de "textualizador". Nessa instância, o autor empírico de um texto confia a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado, a partir da qual se dá a "distribuição das vozes" que são "ouvidas" no texto (vozes de personagens⁴, de instâncias sociais⁵, do próprio autor⁶). As vozes podem ser traduzidas por marcas linguísticas, que podem ser explícitas por formas pronominais, sintagmas nominais, frases ou segmentos de frases, pessoas do verbo, índices de pressuposições, etc. A partir dessas vozes, eventualmente se manifestam "avaliações" (julgamento, opiniões, sentimentos) referente a determinados aspectos do conteúdo temático, que são marcadas por processos de "modalização" (BRONCKART, 2012, p.326-328). Para o ISD, esses mecanismos são "superficiais" por operarem quase que independentemente do conteúdo temático e servem para orientar a interpretação dos destinatários.

As modalizações, para Mazzilo (2007, p.69), "são instrumentos de linguagem que, por meio de posicionamentos enunciativos, como as vozes, por exemplo, colocam os comentários ou avaliações a respeito de elementos do conteúdo temático dos textos". Para Bronckart (2006b, 2012), as modalizações servem para explicitar os julgamentos ou avaliações que se originam das instâncias, dirigem-se a determinados aspectos do conteúdo temático semiotizado no texto e se realizam por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis diferentes. As modalizações podem ser: "lógicas ou epistêmicas", "deônticas",

⁴Bronckart (2012, p.327), "vozes de personagens são as vozes procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas [...] implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto".

⁵Bronckart (2012, p.327), "vozes sociais são as vozes procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo."

⁶Bronckart (2012, p.327), "voz do autor é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado."

"apreciativas" e "pragmáticas". Bronckart e Machado (2004) classificam as modalizações com referência às "relações predicativas".

As modalizações "lógicas ou epistêmicas" consistem sobre julgamento do enunciador referente a valores de verdade das proposições enunciadas, que são dadas como certas, possíveis, prováveis, etc. Elas são identificadas por marcadores lexicais (como o verbo poder, dever; locuções, sem dúvida, ser possível, etc.). Por exemplo: o aluno **pode** jogar futebol.

As modalizações "deônticas" consistem nas avaliações do enunciador referentes aos valores, às opiniões sociais, às regras, à ordem da obrigação social e moral, apresentando os fatos enunciados nos domínios dos direitos, dos deveres, das permissões, do necessário, dos desejáveis, dos conselhos e das sugestões. Elas são identificadas por verbos ou expressões como dever, ter obrigação, ser necessário, ser lamentável que, etc. Por exemplo: o professor **deve** ouvir os pais dos alunos.

As modalizações "apreciativas" traduzem um julgamento subjetivo, pois há uma avaliação do enunciador em relação ao que é dito apresentando aos fatos enunciados como bons, maus, ou seja, a análise está na ordem dos sentimentos e há um julgamento de valor. Elas são marcadas por verbos como gostar, apreciar, odiar, etc.; por advérbios como: infelizmente, felizmente, etc. Por exemplo: **Infelizmente** o professor de educação infantil é visto como babá.

As modalizações "pragmáticas" introduzem um julgamento sobre as facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente; são representadas com os verbos saber, poder, tentar, pretender, etc. Por exemplo: os jogadores **podem** ganhar o jogo.

Pinto (2009, p.50), para clarificar um pouco mais sobre esse assunto, destaca que a análise no nível enunciativo do texto recai sobre os mecanismos de responsabilidade enunciativa em geral, marcados pelo número de unidades linguísticas, pela presença ou ausência de marcas de pessoa, de inserção de vozes ou de modalizações. A ausência ou presença dos índices de pessoa demonstra como o "texto expressa o enunciador no agir reconfigurado", por meio da identificação do estatuto individual ou coletivo do agir pelo uso dos pronomes pessoais (eu, nós, você). Na análise nos índices de inserção da voz - presença ou ausência do enunciador - identifica-se a responsabilidade do agir linguageiro. Um texto pode ter diferentes vozes para reconfiguração de um mesmo agir que pode estar em acordo ou desacordo e, também, pode causar um debate social. A análise com marcas ou ausências de modalizações pode identificar as instâncias enunciativas sobre o conteúdo temático por inteiro. As representações são construídas com base nos "mundos discursivos"(físico, social e

subjetivo) que os interlocutores produzem. Elas são evidenciadas por meio do uso de modalizadores (deôntico, epistêmico, apreciativo e pragmático). Assim, se identifica o agir reconfigurado com relação aos critérios de verdade, de necessidade e o tipo de interação entre os interlocutores expresso nas modalizações.

Para Bronckart e Machado (2004), as modalizações são marcadas pelas relações predicativas que marcam a posição de enunciador e revela os sentidos produzidos por ele. O agir (as diferentes ocorrências de intervenções de seres humanos) é expresso pelo verbo. As modalizações se dividem em relações predicativas direta - nas quais "a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal, ou valor psicológico (a relação sujeito-verbo é, *neutra* ou simplesmente assertiva)" - e em relações predicativas indireta – nas quais o "verbo com um desses valores está inserido entre o sujeito e o verbo" (BRONCKART, MACHADO, 2004, p.150, grifos dos autores). Segundo os autores, nas relações predicativas indiretas os "metaverbos" que estão entre o sujeito e o predicado podem apresentar os seguintes valores:

- Metaverbos valor deôntico são aqueles que explicitam os determinantes externos do agir (são os verbos: dever, ser preciso e outros. Por exemplo: eu **devo** escrever a dissertação até dezembro.).
- Metaverbos valor pragmático são aqueles que explicitam as intenções do agente (são os verbos: querer, tentar, buscar, procurar e outros. Por exemplo: eu **quero** escrever a dissertação até dezembro.).
- Metaverbos valor psicológico explicitam os recursos cognitivos do agente (são os verbos: pensar, acreditar, considerar e outros. Por exemplo: eu **acredito** que vou escrever a dissertação até dezembro.).
- Metaverbos valor epistêmico explicitam o grau de verdade ou de certeza objetiva sobre o predicado (são os verbos ser, poder e outros. Por exemplo: eu **posso** escrever a dissertação até dezembro.).
- Metaverbos valor apreciativo explicitam a posição subjetiva do agente em relação ao predicado (são os verbos: gostar, apreciar e outros; por exemplo: eu **gosto** de escrever a dissertação até dezembro.).

Finalizada a análise dos elementos linguísticos discursivos e interpretativos para analisar a produção do texto, a arquitetura interna. A próxima etapa é a análise sintática, ou seja, referente a semiologia do agir, nas quais se encontram as figuras interpretativas do agir

já mencionadas no item 1.2 desta dissertação, os tipos de agir são abundantes e alguns deles serão exemplificados.

De acordo com Bronckart e Machado (2004) o agir é coletivo ou individual, o agir coletivo é marcado quando se refere ao nível da atividade e o agir é individual quando se refere ao nível da ação. Os autores (2004, p.152-153) apresentam uma classificação do agir baseados nos estudos de Fillmore (1975), exemplificam que primeiramente se classifica as frases do ponto de vista sintático separando-as em frases principais e subordinadas, verbos ativos, passivos ou infinitivo e depois identificação dos sujeitos e complementos verbais. Realizada essa classificação encontra-se o papel do agir, que pode ser:

- agentivo, designa ser animado responsável por um processo dinâmico;
- instrumental, designa o ser inanimado que é a causa imediata de um evento ou contribui para a realização de um processo dinâmico;
- atributivo ou experienciador, entidade a quem é atribuído uma determinada sensação ou um determinado estado;
- objetivo, entidade que sofre um processo dinâmico;
- beneficiário, o destinatário de um processo dinâmico;
- factivo, indica o estado ou o resultado final de uma ação.

Para Barricelli (2007 p.142) também pode ocorrer "ausência de agir marcados pelos verbos de ligação".

Esses são os modelos de análises de textos adotados no quadro teórico-metodológico pelo ISD e pelos grupos de pesquisa que dão aprofundamento para esses estudos.

Nesta dissertação, foi utilizada, primeiramente, uma análise do contexto global do texto/contexto de produção e, depois, foram identificadas as marcas linguísticas discursivas relacionadas aos níveis organizacional, enunciativo e semântico.

Nesta seção, foram exemplificadas as categorias de análise de texto do ISD. Na seção seguinte serão explicadas as teses centrais da Clínica da Atividade sobre atividade e linguagem, para que se possa compreender o que é trabalho no quadro teórico do ISD.

1.4 As teses centrais da Clínica da Atividade sobre atividade e linguagem

A Clínica da Atividade é uma corrente que tem por objetivo os estudos sobre as investigações do trabalho. Fundamenta-se na atividade de trabalho que traz contribuições para

o desenvolvimento constante das pessoas e as pesquisas com esse fim favorecem o desenvolvimento do indivíduo trabalhador. Ela surgiu a partir da era Taylor e da Ergonomia da Atividade.

Para Bronckart (2008, p.93-94), o termo trabalho surge do senso comum e é uma manifestação do agir, ou seja, uma prática que se desenvolve em "atividades coletivas organizadas", que são complexas e diversificadas com o objetivo de produção dos bens materiais, sendo consideradas formas de "atividades econômicas". Essas nem sempre foram consideradas como trabalho. As atividades econômicas estavam ligadas às relações sociais - ao grau de parentesco. Depois, com o capitalismo mercantil, a indústria fez surgir empresas que se organizaram na produção em função dos preços e os proprietários faziam avaliações dos lucros desejáveis. As produções geraram diferentes postos de trabalho, predefiniram "empregos", os quais geraram custos, ou seja, os indivíduos vendiam sua força de trabalho em troca de salários. A partir desse momento, começaram a surgir procedimentos para análise do trabalho, visando a produção e o crescimento dos lucros. Também, surgiam questionamentos sobre a concepção do que era trabalho: empregadores visavam rentabilidade e propuseram a organização do trabalho em setores, empregos e tarefas. Os trabalhadores conviviam com o "agir" e construíam "representações e avaliações", por vontade própria ou por obrigatoriedade, em seus recursos comportamentais ou psíquico-mentais (BRONCKART, 2008, p.95).

De acordo com Bronckart (2008, p.96-97), Taylor foi um dos principais pesquisadores da ciência do trabalho e articulou esses dois questionamentos (produção e crescimento de lucros) e realizou, também, estudos sobre as condições de trabalho nas empresas e o que fazia com que cada operário trabalhasse mais e melhor. Além disso, fez experimentos nos quais os trabalhadores eram submetidos a métodos "brutais": treinava o indivíduo para sempre produzir mais pagando salários maiores. Após a era taylorismo, surgiu a Ergonomia⁷ como disciplina para estudar o trabalho. O principal objeto de análise dela não estava na organização do trabalho nas empresas, mas sim na "afetividade do trabalho": os problemas, as situações e o tempo real do trabalho; "sustentando que não se pode considerar o conjunto de aspectos das relações entre o operador e as tarefas que ele deve realizar visando a aprender o trabalho do ponto de vista do trabalhador". Para Souza-e-Silva (2004), a Ergonomia visava melhorar as

⁷Para Bronckart (2008), a Ergonomia da Atividade foi fundamentada por Murrell, em 1949, para analisar o trabalho no viés do trabalhador. O foco era analisar os problemas dos operadores humanos para que mantivessem boa saúde para desenvolver melhor seus trabalhos, ou seja, no trabalho efetivo - em situação, em tempo e em problema "real"; uma investigação da atividade da pessoa no trabalho, do trabalhador à tarefa que ele efetua.

condições de trabalho, adequando as tarefas ao funcionamento fisiológico, ao afetivo e ao social do trabalhador para conseguir aumentar a sua produtividade.

Os estudos que apontavam para esse caminho possibilitaram identificar a distância do "trabalho predefinido e o trabalho como é vivido pelos atores" que, de acordo com Bronckart (2008, p.97), foi Teiger que delineou três níveis: "trabalho teórico", "trabalho prescrito ou esperado" e "trabalho real". O primeiro refere-se tal como se apresenta nas "representações sociais". O segundo refere-se ao local da organização do trabalho, regras e objetivos das particularidades locais. E o terceiro refere-se ao "nível da atividade da pessoa", o fazer, o conhecimento dos trabalhadores em uma relação subjetiva com o trabalho. Assim, para a Ergonomia:

A atividade dos trabalhadores é o seu fazer e o seu vivido desse fazer, que pode ser apreendida por determinados procedimentos de observação e de mensuração dos comportamentos e por determinados procedimentos que visam a que os operadores verbalizem suas próprias representações das situações de trabalho e dos múltiplos aspectos de seu agir vivido. Portanto, essa atividade é concebida como um objeto em princípio enigmático que as teorias buscam re-construir (ou co-construir com os trabalhadores). (BRONCKART, 2008, p.98).

Para solucionar esse enigma destacou-se a teoria anglo-saxônica do Human Engineering, Ergonomia Cognitiva e a abordagem da Psicodinâmica do Trabalho. A primeira centrava nas interações entre homem e máquina. Ela frisava a realização de tarefas, o manuseio e a gestão de objetos simbólicos como os artefatos cognitivos. A segunda concentrava-se nos recursos e nas operações mentais, as quais os operadores deslocam várias formas da inteligência. Essas teorias não supriam as condições da identificação das ações no fluxo da atividade dos trabalhadores. A terceira inseriu os estudos da saúde dos trabalhadores analisando a carga afetiva, cognitiva e mental e não reconheceu os esforços do exercício dessa inteligência dos trabalhadores no quesito saúde.

De acordo com Pinto (2009, p.53), a Psicologia do Trabalho ampliava a intenção de explicar as relações entre o trabalhador e seu trabalho, a atividade de trabalho sendo encarado como "uma fonte permanente de novas formas de viver", o trabalhador com possibilidade de "inventar" e "reinventar as prescrições", considerando que tinham que superar as condições precárias de trabalho visando a uma saúde com mais qualidade. O trabalhador não é mero executor de tarefas e, baseado no pensamento vygotskyano, passa a ser o "agente" que modifica/inventa as tarefas transforma a atividade e a si próprio. "O agente realiza uma outra tarefa que não a que lhe foi atribuída, [...] e redefine também essa tarefa com relação à dos outros e a qualidade da vida coletiva pode estar no centro da tarefa redefinida" (CLOT, 2007, p.22). Os grupos de trabalho conviviam de acordo com as "regras não prescritas pela

organização, mas concebidas pelos atores". A redefinição das prescrições é elemento indispensável ao trabalhador, visto que não se tem prescrições precisas, aquilo que se faz é uma "atividade" que não tem o mesmo sentido do que deve ser feito, a "tarefa". Dessa maneira, a Psicologia do Trabalho "compreende que, no estudo da distância entre a tarefa e a atividade, tem se o sentido do *trabalho real*, que não é o mesmo que trabalho realizado", (PINTO, 2009, p.54, grifos da autora). E a Psicologia do Trabalho também não consegue solucionar o problema.

De acordo com Bronckart (2008), para clarificar esse problema, apareceu a Clínica da Atividade iniciado por Clot, o qual centralizou o trabalho baseado na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Nessa abordagem, a atividade de trabalho favorece a construção permanente das pessoas. A realidade do trabalho vai além do que é visível, "o trabalho real de um ser humano seria também seu trabalho pensado, impedido, possível etc.". No "trabalho teórico e/ou prescrito, essa corrente transpõe para o trabalho as noções bakhtinianas de gênero e estilo de discurso" (BRONCKART, 2008, p.100).

Clot (2007, p.43) afirma que:

Para Bakthin, o enunciado é, pois, uma atividade de linguagem dirigida [...], que a atividade de linguagem é uma modalidade da atividade humana que pode servir de analisador (denominador comum) para as outras modalidades dessa atividade, aí inclui o trabalho. É por essa razão que falamos de gênero de atividade e não apenas de gênero de discurso.

Para Clot (2007), o gênero articula um bloco de atividades em torno de uma situação, de atividades anteriores - realizadas pelas gerações passadas. Assim, as maneiras, as escolhas, as verificações e os costumes formam um conjunto que dá precedente para a atividade decorrente. A execução desses procedimentos gera o trabalho. Clot (2007) define o gênero de trabalho, como:

O gênero é um sistema aberto de regras impessoais não escritas que definem, num meio dado, o uso dos objetos e o intercâmbio entre as pessoas; uma forma de rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo. Pode-se defini-lo como um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que comportam vários cenários e um jogo de indeterminação que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir em situações precisas; como bem realizar as transações entre colegas de trabalho requeridas pela vida em comum organizada em torno de uma ação. (CLOT, 2007, p.50).

Para o autor (2007), o estilo são as reformulações dos gêneros em ação, que podem definir a situação de trabalho vivida, organizar a reciprocidade dos lugares e as funções ao definir as atividades independentemente do momento específico. A atividade não é uma

propriedade da pessoa, algo particular dela. E a "tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais". Os coletivos demarcam os "gêneros de situação de trabalho, memória impessoal e instrumento graças aos quais os sujeitos agem ao mesmo tempo no mundo e entre si" (CLOT, 2007, p.52). Dessa maneira, o gênero da atividade nunca está acabado e o trabalhador, com o seu próprio estilo, pode contribuir com a renovação do gênero.

Para Clot (2007, p.95), o trabalho é uma "experiência humana" e a atividade de trabalho é uma "atividade dirigida"⁸ porque não há atividade sem sujeito". Em outras palavras sempre terá um "sujeito" presente ou ausente que interferirá de forma direta ou indireta no trabalho a ser realizado. Esse mecanismo envolve o "objeto" de trabalho e a "tarefa" designada - algo que deve/precisa/cobra-se que seja executada. Por outro lado, o que se realiza por meio do agir que é denominado de atividade. Essa tarefa designada, demarca socialmente como algo que carece ser feito recebe a denominação de "prescrição" - documento que regularia determinada tarefa antes que a ação do indivíduo aconteça, normas para o pré-trabalho - trabalho a ser realizado futuramente. Assim, para Clot (2007, p.95), "trabalhar é sempre enfrentar uma heteronímia do objeto e da tarefa" e a "prescrição não é contrário ao trabalho; ela é o resultado de outras atividades". O objeto de trabalho é denominado de "pré-trabalho" - instrumento ou procedimento usável no trabalho futuro; a tarefa é "aquilo que dever ser feito" e a "atividade é o que se faz"⁹. Com base nesses estudos de Clot, Pinto (2009, p.56) exemplifica o conceito de trabalho.

O trabalho, [...] é uma "atividade dirigida" pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero da atividade, cabendo ao trabalhador ultrapassar as contradições existentes no interior dessas três coordenadas de determinação, bem como entre elas, redefinindo as prescrições e apropriando-se de outros instrumentos.

Souza-e-Silva (2004, p.89) também apresenta uma definição bem significativa na visão ergonômica referente à atividade de trabalho "elemento central organizador e estruturante dos componentes de trabalho. A atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador e, simultaneamente, ela é susceptível de transformá-las". A autora complementa afirmando que: "as prescrições não são somente um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do trabalhador; elas são consubstanciais

⁸Clot (2007, p.131) conceitua atividade dirigida "como unidade de compreensão e de explicação das situações de trabalho".

⁹O significado atribuído aos termos: tarefa e atividade, citados por Clot, aderidos pela Psicologia do Trabalho é diferentes do atribuído pelo ISD (exemplificação no item 2.3 desse capítulo). Na análise da dissertação será utilizado os conceitos do ISD.

ao seu próprio trabalho e às suas preocupações profissionais" (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.89).

Apropriando-se de alguns estudos da Ergonomia, o ISD faz uso dos conceitos de trabalho realizado, trabalho real e trabalho prescrito e acrescenta o "trabalho representado" para classificar as "representações" que os trabalhadores manifestam sobre o próprio trabalho.

A visão de trabalho da Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade contribuem com o ISD nos estudos referentes ao trabalho, no sentido que analisa tudo o que interfere no desenvolvimento pessoal e sócio-histórico do humano. Além disso, o trabalho é um dos principais veículos que interfere no processo de desenvolvimento do indivíduo, por meio da atividade que a pessoa "precisa" executar. Atualmente, com o mundo globalizado, a atividade sofre várias modificações constantemente. As pessoas que atualmente são consideradas "capacitadas" podem já não ser amanhã, devido a velocidade em que as informações e conhecimentos progredem, as empresas objetivam produção e lucros para sobreviverem na competitividade da sociedade capitalista; as demandas educacionais superiores almejam maiores qualidades de ensino baseando-se com ênfase nos processos de aprendizagem do aluno.

No meio dessas alterações frenéticas de conhecimentos, informações e tecnologia que se insere o trabalho. O trabalho atinge quase toda a população, por isso ele precisa ser mais exemplificado para se encontrar os sentidos, as especificidades das profissões e procurar solucionar os problemas vivenciados pelos trabalhadores. As pesquisas sobre trabalho iniciaram nas indústrias e empresas, mas-demoraram para abranger a área educacional. Assim, o ISD tem progredido nos estudos de pesquisa para clarificar o trabalho educacional reunindo vários aportes teóricos e metodológicos da Ergonomia da Atividade, Clínica da Atividade, Psicologia Social, Ciências da Educação e Linguística Aplicada no sentido de transparecer as especificidades que esse trabalho demanda.

CAPÍTULO 2

O trabalho docente

O ensino como trabalho [...] merece a atenção de todos que se interessam por educação enquanto trabalho árduo, implicando sujeitos históricos que, além de construir sua própria história, contribuem para a construção de uma história coletiva mais humana. (BETH BRAIT, 2004, p.XXVII).

Este capítulo apresenta, primeiramente, uma síntese de algumas pesquisas referente ao trabalho docente realizadas no Brasil. Depois, menciona alguns conceitos gerais sobre trabalho, descreve as primeiras pesquisas que se preocuparam com o trabalho docente na didática das disciplinas e exemplifica o conceito de trabalho docente, adotados por Machado (2007), Bronckart (2006b, 2008), Filliettaz (2004), Machado (2007), Souza-e-Silva (2004), Lousada (2004) e Buzzo (2008).

Em seguida, explana sobre o trabalho docente em textos com base nas categorias do grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER), sustentados nas pesquisas de Machado e Bronckart (2009), Machado (2007), Pinto (2009), para um aprofundamento nos pressupostos teóricos e metodológicos referentes ao trabalho do professor, por meio de textos. Esclarece que o trabalho do professor se caracteriza como uma atividade repleta de especificidades, tais como, situada em um contexto social específico, mediada, interacional, pessoal, interpessoal, impessoal, transpessoal, guiada, não reduzida, criativa e conflituosa. Ilustra o quadro que exemplifica a atividade do professor em sala de aula com vários elementos importantes como contexto sócio-histórico, sistema educacional, sistema de ensino, sistema didático, professor, artefatos, instrumentos, objetos e outros indivíduos que estão envolvidos de forma direta ou indireta com a atividade educacional.

E, por fim, conceitua os textos prefigurativos, ou seja, os documentos que antecedem o agir do professor, que são os planos das ações que serão executadas posteriormente, com base nos estudos de Bronckart (2006b) e (2009), Machado (2004) e (2009), Machado e Cristóvão (2009), Machado e Abreu-Tardelli (2009), Machado e Bronckart (2009), Bronckart e Machado (2004), Amigues (2004) e Érnica (2004).

2.1 Algumas pesquisas sobre o trabalho docente

De acordo com Pinto (2009), o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) iniciou-se no grupo de pesquisa LAF da Universidade de Genebra sob orientação de Bronckart. No Brasil, desenvolveu-se com o grupo, LAEL-PUC/SP- Programa de Estudos de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com orientação de Anna Rachel Machado¹⁰. Depois se expandiu por todo o país com pesquisas de diversos pesquisadores como:

- Lousada (2006): pesquisa referente à compreensão do trabalho docente do professor de língua estrangeira, por meio de autoconfrontação simples;
- Abreu-Tardelli (2006): pesquisa que contribuiu para a compreensão do trabalho do professor em textos digitais de Educação a Distância (EAD);
- Mazzillo (2006): pesquisa na qual analisou diários de aprendizagem de professores que frequentavam cursos de língua estrangeira.
- Barricelli (2007): pesquisa na qual discutiu os três níveis de textos que prescrevem o trabalho do professor: prescrição oficial, prescrição de uma instituição de ensino e auto-figuração dos professores;
- Bueno (2007): pesquisa na qual criou reflexões sobre o papel dos relatórios de estágio na formação inicial de professores;
- Buzzo (2008): pesquisa que trouxe ponderações sobre o ensino da produção escrita do diário de leitura de duas professoras de língua portuguesa, após terem realizado um trabalho específico de ensino de leitura, pesquisa realizada por meio da autoconfrontação cruzada;
- Pinto (2009): pesquisa na qual discutiu a questão do trabalho docente revelado no dizer do professor de ensino fundamental, por meio da instrução ao sócia.

¹⁰ Anna Rachel Machado, em 1995, adquiriu o título de doutora com a tese O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola, no Programa de Estudos Pós-graduados em LAEL, da PUC/SP, sob orientação da Dra. Maria Cecília C. Magalhães e, durante quase dois anos (09/1993 06/1995), sob a direção do Dr. Jean-Paul Bronckart, na Universidade de Genebra. Em 1996, passou a trabalhar no Programa de LAEL, da PUC/SP, desenvolvendo pesquisas e orientando dissertações e teses. Pesquisas centradas nas relações entre linguagem e trabalho educacional, no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Em 2003, desenvolveu pesquisa de pós-doutorado em duas instituições: na FAPSE-UNIGE, sob direção do Dr. Jean-Paul Bronckart, e no Institut de Formation de Maîtres de Marselha. Em 2007, desenvolveu outra pesquisa de pós-doutorado: na FAPSE-UNIGE e no CNAM de Paris, sob orientação do Bronckart e do Dr. Yves Clot. Morreu em maio de 2012. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextaul/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K476319J8>. Acesso em: 28 nov. 2014.

- Ferreira (2011): pesquisa referente a um documento prescritivo de língua estrangeira no estado de Minas Gerais.
- Barricelli (2012): pesquisa na qual investigou o processo de elaboração, de difusão e instruções oficiais de EI do município de São Paulo.
- Abreu (2013) referente ao trabalho docente interpretado em um manual de instrução ao professor sobre a educação digital.
- Barachati (2013) referente ao ensino da escrita representado em textos após um processo de formação continuada.
- Ribeiro (2013) referente ao trabalho docente interpretado no dizer de uma professora do/no campo.
- Siqueira (2013) referente a interpretação do professor alfabetizador revelada no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do material didático Ler e Escrever.

Atualmente, o ISD já tem se propagado pelas universidades do país com pesquisas relacionadas ao trabalho educacional com o intuito de melhorar a compreensão do trabalho do professor em vários contextos.

Nesta seção, são apresentadas algumas das pesquisas que utilizaram como base teórica os aportes teóricos e metodológicos do ISD. A seção seguinte apresenta o conceito de trabalho geral e exemplifica o conceito de trabalho docente. As primeiras pesquisas que se preocuparam com o trabalho docente iniciaram na didática das disciplinas e foram evoluindo até as pesquisas atuais com base nos pressupostos teóricos do ISD.

2.2 O conceito de trabalho docente

O trabalho na sociedade atual exerce uma função central na vida das pessoas. Ele, por sua vez, pode apresentar diversos significados para os indivíduos dependendo do meio sócio-histórico no qual está inserido. O trabalho pode ser uma ferramenta para se conquistar o sustento familiar, pode demonstrar status social ou não, pode ser instrumento de realização ou frustração pessoal, social e profissional, etc. E como afirma Clot (2007, p.69):

O trabalho tem algo de impessoal que assegura a constância de sua função social para além dos indivíduos que o ocupam. [...] O trabalho é sem dúvida um dos gêneros principais da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado, sentimento vital de contribuir para essa perenidade, em nível pessoal.

Machado (2007, p.82, grifo da autora) destaca que são "múltiplos significados que a palavra "trabalho"" pode aderir em discursos", que envolve valores sociohistoricamente constituído, os quais estabilizam significados provindos do reflexo ou resultado da própria língua, os valores sociais, acordos sociais, que se estabelecem em organização de trabalho e geram novos acordos. A autora afirma que o trabalho apresenta definições que estão elencadas em quatro categorizações:

1) As definições que dão ênfase a própria atividade, uma "atividade humana que exige um esforço, que visa à modificação dos elementos naturais, à criação e/ou à produção de novas coisas, de novas idéias e como tarefa (ou atividade definida e limitada, imposta por outro ou pelo próprio indivíduo, para ser executada sob determinadas condições" (MACHADO, 2007, p.81);

2) Ênfase ao resultado do trabalho, a obra realizada em si;

3) Ênfase à execução e às condições do trabalho, são todas as atividades coordenadas, de uma ou de várias pessoas com o objetivo de realizar algo;

4) Ênfase à relação atividade e trabalho, "atividade laboriosa" que se executa para receber um bem comum - serviço, troca por dinheiro sendo regida por leis e códigos.

Bronckart (2006b, p.209, grifos do autor) ressalta que:

O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de *atividade* ou de *prática*. [...] é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros (o que se chama de *divisão de trabalho*); assim, esses membros se vêem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia.

Para Bronckart (2008), o trabalho é um meio no qual o agir humano se manifesta de forma determinante. O trabalho docente, especificamente, é um trabalho como outro qualquer, porém com muitas peculiaridades e, portanto, só poderá ser compreendido se for apreendida as ações representadas em textos em situação de trabalho e sobre esse trabalho, porque:

[...] para contribuir para a necessária melhoria da qualidade e da eficácia das formações, é urgente, hoje (re)valorizar a profissão do professor e essa (re)valorização requer que sejam conhecidas, compreendidas e clarificadas as questões que estão em jogo, a significação e as condições de realização desse "métier" particular que é o ensino.

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são "iluminados", dotados de um hipotético "dom"; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de apreender seu "métier", de adquirirem experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais. (BRONCKART, 2009, p.161-162).

As colocações de Bronckart (2009) clarificam a necessidade atual de compreender a atividade educacional como trabalho e não como algo provindo de talento extra-normal, que só pode ser executado com êxito se o indivíduo for provido de aptidão para tal função, porque não existe um profissional pronto e acabado. As situações podem ser previsíveis, mas a reação do ser humano envolvido, professor/alunos/outros indivíduos, é única e pode mobilizar vários fatores. O gênero profissional do professor inclui tarefas previsíveis, como: fazer chamada, aplicar algum método de avaliação, mas não se pode prever todas as atitudes que o professor pode decidir em um momento específico da aula. Portanto, somente vivenciando ações concretas do cotidiano das aulas, pesquisando sobre esse trabalho e observando a "identidade profissional" de cada indivíduo trabalhador, que se pode encontrar significações que o ajude a se compreender melhor.

Machado (2004) destaca que não se compreende as características do trabalho docente na sociedade atual sem um olhar atento ao percurso histórico social constituído ao longo das décadas que, no início dos estudos referente à linguagem e ao trabalho docente, questionava o porquê de essa atividade não ser apontada como trabalho. Essas peculiaridades faz com que se reflita sobre:

A questão da eficácia das práticas educacionais tem hoje o caráter de preocupação importante tanto para a pesquisa em educação como para as políticas escolares e a formação de professores. Não se trata de preocupação nova, podendo-se mesmo considerá-la um possível fio condutor da pesquisa sobre o ensino que vai dos primeiros estudos aos estudos mais recente. [...]. A emergência de um objeto de pesquisa: o trabalho docente. (SAUJAT, 2004, p.5).

Saujat (2004, p.18-19) destaca que o ensino já foi objeto de muitas pesquisas nas quais o professor era considerado como múltiplas figuras "como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; na metade dos anos 1970, como ator interacional; [...] sujeito cognitivo; [...] sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivismo; [...] um prático reflexivo.", mas nenhuma dessas pesquisas abordaram o "ensino como trabalho". Amigues (2004), na visão da ergonomia, salienta que as pesquisas sobre o trabalho docente também precisam ser realizadas com base em situação concreta, ou seja, por indivíduos que exercem, conhecem a atividade e o gênero da profissão, e não por "desconhecidos" sobre o assunto e afirma que:

Os valores desse trabalho não são atribuídos pelas próprias pessoas que exercem o ofício, mas por pessoas que se acham fora dele; e geralmente as ações dos professores são submetidas a críticas repetitivas: *o que é feito* não corresponde *ao que deveria ter sido feito*, os professores utilizam meios diferentes dos que deveria utilizar, etc. Em suma, trata-se de julgamentos externos que incidem sobre as formas do fazer do professor, [...] porque a atividade do professor e as situações de trabalho são consideradas conhecidas pelos que tomam decisões sobre elas e pelos pesquisadores, ou porque elas são suficientemente conhecidas por eles para que as

questões sobre as prescrições, as práticas efetivas e de formação possam lhes parecer problemáticas. (AMIGUES, 2004, p.38-39, grifos do autor).

Para Bronckart (2008, p.101), o campo de pesquisa sobre "o que é o trabalho do professor" iniciou-se devido à evolução das "didáticas das disciplinas escolares", as quais tinham por objetivo principal a atualização e a racionalização dos programas e métodos de ensino, "projeto de ensino" das disciplinas escolares. Em seguida, a preocupação das pesquisas passaram a ser as análises sobre o que realmente se passava em sala de aula: como acontecia a realização dos novos projetos e o seu desenvolvimento efetivo em sala de aula - os quais proporcionaram aos professores explorarem os novos programas de ensino - e se as novas abordagens aplicadas tinham resultados positivos ou não.

Assim, a didática apresentava um avanço na área das disciplinas: no ensino da Matemática, ressaltaram os trabalhos que analisavam as intervenções do professor na atividade global e os efeitos sobre o desenvolvimento das interações de aprendizagem. No ensino de línguas, analisava os descompassos entre a planificação das aulas (francês) e seu desenvolvimento real, a qual identificou três elementos que justificavam as ações dos professores e esclarecia os descompassos: 1) o conhecimento real dos professores sobre o tema abordado; 2) determinadas propriedades discursivas das intervenções languageiras dos professores; e 3) o campo das intervenções dos alunos e a eficácia do professor para reagir a elas.

O autor (2008) salienta, também, que Plazaola Giger e Leutenegger ampliaram os estudos sobre a análise do trabalho do professor em "classe de imersão", referente ao desenvolvimento da aula: o agir anterior a aula - a planificação do trabalho e o agir posterior a aula - os comentários avaliativos do professor.

Bronckart (2008) destaca que as pesquisas no campo da didática fizeram surgir um reequilíbrio nos interesses dos pesquisadores em dois campos: primeiro, preocupar-se com os processos de desenvolvimento dos alunos; e segundo, compreender quais as capacidades exigidas para os professores para terem resultados satisfatórios no que é específico para exercer a profissão - "a gestão de uma situação de sala de aula e do desenvolvimento de cada aula, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos" (BRONCKART, 2008, p.102). Nessa visão, o trabalho do professor não está limitado ao agir na sala de aula, mas sim a uma perspectiva abrangente, na qual entrelaça as dimensões que antecedem e se sucedem à prática em sala de aula, ou seja, anterior e posterior a aula.

Para o ISD, essas preocupações do campo da didática são relevantes e aliadas aos estudos de antecipação dos discursos de trabalho, das produções linguageiras em situação de trabalho, da Ergonomia e da Clínica da Atividade. Bronckart (2008, 2012) acrescenta que, para analisar o trabalho do professor, é necessário verificar as produções textuais dos indivíduos referentes ao trabalho, porque nelas estão as representações. Dessa maneira, Bronckart e Machado (2004, p.136) exemplificam que as "representações se constroem nas produções textuais, o que nos permite situar e julgar a contribuição de cada indivíduo para a realização de uma determinada atividade". Os indivíduos se apropriam, interiorizam e constituem essas representações tornando-as individuais e transformando-as em guias para as ações futuras. Os textos orais ou escritos são os portadores dessas representações, ou seja, da (re)configuração do agir. Assim, analisa-se os textos orais ou escritos, por serem construídos no e sobre o trabalho do professor, para tentar compreender a natureza e as razões das ações verbais, não-verbais e o papel que a linguagem exerce.

Filliettaz (2004, p.201), ampliando os estudos sobre o papel da linguagem, afirma que o trabalho do professor é complexo, apresenta "caráter enigmático" e dificuldades tanto para os observadores quanto para os próprios trabalhadores no sentido de ter acesso aos recursos em que se baseia sua realização. Nas palavras do autor, "as relações complexas que se tecem no trabalho entre os recursos pessoais dos indivíduos e as restrições de natureza coletiva às quais eles devem se confrontar". A atividade de trabalho do professor concentra-se em mecanismos de natureza comunicativa e acontece nos "formatos praxeológicos" (caracteriza pela análise das causas produtoras e das normas que conduzem as ações humanas) marcados pela aula, tarefa, sequências didáticas, etc., e são fixados pelos "discursos" (unidades semióticas complexas - planos da língua, da textualidade e da situação). Nessa visão, os discursos são processos de comunicação ancorados em "situações de ação". "As ações e os discursos não emergem do nada, mas que são recorrentes dos gêneros e aos modelos intertextuais sócio-históricamente constituídos, para nos orientar em situação de ação de linguagem" (FILLIETTAZ, 2004, p.209). Buzzo (2008, p. 21) complementa afirmando que, "é por meio da linguagem que o homem passa a regular e a controlar o trabalho; institui normas, regras, que passam a ser respeitadas". Devido a essa função da linguagem e por intermédio do texto que se encontram significações referentes a esse trabalho: a linguagem é veículo de transmissão e propagação do trabalho.

O trabalho do professor, por meio da análise da linguagem, é um campo amplo de pesquisa, o qual apresenta resultados bem significativos, reflexivos e intrigantes. Machado (2007, p.91) explica o trabalho do professor afirmando que "não temos conceitos já prontos e

definitivos, mas sim, conceitualizações provisórias que vão se construindo no confronto com os dados e com os resultados das pesquisas". A autora destaca que, no Brasil, no final da década de 90 ocorreram grandes mudanças no campo de pesquisa educacional e, também, iniciaram as pesquisas sobre o que é trabalho docente. As mudanças no mundo do trabalho passaram a ser impostas pelas instituições governamentais e empresas, as quais passaram a avaliar os programas e métodos de formação profissional decorrente. A partir disso, constataram e propagaram um "discurso dominante", no qual o mercado de trabalho exigia um profissional mais preparado para corresponder a nova demanda. Esses fatores geraram reformas aplicadas sobre o sistema educacional brasileiro, renovação dos métodos e dos conteúdos de ensino e, principalmente, houve a necessidade de um "novo profissional de ensino". O resultado desse processo foi a publicação de documentos governamentais como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998).

Machado (2007, p.89), com base nos estudos de Oliveira¹¹ e Gadotti¹², salienta que essa "reforma" no sistema educacional brasileiro foi um resultado de negociações dos países mais desenvolvidos (como os Estados Unidos e Alemanha Ocidental) com o apoio do Banco Mundial e da Organização do Comércio para pressionar países menos desenvolvidos como o Brasil a investirem, melhorarem a qualidade do ensino e formarem profissionais mais preparados para o introduzirem no mercado de trabalho. Assim sendo, as mudanças ocorreram e trouxeram consequências para o agir do professor referente a sua "subjetividade" e a sua "identidade". A questão da "formação de professores" passou a ser objeto de estudo nas universidades do país e apareceram mais cursos para "qualificar" os professores. A procura por livros com temáticas de formação docente aumentou. Foi "um momento histórico em que, mais do que nunca, a profissão de *professor* encontrava-se em jogo e no centro das discussões educacionais" (MACHADO, 2004, p.XIII, grifo da autora). Em meio a essas mudanças, também ocorreu um movimento de reação a essas políticas governamentais, buscando entendê-las, procurando:

[...] considerar o professor não apenas como um mero executor de prescrições que incidem sobre sua forma de pensar o ensino e a aprendizagem de acordo com uma determinada teoria ou sobre a necessidade de usarem novos artefatos materiais ou

¹¹ Marcos Barbosa de Oliveira doutor em História e Filosofia da ciências pela Universidade de Londres, professor e pesquisador da USP departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=97A0AEC30FC9>. Acesso em: 28 nov.2014.

¹² Moacir Gadotti, doutor em ciências da educação na Universidade de Genebra, professor na Universidade de São Paulo e diretor do Instituto Paulo Freire. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4787990E3>. Acesso em: 28 nov. 2014.

simbólicos previamente selecionados e prescritos pelos especialistas que para o governo trabalhavam. (MACHADO, 2007, p.90).

Essas explicações justificam o porquê de, no final da década de 90 e início do ano 2000, começarem a ser desenvolvidos e divulgados os primeiros estudos referentes ao trabalho do professor na perspectiva adotada pelo ISD.

Souza-e-Silva (2004, p.90) destaca que o trabalho do professor é constituído por procedimentos concebidos por outros, providos de "cascata hierárquica". Por exemplo: nível nacional - LDB, RCNEI, os quais são retomados no âmbito do estabelecimento de ensino e aparecem no PPP, no planejamento anual e nos coletivos de trabalho. As atividades do professor acontecem em "espaço" já organizado (as salas de aula), o tempo para realizar as atividades é determinado pela adoção ou não de material didático - determinado livro, etc. Tudo isso é definido pela organização institucional e imposto aos professores ou pode ser definida pelo próprio educador. A autora ressalta que muitas das prescrições que deveriam dizer o que o professor deve fazer são, na maioria das vezes: "coercitivas", "vagas" ou "contraditórias". Assim,

O cruzamento entre o prescrito e o realizado, os coletivos de trabalho constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais eles for sustentado por um coletivo de trabalho. (SOUZA-E-SILVA, 2004, p.91).

O trabalho docente exigirá que seu executor articule as normas hierárquicas, reorganize as prescrições, quando elas não forem suficientes para a execução da atividade e redefina as ações para que seu objetivo seja cumprido. Partindo dessa perspectiva, Lousada complementa que:

O trabalho do professor se encontraria, enfim, entre as prescrições impostas em diferentes níveis (escola, material didático, decretos, etc.), os procedimentos que caracterizam o gênero profissional, as intenções não realizadas que constituem o trabalho real, e a atividade - aula- que transforma o trabalho prescrito em realizado, com todas as diferenças inerentes a esse processo. Além disso, não se pode deixar de considerar todo o trabalho de renormalização, que, entre uma aula e outra, configura e caracteriza o trabalho do professor. (LOUSADA, 2004, p.277, grifos da autora).

Buzzo (2008) faz algumas ponderações nas quais situa o ensino brasileiro. Na perspectiva da autora, a educação está progredindo. Expõe, também, colocações nas quais se cobra do professor tudo o que está faltando na educação nacional, como ilustra o excerto abaixo:

O problema no ensino brasileiro não é só o baixo nível de aproveitamento dos alunos, é muito mais, com por exemplo: o professor da escola pública continua

insatisfeito com: o seu baixo salário, o desinteresse do alunos pelo saber, salas de aulas lotadas, a heterogeneidade dos alunos, a inclusão (aluno deficiente ou com "liberdade assistida"- alunos menos infratores que vêm da FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor), regularmente à escola, no entanto, escoltados.), o tráfico de drogas até na sala de aula, pais omissos, professores sujeitos à humilhação, à violência verbal e até a violência física, e além disso, responsabilizar-se o professor por tudo o que dá de errado na sala de aula e pelo que falta ser feito. (BUZZO, 2008, p.13).

Brait (2004, p.XXIII) faz ponderações nas quais frisa que o trabalho de ensino não pode ser encarado como o resultado de um desempenho individual dentro da sala de aula ou por um profissional de ensino que vai "fracassar" por não possuir "talento", por irresponsabilidade pessoal ou por "formação inadequada". Essas ponderações fazem parte da "memória discursiva" que circula pejorativamente na sociedade, são representações de senso comum sobre a figura do "agente de ensino". O trabalho do professor não pode se fixar como algo isolado ou "fruto do talento" humano/vocação, mas sim uma atividade resultante de vários fatores institucionais, históricos e socioculturais. As ponderações são intrigantes e fazem parte do meio histórico social no qual a profissão de professor está inserida; é interessante que tudo o que "falta" ter sido colocado seja de incumbência do professor.

Amigues (2004, p.49) também faz uma complementação afirmando que trabalho do professor é repleto de "especificidades" e que nem mesmo ele consegue desvendá-las. O professor, muitas vezes, pode ser vítima do "esgotamento" e do estresse, porque tem que: prescrever tarefas aos alunos e se autoprescrever; redefinir as prescrições que "deveriam" ser cumpridas, mas que são impossíveis de desenvolver por falta de clareza e excesso de ambiguidades/dúvidas; organizar o trabalho dos alunos que mobiliza coletivamente para a realização das tarefas; planejar as ações conjuntas conduzidas por ele aos alunos para acompanhar os avanços e as prescrições. De acordo com Amigues (2004, p.50), as instituições, geralmente, defendem como objeto de atividade do professor "organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento", a aprendizagem. A aprendizagem conceitual que se "cobra" nas escolas acontece a longo prazo. Sendo assim, o trabalho do professor não pode ser "analisado" tendo como parâmetro o desempenho dos alunos, ou seja, o resultado da atividade do professor não é aprendizagem dos alunos.

Com base nesse cenário educacional histórico cultural, as pesquisas, seguindo os pressupostos do ISD, analisam textos para trazer configurações do trabalho do professor e tentar compreendê-las. Nesta seção, foi explicitado o conceito geral de trabalho e conceito de trabalho docente adotado pelo ISD. Na seção seguinte, são descritas as categorias de análises

adotadas pelo grupo ALTER do LAEL (PUC/SP) para estudar o trabalho docente a partir de textos.

2.3 O trabalho docente em textos: categorias do ALTER

De acordo com Machado (2003 *apud* BRONCKART; MACHADO, 2004, p.133-134), os estudos do grupo ALTER visam "desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, tomadas no quadro da problemática maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações". Os dados de pesquisas podem ser coletados em diferentes instituições escolares e em diversas situações educacionais. Os autores destacam que os dados da coleta em relação ao trabalho educacional podem advir de:

- documentos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os docentes devem realizar, ou seja, são textos de "prescrição de trabalho"/"trabalho prescrito", que incidem sobre normas para organização das classes, os objetivos de ensino, as ações a serem desenvolvidas, a organização do tempo, etc. Por exemplo: documentos do MEC e de outras instâncias governamentais - RCNEI, PCN, livros didáticos, projetos da escola, etc. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p.34);

- registros audiovisuais das condutas dos professores em uma determinada tarefa, que podem trazer manifestações de aspectos do "trabalho real", as quais envolvem todas as dimensões do trabalho: o feito, o não feito, o desejado, o não desejado, o impedido, o obrigado, etc. Elas marcam por serem variáveis referente a cada situação de ensino particular, no processo cotidiano de transformação das prescrições que é feito pelo próprio professor perante suas dificuldades diárias. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 34);

- textos orais e escritos, elaborados pelos próprios professores, ou seja, pelo trabalhador, antes e depois da realização da tarefa, por exemplo: entrevistas, autoconfrontação simples (procedimento de coleta de dados no qual o professor se vê), que foi o corpus da tese de Pinto (2009) ou auto-confrontação cruzada (procedimento de coleta de dados no qual estão envolvidos dois professores, um falando da aula do outro, isto é, analisando o trabalho do colega. Quando a pessoa fala do trabalho do outro revela sobre si, ou seja, o professor trabalhador se vê na imagem do outro e revela a sua própria imagem), que foi o corpus da tese de Buzzo (2008). O PD/Semanário documento produzido pelo professor antes da aplicação da aula, para direcionar o desenvolvimento de sua tarefa, que é parte do corpus de análise desta pesquisa.

- Textos coletados sobre a avaliação do trabalho do professor, produzidos por um observador externo. Por exemplo: o trabalho de Mazzilo (2004), no qual os diários são escritos por professores de línguas, na situação de alunos, matriculados em outros cursos de línguas, ou seja, diários sobre aulas produzidas por um aluno-professor.

Esses são os procedimentos de coleta de dados adotados como corpus de pesquisa na perspectiva do ISD e do grupo ALTER.

Para Machado e Bronckart (2009), o grupo de pesquisa ALTER do LAEL (PUC/SP), ampliam as categorias de análises¹³ propostas nos pressupostos teóricos metodológicos centrais do ISD, para que se possa compreender as relações entre linguagem e trabalho educacional. Os autores (2009, p.34), baseados nos estudos de Bronckart, reforçam que os termos "agir", "ação" e "atividade" podem ser utilizados como termos "neutros" e se referem ao "nível ontológico do conjunto de condutas individuais, mediatizadas pela atividade coletiva de trabalho e dos seres que as realizam", ou seja, refere-se ao produto das interpretações que se constroem sobre as condutas observáveis dos seres humanos. Os termos "ator", "agente", "ação" e "atividade" são designados para nomear algumas interpretações sobre os actantes e sobre o seu modo de agir. Dessa maneira, se, na interpretação do agir, o actante possuir razões (externas ou particulares), intenções (finalidades sociais ou objetivos particulares) e recursos (internos ou externos) para agir, essa interpretação é uma "ação" ou uma "atividade" desenvolvida por um "ator". Se não houver razões, intenções e recursos para agir será um "agente".

Em relação ao trabalho docente, Machado e Bronckart (2009, p.35, grifos dos autores) enfatizam que "todos os textos" produzidos em situação de trabalho ou os que tematizam constituem configuração da ação humana e têm o poder para manter ou transformar/modificar os "modelos de agir" já existentes, porque "as diferentes interpretações do agir encontram-se construídas *nos e pelos textos*, que têm o poder de *configurar* a ação humana". Diante do exposto, os autores mencionados, baseados no resultado de pesquisas do grupo ALTER (LAEL), constataram que seria necessária uma definição de trabalho docente, em função de os modelos anteriores¹⁴ se referirem ao trabalho geral e não especificamente o do professor.

¹³ Em função de o ISD ser concebido como um "projeto em desenvolvimento" novas categorias de análises, podem ser criadas e aplicadas por pesquisadores, ou por grupo de pesquisadores, com o objetivo de ampliar e buscar novas significações ao trabalho docente.

¹⁴ As primeiras análises sobre o trabalho que Bronckart realizou eram na área médica, hospitalar, e não na área educacional.

Machado e Bronckart (2009) e Machado (2007), baseados nos estudos de Amigues, Saujat e Clot sobre a atividade de trabalho e as pesquisas do grupo ALTER, concebem o trabalho docente de modo mais amplo, como uma atividade com as seguintes especificidades:

- realiza-se em um contexto social específico, envolvendo uma situação imediata e ampla, na qual estão inclusos todos os aspectos da vida do sujeito que podem clarificar sua conduta em situação de trabalho;
- pessoal, ou seja, sempre única, na qual o indivíduo envolve nela sua totalidade nas condições: físicas, mentais, práticas, emocionais, etc.;
- interacional, no sentido de relação recíproca entre todos os envolvidos, ou seja, ao agir sobre o meio (independentemente do qual seja - físico, imaterial ou simbólico), o indivíduo transforma-o e é, conseqüentemente, por ele transformado;
- mediada pelos instrumentos materiais, imateriais ou simbólicos;
- interpessoal, por sempre envolver uma interação com "outrem", quer dizer, todos os seres humanos envolvidos de maneira direta/indireta, presentes/ausentes e todos os "outros" interiorizados pelo sujeito.
- impessoal, devido as prescrições ou prefiguração da tarefa por instâncias externa, assim não acontece de forma livre;
- transpessoal, no sentido de que é guiada por "modelos de agir", ou seja, como citado por Clot (2007), gênero social - define as fronteiras do aceitável e do inaceitável no trabalho. O gênero da atividade - define as características singulares de cada ofício, que são requeridas pela situação, se mantém fixa previamente à ação nas condições iniciais do ato singular que se desenrola, o qual é socialmente histórico e constituído pelos coletivos de trabalho;
- guiada por propósitos que o próprio indivíduo cria para si, para a solução de metas que dizem o que fazer, a qual envolve as próprias fronteiras entre funcionamento físico e o psíquico;
- não reduzida, refere-se ao que é realizado pelo trabalhador, a qual envolve todas as intenções do trabalhador: o que gostaria de fazer e não fez, o que foi impedido de fazer - por qualquer motivo que seja, etc.;
- criativa, por o trabalhador conviver constantemente com o imprevistos do real, conflitos e precisar resolvê-los, dessa maneira a situação exige-se que o sujeito construa conhecimentos abrangentes e ative a criatividade;

- conflituosa, pelo fato de o indivíduo trabalhador estar constantemente em situações que demandam escolhas para solucionar diversos conflitos. Por exemplo: conflitos pessoais, conflitos com os artefatos, conflitos com as teorias, conflito com o outro, etc.

Mencionadas essas características sobre a atividade docente, resultados das pesquisas do grupo ALTER (LAEL) na descrição de Machado e Bronckart (2009), Machado (2007) elaborou um esquema sobre o trabalho do professor em sala de aula. A autora se respalda nos estudos de Clot, Bronckart e Amigues, para uma primeira hipótese e para a detecção de representações sobre os elementos constitutivos do agir docente e das relações que eles mantêm entre si.

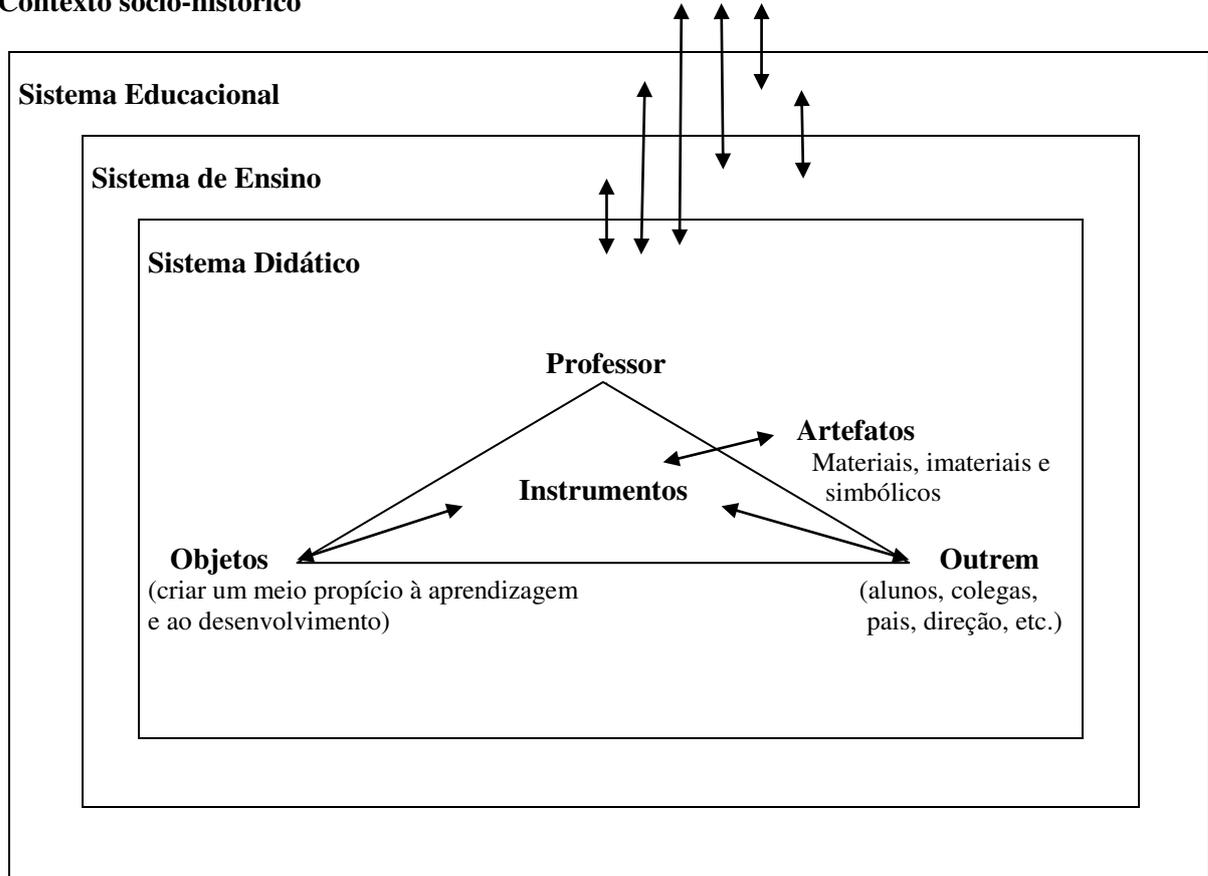
O esquema de Machado (2007, p.35-37) representa uma visão fixada como que "provisoriamente" sobre o trabalho docente em sala de aula: um trabalho amplo que envolve o ser por inteiro - em suas dimensões: físicas, cognitivas, languageiras, afetivas, etc., visando à aprendizagem de "conteúdos" e ao desenvolvimento de "capacidades" dos alunos. A execução dessa atividade é guiada pelas "prescrições" e pelos "modelos de agir" que os professores internalizam e propagam nas interações permanentes com a atividade de outros actantes - professores, alunos, etc., como uso de "instrumentos materiais ou simbólicos", provindo dos "artefatos" no meio social.

Pinto (2009, p.64), também, apresenta uma definição que ajuda exemplificar esse conceito: "o trabalho do professor consiste em uma mobilização pelo professor de um ser integral, com o objetivo de criar um meio que possibilite o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, sob orientação de um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias externas". Machado (2007, p.92) esclarece que:

O trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de um ser integral, em diferentes situações - de planejamento, de aula, de avaliação - com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos e de disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

A autora (2007) apresenta o esquema abaixo para exemplificar o trabalho do professor. Ele contém alguns itens que estão interligados à atividade do professor em sala de aula e que interferem no fazer pedagógico ou no não fazer.

Esquema 4. Atividade do professor em sala de aula.

Contexto sócio-histórico

Fonte: Machado (2007, p.92), adaptação de Pinto (2009, p.66).

No esquema de Machado (2007, p.92), com adaptação de Pinto (2009, p.66), o trabalho é conceituado como uma atividade na qual um "determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes "outros", servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para seu agir e sendo por eles transformados", (MACHADO, 2007, p.92).

Machado e Bronckart (2009, p.38), caracterizam a diferenciação entre "artefato" e "instrumento". O "artefato" designa qualquer coisa que se destine a uma finalidade de origem humana podendo ser: material (objetos, máquinas, etc.), imaterial (conhecimento, programa de computador, etc.) ou simbólica (metodologias, regras, etc.), que são construídos sócio-historicamente, presente no sistema operatório e inserida no uso. O "instrumento" depende da preexistência do "artefato", ou seja, o "instrumento" só tem existência se o sujeito apropriar-se do "artefato".

Os autores, para explicarem a apropriação do "artefato", citam o conceito de "esquemas de utilização" estudado por Rabardel, no qual a apropriação é o resultado de um

duplo processo que é "constituído das gêneses instrumentais: de um lado, são atribuídas funções ao artefato e, de outro, há a acomodação de competências do actante, que permite que ele se adapte ao objetivo e que faça o melhor uso, de acordo com seus próprios objetivos". (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.38).

Para exemplificar o conceito de "objeto" de trabalho do professor, Machado e Bronckart (2009) utilizam os estudos de Amigues e Saujat, no qual o "objeto" é a criação de um meio que promove, de maneira satisfatória, a aprendizagem e o desenvolvimento. Defendem que o alvo da ação do professor é a "aprendizagem dos alunos", e que não se atinge esse alvo imediatamente sem que se passe pelo esforço dos professores. Os autores concluem que o objeto da ação do professor é bastante vago e que o educador é o responsável pela "criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados". (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.39).

Dessa maneira, para o professor, os "artefatos" só se transformarão em "instrumentos" se provocarem mudança no objeto, nos indivíduos que estão relacionados à atividade e até mesmo no próprio professor. Por exemplo: o professor não sabe utilizar as funções que um computador conectado à internet disponibiliza, então ele é um "artefato" material. Ou o professor sabe utilizar as funções que um computador conectado à internet disponibiliza. Assim ele pode: pesquisar, baixar arquivos, preparar aulas - buscando novas atividades que podem ser usadas em sala de aula, fazer cursos profissionalizantes - para promover a autoformação, se relacionar na rede social, etc. Nesse caso, o computador será um "instrumento", porque o sujeito sabe para que serve esse objeto, saberá usá-lo para um determinado objetivo, usará se tiver necessidade ou desejo e se considerá-lo útil para a realização de uma ação no mundo.

Pinto (2009, p.67) complementa esse assunto, salientando que, no esquema de Machado (2007), não se considera que o objeto do trabalho do professor seja de: "ajudar o aluno ser cidadão crítico e polivalente [...] transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno transformando-o para o mercado de trabalho", e que o objeto da ação do professor é "criar um meio propício ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos".

Machado (2007) destaca que muitas formulações de objetos/objetivos do professor são, na realidade, finalidades propostas pelas prescrições, que só podem ser alcançadas em um período longo no processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, nenhum professor conseguirá atingir em um curto prazo de tempo e sozinho, porque o desenvolvimento de

determinadas capacidades, ou seja, da aprendizagem não acontece espontaneamente no momento em que se quer, por demandar uma evolução gradativa. Dessa maneira, o objeto do trabalho do professor é produzir um procedimento benéfico para a aprendizagem de determinados conteúdos das disciplinas e do desenvolvimento de capacidades específicas do indivíduo. Assim sendo, "não podemos dizer que o trabalho docente se limita aos limites da sala de aula, pois o processo de planejamento e o de avaliação são fases essenciais para essa criação" (MACHADO, 2007, p.93).

Machado e Bronckart (2009) complementam esse assunto sobre objeto de trabalho do professor, da atividade, e afirmam que os alunos (indivíduos presentes) não são os únicos envolvidos no processo, considerando que os indivíduos não presentes também fazem parte, como os pais, os colegas de trabalho, os materiais prescritivos, etc., e influenciam de forma direta ou indireta no processo da atividade, tanto quanto os artefatos constituídos sociohistoricamente, que são disponibilizados pelo meio social e precisam ser transformados em instrumentos pelo professor.

Pinto (2009, p.67), baseada nos estudos da "Didática de Língua Francesa de Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005)", acrescenta que antes da tarefa do professor em sala de aula, ocorre a "tarefa de planejamento", a qual ocorre no interior dos "sistemas didáticos", que estão inseridos nos "sistemas de ensino" e que estão no "sistema educacional". Os "sistemas educacionais" abrangem as instâncias com as regras gerais que deverão ser exercidas pela sociedade.

No nosso país, o órgão maior é o MEC, o qual reúne especialistas na área que são selecionados para redigir, prescrever as regras e os conhecimentos a serem ensinados em sala de aula a partir dos conhecimentos científicos. Por exemplo: as leis, os RCNEI, etc. Os "sistemas de ensino" contemplam as instituições educacionais que visam propagar as metas e finalidades impostas pelas instâncias superiores do sistema educacional. Por exemplo: os estabelecimentos de ensino - infantil, fundamental e superior, os programas, o sistema didático, etc. Esses sistemas se encontram articulados ao meio social, às instâncias políticas gerais, à administração escolar, etc. Os "sistemas didáticos" abrangem o professor, o objeto da atividade, os outros - pais, colegas de trabalho, equipe gestora, etc., como mostra o triângulo no esquema sobre o trabalho do professor em sala de aula. Pinto (2009) complementa afirmando que, além desses sistemas citados, tem os sistemas político, econômico, ideológico, etc., que estão dentro de um contexto sócio-histórico, que contribuem para que se propaguem finalidades do agir do professor numa determinada época, para atender a demanda do mercado/da sociedade. Por exemplo: o mercado está precisando de mão de obra eficiente e

capacitada em um determinado setor, então se atribui que essa mão de obra é função do professor formar.

Com base nas ideias expostas, Machado (2007) destaca que para o professor desenvolver seu trabalho de forma satisfatória precisa ter recursos materiais e simbólicos, internos e externos para desempenhar muitas funções como:

- reelaborar frequentemente prescrições, antes de entrar em sala de aula, aprimorando-as em conformidade com a situação, os interesses, os objetivos, as capacidades, os recursos (materiais, afetivos, cognitivos, etc.) do público alvo e dos próprios objetivo/metabolconhecimentos, conforme as representações que mobiliza sobre os "outros" interiorizados e os critérios de avaliação em relação a esse agir;

- adotar, conservar ou modificar o próprio agir consoante as necessidades do momento;
- apoderar-se dos artefatos até transformá-los em instrumentos por si e para si, quando os considera importantes para seu agir;

- distinguir e eleger os instrumentos mais apropriados em cada situação;
- apropriar-se de modelos de agir sócio-historicamente construídos coletivamente por colegas de profissão;

- deparar-se com diversos conflitos podendo resolvê-los ou não, uma vez que, geralmente, não se tem apoio do coletivo de trabalho ou da instituição em busca de solução, podendo conforma-se, resolver sozinho ou entrar em crise.

Essas categorias sobre as concepções que delimitam o trabalho docente, adotadas pelo grupo ALTER, contribuem para identificar diversas reconfigurações do agir do professor por meio de diferentes textos. Segundo Machado (2007), o resultado das pesquisas referentes ao trabalho docente tem demonstrado que a carência do ensino não está no professor, mas sim nas próprias prescrições ou nas condições precárias que não possibilitam o desenvolvimento do trabalho educacional.

Machado (2007, p.94-95, grifos da autora) frisa que os pesquisadores que seguem as concepções do ISD, adotadas e complementadas pelo ALTER do LAEL (PUC-SP), não focam pesquisas baseadas nas "questões de ensino/aprendizagem ou de formação docente", mas sim nas pesquisas relacionadas "às questões da aprendizagem, para os efeitos do agir do professor sobre os alunos, para o aperfeiçoamento de conteúdos e materiais didáticos a serem utilizados, para o modo como o professor deve pensar ou agir". Ou ainda por questões que, "guiadas pela premissa de que o não-cumprimento do que é prescrito deve-se a algum "déficit" do professor, que poderia ser superado com o conhecimento de novos conteúdos e

novos procedimentos didáticos". Assim sendo, as pesquisas nesse foco podem contribuir para "identificar e confrontar as representações construídas nos e pelos textos por diferentes instâncias do sistema educacional" e, também, para fortalecer críticas coerentes sobre as "falsas representações", as quais sustentam uma "imagem extremamente negativa dos professores".

Nesta seção, foram detalhadas as categorias de análises adotadas pelo grupo ALTER do LAEL (PUC/SP) para verificar o trabalho docente em texto, o esquema que representa elementos que constituem o trabalho do professor. Na seção seguinte, são exemplificados os textos prefigurativos.

2.4 Os textos prefigurativos

Para Bronckart (2006b, p.216), textos prefigurativos são textos ou documentos prescritivos, ou seja, documentos que trazem planejamentos do que deve ou deveria ser executado, que estão na dimensão do trabalho prescrito, os quais presumem o que vai acontecer. Esses são "oriundos das instituições ou empresas, que visam planificar e regular o trabalho que os actantes devem realizar".

Bronckart e Machado (2004, p.134, grifos dos autores) definem os textos prefigurativos como:

Documentos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os professores/trabalhadores devem realizar, que em princípio, são tomados como textos de *prescrição do trabalho* ou de *trabalho prescrito* e que incidem sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas, etc. e incluem documentos do Ministério da Educação e de outras instâncias governamentais, projetos das escolas, manuais didáticos, etc.

Machado (2009, p.80) salienta que, para exemplificar os textos "pré-figurativos", é preciso compreender que esse tipo de texto está inserido dentro do trabalho prescrito (conjunto de regras/textos e procedimentos que "regulam as ações"). De acordo com a autora, essa atividade de trabalho surge de restrições provenientes das instituições ou empresas, visando uma "configuração" inicial da ação, ou seja, definem as tarefas dos trabalhadores - delimitando os objetivos e os recursos materiais, programam o tempo para a execução, predefinem os resultados que se almeja e, ainda, demarcam as responsabilidades dos agentes interligados na tarefa a ser realizada. A autora afirma que, dentro dessa categoria de texto "pré-figurativo", encontram-se os "textos de planificação", quer dizer, aqueles que

especificam as tarefas ou um conjunto delas, com objetivos, recursos materiais e as linhas de desenvolvimento das ações delineadas pelo próprio trabalhador para se alcançar os objetivos planejados. Machado (2009, p.81) frisa que nem sempre o "trabalho planejado" que prefigura as ações é o "realizado [...] "o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe for prescrito". Isso porque a realização pode envolver fatores que foram planejados, mas que não podem ser realizados por motivos não previstos no momento da ação.

Érnica (2004, p.190) destaca ser importante analisar "diferentes textos prescritivos a fim de se visualizar a função atribuída ao professor no agir educacional. [...] os textos prescritivos são parte integrante não só da ação do professor, mas da atividade em si [...] contribuindo, com isso, para a formação de um coletivo de trabalho". Machado (2004, p.XIII, grifo da autora) afirma: "é inegável que, como qualquer discurso de prescrição, ele é constituído como um discurso *objetivado*, no sentido de que acaba por levar o destinatário a tomar suas asserções como verdadeiras e, portanto, fora de qualquer contestação". Isso se deve ao fato de ser repleto de "subjetividade" e de concepções singulares dos produtores, das teorias e na maioria das vezes "ocultam" as divergências teóricas presentes entre os conceptores. Essas informações justificam a urgência de compreender esse tipo de texto, com base em uma concepção de ensino como trabalho, a fim de subsidiar as discussões e a implementação de reflexões sobre a compreensão desse gênero profissional.

Amigues (2004) destaca que as prescrições realizam um papel marcante no enfoque da atividade, por provocar a ação do professor para o desenvolvimento da atividade, porque elas são "vagas" e, conseqüentemente, o professor as redefinem para si e se autoprescreve as quais irão realizar com os alunos. A relação entre a prescrição inicial e a qual se realiza com o aluno é mediada pelo "coletivo" de trabalho, ou seja, é a partir do coletivo que se realiza a ação individual em sala de aula.

Abreu-Tardelli (2006, p.46) ressalta algumas considerações sobre as prescrições, baseada nos estudos de Clot, e afirma que, quando se introduz novas prescrições para um trabalhador em um determinado ofício, ele afeta o gênero da atividade. Além disso, pode ocasionar turbulência as regras coletivas que já estavam fixadas, provocando fragilidade ao gênero da atividade que orientam o agir do trabalhador. Conseqüentemente, o trabalhador pode ficar desamparado perante os conflitos, se não forem criadas oportunidades para que o coletivo introduza novas mudanças ao gênero da atividade. Dessa maneira, se as prescrições que forem introduzidas pelas instituições não considerarem o gênero da atividade, pode

produzir uma "desregulação da ação individual", ou seja, acarretar um "déficit instrumental" que provocará no trabalhador um sentimento de impotência, advindo de:

- ausência de prescrições para o agir;
- existência de prescrições confusas, ou seja, que não orientam o trabalho a ser realizado;
- não disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos que poderiam ser úteis para atingir os objetivos previstos nas prescrições;
- problemas na utilização de novos artefatos: materiais ou simbólicos.

A autora (2006, p.46) acrescenta que as prescrições também podem "veicular uma ideologia de trabalho", na qual a incumbência da vitória ou insucesso das atividades é responsabilidade das equipes de trabalho. Quando as equipes não distribuem as obrigações, na maioria das vezes, os professores as assumem, as hierarquias que controlam o poder não são julgadas pelo baixo nível de escolaridade dos alunos e sim os próprios professores. Devido a esse fato, os trabalhadores assumem todas as obrigações existentes para que possam desempenhar tal função, não obtendo subsídios para o desenvolvimento dela, causando disputas entre os próprios trabalhadores e, conseqüentemente, essa situação pode gerar um grande nível de estresse nos trabalhadores. Complementado esse assunto, Bronckart (2009, p.169) afirma que, com base em resultados de pesquisas¹⁵ sobre as prescrições educativas, tem demonstrado um caráter "impreciso", o que levou a diagnosticar que essa impressão causa "estresse" e "mal-estar" em grande parte dos trabalhadores professores, o que os impedem de criarem uma "imagem" positiva do que é ser professor e de criar um entendimento sobre essa profissão. O autor acrescenta que as pesquisas sobre textos prescritivos tem demonstrado, que esses textos constroem "representações" de um professor desprovido de "agentividade", quer dizer, desempenha um papel sem responsabilidades e sem tomada de decisão em relação ao agir. Exemplificando seria:

[...] o fenômeno educativo é apresentado como sendo um processo abstrato, que se desenvolve desde as instâncias de decisão política até os efeitos esperados sobre os alunos e no qual o professor seria apenas uma *engrenagem*, um auxiliar de uma atividade que pode se realizar quase que sem a sua participação. (BRONCKART, 2009, p.170, grifos do autor).

De acordo com Machado e Cristóvão (2009), Machado (2009), Machado e Abreu-Tardelli (2009), Machado e Bronckart (2009), Bronckart e Machado (2004) e outras pesquisas, o professor tem sido apresentado, em documentos de prescrição, como um

¹⁵ Por exemplo, a pesquisa de Machado e Cristóvão (2009), Representações sobre o professor e seu trabalho em resposta institucional brasileira para a formação docente.

trabalhador sem documentos "claros" para direcionar a ação, ou seja, as prescrições não têm demonstrado a descrição das atividades do professor, mas sim planos imprecisos nos quais o educador é um "seguidor de prescrições". O professor não aparece como "ator" da ação, mas sim como "agente", sem responsabilidades. Na maioria das vezes, as ações dos alunos ou a "aprendizagem" prevalecem-se sob as próprias ações do professor.

Os professores, ao se autoprescreverem, estão mergulhados em uma rede de discursos provindos das instâncias superiores externas, como os documentos elaborados pelo MEC - RCNEI (1998a, 1998b, 1998c), do PQEI (2006a, 2006b), do Brasil (1996) e outros, além das normas construídas pelos gestores das escolas sozinhos ou em "parceria" com a comunidade escolar - Regimento Escolar, PPP, etc. e dos cursos elaborados para a formação - faculdades, pós-graduação, etc. Essas opiniões, referidas nos documentos, influenciam o trabalho professor de forma direta ou indireta por fazerem parte de um percurso sócio-histórico, no qual ele está imerso. Mesmo que esses documentos não sejam claros em seus procedimentos/propostas - como já foi comprovado em pesquisas referentes a documentos prescritivos, como o artigo de Bronckart e Machado (2004) e outros, eles influenciam no fazer docente.

Nesta seção, foi descrito o que é um texto prescritivo e sua influência no trabalho do professor.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
(LUÍS VAZ DE CAMÕES, 1998, p.64¹⁶).

Este capítulo apresenta um breve percurso histórico da Educação Infantil (EI) no Brasil de acordo com Kuhlmann (2001, 2003, 2005) e das leis educacionais nas últimas décadas (BRASIL, 1961,1971, 1988, 1996, 1990, 2010). Além disso, apresenta uma sinopse dos Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c, 2000), dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (PQEI) (BRASIL, 2006a, 2006b) e dos Indicador de Qualidade da Educação Infantil (IQEI) (2009) para esclarecer como ocorre o medidor de qualidade na esfera federal referente a esse nível de ensino. Também, é realizada uma descrição do que é um Projeto Político Pedagógico (PPP) e sua função para uma Unidade Escolar (UE) com base nos autores Libâneo, Oliveira, Toschi (2010), Vasconcellos (2002) e Veiga (2001). Finalmente, apresenta a definição do Plano Docente (PD) /Semanário.

3.1 Histórico social da Educação Infantil brasileira

A EI, no Brasil, começou a ser regulamentada por lei há pouco mais de 50 anos e adquiriu status de modalidade educacional há pouco mais de 18 anos. Dessa maneira, pode-se dizer que é uma modalidade recente. Hoffmann(2011, p.88) afirma, sobre o caminho trilhado desse ensino, que, "o passado, em termos do processo educativo, não é um momento que deixamos para trás, mas é constitutivo do presente, vertido e vazado no presente, que, por ser inacabado, delinea em si o futuro". Para tanto, para entender o caminho já percorrido, é necessário conhecer a situação atual e o percurso histórico.

A história da educação brasileira é marcada por progressos, desafios e metas que, infelizmente, não estão sendo executadas com êxito. A sociedade atual enfrenta um alto nível de desigualdade social, é composta por um número significativo de analfabetismo, mesmo

¹⁶CAMÕES, Luis Vaz de. **200 Sonetos**. Porto Alegre: L&PM, 1998. (Coleção L&PM Pocket).

existindo vários programas sociais¹⁷ para a erradicação da pobreza e que são implantados visando à frequência de crianças e adolescente em salas de aulas. Além disso, enfrenta problemas como os altos níveis de corrupção marcado por políticos¹⁸, os altos índices de violência¹⁹ e os baixos índices de saúde²⁰.

Nesse cenário real, histórico e social que, atualmente, se insere a primeira etapa da Educação Básica brasileira (EB), é plausível que um país em processo de desenvolvimento apresente problemas educacionais. Assim, para que as soluções apareçam, são necessários, além de novas pesquisas na área, investimentos que sejam lançados no setor, uma vez que a educação pode alavancar a evolução e o progresso.

A educação é um veículo que pode ajudar impulsionar o país com uma melhoria na vida das pessoas em todos os sentidos, com a escolarização que forma/capacita e atualiza todos os profissionais da sociedade; qualquer profissão que seja precisa de um professor. O trabalho do professor é a base de todas as profissões. Alicerce que se inicia na EI, por ela ser o primeiro passo/ingresso para a formação dos indivíduos na sociedade escolar.

De acordo com Kuhlmann (2005, p.182-183), as instituições de EI começaram a ser discutidas no século XIX e passaram a ser implantadas no século XX. O autor salienta que foi no século XX, em 1899, que surgiram os registros da primeira creche no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro destinada para os filhos de operários da Fábrica de Tecidos Corcovado. Depois, nas primeiras décadas de 1900, surgiram outras por todo o país, devido à necessidade social ocasionada pelo fato de as mulheres estarem iniciando no trabalho extra-lar.

A "proteção à infância" começa a adquirir mais espaço por volta de década de 1920, quando Arthur Moncorvo Filho fundou o Departamento da Criança do Brasil (DCB) com o objetivo de registrar e estabelecer um serviço de informação as instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta à infância. Assim, a educação apresentava caráter "assistencialista" e promovia a pedagogia da submissão. Nessa mesma década, no estado de São Paulo, aconteceu uma grande propagação de "Escolas Maternais" visando atender os filhos de operários.

¹⁷ Bolsa Família, Programa Brasil sem Miséria. Mais informações: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>.

Vale gás. Mais informações: <http://www.programadogoverno.org/vale-gas-auxilio-gas/>. Acesso em: 7 nov. 2014.

¹⁸ Como, por exemplo, o "mensalão" e outros escândalos envolvendo político brasileiros. Para maiores informações: <http://www.portaltributario.com.br/artigos/corruptaconobrasil.htm>. Acesso em: 7 nov. 2014.

¹⁹ Para maiores informações acessar: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/os-20-fatos-mais-importantes-sobre-a-violencia-no-brasil>. Acesso em: 7 nov. 2014.

²⁰ Mais informações acessar: <http://www1.folha.uol.com.br/especial/2014/saudedobrasil/>. Acesso em: 7 nov. 2014.

A partir de 1920, a pedagogia passa a ser vista como arte e ciências e as propostas de Maria Montessori²¹ para que o professor desenvolva modelos de registros e de observação, para diagnosticar as condições e aptidões dos alunos, começam a ser difundidas.

Na década de 30, com a regulamentação do trabalho feminino, todos os estabelecimentos de indústria com mais de 30 mulheres deveriam ter creche, mas, infelizmente, a legislação "não pegou"/não entrou em vigor. Nessa época surge, também, o Manifesto dos pioneiros de Escola Nova²², que visava a implantação, nas instituições, de assistência física e psicologia às crianças (KUHLMANN, 2005, p.184-185).

Em 1940, Mario de Andrade defendia que as instituições destinadas às crianças, "Parque Infantil", deveriam valorizar a nacionalidade e os elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos.

Com base em ideias de mudanças no modo de direcionar as crianças pequenas, a educadora, Heloísa Marinho, implantou o Curso Normal para formação de professoras e o Instituto Técnico para formação de professoras "pré- primárias". A formação era voltada para a fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança; "a atividade criadora da criança superava em valor educativo os exercícios formais do jardim-de-infância tradicional" (KUHLMANN, 2005, p.188). Assim, em 1950, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), defendia que mais da metade dos "jardim-de-infância" mantivessem um clima pedagógico de recreação.

No final de 1960 o Plano Nacional ao Pré-Escolar do (DNCr) orientava as igrejas de diferentes denominações para implantarem "Centros de Recreação", com o objetivo de atender crianças de 2 a 6 anos, mas isso não se concretizou com sucesso (KUHLMANN, 2005, p.189).

Nos anos de 1980, os textos elaborados por conselheiros e membros do MEC passaram a falar de educação pré-escola de 0 a 6 anos. Com Brasil (1988)²³, o atendimento educacional de crianças ganhou legitimidade social, para além da sua destinação exclusiva aos filhos de pessoas de baixa renda. A partir desse momento, passou a ser dever do Estado e da

²¹ . Maria Montessori nasceu em 1870 em Chiaravalle na Itália e morreu em 1952 no Holanda. Foi médica, educadora e ficou conhecida por seus trabalhos no desenvolvimento da atividade infantil, pela concentração na aprendizagem de jogos e pela realização de tarefas autônomas preparadas por adultos. Suas obras mais importantes são: A Descoberta da Criança (1909), O Método Montessori (1912) e Desenvolvimento do Método Montessori (1917). Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori. Acesso em: 23 nov. 2013.

²² Manifesto regido por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Cecília Meireles e outros que vislumbravam a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação; propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita; visava uma renovação do ensino.

²³ Constituição Brasileira de 1988.

família a educação das crianças, embora o Estado ainda não a ofereça para essa faixa etária, ficando, portanto, sob responsabilidade da família.

Na década de 90, surgiram formulações sobre a EI que passaram a enfatizar os aspectos do ensino e cuidado. De acordo com Brasil (1996)²⁴, a EI é uma modalidade de ensino, que se insere na EB e que tem a prática pedagógica direcionada e regulamentada de acordo com RCNEI Brasil (1998a, 1998b, 1998c)²⁵. Assim, surge uma regulamentação oficial a ser seguida, ou seja, a ser oferecida como referência em todo o país, englobando escola pública ou privada. Isso representou um progresso, já que essa modalidade não tinha nenhuma "norma" oficial nacional para definir a ação pedagógica do trabalho do professor.

Ao se analisar o percurso histórico social sobre as instituições destinadas às crianças pequenas, é importante salientar que o oferecimento foi modificando juntamente com as necessidades sociais e trabalhistas. Em função disso, havia uma formalização geral do seu funcionamento: iniciou sem caráter educativo e foi evoluindo até adquirir relevância educativa. Até por volta de 1960, as pessoas que trabalhavam com as crianças eram para assisti-las, ou seja, não eram professores e sim "cuidadores" e "babas", uma vez que não era exigido que tivessem formação específica para tal função, embora o país já possuísse escolas privadas que valorizavam o ensino para essa faixa etária.

A partir da década de 90, a educação para esse público alvo ganhou novos status e valor educativo oficializado: leis que asseguravam o direito da criança à educação, prescrições que direcionavam o fazer pedagógico, o que implicava que os profissionais da área tivessem formação específica para desempenhar tal trabalho.

Essas mudanças ocorridas na década de 90 contribuíram para que se disseminasse muitas informações confusas acerca da função do professor de EI e poucas clarificações do que acontece na ação. O percurso sócio-histórico marcado por incertezas pedagógicas fez com que se proliferasse uma multiplicidade de ideias sobre o trabalho do professor baseadas no senso comum, ou seja, no que se diz, se propaga e, também, baseadas em informações divulgadas pelo meio científico, mas que já não estavam adequadas para o momento. As principais ideias foram:

- escola assistencialista lugar para assistir/receber as crianças sem preocupação educativa;
- ambiente destinado para ensinar ler e escrever, alfabetizar como parâmetro utilizado no EF. Segundo Lucena e Sabíni (2012, p.9-10), as escolas brasileiras manifestaram uma

²⁴ Lei9394/96.

²⁵ RCNEI.

grande "preocupação em alfabetizar, na pré- escola", realçando um preparo das crianças para ingresso no primeiro ano do EF com mais "maturidade" para favorecer o desenvolvimento da alfabetização;

- instituição designada à Educação e não ao Ensino. De acordo com Antunes (2004 p.41), a EI é educação e não ensino, a denominação "pré-escola" demonstra ser uma preparação para a escola "verdadeira";
- não tem caráter de obrigatoriedade, ou seja, os pais ou responsáveis optam se querem ou não que os filhos a frequentem, não apresenta características de "escola comum";
- ambiente para "brincar", os alunos, por intermédio das brincadeiras, aprendem automaticamente, brincam livremente e não precisa da ação do professor, basta "olhá-los".

Esses são alguns exemplos de informações que foram utilizadas para designar a EI, as quais sobreviveram e se propagaram na sociedade brasileira. Segundo Kuhlmann (2001, 2003), a falta de clareza do que é uma EI e qual a ação pedagógica mais adequada aconteceu por vários fatores, tais como: falta de incentivos financeiros governamentais no setor, poucos incentivos para pesquisadores e carência de capacitações eficientes para os profissionais da área, algumas informações que eram construídas a partir do consenso de profissionais e se propagavam como conhecimento científico comprovado. De acordo com Kuhlmann (2003, p.51, grifos do autor),

Muito se fala sobre a ausência de debate acadêmico nos vários ramos das ciências humanas em nosso país. Pouco se debate. Na área educacional, esta situação é um fermento para a proliferação dos modismos e das frases feitas. Por vezes, impressões genéricas ou caracterizações formuladas no âmbito de condições específicas - de uma área de conhecimento ou de conjunturas particulares - tornam-se conceitos e categorias de análise generalizadas, repetidas e reproduzidas de forma distorcida, como numa brincadeira de "telefone sem fio". Com isso, perdem-se os elementos que seriam capazes de contribuir para o avanço do conhecimento e o aprimoramento da prática, permanecendo apenas os ruídos de uma comunicação que se presta a imobilizar e a reproduzir aquilo que é necessário transformar.

De acordo com Kuhlmann (2001, 2003), esses "modismos" em números significativos prevaleceram aos que realmente buscavam mudanças significativas. Hoje, com pesquisas mais específicas na área educacional, apesar dos órgãos educacionais de esferas superiores propagarem a aprendizagem em vez da ação do ensino, sabe-se que: "a aprendizagem escolar não se esgota na atividade de ensino que a gera, assim como o trabalho do professor não pode ser analisado a partir do desempenho escolar dos alunos" (AMIGUES, 2004, p. 51).

Nesta seção, foi sintetizada uma breve descrição, de acordo com Kuhlmann (2001, 2003, 2005), Hoffmann (2011), Antunes (2004), Lucena e Sabíni (2012), da EI brasileira do

momento em que se iniciou os primeiros lugares destinados para "assistencializar" as crianças, sem meta educativa até os dias atuais. Na seção seguinte, é apresentada uma descrição da legislação sobre essa modalidade de ensino.

3.2 Legislação

As legislações educacionais regulamentam as instituições educativas e, também, fortalecem ou enfraquecem as imagens e representações que aparecem sobre essa modalidade educativa. As leis são criadas e modificadas de acordo com os interesses políticos e com as necessidades das demandas sociais. Se algo começa a sair de vinculação, sair de uso é momento de mudar ou quando algum setor da sociedade começa a aumentar, ganhar destaque é o momento de implementar normas que as regularizem. Assim, também aconteceu com a EI.

Segundo Kuhlmann (2001, 2003, 2005), por volta de 1950, a sociedade já demandava um aumento de ambientes destinados a receber crianças, porque as mulheres estavam ocupando o mercado de trabalho. Isso ocasionou o surgimento de movimentos que reivindicavam reformas educacionais, considerando que a escola era a solução para as mães que trabalhavam. As instituições destinadas para esse fim eram poucas e não comportavam a demanda, não tinha uma regulamentação em termos legais, conseqüentemente se fez a necessidade social de criar normais e, então, se iniciou um percurso em termos de leis com esse fim.

A legislação brasileira referente à EI nacional iniciou-se com Brasil (1961)²⁶. Entretanto, o Estado não era responsável por seu oferecimento, cabia às instituições particulares assumirem, se quisessem, essa responsabilidade. A preocupação governamental maior estava na modalidade de EF. Com Brasil (1971)²⁷, os sistemas de ensino privado continuaram sendo os maiores responsáveis para oferecer educação às crianças menores de sete anos, pois, embora os Estados comesçassem a oferecê-la em uma demanda pequena, não se tinha um destaque para esse público-alvo em termos de prioridade legislativa e os pais tinham a responsabilidade exclusiva sobre a educação dos filhos.

²⁶ Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61.

²⁷ Lei de Diretrizes e Bases 5692/71.

Com Brasil (1988), o país passou a aderir mudanças significativas: os cidadãos, em geral, passaram a ter direitos garantidos para a dignidade humana e, em termos educativos²⁸, o Estado passou a ser responsável por oferecer educação aos pequenos. A partir disso, o ensino passou a ter princípios de igualdade.

Segundo Libâneo, Oliveira, Toschi (2010), a obrigação de oferecer o ensino de Educação Básica (EB) se dividiu entre todos os níveis, Federal, Estadual e Municipal. O nível federal é responsável por todos os níveis de ensino. O nível Estadual é o principal responsável pelo oferecimento nas instituições de EF e EM. O nível municipal é responsável EF, EM e a EI. Assim, as crianças e adolescente passaram a ter direitos como qualquer outro cidadão da sociedade. Todavia, com o passar dos anos, esses direitos não foram sendo respeitados como deveriam e foi neste contexto que entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) para delinear e delimitar os direitos fundamentais dos cidadãos de zero a dezoito anos.

Esse Estatuto (BRASIL, 1990) é uma lei que tem como objetivo garantir que todos os direitos das crianças e dos adolescentes brasileiros sejam respeitados. Brasil (1990) enfatiza, nos artigos 53 e 54, o direito da criança à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sendo dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. No mesmo documento, no artigo 71, é garantido também à criança, e considerado preventivo, o direito à cultura, ao lazer e à diversão, na medida em que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. A partir desse momento, as crianças passaram a ter direito à proteção tanto da família como do Estado para seu "desenvolvimento pleno".

Nessa mesma década, entrou em vigor Brasil (1996)²⁹. Essa lei foi um marco muito significativo para a educação nacional. Focalizando a EI, essa lei trouxe várias contribuições e as mais relevantes são: 1) os princípios da organização, 2) o papel educacional e social que essa modalidade implica, 3) diminuição de seis para cinco anos a faixa etária da EI³⁰, 4) matrícula, frequência e carga horária, 6) oferecimento, 7) nomenclatura vigente, 8) currículo e 9) formação docente.

1) Princípios da organização: segundo Brasil (1996), regulamentou-se as normas para o sistema educacional nacional e, em termos de órgãos de esfera administrativa, delimitou-se:

²⁸ Constituição Brasileira de 1988, artigos 205 ao 214.

²⁹ Esta pesquisa contempla a lei atual, a primeira versão em 1996 e as modificações até os dias atuais.

³⁰ Lei nº11247 de 06/02/2006, que altera artigo terceiro da lei nº 9394/96, determina 5 anos a idade das crianças de EI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 15 nov. 2014.

Federal: MEC e Conselho Nacional de Educação (CNE); Estadual: Secretária Educacional de Educação (SEE), Delegacia (Diretória) Regional de Educação (DRE) ou Subsecretária de Educação e Municipal: Secretaria Municipal de Educação (SME) e Conselho Municipal de Educação (CME). Os municípios começaram a expandir os serviços educacionais, as prefeituras, que até então não tinham como prioridade a oferta de EB, passaram a se responsabilizar e a oferecer: em primeiro lugar, o EF; em segundo, o EI e, depois, EM. Os Estados se responsabilizaram pelo EF e EM. Assim, os municípios começaram a criar escolas de EF e de EI. Ocorreu, também, o "processo de municipalização": escolas que eram estaduais passaram a ser municipais e os professores de EF, que trabalhavam nas escolas estaduais, já não tinham tanto salas disponíveis como antes e começaram a trabalhar nas escolas municipais. A intenção governamental era distribuir responsabilidades, porque partiram do princípio de que os municípios, por serem menores que os estados, conseguiriam acompanhar o funcionamento das escolas e melhorar a educação oferecida. Para a EI foi um fato positivo porque aumentaram as instituições voltadas para esse fim e a escola municipal de educação infantil (EMEI) passou a ser reconhecida como educação, uma educação diferente das demais modalidades.

2) Papel educacional e social: A EI passa a ganhar relevância social sendo considerada "educação básica". De acordo com Brasil (1996, p.13) artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Dessa forma, a EI passou a ser considerada primordial. Além disso, evidenciá-la como a primeira etapa do ensino essencial, é reconhecê-la como sendo o início de um caminho educativo o qual todos os cidadãos precisam percorrer. Em outras palavras, é um nível educacional e a criança tem o direito, por fazer parte de um processo educativo de ensino. Assim, todos dentro dessa faixa etária podem usufruí-la.

3) Diminuição de seis para cinco anos a faixa etária da EI: de acordo com Brasil (1996, p.3), a EI perde um ano de seu ensino que passa a fazer parte do EF, ou seja, EI é composta por creches(crianças de zero a três anos) e pré-escola (crianças de três a cinco anos). E os Municípios, os Estados e o Distrito Federal tiveram o prazo até 2010 para que essa mudança fosse implantada. Para Brasil (2010), Plano Nacional da Educação, o objetivo governamental é começar mais cedo a alfabetização, disponibilizando um ano a mais para que os alunos ingressem nesse processo. Além disso, o foco é oferecer um período maior de

"escolarização obrigatória" para que os alunos aprendam e para que a imagem da educação brasileira, nas visões internacionais, melhor, visto que o Brasil tem apresentado grande números de analfabetos³¹.

O Ensino fundamental de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam, fato que chega até a colocar jovens brasileiros em uma situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a eles a contingência de compensar a defasagem constatada. (BRASIL, 2004, p. 13).

4) Matrícula, frequência e carga horária: de acordo com Brasil (1996, p.14)³², matrícula, frequência e carga horária são delineadas nos artigos 6 e 31e, de acordo com eles, a EI passa a ter caráter obrigatório para crianças de quatro e cinco anos. Brasil (1996) afirma no: "Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade." Nesse artigo, é assegurado que os pais ou responsáveis não possuem mais autonomia para escolher se inserem ou não seus filhos de quatro e cinco na instituição de ensino. Agora o oferecimento da escola é obrigação pública e as crianças precisam frequentar regularmente, como afirma Brasil (1996), "Art. 31. IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas", também fica assegurado 200 dias letivos com 800 horas, sendo de 4 horas diária a parcial e 7 horas a integral, a avaliação mediante acompanhamento e registros sem critérios de promoção para o EF.

5) Oferecimento: de acordo com Brasil (1996) os municípios terão o prazo até 2016 para a implantação e expansão das escolas para receber todas as crianças de 4 e 5 anos, porque, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2010, p.23), afirma: "Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos". Brasil (1996) artigo 11 ressalta que essa modalidade de ensino é obrigatória, sendo responsabilidade municipal oferecer. Essa modificação de modalidade facultativa para obrigatória representa uma mudança significativa, visto que, com o aumento de crianças na escola, a política educacional estará mais organizada e descentralizada, a responsabilidade mais distribuída e o esforço assumido mais amplamente.

³¹ O Brasil ocupa o 8º lugar em um ranque de 150 países referente ao número de analfabetismo. E propôs a melhorar até 2015. 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, UNESCO. Mais informações: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/brasil-e-o-8-pais-com-mais-analfabetos-adultos-diz-unesco.html>. Acesso em: 29 jan. 2013.

³² Lei 12796 de 04/04/2013, que altera alguns artigos da lei 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 15 nov.2014.

Um fator negativo é que os municípios deverão atender com prioridade o EF ficando para o segundo lugar a EI.

6) Nomenclatura vigente: "Educação Infantil", essa nomeação aparece nas legislações e documentos vigentes. Segundo Brasil (1996, p.11), "Art. 21º. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio". De acordo com Brasil (1988, p.35), "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil [...]. Para Brasil (1998a, 1998b, 1998c, p.11) nomeia, "educação infantil" e "creche crianças de 0 a 3 anos" e "pré-escola crianças de 4 a 6 anos".

Nesses exemplos oficiais, fica evidente que a primeira etapa da EB brasileira é designada como "educação" e não como "ensino", como são nomeados os demais níveis. Dessa forma, o "ensino fundamental" e o "ensino médio, "educação infantil" são uma modalidade educativa. Mesmo com todas as mudanças, a EI continua sendo "pré- escola", ou seja, fase que não inicia, mas sim que prepara para começar o momento efetivo. A nomenclatura "pré" é um prefixo que, de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, antecipa algo. Assim, entende-se que, uma vez que antecipa, não é a verdadeira escola.

7) Currículo: de acordo com Brasil (1996), o artigo 26 regulamenta que todas as modalidades da EB devem seguir a base nacional comum e uma parte diversificada que é complementada pelo estabelecimento de ensino ou UE. Para Brasil (1996), está "tudo unificado", igual para todos - da EI ao EM. A parte diversificada propicia uma oportunidade para que os estabelecimentos de ensino acrescentem algo educacional que seja relevante para a sua localidade e seu público-alvo. Na lei, o currículo não apresenta especificidades para a EI, não se tem "eixos" de trabalho, as disciplinas são todas iguais. Assim, as singularidades caracterizam-se nas práticas pedagógicas.

8) Formação docente: nesses artigos mencionados anteriormente, de acordo com Brasil (1996), é possível inferir que aumentará significativamente o número de instituições para esse fim, uma vez que o número de crianças na escola será maior, visto que as crianças de 4 e 5 anos terão direito a escolarização obrigatória. Conseqüentemente, crescerá, também, o número de professores sendo admitidos mediante concurso público de provas e títulos. E Brasil (1996) delimita quem são os profissionais:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino

fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.25).

A formação do professor da EI é assegurada por Brasil (1996) na modalidade média, sendo que na data da sua primeira publicação 1996 a meta era que dentro de dez anos todos os profissionais da educação tivessem à capacitação em nível superior³³. A meta referente à qualidade da formação profissional não foi cumprida. Dessa forma, a expansão de matrículas, a partir de então, aumentarão e serão obrigatórias. A realidade é que, para obter melhores níveis de qualidade educacional, os órgãos governamentais partem do pressuposto de que todas as crianças devem estar dentro das salas de aulas. Assim, a questão da formação profissional e outros problemas que aparecem no decorrer do processo não tem tanta significância.

Em 1996, quando a LDB (BRASIL, 1996) entrou em vigor, um dos pontos mais discutidos e criticados no meio acadêmico foi referente a formação do profissional designado para trabalhar na EI. Os documentos oficiais que regulamentam essa modalidade exigem "professores polivalentes" para que os alunos desenvolvam habilidades e competências, porque é um trabalho que exige muitas "especificidades". No entanto, a formação mínima se faz em EM.

Nascimento (2003, p.107) complementa essa ideia questionando como uma formação em EM pode dar conta de uma "série de normalizações próprias da instituição escolar", conteúdos curriculares enfatizando as "funções de cuidar e educar", propagação de valores sociais, direitos e deveres para a cidadania, as crianças de EI são "alvo de atendimento multifacetado". Os professores precisariam de incentivo, o que só seria possível se fosse "parte do sistema de ensino", ou seja, não ser facultativo seu oferecimento, ser obrigatório. Assim, teriam mais incentivos financeiros do governo. Atualmente, a EI na sua segunda faixa etária apresenta caráter de obrigatoriedade, faz parte de um sistema de ensino e ainda continua em desenvolvimento de uma identidade educacional e a formação do professor permanece em debate no quesito formação e ainda se é permitido exercer a docência com qualificação em EM.

Atualmente, a EI para as crianças de 4 e 5 anos ganhou status de obrigatoriedade e passou a receber investimento do governo. De acordo com Brasil (1996, p.25)³⁴, o artigo 62, nos parágrafos quatro, cinco e seis, apresenta que haverá incentivo dos governos, em forma de

³³ Na primeira publicação em 1996, artigo 87 e parágrafo quarto -previa que "até o fim da década de Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

³⁴ Alterado pela lei federal 12796 de 2013.

"bolsa de iniciação a docência", para as pessoas que optarem por atuar na EI e anos iniciais do EF e que o MEC criará nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso na graduação.

Diante do exposto, observa-se que as mudanças na estrutura do ensino são lentas e que a política educacional está tentando solucionar problemas referentes à qualificação docente. A formação do professor é um assunto problemático porque, na visão governamental, as ações se resumem em educação de qualidade, ou seja, na aprendizagem dos alunos. De acordo com novas pesquisas³⁵ na área educacional, é possível comprovar que, além da formação, existem outros elementos para se desenvolvem no decorrer do processo educativo, como por exemplo, o trabalho do professor.

Nesta seção, foram descritas as principais mudanças na legislação brasileira referentes à EI, o percurso do caráter facultativo até o caráter obrigatório, as exigências de qualificação dos profissionais da área. Na seção seguinte, é descrito o documento em nível federal que regulamenta a ação pedagógica dessa modalidade educativa, o RCNEI.

3.3 Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

Os RCNEI (Brasil 1998a, 1998b, 1998c) foram implantados pelo MEC com o objetivo de servir como um guia de reflexão educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos profissionais, caracterizando, oficialmente, como deve ou deveria acontecer esse trabalho. Nesses Referenciais encontram-se os fundamentos considerados pelo próprio documento como essenciais e indissociáveis da EI: educar, cuidar e brincar. O documento é composto por 03 (três) volumes.

De acordo com RCNEI Brasil (1998a), no primeiro volume, Introdução, há a apresentação dos objetivos e a organização do documento. Nele, são citados conteúdos, orientações didáticas e o "perfil profissional" dos professores. O objetivo do documento está em apresentar a sua estrutura e as bases para a proposta de trabalho, a qual visa a aprendizagem. Os objetivos estão embasados na criança definida como "um sujeito social e histórico" (BRASIL, 1988a, p.21). A aprendizagem concretiza-se na interação e pauta-se nos alicerces: professor e aluno, envolvendo cuidar, educar, brincar, afeto, situações de

³⁵ Como as pesquisas envolvendo o trabalho do professor nos pressupostos teóricos do ISD.

aprendizagem que valorizem os conhecimentos prévios do aluno e oportunizem situações para a criança solucionar problemas.

O documento está organizado em eixos de trabalho, com objetivos e conteúdos separados por faixa etária. A organização do tempo pedagógico está subdividida em atividades permanentes, sequenciadas, projetos educacionais e avaliação realizada por meio da observação e do registro. De acordo com Brasil (1988a, p.41), o trabalho com as crianças "exige" um professor com "competência polivalente", ou seja, que trabalhe com conteúdos de natureza variada, como os cuidados básicos com as crianças, porque elas precisam para um "desenvolvimento pleno", e com conhecimentos específicos das diversas áreas de conhecimento. Além disso, é necessário que esse profissional esteja constantemente em processo de formação continuada, tendo a escola como espaço para esse fim.

Para Brasil (1998a, p.11-19), a legislação nacional³⁶ é mencionada devido a sua importância. Além disso, afirma que essa modalidade educativa é considerada EB e direito dos cidadãos e frisa ser um documento de "referência e orientações pedagógicas", destinado a dois públicos-alvos. Primeiro, creche para crianças de zero a três anos. Segundo, "pré-escola" para crianças de quatro a seis anos³⁷, que pretende modificar a "concepção assistencialista" para um "atendimento institucional", no qual elas sejam respeitadas. Brasil (1998a, p.21-27) afirma ser encargo dos professores conhecerem e praticarem os conhecimentos cognitivos, afetivos e de cuidados essenciais à saúde do educando. Complementa, ainda, que a proposta de trabalho deles deve estar centrada no "cuidar", no "educar" e no "afeto", uma relação pedagógica pautada na interação. Mas não exemplifica como essas propostas se concretizam, cita apenas como nota de rodapé os autores, Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Para tanto, Brasil (1998a) pressupõe que os professores já dominem os conceitos defendidos por esses autores.

O documento destina uma parte para discutir sobre os professores. Brasil (1998a, p.39-41) afirma que a maior parte dos profissionais não possui a qualificação exigida para tal função, visto que a própria lei³⁸ assegura esse direito, e que muitos dos professores são "leigos" no assunto. Nesse sentido, as redes de ensino devem investir na formação desses profissionais.

³⁶ Constituição Federal de 1988: artigo 208 e a LDB 9394 versão de 1996, artigos: 4, 9, 11, 29 e 89.

³⁷ De acordo com a Lei nº12796 de abril de 2013, que modifica a LDB, essa modalidade educativa recebe crianças até cinco anos e não mais seis como anteriormente.

³⁸ A Lei de Diretrizes e Bases, versão de 1996, artigo 62 determina a formação do professor em nível médio.

Nesse ponto, o documento apresenta inquietação, primeiro prognóstica que não precisa se explicar e insere os autores como nota de rodapé e, depois, subentende que o professor esteja desprovido de qualificação suficiente e, por isso, precisam de "formação".

Ainda com base nesse exemplar do documento, Brasil (1998a, p.48-52) destaca que os conteúdos ("instrumentos para analisar a realidade") se concretizam por meios "conceituais" (construção de capacidades para operar símbolos, ideias, imagens e representações à realidade), e por meios "atitudinais" (são as atitudes, valores e normas, que a função da instituição é "socializar").

Segundo Brasil (1998a, p.69-69), os ambientes físico e material são importantes para aprendizagem, por isso, o espaço físico deve conter mobiliários adequados ao tamanho das crianças, materiais (livros, espelhos, papéis, tintas, cola, tesoura, argila, massinha e outros), brinquedos e instrumentos sonoros, que são "auxiliadores da aprendizagem". Brasil (1998a) assegura ser o professor o encarregado de organizar os conteúdos e orientar as ações para promover a aprendizagem das crianças, e salienta que as famílias são muito importantes para o processo educacional da criança, por isso é aconselhável uma parceria entre pais e escola.

Com base nas informações contidas nesse volume do documento, é possível observar que essa modalidade educativa está separada por faixa etária e eixos de trabalho, mas as informações sobre práticas didáticas e concepções teóricas podem causar transtornos e equívocos aos professores visto que não estão claras.

De acordo com (Brasil 1998b), o segundo volume do documento é nomeado de Formação Pessoal e Social - Identidade e Autonomia. A ideia principal apresentada está pautada nas orientações gerais e didáticas para o professor desenvolver os objetivos, os conteúdos programados e promover a aprendizagem dos alunos. No documento é defendido que a aprendizagem se concretiza por meio dos vínculos com outros (interação), a qual ocorre por meio da imitação, do brincar, da oposição (diferenciar-se do outro), da linguagem e da apropriação da imagem corporal. Os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas estão divididos por faixas etárias e cabe ao professor propiciar condições para que o aluno desenvolva a autoestima, a capacidade de escolha e aprenda a ter cuidados pessoais com a higiene, a saúde e a alimentação.

Segundo Brasil (1998b), as orientações gerais para o professor são muito importantes, porque o docente é o responsável por: organizar um ambiente para atender as necessidades de afeto e de alimentação adequada, assegurar as necessidades da idade (integridade corporal e psíquica), utilizar mobiliários apropriados às crianças, garantir os cuidados com a higiene, organizar o tempo com atividades (permanentes, sequenciadas, projetos educacionais e a

avaliação formativa por meio da observação e registros). Para Brasil (1998b), essas orientações servem para que o professor ajude as crianças a adquirirem identidade e autonomia, o que contribui para formação pessoal e social do educando em sociedade.

Segundo Brasil (1998b), a construção da identidade e da autonomia da criança acontece por um processo complexo que depende da vivência nas interações socioculturais, fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade. A criança é vista como um ser social (capacidades afetivas, emocionais e cognitivas) que aprende pelos vínculos de interação. Nesse processo, a imitação, o "faz-de-conta" e a capacidade de observar, aprender e diferenciar são marcadores significativos. O "brincar" aparece como um auxiliador para o desenvolvimento da identidade e autonomia, o qual está ligado à linguagem e ajuda na relação de diferenciação entre o "eu e o outro" (BRASIL 1998b, p.31-33).

De acordo com Brasil (1998b), as faixas etárias estão separadas (0 a 3 anos e 4 a 6 anos) com objetivos para cada uma delas. Na primeira faixa etária, a criança deve aprender: expressar desejos, vontades e agir com progressiva autonomia; explorar a imagem do corpo e ter cuidados com sua higiene; brincar e se relacionar com outras pessoas dentro da instituição. Na segunda, a criança deve: adquirir imagem positiva de si, identificar e enfrentar situações de conflito, valorizar ações de cooperação e solidariedade, brincar, adotar hábitos de auto cuidado e respeitar as regras de convívio social.

O documento Brasil (1998b) apresenta, nas orientações didáticas, a necessidade de as crianças adquirirem autoconfiança, fazerem escolhas, brincarem de faz de conta, explorarem a imagem corporal, adquirirem cuidados com higiene. Além disso, ressalta a importância de identificarem o nome próprio (4 a 6 anos) e de respeitarem a diversidade, tudo tendo como base a interação. Para finalizar, Brasil (1998b, p.50-69) reforça que o professor é o responsável por criar e manter um "clima de segurança", "afeto" e "confiança" na relação interpessoal, de maneira que as crianças adquiram a "identidade" e a "autonomia", na busca pela independência pessoal para que possa conviver em sociedade autonomamente.

Em síntese, o documento só frisa as obrigações dos professores e não menciona com ênfase a importância dos pais/familiares das crianças, da sociedade nesse processo social com muitas especificidades. Afirma, apenas, que é necessário parceria, mas como desenvolvê-las fica a critério dos gestores e professores. O professor, nesse volume do documento, é o único "responsável" por todo o processo de desenvolvimento da "identidade" e "autonomia" do aluno.

Finalmente, no terceiro volume, Conhecimento de Mundo, vem dividido em Eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade

e Matemática. De acordo com Brasil (1998c), o propósito desse volume está em discriminar cada eixo de trabalho, ressaltando a importância social deles, citar ideias e práticas pedagógicas correntes e estabelecer a relação criança e o eixo de conhecimento, discriminar os objetivos, conteúdos e orientações didática referente aos conhecimentos, distribuição do tempo (atividade permanente, sequenciada, projetos educacionais e avaliação formativa mediante observação e registros) e, por fim, apresentar orientações gerais ao professor,

Para Brasil (1998c), o eixo Movimento aparece como uma forma de expressão, comunicação humana e menciona como exemplos: jogar, brincar, imitar, criar ritmo e movimento. De acordo com Brasil (1998c) os objetivos, os conteúdos estão subdivididos em possibilidades expressivas do movimento e de caráter instrumental, e as orientações didáticas separadas por faixa etária e orientações gerais. Brasil (1998c, p.37- 41) enfatiza a necessidade das instituições proporcionarem um ambiente físico e social para o desenvolvimento da motricidade das crianças. Nas orientações didáticas, define que cabe ao professor promover um ambiente com materiais que valorizem a descoberta e a exploração do movimento, com exploração de "jogos" e "brincadeiras" das diferentes regiões do Brasil, ter postura corporal ao se relacionar com as crianças, utilizar o próprio corpo como veículo expressivo e ser um "modelo" para as crianças seguirem.

De acordo com Brasil (1998c), o eixo da Música é apresentado como uma linguagem que comunica por formas sonoras, que gera conhecimentos e precisa ser valorizada em seus aspectos de produção, apreciação e reflexão como um meio de expressão e interação social. Brasil (1998c) apresenta uma crítica quando a música é utilizada como suporte para outra atividade (como por exemplo: cantar antes de lavar as mãos e refeições). Em seguida, apresenta a separação por faixa etária com os objetivos, conteúdos, orientações didáticas e orientações gerais. Menciona ser incumbência do professor cantar para as crianças a fim de: contribuir com o desenvolvimento da percepção delas; oportunizar a apreciação musical ampliando o conhecimento da criança e respeitando os diversos aspectos referentes à produção musical, valorizar todos os tipos de músicas nacionais e internacionais, levar as crianças a compreenderem a linguagem musical como uma forma de expressão individual, coletiva e como uma maneira de interpretar o mundo.

Para Brasil (1998c, p.85), o eixo de Artes Visuais precisa estar no cotidiano da vida infantil por ser uma "linguagem" e uma forma de "expressão e comunicação humana". Brasil (1998c, p.87) inicia repudiando o fato de as Artes Visuais serem utilizadas como "passatempos" em atividades de desenhar, pintar, modelar, confeccionar convites e enfeites de datas comemorativas, colorir imagens em folha mimeografadas com exercícios de

coordenação motora para fixação e memorização de letras e números. O documento (1998c) afirma que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem influenciadas pela cultura e não se aprende automaticamente. Assim, a aprendizagem acontece pela articulação do fazer artístico, da apreciação e da reflexão. Partindo dessa premissa, antes de as crianças representarem o mundo por "traços gráficos", "rabisco", ela já deve identificar as qualidades e funções existentes nele (Brasil, 1998c, p.91).

Em seguida, são apresentadas, por faixa etária, os objetivos, os conteúdos, as orientações didáticas e as orientações gerais ao professor. Brasil (1998c, p.107) fixa que é responsabilidade do professor demonstrar "clareza do seu projeto de trabalho" com a criança, de maneira que ela possa conhecer, compreender e respeitar a diversidade da produção artística por meio do uso de diferentes materiais. O docente precisa oferecer possibilidades para o aluno manter contato e explorar diversos materiais, de maneira que possa enriquecer as produções pessoais e, também, incentivar e valorizar a produção artística dos outros.

Para Brasil (1998c, p.117), o eixo Linguagem Oral e Escrita aparece como um elemento indispensável para a prática social e para a ampliação da capacidade de expressão e acesso ao "mundo letrado", por meio das "competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever". O documento (1998c, p.119-120) inicia com uma crítica a algumas práticas docentes que priorizam: o silêncio, as listas de palavras, os adultos que imitam o falar infantil, as "rodas da conversa" que caracterizam "monólogo com o professor", os exercícios mimeografados de "coordenação perceptivo-motora" e outras práticas. Defende que, para aprender a ler e escrever, é necessário construir conhecimento de "natureza conceitual" e que esse é um processo longo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita. Brasil (1998c, p. 125-129) afirma que o desenvolvimento da linguagem vem separado - a oral e a escrita, mas estão interligadas, a oral caracteriza pelo "processo de aproximação com a fala de outro" (pais, professores, meios de comunicação e outros). A escrita é marcada por ambientes da "sociedade letrada", nos quais as crianças descobrem o funcionamento da escrita na convivência com meios que promovem e interagem com o código escrito. Em seguida, aparece a separação por faixa etária, objetivos, conteúdos, orientações didáticas e orientações aos professores.

Nas orientações gerais, Brasil (1998c, p.151-152) afirma ser obrigação do professor promover um "ambiente alfabetizador", ou seja, situações que a leitura e a escrita se façam necessárias com função real de expressão e comunicação e que faça uso de "diferentes gêneros" para um "ambiente de letramento". Nesse eixo, os termos "ambiente alfabetizador" e

"letramento" podem provocar dúvidas e compreensões equivocadas, para o professor, uma vez que, o documento não traz explicações mais coerentes para termos como esses.

Segundo Brasil (1998c, p.163), o eixo de Natureza e Sociedade pauta-se em termos do "mundo social e natural" no campo das ciências humanas e naturais. Brasil (1998c, p.165) afirma não admitir propostas de trabalho que visem o desenvolvimento motor, hábitos e atitudes de "copiar, repetir e colorir produções prévias - desenhos e exercícios", trabalhos baseados em "festas do calendário nacional", datas comemorativas como o dia do índio, dia das mães e outras. O ensino, com base no documento, deve assegurar os conhecimentos e ideias que as crianças já possuem do seu cotidiano e propiciar experiências que possibilitem diversas formas de representação e explicação do "mundo social e natural". Cita, também, a importância do "brincar de faz-de-conta" para a criança refletir sobre o mundo (Brasil, 1998c, p.169-173).

Em seguida, tem a separação por faixa etária dos objetivos, conteúdos, orientações didáticas e orientações aos professores. Esse eixo apresenta uma complexidade de temas e salienta que o professor precisa desenvolver "estratégias de ensino" para que essas aconteçam gradativamente.

De acordo com Brasil (1998c, p.207), o eixo da Matemática é importante porque, desde que nascem, as crianças já estão inseridas no "universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante". Brasil (1998c, p.209-2013) repudia a concepção de ensino restrita à "memorização, repetição e associação", a manipulação de objetos concretos para chegar ao conceito abstrato. O documento (1998c) defende que a aprendizagem de "conteúdos matemáticos" ocorre por meio de "jogos e brincadeiras", a partir do uso que se faz nas vivências, na reflexão, na comunicação de ideias e nas representações, e afirma que cabe ao professor promover um ambiente propício para a criança solucionar "situações-problema". Após apresentar a separação por faixa etária dos objetivos, conteúdos, orientações didáticas e orientações aos professores, o documento frisa que os jogos e as brincadeiras são os veículos para a criança adquirir as noções matemáticas necessárias.

Em síntese, no decorrer dos volumes (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c) é perceptível que: o professor tem muitas obrigações e é exigido dele a execução de tarefas complexas; a formação exigida para tal trabalho se faz em nível de Ensino Médio (EM); esse profissional carece trabalhar com conceitos de diversas áreas do conhecimento, mas infelizmente os objetivos, conteúdos, orientações didáticas e orientações gerais não oferecem os subsídios para uma orientação profunda de uma modalidade educativa com tantas especificidades.

Em todos os inícios de cada orientação do eixo de trabalho aparece uma ou várias críticas de como não fazer, mas a maneira mais adequada não é mencionada, o que causa obscuridade para o funcionamento de tal prática. Assim, cabe aos profissionais da área fazerem suas adaptações e criarem suas formas de trabalho, produzindo novos documentos que possam nortear a prática pedagógica com mais clareza .

Esses documentos (Brasil, 1998a, 1998b, 1998c) foram lançados há 16 anos e continuam em vigor. Em âmbito, federal referente à ação pedagógica na EI, só foi emitido o RCNEI- Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2000). Assim, cabe aos responsáveis pelas instituições e aos professores fazerem suas propostas de ação pedagógica para o trabalho educacional na EI, respeitando as normas superiores que regulamenta o sistema de ensino nacional.

De acordo com Brasil (2000), o objetivo do documento é assegurar atendimento às crianças com necessidades especiais, garantindo a inclusão delas no sistema educacional. Assegurar atendimento educacional com preferência às classes comuns às crianças com necessidades especiais, caso não seja possível profissional especializado. Brasil (2000) considera ser um indivíduo com necessidades especiais os portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de superdotação. O documento menciona que a "escola" deve propiciar que todas as crianças tenham direitos iguais respeitando a individualidade e a diversidade.

O RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), desde que foi emitido, não foi aprimorado em esfera governamental, mas no campo científico já foi objeto de pesquisa. Barricelli (2007) realizou uma pesquisa com base nesses documentos sob os pressupostos teóricos e metodológicos do ISD. De acordo com Barricelli (2007, 149), esse documento não se apresenta como uma sugestão referencia porque os volumes "contradizem o caráter apenas norteador e confirmam o caráter prescritivo do documento".

A autora (2007) apresenta, como resultado de sua pesquisa, as representações sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos, baseadas no terceiro volume do documento (BRASIL, 1998c) centrado no eixo de Linguagem Oral e Escrita. Barricelli (2007, p.157) constatou que a criança, o professor e a instituição de EI são caracterizados como "protagonistas" do agir, ou seja, são "atores" (são responsáveis em partes pelo agir).

Barricelli (2007, p.157-160, grifo da autora) afirma que, no documento, a criança aparece como "ator" do agir, "dotada de capacidade" linguageira, cognitiva, instrumental, corporal, afetiva, pluridimensional e prescritiva. Complementa com os seguintes exemplos:

Linguageira, "a criança fala [...]". Cognitiva, "os bebês incorporaram [...]". Instrumental, "as crianças utilizam-se [...]". Corporal, "a criança corre [...]". Afetiva, "o que deseja [...]". Pluridimensional, "as crianças elaboraram [...]". Prescritiva, "as crianças devem recordar [...]". A autora afirma que também ocorreram marcas nas quais a criança é "caracterizada" como "real" e "futura". Por exemplos: verbo de ligação, " a criança é capaz [...]". Verbo no passado, "as crianças brincam [...]". E, modalização deôntica, que, determina habilidades no futuro, expressa que a criança dependerá do professor para o desenvolvimento de suas habilidades, "as crianças podem construir [...]".

Referente ao professor, Barricelli (2007, p.162 - 170, grifos da autora) afirma que aparece "focalizado isoladamente" [...] em "subseções 'Orientações Didáticas'". Ele é marcado pelo agir pluridimensional e agir prescritivo, como ilustram os exemplos, "o professor organiza o ambiente" e "(o professor) deve-se buscar [...]". A autora frisa que o professor é visto como o "organizador das ações", o qual direciona e "cria condições" para que as crianças aprendam. O professor é mencionado como "ator", com capacidades para organizar e gerenciar a aprendizagem. A autora acrescenta, ainda, que o agir dele apareceu manifestado em um agir que não aconteceu, quer dizer, futuro, o professor atual com capacidades é projetado como professor futuro, ou seja, se seguir as prescrições terá "garantia de sucesso" nas interações criança/professor.

Referente à situação interacional, o professor desempenha um papel "secundário" e é colocado como "instrumento material" da criança, como comprovam os excertos apresentados por Barricelli: "a criança utiliza o professor como escriba". Além disso, o professor aparece, também, como "agente" e a criança como "beneficiário" do agir do professor nos trechos que seguem: " 'o professor - **AGENTE** amplia gradativamente suas (crianças) - **BENEFICIÁRIO** possibilidades de comunicação e expressão' ". Para a autora, quando o Referencial coloca o professor como "professor futuro" e prescreve essa capacidade, por exemplo: " 'exige-se do professor escuta e atenção real à fala da criança' ", pressupõe claramente que ele não possui essa capacidade e que, por isso, precisa desenvolvê-la. (BARRICELLI 2007, p.162 - 170, grifos da autora).

Referente à concepção de ensino/aprendizagem presente no Referencial, Barricelli (2007, p.170-174) destaca que o tipo de discurso predominante é o teórico, texto marcado com características pertencentes ao mundo do expor autônomo. As ações de linguagem não são explícitas e ocorre o "apagamento da voz do enunciador", ou seja, não são mencionadas as teorias do documento. A autora constatou que no texto analisado não ocorre interação do professor e das crianças, marcada pela ausência de formas de agir, destacadas por verbos, nos

quais o professor é "estimulador" e "provocador de desafios" nas ações diretas com as crianças. A autora defende que a concepção de ensino-aprendizagem do Referencial é "cognitivista", pautada nos pressupostos dos estudos de Piaget, manifestada pelas formas de agir atribuídas à criança baseado nos interesses individuais, nos quais a aprendizagem depende de fatores, como o "amadurecimento biológico". Para ilustrar, a autora apresenta os seguintes excertos: " '(As crianças) podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida (para contar uma história para outros)' ", " 'Os erros informam para o adulto o modo próprio de pensar da criança' ".

Para Barricelli (2007, p.174-183, grifos da autora) o conteúdo do Referencial apresenta-se como um "mega-artefato simbólico" a ser utilizado pelo professor com a "finalidade" de promover alguma capacidade na criança. Barricelli (2007) defende essa denominação justificando que o documento só apresenta a área de conhecimento e a finalidade dela no desenvolvimento infantil e não defini todos os conteúdos desse "mega-artefato". Ao se referir ao quadro de conteúdo do documento, a autora afirma que esse não é expresso de forma clara e cita, por exemplo, o fato de o documento apresentar o termo "gêneros" e não fornecer nenhuma explicação sobre como esse trabalho deve acontecer. Ela, também acrescenta que, o que se caracteriza no documento como conteúdo, se apresenta na realidade como "forma de agir", com enfoque na criança, como ilustram os trechos apresentados pela autora: "'(A criança) desenvolve (agir pluridimensional) diferentes capacidades'".

Para finalizar esse assunto, Barricelli (2007, p.108) afirma que, no Referencial, "ocorre a substituição do conteúdo pela área", ou seja, o conteúdo se encaixa a procedimentos e as formas de agir, e o documento ainda consegue "discutir" qual o conteúdo mais adequado em cada faixa etária. Para a autora esse documento prescritivo contribui com a "falta de clareza nos conteúdos" destinados para a criança da EI.

A autora (2007, p.183- 188) fecha a análise do Referencial realçando quatro contradições do documento, que estão relacionadas com a teoria de Vygostky. 1) Referente à linguagem, à discussão teórica e às orientações didáticas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A discussão da linguagem com orientações se apresenta com base em Vygostky (linguagem constitutiva do homem e é instrumento para a mediação, homem e conhecimentos sociais) e em Volochinov para o qual a linguagem é "dialógica". Para a autora, a incoerência manifesta na linguagem por meio das ações propostas ao professor e a criança, a linguagem aparece como "negociação de sentidos" e não propõe a "interação".

2) Referente ao agir afetivo e o agir corporal, a autora constatou, em suas análises, pouca ocorrência desses agir, o que demonstrou que documento deu pouca importância a esses assuntos para o desenvolvimento infantil. O que, também, contrapõe as ideias de Vygostky que defendeu que o afetivo é de grande relevância e as "motivações são motivadoras e devem ser utilizadas em favor da aprendizagem". No Referencial, a emoção é mencionada e não aparece a "aprendizagem-desenvolvimento" e, para Vygostky, aprendizagem e desenvolvimento são "indissociáveis". (BARRICELLI, 2007, p.186).

3) Referente às condições do trabalho do professor, o Referencial apresenta uma visão de "escola ideal" marcada pelo agir possível e não abre espaço para dificuldades que podem aparecer na rotina da instituição. Evidencia o atendimento às crianças com necessidades especiais, que são lembradas por terem direito a um "atendimento especializado" e não apresentadas a maneira certa para esse atendimento e também, não assume a responsabilidade por um atendimento adequado. Essa controvérsia citada por Barricelli (2007, p.186-187) relacionada aos portadores de necessidades especiais, pode ter sido suprida ou não visto que, em 2002, foi publicado pelo MEC um Referencial destinado a esse público-alvo.

Finalmente, 4) referente à linguagem oral e escrita, a autora defende que, para Vygostky, "a linguagem oral não é uma simples continuação da linguagem escrita", mas sim elementos com aspectos diferentes e, no Referencial, se apresentam com ausências de "clareza nos conteúdos" considerando que são sintetizadas como se uma dependesse da outra, ou seja, são vistas como se fossem da mesma área. (BARRICELLI, 2007, p.187).

Todas essas ponderações de Barricelli (2007, p.156) referente ao Referencial são muito relevantes para ajudar a entender como esse documento representa o professor de EI, a criança, os conteúdos e o processo ensino-aprendizagem. Outro apontamento da autora que merece destaque é fato de o professor ser representado, segundo ela, como "ator", considerando que essa não é uma característica muito comum em documentos prescritivos e pelo Referencial apresentar contradições, característica comum nesse tipo de texto.

Para Barricelli (2012, p.21), os RCNEI são um documento histórico referente a EI brasileira, por ser "a primeira prescrição nacional voltada para a educação de crianças pequenas, com parâmetros norteadores da prática docente". Por essa razão é um documento que apresenta relevância nos meios acadêmicos e até nos dias atuais influenciam a prática do professor de maneira positiva ou negativa, o importante que o professor tenha um modelo para discutir. Porque " [...] a prescrição educacional não pode ser restringida ao papel de orientadora das práticas docentes". [...] "é preciso que o trabalhador se aproprie do instrumento-prescrição para poder transformá-lo". (BARRICELLI, 2012, p.54).

Após ter sido descrito o documento que regulamenta a EI em nível federal, RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c, 2000) e ter sido apresentadas as ponderações de Barricelli (2007), na seção seguinte são descritos os PNQEI (BRASIL, 2006a, 2006b) e os IQEI (BRASIL, 2009) documentos em nível federal que regulamentam e avaliam a qualidade desse ensino.

3.4 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

Os governos de amplitude federal têm manifestado grande preocupação com esse tipo de ensino na questão da qualidade. Foi pensando nesse ponto que, em 2006, foram emitidos pelo MEC os PNQEI volume 1 e 2 e, em 2006, os IQEI em 2009.

Brasil (2006a, 2006b) apresenta como objetivo principal os fundamentos essenciais para organização e funcionamento das instituições de EI, para que essas possam adquirir padrões de qualidade em âmbito nacional. Os Indicadores (BRASIL, 2009) apresentam uma síntese, ou seja, os pontos principais dos Parâmetros para serem avaliados. Segundo Brasil (2006a, 2006b), a questão da qualidade na EI é definida como um "conceito social" e exemplifica que está embasado em valores, que dependem do contexto social, das possibilidades e do conhecimento nos quais estejam embasados. Para Brasil (2006a, p.9), não existe marcador de qualidade mínima ou máxima, ou seja, os documentos se organizam "de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social".

Um ponto que, de acordo com esses documentos, apresenta bastante destaque é referente à qualificação do professor. Os documentos defendem que esse profissional precisa "desenvolver habilidades", por isso a qualificação dele deve ser contínua e os profissionais, com incentivos financeiros (dos projetos de investimentos em níveis municipais, estaduais e federais), deveriam ser todos habilitados em nível superior (Pedagogia). Afirmam que,

Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito da formação dos profissionais que atuarem nas instituições de Educação Infantil. A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se [...] todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem formação em nível superior. (BRASIL, 2006a, p.8)

Os documentos frisam questões da formação do professor e, também, delegam algumas funções das escolas. Segundo Brasil (2006a, 2006b), as instituições educacionais de EI são as responsáveis em propiciar ambientes e materiais adequados para o trabalho docente. Assim, por exemplo, as salas devem ser separadas por faixa etária: 0 a 1 ano, 6 a 8 crianças por professor; de 2 a 3 anos, 15 crianças e de 4 a 5 anos, 20 crianças por professor. Esses pontos que, se analisados em esfera nacional, educacional e prática são bastante relevantes. Todavia, infelizmente, observando o nosso país estão muito longe de serem alcançados.

Em Brasil (2009) está sintetizada uma avaliação³⁹ sobre os parâmetros operacionais das instituições visando à qualidade do ensino visto que, na EI, os alunos não realizam prova escrita ou oral, como nos demais níveis de ensino⁴⁰ para diagnosticar a qualidade do ensino. De acordo com Brasil (2009), esses documentos (PNQEI) trazem vários instrumentos que precisam ser avaliados pelos membros da UE. Tais como:

1- Planejamento institucional; 2- multiplicidade de experiências e linguagens; 3- interações; 4 - promoção da saúde; 5 - espaços, materiais e mobiliário; 6 - formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7- cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009, p.17-18).

Para Brasil (2009), esses pontos são avaliados por meio de questionários que os indivíduos ligados à instituição respondem. Alguns pontos que chamam atenção nesse questionário referem-se ao professor e à maneira como o educador da EI é designado, como comprovam alguns recortes do documento:

- "Avaliação da dimensão - formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais". (BRASIL, 2009, p.33);
- "As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente?". (BRASIL, 2009, p.36).

Nos exemplos citados, os docentes que trabalham na EI são nomeados como "professoras". De acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, esse termo refere-se ao gênero feminino. Dessa maneira, o documento passa uma representação que só mulheres trabalham com esse nível de ensino, mesmo tendo sido elaborado no ano de 2009 e tendo tanto homens quanto mulheres desempenhando essa profissão. Barricelli (2012 p.22) salienta que essa terminologia se justifica pela representação histórica "[...] mulher como educadora

³⁹ Essa avaliação se constitui por meio de questionário, com perguntas referentes a aspectos organizacionais, físicos, formação do quadro docente e à prática pedagógica. Perguntas essas que devem ser respondidas pelos gestores, professores e demais funcionários da escola.

⁴⁰ EF e EM. Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio. Mais informações: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=414. Acesso: 23 nov. 2014.

nata tem raízes remotas, defendidas pelos educadores Rousseau, Froebel e Montessori" . A autora defende que "as instituições de Educação Infantil no Brasil contam, quase que exclusivamente, com mulheres como professoras".

A questão da qualificação do profissional também apresenta um dado bem curioso, como ilustra o exemplo: "formação inicial das professoras", [...] "formação continuada". Não aparece a opção de especialista, já pressupõe que o profissional não tenha estudado um nível além do inicial, e também, nunca está "pronto" porque precisa de formação contínua, representa um profissional nunca preparado, ou seja, inacabado. (BRASIL, 2009, p.33).

Todas as metas educacionais nacionais, no quesito qualidade, elencadas nesses documentos, PQEI - Brasil (2006a, 2006b, 2009), giram em torno de um ambiente organizado para o aluno aprender, o qual respeite as leis; já quando se refere ao professor, só aparece a "qualificação" em termos de meta educativa. Os documentos pressupõem que esse profissional precisa se formar, mas quando esse professor já tem uma formação mínima (nível superior Pedagogia) para exercer a profissão, o documento já a considera excelente, ou seja, não precisa melhorar.

Nesta seção, foi descrita a maneira como é a avaliação de qualidade da EI, delegada em nível federal. Na seção seguinte, é descrito o PPP, documento em nível UE, que regulamenta algumas diretrizes para esse ensino, e o PD, documento produzido pelo professor antes da execução da aula, com o objetivo de organizá-la e planejá-la.

3.5 Projeto Político Pedagógico e Plano Docente

O PPP ou Projeto Pedagógico Escolar (PPE) é mencionado no artigo 14, inciso I da lei LDB (BRASIL, 1996), o qual possibilita que as instituições de ensino de Educação Básica (EB) tenham autonomia para definir normas de gestão democrática e para criarem o PPP da UE com a participação dos "profissionais da educação". No artigo 12, inciso I de Brasil (1996, p.9) é apontado que os estabelecimentos de ensino devem "elaborar e executar sua proposta pedagógica", respeitando as normas do sistema de ensino. Assim, o PPP é um documento que apresenta legitimidade na lei que regulamenta o ensino brasileiro.

Dessa forma, as escolas conquistaram, por meio das instâncias federais, liberdade para montarem a própria identidade da instituição escolar, ou seja, podem e devem criar o PPP da instituição. Todavia, para que esse documento seja elaborado visando beneficiar a ação pedagógica institucional, é necessário o envolvimento de todos os profissionais da educação

(servente, inspetor de alunos, auxiliares, cozinheira, professores, gestores, pais de alunos e comunidade) e que a comunidade participe de verdade, ou seja, não compareça na escola somente para assinar documentos e, em contrapartida, possa expor e implementar suas ideias.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p.178), o PPP tem como objetivo "descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares". Para que esse objetivo seja efetivo, faz-se necessária a elaboração democrática pelos membros envolvidos, e que esteja em permanente avaliação todas as suas etapas, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as dimensões. Assim, para os autores (2010, p.178), "o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se co-responsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica".

Para Vasconcellos (2002, p.170), o PPP "é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar". O autor ressalta, ainda, que é um "instrumento teórico-metodológico" para alterar a realidade escolar em busca de um processo de transformação educativa, se for construído coletivamente e se abranger as dimensões específicas da escola: comunitária, administrativa, pedagógica, políticas, culturais, econômicas e outras.

Vasconcellos (2002, p.171-173) sugere alguns passos para a elaboração e execução do PPP, como: A) explicações sobre a necessidade do PPP e o porquê fazer, de onde surgiu e qual a sua função; B) sensibilização e preparação: antes de iniciá-lo fazer um processo de sensibilização, motivação e mobilização das propostas de trabalho com a comunidade escolar; C) decisão coletiva da elaboração do documento e sequências de realização: nível de abrangência, participação dos sujeitos da comunidade escolar, período de elaboração, objetivos gerais e específicos do programa do projeto, política estratégica e linha de ação; D) elaboração que envolve: o "marco referencial" o que se pretende alcançar - definição da ação educativa e visão política da sociedade, "diagnóstico", o que falta para conseguir o objetivo almejado, "programação", as etapas a ser seguida para suprir as dificuldades e alcançar as metas e avaliação das metas executadas, as quais precisam ser melhor definidas e realizar alterações se necessário.

Para Veiga (2001, p. 38), o PPP é definido como um processo de "ação-reflexiva" que "delineia de forma coletiva a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola". Um projeto que busca novos rumos em uma ação intencional, político no sentido em que contribui com a formação dos cidadãos na sociedade e pedagógico no sentido da

"intencionalidade" da escola na formação do indivíduo responsável, crítico e participativo, na definição de "ações educativas" para cumprirem os propósitos da intencionalidade definida. A autora defende que o PPP deve ser considerado um processo em constante reflexão, análise e discussões dos problemas da escola em busca de novos caminhos para a intencionalidade definida, com a participação democrática de "todos" os membros da comunidade escolar para se tornar um processo democrático de decisões. No que se refere à organização do trabalho pedagógico, Veiga (2001, p.14) divide em dois níveis: 1) refere-se à organização da escola e 2) refere-se organização da sala de aula. Ambos buscam o trabalho pedagógico da escola na sua "globalidade" para a caracterização da "autonomia da escola" e da definição de sua "própria identidade". Dessa maneira:

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico. (VEIGA, 2001, p.17).

Para Veiga (2004, p.57), o PPP é um "projeto/intenções" e constitui uma "tarefa comum da equipe escolar", supervisão escolar e orientação educacional e, por outro lado, dos professores, pais de alunos, alunos, pessoal técnico administrativo e de segmentos da sociedade local. Partindo dessa abordagem, o PPP "exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola", explicitando o seu papel social e a definição dos caminhos a serem trilhados por todos os membros envolvidos no processo educativo (VEIGA, 2004, p.77).

Exemplificado o PPP, inicia as ponderações sobre o PD.

O PD, Plano de Trabalho Pedagógico, Plano de Aula ou Semanário, "plano de trabalho do professor" - nomenclatura de LDB - Brasil (1996, p.9), entre outros, são as nomenclaturas usadas para nomear as aulas preparadas/programadas pelo professor antes de executar em sala de aula com os alunos. Para Vasconcellos (2002, p.35), "planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto".

O documento PD é um documento prescritivo no qual o professor se autoprescreve, é um texto que demonstra o que o professor deseja fazer, ou seja, um planejamento com a organização das sequências de ações, as quais se pretende realizar, quer dizer, é um plano para um agir futuro. As aulas programadas pelo professor têm por objetivo delinear o que se pretende realizar com os alunos, são as intenções do que se quer desenvolver. Quando o professor redige seu plano de aula, esse profissional já pode pressupor que será avaliado por um coordenador que julgará se o PD está coerente com a proposta estabelecida pela UE. O

trabalho programado pelo professor também pode ou não ser executado, uma vez que é um projeto, o qual está sujeito a situações não previstas e cabe ao professor fazer as modificações necessárias.

Nesta seção foi descrito o PPP, documento que delinea a proposta da UE e o PD documento preparado pelo próprio professor antes de executar as aulas.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A experiência profissional é assinalada à experimentação, entendida como uma forma de confrontação com o real produzindo-se no contínuo de um curso de ação situado. Cada uma das experiências realizadas em prol dessa confrontação alimentaria a dinâmica de uma reflexão ação, articulada a uma reflexão sobre a ação conduzida a *posteriori* fonte de novos conhecimentos para o profissional. (SAUJAT, 2004, p.14, grifo do autor).

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, que se constitui de dois corpus de análises: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano Docente (PD). As análises estão baseadas nos pressupostos teóricos e nas categorias de análises de textos adotadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

A análise se organiza nas condições de produção (informações externas ao texto, contexto sócio-histórico), no plano global, na arquitetura interna do texto (infraestrutura geral, mecanismos de textualização e de enunciação) e no nível semântico que se configura na semiologia do agir.

Na discussão das análises do PPP constatamos que o documento se intercala entre o mundo do narrar e o mundo do expor (discurso interativo e relato interativo), modalizações epistêmicas, deônticas e apreciativa, no qual o enunciador procura convencer o interlocutor de suas verdades. O PPP não apresenta características de um texto prescritivo, orientando um agir futuro, o professor desempenha papel de agente, movido por um agir coletivo e se apresenta como um executor de projetos.

Na discussão das análises do PD constatamos que as aulas se alternam entre o mundo do narrar e o mundo do expor (discurso interativo e relato interativo) com predomínio de modalizações apreciativas, por meio da qual o professor enunciador manifesta satisfação com a realização de tarefas bem sucedidas e frustração quando não ocorre o que ele esperava.

O PD apresenta parte das aulas em forma de tópicos e a outra parte aparece uma sucinta descrição de ações. O professor desempenha o papel de agente, movido com o agir individual e com predominância do agir coletivo.

4.1 Procedimentos metodológicos

As análises dos textos incidiram sobre o levantamento das condições de produção dos textos e sobre as características linguístico-discursivas relacionadas aos níveis organizacional, enunciativo e semântico. Esses níveis não aparecem de forma fragmentada, por isso apresentam essa divisão didática para facilitar o estudo do objeto identificado.

Baseado nos conceitos de Bronckart e Machado (2004) sobre as condições de produção de um texto, essas informações foram obtidas por meio de dados "externos" ao texto sob análise e por meio de busca de relatórios, pareceres, leis, documentos existentes com referência ao assunto em análise. Realizamos um levantamento do contexto sócio-histórico amplo, que envolve o contexto de produção, abrangendo os aspectos físicos (lugar físico da produção, momento da produção, emissor receptor, objetivo, veiculação), o sociointeracional (lugar social, papel social do enunciador e destinatário, relação entre os interlocutores, finalidade do texto e suporte), os aspectos materiais (tamanho, capa, páginas e subdivisões) e os aspectos visuais (para texto e estatuto genérico).

O corpus para análise é composto por dois documentos. O primeiro é o PPP de uma escola municipal localizada em uma cidade no Vale do Paraíba interior de São Paulo e representa o sistema escolar. O segundo são recortes do PD/ Semanário, ou seja, documento que os professores elaboram antes da realização da aula e representa o sistema didático do professor de EI. Selecionamos excertos do PD/Semanário de três professores de EI de uma escola municipal localizada no Vale do Paraíba interior de São Paulo. Os textos recortados⁴¹ são referentes às aulas programadas de abril a setembro de 2014. As aulas foram escolhidas de maneira que abrangessem leitura, linguagem oral e linguagem escrita. Como ilustra o quadro abaixo:

Quadro 6 : Descrição do corpus, Plano Docente.

PROFESSOR	LEITURA	LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
Professor 1- trabalha com Crianças de 3 para 4 anos.	Atividade L1	Atividade LO1	Atividade LE1
	Atividade L2	Atividade LO2	Atividade LE2

⁴¹ Os recortes do PD estão em anexo. Para facilitar a leitura, eles estão digitalizados. Também estão em anexo os textos na íntegra escritos pelos professores.

PROFESSOR	LEITURA	LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
Professor 2- trabalha com Crianças de 4 para 5 anos.	Atividade L3	Atividade LO3	Atividade LE3
	Atividade L4	Atividade LO4	Atividade LE4
Professor3 - trabalha com Crianças de 5 para 6 anos.	Atividade L5	Atividade LO5	Atividade LE5
	Atividade L6	Atividade LO6	Atividade LE6

Com base nesse corpus, PPP e recortes do PD, procuramos encontrar significações para a Educação Infantil (EI) e para o trabalho do professor de EI e para atingir esse objetivo as seguintes questões analisadas:

1- Quais as representações sobre o trabalho do professor de Educação Infantil expressas nos documentos, Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e Plano docente?

2- Quais as relações de sentido entre o Plano Docente e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar?

Para simplificar e nortear os estudos, utilizamos um quadro, baseado nos estudos de Bronckart e Machado (2004) e exemplificado por Pinto (2009, p.92), referente aos níveis de análises de texto, às unidades de análises e às questões para análise do PPP e o PD .

Quadro 7- Níveis, unidades e questões de análise, referente ao agir prescritivo/avaliativo do Projeto Político Pedagógico e do Plano Docente.

Níveis de Análises dos textos	Unidades de Análises	Questões de Análises
ORGANIZACIONAL	- Plano global do texto	- Em que contexto de produção o texto foi produzido? A que outros textos se articulam? - Quais são as características da organização textual do texto? - Qual é a organização interna global do texto? Qual a função interacional?

E N U N C I A T I V O	- Presença ou ausências de unidades enunciativas de pessoa, tempo, lugar e seu valor - Vozes - Modalizações	- De que modo as instâncias enunciativas (enunciador/ destinatário/ tempo/ espaço) se expressam no texto? - Quais os efeitos da explicitação ou ocultamento que dessas instâncias produzem? - De onde provêm as vozes explícitas? - Qual é o posicionamento enunciativo em relação aos conteúdos expressos?
S E M Â N T I C O	- Elementos do agir: Razões/motivos, Finalidades/intenções e Instrumentos/recursos. - Formas de agir: individual e coletivo	- Quais os actantes do texto? - Qual o papel dos actantes? - Que elementos do agir estão expressos? - Que tarefas prescritas estão tematizadas? - Que elementos constitutivos da atividade docente estão tematizados no texto?

4.2 Análise do Projeto Político Pedagógico e do Plano Docente

A análise na organização do plano global dos textos incidiu sobre: as características globais do texto, o contexto físico de produção, o contexto sociointeracional e a que outros textos se articulam (remetem a informações externas aos textos), os aspectos materiais e visuais, a capa, o título, a organização textual, os itens que compõem o texto, a identificação do gênero textual.

Na análise referente aos tipos de discursos e sequências, nos atentamos na identificação dos parâmetros que indicam condição da situação de produção, as quais indicam conjunção ou disjunção da ação de linguagem do produtor do texto em relação à situação:

- unidades de indicadores de implicação: pronomes de primeira pessoa do singular ou plural (eu/nós,) pronomes possessivos na 1ª pessoa do plural (nossos), formas verbais da 1ª pessoa do singular ou plural (podemos), dêitico temporal (hoje), dêiticos espaciais (zona urbana, zona rural);
- unidades de indicadores de conjunção: verbos conjugados no presente do indicativo (realizamos, consideramos), verbos no futuro do presente do indicativo (darei, ajudarei), verbos no futuro perifrástico (estamos discutindo, estamos avaliando);
- unidades de indicadores de disjunção: verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo (prevaleceu, implantou), verbos no futuro do pretérito imperfeito do indicativo

(ocorria, tinha), verbos no pretérito imperfeito do indicativo (estava, considerava), expressões que indicam tempo (no momento, neste momento). Identificamos, também, os tipos de discursos e sequências predominantes nos textos. Pelo resultado das análises nos tipos de discursos, foi possível identificar a forma de raciocínio do enunciador e a planificação do conteúdo, as quais possibilitaram encontrar a função interacional do texto. Pelas análises das sequências, identificamos a representação do enunciador sobre o objeto tematizado.

Em seguida, ocorreu a análise de textualização, por meio da qual foram observados:

- os mecanismos de coesão nominal - identificamos as sérias coesivas nominais centrais expressas ou cultas, as quais possibilitaram identificar os actantes centrais do texto;
- os mecanismos de coesão verbal, que ajudaram identificar os tipos de discursos e reconhecer figuras interpretativas do agir construídas no texto;
- os mecanismos de conexão, organizadores lógicos como as conjunções e outras expressões que permitiram identificar a permanência ou modificação da posição do enunciador e os tipos de sequências, contribuindo para construção de hipóteses sobre a representação dos objetos tematizados, o destinatário, as vozes pressupostas e os elementos do agir.

Na análise enunciativa, identificamos os mecanismos de responsabilidade enunciativa:

- unidades de modalização (verbos, advérbios, presença ou ausência de marcas de pessoa, presença ou ausência de inserção de vozes) para encontrar: o posicionamento do enunciador ou outra instância diante do que é dito, o posicionamento do agir (individual ou coletivo), as vozes implícitas, explícitas ou pressupostas (do governo, dos teóricos, dos alunos, dos professores) que são expostas nos textos.

Na análise semântica (semiologia do agir), identificamos os elementos constitutivo sobre o agir (razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, recursos e capacidades), as formas de agir (individual ou coletiva) e as figuras representativas da atividade do professor em sala de aula esquematizada no Esquema 4 (Atividade do professor em sala de aula), exemplificado no capítulo 1 desta dissertação.

Depois, identificamos os actantes colocados nos textos de forma explícita ou implícita, os principais protagonistas (humanos e não humanos) envolvidos nas diferentes formas de agir expressas por meio dos verbos ou nominalizações. Na análise semântica, identificamos os sujeitos das frases, os verbos (ativo, passivo), o papel atribuído a cada protagonista por meio da identificação dos sujeitos e seu papel sintático-semântico.

4.3 Discussão dos resultados das análises do Projeto Político Pedagógico

Para sintetizar o contexto físico da produção do PPP, o contexto sociointeracional, aspectos materiais e aspectos visuais, elaboramos um quadro com os conceitos teóricos de análise de texto proposto por Bronckart e Machado (2004) e o esquema gráfico utilizado por Barricelli (2007, p.154-155).

Quadro 8 - Contexto de produção do Projeto Político Pedagógico, contexto sociointeracional, aspectos materiais e visuais.

CONTEXTO FÍSICO DA PRODUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO		
Lugar físico da produção	Nome da escola, que por motivos éticos será preservado.	
Momento de produção	2014	
Emissor	Não nomeados	
Receptor	Professores de Educação Infantil	
Objetivo	Orientar a ação pedagógica	
Veículo de circulação	Unidade escolar	
CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL		
Lugar social	Instituição municipal de ensino infantil	
Papel social do enunciador	Gestor	
Papel social do destinatário	Professor	
Relação entre os interlocutores	Hierárquica	
Finalidade do texto	Direcionar o trabalho do professor de Educação Infantil	
Suporte	Apostila	
ASPECTOS MATERIAIS		
Apostila		
Tamanho	Capa	1
	Páginas	15
	Subdivisões	22 subtítulos
ASPECTOS VISUAIS		
Paratexto	Data	2014
	Assinatura	Não nomeado
	Capa	Desenho colorido reprodução de figuras de crianças
	Páginas	Texto sem marcação de parágrafos, subitens sem marcação numérica - identificado por letras maiúsculas, negrita e tamanho maior que as demais parte do texto.
Estatuto genérico	Dado do documento de forma explícita	1. título: Projeto Político Pedagógico 2. "O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO é o plano global da escola. Define o tipo de ação educativa que se quer realizar". (PPP, recorte do corpus de análise).

No âmbito do contexto sociointeracional de produção, o PPP está mencionado na LDB (BRASIL, 1996, p.9), no artigo décimo quarto e no inciso primeiro, os quais estabelecem que os estabelecimentos de ensino têm por obrigação organizar e executar normas de "gestão democrática" com a participação do "profissionais da educação" para a elaboração do "projeto pedagógico da escola". Dessa maneira, os estabelecimentos de ensino têm obrigatoriedade de produzirem esse documento.

Essa lei, Brasil (2006) representou um marco na Educação Básica (EB). Assim sendo, ela faz parte da "reforma educacional" citada por Bronckart e Machado (2004, p.143-145), na qual todo o sistema educacional brasileiro passou por mudanças, "reformas", na década de 90, em busca de qualidade. Na realidade, como defendido pelos autores, as mudanças foram uma imposição dos Bancos Internacionais - Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e da UNESCO (*United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), os quais ofereceram pesquisas e documentos, propagando seminários e reuniões para realçar a "tese da contribuição da educação para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos". Em síntese, visavam profissionais mais qualificados para o mercado de trabalho.

Essas informações foram relevantes na análise do PPP para compreender que esse documento não chegou com caráter de obrigatoriedade para que "a escola" o elaborassem somente "porque" os órgãos governamentais estavam procurando "democratizar" o ensino brasileiro; ele foi o resultado de um acordo internacional.

Referente às características da organização textual, plano geral, como detalhado no quadro 8, os aspectos do contexto físico de produção, aspectos materiais e aspectos visuais. O PPP é composto por um documento impresso em folha sulfite A4, formato retrato, encadernado com espiral, contendo uma capa e mais quinze páginas (que estão numeradas em algarismos arábicos na parte inferior, do lado esquerdo). Todas páginas contêm cabeçalho constando a nomenclatura da escola, o endereço, o código de endereço postal (CEP), o telefone, o fax e o nome da cidade. A capa apresenta o nome do documento, PPP, o nome da escola, um desenho colorido que apresenta quatro crianças (figuras de meninos), dois se abraçando, um jogando bola e o outro sentado lendo um livro. Todas estão com sorriso no rosto e usando roupas coloridas (bermuda, camiseta e tênis), estão em um gramado. Mais abaixo, no final da folha, está o ano. O texto com o título do documento e as figuras estão centralizados.

O documento não contempla todas as características socialmente conhecidas de um gênero textual denominado PPP, porque não tem uma sequência de elementos que precisam

para ser considerado desse gênero (contexto de produção, temática, organização linguística textual típica do gênero e elementos sociocomunicativos⁴²), por exemplo, contexto de produção, organização textual do gênero - índice/sumário, subdivisões dos conteúdos temáticos, etc.

A primeira página do documento é composta de identificação: nome da instituição, números dos códigos, endereço, telefone, fax e e-mail, horário de funcionamento, horário dos turnos, nome do diretor, data do início da gestão do diretor, nome do coordenador pedagógico e curso autorizado (EI).

Todo o texto do documento está redigitado com títulos em letras maiúsculas e maiores que as letras que compõem os parágrafos, que por sua vez, não possuem denominação de espaço. Resumindo, a formatação e estética do texto dificultam a leitura.

Com relação à organização dos temas, o texto apresenta vários pontos intrigantes como ilustram os trechos que seguem:

- "Introdução": não apresenta uma síntese dos conteúdos explanado no documento.
- "Objetivo do projeto": o objetivo não está claro. Como ilustra o trecho abaixo:

O [PPP] tem por objetivo reunir e explicitar os princípios norteadores da Instituição e os fundamentos que balizam a conduta dos que nela trabalham.

No documento não estão explícitos os "princípios" da UE. Não está claro quem são os "funcionários" que nela trabalham e quais as "condutas" exigidas.

- "Concepção de escola": a concepção de escola apresentada no documento serve para qualquer escola. Como ilustra o trecho:

A escola é o local de estímulo e construção do saber, seja ele o saber técnico, que capacita o indivíduo para o mercado de trabalho, seja o saber racional, vivência que prepara o indivíduo a interagir com o meio em que vive.[...] O papel da escola como agente de transformação é ampliar a liberdade e a compreensão do mundo de cada cidadão.

Conforme podemos observar por meio do excerto acima, as explicações do que é escola não contemplam características particulares de uma instituição de EI, uma vez que está se referindo a capacitar "o indivíduo para o mercado de trabalho".

- "Concepção de educação": a educação caracterizada no documento não se refere a EI, como ilustra o seguinte trecho:

⁴² Conceito de gênero textual baseado em Bakhtin. Mais informações: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

A educação é o meio que permite ao homem formar-se e construir-se num ser digno e consciente de suas ações. É através da Educação que ele constrói a sua cidadania e interage com o meio, com o outro, e, poderá ou não, transformar a sua vida e a sociedade.

A educação caracterizada no documento não está relacionada à educação na instituição de EI com público alvo de 0 a 5 anos. Está relacionada a uma educação geral.

- "Concepção de mundo": o documento apresenta o mundo genericamente, conforme ilustra o trecho abaixo:

O mundo é um grande laboratório capaz de proporcionar infinitas descobertas que podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento das nossas potencialidades.

- "Concepção de homem": denominação geral de ser humano, como ilustra o trecho que segue:

Homem ser provido de qualidades físicas e psíquicas, move e remove situações de acordo com sua vivência. Dotado de grande conhecimento cultural e sentimentos enraizados desde sua origem. Agente transformador, criativo e capaz de solucionar problemas.

- "Concepção de sociedade": o documento caracteriza a sociedade tendo como base o homem e a convivência, conforme ilustra o trecho abaixo:

Pensar sociedade é estabelecer que o homem demanda uma convivência em grupo, convivência que é permeada por um senso comum, regras comuns, intenções colhidas por um todo que serve a um único propósito, a sobrevivência do homem.

No documento a sociedade é vista superficialmente. Não apresenta uma sociedade geral regida por leis, diversas culturas, diferentes povos, etc. E, também, não apresenta características da sociedade local onde a escola está inserida.

- "Histórico e caracterização da escola": o documento não caracteriza um histórico completo e nem caracteriza a escola, porque só menciona alguns aspectos do funcionamento, geográfico e físico da instituição, como ilustra o seguinte trecho:

Onde está em funcionamento o curso de Educação Infantil (zona urbana), foi instalado em 1984 [...]. Até 01 de agosto de 1999 manteve seu funcionamento em um antigo prédio situado [...]. Após, reinstalada em novo e atual endereço, [...], passou a funcionar com 12 novas salas em seis salas, além de ambiente planejado especificamente para acomodação de crianças de 4 a 6 anos.

O documento não contempla os aspectos culturais e regionais no qual a UE está inserida, não se tem um histórico justificando o nome da escola, não tem uma descrição de quem são os profissionais que nela trabalham.

- "Diagnóstico": nesse item aparece uma pequena síntese de quem são os alunos da UE, conforme mostra o seguinte trecho:

Nossos alunos têm de três anos e meio a cinco anos de idade, em maioria filhos de famílias de média e baixa renda.

Esse item só apresenta o corpo discente, mas não apresenta o corpo docente. Além disso, não deixa claro qual a função de tal "diagnóstico".

- "Fundamentos": Conforme mostra o excerto abaixo, esse item está vago, não dá para entender.

A instituição embasa se projeto político pedagógico na missão de "educar e cuidar".

O "educar e cuidar" dependerá da interpretação do leitor, considerando que o documento não explicita o significado dos termos e não apresenta a fonte teórica desses termos.

- "Missão": não apresenta coerência, como ilustra o trecho abaixo:

Missão. Formar, por meio da educação, cidadãos comprometidos, éticos e solidários, proporcionando educação de qualidade.

Não tem como saber o que é "educação de qualidade" considerando que não está definido no documento. Sendo assim, dependerá de como o leitor entende o que seja "educação de qualidade".

- "Visão": esse item também está sem clareza, conforme ilustra o seguinte trecho:

Visão. Ser um bom exemplo como Educação Infantil no município.

O documento não explica o que é "ser um bom exemplo". Assim, o leitor interpretará como achar melhor.

- "Nossos valores": esse item apresenta um enumerado de itens sem objetividade, como ilustra o seguinte trecho:

Relacionamento saudável entre professores, gestores, funcionários e alunos;
Ambiente acolhedor;
Aulas motivadoras.

Os itens citados no documento não estão explicitados. Assim, não fica claro, por exemplo, o que é "relacionamento saudável", "ambiente acolhedor", "aulas motivadoras" e etc.

- "Princípios filosóficos": conforme podemos observar no excerto abaixo, o documento não os apresenta com clareza.

A crença e as práticas pedagógicas da EMEIEF [...] são essencialmente baseadas nos princípios dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil e formação continuada de professores.

O documento não exemplifica "crença", "práticas pedagógicas" e quais são as "formações continuada de professores", como ocorrem, não cita a fonte das quais se baseiam os "princípios dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil".

- "Planejamento": o documento cita o período em que ele ocorre e não o que o contempla.

- "Organização curricular": nesse item, o documento não consegue ser coerente com as disciplinas de trabalho, como ilustra o trecho que segue:

Educação física [...]. Música [...]. Matemática [...]. Artes [...]. Linguagem Oral [...]. Natureza e Sociedade [...]. Temas Transversais [...].

No documento não é citada nenhuma fonte que possa ter embasado as ideias sobre, por exemplo, o conceito de "organização curricular". Essas disciplinas mencionadas no PPP não estão coerentes com Brasil (1998a, 1998b, 1998c) e nem mesmo com o próprio documento, porque, de acordo com Brasil (1998a, 1998b, 1998c), as disciplinas são "eixos" de trabalho: "Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática". E o PPP menciona "Projetos Desenvolvidos: Leitura e Escrita" (recorte do corpus de análise PPP). Mas, na descrição da organização curricular do PPP está somente "Linguagem Oral".

Assim, transparece uma incerteza, será que trabalha somente leitura, e a escrita não é trabalhada e a linguagem oral? O documento não é claro referente a esses temas, ou seja, é impreciso e confuso.

- "Avaliação": o documento não apresenta com clareza o que significa avaliação, como ilustra o trecho abaixo:

Avaliação pressupõe sempre referências, critérios, objetivos e deve ser orientadora, ou seja, deve visar o aprimoramento da ação, assim como o acompanhamento e registro do desenvolvimento (integral, conforme Art. 29) da criança deverá ter como referência objetiva estabelecidos no projeto político pedagógico e o professor.

O texto menciona artigo, mas não cita de onde; faz menção ao PPP e, também, não exemplifica. Provavelmente, o artigo citado refere-se ao documento LDB - Brasil (1996, p.13), que menciona em um de seus artigos que "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos

de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Mas na LDB - Brasil (1996, p.14) o artigo que menciona a avaliação é o 31, "na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental". Assim, o texto contribui para confundir o professor e não o ajuda na programação e no desenvolvimento das aulas.

- "Projetos desenvolvidos": os tópicos citados nesse item também estão confusos e somente são mencionados os projetos da UE, como ilustra o trecho abaixo:

Leitura e Escrita.
Meio Ambiente.
Consciência Alimentar - Foi desenvolvido recentemente [..]
Multidisciplinares.

Sendo um projeto é pressuposto que seja um planejamento a ser realizado posteriormente e no documento está: "foi desenvolvido". Então, não é um plano para a ação futura, mas sim o que já se realizou.

- "Problemas elencados na elaboração do documento": o documento relata uma lista de coisas relacionada ao funcionamento da escola e não menciona quem identificou esses problemas e o que será feito para solucionar.

- "Metas": o documento menciona várias coisas como metas, mas sem relação concisa entre si. Conforme comprova o excerto abaixo, apresenta incoerência nos conteúdos:

Uma das etapas da elaboração deste documento foi à participação dos pais, onde foram informados do que é um Projeto Político Pedagógico e qual a sua finalidade.

Nesse trecho do documento, há uma controversa com relação à participação ativa dos pais, porque não é registrada a participação deles, mas sim a afirmação demonstrando que foram "informados", não tem explicações de como ocorreu esse processo.

- "Considerações finais": esse tópico do documento não exemplifica nada, e, também, não apresenta consideração final. Na verdade, menciona outro objeto para o documento, além do já citado no começo do texto, o que contribui para deixar mais confuso o objetivo do PPP:

O objetivo deste Projeto político pedagógico é transformar a escola em um ambiente educativo, interativo, alegre fundamentado no respeito mutuo e numa proposta pedagógica que afirme "Um fazer com competência".

O documento afirma que a escola precisa se "transformar" em "ambiente educativo". Essa afirmação demonstra que a escola não proporciona um ambiente educativo, porque senão

não precisaria de "transformação". Além disso, a citação do PPP "um fazer com competência", não apresenta autoria, assim impossibilita um entendimento com limpidez do termo mencionado.

- "Bibliografia": a bibliografia mencionada no documento não está citada no texto. E, também, tem obras citadas no texto que não estão na bibliografia. Assim, não pode ser caracterizado como um texto com embasamento científico, e sim um texto com base no senso comum.

Em síntese, o texto do PPP apresenta uma grande confusão temática na organização textual. Não está redigido de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, pois apresenta erros de coesão, de coerência e de pontuação, o que dificulta o seu entendimento. Além disso, o texto tenta relatar concepções de: escola, educação, mundo, homem e sociedade, mas não cita os autores que embasam tal concepção. Não expõe uma denominação do que é ser professor e quais são as suas funções. Não apresenta uma concepção de criança, fator que fere sua qualidade, uma vez que se refere a uma instituição educacional destinada à educação desse público. Conforme ilustra o excerto abaixo, apresenta contradição referente a faixa etária dos alunos e o ambiente físico para a acomodação deles.

[...] Ambiente planejado especificamente para acomodação de crianças de 4 a 6 anos. [...] Nossos alunos têm de três anos e meio a cinco anos de idade.

Essa contradição demonstra que a escola recebe aluno de uma faixa etária, mas não possui um ambiente físico apropriado para recebê-lo.

Diante das informações mencionadas referentes ao contexto global do PPP, percebemos que não ocorreu uma menção do autor ou dos autores desse documento. Dessa maneira, fica impossibilitada a compreensão dos níveis de responsabilidades da (s) pessoa (s) na elaboração desse manuscrito, e, também, não está clara a proposta pedagógica adota pela instituição, ou seja, o "tipo de ação educativa". Em síntese, referente ao autor (es) do PPP, podemos afirmar que ocorreu um provável apagamento do autor empírico.

Por outro lado, está citado no nome do diretor e do coordenador, o que se deduz que eles são os responsáveis pelos enunciados, por serem os profissionais encarregados de selarem pelo acompanhamento e desenvolvimento da "ação educativa" da escola, uma vez que a instituição escola é um ser inanimado e não pode responder legalmente pelos enunciados.

Com base na nomenclatura, PPP demonstra certa incoerência, porque "projeto" pressupõe que seja algo para executar posteriormente, algo para ser planejado, caráter norteador para a ação futura. Assim deveria conter um número significativo de explicitação

para a ação futura. Entretanto, o documento apresenta algumas ações registrada no passado e não delinea com clareza a ação futura. "Político" faz menção a algo que seja elaborado com alicerce na democracia, quer dizer, os indivíduos interligados de forma direta ou indireta opinaram sobre as decisões que resultaram no manuscrito. Todavia, percebemos que em nenhum momento do documento se faz designação de qualquer pessoa(s), o que demonstraria participação ativa nas decisões elencadas no documento. Não encontramos no documento analisado e em nenhum outro documento da escola ata das etapas de elaboração do PPP, questionários ou qualquer outro documento que comprovasse a participação de algum membro da comunidade escolar, pais de alunos, professores, ou outros.

Diante do exposto, o PPP analisado apresenta sérios problemas referentes à organização textual, o que compromete o entendimento do conteúdo temático, e, também, não tem nomeação do(s) indivíduo(s) que o(s) produziu(ram). Assim, enquadra-se como um documento confuso e sem autoria.

Para Bronckart e Machado (2004) essa é uma característica comum em textos prescritivos educacionais. Caracteriza-se como um documento elaborado para cumprir "ordens superiores", uma vez que não demonstra uma estrutura organizada e conteúdos claros. O(s) responsável(is) pela elaboração desse documento certamente não dominava(m) os "instrumentos" necessários para redigir um documento dessa magnitude ou, talvez, tenha(m) elaborado às pressas para cumprir "protocolo" (exigência legislativa), tendo em vista que se segue uma ordem superior hierárquica. A esse respeito, Bronckart e Machado (2004, p.142), pautados nos estudos de Almeida Júnior⁴³, afirmam que:

O Estado assumiu o papel de estabelecer os objetivos do sistema de ensino educacional e de definir os critérios de qualidade a serem buscados e posteriormente avaliados, deixando às instituições e aos professores o papel de decidir a forma de como responder às expectativas educacionais. (BRONCKART; MACHADO, 2004, p.142).

Consequentemente, as pessoas que elaboram esse PPP e os professores que tentam utilizá-los em suas práticas pedagógicas são profissionais que lutam para desenvolver um trabalho superando esses déficits do sistema educacional, no qual prevalece a falta de clareza nos documentos prescritivos, ou se tornam vítimas do processo e ficam imobilizados com tal situação, adoecem e até desistem da profissão. Referente a esse assunto, Amigues (2014, p. 42, grifo do autor) afirma que: "o trabalho do professor inscreve em uma organização com

⁴³ Antonio Ribeiro de Almeida Júnior, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e membro da comissão de coordenadores do programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades (USP). Pesquisador de mídias e ambiente. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4790869U1>. Acesso em: dez. 2014.

prescrições *vagas*, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhes são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez prescrever aos alunos".

Pelo fato de as prescrições, geralmente, não serem claras, o professor precisa, muitas vezes, se sobrecarregar para poder realizar a atividade exigida no trabalho, e devido a essa situação pode sofrer de estresse, porque:

O esgotamento do professor também está ligado à especificidade de sua atividade: o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconhecer as situações futuras em função da conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições. (AMIGUES, 2014, p. 42).

Com relação à organização interna global do texto, o documento se organiza em torno de dois planos enunciativos diferentes: discurso interativo e relato interativo, como ilustra o quadro abaixo, que apresenta um detalhamento dos tipos de discursos e sequências presentes no texto:

Quadro 9 : Tipos de discursos e sequências do Projeto Político Pedagógico.

Item do PPP	Tipo de discurso	Tipo de sequência	Exemplificação temática
Introdução	Relato interativo	Narrativa	Discorre sobre a UE. Não apresenta marcas de enunciador.
Objetivo do projeto	Relato interativo	Narrativa	Relata objetivo e elaboração do PPP. Não apresenta marcas de enunciador.
Escola	Relato interativo	Narrativa	Relata fatos sobre uma escola qualquer. Não apresenta marcas de enunciador.
Educação	Relato interativo e Discurso interativo	Narrativa Explicativa	Relata fatos sobre uma educação geral e não sobre EI. Ação de linguagem distante do agente produtor do texto. Marcas de 1ª pessoa do plural (nós) para tentar explicar educação.
Mundo	Discurso interativo	Explicativa	Marcas de 1ª plural (nós) . Conceitualização de mundo.
Homem	Discurso interativo	Explicativa	Marca de 1ª plural (nós). Conceitualização o que é ser homem
Sociedade	Relato interativo	Narrativa	Discorre sobre o que é sociedade baseado no senso comum. Não marcas dêiticos de enunciador.
Histórico e caracterização da escola	Relato interativo	Narrativa	Não apresenta marcas dêiticos de enunciador. Relata fatos sobre lugares físicos da UE.

Item do PPP	Tipo de discurso	Tipo de sequência	Exemplificação temática
Diagnóstico	Relato interativo	Explicativa	Não apresenta marcas de dêiticos e de enunciador. Relata fatos sobre os alunos e seus pais/responsáveis.
Fundamentos	Relato interativo	Narrativa	Não apresenta marcas de dêiticos e de enunciador. Tenta relatar princípios pedagógicos.
Missão	Relato interativo	Narrativa	Não apresenta marcas de dêiticos e de enunciador. Tenta relacionar cidadão e educação.
Visão	Relato interativo	Explicativa	Não apresenta marcas de dêiticos e de enunciador. Tenta conceituar a EI como instituição escolar.
Nossos valores	Relato interativo	Descritiva	Não apresenta marcas de dêiticos e de enunciador. Menciona vários itens relacionados ao convívio interpessoal na UE.
Princípios filosóficos	Relato interativo e Discurso interativo	Narrativa Explicativa	Discorre superficialmente sobre estudos de dois autores, depois explica na 1ª pessoa do plural (nós) a UE.
Planejamento	Discurso interativo	Explicativa	Marca de 1ª pessoa do plural (nós). Conceitua com organizadores temporais o planejamento.
Organização curricular	Discurso interativo	Explicativa	Marcas de 1ª pessoa do plural (nós). Tenta conceituar eixos/ disciplinas do trabalho docente.
Avaliação	Relato interativo	Narrativa	Não apresenta marcas de dêiticos e de enunciador. Relata uma avaliação geral baseada no senso comum.
Projetos desenvolvidos	Discurso interativo	Explicativa	Marcas de 1ª pessoa do plural (nós). Detalha alguns projetos na UE.
Problemas na elaboração do documento	Relato interativo	Descritiva	Não apresenta marcas de dêiticos e de enunciador. Menciona vários problemas relacionados ao ambiente da UE.
Metas	Relato interativo	Descritiva	Não apresenta marcas de dêiticos e de enunciador. Relata sugestões para solucionar problemas na UE.
Considerações finais	Relato interativo	Descritiva	Não apresenta marcas de dêiticos e de enunciador. Retrata um novo objetivo baseado no senso comum.

O discurso interativo é marcado no texto do PPP pelo fato de as coordenadas do mundo da ação de linguagem estarem próximas do agente produtor do texto, marcadas por pronomes da 1ª pessoa do plural (nós). Apresenta verbos no presente do indicativo (vivemos, elege, percebe, elabora, etc.). Marcadores de organização temporal (durante, no momento, neste momento, no início do ano letivo, após este período, semestralmente, atualmente etc.).

O relato interativo é marcado no texto do PPP pelas coordenadas do mundo da linguagem estarem distante do produtor do texto, marcadas pela ausência de dêiticos, tempos verbais no pretérito perfeito (contou, prevaleceu, implantou).

O texto apresenta dois planos discursivos: primeiramente, narra ou tenta expor algum assunto/ fato e, em seguida, explica descrevendo algo observado e justificando com a 1ª pessoa do plural (nós). O "nós" apresentado no texto desempenha função geral, porque não se tem uma denominação de quem seja. Assim, pressupomos que sejam os gestores responsáveis pela UE e aos principais destinatários do texto, os professores. O uso desse pronome sugere uma aproximação entre o produtor (gestores) e o receptor do texto (professores), mas na verdade essa aproximação pode não ser tão efetiva devido à posição hierárquica. O enunciador utiliza-a para distribuir responsabilidades, todos "nós" (eu e você) somos os responsáveis.

As sequências predominantes no texto do PPP são narrativas, descritivas e explicativas. Mas, essas sequências não estão completas, ou seja, houve uma tentativa para fazer uma narrativa, uma descrição e uma explicação, recorrendo a alguns marcadores textuais (durante, no momento, desde, até, neste ano, durante a década de 80, no início do ano letivo, após esse período, atualmente). Na realidade, o texto do PPP faz menções dentro do corpo do texto (informalmente) ao RCNEI - Brasil (1998a, 1998b, 1998c) e à LDB - (BRASIL,1996), mas não os citam na bibliografia. Assim, ocorre uma tentativa para justificar os enunciados, quer dizer, foram baseados em algo de domínio público conceituado (não os citam na bibliografia), relevante no meio educacional. E, portanto, apresenta uma linguagem informal sem características determinantes para um texto prescritivo.

O PPP não apresenta formas linguísticas de um texto prescritivo. Um texto prescritivo apresenta verbos no imperativo, marcas de segunda pessoa do singular, discurso teórico com organizadores lógicos argumentativos, com predomínio do plano expositivo, esquematização do fazer pedagógico e sequências injuntivas com orientações de como o professor deve agir.

Finalizada a discussão referente ao nível organizacional do PPP, plano global, iniciamos as discussões referentes ao nível enunciativo.

O enunciador do PPP são os gestores responsáveis pela UE, ele aparece representado no texto pelo uso da 1ª pessoa do plural (nós genérico), os destinatários principais são os professores e, também, podem ser outras pessoas interessada no documento (pais de alunos). Os professores também estão implícitos no texto pelo 1ª pessoa do plural (nós) e pelo pronome possessivo (nossos alunos, nossa prática).

As principais vozes identificadas no texto são:

- a voz do governo, representada pela locução prepositiva ("de acordo com") e a menção a lei e ao documento prescritivo ("LDB 9304/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e RCNEI (Referencial Curricular de Educação Infantil))), como ilustra o trecho abaixo:

O Projeto Político Pedagógico da EMEIEF alinha-se de acordo com a LDB 9304/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e RCNEI (Referencial Curricular de Educação Infantil).

- a voz do professor, representada pelo advérbio de modo (juntamente) desenvolvendo ações com os alunos, porque sabemos que crianças nessa faixa etária dificilmente teriam iniciativa para elaborar uma horta sozinhas. Assim, a orientação partiu do professor e os alunos realizaram juntos, conforme comprova o trecho abaixo:

A horta foi feita pelos alunos juntamente com os professores.

- a voz da escola, ou seja, o representante dela, delegando caráter de obrigatoriedade ao professor para elaborar o PD, representada, pelos marcadores temporais ("no início do ano letivo", "após este período").

No início do ano letivo são reservados alguns dias para planejamento o qual determina tudo o que será desenvolvido durante o ano, garantindo a integração e sequencia de todos os componentes curriculares. Após este período cada professor elabora seu plano docente desenvolvendo atividades de acordo com o que foi planejado e as necessidades dos alunos.

As vozes identificadas pelas marcas linguísticas podem revelar a subjetividade do enunciador, o seu posicionamento referente às suas afirmações, e permite aproximar, tempo, espaço ou relação em referência aos destinatários. Por outro lado, o mascaramento das vozes posiciona o enunciador de forma genérica mascarando a subjetividade e o distância dos interlocutores, como no exemplo abaixo:

O presente documento foi elaborado através de etapas, onde contou com a participação e colaboração de todos, sendo flexível, ou seja, podendo ser modificado quando for necessário.

A locução prepositiva "através de" não define as etapas ou sequência delas, o pronome relativo "onde" não está delimitando um lugar físico e o pronome masculino indefinido variável "todos" é um marcador genérico, não apresenta definição de quais pessoas estão envolvidas.

Finalizada as vozes, passaremos às modalizações. As modalizações são apresentadas em forma de posicionamento, ou seja, avaliação referente ao conteúdo temático. Elas são identificadas por meio de unidades linguísticas expressas pelos verbos, expressões adjetivas, expressões adverbiais, etc. Para Bronckart (2006b, 2012), as modalizações podem ser: lógicas ou epistêmicas e explicitam representações de julgamento do enunciador referente a valores de verdade das proposições enunciadas, que são dadas como certas, possíveis, prováveis, etc. Deônticas apresentam representações sobre as avaliações do enunciador referentes aos valores, às opiniões sociais, às regras, à ordem da obrigação social e moral, apresentando os fatos enunciados nos domínios dos direitos, deveres, permissões, necessários, desejáveis, conselhos e sugestões. Apreciativas evidenciam representações sobre o julgamento subjetivo, avaliação do enunciador em relação ao que é dito apresentando aos fatos enunciados como bons, maus, ordem dos sentimentos e julgamento de valor. E, pragmáticas introduzem representações sobre um julgamento sobre as facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente.

No PPP, as principais modalizações predominantes são epistêmica, deôntica, apreciativa e pragmática. Elas foram identificadas pelos verbos e locuções verbais, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 10 . Modalizações do Projeto Político Pedagógico.

Recortes do texto do PPP	Unidade linguística	Modalização
O presente documento foi elaborado através de etapas, onde contou com a participação e colaboração de todos, sendo este flexível, ou seja, podendo ser modificado quando for necessário.	Podendo ser (locução verbal)	Epistêmica
Não podemos ter uma consciência ingênua de que a Educação está desprovida de um caráter ideológico.	Não podemos ter (locução verbal)	Epistêmica
Quanto mais pudermos trazer este laboratório para a sala de aula, tanto mais poderemos estar em sintonia com tudo o que nos cerca.	Pudermos trazer Poderemos estar (locução verbal)	Epistêmica

Recortes do texto do PPP	Unidade linguística	Modalização
O homem pode e poderá, modificar a realidade em prol de uma vida mais tranquila.	Pode e poderá (verbos)	Epistêmica
O aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo [...]	Dever ter (locução verbal)	Epistêmica
Também elaboramos demais projetos onde os alunos possam estar em contato direto com pequenos animais	Possam estar (locução verbal)	Epistêmica
Temos que ter consciência do caráter empresarial que aí se encontra presente.	Temos que ter (locução verbal)	Deôntica
Consideramos que a psicomotricidade é um instrumento riquíssimo [...].	Consideramos (verbo)	Deôntica
Entendemos que a escola deva ser um espaço lúdico de aprendizagem.	Deva ser (locução verbal)	Deôntica
Avaliação pressupõe sempre referências, critérios, objetivos e deve ser orientadora.	Deve ser (locução verbal)	Deôntica
Ser um bom exemplo como Educação Infantil no município reconhecido como instituição de educação [...]	Ser um bom exemplo (verbo)	Apreciativa
A inteligência humana é constituída através de ferramentas culturais, tais como a linguagem, que são o legado das gerações passadas e, portanto, só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva sócio-histórica da cognição.	Só pode ser (locução verbal)	Pragmática

Nas modalizações epistêmicas encontradas no PPP, o enunciador tem a pretensão de convencer o interlocutor das verdades enunciadas, ou seja, que o PPP é um documento que pode ser modificado a qualquer momento, que a educação se resume no que o texto afirma, que o homem é livre para tomar as próprias decisões, que o estudante é questionador, e que os projetos da escola promovem atividades proporcionando vivência. Mas, na realidade, pode não acontecer bem assim, pois quando se afirma que o PPP está aberto para modificações não estão delimitados em que circunstâncias. A educação não se apresenta na única vertente defendida no texto, o PPP se baseia em senso comum e não em conhecimento científico.

Nas modalizações deônticas, o enunciador realiza representações referentes a avaliações e valores que os consideram como verdade nas proposições enunciadas, expondo determinantes externos do agir, apresentando o conteúdo julgado como obrigatório. No texto,

o enunciador coloca nível empresarial dentro da UE como sendo um elemento essencial, mas na verdade não tem relação com uma instituição de EI. A psicomotricidade é apresentada como um instrumento, mas para ser um instrumento o professor precisa dominá-la e o texto não demonstra que isso aconteça. A escola é representada como um lugar lúdico, mas o documento não define o que é ser lúdico. A avaliação é representada como algo que orienta, porém não é esclarecido como tal orientação acontece, com qual finalidade.

Na modalização apreciativa, é explicitada a representação do enunciador em relação ao enunciado. O enunciador quer que a UE seja um modelo positivo, "bom exemplo", mas não apresenta critérios para definir. Então se caracteriza como um julgamento de valor pessoal do enunciador.

Na modalização pragmática, é explicitada a representação do enunciador referente a um julgamento de responsabilidade do conteúdo no qual o interlocutor é um agente. O texto menciona sobre inteligência humana, linguagem e perspectiva social e histórica, mas não as esclarecem com conhecimentos científicos.

Diante dessas informações, constatamos que o enunciador tem uma visão de escola idealizada, na qual: predomina um ambiente alegre, os alunos são todos ativos e não apresentam problemas de socialização e aprendizagem, os professores não apresentam dificuldades para realizar suas ações e, ainda, se apresenta como um modelo positivo de EI a ser seguido por outros profissionais e escolas. Todavia, na realidade sabemos que não existe uma escola sem problemas.

Finalmente, no nível semântico (semiologia do agir), identificamos os actantes colocados nos textos de forma explícita ou implícita, os principais protagonistas (humanos e não humanos) envolvidos nas diferentes formas de agir expressas por meio dos verbos ou nominalizações.

Na análise semântica, identificamos os sujeitos das frases, os verbos (ativo, passivo), o papel atribuído a cada protagonista por meio da identificação dos sujeitos e seu papel sintático-semântico, os elementos constitutivos sobre o agir (razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, recursos e capacidades), as formas de agir (individual ou coletiva) e as figuras representativas da atividade do professor em sala de aula esquematizada no Esquema 4 (Atividade do professor em sala de aula), exemplificado no capítulo 1 desta dissertação.

O PPP apresenta um número bem significativo de verbos de ligação o que impossibilitou a identificação do agir, tendo em vista que esse tipo de verbo apresenta

ausência de ações. Conforme ilustram os trechos abaixo, representa como um atributo do sujeito, informação dada como inquestionável:

Escola é lugar de estímulo e construção do saber [...].
 É através da Escola que se envolve estimula a educação [...].
 O papel da escola como agente de transformação é ampliar a liberdade [...].
 A Educação é o meio que permite ao homem formar-se [...]. É através da Educação que ele constrói a sua cidadania [...]. É o instrumento mediador entre o senso comum e o conhecimento científico.

Os actantes são todas as pessoas implicadas no agir; os gestores e os professores são representados pelo pronome pessoal “nós”, que generaliza e engloba professores, alunos/crianças e pais de alunos.

Em seguida, verificaremos os protagonistas, para identificar se são atores - indivíduo responsáveis pelo processo (razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, recursos e capacidades) ou agentes - sujeitos que realizam as atividades (sem razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, recursos e capacidades).

O quadro abaixo é uma síntese da análise dos protagonistas do PPP com base no estatuto sintático-semântico. O esquema do quadro é baseado em Bronckart e Machado (2004, p.153).

Quadro 11. Estatuto sintático- semântico dos protagonistas do Projeto Político Pedagógico.

Protagonista	Função sintática	Função semântica	Tipo de oração	Verbo
PPP	Sujeito paciente	Agir atributivo	Principal passiva	alinha-se
A EMEIEF	Sujeito ativo	Agir instrumental	Principal ativa	Formula
Metodologia da UE	Sujeito paciente	Agir instrumental	Principal passiva	está baseada
A criança	Complemento	Agir beneficiário	Subordinada	É encaminhar
As crianças	Sujeito agente	Agir agentivo	Principal ativa	vão penetrando
As atividades	Sujeito paciente	Agir instrumental	Principal passiva	são programadas
PPP	Sujeito agente	Agir atributivo	Principal ativa	Tem
Documento [PPP]	Sujeito paciente	Agir factivo	Principal passiva	foi elaborado
Documento [PPP]	Sujeito agente	Agir atributivo	Principal ativa	Ficará
[nós] genérico	Sujeito agente	Agir atributivo	Principal ativa	Podemos Temos Contamos Realizamos Consideramos Temos Entendemos Estamos discutindo Contamos Contamos Introduzimos Estamos Elaboraremos

Protagonista	Função sintática	Função semântica	Tipo de oração	Verbo
[pais de alunos]	Sujeito agente	Agir atributivo	Principal ativa	Almejam
Instituição	Sujeito agente	Agir instrumental	Principal ativa	Embasa
Professor	Sujeito agente	Agir agentivo	Principal ativa	Elabora
Reuniões pedagógicas	Sujeito agente	Agir instrumental	Principal ativa	Ocorrem
As professoras	Sujeito agente	Agir agentivo	Principal ativa	Enviam
Pais	Sujeito agente	Agir atributivo	Subordinada	Possam ler
Filhos	Complemento	Agir beneficiário	Subordinada	Possam ler
Nossos alunos	Complemento	Agir beneficiário	Principal ativa	Estamos conscientizando
Os alunos	Sujeito agente	Agir atributivo	Subordinada	Possa estar
Projeto	Sujeito paciente	Agir factivo	Principal ativa	Foi desenvolvido
Professores, pais e alunos	Sujeito ativo	Agir factivo	Principal ativa	Engajaram
Alunos juntamente com os professores	Agente da passiva	Agir factivo	Principal passiva	Foi feita

A análise do quadro acima mostra dados interessantes, dos quais podem ser retirados muitas conclusões, que explanaremos a seguir algumas delas.

Os principais protagonistas do PPP são seres inanimados (o próprio documento PPP, a UE, a metodologia, as atividades, reuniões pedagógicas, projeto). O PPP aparece 2 vezes como sujeito ativo e 2 como passivo, com 3 agir atributivo e 1 factivo. Os seres inanimados não podem ser cobrados pelas ações e por essa razão camuflam ou delegam implicitamente responsabilidades aos seres humanos.

Os seres humanos são os gestores e professores marcados pelo “nós” genérico, pais de alunos, professor, crianças e alunos.

O professor, "as professoras" (termos utilizados no PPP). O professor é sujeito agente e com agir agentivo, foi lhe atribuído uma capacidade - a de "elaborar" o PD, mas não são descritas: motivos, razões, intenções, finalidades, instrumentos e recursos para o desenvolvimento do PD. Assim sendo não pode ser considerado como um "ator" por abranger somente parte das características necessárias para ser "ator", ele é considerado "agente". As "professoras" é sujeito agente e com agir agentivo com capacidades para executar uma ação. E, por não haver exemplificação dos motivos pelos quais as "professoras" envolvem os pais nessa ação e o que elas fazem com essas informações pós ação dos pais. As "professoras" são consideradas "agentes" pela falta de justificativa de motivos, razões, finalidades, instrumento e recursos para a realização da ação, como ilustra o trecho:

As professoras também enviam livros para casa para que os pais possam ler para os filhos e registrar o reconto, assim sendo, introduzimos na família o hábito da leitura.

O advérbio de inclusão, "também", pressupõe que exista outras ações além dessa, mas que não foram registradas no PPP. O uso do feminino plural sugere que somente as professoras mulheres fazem isso, os professores homens não.

A(s) criança (s) aparece(m) no texto como sujeitos capazes de adquirir conhecimentos e, também, como beneficiária (marcada pelo complemento verbal) de um processo de ensino. Sendo assim, é representada como protagonista capaz para realizar o processo dinâmico da aprendizagem, mas não são descritas as razões, os motivos, as finalidades, as intenções, os instrumentos, os recursos e as capacidades. Por essa razão é considerada "agente" que precisa de alguém que lhe conduza a aprendizagem.

Os alunos aparecem como sujeito e complemento, com agir beneficiário e agir atributivo, lhes é atribuída uma capacidade como alguém com potencial para realizar atividades, mas precisam da ajuda de outro. O outro, no texto, não é exclusivamente o professor, é representado por um "nós" genérico. Dessa maneira, os alunos também são representados como "agentes" sem razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos e recursos para agir.

Os pais dos alunos aparecem como sujeitos, mas não na condição de "ator". Eles são marcados pelo agir atributivo determinado pela condição de querer um ensino melhor para os filhos, mas nesse processo aparecem com "agentes" (sem motivos, intenções e capacidades) para que isso aconteça.

A relação (professores, pais e alunos) é representada pelo sujeito ativo e o agir factivo. Essa relação representa o resultado final de um processo dinâmico realizado no coletivo, e ambos são considerados "agentes", porque não foram atribuídos razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, recursos e capacidades deles no processo da ação. E também, não se tem detalhamento das ações de cada um deles no processo, e pela marcação do agir factivo demonstra que são descrições de passado e não para guiar um agir futuro.

A relação (alunos e professores) é representada pelo agente da passiva e o agir factivo, demonstrando que realizaram o processo dinâmico com capacidades e intenções, mas ficaram faltando razões, motivos, finalidades, instrumentos e recursos. Devido a essas peculiaridades são denominados "agentes".

As principais formas de agir do PPP se pautam no agir coletivo. Assim, as tarefas estão baseadas no nível da atividade marcada pela 1ª do plural (nós), com determinantes externos (LDB, RCNEI) e as finalidades defendidas pela UE não apresenta discriminação da ação marcada por motivos, intenções, finalidades, instrumentos, recursos e capacidades.

Apareceu uma única vez a forma de agir individual, no nível da ação (intenção - para que), e está relacionado ao professor desenvolvendo uma ação e antes que a ação fosse finalizada o coletivo aparece, digamos que para "colher" os bons resultados, como ilustra o trecho:

As professoras também enviam livros para casa para que os pais possam ler para os filhos e registrar o reconto, assim sendo, introduzimos na família o hábito da leitura.

O enunciado acima representa que quando a ação é bem sucedida o sucesso é de todos, porém o percurso dela é individual (professor sozinho).

O texto do PPP em relação aos elementos da atividade docente: o Esquema 4 (Atividade do professor em sala de aula), contexto sócio-histórico, sistema educacional, sistema de ensino, didático, objetos, outros, artefatos e instrumentos. Encontramos algumas representações:

- O professor é representado no texto do PPP como um profissional que não domina as ferramentas disponíveis na escola, e se o professor não as dominam, elas são um artefato e não um instrumento, conforme ilustra o trecho abaixo:

Meta. Capacitação da lousa digital para professores; fazendo uso adequado do mesmo, assim podendo orientar os alunos quanto ao seu uso.

No enunciado acima, fica explícito que o professor se disponibiliza de um artefato e não de um instrumento para desenvolver suas ações educativas.

- O professor é representado como um especialista inseguro e não autônomo para desenvolver as aulas extraclasse, como ilustra o seguinte trecho:

Meta. Professores conscientes de sua autonomia para realização de aulas ao ar livre e passeios no entorno da cidade.

No enunciado acima, não são apresentados os objetivos e as finalidades de se realizar aulas no ambiente extraclasse. Apenas ocorre uma sucinta cobrança de que se faça. E, também, aparecem indícios de que os professores que devem dominar os instrumentos necessários para tal atividade.

- O PPP não prescreve tarefas prescrita ao professor, a única tarefa que lhe é atribuída é a de elaborar o PD e não de executá-lo.

- O professor é representado como alguém que se esforça para manter uma relação com os pais dos alunos e envolvê-los para o desenvolvimento de ações escolares. Essa relação

aparece nos projetos já realizados e o PPP não exemplifica com detalhes a ação de cada um deles, como ilustra o trecho que segue:

Foi desenvolvido recentemente o projeto receitas onde professores, pais e alunos se engajaram na busca de receitas e preparo para que os alunos pudessem saboreá-las. Deste projeto culminou um livro de receitas e a elaboração de uma horta orgânica [...].

O enunciado acima não menciona quem elaborou o projeto. Pressupomos que foram os professores.

- O professor é representado como executor de projetos, o PPP cita vários deles:

Projetos desenvolvidos.
Leitura e escrita [...].
Meio ambiente [...].
Consciência alimentar [...].
Multidisciplinares [...].

Todavia, não esclarece quem os elaborou e o processo de desenvolvimento das ações relatando razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, recursos e capacidades.

Os elementos constitutivos da atividade do professor não estão esclarecidos no texto do PPP. O texto do PPP não considera o contexto sócio-histórico da EI; não exemplifica as normas do sistema educacional nacional (menciona informalmente Brasil (1996) e Brasil (1998a, 1998b , 1998c)), mas não os citam na bibliografia; não esclarece a metodologia de ensino que os professores deveriam aderir; os professores não encontram no texto do PPP informações para gerenciar as aulas.

Encerrada a análise do PPP, constatamos que esse documento não orienta o trabalho do professor de EI, considerando que não contempla todos os itens que devem ser elencados na tarefa do professor, não apresenta características prescritivas, delegando um agir futuro, não expõe a proposta pedagógica da escola. Resumindo, o PPP não esclarece a "identidade" da escola e nem delega como deve ser o trabalho do professor. Apresenta ações registradas com verbos no passado, em vez de utilizar verbos no futuro para traçar direcionamentos para uma ação futura.

Finalizada a análise do PPP, iniciamos a análise do PD.

4.4 Discussão dos resultados das análises do Plano Docente

Para sintetizar o contexto físico da produção do PD, o contexto sociointeracional, os aspectos materiais e os aspectos visuais, elaboramos um quadro com os conceitos teóricos de

análise de texto proposto por Bronckart e Machado (2004) e um esquema gráfico utilizado por Barricelli (2007, p.154-155).

Quadro 12 - Contexto de produção do Plano Docente, contexto sociointeracional, aspectos materiais e visuais.

CONTEXTO FÍSICO DA PRODUÇÃO DO PLANO DOCENTE		
Lugar físico da produção	Indefinido	
Momento de produção	2014	
Emissor	Professor	
Receptor	Coordenador pedagógico	
Objetivo	Planejar a ação pedagógica	
Veículo de circulação	Unidade escolar	
CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL		
Lugar social	Instituição municipal de ensino infantil	
Papel social do enunciador	Educador	
Papel social do destinatário	Coordenador pedagógico	
Relação entre os interlocutores	Hierárquica	
Finalidade do texto	Planejar as ações de trabalho para serem desenvolvidas com crianças da educação infantil	
Suporte	Caderno	
ASPECTOS MATERIAIS		
Caderno		
Tamanho	Capa	1
	Página	Não numerada
	Subdivisões	Nomeação por data (dia, mês e ano)
ASPECTOS VISUAIS		
Paratexto	Data	2014
	Assinatura	Professor
	Capa	Cadernos comuns sem detalhamento de figuras
	Páginas	Textos escritos de próprio punho e identificados pela data (dia mês e ano); Não apresenta identificação de eixo de trabalho (como por exemplo: linguagem oral ou linguagem escrita);
Estatuto genérico	Dado do documento de forma explícita	Textos que explicitam o planejamento da aula que será dada, ação futura.

No âmbito do contexto sociointeracional de produção, o PD está mencionado em Brasil (1996, p.9) artigo 13 - inciso II, o qual determina a obrigação do professor em elaborar seu plano de trabalho: "os docentes incumbir-se-ão de: [...] II- elaborar e cumprir plano de

trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino". Assim, a elaboração do PD é uma exigência legal cobrada pelos órgãos legislativos.

Desse modo, os professores que lecionam precisam elaborar um plano. A maneira como os planos são elaborados fica por determinação dos responsáveis pela UE. O PD pode ser uma necessidade do profissional ou não, mas, primeiramente, apresenta-se como um mecanismo essencial para se exercer a profissão. Os professores têm que elaborá-lo, independentemente se o utilizam como instrumentos nas aulas ou não. Isso dependerá de cada profissional e da situação de trabalho na qual está inserido. Assim sendo, planejar aula é um elemento de caráter obrigatório para o professor e a legislação regulamenta. A regulamentação sobre o professor de EI elaborar plano de aulas ocorreu a partir de Brasil (1996), antes desse período não havia uma imposição legal.

Os recortes do PD não contemplam totalmente as características típicas do gênero textual PD, porque não apresentam elementos essenciais para esse tipo de texto (ordem temática, organização linguística textual típica do gênero e elementos sociocomunicativos⁴⁴). Por exemplo, organização textual do gênero - disciplina ou eixo de trabalho da aula, conteúdo, metodologia adotada, recursos utilizados, avaliação, etc.

Conforme ilustram os excertos L1, a organização textual dos recortes do PD apresentam tópicos das aulas que serão dadas. Nos recortes L1, LE1, LE2, LO2 apresentam o tópico da aula, e em seguida uma descrição do que foi feito e um relato do que ocorreu.

Roda da leitura. Livro: A cigarra e a formiga e assistir o vídeo - you tube "A cigarra e a formiga. Coleção Disquinho História infantil".
 Reconto da história.
 Reconto da história "A Cigarra e a Formiga". Helenita de Moraes Ferreira.
 Ilustrações - Alex Brasil.
 [ALUNO 1]. "Quem escreveu essa história?"
 As crianças não responderam, eu respondi.
 "Era uma vez uma formiguinha que rolou na pedra e encontrou uma cigarra cantando, thá, thá, thá...
 Então a cigarra bateu na porta e disse que não tinha casinha e nem comida.
 Passa a mão para ver [menciona o nome de um colega], cuidado!
 Sua vez [menciona o nome de outro colega], não bate forte!
 A cigarra estava chorando, ah, ah!! Ela tava com fome e as formigas deram cobertor e sopa.
 E ai ficaram felizes para sempre." [...]

Nos L2, LO1, L3, L4, LE3, LE4, LO3, LO4 são apresentados somente tópicos, não há sequência de aula explicando como ocorreu, como ocorre no trecho do recorte de L3:

⁴⁴ Conceito de gênero textual baseado em Bakhtin. Mais informações: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Roda de Leitura: Matar Sapo dá azar
 autor: Hardy Guedes
 Registro da leitura no caderno e reconto oral.

Nos L5, L6, LE5, LE6, LO5, LO6 é apresentada uma sequência de itens para serem realizados, mas também não estão claras todas as ações do professor, como no trecho do recorte de LE5:

Realizaremos uma lista de palavras sobre a festa do divino onde os alunos realizarão a escrita no caderno.
 Faremos o sorteio de três palavras da lista para que escrevam usando as letras móveis.

Diante do exposto, os recortes do PD apresentam sérios problemas referentes à organização textual para um texto autoprescritivo, por não delinear as ações que esse tipo de texto demanda. Dessa maneira, o documento apresenta finalidade oficial e não a finalidade de direcionar as ações do professor. Também podemos deduzir que os professores não tenham registrado as ações, porque os superiores da escola responsáveis pela sua orientação pedagógica deduzam que os docentes realizam as ações sem estarem registradas no PD.

Os itens mencionados nos recortes inviabilizam o entendimento das ações desenvolvidas em uma aula. Se algum dia, por exemplo, esse professor precisar faltar e deixar a aula programada como nos modelos dos recortes, será difícil para o professor substituto realizá-la.

Com relação à organização interna global do texto, apresenta predominância do relato interativo, do discurso interativo. Além disso, as sequências são narrativas e explicativas. O quadro abaixo exemplifica o tipo de discurso e a sequência das aulas do PD.

Quadro 13 : Tipos de discursos e sequências do Plano Docente.

Aula	Tipo de discurso	Tipo de sequência	Exemplificação
L1, L2, LE1, LE2, LO1, LO2, L3, L4, LE3, LE4, LO3, LO4.	Relato interativo	Narrativa	Ausência de dêiticos. Relata fatos em itens (roda da leitura, reconto, roda da conversa, etc.)
L5, L6, LE5, LE6, LO6, LO5.	Discurso interativo	Dialogal narrada	Marcas de 1ª pessoas singular (eu) e 2ª pessoas plural (nós). Destaca alguns itens a ser seguido na aula.

Nos recortes com a predominância do relato interativo há ausências de marcas de dêiticos, a ação de linguagem apresenta-se distante do agente produtor do texto, ou seja, do professor, mesmo sabendo que foi ele que o elaborou.

Além disso, as aulas se apresentam em forma de tópicos/ relato de itens e não são exemplificados os procedimentos das ações para o desenvolvimento delas. A sequência descrita narrativa é uma predominante característica pela ocorrência de verbos de ação (montar, escolher), mas não está completa, porque só ocorre um relato dos itens a serem seguidos e não o processo de desenvolvimento e desfecho.

Nos recortes com predominância do discurso interativo são apresentadas marcas de 1ª pessoa do singular (eu), 2ª pessoa do plural (nós), verbos no presente do indicativo (preferi, realizamos), verbos no futuro do presente do modo indicativo (darei, realizaremos, pintará), marcador temporal (hoje). Devido a essas características encontradas no texto, ele apresenta um caráter autoprescritivo, mas sem o detalhamento de todas as ações. A sequência dialogal narrada é predominante em função de o produtor do texto dialogar com o destinatário relatando as aulas e marcando uma temporalidade dos fatos (hoje, depois, em seguida).

Finalizada a discussão referente ao nível organizacional do PD, plano global, iniciamos as discussões referentes ao nível enunciativo.

O enunciador do PD são os professores, eles aparecem representados no texto pelo uso da 1ª pessoa do singular (eu) e pela 1ª pessoa do plural (nós) genérico. Os destinatários apresentam-se, primeiramente, pelo coordenador pedagógico, que está explícito no texto pelas marcas linguísticas de correção, julgamento de valor, ou seja, avaliação, ("ótimo", "oba!", "excelente", "adorei!"). Os alunos aparecem revelados no texto pela 1ª pessoa do plural (nós) e pela menção direta ("aluno", "alunos", "crianças").

As principais vozes identificadas nos recortes das aulas são:

- A voz do governo apresentada no documento prescritivo em nível nacional, RCNEI Brasil (1998c, p.135), referindo-se às "rodas de conversa" e Brasil (1998c, p.134-144) referindo-se à "roda de leitura", apresentadas no PD do professor, como ilustra os trechos abaixo:

Roda da conversa e da informação sobre o dia do índio e o "descobrimento do Brasil".

Roda da conversa sobre bichos de jardim [...].

Roda da leitura. Cara de um, focinho do outro. (Guto Lins).

Nesses enunciados percebemos que o professor reproduz a voz manifestada no RCNEI.

- A voz do coordenador representada pela 1ª pessoa do singular (eu) e advérbios apresenta um julgamento de valor relatado por um superior ao professor (posição hierárquica), conforme ilustram os seguintes trechos:

Adorei!
Ótimo!
Excelente!
Oba!
Muito bom!

De acordo com esses marcadores, a voz do coordenador é positiva referente ao trabalho desenvolvido pelo professor.

- A voz do professor representada pela 1ª do singular (eu) e advérbios apresenta um julgamento de valor que o professor faz dele mesmo, como ilustra os trechos:

Fiquei feliz das crianças conseguirem recontar.
Roda do mascote ([menciona o nome de um aluno]) - não consegui entender o que ela falava - mas ela falou um tempão, só que rápido e enrolado.

Esses trechos confirmam que o professor ficou satisfeito quando o aluno realizou o planejado por ele e manifesta angústia quando o aluno não realizou.

- A voz da cultura nacional, compositor Elpídio dos Santos, sua música e a música de um bloco carnavalesco "Rei Canário"⁴⁵, representada na aula do professor, como ilustra os trechos:

Hoje conversaremos sobre o compositor "Elpídio dos Santos" [...].
Iniciarei com as crianças a escrita da música "Uma rede de taboa" [...].
Tarefa: pesquisa sobre o "Rei Canário".
Iniciarei o dia com a socialização da tarefa em roda da conversa.
Em seguida farei a leitura da música do Bloco do Rei Canário e contarei um pouco da sua história.

Finalizada a análise das vozes, iniciamos a das modalizações. As modalizações predominantes nos textos do PD são: a apreciativa e a epistêmica. Elas foram identificadas pelos advérbios de modo e pelo verbo. O quadro abaixo apresenta a descrição delas.

Quadro 14 . Modalizações do Plano Docente.

Recortes do texto do PD	Unidade linguística	Modalização
Fiquei feliz das crianças conseguirem recontar.	Feliz (advérbio de modo)	Apreciativa
[...] Quando terminamos de colar, as crianças fizeram o reconto [...]. Foi bem legal	Legal (advérbio de modo)	Apreciativa
Fiquei feliz, hoje foi a primeira vez que [menciona o nome de um aluno] falou.	Feliz (advérbio de modo)	Apreciativa
Um aluno vai escolher o livro para ler p/ a turma (do seu jeito).	Seu jeito (advérbio de modo)	Apreciativa

⁴⁵ Mais informações: livro. A Imperial São Luiz do Paraitinga: história, cultura e educação. Pesquisa do prof. Dr. Judas Tadeu de Campos. Apoio: Coordenação - Fibria celulose, unidade florestal - Vale do Paraíba. 2011.

Escrevendo o nome, cada um do seu jeitinho.	Seu jeitinho (advérbio de modo- diminutivo)	Apreciativa
Conversamos sobre o nome de cada um (quem escolheu, se gosta, como queria-se chamar se pudesse escolher).	Pudesse (verbo)	Epistêmica

As modalizações apreciativas encontradas no PD explicitam uma avaliação do enunciador em relação ao enunciado, apresentando um julgamento subjetivo referente aos fatos. Nesses enunciados do quadro a cima, o enunciador - professor- demonstra ter satisfação profissional ao fazer menções positivas referente às atividades planejadas por ele. O professor se justifica afirmando que a atividade "foi bem legal", provavelmente já tenha feito outras atividades semelhantes que não tenham tido resultado positivo ou o professor inovou e, por isso, sente a necessidade de provar que foi positiva demonstrando sua opinião.

Quando o enunciador coloca a maneira como o aluno realiza a atividade ("jeito"), transmite uma ideia de que os alunos apresentam particularidades singulares que os difere dos outros. Assim, o aluno é visto como um ser que apresenta aspectos particulares na maneira de realizar a atividade. Mas, quando utiliza a palavra "jeitinho" passa a sensação de ser menor do que os demais, ideia pejorativa de ser inferior aos outros para realizar algo.

Na modalização epistêmica está explícito um grau de verdade/certeza sobre o assunto enunciado. No enunciado do quadro a cima, o enunciador anuncia ao aluno que existe uma possibilidade muito pequena para poder trocar de nome, fazendo suposição.

Diante desses enunciados, constatamos que o professor está preocupado em transmitir uma avaliação positiva do seu trabalho, pois assim que finaliza a aula programada já justifica as ações realizadas para o coordenador, antes mesmo de lhes ser perguntado algo.

Por fim, no nível semântico (semiologia do agir) identificamos os actantes colocados nos textos de forma explícita ou implícita, os principais protagonistas (humanos e não humanos) envolvidos nas diferentes formas de agir expressas por meio dos verbos ou nominalizações.

Na análise semântica, identificamos os sujeitos das frases, os verbos (ativo, passivo), o papel atribuído a cada protagonista por meio da identificação dos sujeitos e seu papel sintático-semântico, a identificação dos elementos constitutivo sobre o agir (razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, recursos e capacidades), as formas de agir (individual ou coletiva) e as figuras representativas da atividade do professor em sala de aula, (contexto sócio-histórico, sistema educacional, sistema de ensino, sistema didático, objetos, outros, artefatos e instrumentos), organizadas no Esquema 4 (Atividade do professor em sala de aula), exemplificado no capítulo 1 desta dissertação.

Os actantes implicados no agir do PD são professor, aluno/criança, professor e aluno (representado pelo “nós”) e coordenador identificado pelas modalizações apreciativas. Em seguida, os protagonistas, para identificar os atores - indivíduo responsáveis pelo processo (razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, recursos e capacidades) e os agentes - sujeitos que realizam as atividades (sem razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, recursos e capacidades).

Nos recortes do PD encontramos um número significativo de texto com ausência de sujeito da ação, como ilustram os trechos:

- L2. Roda da leitura livro: Cara de um, focinho do outro. (Guto Lins).
Reconto.
LO1. Roda da conversa e da informação sobre o dia do índio e o "descobrimento do Brasil".
L3. Roda de leitura: Matar Sapo dá azar. Autor: Hardy Guedes.
Registro da leitura no caderno e reconto oral.
LO3. Roda da conversa: Falando como foi o final de semana.

Os enunciados acima não possibilitam encontrar os sujeitos das ações, marcados pelos verbos: "reconto", "registro", "falando". Todos os recortes com essas características impediram a identificação dos protagonistas.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da análise dos protagonistas do PD com base no estatuto sintático-semântico. O esquema do quadro é baseado Bronckart e Machado (2004, p.153).

Quadro 15. Estatuto sintático- semântico dos protagonistas do Plano Docente.

Protagonista	Função sintática	Função semântica	Tipo de frase	Verbo
Aluno	Sujeito ativo Sujeito ativo	Agir agentivo Agir agentivo	Principal ativa Principal ativa	vai escolher pintará
[nós] professor e alunos	Sujeito ativo	Agir agentivo	Principal ativa	Conversamos Realizaremos Realizaremos Faremos Realizaremos Faremos Conversaremos Veremos Finalizaremos Realizamos Iniciaremos Faremos
[eu] professor	Sujeito ativo	Agir agentivo	Principal ativa	Darei Preferi Darei Iniciarei Ajudarei

				Iniciarei Farei Contarei
As crianças	Sujeito ativo	Agir agentivo	Principal ativa	irão trazer
Os alunos	Sujeito ativo	Agir agentivo	Principal ativa	Realizarão
	Sujeito ativo	Agir agentivo	Principal ativa	irão escrever
	Sujeito ativo	Agir factivo	Principal ativa	Realizaram
	Sujeito ativo	Agir factivo	Principal ativa	Fizeram

A análise do quadro acima mostra dados interessantes, dos quais podem ser retiradas muitas conclusões, que explanaremos a seguir.

O PD não apresenta seres inanimados como protagonistas. Os principais protagonistas do PD são o professor, o aluno/criança, e o professor e o aluno (marcados pelo "nós").

O professor é representado pelo sujeito ativo e o agir agentivo e se mostra como responsável por um processo dinâmico, mas com atribuição de "agente", porque os verbos na primeira pessoa (darei, preferi, darei, iniciarei, ajudarei, iniciarei, farei e contarei) demonstram uma certa intenção e algumas capacidades. Todavia, ficam faltando, as razões, os motivos e os recursos utilizados nas ações. Em alguns enunciados, ainda, aparecem alguma finalidade marcadas pela conjunção (para que), mas são insuficientes para atribuir a condição de "ator".

Os termos aluno(s) e crianças aparecem no texto como sinônimos e são representados pelo sujeito ativo, o agir agentivo e o agir factivo. O agir factivo demonstra que eles já realizaram uma ação e solidifica que o professor registrou no passado um agir que deveria ser futuro, ou seja, o professor deu a aula para depois fazer o plano dela. O agir agentivo certifica que os alunos são representados por um processo dinâmico, mas não abrangem todas as atribuições para ser considerado "ator", porque eles apresentam algumas atribuições como intenções e capacidades para um agir futuro marcadas pelos verbos (vai escolher, realização, pintar, irão escrever, irão trazer) e faltam outras como razões, motivos, recursos e instrumentos.

O professor e o aluno (representado pelo "nós") são apresentados no texto pelo sujeito ativo e pelo agir agentivo, como responsável por um processo dinâmico, com capacidades e intenções para realizar algumas ações (marcadas pelos verbos - conversaremos, realizaremos, faremos, veremos, finalizaremos). No entanto, não são mencionados motivos, razões, recursos e instrumentos para esse agir. Dessa maneira são denominados "agentes".

As formas de agir do PD se dividem entre o agir coletivo e o agir individual, com predominância do coletivo. O coletivo é baseado no nível da atividade e está marcado pela 1ª do plural (nós - professor e aluno). O agir individual está representado pela 1ª pessoa do

singular (eu - professor), marcado por uma predominância do agir futuro. Todavia, também, apresenta um agir passado, o que é intrigante uma vez que, se o PD precisa ser elaborado antes da realização da aula, esse agir passado demonstra que o professor não elaborou antes e sim depois dela.

Esses dois tipos de agir demonstram que o professor apresenta uma constante baseada no aluno, por o agir coletivo (nós, professor e aluno) ser maior do que o agir do professor individual e o agir individual do aluno. O agir do professor está em função do aluno, se o aluno não corresponder às expectativas do professor a tarefa não se concretiza.

O PD em relação aos elementos da atividade docente: o Esquema 4 (Atividade do professor em sala de aula), contexto sócio-histórico, sistema educacional, sistema de ensino, didático, objetos, outros, artefatos e instrumentos. Encontramos algumas representações:

- o trabalho do professor é representado por um número significativos de aulas sem descrição de ações;
- o trabalho do professor é positivo na avaliação do coordenador, mesmo não contendo descrição das ações;
- o trabalho do professor é movido por um senso comum e pela prática no cotidiano escolar, o qual dispensa explicação das ações;
- a "roda da leitura" e "roda da conversa" desempenham papel de artefatos nas aulas do PD;
- os objetos, a metodologia utilizados nas aulas apresentam o papel de artefatos e não de instrumentos, uma vez que não são apresentadas aspectos que demonstram que o professor os aprimorou;
- o professor demonstra estabelecer relações com pais de alunos, para desenvolver as aulas em sala de aula. Dessa maneira, a ação do professor só acontece se os pais de alunos contribuírem, mas o PD não traz com clareza essas ações.
- o trabalho do professor é movido por artefatos e não por instrumentos.

No fechamento da análise do PD, constatamos que esse documento não traz o registro explícito sobre as ações do professor de EI: o professor faz uso de artefatos e não de instrumentos para desenvolver as aulas; o professor é considerado agente no processo de ensino, ou seja, profissional que não tem razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos e recursos para agir.

CONCLUSÃO

Pensamos que as pesquisas trazem mais conflitos para os professores resolverem, que, pelo menos, sejam conflitos transponíveis, que promovam o desenvolvimento desses profissionais e de sua atividade. (PINTO, 2009, p.128).

Esta pesquisa propiciou investigar o trabalho do professor de Educação Infantil (EI) nos textos do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano Docente (PD). Para que pudéssemos conhecer esse trabalho com mais amplitude, nos embasamos em vários conceitos que foram divididos em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), um projeto baseado nas ciências do humano, proposto por Bronckart, que investiga o papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento humano. Segundo o autor, os textos são uma forma de linguagem e portadores de reconfigurações⁴⁶ do agir humano. A atividade de linguagem é o meio e o lugar em que acontecem as interações sociais humanas, que estão relacionadas ao agir comunicativo⁴⁷: mundo objetivo, mundo subjetivo e mundo social. Na atividade de linguagem, cada ser humano participa das avaliações sociais, e aplica critérios coletivos referentes à pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados. A atividade se difere da ação porque está relacionada ao coletivo movido sem responsabilidade. Já a ação está ligada ao individual guiada por motivos, intenções, finalidades, capacidades e razões. Assim, quando o ser humano age sem responsabilidade (plano da atividade) é chamado de agente e quando age com responsabilidade (plano da ação) é considerado ator. Partindo dessa perspectiva, a análise de textos no ISD está relacionada com as condições de produção, com os níveis organizacional, com o enunciativo e com o semântico/semiologia do agir. A Clínica da Atividade proporcionou definição de trabalho real (pensado, impedido, possível, etc.) e prescrito (esperado).

No segundo capítulo, procuramos explicar o trabalho docente, uma atividade complexa e que apresenta muitas especificidades, regida por uma hierarquia, repleta de prescrições vagas que se inserem em um contexto social específico, pessoal, interpessoal, mediada por instrumentos (materiais, imateriais e simbólicos), transpessoal, criativa, conflituosa e guiada por propósitos que o próprio indivíduo cria para si, para a solução de metas que dizem o que fazer. A atividade do professor em sala de aula está relacionada ao

⁴⁶ Importante lembrar que reconfiguração, interpretação, representação e figuras interpretativas do agir apresentam-se como sinônimos como já foi exemplificado nesta dissertação.

⁴⁷ Conceito baseado em Habermas exemplificado no capítulo desta dissertação.

contexto sócio-histórico, ao sistema educacional, ao sistema de ensino e ao sistema didático, aos artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente que ele precisa transformar em instrumentos.

No terceiro capítulo, explicamos a trajetória da EI brasileira. Iniciamos mencionando os primeiros lugares destinados a cuidar das crianças. Neles, não havia preocupação com o ensino, ou seja, existia apenas para que as mães pudessem ingressar no mercado de trabalho. Não se tinha, também, nenhuma regulamentação legal quanto ao ensino e à formação do profissional que atuava. A partir da década de 60, iniciou-se um novo ciclo para a EI. Todavia, a responsabilidade pelo seu oferecimento não era governamental. Nessa época, as escolas começaram a apresentar novas maneiras de ensinar que não meramente o cuidar. A partir de 1996, a EI passou a ser atribuição dos municípios. No entanto, sem caráter de obrigatoriedade. Em 1998 surgiram os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI), uma referência nacional de como proceder com crianças de zero a cinco anos de idade. Em 2013, a EI adquiriu status de modalidade obrigatória para crianças de quatro e cinco anos.

No quarto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos baseados no ISD e explicamos os corpus de análise: PPP e PD. Realizamos as análises (nível organizacional, semântico e enunciativo/semiologia do agir) e detectamos que o PPP não apresenta características de um texto prescritivo. O professor é representado como um agente e o texto é impreciso e não apresenta descrição de ações para orientar um agir futuro. O PD não apresenta características comuns de um texto autoprescritivo, parte das aulas se apresentam em forma de tópicos e, na outra parte, aparece uma sucinta descrição de ações. O professor desempenha o papel de agente, movido pelo agir individual e com predominância do agir coletivo. O aluno é o centro do processo e o professor apresenta descrição do que o aluno realiza e não descreve diretamente as ações que ele realiza, assim suas ações ficam subentendidas.

E, por fim, apresentamos a conclusão mediante os resultados desta pesquisa.

Constatamos que o PPP não apresenta clareza de ideias e nem de objetivos e está baseado no senso comum, que é descrito por meio de uma linguagem informal. Além disso, no documento, não é delineada a proposta pedagógica da escola e nem as ações que o professor deve seguir, o que contribui para causar transtornos ao professor que tiver intenção de segui-lo. Por meio da análise realizada, constatamos que é um documento produzido para cumprir a exigência legislativa, realizado por obrigação e não para contribuir com o fazer pedagógico do professor.

O PD não apresenta descrição direta das ações do professor e suas ações ficam subentendidas, o professor se autoprescreve além do exigido pela UE, ele sempre está preocupado em justificar o que faz, antes mesmo de ser indagado já apresenta argumentos esclarecendo algo realizado em sala de aula. O PD demonstra que o docente trabalha, todavia, os procedimentos para o trabalho não são descritos diretamente.

Retomando nosso objetivo específico que se centralizou em identificar as representações do trabalho do professor de EI nos textos do Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano Docente (PD) e nas ações do trabalho do professor nesses textos, apresentamos as perguntas que agora têm respostas.

1- Quais as representações sobre o trabalho do professor de Educação Infantil expressas nos documentos, Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e Plano docente?

O trabalho do professor de EI é representado no PPP: por um documento confuso tanto na organização temática quanto na visual; com base no senso comum e não científico; não apresenta caráter "democrático", pela comprovação de que não há participação dos membros envolvidos de forma direta ou indireta no documento; ausência de prescrição clara; inexistência de sequências injuntivas com verbos no imperativo como intuito de orientar a ação do professor; apagamento do autor empírico; o professor é representado predominantemente como "agente", sem atribuições de razões, motivos, finalidades, intenções, instrumentos, recursos e capacidades para agir; o professor é representado como executor de projetos. Por fim, o PPP não apresenta uma definição clara do que é o trabalho professor de EI dentro da UE .

O trabalho do professor de EI é representado no PD: por aulas que citam o tipo de linguagem que se quer trabalhar; por aulas que não mencionam a metodologia, recursos utilizados, avaliação, etc.; por aulas com ausências de ações diretas que determinem o agir do professor, textos marcados pela ausência de descrição do agir, ou seja, pela falta de sujeitos determinando quem realizou a ação; por um trabalho que precisa de justificativa, antes mesmo que lhe seja perguntado algo, o professor já justifica as ações; por um trabalho bem sucedido aos olhos do coordenador, pois, certamente ele já sabe que o escrito no PD é um objeto idealizado, uma vez que não solicita que as ações sejam descritas diretamente; por um profissional que age além do que está prescrito; por uma tarefa que precisa de justificativa/avaliação do próprio professor delegando ser positivo ou negativo; por uma tarefa na qual o agir de todos os actantes envolvidos no processo não estão expressos; por um trabalho que demonstra preocupação com a ação do aluno e não com a ação do professor, ou seja, o aluno é representado como o centro das ações, a ponto de não aparecer a ação que o

professor precisa desenvolver para que a ação do aluno possa suceder. Por fim, o PD é representado como um documento com finalidade oficial que não tem por objetivo descrever/relatar diretamente a ação do professor.

Finalizada a resposta da primeira pergunta de pesquisa, sigamos para a segunda.

2- Quais as relações de sentido entre o Plano Docente e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar?

Ambos textos não apresentam com clareza descrição das ações do professor.

O PPP, por exemplo, não apresenta com clareza o tipo de linguagem (oral, escrita) que o professor deve trabalhar; na organização curricular, só aparece a menção da linguagem oral, a linguagem escrita não é mencionada. Assim, pressupomos que esse documento prescreve que não é necessário trabalhar a linguagem escrita. Todavia, no item projetos desenvolvidos é citada a linguagem oral, a leitura e a linguagem escrita como áreas a serem desenvolvidas. A partir de tais dados, percebemos que o PPP não define o tipo de linguagem para ser objeto das ações docentes, os professores desenvolvem as que julgarem necessárias.

O PD supera o déficit referente à definição do tipo de linguagem que se deve trabalhar. Em todos os textos dos PD analisados é mencionado o tipo de linguagem que se quer trabalhar, oral, leitura e escrita. Entretanto, não são descritas diretamente as ações que os professores realizam para desenvolver essas linguagens.

Referente às informações inseridas no PPP, constatamos que ele é um artefato para o professor, pelo fato de o professor não utilizá-lo como instrumento do seu trabalho pedagógico. Também com tanta obscuridade, para ser instrumento precisaria ser reelaborado.

O PD comprova que o professor é um reorganizador de prescrição mal redigida, pois, mesmo sem ter orientações claras, ele consegue programar suas aulas e, embora não apresente com limpidez as ações, as desenvolvem e tenta relatar como elas acontecem, evidenciando o resultado e não o processo.

Os dois textos analisados contribuem para compreender que o trabalho do professor de EI é como qualquer outro trabalho educacional. Todavia, o trabalho com crianças engloba especificidades. Assim, como relatar as próprias ações não se apresenta como uma atividade simples. Nos recortes do PD é perceptível que o docente tem intenção de relatar as aulas. Entretanto, elas são relatadas em tópicos soltos e não em ações diretas. O professor as realizam, mas não as descrevem. As ações não são descritas talvez por serem uma norma adotada pela instituição. Quando não se tem descrição de ações contribui para deixar o gênero da atividade ainda mais confuso, uma vez que a atividade do professor não tem apresentado padrão a ser seguido.

Os professores não têm parâmetros claros para seguirem e estão repletos de orientações contraditórias. Devido a esse fato, ele precisa agir e, para fazer isso, precisa criar/innovar sozinho. Assim, o professor não consegue enquadrar o seu agir nas orientações legais e nem explicar o que desenvolve. O seu agir é diferente das prescrições oficiais e, nas autoprescrições, ele reproduz o que o coordenador quer ouvir (o que passa nas reuniões de hora de trabalho pedagógico coletivo, HTPC, ou nas reuniões pedagógicas) e não consegue ou não sente necessidade de relatar diretamente as ações que desenvolvem.

Considerando as palavras de Barricelli (2012, p.26) [...] "a educação infantil ainda está se construindo" e este estudo visa contribuir um pouco para que este caminho seja ampliado, principalmente, visa ampliar o entendimento sobre o documento prescritivo pela UE, PPP, e o documento autoprescritivo do professor, DP.

É importante salientar que esta pesquisa enriqueceu o nosso grupo orientado pela professora Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto de maneira a acrescentar mais informações para entender como realmente acontece o trabalho docente nos documentos analisados, tendo em vista que os cursos de licenciatura em pedagogia não apresentam uma disciplina na sua grade curricular que oriente o trabalho do professor nas ações em sala de aula. Os recém formados saem das faculdades com uma mistura de teorias e sem ideia do que é a profissão de professor; a maioria não tem, por exemplo, conhecimento sobre qual postura deve adotar, que vestimenta, que ações devem desenvolver em seu trabalho, como deve ocorrer a elaboração de seu plano de aula, como proceder em uma reunião de pais, como deve ser elaborado o PPP, etc. Quando os profissionais não tem noção de como elaborar tais documentos torna-se um círculo vicioso, porque vão continuar reproduzindo o que já tem na escola e não contempla a realidade.

Já presumindo que as salas de EI irão aumentar em todo o país (a partir do ano de 2016 - obrigatoriedade descrita em BRASIL (2013)⁴⁸ e muitos professores irão ingressar nesta modalidade educativa e irão se deparar com a situação de elaboração e execução de seus PD, tendo em vista que as ações que precisarão desenvolver vão além das salas de aulas, da universidade ou do estágio supervisionado, reforçamos que esta pesquisa ajuda a compreender um pouco mais sobre o plano de aula do professor e o projeto pedagógico da escola, agregando conhecimentos aos novos profissionais e aos profissionais já atuantes.

Nesta perspectiva, outras pesquisas podem ser realizadas para contribuir com a EI tais como: qual o agir dos gestores, dos professores e dos pais dos alunos nas reuniões para a

⁴⁸ Lei 12.976/2013, que altera alguns artigos da LDB/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: maio 2013.

elaboração do PPP; qual o agir do professor nas reuniões de pais de alunos; qual o agir do professor e de gestores nas reuniões do Conselho da Escola; qual o agir do gestor e do professor nas reuniões de HTPC; qual a representação dos pais de alunos sobre o agir do professor; qual a diferença da aula dada e planejada no dizer do professor; qual a finalidade do PD no dizer do professor.

Em síntese, esta dissertação agrega conhecimentos para que os professores compreendam um pouco mais do seu próprio trabalho e possam adquirir mais conhecimentos científicos que contribuam com entender do seu próprio fazer pedagógico e ajudar positivamente na autoformação. Dessa maneira, eles podem ter uma visão mais positiva do trabalho educacional que desenvolvem, porque:

[...] as "figuras" que se constroem sobre os professores e seu trabalho em textos sobre o trabalho educacional de vários tipos podem contribuir decisivamente para a manutenção ou transformação das representações sociais que se constroem sobre eles e, conseqüentemente, para as próprias auto-representações que esses trabalhadores constroem sobre si mesmos. (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p.120).

Esta pesquisa enriqueceu a minha formação como professora, e também poderá contribuir com tantos outros colegas de profissão, que no cotidiano do seu fazer pedagógico já questionaram que muitos documentos oficiais que prescrevem nosso trabalho parecem escrever muitas coisas legais, mas que não ficam claras para nós, porque muitos desses textos apresentam linguagem obscura. E quando nós não temos embasamento para mudar ficamos reproduzindo-os. Podemos perceber que o problema não está em nós professores. Todavia, nós disponibilizamos de: razões, motivos, finalidades, intenções, capacidades e instrumentos para poder fazer diferente. Podemos procurar entender o que nos trazem dúvidas/são obscuros e tentar fazer de outra maneira (o que julgamos não estar certo ou que não agrega conhecimentos para fortalecer nossa ação profissional). Se no cotidiano de trabalho somos "obrigados" a elaborar um documento como, por exemplo, Projeto Político Pedagógico, que o façamos de maneira que acrescente algo para podermos utilizar na nossa atividade cotidiana e que apresente clareza na linguagem para outras pessoas que forem utilizá-lo.

E por fim, nesta pesquisa certificamos que o PPP analisado apresentou deficiência na estrutura e nas informações. Assim, baseado na LDB Brasil (1996), RCNEI Brasil (1998), Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), Vasconcellos (2002), Veiga (2001) e os conhecimentos adquiridos no decorrer desses anos como professora e pesquisadora de EI consideramos que um PPP deveria apresentar linguagem formal de acordo com norma culta da língua portuguesa, informações claras e organização, como por exemplo: capa; sumário; introdução;

objetivo; histórico da escola, descrição dos recursos físicos, materiais e humanos; caracterização da comunidade e a relação com a instituição; descrição das diretrizes pedagógicas e o currículo adotado pela instituição; apresentar um plano de ação para as atividades com descrição dos problemas, objetivos e metas; apresentar uma referência a com nome de autores e obras utilizadas na elaboração do documento e anexos, com informações relevantes na elaboração do projeto, por exemplo, questionários, cópia das atas de reuniões etc. Essas informações mencionadas podem contribuir para que o PPP apresente clareza de informações para o público endereçado nele.

Os planos docentes analisados não apresentam descrição direta das ações do professor, mas constatamos que o professor trabalha além do escrito ali. As ações não são registradas certamente por dentro da instituição ocorrer um consenso baseado no senso comum, entre professores e gestores, que as ações não precisam ser escritas. Esse fato é positivo por o professor não precisar registrar suas ações que já são óbvias e negativo porque se outros profissionais, pesquisadores, gestores e professores externos a UE quiserem conhecer como funciona não terão informações suficientes nos manuscritos. Devido a esse fato é importante que gestores e professores decidam sempre a melhor maneira de registrarem seus documentos e que esses documentos sejam claros para qualquer pessoa conhecer como funcionam.

Com a análise dos dois documentos desta dissertação também percebemos que o que poderia ajudar o professor a elaborar suas aulas na EI seria se escola possuísse um currículo, visto que na esfera nacional tem os Referenciais, no âmbito municipal as assessoria (s), secretária (s) de educação deveriam se organizar e produzirem seu próprio currículo, respeitando as esferas superiores e organizando nesse documento as especificidades da sua região.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Lúcia Florenzano Vidal Gonçalves. **O trabalho docente interpretado em um manual de instrução ao professor sobre a educação digital**. 2013. Texto para qualificação – documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

ABREU-TARDELLI, Lílian Santos. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. 196 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?. Acesso em: 6 abr. 2014.

AMIGUES, René. Trabalho do professor de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.36-52.

ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros textuais e educação inicial de professores de línguas estrangeiras: representações, desejos e (im)possibilidades. In: MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise D`Oronge; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docente. Campinas, SP: mercado de Letras, 2011, p.257-282.

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARACHATI, Gisele Maria Souza. **O ensino da escrita representado em textos produzidos por professores após um processo de formação continuada**. 2013. Texto para qualificação – documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

BARRICELLI, Ermelinda. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. 324 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/DissertacaoErmelinda.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2014.

_____. **Transformações e conflitos no processo e elaboração, de difusão e de utilização de instrumentos oficiais de educação infantil: um estudo genealógico**. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2012-08-08T09:46:24Z-12763/Publico/Ermelinda%20Barricelli.pdf. Acesso em: 22 nov. 2014.

BRAIT, Beth. As tramas discursivas implicadas na dialética do trabalho ensinar-aprender-ensinar. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.XXI-XXVII.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988, Brasília, Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm<. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 4024/1961. Brasília, Congresso Nacional, 1961.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 5692/1971. Brasília, Congresso Nacional, 1971.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo. Edição publicada em 2012.

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 9.394/1996. Brasília, Congresso Nacional, 1996. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf><. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998a. Volume 1: Introdução.

_____: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b. Volume 2: Formação pessoal e social.

_____: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998c. Volume 3: Conhecimento de mundo.

_____: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2000. Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.

_____. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**, 2010. Disponível em: ><http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf><. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais**, junho de 2004. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica.– Brasília: MEC/SEF, 2006a. Volume 1.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEF, 2006b. Volume 2.

_____. **Indicadores da Qualidade de Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Conferência:** restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Revista Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística - ANPOLL. n. 19, p.131-256, jul./dez.2005. Disponível: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/467/476>. Acesso em 23 nov.2013.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2008. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. (Série ideias sobre linguagem).

_____. Ensinar: um "métier", que enfim, sai da sombra. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e Educação:** o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Londrina: Eduel, 2009, p.161-174.(Série ideias sobre linguagem). Tradução de Anna Raquel Machado e Eliane Lousada.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2012. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha.

_____. **Interacionismo Sócio-Discursivo:** uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - REVEL. Vol. 4, n,6, março de 2006a, p.1-30. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível:http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf. Acesso em : 30 abr. 2014.

_____. **Atividade de linguagem:** discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b. Tradução e (Org.) de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. (Série ideias sobre linguagem).

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de texto sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.131-163.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estagiário. 2007. 205f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2007-11-29T08:33:46Z-4449/Publico/Luzia%20Bueno.pdf. Acesso em: 6 abr. 2014.

BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura:** modos de fazer diferentes ou semelhantes? São Paulo, 2008.297f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/MARINA_BUZZO_DO_08_LAEL.pdf. Acesso em: 11 ago. 2014.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Sonetos*. Porto Alegre: L&PM, 1998. Disponível em: <http://livros.universia.com.br/2012/10/03/baixegratis-o-livro-sonetos-de-luis-de-camoes>. Acesso em: 4 nov. 2014.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. 154f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10267. Acesso em: 23 nov. 2013.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. tradução Adail Sobral.

Érnica, Maurício. O trabalho desterrado. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p.105-197.

FERREIRA, Geraldo Generoso. **O trabalho docente representado em textos prescritivos: uma análise dos conteúdos básicos comuns de língua estrangeira do estado de Minas Gerais**. 2011. 103f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2011. Disponível em: http://www.bdt.unitau.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=608. Acesso em: 15 fev. 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexível sobre a criança**. 16. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN, Junior Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados - FE/Unicamp; São Carlos, SP: UFSCar; Florianópolis, SC: UFSC, 2003. p. 51-65. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. A Educação Infantil no Século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Org.). **História e Memória da Educação Infantil no Brasil: volume III-século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.182-194.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; Toschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. (Coleção docência em formação, saberes pedagógicos).

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p.272-295.

LUCENA, Regina Ferreira; SABÍNI, Maria Aparecida Cória. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 6. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia.

(Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2007. p.77-97. (Série ideias sobre linguagem).

_____. Apresentação. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.VII-XX.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Londrina: Eduel, 2009, p.79-99.(Série ideias sobre linguagem).

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re -) Configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Londrina: Eduel, 2009, p.31-77.(Série ideias sobre linguagem).

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Londrina: Eduel, 2009, p.117-136.(Série ideias sobre linguagem).

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Londrina: Eduel, 2009, p.101-116. (Série ideias sobre linguagem).

MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise D`Oronge; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; FERREIRA, Anise D`Oronge; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docente. Campinas, SP: mercado de Letras, 2011, p.15-28.

MAZZILO, Tania Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2007-07-25T05:33:01Z-3874/Publico/Tania%20Mazzillo.pdf. Acesso em: 6 abr. 2014.

_____. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.297-325.

NASCIMENTO. Maria Evelyn Pompeu. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados - FE/Unicamp; São Carlos, SP: UFSCar; Florianópolis, SC: UFSC, 2003. p.101-120. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 62).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação).

RIBEIRO, Rosângela Aparecida. **O trabalho docente interpretado no dizer de uma professora do/no campo**. 2013. Texto para qualificação – documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

SIQUEIRA, Jamile Bomfim Arneiro. **A interpretação do professor alfabetizador revelada no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas LER E ESCREVER**. 2013. Texto para qualificação – documento interno (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p.4-34.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p.81-104.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2007. p.167-176. (Série ideias sobre linguagem).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.11-35. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

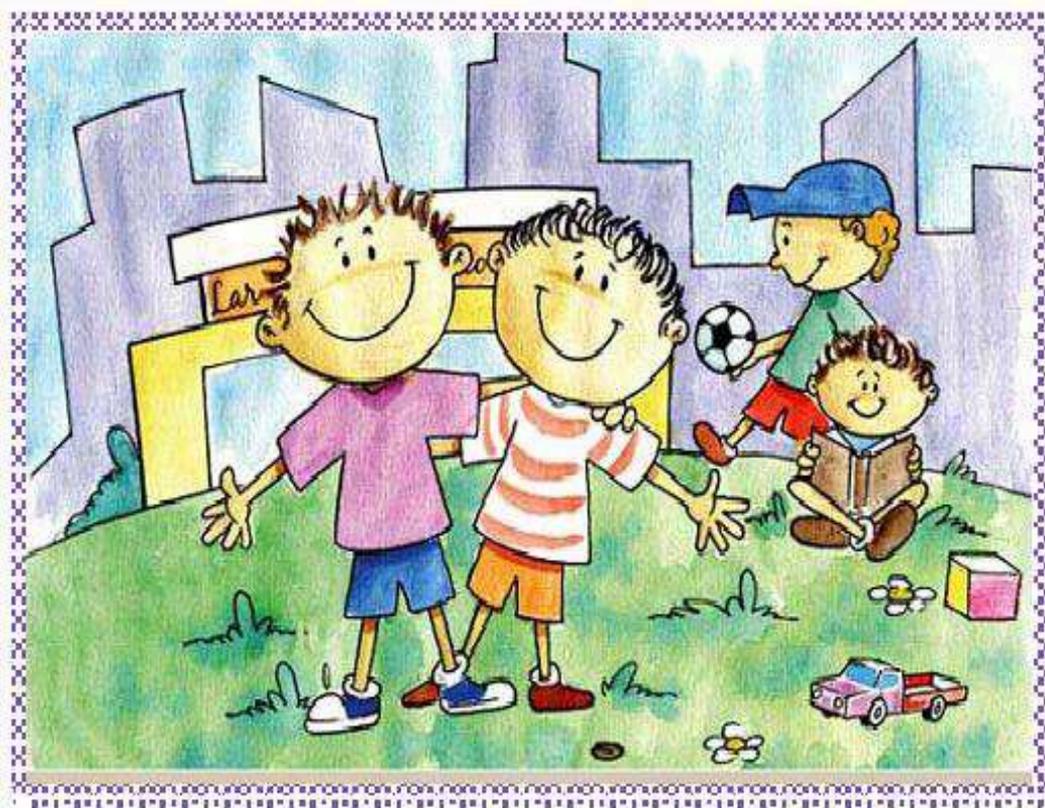
_____. **Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 10.Ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos do Libertad).

ANEXO -A
PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

EMEIEF



ANO 2014

IDENTIFICAÇÃO

Nomenclatura atual da Escola:

Códigos:

CIE:

FDE:

Endereço completo:

Telefone(s), fax e e-mail:

Tel/Fax:

e-mail:

Horário de Funcionamento do estabelecimento

Das 7h00 às 17h30

Horário de funcionamento dos turnos:

Estabelecimento: das 7h00 às 17h30

Manhã: das 7h00 às 12h00

Tarde: das 12h30 às 17h30

Nome do diretor:

Data de início da gestão do atual diretor:

01/02/2013

Nome do Professor Coordenador Pedagógico

Cursos autorizados:

Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico da EMEI alinha-se
de acordo com a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) e RCNI
(Referencial Nacional de Educação Infantil), e da realidade dada comunidade
na qual a escola esta inserida.

Reconhecendo a importância das experiências vivenciadas na primeira
infância e acreditando ser a educação um direito da criança, a EMEIEF

formula seu Projeto Político Pedagógico voltado para o
atendimento das necessidades básicas de educação, afeto e socialização,
numa ação complementar à educação familiar e da comunidade.

A metodologia de ensino adotada pela EMEI
está baseada na proposta sócio-interacionista, cujo objetivo é encaminhar a
criança a construir o seu próprio conhecimento através das atividades
lúdicas, exploração do seu corpo, dos objetos, do espaço onde está inserida
e das relações com o outro.

Desta forma, ampliando sua capacidade de descoberta e construção de
conhecimentos, as crianças vão penetrando de modo consciente na dinâmica
da vida e se constituindo, como sujeitos históricos, críticos e participativos.

As atividades são programadas de forma a inserir o conteúdo a ser
trabalhado dentro do objetivo a ser alcançado pela instituição, envolvendo a
família e a comunidade. Para prestar um atendimento de qualidade, mantém
seus funcionários constantemente atualizados de formações continuada em
serviço e no espaço externo.

OBJETIVO DO PROJETO

O Projeto Político-Pedagógico da EMEI tem por
objetivo reunir e explicitar os princípios norteadores da Instituição e os
fundamentos que balizam a conduta dos que nela trabalham.

A sistematização deste documento tem fundamental importância para garantir
a coerência entre todas as áreas da Instituição, de modo que atuem com
base nas mesmas diretrizes filosóficas, pedagógicas e administrativas. Por
ser um documento de gestão democrática, será objeto de permanente
reflexão coletiva no

que se refere aos princípios e valores que fundamentam as finalidades da instituição; à sua estrutura organizacional e instâncias de decisão; às relações entre a comunidade escolar; à organização administrativa e pedagógica; os conteúdos curriculares; os procedimentos didáticos; às estratégias de avaliação e as atividades culturais. O presente documento foi elaborado através de etapas, onde contou com a participação e colaboração de todos, sendo este flexível, ou seja, podendo ser modificado quando for necessário. O documento ficará a disposição de todos, para que possam ter conhecimento da identidade escolar explícita nele.

CONCEPÇÕES

ESCOLA

É o local de estímulo e construção do saber, seja ele o saber técnico, que capacita o indivíduo para o mercado de trabalho, seja o saber racional, vivência que prepara o indivíduo a interagir com o meio em que vive. A Escola não se limita somente ao espaço físico, mas age e transforma em conjunto com a família e as instituições sociais que colaboram na construção do saber, integrando-os, da origem do próprio saber à sua elaboração. É através da Escola que se envolve e estimula a educação transformadora, através de seu dinamismo em renovar, inovar e vivenciar o saber, que não deve ser estático e pronto.

O papel da Escola como agente de transformação é ampliar a liberdade e a compreensão do mundo de cada cidadão.

Cabe à Escola proporcionar o questionamento de seu papel conscientizador e libertador de suas ações, das relações da tríade Escola - Sociedade - Família, oferecendo condições para que haja a exploração do ambiente, inventando, descobrindo e direcionando o ser humano às finalidades de caráter social e renovador.

EDUCAÇÃO

A Educação é o meio que permite ao homem formar-se e construir-se num ser digno e consciente de suas ações. É através da Educação que ele constrói a sua cidadania e interage com o meio, com o outro, e, poderá ou não, transformar a sua vida e a sociedade. É o instrumento mediador entre o senso comum e o conhecimento científico, mais atuante também no sentido de despertar a sensibilidade e a criatividade a fim de construir um ser completo, crítico e pensante, possibilitando um crescimento individual e coletivo.

Não podemos ter uma consciência ingênua de que a Educação está desprovida de um caráter ideológico. A ideologia encontra-se presente no meio educacional, referendando valores da classe dirigente.

Durante o período colonizador prevaleceu a concepção educacional, dos jesuítas que impunham as "verdades" do cristianismo.

Nas fases ditatoriais da história, como durante o governo de Getúlio Vargas, predominou um culto a um nacionalismo exacerbado.

No momento em que se implantou o regime militar, com toda uma carga ideológica voltada para a segurança nacional, a Educação voltou-se para o tecnicismo, estimulando um conhecimento fragmentado e acrítico.

No momento, com a busca da qualidade total na Educação, temos que ter consciência do caráter empresarial que aí se encontra presente.

Cabe aos educadores, neste momento, buscar novos caminhos para a Educação, desmistificando e desvendando a ideologia presente para torná-la um instrumento real de construção e transformação do indivíduo e da sociedade.

MUNDO

O mundo é um grande laboratório capaz de proporcionar infinitas descobertas que podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento das nossas potencialidades.

Quanto mais pudermos trazer este laboratório para a sala de aula, tanto mais poderemos estar em sintonia com tudo o que nos cerca. Mais importante que pôr escolas no mundo é saber pôr o mundo dentro das escolas. Portanto, é

fundamental reconhecê-lo como laboratório onde o que conta é o descobrir e o descobrir-se nele.

HOMEM

Ser provido de qualidades físicas e psíquicas, move e remove situações de acordo com sua vivência. Dotado de grande conhecimento cultural e sentimentos enraizados desde sua origem. Agente transformador, criativo e capaz de solucionar problemas.

Ser diferenciado pelas suas idéias, que, cumulativas, formam a sociedade na qual vivemos. De acordo com as necessidades impostas pelo meio, o homem pode e poderá, modificar a realidade em prol de uma vida mais tranqüila. Cabe a cada ser manter o equilíbrio emocional, para que o seu próprio mundo seja preservado e sua espécie não seja extinta.

SOCIEDADE

Pensar sociedade é estabelecer que o homem demanda uma convivência em grupo, convivência que é permeada por um senso comum, regras comuns, intenções colhidas por um todo que servem a um único propósito, a sobrevivência do homem.

As regras, os preceitos que emanam de pensar coletivo, são postas para o surgimento de uma cultura única, que determina a solidificação no momento em que o grupo a elege como tal.

O ser social é regido pelos seus próprios dogmas, preceitos e interdições, por esta manifestação ele se estrutura como particular e cria sua identidade.

Desde o milagre de seu nascimento o indivíduo percebe o seu funcionamento e procedimento, o qual direciona sua convivência em sociedade.

HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Onde está em funcionamento o curso de Educação Infantil (zona urbana), foi instalado em 1984 como EMEI (não constando o Ato de criação do curso e da Escola), e em 25 de abril de 1998 sofreu evolução de sua denominação para

EMEIEF, quando da autorização para funcionamento do curso de Ensino Fundamental.

Até 01 de agosto de 1999 manteve seu funcionamento em um antigo prédio situado à rua _____, após, reinstalada em novo e atual endereço, _____, passou a funcionar com 12 novas classes em seis salas, além de ambiente planejado especificamente para acomodação de crianças de 4 a 6 anos.

Com a enchente que devastou a cidade em 2010 a escola foi toda destruída tendo que ser totalmente reformada, foi perdido todo material permanente como carteiras, mesas, armários, computadores etc. Devido a este acontecimento as salas de aula receberam mobiliários doados, os quais devido ao modelo mais tradicional ocupa mais espaço na sala reduzindo assim o número de alunos por ambiente, antes cada sala comportava 24 alunos, hoje com a nova estrutura comporta 18.

Neste ano de 2013, devido à retirada do 1º ano do ensino fundamental foi possível o atendimento a crianças de três anos e meio, ou seja, sala de maternal, sobrando ainda uma sala para leitura. A escola conta também com uma sala de informática equipada adequadamente para a idade de nossos alunos

DIAGNÓSTICO

A maioria do corpo discente é formado por crianças oriundas do limite urbano e alguns alunos da zona rural que utilizam o transporte escolar.

Nossos alunos têm de três anos e meio a cinco anos de idade, em maioria filhos de famílias de média e baixa renda. Em grande parte composta por famílias matriarcais dependentes. As principais atividades das famílias estão relacionadas ao emprego no pequeno comércio local, ao funcionalismo público em geral e a profissionais autônomos. Verificam-se presentes e preservados nessas crianças e em suas respectivas famílias, as manifestações culturais, das tradições típicas do município, tanto em aspectos da cultura local quanto das manifestações religiosas tradicionais estritamente católicas. A relação da escola/comunidade é ampla, com boa aceitação e participação dos pais ou responsáveis. Almejam educação de qualidade para seus filhos estando sempre pronto a colaborar no que for necessário. Para elaboração deste Projeto houve significativa participação

dos pais, os quais opinaram sobre diversos aspectos referentes à escola e seus profissionais.

FUNDAMENTOS

A instituição embasa seu projeto político pedagógico na missão do “cuidar e educar” essencialmente baseadas nos princípios dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil e formações continuada de professores.

MISSÃO

Formar, por meio da educação, cidadãos comprometidos, éticos e solidários, proporcionando educação de qualidade tendo por base o desenvolvimento humano de forma lúdica, global e harmônica respeitando as individualidades dos alunos, preparando-os para a cidadania responsável.

VISÃO

Ser um bom exemplo como Educação Infantil no município reconhecida como instituição de educação que concretiza o processo ensino e aprendizagem, com qualidade, ética e comprometimento.

NOSSOS VALORES

- Relacionamento saudável entre professores, gestores, funcionários e alunos;
- Ambiente acolhedor e ético;
- Autonomia;
- Aulas motivadoras, significativas, dinâmicas e contextualizadas.
- Profissionais com formações específicas e em constante aperfeiçoamento;
- Valorização da educação e do conhecimento;
- Cidadania
- Afeto, respeito a si e ao outro,
- Solidariedade e alegria.
- Parceria escola-família
- Acolhimento às diferenças de gênero, etnia, raça e religião.

-
- Atenção e respeito à educação inclusiva

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS

Na escola tradicional, o foco da aprendizagem está centrado na transmissão do conteúdo e não no aluno.

A crença e as práticas pedagógicas da EMEIEF são essencialmente baseadas nos princípios dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil e formações continuada de professores.

A Rede de Educação tem como concepção hoje a abordagem sócio-interacionista, nesta abordagem o principal nome é o de L. S. Vygotsky, psicólogo russo que viveu e desenvolveu seus estudos durante os anos 30. O sócio-interacionismo proposto por Vygotsky tinha como principal veia a interação entre os indivíduos. No Ocidente, no entanto, sua "teoria" só ficou conhecida a partir dos anos 80 e 90.

Enquanto para o construtivismo, a aprendizagem ocorria de forma individual, para Vygotsky, todo o processo de aprendizagem estava diretamente relacionado à interação do indivíduo com o meio externo (meio este que levava em conta não apenas os objetos, mas os demais sujeitos). Dentro da perspectiva dele e de seus seguidores (Luria, Leontinev etc.) [Campello 98], a inteligência humana é constituída através de ferramentas culturais, tais como a linguagem, que são o legado das gerações passadas e, portanto, só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva sócio-histórica da cognição.

Vygotsky lançou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Potencial), onde afirmou que aquilo que um indivíduo é capaz de realizar assistido por outro, seja um parceiro, seja um instrutor, seja até mesmo instrumentos como livros, lições, calculadoras, computadores que são em última instância produtos de outros indivíduos, também representa uma habilidade intelectual do indivíduo, diferentemente da abordagem construtivista onde Piaget considerava como habilidade intelectual humana, apenas aquilo que cada indivíduo era capaz de construir individualmente, isolado do ponto de vista de interações **entre pessoas**. Durante a década de 80, as novas ideias colocadas pela abordagem socio-interacionista sugerem que o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter

iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido. O objetivo do professor é o de favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado.

É de suma importância salientar que o movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intrauterina realizamos movimentos com o nosso corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento.

A partir deste conceito e através da nossa prática no contexto escolar, consideramos que a psicomotricidade é um instrumento riquíssimo que nos auxilia a promover preventivos e de intervenção, proporcionando resultados satisfatórios em situações de dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Referenciada neste novo olhar sobre a aprendizagem é que a EMEIEF

irá desenvolver a sua proposta pedagógica. Assim, enquanto educadores e corresponsáveis pelo processo de desenvolvimento integral da criança e consciente do respeito que temos a condição mais importante desta fase que é de ser criança entendemos que a escola deva ser um espaço lúdico de aprendizagem, de forma a ampliar as experiências, valorizar a iniciativa e curiosidade, contribuindo para a construção do conhecimento, aquisição de hábitos e atitudes que levem à formação de cidadãos autônomos, criativos, éticos, críticos e reflexivos, conscientes de suas responsabilidades na construção de um mundo mais justo, democrático, autossustentável e feliz.

PLANEJAMENTO

No início do ano letivo são reservados alguns dias para planejamento o qual determina tudo o que será desenvolvido durante o ano, garantindo a integração e sequência de todos os componentes curriculares. Após este período cada professor elabora seu plano docente desenvolvendo atividades de acordo com o que foi planejado e as necessidades dos alunos.

Nas reuniões pedagógicas e de HTPCs, sempre estamos discutindo e avaliando todo processo de ensino-aprendizagem, bem como formações sobre temas necessários para uma melhor atuação do professor.

As reuniões pedagógicas ocorrem de acordo com as necessidades dos profissionais, as de HTPC semanalmente, e as reuniões de pais a partir deste ano passaram a ocorrer semestralmente.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Educação física: Pela primeira vez estamos com profissional específico da área. Assim sendo a disciplina visa contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

Música: Traduzir em formas sonoras a expressão e a comunicação de sensações, sentimentos e pensamentos por meio da organização e relacionamento expressivo compondo com as demais áreas contribuindo para expressão corporal e expressão da linguagem.

Matemática: Atender às necessidades das crianças de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento e instrumentá-las para melhor viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

Artes: Também pela primeira vez estamos com profissional específico da área. Expressar, comunicar e atribuir sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, ponto, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes, etc.

Linguagem Oral: A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades

associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Natureza e Sociedade: Este eixo de trabalho reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais.

Temas Transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural.

AVALIAÇÃO

A avaliação pressupõe sempre referências, critérios, objetivos e deve ser orientadora, ou seja, deve visar o aprimoramento da ação educativa, assim como o acompanhamento e registro do desenvolvimento (integral, conforme Art.29) da criança deverá ter como referência objetiva estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e o professor. Isto exige que o profissional da educação infantil desenvolva habilidades de observação e de registro do desenvolvimento da criança e que reflita permanentemente sobre sua prática, aperfeiçoando - a no sentido do alcance dos objetivos.

PROJETOS DESENVOLVIDOS

Leitura e Escrita – a leitura sempre fez parte integrante das aulas ministradas nesta instituição, porém, com a implantação da sala da leitura os livros ficaram mais acessíveis aos alunos, fazendo com que tenham maior opção de escolha no que mais lhe agrada. As professoras também enviam livros para casa para que os pais possam ler para os filhos e registrar o relato, assim sendo, introduzimos na família o hábito da leitura.

Meio Ambiente – Estamos sempre conscientizando nossos alunos sobre a necessidade da reciclagem, deste modo estamos sempre trabalhando projetos pedagógicos com sucatas. Também elaboraremos demais projetos onde os alunos possam estar em contato direto com pequenos animais. E com isto traçamos mais dinamismo na metodologia das aulas.

Consciência alimentar – Foi desenvolvido recentemente o projeto receitas onde professores, pais e alunos se engajaram na busca de receitas e preparo para que os alunos pudessem saboreá-las. Deste projeto culminou um livro de receitas e a elaboração de uma horta orgânica levando os alunos a se conscientizarem da importância de uma alimentação saudável. A horta foi feita pelos próprios alunos juntamente com os professores.

Multidisciplinares: projetos voltados ao mundo infantil como brincadeiras, vivências de contos, passeios relacionados aos projetos, receitas, trabalhos com eixos temáticos (saúde e alimentação, eu e a cidadania etc..)

PROBLEMAS ELENCADOS NA ELABORAÇÃO DESTE DOCUMENTO

- Reformulação no horário do parque, devido ao tempo que os alunos levam para tomar lanche e o clima no período da tarde.
- Ampliação de mais aulas ao ar livre (passeios, praça, mercado municipal etc
- Manutenção na internet da sala de informática;
- Melhoria emergencial nos programas educativos na sala de informática;
- Ausência total de um pátio coberto (quadra) para aulas de Educação Física;
- Falta de um professor auxiliar em sala de aula;
- Melhorar o espaço dentro das salas de aula;
- Criação de uma sala específica para aulas de ARTE;
- Maior entrosamento da família-escola-comunidade;
- Falta de um refeitório para os alunos fazerem suas refeições.
- Aumento do telhado da casinha de brinquedo ou a sua demolição) URGENTE); como esta apresenta risco.
- Falta de cortinas pequenas nos vitral menores das salas de aula
- Falta de som adequado para área externa
- Reformulação nos espaços.

METAS

- Reunir com todos os professores e funcionários da escola e verificar qual o melhor horário para as crianças irem ao parque, tendo em vista que este também é um espaço pedagógico de aprendizagem onde as crianças se interagem descobrindo suas capacidades motoras e habilidades físicas;
- Entrar em contato com a prefeitura municipal estabelecendo uma parceria com escola com a finalidade emergencial de construção de uma cozinha e de um refeitório .
- Procurar fazer com que os pais sejam mais atuantes na educação e vida escolar de seus filhos, podendo assim formar parcerias com a escola para que juntos possam sanar os problemas encontrados nos alunos.
- Professores conscientes de sua autonomia para realização de aulas ao ar livre e passeios no entorno da cidade;
- Compra de uma impressora colorida para impressão dos portfólios;
- Definir no coletivo como serão as futuras apresentações no dia do Hino Nacional, utilizando de atividades variadas desde que atendam a clientela;
- Buscar junto ao departamento responsável a manutenção adequada da sala de informática bem como a instalação de programas que atendam ao nível pedagógico de cada Fase existente na Unidade Escolar;
- Solicitar a revisão no plano de carreira para a inclusão do cargo de professor auxiliar para permanecer dentro das salas com o professor auxiliando-o no dia-a-dia devido a idade dos alunos;
- Planejar um espaço específico para aulas de Arte, onde o professor possa expor seus materiais e os alunos terem mais liberdade para criar;
- Promover mais eventos envolvendo a comunidade para que todos possam ter conhecimento do trabalho realizado pela escola;
- Uma das etapas da elaboração deste documento foi a participação dos pais, onde foram informados do que é um Projeto Político Pedagógico e qual a sua finalidade .
- Solicitar junto aos órgãos competentes a reforma do prédio escolar para que alunos portadores de necessidades especiais (deficiência física) possam circular com segurança dentro da escola;

-
- Quanto ao refeitório também deverá ser feita a solicitação para a sua construção, tendo em vista as crianças fazerem suas refeições no corredor em frente às salas de aula estando expostas a poeira, chuvas, insetos etc.;
 - Solicitar junto ao Departamento de Obras da Prefeitura a reforma da casinha de brinquedo tendo em vista estar com o telhado muito baixo fazendo com que as crianças se machuquem;
 - Capacitação da lousa digital para professores; fazendo uso adequado do mesmo, assim podendo orientar os alunos quanto ao seu uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO é o plano global da escola. Define o tipo de ação educativa que se quer realizar.

O objetivo deste Projeto Político Pedagógico é transformara escola em um ambiente educativo, interativo, alegre fundamentado no respeito mutuo em uma Proposta Pedagógica que afirme “Um fazer com competência”.

BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, Angelina e **DIOGO**, Fernando. Projecto educativo. Porto, Portugal:Afrontamento, 1994.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, Anais da Conferencia Nacional de Educação para todos. Brasilia-DF, 1997.

LIBÂNEO, Jose Carlos.Organização e gestão da escola: teoria e pratica. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MEURER, Ane Carine. O pedagogo articulador da reconstrução do projeto político-pedagógico da escola: possibilidades e limites. Ijuí: Editora UNIJUI, 1996.

SANTOS, Boaventura S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

ANEXO -B
PLANO DOCENTE
(DIGITALIZADO E
ORIGINAL)

AULAS DO MATERNAL - ALUNOS DE 3 PARA 4 ANOS
PROFESSOR 1

LEITURA

➤ dia 14/05/2014

Roda da leitura. Livro: A cigarra e a formiga e assistir o vídeo - you tube "A cigarra e a formiga. Coleção Disquinho História infantil".

Reconto da história.

Reconto da história "A Cigarra e a Formiga". Helenita de Moraes Ferreira. Ilustrações - Alex Brasil.

[ALUNO 1]. "Quem escreveu essa história?"

As crianças não responderam, eu respondi.

"Era uma vez uma formiguinha que rolou na pedra e encontrou uma cigarra cantando, thá, thá, thá...

Então a cigarra bateu na porta e disse que não tinha casinha e nem comida.

Passa a mão para ver [menciona o nome de um colega], cuidado!

Sua vez [menciona o nome de outro colega], não bate forte!

A cigarra estava chorando, ah, ah!! Ela tava com fome e as formigas deram cobertor e sopa.

E ai ficaram felizes para sempre."

[ALUNO 2] Mostrou a capa do livro e começou a folhear e a falar, "Era uma vez ...". Falou rápido demais e enrolado que não consegui entender.

[ALUNO 3] Abriu o livro de cabeça para baixo e disse: "Era carinha e estava quente", apontou a fogueira no livro. **{Progresso} [menção escrita pelo coordenador].**

Continuou folheando o livro que ele desvirou. (que estava de cabeça para baixo e depois entregou para o colega do lado, [menciona o nome colega da turma].

[ALUNO 4] Pegou o livro e ficou uns 3 minutos só olhando. As crianças falaram "conta", ai ele começou a folhear, não falou nada depois passou para o colega do lado, [menciona o nome de um aluno].

[ALUNO 5] Pegou o livro e disse: "formigas e cigarras".

Folheou, "Ela estava dando mel para a cigarra"

As crianças falaram "não era mel era comida".

[menciona o nome do aluno] "Ela cantava uma música.

Abre a porta por favor! Quero sopa.

Uma vez a rainha pediu para cantar uma música para ela e acabou a história".

{Fiquei feliz das crianças conseguirem recontar} [menção do professor].

Adorei! Pena o [menciona o nome de um aluno] mas logo estará melhor, participando mais.[menção do coordenador].

➤ dia 22/5/2014

Roda da leitura livro: Cara de um, focinho do outro. (Guto Lins)

Reconto

ESCRITA

➤ dia 19/05/2014

Atividade para montar no papel pardo a história da cigarra e a formiga.

{Ótimo}[menção do coordenador]

OBS: Na atividade para montar a história da cigarra e a formiga. As crianças foram recontando a sequência da história e a professora escrevendo no papel pardo (professora escreva). Depois as crianças desenharam as partes da história e nós colamos no papel pardo. Quando terminamos de colar, as crianças fizeram o reconto passando o dedo nos desenhos que elas tinham feito da sequência da história. Foi bem legal.

➤ dia 11/9/2014

Bingo com as letras do nome. **{Oba!}[menção do coordenador]**

OBS: Depois do bingo das letras do nome. As crianças tentaram escrever o nome na folha de atividade (desenho livre). A [menciona o nome do aluno] escreveu o nome sozinha e não olhou na ficha do nome.

O [menciona o nome do aluno] não conseguiu escrever o nome, só fez riscos.

A [menciona o nome do aluno] conseguiu escrever o nome olhando na ficha com a ajuda da professora, a professora apontava a letra e ela tentava traçar.

A [menciona o nome do aluno] escreveu o nome olhando na ficha sozinha.

O [menciona o nome do aluno] escreveu o nome e não precisou olhar na ficha.

A [menciona o nome do aluno] e o [menciona o nome do aluno] sabem o nome de todas as letras do nome. O [menciona o nome do aluno] e a [menciona o nome do aluno] só sabem o nome da primeira letra. A [menciona o nome do aluno] e o [menciona o nome do aluno] não reconhecem nenhuma letra do nome.

LINGUAGEM ORAL

➤ dia 22/4/2014

Roda da conversa e da informação sobre o dia do índio e o "descobrimento do Brasil".

➤ dia 26/5/2014

Roda da conversa sobre bichos de jardim e escolher um mascote p/ nossa turma, o qual será levado, cada dia por um aluno, para casa e a fará um desenho e o pai escreverá o que aconteceu. No dia seguinte a criança contará aos colegas.

{Excelente!}[menção do coordenador]

dia 28/5/2014

Roda sobre o mascote

OBS: Reconto [cita nome do aluno]. "Era uma vez uma lagarta Bacaninha que virou borboleta. Ela ficou lá em casa, eu guardei ela na mochila e no sofá. Eu desenhei ela no sofá".

dia 29/5/2014

Roda do mascote **{Excelente!}[menção do coordenador]**

Roda do mascote ([menciona o nome de um aluno] - não consegui entender o que ela falava- mas ela falou um tempão, só que rápido e enrolado).

dia 30/5/2014

Roda do mascote

OBS: Mascote. [menciona o nome de um aluno]. "Busquei de bola, pulando no buraco".

Dia 2/6 segunda-feira, o aluno [menciona o nome de um aluno] faltou e a mãe dele não trouxe o caderno do mascote, não deu para outro colega levar. Sacanagem porque a mãe dele é professora e sabe que atrapalha.

Dia 3/6. Na roda do mascote [menciona o nome de um aluno] não disse nada só repetia o que eu perguntava.

dia 4/6

[menciona o nome de um aluno] mascote "Eu dormi com ela, dei cafezinho pra ela, brinquei com ela e dei bolacha para ela, fiquei com ela dormindo".

dia 5/6

[menciona o nome de um aluno] mascote sapomar "dei comida para ele, coloquei o sapo na cama minha, eu fiz o desenho aqui - o sapo"... "Eu não dei couve pra ele, dei comida - arroz e feijão".

Fiquei feliz, hoje foi a primeira vez que [menciona o nome de um aluno] falou.

AULAS DA FASE I - ALUNOS DE 4 PARA 5 ANOS

PROFESSOR 2

LEITURA

- dia 24 de abril - quinta-feira
Roda de Leitura: Matar Sapo dá azar
autor: Hardy Guedes
Registro da leitura no caderno e reconto oral.

- dia 24 de setembro
Roda de leitura: Um aluno vai escolher o livro para ler p/ a turma (do seu jeito).
{Ótimo} [menção escrita pelo coordenador].

ESCRITA

- dia 26 de maio segunda-feira
Conversamos sobre o nome de cada um (quem escolheu, se gosta, como queria-se chamar se pudesse mudar de nome). Lista no papel (para colocar na sala) do nome deles. Escrevendo o nome, cada um do seu jeitinho. (na sulfite) atividade na folha, o nome, com intervenção da professora) **{Excelente} [menção escrita pelo coordenador].**

- dia 18 de julho - sexta-feira
Lista de palavras ditadas por eles (coisas gostosas da festa junina). **{Ótimo} [menção escrita pelo coordenador].**

LINGUAGEM ORAL

- dia 30 de abril - quarta-feira
Roda de conversa: Profissões, profissão é um trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, geralmente exercida por um profissional. Todas as profissões são importantes (explorar as profissões exercidas pelo pai, mãe e valorizá-las).

- dia 22 de setembro
Roda de conversa: Falando como foi o final de semana.

AULAS FASE II - ALUNOS DE 5 PARA 6 ANOS

PROFESSOR 3

LEITURA

- dia 15/05/2014
Realizaremos a leitura do poema de Noele Belger. "O melhor lugar do mundo" no papel pardo onde deixarei exposto na sala.
Darei aos alunos o poema fatiado em versos uma estrofe por vez para que observando o poema possam montá-lo corretamente. Depois cada aluno pintará uma moradia diferente para enfeitar o poema.
TAREFA: Recorte e colagem de moradias e depois separando-as entre humanos e animais. **{Ótimo!} [menção do coordenador].**
[poema]
O melhor lugar do mundo
Noele Belger
Nem toda gente do mundo

Tem casa para morar
Igual a casa da gente

Existem casa de palha
Que tem o nome do oca
De pedra e de bambu
Existem casa de gelo
Que tem o nome de iglu

Existe casa de pano
De tijolo e de madeira
Existe casa de barro
E até de esteira

É bom conhecer
Tanta casa diferente
Mais o melhor lugar do mundo
É mesmo a casa da gente!!!!

➤ dia 25/5/2014

Não realizei a aula de sexta-feira, preferi começar as atividades do livro da copa já que realizaram a oficina com o professor [menciona o nome de outro professor].

dia 26/5/2014

Hoje darei continuidade as atividades do livro da copa (realizaremos duas páginas) em seguida realizaremos uma lista de palavras relacionada a copa.

Faremos a leitura de uma das notícias que as crianças irão trazer para iniciarmos o "MURAL DE NOTÍCIAS DA COPA", já questionando sobre o tipo de texto e o seu meio de veiculação. **{Excelente!} [menção do coordenador].**

ESCRITA

➤ dia 02/06/2014

Realizaremos uma lista de palavras sobre a festa do divino onde os alunos realizarão a escrita no caderno.

Faremos o sorteio de três palavras da lista para que escrevam usando as letras móveis. **{Muito bom!} [menção do coordenador].**

➤ dia 9/9/2014

Hoje conversaremos sobre o compositor "Elpídio dos Santos" onde veremos algumas fotos na lousa digital.

Iniciarei com as crianças a escrita da música "Uma rede de taboa", onde os alunos irão escrever no papel craft, ajudarei na construção das palavras. **{Excelente!} [menção do coordenador].**

Finalizaremos a escrita da música "Uma rede de taboa". **{Adorei!} [menção do coordenador].**

LINGUAGEM ORAL

➤ dia 15/7/2014

Roda de conversa sobre as férias.

Os alunos realizaram um desenho de alguma coisa que fizeram durante as férias e então realizamos uma história de percurso usando os desenhos. Também contribuíram com o início e o término da história, sempre ia questionando sobre o melhor jeito de começar ou terminar, e foi super legal!

➤ dia 22/9/2014

TAREFA: Pesquisa sobre o Rei Canário.

dia 25/9/2014

Iniciarei o dia com a socialização da tarefa em roda da conversa.

Em seguida farei a leitura da música do Bloco do Rei Canário e contarei um pouco da sua história.

Iniciaremos a confecção de um canário usando rolinho de papel higiênico, hoje faremos a pintura dos rolinhos. **{Iremos levar para exposição!} [menção do coordenador].**

→ Roda da leitura. Livro cigarra e a formiga e assistir o video. you tube "A cigarra e a formiga. Coleção Diquinho História infantil".
→ Recorte da história. Ótimo!

Recorte da história "A Cigarra e a Formiga".

Helvita de Moraes Ferreira
Ilustrações. Alex Brasil

" Quem escreveu essa história ? "

As crianças não responderam, eu respondi.

" Era uma vez uma formiguinha que rolou na pedra e encontrou uma cigarra cantando, thá, thá, thá ... "

Então a cigarra bateu na porta e disse que não tem casinha e nem comida.

Passa a mão para ver , cidade!
sua vez , não bate forte!

A cigarra estava chorando, ah, ah!!
Ela tava com fome e as formigas deram cobertura e sopa.

E ai ficaram felizes para sempre "

Mostrou a capa do livro e começou a folhear e a falar, " Era uma vez ... ".
Falou rápido demais e enrolado que não conseguiu entender.

Abriu o livro de cabeça para baixo e disse: " Era carminha e estava quente ", apontou a fogueira no livro. Progresso!

Continuou folheando o livro que ele

desvirou (que estava de cabeça para baixo e depois entregou para o colega do lado, Antonio.)

pegou o lino e ficou uns 3 minutos só olhando as crianças falaram "contá", aí ele começou a falar, não falou nada e depois passou para o colega do lado, Nicols.

pegou o lino e disse: "Somigas e cigarra"

falhou, "Ela estava dando mel para a cigarra"

As crianças falaram "não era mel era comida"

continuou "Ela cantava uma música."

Abre a porta por favor! Quero sopa.

Uma vez a rainha pediu para cantar uma música para ela e acabou a história.

Fiquei feliz das crianças conseguirem recontar.

Adorei! Pena

mas logo estará melhor, participando mais.

22/5/14

→

→

→ Reda da leitura livro: Canade um, fache do outro (Cpt. de lina)
Reconto

19/5/20

→ Atividade para montar no papel pardo a história da cigarra e a formiga.

→

→

OBS: Na atividade para montar a história da cigarra e a formiga as crianças foram recontando a sequência da história e a professora escrevendo no papel pardo (professora escreve). Depois as crianças desenharam as partes da história e nós colamos no papel pardo. Quando terminamos de colar, as crianças fizeram o recorte passando o dedo nos desenhos que elas tinham feito da sequência da história. Foi bem legal.

11/9/14

→ Bingo com as letras do nome ORA

OBS: Depois do bingo das letras do nome as crianças tentaram escrever o nome na folha de atividade (desenho livre). A escreveu o nome sozinho e não olhou na ficha do nome.

① não conseguiu escrever o nome, só fez riscos.

A conseguiu escrever o nome olhando na ficha com a ajuda da professora, a professora apontava a letra e ela tentava traçar.

A escreveu o nome olhando na ficha sozinho.

① também conseguiu escrever o nome, olhou na ficha sozinho.

① escreveu o nome e não precisou olhar na ficha.

A e o sabem o nome de todas as letras do nome. O e a só sabem o nome da primeira letra. A e o não reconhecem nenhuma letra do nome.

22/4/14

→

→ Roda da conversa e da informação
sobre o dia do índio e o "descobrimto
do Brasil".

26/5/14

→

→

→ Roda da conversa sobre bichos de jardim e escolher um mascote p/ nossa turma, o qual será levado, cada dia por um aluno, para casa e a criança fará um desenho e o pai escreverá o que aconteceu. No dia seguinte a criança contará aos colegas.
Excelente!

28 / 5 / 2014

→

→ Roda sobre o mascote

→

→

→

→

→

→

OBS:

Recorte : "Era uma vez uma lagarta Bacurinha que vivia solteira. Ela ficou lá em casa, em guarda, ela na mochila e no sofá. Eu desabei ela no sofá".

29 / 5 / 14

OBS: roda do mascote (- não
consegui entender o que ela falava mas ela
falou um tempão só que rápido e enredado)

30 / 5 / 14

→

→

↳ Roda do mascote

→

→

→

OBS: Mascote. "Banguê de lola, pulando no buraco!"

11 / 11
Dia 2/6 segunda-feira, o aluno faltou e a mãe dele não trouxe o caderno do mascote, não deu para outro colega levar. Sacanagem porque a mãe dele é professora e sabe que atrapalha.

Dia 3/6. Na roda do mascote o não disse nada, só repetiu o que eu perguntava.

11 / 11
Dia 4/6
mascote "Eu dormi com ela, dei cafezinho pra ela, brinquei com ela e dei bolachinha para ela, fiquei com ela dormindo"

Dia 5/6
mascote sapo "dei comidinha para ele, coloquei o sapo na cama minha, eu fiz o desenho aqui do sapo" "Eu não dei carne pra ele, dei comida. feijão, arroz".
Fiquei feliz! hoje foi a primeira vez que o falou.



Jolie

Dia 24 de abril - quinta-feira

Reda de leitura: Natar Dapo dá azor
autor: Hardy Guedes

Registro da leitura no caderno e
reconto oral

Jolie

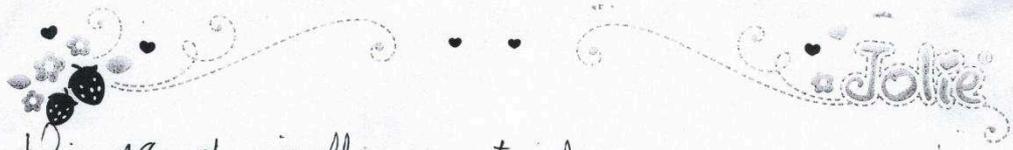
dia 24 de setembro

Roda de leitura: Um aluno vai escolher
o livro para ler p/a turma (de seu jeito)
OTIMO!

Jolie

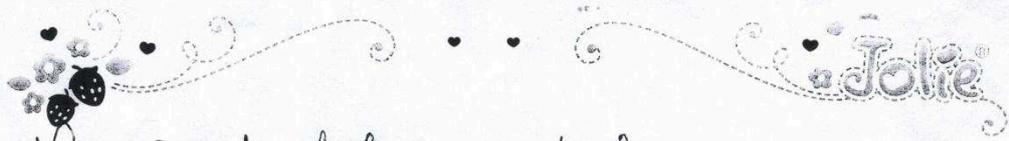
Dia 26 de maio segunda-feira

Roda de leitura: Conversamos sobre o nome de cada um (quem escolheu, se gosta como queria, se chamar se pudesse, se mudar de nome). Lista no papel do nome deles. Escrevendo o nome, cada um do seu jeitinho (na sulfite)



Dia 18 de julho sexta-feira

Lista de palavras ditadas por eles (coisas gostosas da festa junina. O FIM!



Dia 30 de abril - quarta-feira

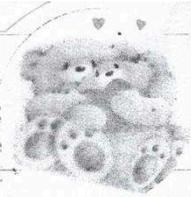
Rede de Conversa: Profissão, profissão é um trabalho ou atividade especializada dentro da sociedade, geralmente exercida por um profissional. Todas as profissões são importantes (explorar as profissões exercidas pelo pai, mãe e valorizá-las)



Dia 22 de setembro

Reda de conversa: Falando como foi o
final de semana.

Dia 15



Realizaremos a leitura do poema de Noele Belger "O melhor lugar do mundo" no papel pardo onde deixarei exposto na sala.

Darei aos alunos o poema fatiado em versos uma estrofe por vez para que olhando o poema possam lê-lo corretamente. Depois cada aluno pintará uma moradia diferente para enfiar o poema.

TAREFA: Recorte e colagem de moradias e depois separando-as entre humanos e animais. *Otimo*

O MELHOR LUGAR DO MUNDO

NOELE BELGER
NEM TODA GENTE DO MUNDO
TEM CASA PARA MORAR
IGUAL A CASA DA GENTE

EXISTEM CASA DE PALHA
QUE TEM O NOME DE OCA
DE PEDRA E DE BAMBU
EXISTE CASA DE GELO
QUE TEM O NOME DE IGLU

EXISTE CASA DE PANO
DE TUIOLO E DE MADEIRA
EXISTE CASA DE BARRO
E ATÉ DE ESTEIRA

É BOM CONHECER
TANTA CASA DIFERENTE
MAIS O MELHOR LUGAR DO MUNDO
É MESMO A CASA DA GENTE!!!!

Dia 25

Não realizei a aula de sexta-feira, preferi começar as atividades do livro da copa já que realizaram a oficina com o professor [redacted]

Dia 26

Agora darei continuidade as atividades do livro da copa (realizaremos duas páginas) em seguida realizaremos uma lista de palavras relacionadas a copa.

Faremos a leitura de uma das notícias que as crianças não trouxeram para iniciarmos o "MURAL DE NOTÍCIAS DA COPA", por Excelentel questionando sobre o tipo de texto e o nu. mes. de. simulacao.

JUNHO

Dia 2

Realizaremos uma lista de palavras sobre a festa do divino onde os alunos realizaram a escrita no caderno.

Faremos o sorteio de três palavras da lista para que escrevam usando as letras móveis: muito bom!

Dia 9

Hoje conversaremos sobre o compositor "Elpidio dos Santos" onde veremos algumas fotos na lousa digital. Iniciei com as crianças a escrita da música "Uma rede de taboa", onde os alunos vão escrever no papel craft, ajudarei na construção das palavras. Excelente!

Dia 10

Finalizaremos a escrita da música "Uma rede de taboa" Adm!

"Volta às Aulas"

folha

Dia 15

Roda de conversa sobre as férias.

Os alunos realizaram um desenho de alguma coisa que fizeram durante as férias e então realizamos uma história em percurso usando os desenhos. Também contribuía com o início e o término da história, sempre se questionando sobre o melhor jeito de começar ou terminar, e foi super legal!

TAREFA: Pesquisa sobre o Rei Canário

Dia 25

Iniciaremos o dia com a socialização da tarefa em rede de conversa.

Em seguida farei a leitura da música do Bloco do Rei Canário e contarei um pouco da sua história.

Iniciaremos a confecção de um canário usando 'relinhos' de papel higiênico, hoje faremos a pintura dos relinhos. Vamos levar para exposição.

