

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALÉRIA DA SILVA SILVEIRA

**A (IM)PERMANÊNCIA DO EDUCADOR  
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – RELAÇÕES DE FORÇA E SENTIDO  
NO DISCURSO DOCENTE**

Porto Alegre  
2024

VALÉRIA DA SILVA SILVEIRA

**A (IM)PERMANÊNCIA DO EDUCADOR  
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – RELAÇÕES DE FORÇA E SENTIDO  
NO DISCURSO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre  
2024

#### CIP - Catalogação na Publicação

Silveira, Valéria da Silva

A (Im)Permanência do Educador na Escola de Educação Infantil - Relações de força e sentido no discurso docente / Valéria da Silva Silveira. -- 2024. 171 f.

Orientadora: Dóris Maria Luzzardi Fiss.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Discurso. 2. Educação Infantil. 3. Escola. 4. (Im)Permanência. 5. Docência. I. Fiss, Dóris Maria Luzzardi, orient. II. Título.

**Valéria da Silva Silveira**

**A (IM)PERMANÊNCIA DO EDUCADOR  
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – RELAÇÕES DE FORÇA E SENTIDO  
NO DISCURSO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Aprovada em 27 de setembro de 2024.**

**Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss – Orientadora**

**Profa. Dra. Analice Dutra Pillar (PPGEDU/UFRGS)**

**Profa. Dra. Solange Mittmann (PPGLET/UFRGS)**

**Profa. Dra. Rubiamara Pasinato (IFRS – Campus Sertão)**

**Prof. Dr. Marcos Salmo Silva de Lima (Secretaria Estadual de Educação do Pará)**

Dedico este trabalho  
à Sophia, minha filha, meu grande amor.

## Agradecimentos

A caminhada do doutoramento foi longa. Durante este percurso, encontrei pessoas queridas que me ensinaram e apoiaram, mesmo quando a distância física tentava ser uma barreira. Essas pessoas fizeram o meu caminho ser mais leve e bonito. A elas e eles agradeço hoje.

Agradeço à minha orientadora, professora Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, pela orientação absolutamente dedicada, por mais uma vez impulsionar-me a ir adiante e, ao mesmo tempo, escutar e acolher minhas im-possibilidades e escolhas! Sou grata pela tua generosidade ao ensinar, pela disponibilidade e atenção que sempre me dedicaste. Chego ao final da escrita desta tese sob teu olhar afetivo e profundamente competente.

Agradeço às professoras que compuseram a banca de Projeto de Tese, Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, Profa. Dra. Solange Mittmann e Profa. Dra. Luciene Jung de Campos, pelas produtivas sugestões dadas para a continuidade da escrita da Tese. Agradeço, ainda, à Profa. Dra. Analice e à Profa. Dra. Solange por terem aceitado o convite de integrar a banca de Defesa de Tese, da qual a Profa. Dra. Rubiamara Pasinato e o Prof. Dr. Marcos Salmo Silva de Lima, generosamente, aceitaram também fazer parte. Agradeço muitíssimo por disponibilizarem parte do seu tempo para a leitura da Tese.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso pelos momentos partilhados, pela empatia e incentivo. Em especial, ao colega Marcos S. Lima, de quem sempre fui leitora de suas publicações e acompanhei de perto suas pesquisas (mesmo ele morando longe). Agradeço por sempre contribuir com meus estudos e apresentações, trazendo em suas opiniões comprometimento metodológico e sensibilidade em igual medida.

Aos funcionários do PPGEDU/UFRGS por toda disponibilidade e gentileza em me atender nas diferentes etapas do doutoramento.

Ao Roni que chegou em minha vida junto com o doutorado, trazendo um amor tranquilo, renovando o tempo e sempre, com paciência, partilhando cafés, vinhos e boas histórias.

A minha mãe, Maria Joana, minha base, a pessoa que sonhou cada dia deste doutoramento ao meu lado. Não há palavras para traduzir a imensa gratidão e honra de ser sua filha. Sempre com sua escuta afetiva e palavra de incentivo. Serei sempre grata!

À Sophia, minha filha, que nasceu durante esta caminhada e desde então tem me ensinado muito sobre o sentido do tempo e sobre as coisas desimportantes mais importantes da vida. Eu aprendo todo dia com ela. Sophia é um raio de sol! A você, Sophia, quando daqui a

alguns anos chegar nesta página, saiba que fostes fundamental para eu continuar nos meus estudos. Sou grata pela alegria, pelos vários abraços e beijos, pelas sapequices que renovam o dia, pelos encantamentos que me convida a vivenciar contigo.

Aos meus alunos, pelas muitas vezes que, despreziosamente, me ensinaram sobre a docência e respingaram doses de afeto no meu dia a dia em sala de aula.

Aos colegas que compartilham a luta por uma educação pública de qualidade.

À tantas outras pessoas que de um modo ou de outro me ajudaram neste percurso e talvez não estejam aqui.

E por fim, sou grata a todos os meus ancestrais, que sonharam esse sonho muito antes de eu nascer. Eu nasci em uma família preta, de origem humilde, que sempre apostou na educação. Que acreditou e acredita que a educação é capaz de vencer o racismo, porque o racismo silenciou, adoeceu e matou muitos dos nossos. A cada um dos meus ancestrais que sonhou, lutou e trabalhou exaustivamente para que, no tempo do agora, eu pudesse ser a primeira mulher com doutorado da família, o meu muito obrigada!

“Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser.”

Conceição Evaristo



## RESUMO

Com base na Análise de Discurso materialista fundada por Michel Pêcheux, esta pesquisa qualitativa objetivou escutar discursivamente os dizeres docentes de modo a compreender a (im)permanência do professor na Educação Infantil desde as condições de produção em que irrompem esses discursos, sendo necessário um trabalho de escuta discursiva dos dizeres docentes e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola – um corpus híbrido. O PPP, reelaborado no ano de 2019, se constitui em documento no qual circulam sentidos e saberes relacionados à Educação Infantil, docência e criança. Os depoimentos foram produzidos no primeiro semestre de 2024 em um grupo focal por educadoras que viveram uma experiência de nomadismo em razão de determinações municipais que envolveram seu reagrupamento em diferentes escolas. O trabalho analítico-discursivo implicou dar a ver na materialidade da linguagem o funcionamento do discurso, reconhecendo o modo como dizeres docentes e do PPP registram as atuações do social na linguagem em relação à noção de discurso. Os recortes decorreram de uma estratégia de observação do corpus empírico que considerou o que foi dito em excesso, possibilitando a identificação de regularidades no fio do discurso e a constituição de cinco Famílias Parafrásticas (FPs): Criança-Projeto e Criança-Potência, inscritas na Formação Discursiva Infância (FDI), e (Im)permanência, Do Excesso à Falta e Pertencimento, inscritas na Formação Discursiva Educação Infantil (FDEI). Buscou-se compreender processos discursivos, repetições, silenciamentos, pré-construídos, elementos que constituem a memória do dizer e, como entendido a partir das análises, funcionam nos modos como os docentes permanecem. O discurso do PPP estabelece diferentes relações com o discurso de grupos outros que têm se dedicado a estudar a criança – sociólogos, psicólogos, antropólogos, médicos, juristas, religiosos, educadores, políticos. O discurso colocado em circulação pelas professoras assume relação com um discurso anterior da mantenedora o qual está associado a um discurso anterior das políticas públicas educacionais no Brasil. Nas análises foi considerada, portanto, a relação do que é dito em um discurso com o que é dito em outro, o que possibilitou reconhecer não apenas que algo fala antes, em outro lugar, independentemente, mas também relações antagônicas. No que concerne especificamente aos dizeres docentes, se eles produziram um efeito de sentido de esgotamento em função da provisoriamente implantada há mais de dois anos, eles também produziram um efeito de sentido de resistência, empoderamento e afeto docente que irrompeu junto com uma posição de sujeito contrariada. Além disso, na relação com a língua e a história, os sujeitos se filiam a redes de sentidos em um gesto de interpretação. Ao fazê-lo, dizem o dito, mas também fundam um sentido outro. Assim sendo, compreender o trabalho dos sentidos sobre/com os sentidos implicou apreender os gestos de interpretação que os constituem. No caso desta pesquisa, a compreensão dos gestos de interpretação que (se) materializam o discurso no texto permitiu reconhecer não apenas o dito, mas também um sentido outro “fundado”: um sentido de escola como mais do que espaço físico a ser garantido; um sentido de escola como espaço de pertencimento.

Palavras-chaves: Análise de Discurso. Educação Infantil. Docência. (Im)Permanência. Michel Pêcheux.

## ABSTRACT

Based on the materialist Discourse Analysis founded by Michel Pêcheux, this qualitative research aimed to listen discursively to teachers' statements in order to understand the (im)permanence of teachers in Early Childhood Education from the conditions of production in which these discourses emerge, requiring a work of discursively listening to teachers' statements and the school's Political Pedagogical Project (PPP) - a hybrid corpus. The PPP, reworked in 2019, constitutes a document in which meanings and knowledge related to Early Childhood Education, teaching and children circulate. The testimonies were produced in the first half of 2024 in a focus group by educators who lived an experience of nomadism due to municipal determinations that involved their regrouping in different schools. The analytical-discursive work involved showing the functioning of discourse in the materiality of language, recognizing the way in which teachers' and PPP's statements record the actions of the social in language in relation to the notion of discourse. The excerpts resulted from a strategy of observation of the empirical corpus that considered what was said in excess, enabling the identification of regularities in the thread of discourse and the constitution of five Paraphrastic Families (FPs): Child-Project and Child-Potency, registered in the Discursive Formation of Childhood (FDI), and (Im)permanence, From Excess to Lack and Belonging, registered in the Discursive Formation of Early Childhood Education (FDEI). The aim was to understand discursive processes, repetitions, silencing, pre-constructed elements that constitute the memory of speech and, as understood from the analyses, function in the ways in which teachers remain. The PPP discourse establishes different relationships with the discourse of other groups that have dedicated themselves to studying children – sociologists, psychologists, anthropologists, doctors, lawyers, religious figures, educators, politicians. The discourse put into circulation by the teachers assumes a relationship with a previous discourse of the sponsor, which is associated with a previous discourse of public education policies in Brazil. The analyses therefore considered the relationship between what is said in one discourse and what is said in another, which made it possible to recognize not only that something speaks before, in another place, independently, but also antagonistic relationships. With regard specifically to the teachers' statements, if they produced an effect of a sense of exhaustion due to the provisionality implemented more than two years ago, they also produced an effect of a sense of resistance, empowerment and teacher affection that erupted together with a contradicted subject position. Furthermore, in the relationship with language and history, the subjects join networks of meanings in a gesture of interpretation. In doing so, they say what was said, but they also found another meaning. Therefore, understanding the work of the senses on/with the senses implied apprehending the gestures of interpretation that constitute them. In the case of this research, understanding the gestures of interpretation that materialize the discourse in the text allowed us to recognize not only what was said, but also another “founded” meaning: a sense of school as more than a physical space to be guaranteed; a sense of school as a space of belonging.

**Keywords:** Discourse Analysis. Early Childhood Education. Teaching. (Im)Permanence. Michel Pêcheux.

## RESUMÉN

Con base en el Análisis del Discurso materialista fundado por Michel Pêcheux, esta investigación cualitativa tuvo como objetivo escuchar discursivamente los discursos de los docentes para comprender la (im)permanencia del docente en Educación Infantil a partir de las condiciones de producción en las que irrumpen esos discursos, requiriendo trabajo de escucha discursiva de las palabras de los profesores y del Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la escuela – un corpus híbrido. El PPP, reelaborado en 2019, es un documento en el que circulan significados y conocimientos relacionados con la Educación Infantil, la enseñanza y la niñez. Las declaraciones fueron producidas en el primer semestre de 2024 en un grupo focal de educadores que vivieron una experiencia de nomadismo por determinaciones municipales que implicaron su reagrupamiento en diferentes escuelas. El trabajo analítico-discursivo implicó revelar el funcionamiento del discurso en la materialidad del lenguaje, reconociendo la manera en que la enseñanza y los enunciados PPP registran las acciones de lo social en el lenguaje en relación a la noción de discurso. Los extractos resultaron de una estrategia de observación del corpus empírico que consideró lo dicho en exceso, permitiendo identificar regularidades en el hilo del discurso y la constitución de cinco Familias Parafrásticas (FP): Niño-Proyecto y Niño-Potencia, registradas en la Formación Discursiva Infantil (FDI), y la (In)permanencia, Del Exceso a la Carencia y la Pertenencia, inscritas en la Formación Discursiva en Educación Infantil (FDEI). Buscamos comprender procesos discursivos, repeticiones, silencios, elementos preconstruidos que constituyen la memoria del decir y, como se entiende a partir de los análisis, funcionan en las formas en que los docentes permanecen. El discurso del PPP establece relaciones diferentes con el discurso de otros grupos que se han dedicado a estudiar a los niños: sociólogos, psicólogos, antropólogos, médicos, juristas, religiosos, educadores, políticos. El discurso puesto en circulación por los docentes está relacionado con un discurso anterior del patrocinador, que está asociado a un discurso anterior sobre las políticas públicas educativas en Brasil. En los análisis, por tanto, se consideró la relación entre lo dicho en un discurso y lo dicho en otro, lo que permitió reconocer no sólo que algo habla antes, en otro lugar, de forma independiente, sino también relaciones antagónicas. En lo que respecta específicamente a las declaraciones docentes, si produjeron un efecto de sensación de agotamiento por la provisionalidad implementada hace más de dos años, también produjeron un efecto de sensación de resistencia, empoderamiento y cariño docente que irrumpió junto con una asignatura. posición alterada. Además, en la relación con el lenguaje y la historia, los sujetos unen redes de significados en un gesto de interpretación. Al hacerlo, dicen lo que se dice, pero también establecen otro significado. Por tanto, comprender el trabajo de los sentidos sobre/con los sentidos implicaba comprender los gestos de interpretación que los constituyen. En el caso de esta investigación, comprender los gestos de interpretación que materializan el discurso en el texto nos permitió reconocer no sólo lo dicho, sino también otro significado “fundado”: un sentido de la escuela como algo más que un espacio físico para estar. garantizado; un sentido de la escuela como espacio de pertenencia.

**Palabras clave:** Análisis del Discurso. Educación Infantil. Enseñanza. (Im)permanencia. Michel Pecheux

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Domínio do linguístico e domínio do discursivo na análise.....	30
Figura 2 – Operação de constituição do corpus discursivo.....	86
Figura 3 – Interdiscurso (memória do dizer) e memória discursiva circunscrita à FDI.....	103
Figura 4 – O sintagma “muito(s)/muita” .....	128

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Ligações parentais .....	55
Gráfico 2 -	Quantidade de pessoas por residência .....	55
Gráfico 3 -	Área onde reside o aluno .....	56
Gráfico 4 -	Bairro onde reside o aluno .....	56
Gráfico 5 -	Maneira como o aluno chega à escola .....	56
Gráfico 6 -	Profissão da mãe .....	56
Gráfico 7 -	Quem trabalha fora .....	57
Gráfico 8 -	Profissão do pai .....	57
Gráfico 9 -	Nível de escolaridade da mãe .....	57
Gráfico 10 -	Religião .....	57
Gráfico 11 -	Nível de escolaridade do pai .....	58
Gráfico 12 -	Renda familiar .....	58
Gráfico 13 -	Opção de lazer .....	59
Gráfico 14 -	Horas de lazer compartilhadas com o filho .....	59
Gráfico 15 -	Acompanhamento das atividades escolares .....	59
Gráfico 16 -	Abertura ao diálogo com a comunidade por parte da equipe diretiva e dos docentes .....	59
Gráfico 17 -	Promoção de participação da comunidade nas atividades propostas pela escola .....	60
Gráfico 18 -	Importância da organização de recados, entrada e saída dos alunos, eventos e promoções realizadas pela escola .....	60
Gráfico 19 -	Tempo de serviço na escola .....	61
Gráfico 20 -	Tempo de trabalho no município .....	61
Gráfico 21 -	Carga horária semanal .....	61
Gráfico 22 -	Relação de afeto com a função .....	61
Gráfico 23 -	Avaliação das condições de trabalho .....	61

Gráfico 24 -	Concepção de escola .....	62
Gráfico 25 -	Avaliação do trabalho em equipe .....	62
Gráfico 26 -	Compreensão do papel da família .....	62
Gráfico 27 -	Cursos de formação .....	63
Gráfico 28 -	Tempo de trabalho na escola .....	63
Gráfico 29 -	Tempo de trabalho no município .....	63
Gráfico 30 -	Carga horária semanal .....	64
Gráfico 31 -	Tempo na docência .....	64
Gráfico 32 -	Trabalho em outra escola .....	64
Gráfico 33 -	Formação .....	64
Gráfico 34 -	Motivo de escolha da docência .....	65
Gráfico 35 -	Avaliação sobre a escola .....	65
Gráfico 36 -	Concepção de escola .....	65
Gráfico 37 -	Concepção de metodologia .....	65
Gráfico 38 -	Concepção de brincar .....	66
Gráfico 39 -	Concepção de planejamento .....	66
Gráfico 40 -	Concepção de avaliação .....	66
Gráfico 41 -	Papel da família .....	66
Gráfico 42 -	Avaliação da equipe diretiva .....	67
Gráfico 43 -	Avaliação da orientação escolar .....	67
Gráfico 44 -	Avaliação sobre o relacionamento com colegas e funcionários da escola .....	67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Funcionamento discursivo do sintagma “criança” e de enunciados parafrásticos.	97
Quadro 2 – Trama Enfática: agrupamento de sintagmas que estabelecem relação de retomada de sentidos de “criança”	100
Quadro 3 – Elementos inspiradores para a elaboração dos tópicos guia	108
Quadro 4 – Tópicos guia empregados no grupo focal	108
Quadro 5 - Ilusão de origem do sujeito e o funcionamento de “eu acho (que) p”/”eu acredito (que) p”/eu vejo (que) p”	116
Quadro 6 - Famílias Parafrásticas (FPs) e Sequências Discursivas (SDs)	117
Quadro 7 - Família Parafrástica (Im)Permanência	119
Quadro 8 - Família Parafrástica: Do excesso à falta	126
Quadro 9 - Família Parafrástica Pertencimento	133

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Resultados quantitativos da busca em repositórios digitais.....	38
Tabela 2 – Rendimento médio bruto dos professores da Educação Infantil.....	51



## ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AAD	Análise Automática do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BBDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAMPESQ	Câmara de Pesquisa
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CME	Conselho Municipal de Educação
COMPESQ	Comissão de Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CONFACED	Conselho da Faculdade de Educação
CP	Condições de Produção
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FD	Formação Discursiva
FDEI	Formação Discursiva da Educação Infantil
FDI	Formação Discursiva Infância
FDPD	Formação Discursiva Pedagógica Docente
FI	Formação Ideológica
FIE	Formação Ideológica Escolar
FP	Família Parafrástica
GF	Grupo Focal
GPEAD	Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LUME	Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MEC	Ministério da Educação
NUCLEAPE	Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OEC	Programa de Extensão Continuada
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
OS	Posição-Sujeito
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil
SD	Sequência Discursiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

	<b>INDICAÇÕES: O DESENHO DA TESE.....</b>	20
1.	<b>SENTIDOS E INSPIRAÇÕES DE UMA EDUCADORA/PESQUISADORA/ANALISTA DE DISCURSO: A PAIXÃO PELA EDUCAÇÃO .....</b>	22
1.1.	INSPIRAÇÕES E VIVÊNCIAS: POR QUE A EDUCAÇÃO?.....	22
1.2.	TRAJETOS OU EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS	23
1.3.	MAIS UMA VEZ, MOTIVOS .....	28
2.	<b>COMPROMISSOS E PERCURSOS DE PESQUISA: O INÍCIO .....</b>	29
2.1.	COMPROMISSOS DO/DA ANALISTA DE DISCURSO.....	29
2.2.	QUAL É O TEMA DE PESQUISA? .....	30
2.3.	QUAIS SÃO AS FINALIDADES DO ESTUDO? .....	35
2.4.	QUE REFERENCIAIS OFERECEM ANCORAGEM PARA O ESTUDO? .....	36
3.	<b>REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	38
4.	<b>CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO SOBRE/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A HISTÓRIA E A LEI.. .....</b>	46
4.1	... NOS TRAJETOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	47
4.2	... PELAS TRILHAS DE UM MUNICÍPIO NO LITORAL NORTE .....	51
5	<b>ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SUJEITOS, SENTIDOS E (IM)PERMANÊNCIA .....</b>	54
5.1	DIZERES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA-PARCEIRA .....	54
5.1.1	<b>A escola-parceira e seu Projeto Político Pedagógico .....</b>	54
5.1.2.	<b>Trilhas de sentidos e o <i>corpus</i> de arquivo documental.....</b>	73
5.1.3.	<b>Constituição do <i>corpus</i> documental: o Projeto Político Pedagógico da escola-parceira.....</b>	80
5.1.4.	<b>O percurso dos sentidos sobre “criança” no PPP da escola-parceira..</b>	87
5.2	DIZERES DAS EDUCADORAS NO GRUPO FOCAL .....	104
5.2.1	<b>Sobre o Grupo Focal .....</b>	104
5.2.2	<b>Sobre o trabalho analítico-discursivo .....</b>	114
5.2.2.1	Sobre a (im)permanência: efeito de sentidos de esgotamento e resistência .....	119
5.2.2.2	Sobre o excesso e a falta: efeito de sentido de esgotamento .....	126
5.2.2.3	Sobre o pertencimento: efeito de sentido de resistência .....	133
	<b>CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS .....</b>	146

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO I – QUESTIONÁRIO 1 .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO II – QUESTIONÁRIO 2 .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO III – QUESTIONÁRIO 3 .....</b>	<b>169</b>

## INDICAÇÕES: O DESENHO DA TESE

A fim de oferecer maior detalhamento, ao/à leitor/leitora desta Tese, sobre o modo como ela está estruturada, esclareço que os seus elementos constitutivos estão organizados em seis seções a seguir descritas.

O primeiro capítulo – *Sentidos e inspirações de uma educadora/pesquisadora: a paixão pela educação* – apresenta um relato não muito longo sobre quem eu sou e o que me ata à educação, refazendo caminhos seguidos por mim.

No segundo capítulo – *Compromissos e percursos de pesquisa: o início*, discorro a respeito das tarefas e responsabilidades próprias a um/uma analista de discurso que dependem de entendimentos a respeito do funcionamento da ideologia, da opacidade da linguagem, do descentramento do sujeito, do efeito metafórico, da falha. Além disso, dedico algumas páginas a perguntas diretamente relacionadas à pesquisa desenvolvida entre 2019 e 2024: Qual é o tema da pesquisa? Quais são as finalidades do estudo? Que referenciais oferecem ancoragem para o estudo?

Para a *Revisão de Literatura* foi reservado o terceiro capítulo. Na intenção de encontrar produções científicas que partilhassem do mesmo objeto de estudo e caminho teórico-metodológico, trilhei um percurso de busca de teses, dissertações, trabalhos de conclusão de de graduação e de especialização e artigos em três repositórios digitais de publicações científicas: *Repositório Digital da UFRGS (Lume)*, *SciELO* e *Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD)*. O recorte temporal selecionado foi de 2013 a 2023.

O capítulo seguinte – *Condições de produção do discurso sobre/da educação infantil: a história e a lei...* – está organizado em duas subseções: *...nos trajetos da Educação Infantil no Brasil* e *... pelas trilhas de um município no Litoral Norte*. Abordo aspectos relativamente às políticas nacional e municipal de educação assim como elementos do Projeto Político Pedagógico da escola-parceira na pesquisa.

*Escola de Educação Infantil: sujeitos, sentidos e (im)permanência* é o quinto, e último, capítulo. Ele está dividido em duas subseções que contam sobre momentos diferentes, mas inter-relacionados, do estudo: *Dizeres do Projeto Político Pedagógico da escola-parceira* e *Dizeres das educadoras no grupo focal*. Desde o lugar da supervisora que participou da reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-parceira em 2019, mas também da analista que se coloca a escutá-lo discursivamente em 2023 e 2024, na primeira subseção, apresento a escola e o PPP ao leitor desde a escuta discursiva do referido documento que

antecipa o trabalho de análise dos dizeres docentes que é tematizado na subseção seguinte. Descrevo também o planejamento e realização do Grupo Focal bem como ofereço informações a respeito dos cuidados éticos tomados, focando o trabalho analítico-discursivo a partir da produção de gestos de interpretação de sequências discursivas agrupadas em três famílias parafrásticas.

Ao modo de uma conclusão que se reconhece como apenas um efeito de fecho, revisito os itinerários seguidos de 2019 até setembro de 2024 – mês em que reencontro as professoras e o professor participantes da Banca de Defesa do Projeto em outra situação: a da Banca de Defesa de Tese.

Por fim, apresento as *Referências* e, nos *Anexos*, materiais extraídos do PPP da escola-parceira.

# **1. SENTIDOS E INSPIRAÇÕES DE UMA EDUCADORA/PESQUISADORA/ANALISTA DE DISCURSO: A PAIXÃO PELA EDUCAÇÃO**

Este capítulo tem o objetivo de fazer um breve relato sobre quem eu sou, os motivos que me levaram a escolher a Educação como área de formação e os percursos percorridos por um longo e prazeroso caminho. Para tal relato, revisito inspirações a partir de rastros que me constituem e me significam.

## **1.1 INSPIRAÇÕES E VIVÊNCIAS: POR QUE A EDUCAÇÃO?**

Costumo dizer: “Antes mesmo de nascer, eu já estava em uma sala de aula e envolvida com livros”. Minha mãe, durante a gestação, lecionava em uma escola estadual no interior da cidade de Maquiné/RS. Na infância, passei muitos momentos brincando nos espaços da escola, revirando as prateleiras da biblioteca à procura de livros que me encantassem enquanto esperava minha mãe terminar a aula ou sair da reunião pedagógica. Com o tempo, por eu ser muito curiosa e interessada em conhecer e realizar descobertas sobre diversos temas e “coisas-a-saber”<sup>1</sup> que se constituíam em novidades para mim, a leitura tornou-se uma rotina e, logo em seguida, um grande prazer.

Sempre observei toda a dedicação da minha mãe à docência, desde seu planejamento feito sobre a mesa de jantar (que por vezes invadia a noite), os sábados dedicados às correções de avaliações dos alunos, a paciência ao ensinar. Apesar do desgaste, que era visível na sua face após as aulas, tinha encantamento no seu olhar e na sua fala. Foi assim que a docência ganhou a minha admiração. Relutei um pouco até entender a docência como um caminho que eu parecia estar sendo convocada a trilhar em função desse encantamento experimentado enquanto acompanhava minha mãe e sua vida de professora. Penso que essa resistência ocorreu pelo fato de que, durante toda a minha vida escolar, sendo aluna da rede pública estadual de ensino, presenciei muitas greves e embates de governos com a classe dos professores. Expressões como “calendário rotativo”, “descaso”, “precarização” estavam presentes na fala dos meus professores e, por consequência, entravam na minha casa, na minha

---

<sup>1</sup> Expressão empregada por Michel Pêcheux ([1983] 1999, p. 34), que tomo emprestada, para referir “reservas de conhecimento acumuladas”, “conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente”.

mente e na história da minha vida. Em certa medida, os modos como os docentes e a docência eram (e continuam sendo) discursivizados faziam despontar preocupação em mim.

## 1.2 TRAJETOS OU EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS<sup>2</sup>

No ano de 2000, quando cursava Publicidade e Propaganda na UNISUL de Tubarão/SC, e ganhava meia-bolsa de estudos, sendo necessário horas de serviço voluntário devido à bolsa, procurei uma escola pública, a E.M.B. Faustina da Luz Patrício, para realizar o serviço. Lá, ao voltar ao cotidiano escolar, compreendi que eu só estaria completa se estivesse no caminho da educação.

No fim daquele ano, voltei a morar em Capão da Canoa. No ano seguinte, iniciei a graduação em Letras – Licenciatura Plena em Português e Literaturas da Língua Portuguesa na Faculdade Cenecista de Osório – FACOS. Escolhi o curso de Letras por eu ser apaixonada pela língua e literatura brasileira e, também, por eu perceber o quanto o ensino da língua materna pode ser criativo e inovador. Participei da primeira revista literária do Curso de Letras, a **Polígrafo**, idealizada pela professora Dra. Gleydis Maia. Nesta revista, assino um ensaio sobre a obra **O caso Morel** de Rubem Fonseca.

Aprovada no concurso público de Capão da Canoa/RS, fui nomeada em 2007 e iniciei minha carreira na docência. Leciono Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental na mesma escola até hoje. A escola fica situada em região periférica da cidade, lugar onde sempre me senti muito acolhida pela comunidade. Em seguida, fui convidada pela equipe da Secretaria de Educação de Capão da Canoa para ser formadora do Gestar, curso de formação de professores promovido pelo Ministério da Educação. Essa foi a minha primeira experiência como formadora de professores.

Fiz a Especialização em Gestão e Supervisão Escolar pela FACOS no período de 2007/1 a 2008/2.

Em meados de 2008, fui convidada a trabalhar no Instituto de Educação Divina Providência, escola particular da cidade. Durante os anos em que trabalhei nesta instituição,

---

<sup>2</sup> Em função da referência a noções da AD, elas serão brevemente explicadas em notas de rodapé nesta seção e, depois, retomadas mais densamente quando mobilizadas nas análises por conta de “convocações” feitas pelo *corpus* discursivo.

fui organizadora do projeto “Noite Literária” e participei do “Festival de Teatro IEDP”, chegando a receber o prêmio de “Melhor Trabalho Pedagógico”.

Em abril de 2013, assumi nomeação em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Xangri-Lá/RS para o cargo de supervisora escolar. A supervisão escolar, para mim, trouxe um novo olhar sobre a Educação. Na coordenação pedagógica, entendo o valor de escutar os colegas de docência. E, nesse ouvir e observar, reafirmo a importância de pesquisar sobre a Educação e os seus agentes: o docente e o discente.

Ao longo do ano de 2015 e no primeiro semestre do ano de 2016, cursei três disciplinas como aluna PEC a fim de me aproximar da Profa. Dóris Fiss e de seu Grupo de Pesquisa como também com o objetivo de desenvolver e adensar estudos a partir da articulação entre Educação e Análise do Discurso. Iniciei meus estudos sobre Análise do Discurso em 2015/1, como aluna na disciplina *Discurso e Docência* ministrada pela professora Dra. Dóris Fiss. Já havia lido alguns artigos sobre a Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux, porém, a cada aula que passava, eu sentia mais encantamento e vontade de ir além em meus estudos. Nos semestres seguintes, 2015/2 e 2016/1, novamente fui selecionada como aluna PEC para os respectivos Seminários Avançados: *Análise de Discurso: uma forma de conhecimento* e *Michel Pêcheux: linguagem, sujeito e ideologia*, ambos ministrados pela professora Dra. Dóris Fiss.

Com o desejo de me tornar uma pesquisadora em educação, em 2016/1, participei da seleção de Mestrado em Educação para a linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo. Fui aprovada, iniciando meus estudos no Mestrado em agosto de 2016 sob a orientação da professora Dóris. No recorte temporal que cobre o período de 2016/02 a 2018/02, cursei o Mestrado em Educação no PPGEDU/UFRGS, tendo defendido a Dissertação “*Eu sou escola!*” *Temporalidades e tensões: o discurso docente e seus rumores*<sup>3</sup> em 29 de janeiro de 2019. Mais pormenorizadamente, esclareço que, nesses dois anos e meio de mestrado, desenvolvi uma pesquisa que objetivou estudar a docência a partir dos “ciclos de vida” e temporalidades, considerando os discursos docentes e os sentidos de docência que neles reverberam e buscando compreender relações possíveis entre eles e os sentidos de permanência. Os principais referenciais teóricos foram Michel Pêcheux, Maurice Tardif e Michael Huberman. Para essa pesquisa, retornei inicialmente ao *corpus* experimental analisado em artigo produzido em 2015 para a cadeira de *Discurso e Docência. Corpus*

---

3



constituído de sequências discursivas<sup>4</sup> recortadas de conversa estabelecida entre mim e quatro professoras de uma determinada escola pública municipal localizada no litoral norte do Estado do Rio Grande do Sul. Após 2 anos, retornei à escola e, com as mesmas interlocutoras, realizei um grupo focal, analisando os sentidos de docência e a movência desses sentidos. Nessa pesquisa, analisei 74 sequências discursivas e reconheci 5 famílias parafrásticas<sup>5</sup>, todas pertencentes a uma Formação Discursiva<sup>6</sup> a qual nomeie como Formação Discursiva Pedagógica Docente (FDPD).

Com isso, foi possível especular que o professor, compreendido como sujeito do discurso, não fica estabilizado em um lugar único, é movente, o que não autoriza a pensar a carreira desde a estabilização em ciclos. A carreira docente se faz, igualmente, na movência, no tempo de existir da própria carreira, tempo que pode ser até anterior ao seu início formal por meio do estabelecimento de vínculo com uma instituição. Percebi que, nos enunciados, as professoras compartilham da necessidade de olhar a escola como um lugar de socialização. Diferentes marcas discursivas estilham traços de permanência, indicando que tanto a docência quanto as professoras se constituem na movência, afetadas por condições temporais e marcadores afetivos.

Quanto às condições temporais, a docência, como parte do horizonte de sentidos, surge antes mesmo da primeira vez que o professor pisa em uma sala de aula para lecionar. Esse início pode ocorrer em função de um exemplo adulto, de uma brincadeira, de um estímulo. A docência, como expectativa, pode nascer na alegria da infância, mesmo que esse futuro docente já tenha conhecimento do mal-estar que ronda a profissão. Os marcadores afetivos que escapam do discurso docente (d)enunciam o sujeito dividido entre sentidos de mal-estar

---

<sup>4</sup> Michel Pêcheux [1975] 2009, p. 173), ao discorrer a respeito da Semântica Discursiva, estabelece que ela deve ter por objeto “[...] os processos de arranjo dos termos em uma sequência discursiva” que não corresponde a uma sequência linguística uma vez que “a exterioridade do pensamento não está ligada a puras propriedades linguísticas, mas dependem de um “exterior” bem diferente que é o conjunto dos efeitos, na esfera da ideologia, da luta de classes sob suas diversas formas” (Pêcheux [1975] 2009, p. 253). Portanto, a sequência discursiva extrapola aspectos linguísticos, convocando à sua consideração como um encontro entre linguagem e situação, linguagem em que se pode, a partir dela, produzir sentido.

<sup>5</sup> Uma família parafrástica é constituída a partir da “[...] aproximação de sequência discursivas relacionadas a uma mesma temática, implicando na identificação de repetições afins nos recortes submetidos à análise” (Silveira, 2019, p. 96). Na pesquisa desenvolvida no tempo do Curso de Mestrado em Educação, reconheci as seguintes FPs: mal-estar docente; inflação/esvaziamento da função docente; professor sujeito sociocultural; mundo do trabalho/da escola, mundo da vida e afeto; e docência autônomo-afetiva.

<sup>6</sup> Pêcheux ([1975] 2009, p. 147) coloca a formação discursiva como “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito [...]”. As formações discursivas não são blocos prontos, pelo contrário, são heterogêneas, configurando-se e reconfigurando-se em suas relações e, por esse movimento de reconfiguração, essa formação é vista como regionalização do interdiscurso. Ademais, as formações discursivas intervêm nas formações ideológicas enquanto componentes.

e desejo de permanência. Esta permanência, forjada na relação com alunos, colegas e consigo próprio, é construída na temporalidade docente e se manifesta, nos dizeres, por sentidos de trabalho docente como vida e possibilidade de realização profissional.

O docente estabelece relações de pertencimento com a instituição por se sentir escola, parte integrante e importante dela, mesmo com a presença do mal-estar, da culpa e do desafio em seu dizer/fazer. Ele permanece por pertencer e tal pertencimento irrompe, no discurso, sob a forma de efeitos de sentidos enlaçados na constituição afetiva, temporal e movente da docência. Tais descobertas, hoje, representam, sim, uma possibilidade outra de compreender, desde o funcionamento do discurso docente, as relações entre o sujeito-professor, o ciclo de vida profissional docente, as temporalidades e os saberes docentes, os modos e as estratégias de permanência na escola. Do mesmo modo, elas me convocam a pensar sobre o modo como estou me fazendo docente, analista de discurso e pesquisadora que, tal qual as interlocutoras da pesquisa, disse “Sim” para a Educação e nela pretende permanecer.

Ao longo do tempo do Mestrado até os dias atuais, participei de muitos eventos e tive artigos completos publicados em Anais de eventos e em *e-books*. Sendo a pesquisa desenvolvida um operador de socialização de inquietações e descobertas, busquei contribuir, por meio de escritos, publicações e apresentações de trabalho. Assim, o tema de que trata a pesquisa apresentada na Dissertação foi discutido em três artigos publicados em Anais de eventos – o 7º *SBECE (Seminário Brasileiro de Estudos Culturais)* e 4º *SIECE (Seminário Internacional de Estudos Culturais)* realizado na ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) em junho de 2017; o 5º *Encontro Rede Sul Letras “Letras no Século XXI”* ocorrido em novembro de 2017 na UCS (Universidade de Caxias do Sul); e o *XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, organizado pela UFBA (Universidade Federal da Bahia) em setembro de 2018. Nos artigos “Ciclo de vida docente em discurso: mal-estar e errância”<sup>7</sup>, “Ciclo de vida docente, precarização e resistência: uma análise discursiva da movência de sentidos”<sup>8</sup> e “Discurso docente: saberes estruturantes, ciclo de vida e permanência” foram apresentadas descobertas sobre o tema decorrentes de estudos, como resposta a provocações feitas pela Profa. Dóris Fiss.

Do mesmo modo, ainda que sem publicação de artigo completo, apresentei dois outros trabalhos: em julho de 2018, na UFRGS, apresentei o trabalho “Docência em discurso: ciclo

---

<sup>7</sup> Artigo disponível em:

[http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495672522\\_ARQUIVO\\_ArtigoSbeceValeriadaSilvaSilveira.pdf](http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495672522_ARQUIVO_ArtigoSbeceValeriadaSilvaSilveira.pdf)

<sup>8</sup> Artigo disponível em: [https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/anais-volIII-rede-sul\\_2.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/anais-volIII-rede-sul_2.pdf)

de vida profissional e permanência” na *XII ANPED Sul – Educação, Democracia e Justiça Social: pesquisar para quê?* e, em agosto de 2018, na UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul), participei de um Grupo de Trabalho sobre Estudos da Análise de Discurso que teve lugar no *6º Encontro Sul Letras*. Em tal ocasião, contribuí com reflexão sobre “Discurso, permanência e resistência: posições assumidas e(m) movência”, discorrendo a respeito dos modos e mecanismos de constituição das identidades docentes e dos sentidos de docência que reverberam em depoimentos de professoras dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao finalizar o Mestrado, tive a alegria de ter minha pesquisa aprovada pela banca e a indicação da minha passagem direta para o Doutorado, isso devido à densidade teórica da dissertação apresentada por mim e à relevância do tema para a educação, conforme constam tanto nos pareceres individuais dos membros da Banca quanto no parecer conjunto. No entanto, apesar da indicação da Banca, realizei novo processo de seleção em função de o Regimento do PPGEDU (Programa de Pós-Graduação em Educação) não incluir tal possibilidade e conquistei uma vaga no Doutorado em Educação, seguindo o trabalho sob orientação da mesma professora e integrando o mesmo Grupo de Pesquisa.

Do tempo do Curso de Doutorado em Educação, quatro trabalhos assumem particular importância:

- “Docência e permanência na escola: a heterogeneidade do discurso pedagógico e a fragmentação do sujeito em análise”, apresentado sob a forma de pôster no *IX SEAD Seminário de Estudos em Análise do Discurso A Análise do Discurso e suas Condições de Produção 1969-2019* na Universidade Federal do Recife em novembro de 2019;
- “Discursos docentes, vida de professor e permanência: a partir de que forma de amor o magistério é falado?”<sup>9</sup>, escrito em parceria com a Profa. Dóris Maria Luzzardi Fiss e publicado no *e-book Raízes Investigativas II: a gramática da permanência na educação* em 2022 - livro organizado por membros do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação/NUCLEAPE (CNPq/Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro);
- “Dizeres docentes, mal-estar e resistência: uma análise discursiva de efeitos de sentido”, publicado no *e-book Nos Territórios da Análise do Discurso: conflitos sociais, políticas e práticas de inclusão e exclusão social*<sup>10</sup> em 2024 – livro organizado pelas professoras Dóris

<sup>9</sup> Disponível em: [https://pedrojoaeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/11/EBOOK\\_Raizesinvestigativas-II.pdf](https://pedrojoaeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/11/EBOOK_Raizesinvestigativas-II.pdf)

<sup>10</sup> Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/kfqsf/tdne/>

[https://pedrojoaeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/11/EBOOK\\_Raizesinvestigativas-II.pdf](https://pedrojoaeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/11/EBOOK_Raizesinvestigativas-II.pdf)

Maria Luzzardi Fiss e Ana Zandwais (Programa de Pós-Graduação em Letras/UFRGS) e pela doutoranda Bruna Betamin de Souza;

- e “Trilhas de sentidos sobre infância: o que é e o que deve ser “criança” no discurso de um Projeto Político Pedagógico”, a ser publicado na Revista *Scripta*, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no segundo semestre do ano de 2024.

### 1.3. MAIS UMA VEZ, MOTIVOS

Arrisco a dizer que encontrei, na Análise do Discurso materialista, a oportunidade investigativa que há muito tempo procurava. A Análise do Discurso permite que tenhamos uma relação menos ingênua com a língua, proporcionando um encantamento inquietante, que nos torna mais sensíveis aos dizeres e aos sentidos na Educação. Das descobertas decorrentes da pesquisa desenvolvida durante o Curso de Mestrado em Educação algo novo surgiu. Abriu-se o desejo de continuar, posteriormente, os estudos, trilhando pelos caminhos do Doutorado em Educação e visando realizar pesquisa sobre os dizeres de educadoras da Educação Infantil e as marcas de permanência que reverberam nesse discurso. Enfim, estudar a fragmentação do sujeito educador infantil que também é sujeito da escola, tecendo este estudo no espaço de interface entre Educação e Análise do Discurso e lançando um olhar mais sensível às vozes da escola e aos sentidos produzidos pelos discursos docentes.

## 2. COMPROMISSOS E PERCURSOS DE PESQUISA: O INÍCIO

Este capítulo está organizado em duas seções que são enlaçadas pelo meu deslocamento de um primeiro momento no qual discorro a respeito do trabalho do/da analista do discurso, explicitando o modo como o caminho vai sendo traçado, para um segundo momento em que apresento informações relacionadas diretamente às intenções e aos referenciais da pesquisa.

### 2.1 COMPROMISSOS DO/DA ANALISTA DE DISCURSO<sup>11</sup>

Na perspectiva que adotamos para nossas investigações, o trabalho do/da analista se enlaça a gestos que dependem de entendimentos a respeito do funcionamento da ideologia, da opacidade da linguagem, do descentramento do sujeito, do efeito metafórico, da falha. Nas marcas discursivas em análise, são reconhecidos efeitos de sentidos que têm, na língua e na história, sua materialidade – o que é próprio ao trabalho empreendido pelo/a analista uma vez que “[...] o tipo de análise que condiz à análise de discurso mostra a relação entre as marcas linguísticas, indicadas no intradiscurso pelo analista, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, da ordem da memória” (Ernst-Pereira e Mutti, 2011, p. 819). Assim, a análise do *corpus* não se preocupa com a exaustão, pois não existe discurso que baste a si mesmo, mas interessam os processos discursivos<sup>12</sup> que trabalham o dizer e são considerados pelo gesto de interpretação do analista.

Toda essa abordagem teórico-analítica pode ser orientada por um “itinerário”, apresentado por Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010), no qual os referidos autores consideram o processo de análise a partir de gestos que se constituem desde um batimento entre descrição e interpretação<sup>13</sup> (Figura 1):

---

<sup>11</sup> Esta seção foi escrita com base nas considerações apresentadas por Lima (2017) em sua Dissertação, reiterando seus argumentos.

<sup>12</sup> Se em *Análise Automática do Discurso (AAD69)*, Pêcheux ([1969] 2010, p. 31) significa “processo de produção” como “conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em circunstâncias dadas”, o Pêcheux ([1975] 2009, p. 161) de *Semântica e Discurso* fala em “processo discursivo” como expressão que designará “[...] o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinônimas, etc, que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada”.

<sup>13</sup> Em *Discurso – estrutura ou acontecimento*, Pêcheux ([1983] 1999, p. 55) discorre a respeito do batimento entre descrição, que “coloca necessariamente em jogo [...] o discurso-outro como espaço virtual de leitura” (p. 54), e interpretação – termo que, ao designar a AD, fala sobre disciplinas que trabalham no registro de um “discurso-outro, [...] presença virtual na materialidade descritível da sequência, [que] marca, do interior dessa materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica”.

**Figura 1** – Domínio do linguístico e domínio do discursivo na análise

	LÍNGUA		DISCURSO
	Análise dos mecanismos sintáticos e dos funcionamentos enunciativos.		Análise de um <i>corpus</i> de objetos discursivos que funcionam como autodiscurso
<b>Superfície linguística</b> de um discurso que pertence ao <i>corpus</i>		<b>Objeto discursivo</b> (grafoconexo)	<b>Processo discursivo</b>
	=dessuperficialização linguística, visando anular o efeito do “esquecimento nº 2”		= dessintagmatização discursiva, que rompe a conexão própria a cada objeto discursivo e que começa a anular o efeito do “esquecimento nº 1”

(pré-consciente no nível do imaginário)

Fonte: Pêcheux e Fuchs, [1975] 2010.

Sendo a AD um referencial teórico-metodológico que, para além de apenas oferecer um dispositivo analítico, demanda a compreensão de noções sem as quais a análise não será produzida, as tarefas do/a analista podem ser compreendidas como estando associadas a: mostrar, na materialidade da linguagem, de natureza verbal ou não verbal, o funcionamento do discurso; e, também, dar a ver na análise o modo como as materialidades registram as imbricações do social na linguagem (Ernst-Pereira e Mutti, 2011). A análise, portanto, nem corresponde a um tratado de orientação hegemonicamente linguística nem a um instrumento de confirmação de conceitos próprios às áreas com as quais conversa, se fazendo desde um movimento pendular que traça um trajeto entre análise e teoria.

## 2.2 QUAL É O TEMA DE PESQUISA?

Em pesquisa realizada entre os anos de 2015 e 2017, Lima (2017) objetivou relacionar a evasão e a permanência docente. Para melhor compreender tais processos, o autor buscou subsídios em estudiosos que têm se ocupado do assunto, incluindo as produções do NUCLEAPE entre suas leituras principais, mas não exclusivas. Carmo (2016), pesquisador que coordena tal Grupo de Pesquisa, aponta que entre 2005 e 2015 houve poucos estudos sobre a permanência escolar, enquanto que sobre o tema evasão escolar foi possível encontrar mais de mil trabalhos publicados.

Sobre a permanência, Carmo (2016) afirma que é preciso estudá-la a partir de sua etimologia, não focando no sentido de evasão desde um prisma que institui uma relação de

contraposição entre ambas, haja vista a evasão não corresponder necessariamente a um abandono definitivo da escola, mas apontar para movimentos de flutuação que se materializam em afastamentos da escola e retornos a ela. Sendo assim, desde Carmo se pode entender a evasão como um certo modo de permanecer na escola com cortes temporais. Segundo os estudos do NUCLEAPE, duas tarefas aparecem como importantíssimas: descrever e compreender o conceito de permanência e, após, relacionar o conceito de permanência ao de pertencimento e apropriação de si mais do que ao de evasão.

Mylene Teixeira (2016) não concorda totalmente com o argumento de Carmo, pois, segundo ela, sob a ótica da Sociologia, para pensar permanência, é importante tocar na evasão: se o objetivo é a compreensão de um sentido de permanência, é necessário estudar o processo e o sentido que se constrói na evasão, porque a contingência de ficar, permanecer está atada a de sair, evadir. Então, é importante destacar, também, a contribuição de Bueno e Lapo (2003), que apontam para fatores externos, assim como para disposições internas individuais determinantes do processo de abandono do professor. Ao buscar entender os modos e os mecanismos de abandono da carreira docente, as autoras esclarecem que isso não ocorre de um dia para o outro, mas gradualmente. Além disso, trata-se de processo atravessado por inúmeros aspectos que abrangem desde a vida pessoal, profissional, a cultura, os valores, interesses, as experiências e opiniões sociopolíticas, enfim, tudo que faz parte da constituição do sujeito.

Pelo exposto, é lícito aventar que, diante de formas distintas de abandono e de motivos diversos os quais podem conduzir o docente a ele, está o permanecer, o resistir. Assim, sob certo aspecto, a insistência em ficar pode ser compreendida em função do que a evasão docente representa: a ruptura de um sentido de pertencimento a um lugar, o esgarçamento da constituição do sujeito, que é atravessada por elementos afetivos e sociais que balizam a formação das identidades docentes. Não se trata somente de uma decisão entre sair ou ficar, há muitos outros elementos colocados em jogo. Segundo Lima (2017), a permanência do/da docente pode ser compreendida a partir dos laços que ele/ela cria com seus colegas e seus alunos/suas alunas, laços que estão atravessados por afeto e compromisso epistemológico e social. Como destaca o pesquisador, “[...] desde o prisma da permanência do professor, pressupomos que as estratégias para evitar o abandono podem e devem ser interpretadas a partir de sentidos de pertença, de pertencimento, de ser/estar/continuar educador(a), de não desistência do exercício da profissão docente” (Lima, 2017, p. 56-57). O autor reitera, respaldado pelo trabalho analítico-discursivo por ele engendrado, a tensão existente entre

movimentos de permanência e evasão docente, especulando sobre a possibilidade de articular, por um lado, sentidos de permanência do professor à docência vivida como compromisso, adesão e prazer e, por outro lado, sentidos de não permanência às “dificuldades” experimentadas e a uma atitude de receio, talvez de inquietação e dúvida.

Para Dyane Brito Reis (2016, p. 38), também integrante do NUCLEAPE, a permanência se ata ao tempo e à transformação: “Permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras”. Isso porque permanência é pertencimento, apropriação de si, reconhecimento do outro. A autora ainda destaca duas dimensões da permanência: a simbólica (necessidade dos indivíduos de se filiarem a um grupo, serem reconhecidos e pertencerem a ele) e a material (produção de vida material, cumprida no cotidiano, como forma de existência). Ao aproximar tais conceitos da escola, reconhecemos o sentido de permanência material, de forma mais clara, na busca por uma estrutura escolar qualificada, dos meios de locomoção até o ambiente em sala de aula. Já a permanência simbólica envolve a valorização salarial, social, cultural, moral, fatores os quais têm significado grandes dificuldades enfrentadas pelos/pelas docentes.

Deslizando para o sentido de permanência como pertencimento, encontramos, na pesquisa de Fiss (2016), também membro do Grupo de Pesquisa anteriormente referido, uma contribuição significativa sobre o ser/estar professor, na medida em que compreende o pertencimento como fator de identificação docente. A autora apresenta uma análise discursiva e leva a refletir sobre o sujeito docente em conflito. Ao estudarmos o sentido de permanência, apoiadas nas dimensões material e simbólica, cruzamos com a relação de pertencimento exposta por Fiss (2016), pois, apesar das várias vivências desgastantes e frustrantes sofridas pelo/pela docente, ele/ela ainda permanece, persiste, cria e recria a cada momento a sua docência.

Durante o Mestrado, ao estudar a permanência do docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental, debrucei-me sobre materialidades que permitiram, durante o período de desenvolvimento do estudo (e continuam permitindo para além dele), compreender o sujeito como uma posição discursivo-enunciativa intercambiante que se constitui na movência, no deslocamento de uma posição-sujeito para outra, o que aponta para a sua fragmentação. Interessante observar, desde o estudo empreendido entre 2015 e início de 2019, que, mesmo com as várias dificuldades acerca do ser/estar docente, identificadas no cenário das escolas e das políticas públicas em nosso país (desvalorização profissional e financeira, pouco prestígio da carreira, ausência dos responsáveis pelos/as alunos/as na escola e junto de seus/suas



filhos/filhas, acúmulo de funções, indisciplina dos/das discentes, problemas de saúde do/da docente), mesmo tendo todos esses fatores geradores de mal-estar docente, as profissionais participantes na pesquisa permanecem (e querem permanecer), as docentes constituem potentes relações de pertencimento com a escola, com a sala de aula.

Agora, retomando os estudos, no Doutorado, voltei o olhar da minha pesquisa para os docentes da Educação Infantil. O **tema do estudo** envolveu a **(im)permanência docente na escola de Educação Infantil**.

A Educação Infantil, fase inicial na Educação Básica, tem especificidades próprias, que a distinguem do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Não se orienta por um currículo fragmentado por disciplinas e horários, mas se constitui na inteireza do conhecimento, nas práticas do cotidiano, na constituição dos espaços e materiais – condições necessárias aos docentes para que investiguem os modos como as crianças aprendem, como criam suas hipóteses e descubrem o mundo e o que as (co)move. A escola de Educação Infantil é uma comunidade de infância<sup>14</sup>, e o cotidiano, elemento fundamental para essa primeira etapa da Educação Básica, possibilita o docente observar e **escutar** a infância. É no cotidiano que a criança constrói sua relação com o mundo, sendo possível perceber suas estratégias e rupturas nos modos de viver a infância.

Referente à **escuta**, considero que aqui ela é entendida de duas maneiras: como é compreendida pelos Estudos da Infância - verbo ativo, condição do adulto diante da criança, atitude atenta, convite para acolher o universo do outro; e como é compreendida pela Análise do Discurso - **escuta discursiva**<sup>15</sup>, **gesto de interpretação que propõe a escuta do discurso, evocando o que não está dito, mas está presente, por ação do funcionamento da ideologia**. Desde essa segunda compreensão, se considera que o sujeito enuncia e interpreta, intervindo relações de forças, de sentidos e antecipação bem como formações imaginárias (constitutivas do dizer) estabelecidas pelos sujeitos interlocutores da pesquisa e pelo/pela analista de discurso, e importantes para a interpretação. Tais elementos fazem parte das **condições de produção dos discursos**. O grupo docente participante da pesquisa pertence a uma mesma instituição: escola pública municipal de Educação Infantil, situada no litoral norte do Rio Grande do Sul, organizada segundo políticas públicas articuladas a demandas de outras instituições sociais que contribuem para a circulação de certos modos de enunciar Educação,

---

<sup>14</sup> Ideia expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada segundo o qual a escola de Educação Infantil é “[...] a primeira comunidade da criança” (2019, p. 30).

<sup>15</sup> Conceito trabalhado pela prof<sup>a</sup> Dra. Maria Cristina Ferreira Leandro.

estando isso associado a formações imaginárias constituídas sobre Educação, docência e docente.

A condição de produção discursiva deste grupo é considerada “em trânsito”: devido à situação precária do prédio da escola, o grupo docente, os/as funcionários/as não docentes e as crianças foram reorganizados em outras instituições do município – o que, em certa medida, também é afetado por escolhas políticas. Então, desalojadas de seu local de trabalho, deslocadas para outras instituições e com grupo desfeito, as docentes são convocadas a continuar desenvolvendo o trabalho. Posso dizer que, nesta situação, tanto sujeito discursivo quanto sujeito empírico estão se constituindo na movência. Por contradição, nessa situação, o provisório é a condição de permanência. Os docentes permanecem, mas não pertencem.

Portanto, esse estudo não é possível sem a consideração de que, como lembra Noble (2022, p. 113), a “[...] linguagem possui tempo e espaço delineados pelas condições de produção da materialidade e das diversas relações” para as quais tal materialidade aponta. No caso específico dessa pesquisa, o compromisso com um estudo que intenta discorrer a respeito da (im)permanência docente na escola de Educação Infantil não tem possibilidade de se realizar sem a consideração das condições de produção que se impuseram no exato momento de realização da pesquisa e constituição do corpus: a situação de sujeitos em trânsito por força de tomadas de posição associadas a políticas públicas. Tais elementos fazem parte das condições de produção não apenas do trabalho docente como também dos dizeres relativamente a um tal trabalho. É fundamental, portanto, retornar a uma tal situação, considerando-a desde a dimensão discursiva de modo a melhor compreender as condições de produção dos dizeres docentes e, desde tais movimentos da analista, também melhor compreender a “relação entre língua e história que permite a instauração de gestos de interpretação” (Schneiders, 2014, p. 103).

Reitero, fazer a escuta discursiva dos dizeres dessas docentes, considerando a contraditória condição de provisoriedade e todo desfiar, para o cotidiano da prática docente, que ela acarreta foi fundamental para esta pesquisa. Ademais, considerando a especificidade própria da Educação Infantil e a sua organização curricular, pesquisar sobre modos de permanência estabelecidos pelos docentes da infância contribuiu para o planejamento das formações docentes propostas ao longo dos anos de 2022, 2023 e parte de 2024.

## 2.2 QUAIS SÃO AS FINALIDADES DO ESTUDO?

O estudo da (im)permanência docente na escola de Educação Infantil assumiu como finalidade principal **escutar discursivamente os dizeres docentes de modo a compreender a (im)permanência docente na Educação Infantil desde as condições de produção em que irrompem esses discursos**, sendo necessário, para isso, um trabalho de escuta discursiva também do Projeto Político Pedagógico da escola-parceira que, reelaborado no ano de 2019, se constitui em documento no qual circulam sentidos e saberes relacionados à Educação Infantil, à docência, à criança. Assumi, pois, compromissos próprios da educadora que sou com a lente da Análise do Discurso materialista em função da analista em que estou me constituindo e, ao fazê-lo, assumi minha inscrição em um modo de fazer/dizer que, convocado por certo *corpus*, implicou na mobilização de conceitos e noções que possibilitaram opacizar o discurso, suspeitar do “evidente”, fazer ver o “óbvio” nas SDs recortadas no ***corpus híbrido*** com que trabalhei – **o Projeto Político Pedagógico da escola-parceira na pesquisa e os dizeres de docentes da Educação Infantil produzidos em situação de grupo focal** no primeiro semestre de 2024.

Eni Orlandi (2015), no livro *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, se refere à AD como uma disciplina de entremeio. Debbie Noble (2022), em sua tese, designa seu estudo como uma pesquisa de entremeio. Ambas assim o fazem por entender que entremeio implica encontro e atravessamento de diferentes campos de conhecimento, resultando disso outro modo de compreendê-los e, também, no caso da AD, de produzir conhecimento. Inspirada especialmente nessas pesquisadoras, designo meu estudo como uma **pesquisa de entremeio** que se constitui em um modo outro de pensar, propor e desenvolver pesquisa uma vez que os gestos por mim empreendidos fazem surgir zonas de entremeio entre o campo da educação e o campo da linguagem, abrindo para a possibilidade de produção de sentidos outros, talvez convertendo o habitual de cada campo em estranho e o conhecido em coisa-a-saber desde perturbações antes impensadas nas redes de sentidos – o que afetou a elaboração dos objetivos e das questões.

Conforme relatado antes, a história das docentes participantes da pesquisa tem sido uma história de sujeitos em trânsito em razão de determinações municipais que envolveram necessidade de reagrupamento dos educadores em diferentes escolas em função de reformas as quais se revelaram necessárias na instituição em que atuavam antes. Reformas ainda em andamento. Essa situação, que tem permanecido ao longo dos dois últimos anos, desencadeou

preocupações as quais se converteram em questionamentos: **a provisoriedade no vínculo com o espaço estabelece tensão com a permanência? Que tensão? Em que medida isso escapa pelos dizeres docentes? O que escapa pelos dizeres desses sujeitos em trânsito?**

Estas mesmas docentes, em trânsito, participaram da reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola em 2019 – o que também suscita indagações relacionadas aos modos de falar sobre a Educação Infantil assumidos por elas: **o que escapa pelo PPP? De que modo a criança é discursivizada nele? Que funções são compreendidas como próprias da Educação Infantil? Que relações podem ser estabelecidas entre os discursos do PPP e os das docentes participantes na pesquisa?**

Do objetivo primeiro, e das inquietações que o acompanham, derivaram **objetivos específicos**:

- compreender, desde a análise dos dizeres docentes e dos dizeres do PPP, a constituição (da ordem da memória), a formulação (da ordem das marcas de atualização da memória) e a circulação de sentidos ligados aos modos de (im)permanência na instituição;
- entender o funcionamento dos discursos outros que, desde a observação de deslocamentos, rupturas e/ou conformações, instam a atentar para o trabalho da memória discursiva relativamente à Educação Infantil bem como para as filiações de sentidos a ela;
- interpretar o funcionamento do discurso pedagógico nos dizeres docentes produzidos em situação de grupo focal e no Projeto Político Pedagógico da escola-parceira bem como possíveis articulações entre eles.

### 2.3 QUE REFERENCIAIS OFERECERAM ANCORAGEM PARA O ESTUDO?

Ao modo de um cerzido, costuro as palavras enunciadas antes a essas que irrompem agora e reitero: como principal base referencial teórico-metodológica elenco a Análise do Discurso materialista proposta por Michel Pêcheux. Conforme o nome diz, ela trata do discurso, sendo ele prática de linguagem, palavra em movimento: “Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios” (Orlandi, 2015, p. 10). A língua(gem) é compreendida como mediação necessária entre o homem e a realidade, seja ela natural ou social. A linguagem, estudada dessa maneira, possibilita conhecer a capacidade do homem de significar e significar-se. Aliás, a Análise do Discurso estuda a

língua, considerando diferentes e heterogêneos processos de significação articulados aos modos de constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Na busca de desenvolver um trabalho sobre os sentidos que escoam nos **dizeres de um grupo de docentes de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)**, considerando o funcionamento discursivo, tomei seus discursos como parte de um **arquivo híbrido** que é também composto pelo **PPP da escola-parceira na pesquisa**. É importante observar que a Análise do Discurso não estuda a língua como um sistema abstrato, mas como maneiras de significar, considerando, nessas maneiras, os processos de produção do sentido. Assim, as condições em que se produzem tanto os dizeres docentes quanto os dizeres do PPP e as relações, estabelecidas entre a língua e os sujeitos que a falam, fazem com que eu constitua meus gestos de interpretação considerando, necessariamente, a relação entre a linguagem e a exterioridade.

Além disso a Análise do Discurso não trabalha com a transmissão de informação, e sim com posições discursivo-enunciativas: mais do que presença física de organismos humanos individuais, essas posições designam representação de situações, de lugares determinados na estrutura de uma formação social. Assim, o lugar de onde o sujeito fala faz parte da constituição do que ele diz.

### 3. REVISÃO DE LITERATURA

Na intenção de encontrar produções científicas que trouxessem contribuições para esse estudo, trilhei um percurso de busca de teses, dissertações, trabalhos de conclusão de graduação e de especialização e artigos em três repositórios digitais de publicações científicas: *Scielo*, *LUME (Repositório da UFRGS)* e *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*. Quanto aos indexadores, trabalhei com dois – “educação infantil” e “educação infantil e permanência” – em função da coerência com o tema desta pesquisa que é “(im)permanência docente da/na escola de Educação Infantil”. O recorte temporal é de 10 anos, se estendendo de 2013 até 2023. Da busca derivaram “achados” quantitativos que podem ser assim sintetizados:

Tabela 1– Resultados quantitativos da busca em repositórios digitais

Repositório Digital	Suporte de leitura	Indexadores	
		“educação infantil”	“educação infantil e permanência”
Scielo	Artigos	156	6
LUME UFRGS	Trabalhos de Conclusão de Graduação	246	0
	Trabalho de Conclusão de Especialização	116	0
	Dissertações	60	0
	Teses	35	0
BDTD	Dissertações	1686	14
	Teses	368	2

Fonte: material produzido pela pesquisadora

Como considerei a articulação entre o tema desta pesquisa e os assuntos abordados pelos pesquisadores nos trabalhos disponibilizados nos repositórios, após percorrer as listas de trabalhos que contêm “educação infantil” e “educação infantil e permanência” no assunto, separei aqueles que podem contribuir para o adensamento do tema deste estudo. Li o resumo de todos eles e, em alguns casos, li a seção inicial ou final deles. A leitura permitiu constatar

que as condições de (im)permanência dos professores estão articuladas às condições de trabalho as quais são compreendidas como a soma de um enorme conjunto de fatores e situações (número de alunos por turma, apoio ou falta de apoio pessoal, sobrecarga de trabalho, infraestrutura e localização da escola, lotação nas escolas e escolha da turma, verbas e recursos materiais e gastos próprios com a profissão, jornada de trabalho ampliada, salário e plano de carreira, adoecimentos e desgaste físico e emocional, marcas da temporalidade e incidências das políticas atuais sobre o trabalho docente). Os trabalhos que estabeleceram alguma aderência com minha pesquisa serão detalhados a seguir.

No repositório *Scielo*, dentre as publicações encontradas, destaco duas: “Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação”, de Mariana Kubilius Monteiro e Helena Altmann, e “Trabalho docente e saúde das professoras de Educação Infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul”, de Jarbas Santos Vieira, Vanessa Bugs Gonçalves e Maria de Fátima Duarte Martins. Monteiro e Altmann (2014) analisam o período inicial da trajetória profissional de homens que escolheram a carreira de professores de Educação Infantil, em uma rede pública de ensino. As autoras consideraram as trajetórias a partir da perspectiva dos estudos de gênero, tomando por base também o ingresso e permanência na profissão. Vieira, Gonçalves e Martins (2016) discutem a relação entre o processo de trabalho docente e a saúde de 196 professores atuantes em escolas municipais de Educação Infantil do município de Pelotas. Foi aplicado, sobre todo o corpo docente, o *Job Content Questionnaire*, cuja finalidade é investigar as rotinas ocupacionais do trabalho que são consideradas um risco à saúde dos trabalhadores. A coleta de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas a respeito das práticas educacionais das professoras em seu cotidiano de trabalho e o que as cerca. O eixo das entrevistas abordou o cotidiano de trabalho dessas docentes e suas percepções acerca da importância da professora de Educação Infantil. **Estes artigos estabeleceram certa aproximação com meu estudo porque ofereceram elementos para pensar a permanência docente seja como opção perene pelo fazer vinculado à educação da infância por escolha e ingresso via concurso na rede de ensino seja como tempo afetado por fatores por vezes difíceis que fragilizam a saúde do professor**, mas afastam-se quanto à principal base referencial teórica uma vez que não se trata de estudos analítico-discursivos respaldados em Michel Pêcheux.

Quando buscados no *Scielo* artigos a partir do indexador “educação infantil e permanência”, a procura não resultou exitosa. Todos os trabalhos discorrem a respeito da permanência da criança, enfocando as seguintes dimensões: alunos com deficiência, educação integral, direito à educação, práticas pedagógicas. Nenhuma produção aborda a

(im)permanência docente na escola de EI.

Considerados trabalhos de conclusão de graduação, trabalhos de conclusão de especialização, dissertações e teses, no *Lume* foram encontradas 457 produções com o indexador “educação infantil” e nenhum trabalho a partir do indexador “educação infantil e permanência”. Importante considerar que, dessas produções, existem algumas que utilizam a análise de discurso com base em outros autores que não Michel Pêcheux e outras que não compreendem a Análise do Discurso materialista como uma disciplina de interpretação como essa presente pesquisa – tais especificidades serão melhor esclarecidas a seguir. Entre as publicações encontradas no *Lume/UFRGS*, destaco aquelas que possibilitaram instaurar certa interlocução com meu tema de pesquisa.

No trabalho de conclusão de curso de graduação *Prazeres e desprazeres da docência na Educação Infantil: vivências e singularidades*, Fernanda Bittencourt de Oliveira (2013) pesquisou o prazer e o desprazer nas vivências de professoras atuantes na Educação Infantil e o quanto esses sentimentos implicam suas práticas. O estudo também buscou identificar as motivações para as professoras permanecerem na Educação Infantil. Oliveira anuncia como suas principais ancoragens teóricas os estudos de Maurice Tardiff, Antônio Nóvoa e Maria Conceição Moita. Penso que **a investigação realizada, problematizando o cotidiano docente e a permanência desse docente na escola, pode contribuir para minha pesquisa.**

A dissertação *Construindo trajetórias de trabalho na Educação Infantil: perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*, de autoria de Joana Lopes Pereira (2015), traz a investigação sobre as trajetórias de trabalho de professores(as) licenciados(as) em música, que lecionam em escolas públicas de Porto Alegre. Considera a história singular de trabalho de cada docente e como se relacionam com os tempos, os espaços e os sujeitos (aqui entendidos a partir de um aporte teórico diferente da Análise de Discurso), abordando também a relação com o seu próprio trabalho na Educação Infantil. A pesquisa investiga o fazer docente e como os educadores da infância definem limites e possibilidades para realizar suas práticas de ensino. Pereira (2015) coloca que a moldura teórica de sua pesquisa é embasada nos princípios da Educação Infantil, indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e na ideia de trajetórias de trabalho de Miguel Arroyo. A pesquisa apresenta como resultado a indicação de que cada professor tem uma singularidade histórica de trabalho, contudo, a construção da trajetória de trabalho só é possível de ser feita nas interações do fazer docente com os sujeitos da escola, em especial com as crianças. **Esse trabalho estabelece comunicação com minha pesquisa na medida que busco compreender a permanência e a impermanência docente. Ele auxilia a pensar sobre**



**as trajetórias de trabalho e as relações entre essas trajetórias e os modos de permanência.**

A tese *O bom senso como prática docente na Educação Infantil*, de autoria de Catharina da Cunha Silveira, publicada em 2019, põe em questão o exercício da docência na Educação Infantil em escolas públicas de Porto Alegre. O ponto de partida da pesquisa é o entrelaçamento entre gênero e governabilidade neoliberal para analisar o percurso da docência neste contexto. A tese está teoricamente alicerçada nos estudos de gênero e nos estudos foucaultianos. Analisa os ditos das professoras e discute como uma determinada noção de bem-estar infantil é articulada pelas professoras a certa indissociabilidade entre a educação e a as necessidades das crianças e suas famílias, envolvendo outros serviços importantes para a atenção da primeira infância e as políticas públicas que precisam garantir tais serviços. A pesquisa, em seu desenvolvimento, mapeou a recorrência da expressão “bom senso” nas falas das professoras. Esse enunciado é tido como potente. A partir da observação da recorrência, a autora reconhece, primeiramente, algumas inscrições teóricas da expressão para, então, apresentar uma concepção particular, problematizando elementos constitutivos de uma nominada prática docente que na pesquisa é categorizada como “prática docente sensata”. **Este estudo contribui com minha pesquisa, pois nele há a preocupação de compreender a cotidianidade das professoras, o que de certa maneira remete aos modos de permanência das docentes na instituição de Educação Infantil e a como vivem a docência. Assim, ao falar das condições do trabalho docente, a pesquisa também faz uma retomada da história da Educação Infantil, elemento que tomei como condição de produção dos discursos sobre a Educação Infantil na investigação realizada por mim.**

Ainda sobre a discussão a respeito dos modos de permanência do docente na Educação Infantil, a tese *Grupos de discussão de trabalho na Educação Infantil e na educação inclusiva: um espaço de reflexão e cuidado para educadoras*, escrita por Amanda Schöffel Sehn e publicada em 2020, discute o mal-estar docente, denunciando o sofrimento psíquico e a zona de abandono em que se encontra a escola. O estudo foi realizado com docentes que atuam em escolas municipais de Porto Alegre – RS e atendem turmas de berçário e maternal. A pesquisadora propôs, como parte de sua metodologia de pesquisa, duas edições com grupos de discussão de trabalho a fim de oferecer um espaço de escuta e reflexão para as docentes. Cada edição teve três encontros semanais coordenados por três facilitadores. Os resultados da pesquisa sugerem que espaços de escuta para as docentes são importantes para que essas possam realizar e alinhar a função de cuidar alicerçada no seu desejo enquanto profissional da educação. **A tese não discute unicamente a permanência, mas aponta para elementos que são próprios da vivência e da vida do professor que está na escola da Educação Infantil e,**

**sob certo aspecto, nos ajudam a pensar nos modos de permanência docente, assim, colaborando com minha pesquisa.**

Na busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontrei algumas pesquisas que também trazem contribuições para este estudo. Mesmo que não sejam pesquisas que tenham igual referencial teórico e metodológico, elas alinham-se a este estudo por abordarem temas que aqui tomamos como preciosos para o trajeto de pesquisa. A seguir, as pesquisas encontradas neste repositório serão detalhadas.

A dissertação *Ser professora de Educação Infantil nos CMEIS e pré-escolas de rede municipal de ensino de Concórdia, SC*: uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente, escrita por Marivanda Cadore Pissolo e publicada em 2015, buscou verificar se a atuação profissional das professoras de Educação Infantil, em diferentes instituições do município catarinense de Concórdia, interferia nas representações que estas faziam sobre o seu trabalho. A base teórica deste trabalho é a Teoria das Representações Sociais, criada por Serje Moscovici, tendo como apoio para compreensão das especificidades do campo investigado a literatura sobre Educação Infantil produzida no Brasil. A pesquisa utilizou diferentes instrumentos para coleta de dados como a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), um questionário para levantamento do perfil das participantes e um questionário elaborado a partir do objetivo proposto na pesquisa, em que o preenchimento dos itens resultava na composição de uma carta (questionário carta). Através dos resultados da pesquisa foi possível verificar que as docentes colocam como suas tarefas o planejamento das atividades, a observação e a avaliação das crianças, destacam as brincadeiras como ponto central em seu trabalho e as articulam com as dimensões éticas e afetivas nas relações com as crianças. Nas representações do que seria um bom profissional de Educação Infantil, colocam que é importante a articulação entre a responsabilidade de educar e o conhecimento através do brincar, da ludicidade e do cuidado. **Essa dissertação, por problematizar a cotidianidade da docência na Educação Infantil, alinha-se à minha pesquisa, trazendo os modos de permanência das docentes pesquisadas e as vivências, que são por elas colocadas em debate.**

Já a dissertação *Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas*, escrita por Bruna Cury de Barros e publicada em 2015, apresenta uma pesquisa qualitativa que buscou investigar o processo de constituição da docência, analisando cinco professoras de Educação Infantil em início de carreira. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas individuais, todas audiogravadas. A base teórica são os estudos de Maristela Angotti, Antônio Nóvoa e Julia

Oliveira-Formosinho. O estudo constatou que a fase inicial da docência é um momento de extrema importância para a constituição do ser professor, onde são descobertos modos de se fazer docente, assim como é um momento de aprendizagens profissionais, desafios e superações. **Essa dissertação conversa com minha pesquisa ao problematizar a trajetória docente do professor que atua na Educação Infantil.**

Nesta mesma linha de estudos, a dissertação *A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil*, escrita por Letícia Marinho Eglem de Oliveira em 2017, analisa a construção da profissionalidade de professoras iniciantes na Educação Infantil. O processo de inserção profissional é entendido pela pesquisadora como os cinco primeiros anos de exercício docente. Ele se caracteriza por necessidades marcantes que podem influenciar na permanência das professoras iniciantes na carreira ou na sua desistência, inclusive afetando a construção do chamado “ser professor”. A pesquisa busca identificar as especificidades da atividade docente a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, pois, segundo a autora, nele reside a possibilidade de perceber o movimento dialético da realidade. **A pesquisa se aproxima de meu estudo ao colocar em questão a permanência docente e traços de vivência marcante que o fazer docente pode trazer em sua trajetória.**

A dissertação *Trabalho, saúde e gênero das professoras de Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul*, escrita por Janaina Barela Meireles e publicada em 2019, analisou a sobrecarga de trabalho das professoras da Educação Infantil, considerando seus locais de trabalho e o ambiente de vida privada. O estudo utilizou os conceitos trabalho, trabalho doméstico, gênero e mal-estar docente. Elaborada com base em uma abordagem metodológica qualitativa, a pesquisadora empregou a análise do discurso foucaultiana de dizeres das professoras produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas. As professoras que participaram da pesquisa atuavam em escolas de Educação Infantil de 9 cidades da região sul do Rio Grande do Sul. O estudo concluiu que a precariedade das condições de trabalho nas escolas, somada às atividades domésticas pelas quais são as principais e, na maioria dos casos, as únicas responsáveis, provoca uma sobrecarga física e mental que acarreta na falta de motivação, no esgotamento físico, causando um alto índice de pedidos de licença saúde e o surgimento do absenteísmo. **Esta pesquisa é interessante e contribui com a minha por abordar a permanência a partir do mal-estar e os modos de permanecer que o docente estabelece, mesmo diante dos desafios que enfrenta dentro e fora da escola.** Assim, ao utilizar conceitos de trabalho doméstico e docência, faz uma problematização que extrapola as linhas da escola, buscando entender, por meio de uma análise discursiva, as reverberações dos discursos docentes.

A quase absoluta maioria dos trabalhos discorre a respeito da permanência, mas aborda a permanência da criança com enfoque nas seguintes dimensões: permanência em escolas rurais, obrigatoriedade da EI, permanência na jornada de turno integral e políticas públicas, frequência nas escolas de EI, permanência e políticas públicas de inclusão, permanência de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Duas produções que exploram a permanência docente discorrem sobre: (a) problemas permanentes da EI (precariedade, inadequação e imprevisto dos espaços físicos destinados à EI) que afetam também as rotinas docentes (Lomba, 2013); efeitos da rotatividade/mobilidade docente (Lucca, 2018).

Em *A constituição da Educação Infantil no município de Aracruz-ES*: permanências e descontinuidades, dissertação de Maria Lúcia de Resende Lomba publicada em 2013, são estudados os documentos normativos referentes à Educação Infantil de uma cidade do Estado do Espírito Santo a partir da consideração de processos vividos pelos docentes e que influenciam na continuidade e descontinuidade do engajamento no trabalho.

Já na dissertação de Priscilla Giatti de Lucca, publicada em 2018, com o título *A rotatividade de professores na Educação Infantil: e as crianças como ficam?*, a pesquisadora apresenta um estudo profundo sobre a rotatividade de professores que ocorre no Centro de Educação Infantil (CEI) que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, localizado em região periférica da zona Sul da cidade de São Paulo. Ela investiga o quanto essa rotatividade compromete o estabelecimento de vínculos afetivos seguros junto aos bebês e às crianças, sem que haja ruptura brusca, considerando que o estabelecimento de vínculos afetivos entre docente e bebê/criança é uma especificidade inalienável da docência na Educação Infantil. **O estudo da permanência é fundamental para minha pesquisa, e os modos a partir dos quais se articula essa permanência no cotidiano docente da Educação Infantil é uma das inquietações que alicerçam este estudo.**

Outras quatro pesquisas que também abordaram o mal-estar docente e o adoecimento que o trabalho em sala de aula pode produzir foram: (1) a dissertação *Fatores associados ao uso de medicamentos para lidar com a rotina de trabalho na Educação Infantil* escrita por Reginaldo da Paixão Neto e publicada em 2018; (2) a dissertação *Condições de trabalho docente da Educação Infantil na rede Municipal de Campinas-SP*, publicada em 2021 e escrita por Laura Hellen Siqueira Neis; (3) a tese *Docência na Educação Infantil: ofício, atividade e saúde* concluída em 2014 por Francisco Pablo Huascar Aragão; e (4) a tese *Mal-estar e adoecimento docente no contexto da Educação Infantil*, pesquisa publicada em 2020 por Maria José Pereira de Oliveira Dias. Estas pesquisas, mesmo trazendo diferentes metodologias e bases teóricas, problematizaram a questão do mal-estar e do adoecimento dos profissionais que atuam

na educação infantil, colocando em questão as rotinas temporais, o cotidiano docente e os modos de permanência, principalmente dos docentes, mesmo em condições não favoráveis para sua saúde.

Sobre as representações de docência na Educação Infantil, destaco dois trabalhos: a dissertação de Emily Aline Maiolino, publicada em 2020, com o título *Formação continuada e acolhimento de professores da Educação Infantil a partir de narrativas docentes* e a tese de Talita Dias Miranda e Silva, concluída em 2017, com o título *De pajens a professoras de Educação Infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015)*. Em ambas as pesquisas, é traçado um estudo acerca da história da Educação Infantil e suas especificidades entre o cuidado e a educação. Mesmo com metodologias diferentes, os estudos mostram as representações que as próprias docentes constituem sobre suas carreiras a partir das reflexões que produzem a respeito de suas trajetórias de vida profissional. Neste ponto, a tese de Solange Cardoso, publicada em 2020, se une a esses achados por abordar o tema de ciclo de vida profissional. Sob o título *As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil: ciclo de vida profissional*, a tese discute como as docentes vivem diferentes momentos da vida profissional considerando as condições de seu trabalho. **Acredito que os trabalhos citados contribuem com a minha pesquisa por debaterem as trajetórias docentes, as representações que as próprias docentes fazem de sua vida profissional e o ciclo de vida profissional da docente que atua na Educação Infantil.**

Após minuciosa busca pelos repositórios, não encontrei uma pesquisa que pudesse ser aproximada desta, no que tange à escolha temática e aos referenciais teórico-metodológicos, a ponto de ser chamada de “pesquisa irmã”, ainda que tenha identificado estudos que oferecem elementos para discutir a respeito da (im)permanência docente na escola de Educação Infantil. Essa descoberta legitima o ineditismo do tema proposto e a relevância do estudo, assim também, mostra o quanto se fazem necessárias no ambiente acadêmico pesquisas que abordem os estudos sobre a (im)permanência na escola de Educação Infantil desde o aporte teórico da matriz materialista da Análise do Discurso.

#### 4. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO SOBRE/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A HISTÓRIA E A LEI...

No capítulo anterior, feitas as necessárias considerações a partir da revisão de literatura, tenho elementos profícuos para avançar na abordagem das condições de produção dos discursos sobre Educação Infantil e educador/a infantil em nosso país uma vez que alguns dos trabalhos encontrados trazem elementos que permitem falar sobre isso.

Nesse sentido, *Bom senso como prática docente na Educação Infantil* (Silveira, 2019) examina o tempo presente e os investimentos que se faz sobre a docência neste contexto. No capítulo 1, subseção 1.1 *Educação, cuidado, docência e a Educação Infantil municipal e pública de Porto Alegre*: o contexto, a autora faz uma descrição muito importante do contexto de produção da Educação Infantil que me instigou a incluir, no meu estudo, **informações sobre educação, cuidado, docência e a Educação Infantil municipal e pública da cidade na qual a escola-parceira está localizada**, porque, quando um analista de discurso pensa sobre as condições de produção afetado pelos princípios apresentados por Michel Pêcheux, precisa considerar tanto a situação na qual o discurso irrompeu e os sujeitos que dela fazem parte quanto os cenários político-ideológicos que envolvem tal situação.

Assim sendo, alguns aspectos precisam necessariamente ser abordados no que se refere às políticas nacional e municipal de Educação como também ao Projeto Político Pedagógico da escola que acolheu a pesquisa desenvolvida. Além disso, como lembrado por Rangel (1993, p. 52), o interesse investido pelo analista e o *corpus* (a leitura que se faz de um discurso) também fazem parte das CP do discurso, estando relacionados à maneira como o analista pensa respostas para questões de que não escapa:

Quais são as condições de produção (CP) desse discurso? Qual é sua superfície discursiva (SD), ou seja, sua extensão, sua forma e seu conteúdo? Que relações existem entre esses dois aspectos do discurso? Tais questões envolvem outras [...]: o que são as condições de produção de um discurso? O que é uma SD? [...]. A maneira pela qual tais questões são respondidas, repito, define o tipo de análise que se pratica, fixando-lhe um nível – o da enunciação ou o do enunciado, por exemplo – determinando-lhe uma perspectiva (sociológica, psicológica, linguística...), propondo-lhe as unidades discursivas a serem reconhecidas e trabalhadas (a palavra, a frase ou o texto, entre outras possibilidades) e assim por diante. É minha convicção que essas respostas são determinadas – ou ao menos fortemente influenciadas – pelo corpus que se toma como objeto empírico, e, portanto, pelo interesse nele investido pelo analista. [...] Não sendo neutros nem indiferentes em relação aos resultados finais – muito pelo contrário – também fazem parte das CP do discurso que se analisa, na medida em que o constroem e o constituem como objeto ao mesmo tempo (e, ambigualmente, portanto) empírico e teórico.

#### 4.1 ... NOS TRAJETOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil, enquanto política pública educativa, aconteceu depois de um longo tempo de lutas realizadas principalmente pelos movimentos sociais que representavam sobretudo mães trabalhadoras e pesquisadores da infância. Tratava-se de lutas para que as crianças, até então concebidas como objeto de tutela, fossem reconhecidas como sujeitos de direitos na Constituição Federal de 1988 (Nunes; Corsino, 2009). Essas políticas públicas em prol da Educação Infantil foram fundamentais não apenas para crianças e famílias, mas também para ampliar, durante toda caminhada legal, e posteriormente a isso, os estudos sobre escola, docência e infância nos cursos de formação de professores.

A Constituição Federal de 1988 é tida como um marco legal importante na história da Educação Infantil, pois nela é reconhecido que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos. Também ficou definido o atendimento às crianças nas escolas, desde o nascimento, como um direito, instituindo creches e pré-escolas e determinando a nomenclatura Educação Infantil, como responsabilidade do Estado para com a Educação (Flores; Albuquerque, 2015). A instituição da Educação Infantil enquanto política pública de educação foi importante também para as mulheres, pois garantia a igualdade de direitos entre o homem e a mulher, reconhecendo o papel conquistado pela mulher no mundo do trabalho, mesmo que isso, ainda hoje, seja reconhecido de forma não satisfatória. Assim, a Educação Infantil significou um direito das famílias. Uma nova visão de infância passou a corresponder a uma nova concepção de família e de papel do Estado (Leite; Nunes, 2013).

Em 1990, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990), documento que nasceu a partir dos debates articulados entre o Estado e entidades da sociedade civil organizada, e que reafirmou o direito constituinte da criança pequena à educação. No artigo 53 inciso I, o ECA diz que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Já no artigo 54, inciso IV, o ECA diz que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”. Traz assim a visão de criança como cidadã. Diante disso, teve início a elaboração de programas e documentos oficiais relativos à Educação Infantil no país.

A partir disso, a primeira Política Nacional de Educação Infantil foi organizada em 1994. Ela tinha como objetivo estudar e criar propostas curriculares para as crianças que frequentam creches e pré-escolas, estabelecendo no currículo da Educação Infantil parâmetros com base no

desenvolvimento das crianças, na diversidade social e cultural, e os conhecimentos a serem abordados. Tendo em conta esses aspectos, Amorim e Dias (2012) argumentam que o objetivo da política proposta foi organizar o atendimento e promover a elaboração, a operacionalização e a avaliação de propostas curriculares de acordo com as orientações constantes no documento.

No ano seguinte, 1995, estudos realizados por pesquisadores da área da educação sobre a elaboração de propostas pedagógicas para o trabalho na Educação Infantil continuaram e, diante disto, a Coordenação de Educação MEC/COEDI realizou um diagnóstico sobre as propostas pedagógicas que estavam em execução nas cidades brasileiras.

Na sequência destes estudos, a publicação de dois documentos foi importante para a efetivação de uma política curricular para a Educação Infantil no país: *Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (MEC, 1995) e *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (MEC, 1996). Sobre esses documentos, Carvalho (2015) aponta que, no primeiro, foram apresentados critérios em relação aos modos de organização e funcionamento interno das creches. Assim, trazendo diretrizes e programas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. O segundo documento enfatiza a conceitualização e a definição das funções de um currículo para a educação de crianças em creches e pré-escolas, reforçando a necessidade de propostas curriculares específicas para a Educação Infantil.

Em decorrência dos estudos e leis anteriormente citados, além de um amplo debate nacional, em 1996 foi publicada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN* (Brasil, 1996), sendo ela tida como um marco documental para a Educação Infantil, pois, a partir de sua publicação em 1996, a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Devido a isso, pode-se afirmar que a LDBEN (Brasil, 1996) instaurou definitivamente o atendimento em creches, para as crianças de 0 a 3 anos, e na pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos. Dentre as contribuições que esta lei trouxe consta a de que a Educação Infantil teria como objetivo central o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo complementar à ação da família e da comunidade. Assim também, ressalta-se que foi através da LDBEN que se realizou a transição das instituições de Educação Infantil das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação, isso para que pudessem ser executadas as normativas previstas na nova legislação. A LDBEN instituiu a inclusão de creches e pré-escolas nos sistemas de ensino, colocando como legais as principais diretrizes apontadas pela Política Nacional de Educação Infantil (Amorim e Dias, 2012).



Em meio a esse contexto, foi publicado e divulgado, em 1998, o documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (MEC, 1998). Este documento tinha como objetivo orientar a elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas de Educação Infantil.

Em 1998, o na época chamado Ministério da Educação e do Desporto (MEC) definiu um currículo nacional para o trabalho com as crianças, publicado como *Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil* (RCNEI). Os RCNEI integravam a coleção de *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) publicados para o Ensino Fundamental e Médio no país. Contudo, no mesmo ano de sua publicação, os RCNEI sofreram críticas feitas pela comunidade acadêmica da área de Educação Infantil, com pareceres negativos à sua publicação (Amorim e Dias, 2012). As críticas dos especialistas aos *Referenciais* apontavam o viés escolarizante e a concepção propedêutica de infância expressa no documento. Dessa forma, a partir das inúmeras críticas, o MEC reelaborou algumas questões dos *Referenciais*, considerando pareceres de professores consultados, e encaminhou uma nova publicação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998, apresentou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI). No ano seguinte, aprovou a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Esse documento veio para orientar, em caráter mandatório, a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Nessa direção, de acordo com Carvalho (2015), as *Diretrizes* evidenciaram um progresso quanto às políticas curriculares, pois enfatizaram a autonomia das instituições e definiram o cuidar e o educar como objetivos centrais das propostas pedagógicas, atribuindo centralidade ao eixo das interações e brincadeiras e colocando estas como base do currículo da Educação Infantil. A homologação das DCNEI foi um modo encontrado de normatizar as orientações curriculares. Barbosa (2010, p. 2), a partir da pesquisa denominada *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil*, em que analisou as propostas pedagógicas das instituições de educação no país, identificou uma variedade de modos de significar o currículo uma vez que

[...] nos últimos anos, a visão estrita de currículo – limitada aos “conteúdos” pré-selecionados – começou a ser substituída por uma compreensão que procura incluir as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola, tanto aquilo que pode ser considerado como currículo explícito quanto aquilo que não está evidente.

O MEC organizou a publicação de três documentos em 2001, por meio do *Plano Nacional de Educação*, com o objetivo de orientar os Estados e municípios no desenvolvimento

de políticas públicas para a qualificação do atendimento das crianças na Educação Infantil. Assim, foram publicados a *Política Nacional de Educação Infantil* (MEC, 2005), os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006) e os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (MEC, 2009). Estas publicações apresentavam a orientação legal, enfatizando o que as propostas pedagógicas deveriam explicitar desde a consideração de concepções referentes à metodologia, ao processo de ensino/aprendizagem e à avaliação. É importante ressaltar que essas publicações também foram incluídas nos estudos e cursos de formação de professores como leituras essenciais para os futuros docentes à época.

As novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010) foram publicadas em 2009 e passaram a ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. As *Diretrizes* aprovadas anteriormente foram revogadas. As novas *Diretrizes* retomaram os princípios éticos, políticos e estéticos, estabelecendo as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do currículo. Diante disso, Campos e Barbosa (2015) colocam que as *Diretrizes* apontaram princípios orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e com oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças.

No ano de 2017, foi lançada a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento normativo que definiu um conjunto de práticas de aprendizagens fundamentais que os alunos da Educação Básica precisam desenvolver. Para a Educação Infantil, a BNCC manteve-se alinhada às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) ao trazer como eixos estruturantes do trabalho pedagógico as interações e brincadeiras, além de se orientar pelos princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2009) por elas retomados. A BNCC contempla direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e de desenvolvimento para a etapa. É importante ressaltar que as orientações previstas na *Base Nacional Comum Curricular* ilustram a concepção de currículo prevista nas DCNEI (Brasil, 2010), definindo, para a organização de propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, que tomem o cotidiano das crianças como base do planejamento docente. Segundo Gobbato, Klug e Kremer (2022, p. 03),

No interior das escolas, o processo de implementação da BNCC também gerou muitos desafios. Com a implementação dessa política curricular, as instituições escolares precisaram modificar suas propostas pedagógicas, reelaborar seus currículos e adequar suas práticas pedagógicas ao documento. Esse processo gerou diferentes formas de tradução e apropriação da BNCC e afetou diretamente a dinâmica e as circunstâncias das práticas pedagógicas que ocorrem nas instituições de Educação Infantil.

A BNCC está em vigor nos dias de hoje, sendo presença constante nos planejamentos docentes e no dia a dia da instituição na busca de qualificação das práticas cotidianas das escolas de Educação Infantil.

#### 4.2 ... PELAS TRILHAS DE UM MUNICÍPIO NO LITORAL NORTE

Município<sup>16</sup> localizado no litoral norte do Rio Grande do Sul, atualmente tem 16.463 habitantes em uma área territorial de 60,756 km<sup>2</sup>. Em relação à Educação Infantil, o município tem uma rede composta por quatro escolas de Educação Infantil sob sua administração direta. As chamadas EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil) contam em seus quadros funcionais com uma maior parte de funcionários concursados e uma quantidade menor de funcionários contratados. O quadro docente efetivo municipal, atualmente, conta com duzentas e noventa e seis professoras. O rendimento bruto médio dos professores na Educação Infantil pode ser conferido na Tabela<sup>17</sup> a seguir:

Tabela 2 – Rendimento médio bruto dos professores da Educação Infantil

Cargo	Proventos				
	2024	2023	2022	2021	2020
Professor de Ed. Infantil - Creche Lei 1742/15	2.110,42	2.110,42	2.110,42	2.110,42	2.110,42
Professor de Ed. Infantil - Creche Lei 1845/16	2.366,10	2.366,10	2.366,10	2.366,10	2.366,10

Fonte: material elaborado pela pesquisadora

Além das escolas públicas municipais de Educação Infantil, escolas particulares estão autorizadas e credenciadas pelo Conselho Municipal de Educação a funcionar, sendo que seis delas têm convênio com o município e atendem um total de quinhentas e vinte e oito crianças. Isso ocorre devido à comunidade, por estar situada no litoral, ser considerada flutuante. Após a pandemia de COVID-19, o último levantamento do IBGE, realizado em 2021, apontou um aumento expressivo na população das cidades do litoral norte do Rio Grande do Sul. Outro fato que contribuiu para o aumento de matrículas pagas pela entidade pública, foram os problemas

<sup>16</sup> As informações sistematizadas nessa subseção foram produzidas em investigação realizada ao longo dos meses de dezembro de 2023 a março de 2024, sendo necessária consulta a documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Biblioteca Municipal do município em que a escola-parceira está localizada.

<sup>17</sup> Dados extraídos do site da Prefeitura Municipal relacionados ao Plano de Cargos Atual. Esses valores são referentes aos proventos do cargo de Professor Área I e II (Educação Infantil), pertencente à classe A (Classe de entrada de acordo com Plano de Carreira municipal). A exigência mínima de formação é na modalidade normal ou magistério ou curso normal superior ou pedagogia, com habilitação em Educação Infantil. A remuneração corresponde a 20 horas de trabalho semanais.

estruturais em uma das escolas municipais de Educação Infantil, que acarretaram sua desocupação. Atualmente, essa escola funciona em uma outra estrutura física, mas com a capacidade parcial de matrículas.

Dessa forma, o debate sobre as vagas na Educação Infantil segue rotineiramente em pauta, pois existe uma porcentagem de bebês e crianças pequenas fora da escola, no tempo presente, ainda mais em lugar com características de população flutuante. Embora no Brasil, a creche e a pré-escola sejam consideradas como instituições desejáveis e necessárias para toda e qualquer criança, esse não é apenas um problema do município litorâneo.

O olhar para a primeira infância, hoje, é tido como condição de bem-estar, aprendizagem e saúde pública nos programas federais de educação e desenvolvimento. Contudo, como já dito antes, a história mostra que nem sempre foi assim. A Educação Infantil foi reconhecida na Constituição de 1988 como um direito das crianças de 0 a 6 anos. E isso teve um efeito, na época, no campo das políticas educativas: a Educação Infantil passou a ser um direito, saindo do campo da assistência social e firmando espaço na área educacional. Esse processo aconteceu de maneira gradual no município em que a escola-parceira está situada. A primeira escola municipal de Educação Infantil foi criada em 1993 e começou suas atividades em janeiro de 1994. Naquela época era chamada de “creche” e estava sob responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. Somente no ano de 2001 é que passou a ser denominada de Escola de Educação Infantil e passou a ser de gestão direta da Secretaria de Educação do município, como relata a professora Deise Pereira Viccari (2016, p. 495): “Até o ano de 2001, não existiam no município escolas de Educação Infantil e o serviço oferecido à comunidade através das creches era assistencialista. As crianças eram atendidas pela Assistência Social [...]”.

No decorrer dos anos, as leis já citadas aqui foram sendo estudadas e implantadas no cotidiano das escolas e no planejamento de seus docentes. Assim como ocorreu maior investimento na estruturação das instituições envolvidas pelas políticas públicas de educação e na implantação dos índices de qualidade, de qualificação profissional e financiamento da educação.

Desde 1997, o município possui um Conselho Municipal de Educação (CME) e, desde 2015, possui o seu próprio sistema municipal de ensino aprovado e regulamentado através da Lei nº 1761, de maio de 2015. A implantação do sistema de ensino municipal proporcionou uma maior autonomia da rede educacional em relação à organização interna de suas instituições devido à proximidade com a realidade local.

Panis e Nardi (2015 p. 163) apontam a importância da implementação dos sistemas de ensino municipais:

[...] considerando que a organização e implementação de um sistema próprio de ensino pode melhor corresponder à realidade local, destacamos a necessidade de uma maior integração das políticas sociais, com a qual seja possível construir maior unidade na ação pública e, não menos importante, suplantar a já conhecida e onerosa sobreposição de programas governamentais.

Entre 2003 e 2005, o Conselho Municipal de Educação fez as primeiras análises sobre os Projetos Político Pedagógicos das escolas, procurando orientar e atualizar as escolas quanto às políticas educativas de âmbito nacional. Em sequência, averiguou e realizou orientações quanto aos Regimentos Escolares de todas as instituições de ensino municipais.

Atualmente, segue os entes do sistema de ensino municipal, atualizando, a cada dois anos, as propostas político-pedagógicas e regimento de cada instituição de ensino, assim como reunindo-se para debater as demais leis e/ou mudanças de leis propostas. Um exemplo disso foi a resolução do CME que instituiu o *Documento Orientador do Currículo para o Território (DOCTX)*, organizado a partir da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e do *Referencial Curricular Gaúcho (RCG)*. Esse documento é de caráter normativo e definiu um conjunto orgânico de aprendizagens tidas como essenciais para a Educação Básica do município. Além disso, corroborou para a construção das propostas político-pedagógicas e dos documentos correlatados das escolas municipais.

Desde 2008 o município conta com a lei que institui o *Plano de Carreira do Magistério Público*. A Lei Complementar Nº 34 de 16 de junho de 2008 é que comporta a legislação sobre os profissionais do magistério municipal e dispõe sobre a vida funcional da categoria.

Toda essa minha exposição tem um papel muito relevante, porque antecipa e prepara a análise discursiva do PPP que foi produzido em 2019, momento em que toda a comunidade escolar foi convidada a pensar sobre a educação da infância. Dessa forma, espero que fiquem claros para o leitor por que motivos foi produzida a análise do PPP: ela diz respeito a um documento que faz parte da história da EI na rede de ensino e na escola-parceira na pesquisa e, em igual medida, permite compreender o funcionamento do discurso sobre e da EI no município, tendo contribuído para o planejamento do grupo focal no qual ocorreu uma conversa com quatro docentes concursadas que participaram do debate e da elaboração do PPP à época.

## 5 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SUJEITOS, SENTIDOS E (IM)PERMANÊNCIA

Desde o lugar da supervisora que participou da reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-parceira em 2019, mas também da analista que se coloca a escutá-lo discursivamente em 2023, neste capítulo, apresento a escola e o PPP ao leitor/à leitora, arriscando um exercício de escuta discursiva do referido documento que antecipa o trabalho de análise dos dizeres docentes realizado após a defesa do Projeto de Tese. Destaco mais uma vez que, ao optar pela análise do PPP, isso não derivou de decisão apressada ou leviana. Pelo contrário, se o PPP se constitui em “documento de identidade” da escola, se da elaboração deste PPP participaram as docentes participantes desta pesquisa, se neste documento estão “ditas” as concepções de “criança”, infância e escola destas docentes, como pensar a permanência docente na ausência destes elementos? Como compreender os dizeres das docentes produzidos em situação de grupo focal sem considerar os dizeres do PPP de cuja produção elas participaram?

### 5.1 DIZERES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA-PARCEIRA

#### 5.1.1 A escola-parceira e seu Projeto Político Pedagógico

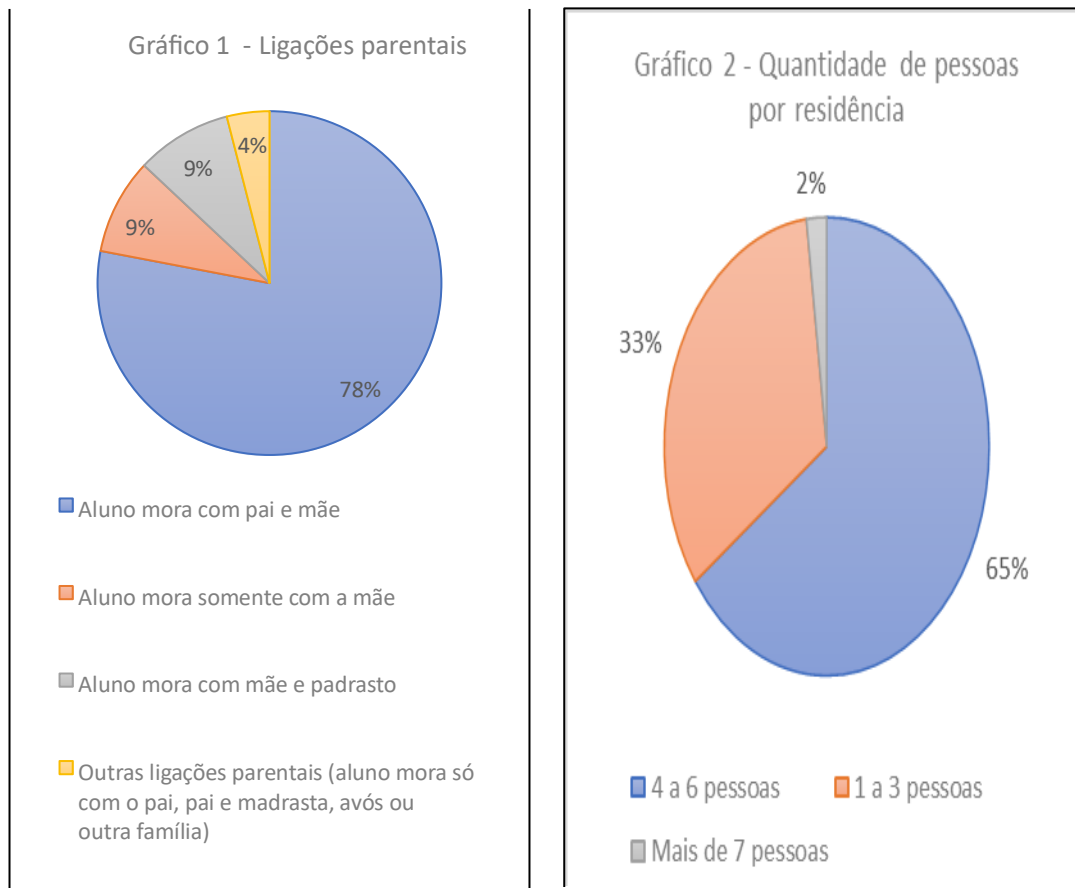
Conquanto já se tenha informado que a instituição parceira nesta pesquisa é uma escola municipal de Educação Infantil situada no litoral norte do Rio Grande do Sul, há que se avançar um pouco mais. Fundada há cerca de duas décadas com o objetivo de atender uma das principais necessidades da comunidade do bairro que a cerca, inicialmente era constituída de 5 (cinco) salas com banheiros integrados. Com o tempo, suas dependências e o número de crianças atendidas foram ampliados, acompanhando o crescimento da comunidade.

Em 2019, época de reformulação do PPP aqui considerado, a instituição contava com 232 (duzentas e trinta e duas) crianças matriculadas que frequentavam as aulas em horário integral ou parcial. Neste período, havia 11 (onze) salas de aula e uma brinquedoteca.

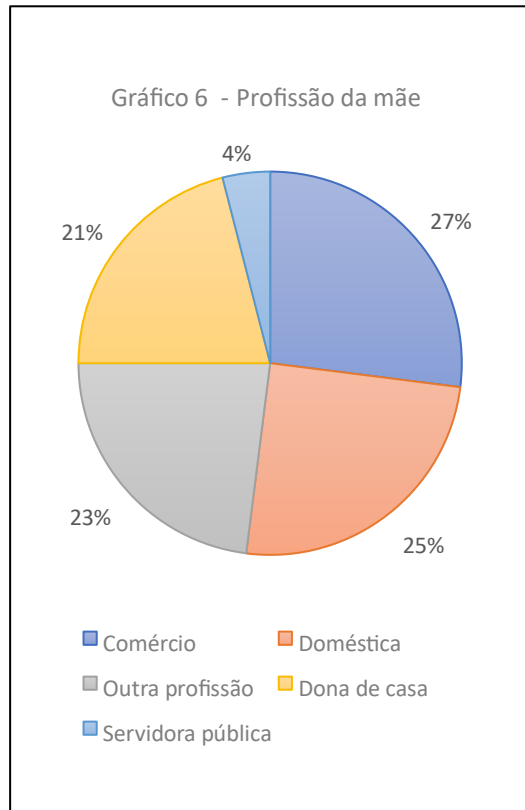
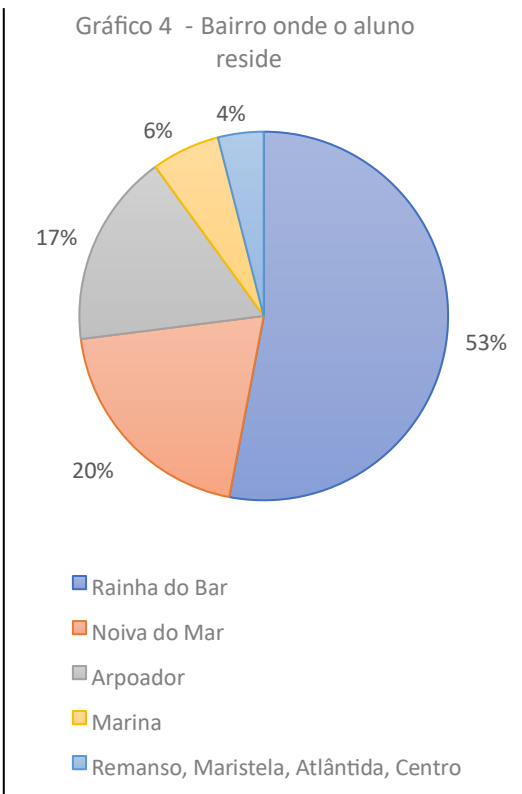
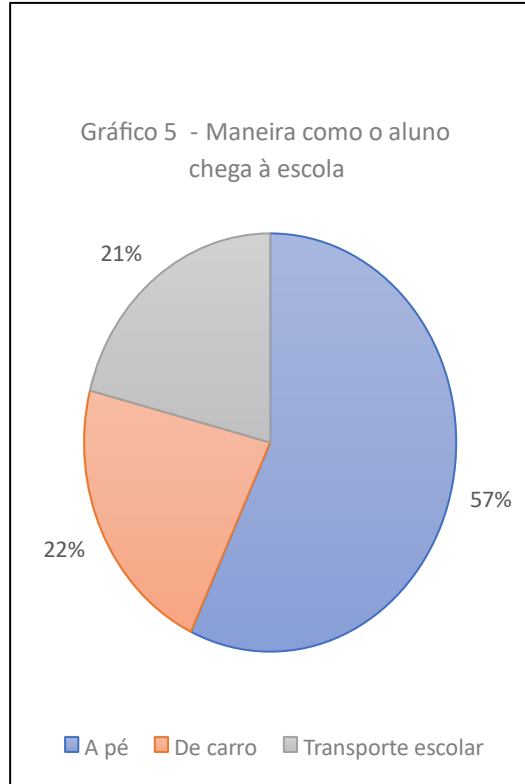
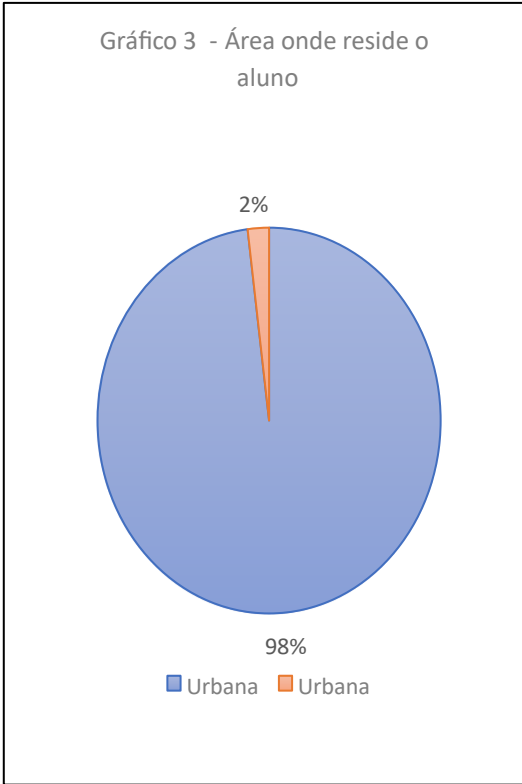
A escrita do Projeto Político Pedagógico foi amplamente pensada e debatida no coletivo, acolhendo a comunidade escolar e suas opiniões. Assim, entende-se que é importante descrever, ainda que brevemente, a comunidade escolar de 2019. À época, a equipe diretiva da escola contava com diretora, vice-diretora nos turnos da manhã e da tarde, uma supervisora

escolar e duas orientadoras educacionais. Reitero, aqui, que participei do processo de reformulação deste PPP desde o lugar de supervisora escolar, cargo que ocupo até o presente momento. A equipe docente era formada por 20 (vinte) professoras e a escola contava com 24 (vinte e quatro) funcionários não docentes.

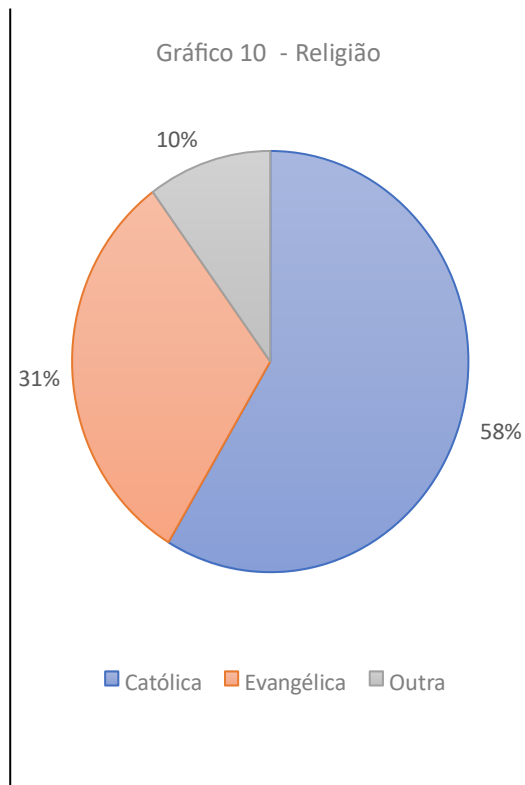
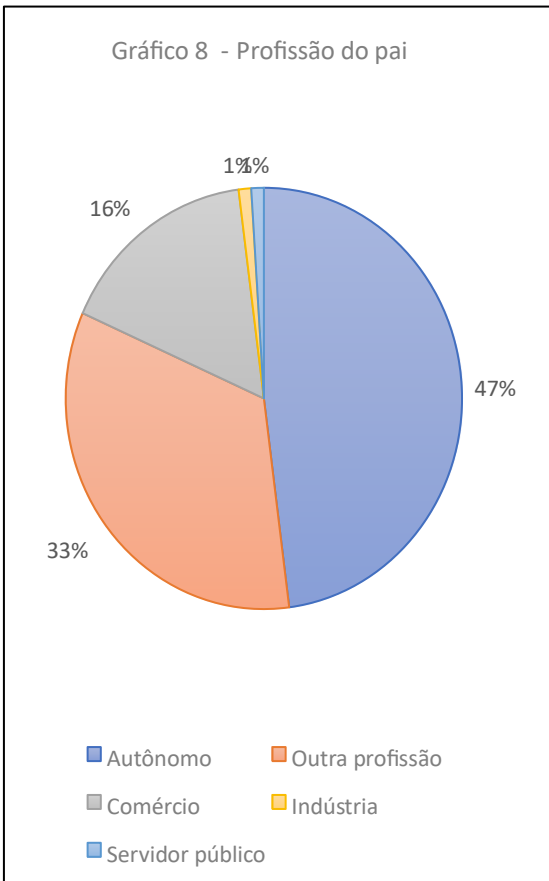
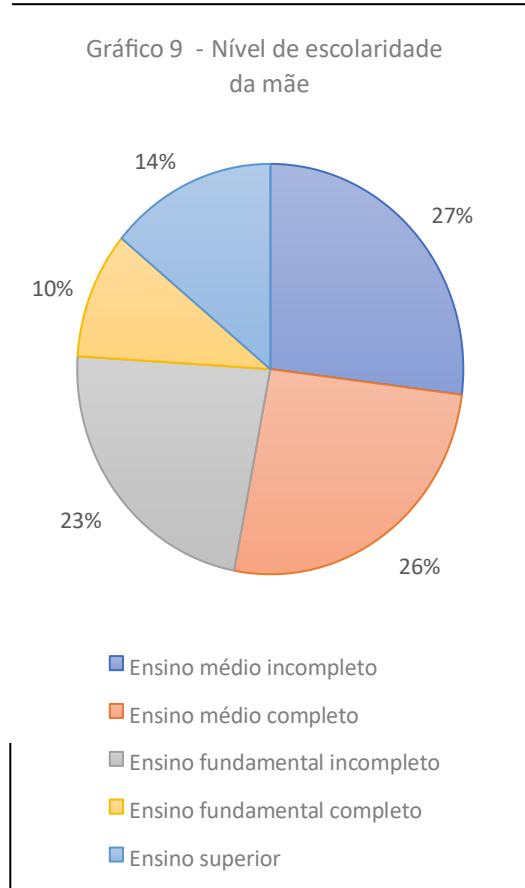
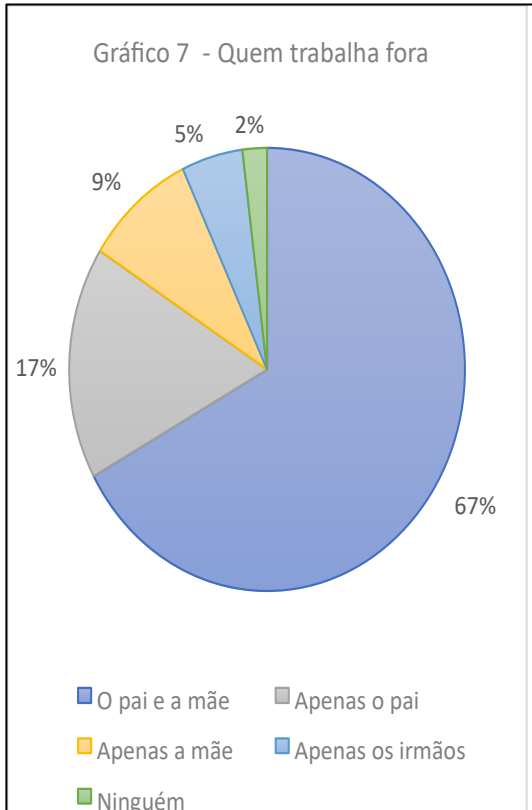
A caracterização da comunidade escolar foi possível graças a três questionários endereçados, respectivamente, aos pais ou responsáveis pelas crianças, aos funcionários da escola e, também, aos professores<sup>18</sup>. Os documentos abrangeram aspectos considerados fundamentais. O Questionário 1 (Anexo I) foi respondido pelas famílias das crianças, sendo possível constatar a partir dele o que está representado nos Gráficos elaborados pela pesquisadora:

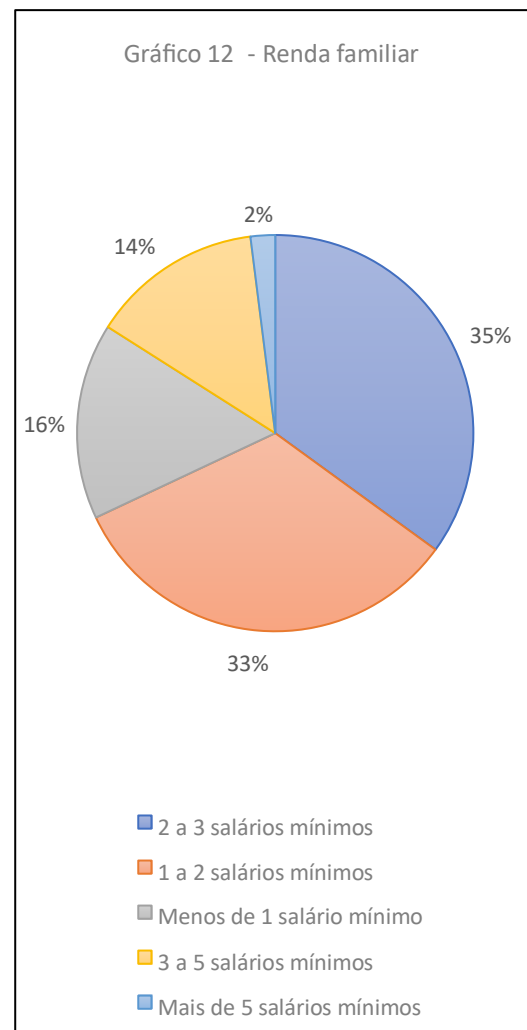
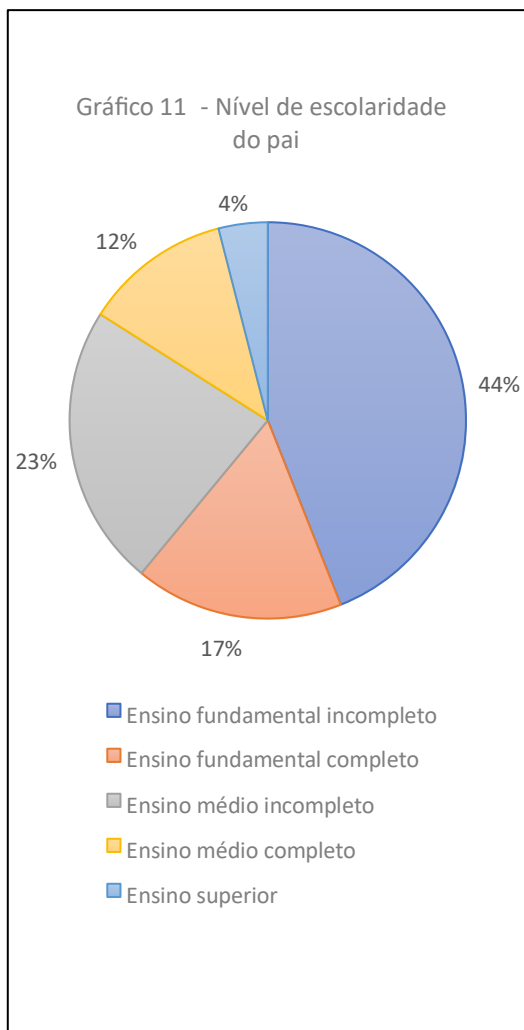


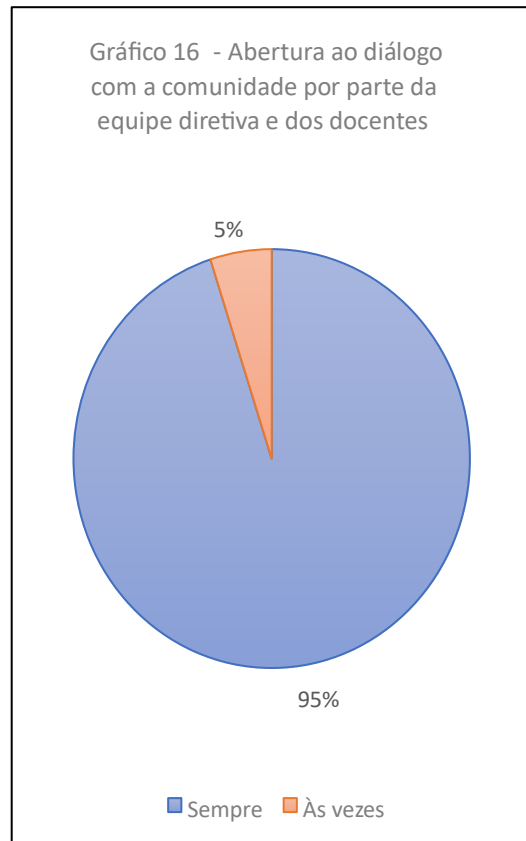
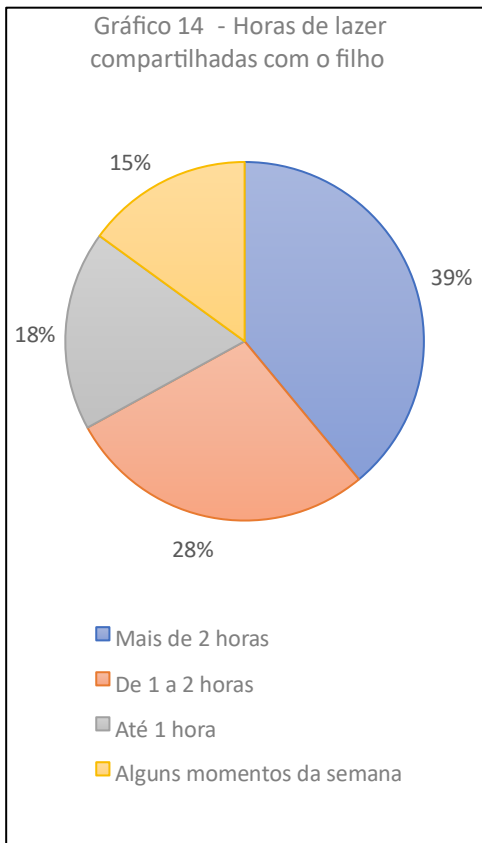
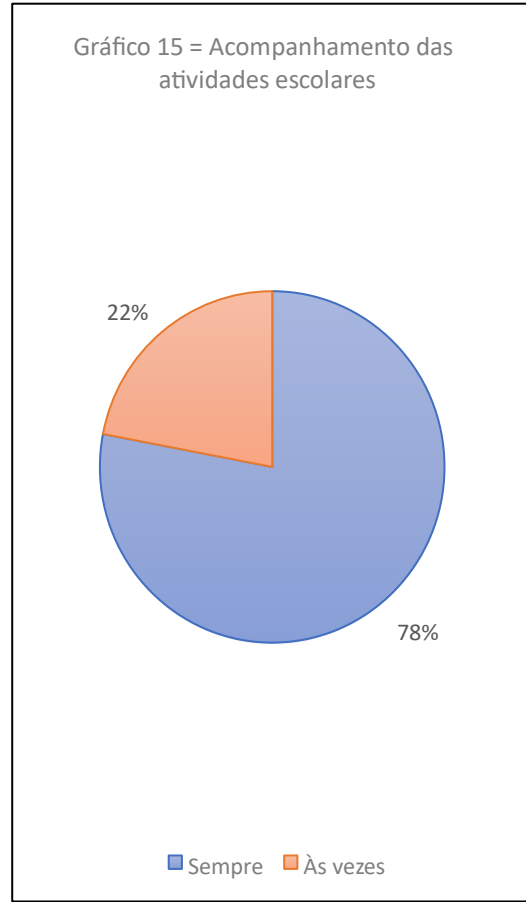
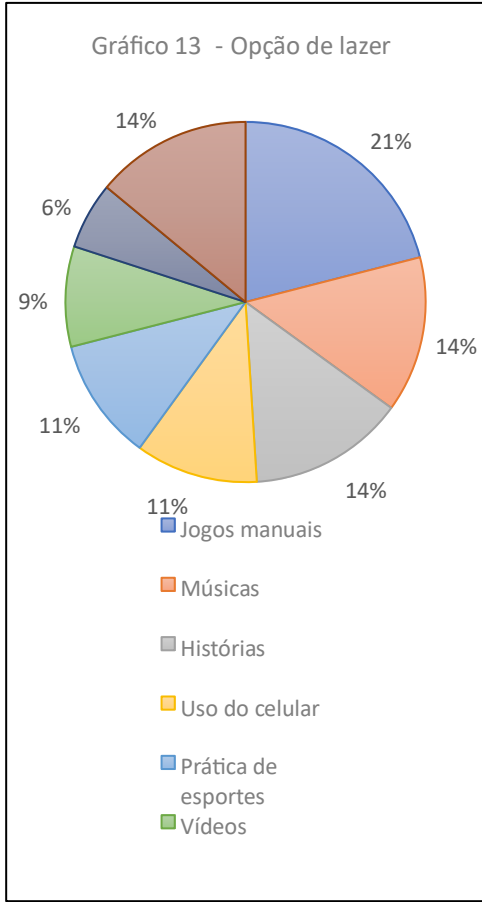
<sup>18</sup> Em coerência com a transparência, elemento imprescindível para a gestão democrática escolar, os questionários preenchidos pelos docentes, pais ou responsáveis e funcionários podem ser acessados por qualquer membro da comunidade escolar, ou externo a ela, desde que seja solicitada autorização. A fim de garantir anonimato, não há quaisquer formas de identificação dos/as respondentes nos questionários.

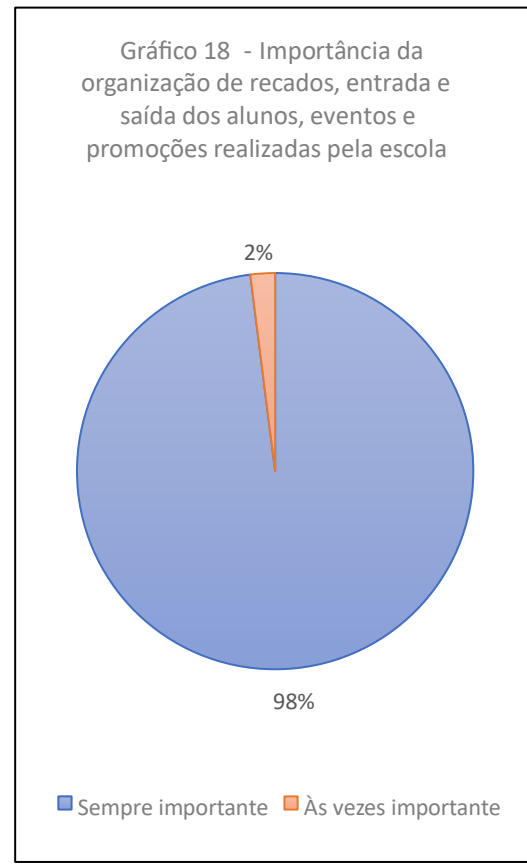
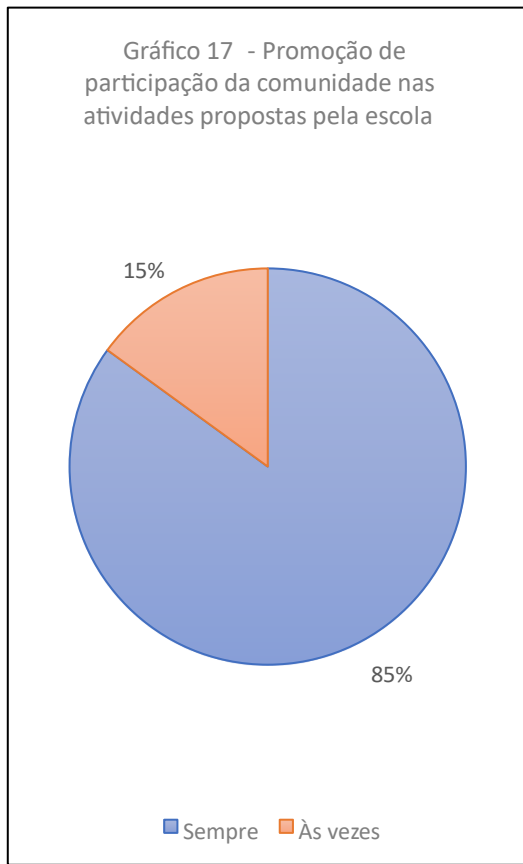












O Questionário 2 (Anexo II) foi respondido pelos funcionários da escola e incluiu 24 (vinte e quatro) perguntas que envolviam dados relativamente a tempo de vínculo com a escola, formação, carga horária, relação com o trabalho realizado, representação da escola, condições de trabalho, concepção de escola, avaliação da equipe diretiva, percepção sobre o papel da família na escola, organização familiar do funcionário e sugestões. Os Gráficos produzidos a seguir se constituem em uma retomada das informações obtidas por meio do protocolo utilizado em 2019 com o intuito de melhor conhecer a comunidade escolar, garantindo que suas vozes estivessem presentes no PPP:

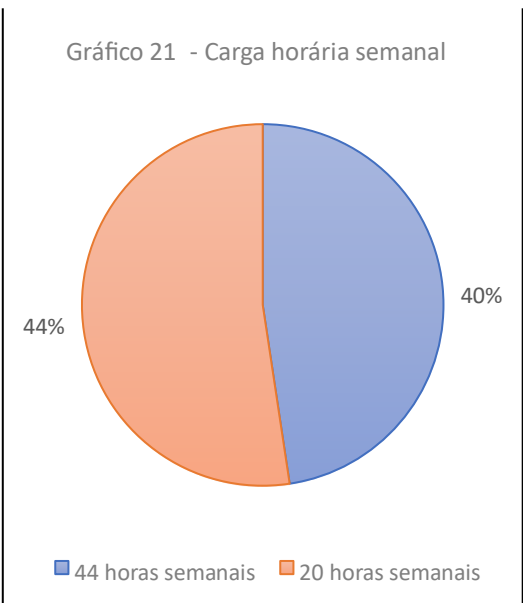
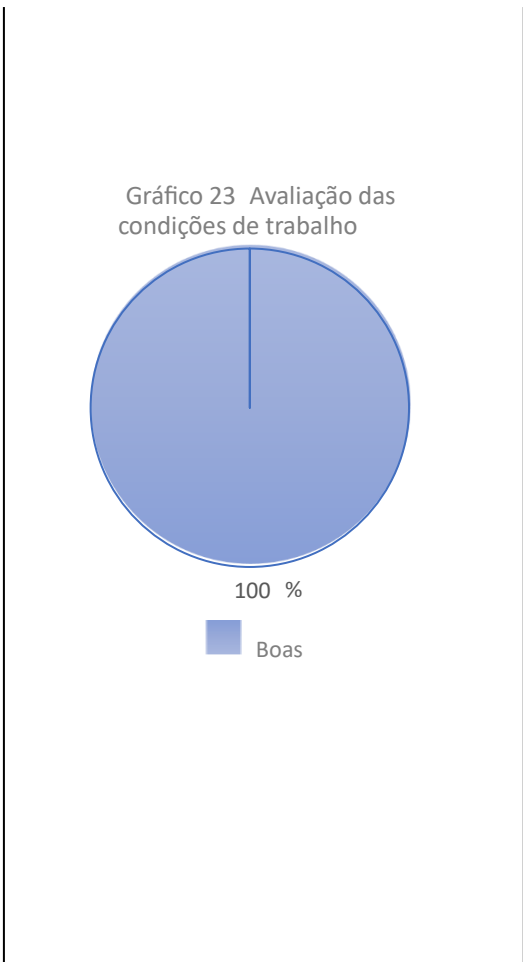
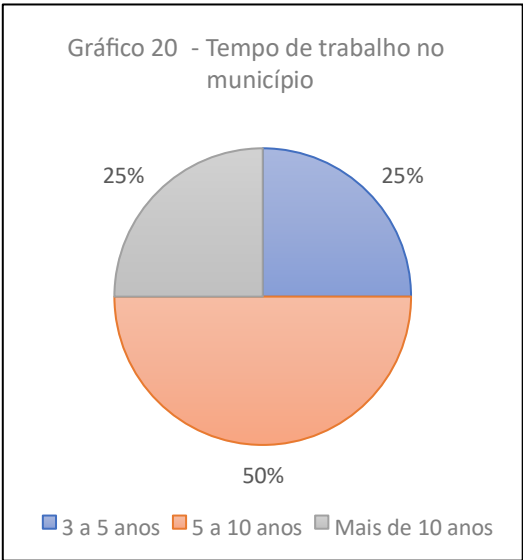
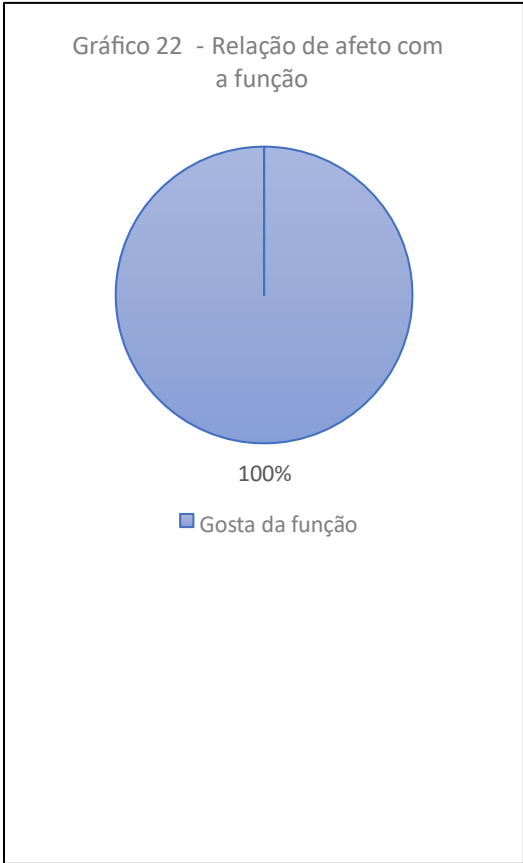
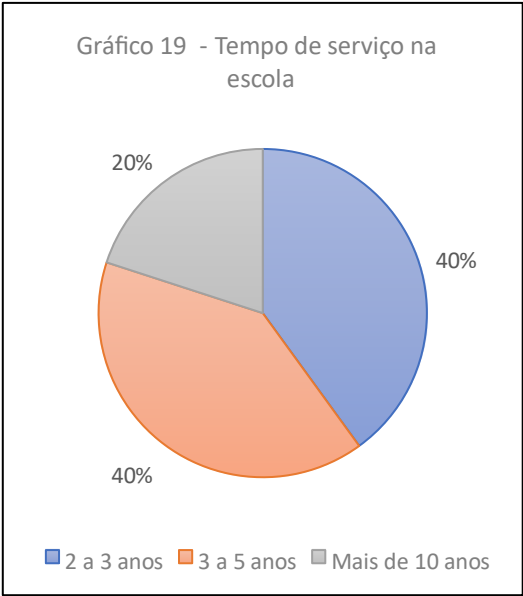


Gráfico 25 - Avaliação do trabalho em equipe

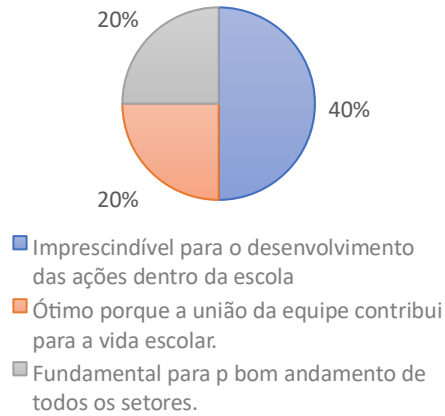


Gráfico 24 - Concepção de escola

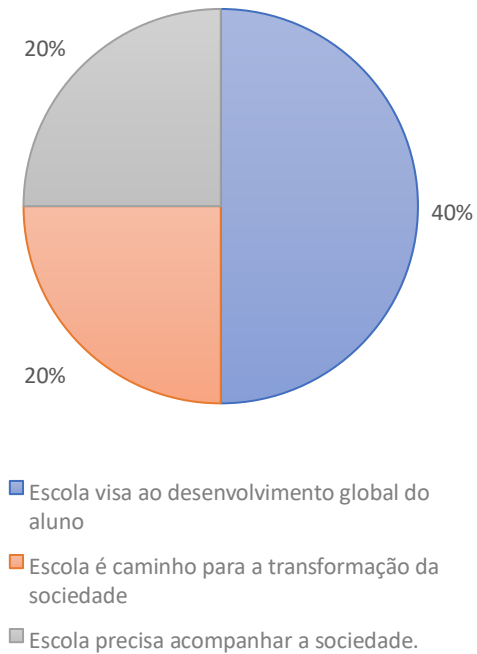
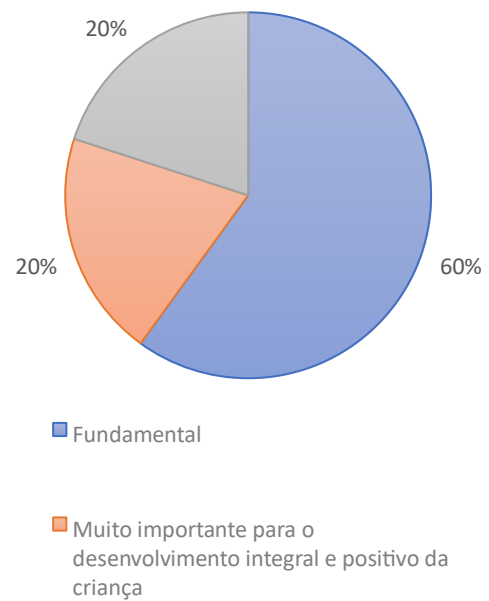
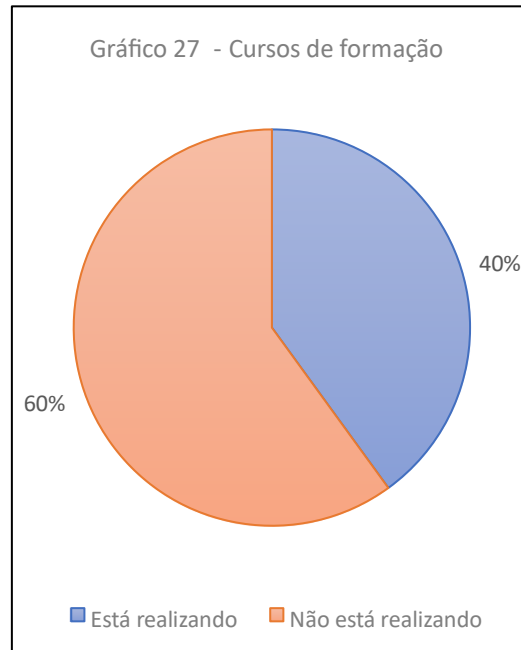


Gráfico 26 - Compreensão do papel da família





No Questionário 3 (Anexo III), além das questões endereçadas aos funcionários, foi solicitado que os/as docentes expusessem sua concepção de avaliação, brincar, infância e planejamento. Tentarei transpor para os Gráficos as respostas dos/as professores/as de modo que o leitor/a leitora tenha possibilidade de compor um panorama mais completo no que se refere aos sujeitos que participaram da elaboração do PPP em sua situação de enunciação em 2019:

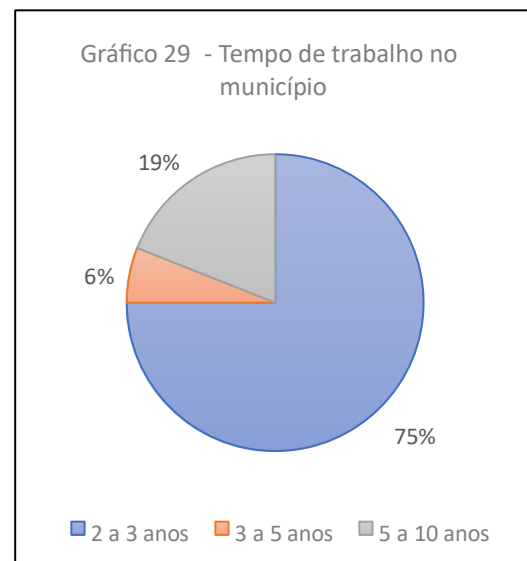
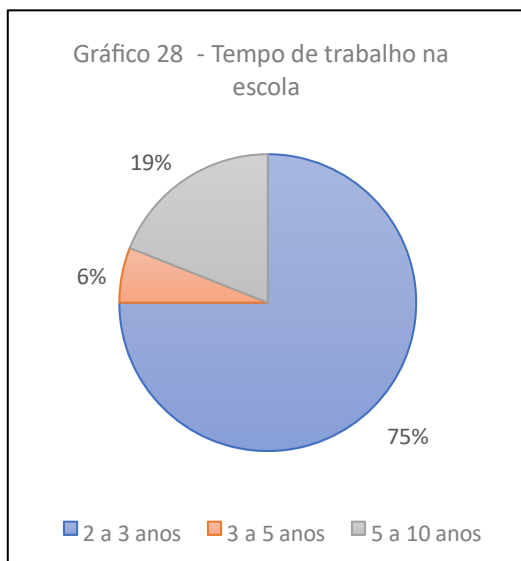


Gráfico 30 - Carga horária semanal

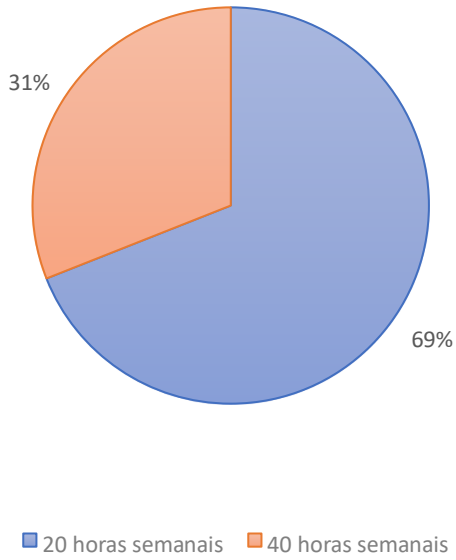
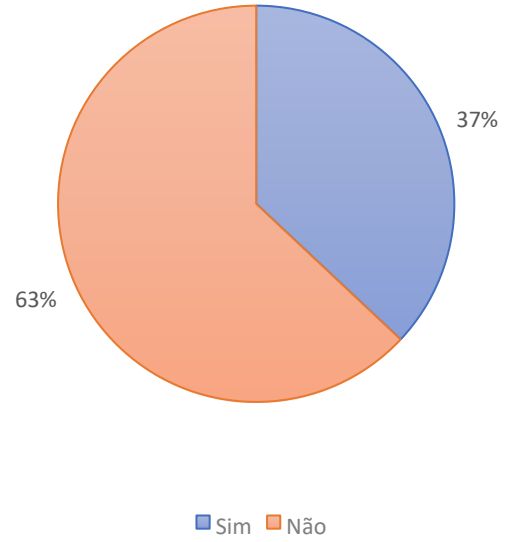


Gráfico 32 - Trabalho em outra escola



Gráfica 31 - Tempo na docência

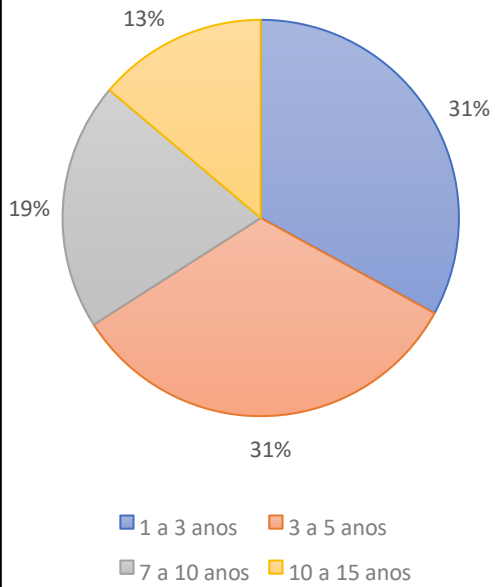
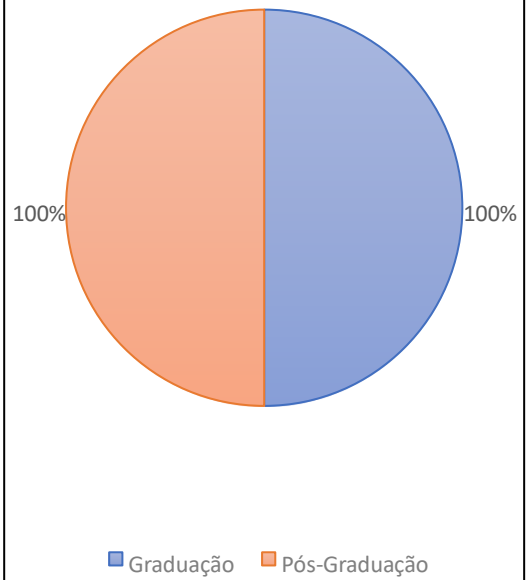


Gráfico 33 - Formação





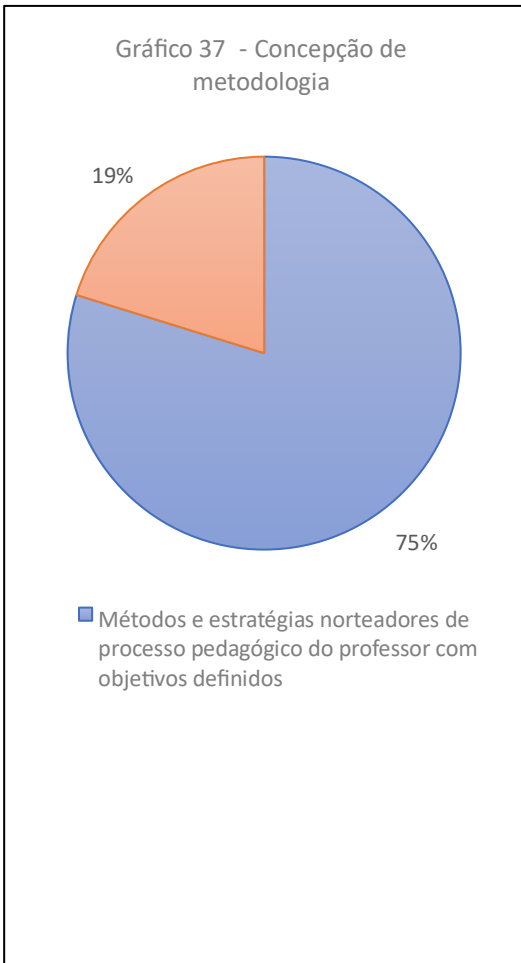
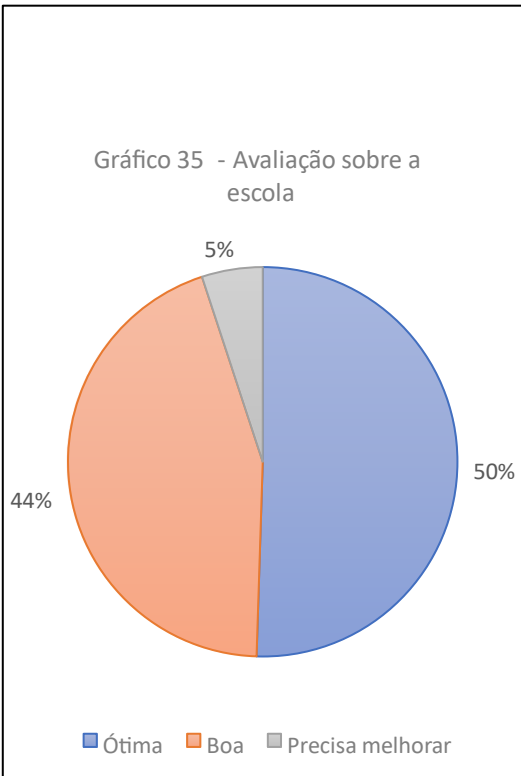
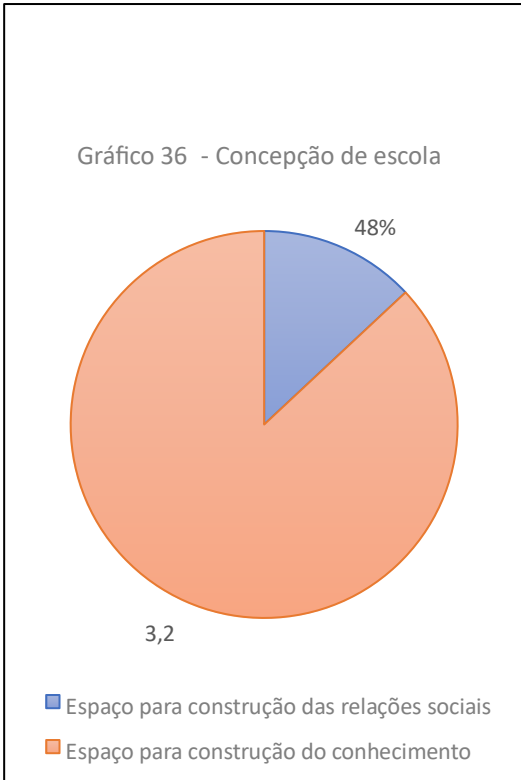
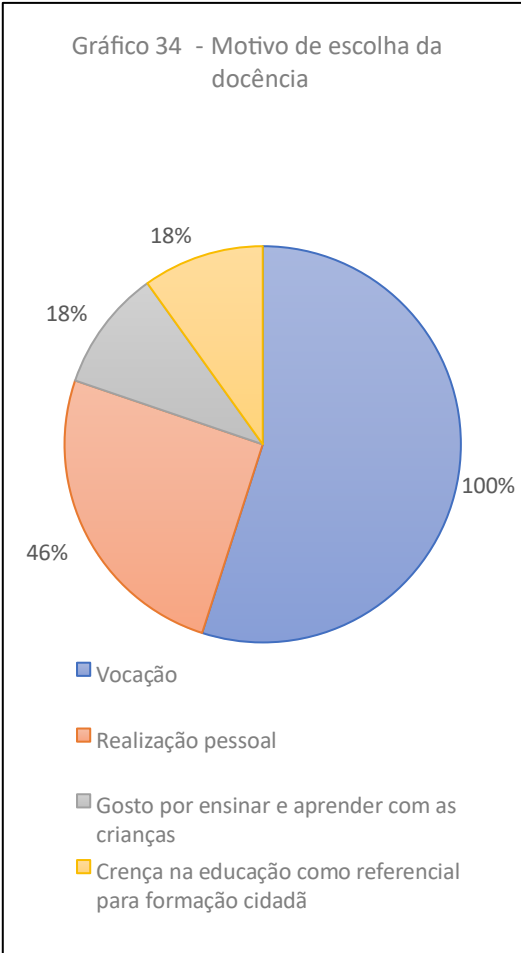


Gráfico 38 - Concepção de brincar

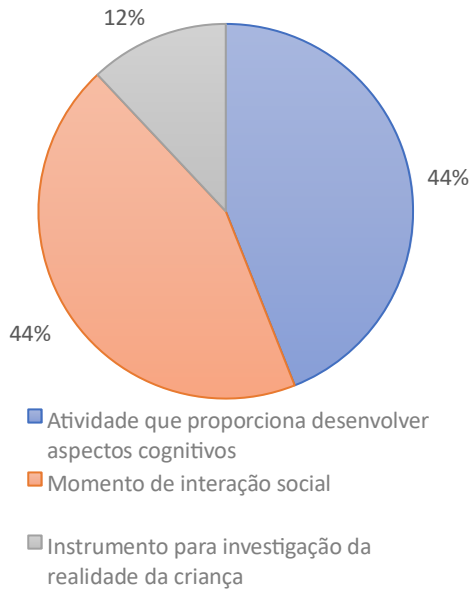


Gráfico 40 - Concepção de avaliação

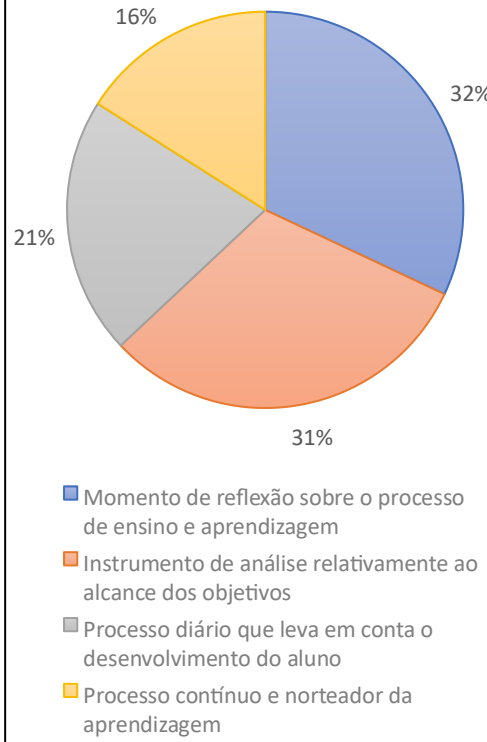


Gráfico 39 - Concepção de planeamento

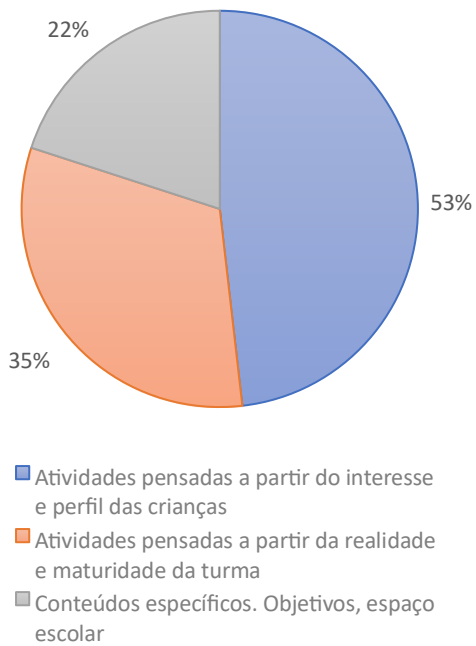


Gráfico 41 - Papel da família

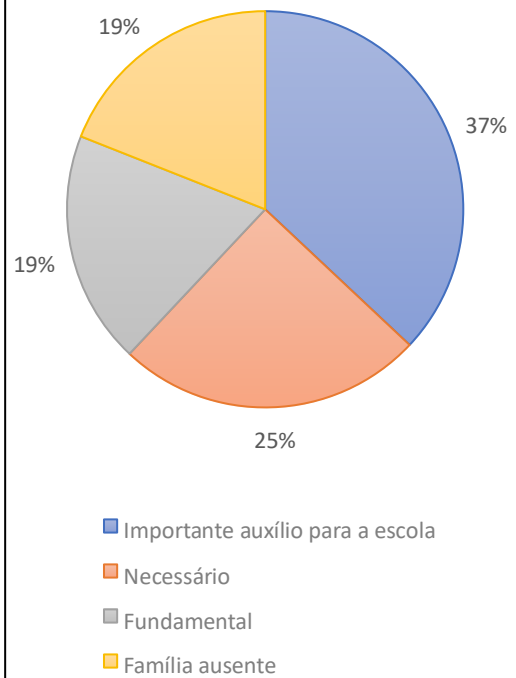


Gráfico 42 - Avaliação da equipe diretiva

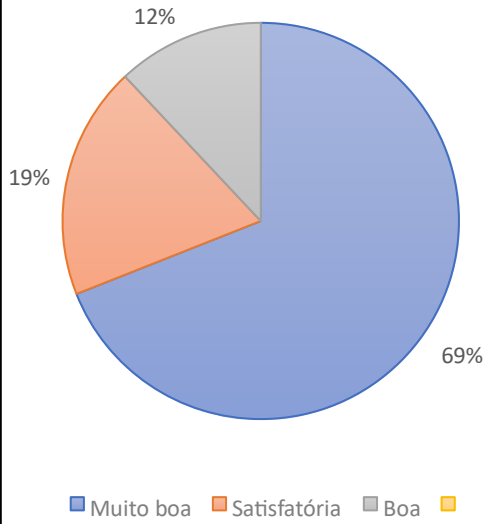


Gráfico 43 - Avaliação da orientação escolar

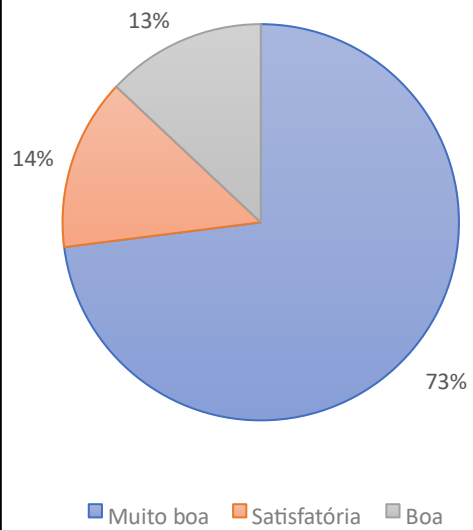
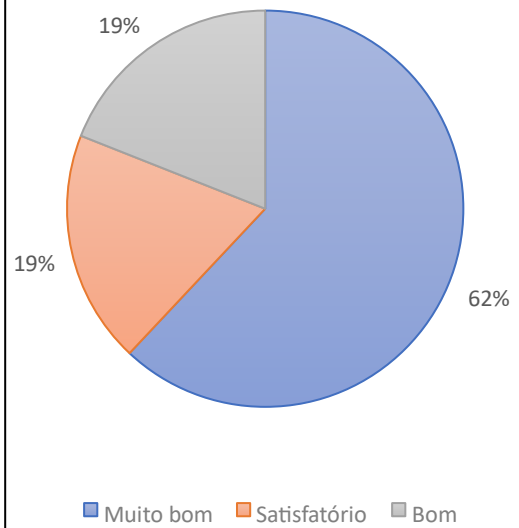


Gráfico 44 - Avaliação sobre o relacionamento com colegas e funcionários da escola



Em seus estudos, Pêcheux teve como propósito definir elementos teóricos que permitissem pensar os processos discursivos, dessa forma, fenômenos linguísticos com dimensão superior à frase são tidos como um funcionamento referido **às condições de produção do discurso**, que são como um **mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso em cena**. Segundo Pêcheux ([1969] 2010, p. 79), “[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”. Segundo Orlandi (2015), em sentido estrito, **as condições de produção compreendem as circunstâncias da enunciação**, o contexto, a situação na qual aparece o discurso - é o chamado contexto imediato; já em sentido amplo encontra-se **o contexto sócio-histórico, ideológico**, ou seja, o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos peculiaridades a partir das quais nossa sociedade está formada e organizada.

E, em sendo assim, todos os elementos mencionados por mim fazem parte das **condições de produção do discurso do Projeto Político Pedagógico da escola-parceira**, porque falam dos sujeitos e de sua situação de enunciação em um dado tempo e momento político em uma dada formação social. AAD possibilita/convoca que se pense como um objeto simbólico produz sentidos desde determinadas condições de produção. Sendo as condições de produção fundamentais para as práticas discursivas, esse estudo reitera a necessidade de, ao escutar discursivamente o PPP, considerar onde e como foram produzidos o documento, seus discursos sobre a “criança” e outros aspectos nele discursivizados. Reitero que todas as informações apresentadas referem condições de produção do trabalho na EMEI que tocam pais, responsáveis, crianças, docentes e funcionários na medida que existem como contexto social, político e ideológico e, de igual maneira, como discursos que, anteriores e exteriores aos sujeitos, se traduzem como memória do dizer sobre a Educação Infantil.

Um discurso é sempre dito a partir de condições de produção que têm, como elementos estruturantes, **relações de sentido, de antecipação e de forças**. Situado no interior das **relações de força** entre elementos antagonistas de um determinado campo, conforme o lugar que eles ocupam, se altera o estatuto do que representam, denunciam, anunciam, dizem. Orlandi coloca que “[...] o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz”, e o discurso seria diferente se ele falasse de uma posição oposta àquela a partir da qual está falando agora. Essas posições discursivas é o que constituem as formações imaginárias: são

produções de imagens dos sujeitos (imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele e a imagem que o interlocutor faz do objeto do discurso).

Se remetido às **relações de sentido**, pela consideração de onde é produzido o discurso, entende-se que o processo discursivo não tem um início: “[...] um discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos, [...] um discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio” (Pêcheux, [1969] 2010, p. 77). Sendo assim, todo o discurso se relaciona com outros discursos realizados, imaginados ou possíveis.

A **antecipação**, por sua vez, implica que o orador deslize de posição experimentando, a partir da sua posição de orador, o lugar de ouvinte, sendo essa previsão do que o outro vai dizer constitutiva do discurso. Ou seja, os sujeitos têm a capacidade de se colocarem no lugar daquele que ouve seus discursos desde relações de “antecipação” que é o mecanismo que regula a argumentação: “[...] o deputado na Câmara pode ser interrompido por um adversário que, situado em outro “lugar” (isto é, cujo discurso responde a outras condições de produção), tentará atrair o orador para seu terreno, obriga-lo a responder sobre um assunto escabroso para ele etc” (Pêcheux, [1969] 2010, p. 78), funcionando, aí, artifícios que envolvem a antecipação da palavra do outro afetada por uma série de formações imaginárias de um (o deputado na Câmara) e de outro (o seu adversário).

Pelo fato de, em 2019, pais ou responsáveis pelas crianças, funcionários e docentes da escola de Educação Infantil terem sido instados a participar da reelaboração do PPP por meio da resposta a uma série de questões a eles/as endereçadas, as relações instituídas nos discursos produzidos estabeleceram-se pelas formações imaginárias de todos. São consideradas, portanto, representações constituídas a partir do modo como os diferentes membros da comunidade escolar projetam as relações instituídas entre eles/as e o lugar de cada um/a nesses enlances de família/escola, sociedade/escola, funcionários(as)/escola, professores(as)/escola, atuando relações de força, sentido e antecipação. As posições discursivo-enunciativas assumidas pelos diversos membros da comunidade escolar são afetadas por formações imaginárias e, também, por já-ditos que compõem uma memória a respeito do ser criança, ser docente, ser funcionário, ser pai ou responsável, ser escola.

Importante elucidar, agora, que alguns depoimentos dos/as docentes não foram possíveis de serem apresentados em Gráfico em função de suas especificidades. Este é o caso de comentários relacionados particularmente à concepção de escola, de brincar e de planejamento. Ao pensar a escola, os/as docentes enunciam a importância de sustentar as ações

empreendidas na escola em um princípio de “respeito ao tempo da criança”, sempre atentando para o fato de que “O aluno é protagonista de sua aprendizagem”, a criança é “agente de sua própria aprendizagem” e, portanto, o planejamento precisa “partir do interesse e perfil das crianças”

Em seu trabalho, o/a analista precisa explicitar os processos de identificação. Ele/Ela constrói um dispositivo, dando a ver que uma mesma palavra pode significar diferente de acordo com a posição e a inscrição do sujeito a uma FD, e esse dispositivo deve levar em conta ideologia e inconsciente. Por exemplo, o sintagma “criança” pode significar diferente conforme a posição e a inscrição do sujeito, porque ele só adquire sentido no contexto concreto da vida social. Sendo esse concreto um terreno de diferenças e disputas (de sentidos, por sentidos, entre sentidos), ele não é unívoco. Decorre disso que os sentidos de “criança” não são evidentes, mas disputados. Ademais, os discursos sobre “criança” são produzidos em certas condições, fazendo parte de tais condições o fato de que se enuncia de um entre os vários lugares da sociedade no qual papéis são representados – de educador infantil, de gestor da escola de Educação Infantil, de pai, de mãe, de responsável, de criança entre outros. Entre tais lugares constituem-se relações de força que estão nas condições de produção. Se pensado o processo de reelaboração do PPP em 2019, ele foi organizado e desenvolvido com a participação de diversos integrantes da comunidade escolar e dois aspectos foram abordados nos dois protocolos – “escola” e “papel da família”. Mas os sentidos de “escola” e “família” nem tiveram origem nos sujeitos nem foram constituídos desde um mesmo lugar: pais, responsáveis, funcionários/as e docentes “disseram” desde o lugar social assumido por cada um/a e em função dos papéis a partir dos quais tal lugar é compreendido.

Parafraseando exemplo tomado de Eni Orlandi (2015), os sintagmas “escola” e “papel da família” podem evocar diferentes sentidos conforme a formação discursiva uma vez que as palavras não hospedam significados que lhes são próprios, mas os sentidos estão associados às formações discursivas, portanto, são definidos ideologicamente. Tais sintagmas podem apontar para sentidos diferentes quando considerados desde lugares sociais também diferentes – “escola” e “papel da família” para os pais ou responsáveis, “escola” e “papel da família” para os/as educadores/as, “escola” e “papel da família” para os/as funcionários/as da escola. Além disso, é preciso igualmente atentar para o fato de que as posições assumidas pelos membros da comunidade escolar no discurso são tocadas por já-ditos que compõem a memória sobre “escola” e “papel da família”, não sendo os sujeitos a origem dos sentidos nem tendo possibilidade de controlá-los.

Retornando à partilha de certos aspectos constitutivos do PPP com o leitor/a leitora, nele a escola assume como compromisso estabelecer a efetivação de apropriação do conhecimento a partir de aportes legais Federal, Estadual e Municipal, assim, apresenta por finalidades<sup>19</sup>:

- I. Desenvolver integralmente a criança até cinco anos de idade e onze meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Considerando sempre a redação da emenda constitucional nº 59/2006 que estabelece a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) anos de idade.
- II. Fortalecer os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social, pois uma das funções sociais da educação infantil é referente a necessidade da igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.
- III. Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.
- IV. Potencializar o ensino com base nos princípios da educação escolar propostos pela LDBEN que apontam para a gestão democrática de ensino, garantia de padrão de qualidade, igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender com pluralismo de ideias, respeito e apreço à tolerância.

A tais finalidades se associam tanto os objetivos da escola quanto as finalidades gerais da Educação Infantil, a seguir mencionados:

Objetivos da escola

- Desenvolver nas crianças o potencial físico-motor, a coordenação motora e psicomotora, o domínio e potencialização de seu corpo, ampliando suas experiências e vivências integradoras, arquitetando meios para que a criança entenda o mundo em que vive, em seus aspectos culturais e sociais, de forma crítica e transformadora, valorizando seus hábitos e atitudes.
- Criar condições desde as quais a criança possa vivenciar o desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência, promovendo aprendizagens potencializadoras para a socialização da criança com o mundo, assim como o fortalecimento da autoestima, possibilitando o desenvolver com autonomia de uma imagem positiva de si próprio.

<sup>19</sup> As finalidades da EMEI bem como os objetivos da EI e da escola foram extraídos do PPP assim como nele são apresentados. Tais recortes não serão aproveitados analiticamente neste estudo por não ser necessário em função dos objetivos pretendidos, mas pretendo retornar a eles em estudo posterior.

#### Objetivos gerais da Educação Infantil (RCNEI2)

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em sua capacidade e percepção de suas limitações.
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.
- Observar e explorar o ambiente com atitude e curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação.
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido.
- Expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Por fim, cabe ainda referir que, em 2022, foi identificada a necessidade de reformas na escola devido a danificações na sua estrutura física. Por meio de Decreto publicado no primeiro semestre do ano de 2022, ficou proibida a entrada de pessoas não autorizadas no local bem como todas as atividades foram interditadas e suspensas. Assim, crianças, professoras e funcionários/as não docentes foram encaminhados/as para outras EMEIs do município e outros prédios, sendo o grupo desconstituído e fragmentado em vários pequenos grupos. Foi constatado que aquele prédio não seria mais utilizado por problemas na estrutura e foi anunciado o início do processo para a construção de uma nova estrutura física para a instituição. Em 19 de abril de 2024, mais de dois anos depois da interdição do prédio antigo e submissão de docentes ao nomadismo por diferentes instituições, a prefeitura divulgou em redes sociais (Facebook e Instagram) o início das obras de construção de um prédio para a EMEI. Atualmente, a escola está com uma diretora, uma supervisora escolar, três professoras e quatro funcionários não docentes. Há duas turmas de Pré-escola, que são atendidas em um prédio alugado.



### 5.1.2 Trilhas de sentidos e o *corpus* de arquivo documental

Como esclarecido em capítulo anterior, esta é uma **pesquisa de entremeio**, em que se procura **escutar discursivamente os dizeres docentes de modo a compreender a (im)permanência do professor na Educação Infantil desde as condições de produção em que irrompem esses discursos, sendo necessário, para isso, um trabalho de escuta discursiva dos dizeres docentes e do Projeto Político Pedagógico da escola-parceira que, reelaborado no ano de 2019, se constitui em documento no qual circulam sentidos e saberes relacionados à Educação Infantil, à docência, à criança**. Esse trabalho envolve, portanto, **pensar a (im)permanência docente na escola de Educação Infantil**, trilhando um caminho por meio do qual seja possível:

- compreender, desde a análise dos dizeres docentes e dos dizeres do PPP, a constituição (da ordem da memória), a formulação (da ordem das marcas de atualização da memória) e a circulação de sentidos ligados aos modos de (im)permanência na instituição;
- entender o funcionamento dos discursos outros que, desde a observação de deslocamentos, rupturas e/ou conformações, instam a atentar para o trabalho da memória discursiva relativamente à Educação Infantil bem como para as filiações de sentidos a ela;
- interpretar o funcionamento do discurso pedagógico nos dizeres docentes produzidos em situação de grupo focal e no Projeto Político Pedagógico da escola-parceira bem como possíveis articulações entre eles.

Assumir um compromisso de analista do discurso com “trilhas dos sentidos”, ou seja, **constituição, formulação e circulação dos sentidos, deslocamentos, rupturas e/ou conformações, memória discursiva**, enfim, assumir um tal compromisso implica pensar um percurso dos sentidos e reconhecer, nessa “trilha”, que eles tanto prosseguem, desviam quanto estabilizam, porque discurso tem história e memória<sup>20</sup>. Em sendo assim, os discursos sobre a “criança”, sujeito-centralidade na Educação Infantil, também têm **história e memória**, sendo necessário compreender seus trajetos, seus desvios, suas “paradas”.

É importante, neste momento, evocar o conceito de **história** para a Análise do Discurso, que nada tem a ver com a compreensão de história como relato linear e cronológico

---

<sup>20</sup> Conferir Souza (2004).

de acontecimentos. Não estou tratando história do ponto de vista cartesiano, mas do ponto de vista do materialismo histórico. A história precisa do discurso para existir e da língua para significar, a história é sentido. Assim, na relação entre língua e história aparece, como efeito necessário, a ideologia, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos.<sup>21</sup> É através dos mecanismos ideológicos que se tem a evidência do sentido e a impressão do sujeito como origem do dizer haja vista que, como pontua Pêcheux ([1975] 2009, p. 157),

[...] todos os indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles querem e do que se lhes quer dizer) enquanto ‘sujeitos falantes’: compreender realmente isso é o único meio de evitar repetir, sob a forma de uma análise teórica, o ‘efeito Munchhausen’, colocando o sujeito como origem do sujeito, isto é, [...] colocando o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso.

Acrescenta depois:

[...] é a ideologia que, através do hábito e do uso, está designando, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser [...]. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências [...] que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (Pêcheux, [1975] 2009, p. 159-160).

Em se tratando do estudo que apresentamos nesta Tese e de seu objeto, podemos especular que a ideologia, também por meio “do hábito e do uso”, designa o que é e o que deve ser “criança”, oferecendo as evidências por meio das quais “todo mundo sabe” o que é e o que não é “criança.

O gesto de interpretação, que realiza a relação do sujeito com a língua, a história, os sentidos e a ideologia, é uma marca da subjetivação e, conseqüentemente, o que relaciona a língua com a exterioridade, já que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Nesse ponto, reitero a importância do entendimento do modo como Pêcheux compreende a relação entre sujeito, língua e história. Isso se vincula diretamente à marca fundamental da AD: a relação constitutiva entre o discurso e a exterioridade, ou seja, entre o dizer e as condições de produção desse dizer. Relação entre elementos presentes na materialidade discursiva com elementos que dela estão ausentes (podendo ser recuperados no interdiscurso) – o que já refere o fundador da AD materialista quando adverte que

[...] um discurso não apresenta, na sua materialidade textual, uma unidade orgânica em um só nível que se poderia colocar em evidência a partir do próprio discurso,

---

<sup>21</sup> Aqui, estou me baseando em discussão proposta por Eni Orlandi em **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**.

mas que toda forma discursiva particular remete necessariamente à série de formas possíveis, e que estas remissões da superfície de cada discurso às superfícies possíveis que lhe são (em parte) justapostas na operação de análise, constituem justamente os sintomas pertinentes do processo de produção dominante que rege o discurso submetido à análise. (Pêcheux, [1969] 2010, p. 105).

Seria dizer que, na AD, se estabelece uma relação entre a noção de discurso, o elemento histórico e o elemento social. Pêcheux ([1975] 2009, p. 91) afirma que “[...] a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos”. As contradições ideológicas que se fazem através da língua são constituídas a partir das relações também contraditórias que os processos discursivos mantêm entre si. Em trabalho posterior, Pêcheux ([1982] 1994, p. 63) acrescenta que “[...] esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, [...] constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”. O que remete a um trabalho ideológico dos sentidos que se veicula ao ponto em que, no discurso, língua e história se ligam pelo equívoco. Como diz Pêcheux ([1983] 1999, p. 51), o “[...] fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico”. É exatamente neste espaço que se dão os deslizamentos de sentidos, a movência – no espaço do equívoco, no “[...] ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos mundos normais” (Pêcheux, [1983] 1999, p. 51).

Ao falar em deslizamentos de sentidos se fala também em constituição do sentido e, por extensão, em constituição do sujeito. Como lembra Orlandi (1996, p. 82), o equívoco “[...] na instância do sujeito nos permite compreender a relação com o inconsciente, na instância da história nos põe em contato com o como funciona da ideologia: o que está presente por uma ausência necessária”. O trabalho ideológico é um trabalho da **memória** e do esquecimento. Quando vai para o anonimato, o dizer produz seu efeito de literalidade.

Os sentidos não se esgotam no imediato, já que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores. A interpretação é constitutiva da própria língua. Onde está a interpretação, está a relação da língua com a história para significar. A **historicidade** faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem. Isso ocorre devido ao trabalho da ideologia, que promove uma ilusão necessária, reproduzindo no nível teórico a ilusão de um sujeito enunciador. A Análise do Discurso compreende o sujeito como histórico, ao mesmo tempo, livre e submisso, sempre assujeitado. É na linguagem que a ideologia apresenta evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito. Neste trabalho, em um

primeiro momento, na procura pelo histórico-discursivo que diz a “criança” na escola-parceira em minha pesquisa, intentei adentrar por caminhos ideológicos materializados em discursos produzidos no texto do **Projeto Político Pedagógico da Instituição** e resgatar sentidos, compreendendo questões ideológicas que lhes envolvem bem como as “trilhas” por eles percorridas.

Em igual medida, fundamental lembrar que o sujeito não está numa posição única e fixa, pois, como a Análise do Discurso ajuda a compreender, o sujeito é uma posição discursivo-enunciativa. As posições-sujeito se constituem na movência tal qual os sentidos, portanto, a movência é entendida aqui como processo fundamental em que sujeitos e sentidos se constituem e a memória dos sentidos se atualiza conforme tal movimento implique em desarranjos ou perturbações na rede de sentidos sobre “criança” no caso deste estudo. E, em sendo assim, as palavras precisam ser consideradas a partir de sua conversa com elementos do **interdiscurso**, da memória do dizer que têm, de modo recorrente, “falado a criança”.

O conceito de interdiscurso foi anunciado, sem ter sido designado, por Pêcheux em *AAD69* como correspondendo a um exterior específico de um processo discursivo. Depois, em *A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas*, texto de 1975, Fuchs e Pêcheux retomam essa concepção, referindo-se a ela como uma exterioridade constitutiva, algo que é da ordem do informulável na formação discursiva, porque é o que a determina. Ainda em 1975, no livro *Semântica e Discurso*, Pêcheux ([1975] 2009, p. 167) assim se pronuncia:

[...] o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita. [grifos do autor]

A memória do dizer é tida como interdiscurso, aquilo que fala antes, em outro lugar, e afeta a maneira como um sujeito significa uma situação discursiva dada. Consoante esclarece Pêcheux ([1983] 1999, p. 56),

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.

Pensando um pouco mais nas bases da análise, um dos primeiros pontos a se considerar é a **constituição do corpus** que é feito por uma série de superfícies linguísticas (discurso

concreto) enlaçadas por condições de produção. Entende-se, também, que todo discurso concreto é um complexo de processos referido a diferentes condições de produção. Um dos primeiros movimentos da análise é desfazer os efeitos da ilusão de que existe um só dito. A partir do material bruto analisam-se ditos outros. Por exemplo, no caso do sintagma “criança” na materialidade Projeto Político Pedagógico da escola-parceira na pesquisa: conforme SDs (sequências discursivas) foram recortadas do *corpus* de arquivo documental, a analista do discurso foi convocada a ir além do que se diz, do que fica na superfície das evidências. Como assevera Orlandi (2015, p. 30), os sentidos “[...] têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ter sido dito e não foi”. Em outras palavras: está se falando sobre “criança”, mas o que a utilização de certas palavras, e não de outras, pode indicar? O que foi dito no PPP da escola-parceira? O que foi dito em outras materialidades? O que não foi dito? O que poderia ter sido dito e não foi?

Além disso, o objeto do discurso não é dado, é preciso converter a superfície linguística (o *corpus* bruto) em um objeto teórico, objeto linguisticamente dessuperficializado. E, desde um interesse do/da analista pelo modo de funcionamento do discurso, as relações do discurso com as formações discursivas se tornam mais visíveis. A Análise do Discurso exige um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Na passagem da definição do objeto teórico para o processo discursivo, faz-se o delineamento das formações discursivas que permite compreender como se constituem os sentidos do dizer. Quanto à historicidade da língua, processos como paráfrase, metáfora, sinonímia fazem parte. Entende-se, então, o trabalho do/da pesquisador/a passando por processos fundamentais.

Quanto ao texto, ele não é apenas um dado linguístico, mas é um fato discursivo. O texto é um objeto linguístico-histórico. Para entendê-lo, como se propõe a Análise do Discurso, o leitor/a leitora deve relacionar-se com os diferentes processos de significação que nele acontecem. O texto é uma dispersão do sujeito e o discurso é uma dispersão de textos, sendo assim, há pontos de subjetivação ao longo de toda textualidade, pois o sujeito não produz só um discurso e um discurso não é igual a um texto<sup>22</sup>.

O/A analista de discurso vê a linguagem como não transparente e tenta entender como um objeto simbólico significa; não, o que ele significa. Dessa forma, produz um conhecimento a partir do próprio texto, tendo esse como um campo semântico. No caso desta pesquisa, tais modos de fazer me convocaram a contemplar a discursividade, a espessura linguístico-

---

<sup>22</sup> Aqui, estou me baseando em discussão proposta por Eni Orlandi em **Discurso e Texto**.

histórica dos dizeres docentes e do PPP. Como insiste Orlandi (1996, p. 90), a “[...] análise do discurso trata da questão da interpretação, restituindo a espessura à linguagem e a opacidade aos sentidos. Ela propõe, então, uma distância, uma desautomatização da relação do sujeito com os sentidos”.

Eni Orlandi (2015) chama o discurso de “o ritual da palavra”. É possível dizer que esse ritual implica movência e estabilização: os sentidos estão sempre “administrados”, não estão soltos, ao falar interpretamos, mas, mesmo assim, os sentidos parecem já estar sempre lá. Leandro Ferreira (2003), no texto “O caráter singular da língua”, fala sobre a Análise do Discurso a partir do que ela designa como “caixa dos conceitos”, referindo a chamada “caixa de ferramentas” – termo surgido em conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. Estando os conceitos articulados, a autora parte do campo epistemológico formado por linguística, teoria do discurso e materialismo histórico, esclarecendo que cada uma dessas regiões tem seus conceitos-chaves: “[...] os conceitos de língua (crucial na linguística), discurso (objeto da teoria do discurso) e história (relacionado ao materialismo histórico)” (Leandro Ferreira, 2003, p. 190). Como dito antes, estando

[...] as três regiões articuladas/atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, iremos agregar o conceito de sujeito. Ficam faltando a rigor dois conceitos a serem incorporados, o de ideologia, inseparável de uma teoria materialista, e o de sentido, já que estamos tratando de uma teoria do discurso, ou ainda de uma teoria materialista dos sentidos.

A Análise do Discurso estuda o discurso, que permite observar as relações entre língua e ideologia. Através do discurso é que se observa como o material simbólico produz sentido e como o sujeito se constitui. Sendo o discurso prática de linguagem, palavra em movimento, sua análise possibilita compreender a língua fazendo sentido. Pelo estudo da linguagem, dessa maneira, pode-se conhecer a capacidade da língua de significar e significar-se. É importante observar também que a atividade discursiva se constitui enquanto uma das formas de manifestação da ideologia, exercida pelo sujeito interpelado ideologicamente e, por conseguinte, assujeitado. Assim sendo, o discurso não reflete a ideologia como algo exterior a ele, mas a mostra como efeito de sentido que funciona como indício de sua interioridade. Ela tem, portanto, existência material, porque reflete uma relação social atravessada por representações dessa mesma relação social, se materializando nas práticas sociais de que os homens são protagonistas.

O sujeito da AD se constitui na relação com o simbólico na história, não é origem do processo discursivo. Ele é interpelado em sujeito pela ideologia, que traz necessariamente

alguns apagamentos e produz a ilusão de transparência da linguagem. O sujeito está situado no entremeio da linguagem, da ideologia e da psicanálise, sendo afetado simultaneamente pelas três ordens. Contudo, por se tratar de um ser-em-falta, ele deixa em cada uma delas um furo: na linguagem, o equívoco; na ideologia, a contradição; e na psicanálise, o inconsciente. Essa falta constitutiva é fundamental à AD, pois, como afirma Leandro Ferreira (2005, p. 71), “[...] se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva”. É ela que dá lugar ao sujeito desejante, interpelado ideologicamente (isto é, assujeitado) e que constitui efeito de linguagem.

A busca por um novo objeto linguístico iniciou com Benveniste, que evidenciou que a língua tem formas que possibilitam a alguém assumir-se como locutor, apropriando-se da linguagem. Em sua teoria da enunciação, ele apontou os indivíduos em uma relação interativa, onde o sujeito é central, dotado de consciente e senhor de suas decisões e intenções, ou seja, ele empreende um resgate da subjetividade. Inicia, então, uma reflexão sobre os elementos constitutivos da enunciação, colocando em discussão o corte saussureano. A língua, que não se reduz a relações internas, contempla relações externas. Brandão (2012, p. 54-55), tendo como base considerações de Eni Orlandi em *A linguagem e seu funcionamento*, faz uma retomada desse percurso dizendo que, nas teorias linguísticas modernas, podem ser distinguidos três momentos principais:

- a) primeira fase: em que as relações interlocutivas estão centradas na ideia de interação, harmonia conversacional, troca entre o eu e o tu. Nessa concepção idealista enquadram-se, por exemplo, a noção de sujeito de Benveniste [...];
- b) segunda fase: em que se passa para a ideia de conflito. [...] É a concepção fortemente influenciada pela retórica, presente nos momentos iniciais da AD cujas análises focalizaram sobretudo os discursos políticos;
- c) terceira fase: em que, reconhecendo, no binarismo da concepção anterior, uma polarização que impedia apreender o sujeito na sua dispersão, a AD procura [...] reconhecer no sujeito um caráter contraditório [...]. [grifos da autora].

Portanto, com a emergência da Análise do Discurso, é ultrapassado o limite da frase, os elementos sociohistóricos se tornam essenciais e a relação língua/fala é deslocada para língua/discurso. O sujeito é constituído pelo entrelaçamento da ideologia e do inconsciente. O funcionamento linguístico está vinculado às **condições de produção do discurso**.

### 5.1.3 Constituição do corpus documental: o Projeto Político Pedagógico da escola-parceira

Nessa subseção, descrevo a constituição parcial do *corpus* tendo em vista a análise, neste momento, do Projeto Político Pedagógico da escola-parceira na pesquisa. Tal constituição será considerada por meio do que Courtine nos permite compreender a respeito, portanto, como parte das **condições de produção do discurso** para além do que propõem Michel Pêcheux e Eni Orlandi respectivamente<sup>23</sup>. Assim sendo, é necessário melhor explicitar os argumentos de Courtine ao discorrer a respeito da noção de condição de produção do discurso e de constituição de um *corpus* discursivo respectivamente.

Segundo Courtine ([1980] 2014), três podem ser consideradas a origem da noção de condição de produção. Ela deriva, primeiramente, da análise de conteúdo assim como foi apropriada pela psicologia social. E, seguindo os trabalhos de Bernard Berelson (1952), a análise de conteúdo assume como objeto a análise das “condições de produção dos textos”. O cientista behaviorista americano pensa a análise de conteúdo como uma técnica de pesquisa que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação e produziu, dentre outros estudos, uma pesquisa por meio da qual mapeou finalidades de aplicação da mesma como, por exemplo,

[1] questões relacionadas com as características do conteúdo: descrever tendências no conteúdo da comunicação; investigar o desenvolvimento do aprendizado; descobrir diferenças internacionais no conteúdo da comunicação; comparar meios ou níveis de comunicação; examinar o conteúdo da comunicação contra os objetivos; construir e aplicar padrões de comunicação; auxiliar em operações de pesquisa técnica; expor técnicas de propaganda; medir a legibilidade dos materiais de comunicação; e descobrir aspectos estilísticos;

[2] questões relacionadas com produtores ou causas de conteúdo: identificar as intenções e outras características dos comunicadores; determinar o estado psicológico de pessoas e grupos; e detectar a existência de propaganda (notadamente para finalidades legais);

[3] questões relacionadas com o público ou efeitos do conteúdo: refletir atitudes, interesses e valores (padrões culturais) de grupos populacionais; revelar o foco da atenção; e descrever respostas de atitudes e de comportamento em relação às comunicações. (Cunha, 1983, p. 248-249).

Importante referir, igualmente, que, entre os “serviços” que a psicologia social pode oferecer à AD, a noção de condição de produção é um deles, com o destaque ao fato de que

<sup>23</sup> Aqui, não desconsidero as preciosas contribuições de Michel Pêcheux e Eni Orlandi quando apresentam sua compreensão de condições de produção. Pelo contrário, com base em suas concepções, as condições de produção do discurso do PPP foram pensadas na subseção anterior. No entanto, ousou dar mais um passo e somar a elas aquilo que é proposto por Courtine, falando mais uma vez a respeito das CPs do discurso.

<sup>16</sup> Linguista americano nascido na Rússia.



através desses serviços ocorre a aproximação da sociolinguística – uma segunda origem da noção de condição de produção, uma origem indireta. Essa caracterização de origem indireta se justifica em função de a tradição sociolinguista americana ignorar a AD, considerando, no que concerne ao discurso, os problemas relativos ao bilinguismo ou a etnografia da comunicação.

A terceira origem da noção de condição de produção foi primeiramente vista no texto do linguista Zellig S. Harris<sup>16</sup> (1952), *Discourse Analysis*, do qual recortamos uma parte relativamente longa, mas importante quando pensada a “trajetória” da noção de condições de produção:

[...] distributional analysis within one discourse at a time yields information about certain correlations of language with other behaviour. The reason is that each connected discourse occurs within a particular **situation** – whether of a person speaking, or of a conversation, or of someone sitting down occasionally over a period of months to write a particular kind of book in a particular literary or scientific tradition. To be sure, this concurrence between **situation and discourse** does not mean that discourses occurring in similar situations must necessarily have certain formal characteristics in common, while discourses occurring in diferente situation must have certains formal diferences. The concurrence between **situation and discourse**. Only makes it understable, or possible, that such formal correlations should exist. It remainn to be shown as a matter of empirical fact that such formal correlations do indeed exist, that the discourse of a particular person, social group, style, or subject-matter exhibit not only particular meanings (in their selection of morphemes) but also characteristic formal features. The particular selection of morphemes cannot be considered here. But the formal features of the discourses can be studied by distributional methods within a text; and the fact of their correlation with a **particular type of situation** gives a meaning-status to the occurrence of these formal features.<sup>24</sup> (Harris, 1952, p. 3 [grifos da pesquisadora])

Ela é chamada de origem implícita. Destaca-se que esse termo não é encontrado no texto de Harris, que utiliza a denominação “situação”, fazendo relação ao termo “discurso” quando considera somente as frases de um discurso contínuo, pronunciadas ou escritas, por uma ou várias pessoas, em uma única “situação”, ou ainda quando se trata da correlação entre

---

<sup>24</sup> T.P. (Tradução da Pesquisadora): “[...] a análise distributiva dentro de um discurso contínuo fornece informações sobre certas correlações entre linguagem e comportamento. A razão é que cada discurso conectado ocorre em dada situação particular – seja uma pessoa falando, seja uma conversa, seja alguém sentando-se ocasionalmente durante um período de meses para escrever um tipo particular de livro em uma tradição literária ou científica particular. Certamente, essa coincidência entre situação e discurso não significa que discursos que ocorrem em situações semelhantes devam necessariamente ter certas características formais em comum nem significa que discursos que ocorrem em situações diferentes devam ter certas diferenças formais. A coincidência entre situação e discurso apenas torna compreensível, ou possível, a existência de tais correlações formais. Resta mostrar, como fato empírico, que tais correlações formais realmente existem, que o discurso de uma pessoa, grupo social, estilo ou assunto em particular exibe não apenas significados particulares (em sua seleção de morfemas), mas também traços formais característicos. A seleção particular de morfemas não pode ser considerada aqui. Mas as características formais dos discursos podem ser estudadas por métodos de distribuição em um texto; e sua correlação com um tipo particular de situação confere significado à ocorrência desses traços formais”.

as “características individuais de um enunciado” e as “particularidades de personalidade individuais”.

Courtine ([1980] 2014, p. 47), ao ressaltar a “insuficiência” da elaboração da noção de situação, acrescenta que Harris a situa no “lugar de um impensado, aquele do “extralinguístico”, marcado pela exterioridade deste lugar quanto ao objeto linguístico. Neste ponto, Courtine chama atenção para a compatibilidade entre a definição de “situação” apresentada por Harris e a de condições de produção do discurso consideradas pela análise de conteúdo e por outras ciências como psicologia social e sociolinguística. Essas definições (características individuais de um enunciado e situações interpessoais) representam o que a Linguística conhece como sujeito da enunciação e situação de enunciação. Pelo exposto é possível perceber o quanto a sociolinguística e a psicologia social estão ligadas à origem das condições de produção. Referente ao trabalho de Harris, Courtine aponta que poderia ter sido caracterizado como origem espontânea ou involuntária da noção de condição de produção, visto que a representação da exterioridade do objeto linguístico inscreve-se, de maneira espontânea, na caracterização psicossocial de uma situação de comunicação. Por essas considerações, efetiva-se o “caráter de origem direta” que é atribuído à psicologia social na formação da noção de condição de produção. Essas reflexões nos permitem observar o modo de articulação da Linguística e, também, de algumas Ciências Sociais e Humanas na constituição do discurso como objeto de uma disciplina específica, sendo necessário esclarecer que, apesar de suas contribuições, elas dão visibilidade ao surgimento de algo por “falta”: a AD irrompe sob “o signo da articulação de duas faltas, da qual a noção de CP constitui o mais certo sintoma” (Courtine, [1980] 2014, p. 48) uma vez que à psicologia falta a possibilidade de pensar o enunciado desde a consideração da base material da língua; e à linguística falta uma “teoria do sujeito da enunciação”. Essas observações reforçam a característica de ponto de partida que a noção de condição de produção do discurso traz, convocando, assim, a discorrer um pouco mais longamente a respeito de suas transformações.

A primeira definição empírica geral da noção de condição de produção surgiu no trabalho *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* de Michel Pêcheux ([1969] 2010, p. 1629). Nele se encontra definida no quadro do esquema transformacional da comunicação de R. Jakobson a partir de lugares determinados na estrutura de uma formação social. As relações que ocorrem entre esses lugares objetivamente definíveis são vistas no discurso através de uma série de formações imaginárias que apontam o lugar que o remetente e o destinatário atribuem a si e ao outro. A representação subjetiva desses lugares, quando em uma situação

concreta de comunicação, proporcionou interpretações “[...] nas quais o elemento imaginário domina ou apaga as determinações objetivas que caracterizam um processo discursivo” (Courtine, [1980] 2014, p. 49).

Courtine acrescenta que essas interpretações são possíveis devido à ambiguidade da noção, pois se por um lado o acesso ao esquema da comunicação de Jakobson permite compreender as condições históricas da produção de um discurso como as circunstâncias da produção de uma mensagem por um sujeito, por outro, essas formulações não derivam da distribuição das tarefas operada pela AD uma vez que as CP recebem sua caracterização da psicologia ou da sociologia. Em sendo assim, essa definição geral mostrada por Pêcheux ([1969] 2010) não rompe com as características psicossociológicas da noção.

Se considerado, agora, não o quadro da definição geral proposta por Pêcheux em *AAD69*, mas a apresentação da noção como hipótese específica em uma pesquisa particular – no caso, a pesquisa de Courdresses citada por Courtine, que elementos se somam aos expostos antes? No estudo explorado por Courtine, a classe de hipóteses formuladas a título de condições de produção do discurso permite a passagem contínua da história ao discurso, pelo intermédio de uma caracterização psicossociológica, considerando as relações que um indivíduo estabelece com o grupo, em uma situação de enunciação, e apresentando então as relações entre língua e discurso. A caracterização do processo de enunciação em cada discurso não reflete a ação de uma conjuntura, mas as características individuais de cada locutor ou, por vezes, as relações interindividuais, mostrando um apagamento das determinações históricas.

Depreende-se, pois, que tanto no quadro da definição geral proposta por Pêcheux ([1969] 2010) quanto no de uma pesquisa particular (como a de Courdresses mencionada por Courtine), a noção de condição de produção apresenta um conteúdo empírico, heterogêneo e instável. Na ausência de uma hierarquização teórica dos planos de referência da noção, o plano psicossociológico domina o plano histórico de caracterização das condições de produção. O caráter heterogêneo e instável da noção de condição de produção de um discurso faz dela o lugar onde se opera uma psicologização espontânea das determinações históricas do discurso, correndo-se o risco de reduzi-la à circunstância de interação do sujeito do discurso.

Courtine coloca, neste ponto, o que seria um impasse em sua pesquisa: de um lado, fazer que o plano de definição de condição de produção do discurso coincidissem com a noção de situação de enunciação; de outro, recorrer à pragmática como análise do jogo das interações verbais. Em função disso, ao abordar as CP do discurso e a constituição de um *corpus*

discursivo, Courtine ([1980] 2014, p. 54) ressalva o plano de estruturação de um *corpus* discursivo, esclarecendo que ele é definido como “um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção de um discurso”. Acrescenta, depois, que a constituição de um *corpus* discursivo é uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material, hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa. E, a seguir, ao apontar a coleta de materiais discursivos como um problema (no sentido de dificuldade), ele propõe alguns movimentos alternativos relacionados à extração de sequências discursivas. Nesse caso, são exploradas por Courtine ([1980] 2014, p. 54-55) as noções de “universal do discurso” – ou “conjunto potencial dos discursos que poderiam ser objeto de um tratamento”, “campo discursivo de referência” – que é delimitado desde uma série de restrições que “homogeneizam” os materiais, e “sequência discursiva” – ou “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”, sendo a operação de constituição do *corpus* assemelhada a um “funil” ou “filtro”:

A definição de condição de produção do discurso age no que se refere às sequências discursivas que compõem o *corpus* discursivo à maneira de um funil, de um filtro, que opera por extrações sucessivas: extração de um campo discursivo determinado de um “universal de discurso”, extração ou isolamento de sequências discursivas determinadas, uma vez delimitado o campo discursivo de referência. (Courtine, [1980] 2014, p. 54)

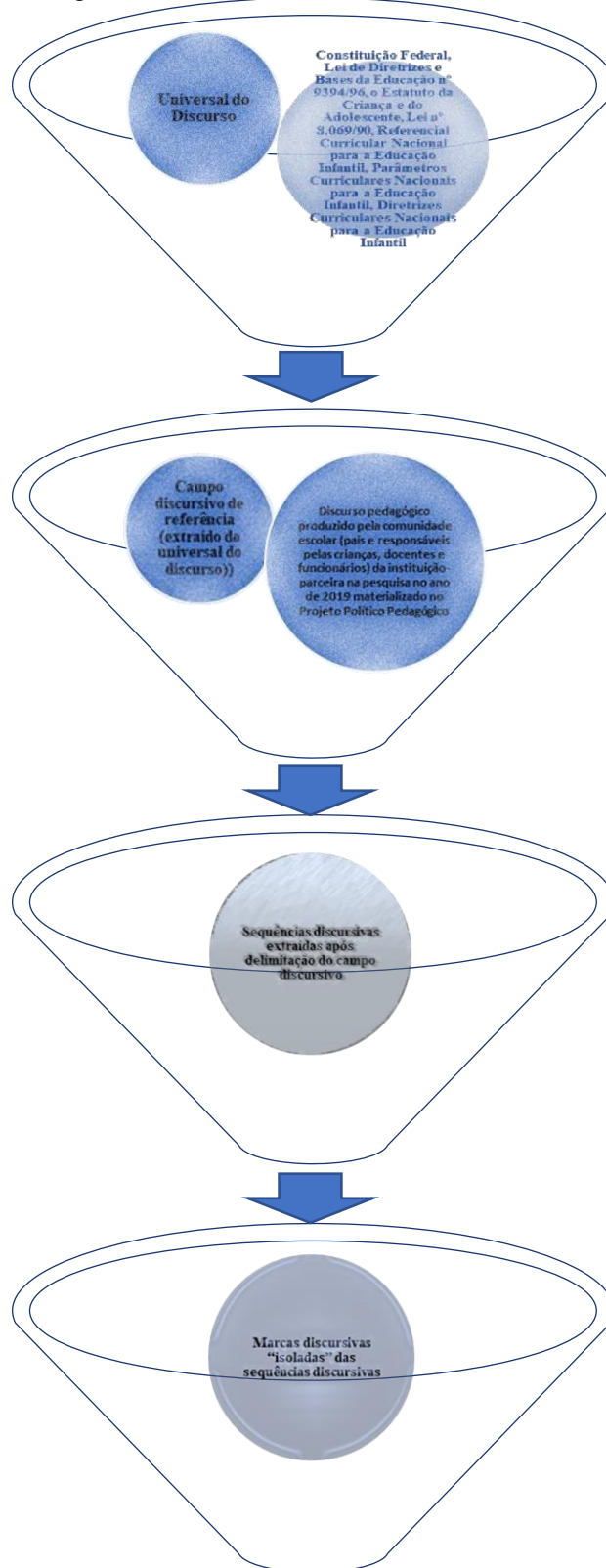
Courtine ainda aponta que os procedimentos de segmentação, que acabam por atribuir uma forma determinada a uma sequência, são variáveis, pois a forma das SD reunidas em um *corpus* não será a mesma caso esteja em questão uma análise do processo de enunciação ou “uma análise automática do discurso” no caso de uma situação experimental. Assim, é notável a heterogeneidade dos planos de estruturação dos *corpora* que se efetivam na AD.

Por fim, importante esclarecer que os critérios que se apresentam para a constituição de um *corpus* discursivo em AD precisam responder às seguintes exigências: exaustividade, representatividade e homogeneidade. Esses critérios são comandados pela adequação aos objetivos da pesquisa. Os dois primeiros princípios expressam restrições às generalizações autorizadas pela análise de um *corpus*. A exaustividade aponta que não se deixe na sombra nenhum fato discursivo que pertença ao *corpus*. O *corpus* deve trazer inquietude ao/a pesquisador/a. A representatividade implica que não se deve tirar uma lei geral, generalização, de um fato constatado uma única vez. Já a homogeneidade é colocada como um conceito mais

difícil de utilizar, pois o estudo dos contrastes discursivos exclui a homogeneidade. Coloca-se que essa dificuldade pode ser devido à constituição de um *corpus* discursivo em AD efetuar-se na condição de um postulado muito importante de homogeneidade entendida como coerência discursiva.

Feitas todas essas ponderações no que se refere ao relevante trabalho de Jean-Jacques Courtine e à sua presença neste estudo, cabe mobilizar as concepções e demonstrar esse processo em relação ao PPP, se inspirando no delineamento feito em outras pesquisas por colegas de orientação e do grupo de pesquisa (Lopes, 2019; Duarte, 2022):

Figura 2 – Operação de constituição do *corpus* discursivo



Fonte: material produzido pela pesquisadora

#### 5.1.4 O percurso dos sentidos sobre “criança” no PPP da escola-parceira

A Análise do Discurso se constitui no espaço em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e as Ciências Sociais. Dessa maneira, a linguagem é linguagem porque faz sentido e esse sentido da linguagem tem relação com o fato de que “a história está na língua”, reclamando sentidos mais do que os definindo – o que se associa ao fato de que “[...] não há ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências” (Henry, 2014, p. 55) [grifo do autor]. Portanto, mais do que propor definições para “criança”, o analista do discurso busca compreender a constituição de sentidos possíveis sem a intenção de categorizá-los ou torná-los únicos ou o único entendimento de algo, o único entendimento de “criança”.

A proposta intelectual em que está situada a Análise do Discurso deixa a noção de leitura em suspenso, adquirindo centralidade a questão do sentido. A articulação entre a teoria da sintaxe e da enunciação, a teoria da ideologia e a teoria do discurso (determinação histórica dos processos de significação), atravessada pela teoria do sujeito de natureza psicanalítica, nos estudos do discurso resulta na posição crítica assumida, nos anos 60, referente à noção de leitura, de interpretação, problematizando a relação do sujeito com o sentido (língua e história). A leitura é tida como não transparente, já a interpretação é teorizada pela Análise do Discurso e por ela colocada em questão. Especificamente quanto à leitura, é válido referir que essa discussão presente em Pêcheux pode ser considerada como “herança” de Althusser. Ademais, nos idos anos 60, “Que é ler?” se configura como questão crucial e autores como Marx, Freud e Nietzsche problematizam atos simples da existência humana como ver, escutar, falar, ler.

Ainda quanto à leitura, a Análise do Discurso visa “[...] fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (Orlandi, 2015, p. 26). Contudo, não há “chave” de interpretação, não há sentido verdadeiro a ser encontrado nem modelos/padrões a serem (per)seguidos. Ocorre imbricação dialética entre dispositivo teórico e dispositivo analítico diretamente relacionada à constituição dos gestos de interpretação por parte do/da analista. Não há verdade oculta atrás do texto. A Análise do Discurso, disciplina de interpretação, está comprometida em saber como um objeto simbólico produz sentidos, escutando os outros sentidos presentes/ausentes no/do texto e relacionando sujeitos e sentidos.

Sendo assim, na Análise do Discurso, se pode perceber uma tendência fortemente interpretativa “[...] através de uma leitura por falta, sustentada sobre o equívoco da língua, em que o sujeito leitor, ao mesmo tempo, desconhece/assume a responsabilidade pelos sentidos do que lê” (Teixeira, 1998, p. 209), restituindo o já-dito, o ausente do dizer, mas constitutivo do sentido. Os sentidos sempre podem ser outros, posto que eles não estão colados às palavras, mas se fazem nos próprios movimentos de trânsito tanto dos sujeitos quanto dos sentidos (Fiss, 1998) – o que implica um trabalho de escuta de um “discurso-outro como espaço virtual de leitura” (Pêcheux, [1983] 1999, p. 55), articulando-se leitura e escuta discursiva. Ademais, sendo a língua opaca, constituída de furos, o trabalho de leitura – que é realizada tanto no nível inteligível e interpretável quanto no compreensível – considera não apenas o texto, mas também o que está fora do texto e nele se faz presente, o contexto sócio-histórico, recuperando não-ditos e silenciamentos e corroborando para a leitura como prática social e discursiva.

Pelo exposto, o meu trabalho, como analista do discurso, implica dar a ver a relação entre a produção de sentidos e a produção de um “laço social no campo político” – o que faz lembrar Maldidier e Guilhamou (2016, p. 117). Ao analista, cabe ainda um movimento de ida e volta entre a análise e a teoria. Ernst-Pereira e Mutti (2011) chamam de “movimento pendular”, que se assemelha a um fio que corre de um ponto a outro mobilizando conceitos, como uma costura.

Quanto ao dispositivo analítico, sua forma é composta pelo problema (de pesquisa) levantado pelo/a analista, a natureza do material analisado, a finalidade da análise, a prática de leitura e o trabalho de interpretação do/da analista. Em cada análise é construído um dispositivo analítico diferente e depende muito dele o alcance de suas conclusões. Orlandi (2015, p. 28) coloca que a riqueza da Análise de Discurso está no “[...] jogo que se estabelece pela distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos que lhe correspondem”.

A Análise do Discurso não se interessa pelo texto em si, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso, uma unidade de análise. Perceber como o discurso se materializa na estruturação do texto corresponde a saber como o discurso se textualiza. O texto é afetado pelas condições de produção e é lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, direção. É também lugar de jogo de sentidos, funcionamento da discursividade. Contudo, não se toma o texto como ponto de partida absoluto. O/A analista fala sobre o discurso e não sobre o texto.



Enfim, faz diferença a noção de língua trabalhada na Análise de Discurso como um sistema sujeito a falhas, assim também, faz diferença a ideologia como constitutiva tanto do sujeito quanto da produção de sentidos. A Análise de Discurso compreende o simbólico e o político em um discurso, a ideologia se materializando na língua e tornando possível a relação palavra/coisa. Por fim, esse percurso apresentado abre perspectiva de trabalho no qual a linguagem aparece como lugar de descoberta, lugar do discurso, que é sempre aberto, porém, não se dando como evidência.

Desde um trabalho analítico-discursivo inspirado em tais concepções e, portanto, feito e refeito a partir de uma leitura realizada de um lugar social – o de supervisora pedagógica na escola-parceira, com uma direção histórica determinada e influenciada por afetos, representações, expectativas que compõem minhas relações com colegas e estudantes na instituição, atentei para o PPP da escola-parceira, isolando sintagmas na busca de compreender tanto o funcionamento de discursos que estão sendo produzidos na escola quanto os sentidos sobre “criança” que estão circulando, não apenas nesta materialidade, como na escola, e, em certa medida, forjando práticas, desde uma vez que o discurso é uma instância ideológica e a ideologia é uma prática significativa. Em igual medida, não sendo a leitura fechada, não tendo o texto um sentido único, o compromisso assumido com a produção de gestos de leitura a partir dos quais seja possível entender o funcionamento dos discursos outros que, desde a observação de deslocamentos, rupturas e/ou conformações, instam a atentar para o trabalho da memória discursiva relativamente à Educação Infantil bem como para as filiações de sentidos a ela, enfim, a assunção deste compromisso envolve ler o que está dito na materialidade e também o que não está dito, mas retorna pelo trabalho da memória.

Confesso aqui que, após leituras atentas, e realizando a escuta discursiva do PPP da escola, neste primeiro gesto de interpretação, o sintagma que será estudado, por ter me despertado a atenção, é “criança” desde a sua relação com outros sintagmas. Valendo-me de uma estratégia de observação do *corpus* proposta por Ernst-Pereira e Mutti (2011), empenhei interesse particular no que foi dito demais no PPP, realizando recortes, a partir desse critério, de que derivaram as sequências discursivas (SD) submetidas à análise. SD é compreendida, aqui, desde a definição apresentada por Rangel (1993, p. 62): “[...] a SD é descrita, então, a partir de suas unidades mínimas, os enunciados, definidos como invariantes semânticos e enunciativos de uma prática discursiva histórica e socialmente determinada” [grifos do autor].

Dito de outra forma, os recortes feitos no PPP decorreram de uma estratégia de observação do *corpus* empírico que considerou o que foi dito em excesso, possibilitando a

identificação de regularidades no fio do discurso. No PPP, quando a escola apresenta suas finalidades, ela pensa essas finalidades em função da criança e se revela preocupada em criar situações por meio das quais a criança possa se desenvolver integralmente em “seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Assim também, quando são descritos os objetivos da Educação Infantil, os quais são mostrados a partir de uma expectativa de formação da criança que inclui aspectos como desenvolver “o potencial físico-motor, a coordenação motora e psicomotora, o domínio e potencialização de seu corpo”, ampliar “experiências e vivências integradoras”, arquitetar meios para que “a criança entenda o mundo em que vive, em seus aspectos culturais e sociais, de forma crítica e transformadora, valorizando seus hábitos e atitudes”, criar condições para “a criança vivenciar o desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência”, promover “aprendizagens potencializadoras para a socialização da criança com o mundo, assim como o fortalecimento da autoestima” e possibilitar o desenvolvimento, com autonomia, de uma “imagem positiva de si”. A palavra “criança” aparece nos textos que compõem o documento, caracterizando de certa maneira um excesso reconhecido em diferentes seções.

Ao modo de antecipação das práticas de análise realizadas, esclareço que a materialidade analisada, nesta subseção, consiste em um recorte composto por 11 (onze) sequências discursivas isoladas desse conjunto bastante expressivo de formulações encontradas no PPP:

**SD1** – Através dos propósitos da educação infantil, criar condições onde a **criança** possa vivenciar o desenvolvimento de **habilidades de interação, participação, convivência**, promovendo aprendizagens potencializadoras para a **socialização** da **criança** com o mundo, assim como o fortalecimento da **autoestima**, possibilitando o desenvolver com autonomia de uma **imagem positiva de si próprio**. (Objetivo da EMEI)

**SD2** – [A prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as **crianças** desenvolvam as seguintes capacidades:] Desenvolver uma **imagem positiva de si**, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em sua capacidade e percepção de suas limitações [...]. (Seção Objetivos da Educação Infantil)

**SD3** – A **criança** é vista como **capaz e disposta a estabelecer relações**. Com direitos a serem preservados e defendidos, respeitada com escuta atenta e afetiva. (Seção Concepções: Criança)

**SD4** – Todas **têm potencial, curiosidade e interesse** por construir seu conhecimento e negociar em seu entorno. (Seção Concepções: Criança)

**SD5** – [...] [as crianças] são **investigadoras natas**, desde o nascimento. (Seção Concepções: Criança)

**SD6** – Nossa escola entende que a **criança** nasce como um **sujeito curioso** e com um **enorme potencial** para aprender [...]. Há um respeito grande pelo que a **criança** deseja, se interessa, e a gente vai aprendendo junto com ela. (Seção Concepções: Criança)

**SD7** – A **criança** é um **ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos**, é um **ser social de direitos**, produz cultura e história e é produto delas. (Seção Concepções: Criança)

**SD8** – [...] acreditamos que a **criança** é um **pesquisador desde que nasce**. (Seção Desenvolvimento Cognitivo [da Criança])

**SD9** – Para trabalhar na perspectiva dos campos de experiência, o professor precisa ter sensibilidade e perceber no cotidiano os **interesses das crianças, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam**. (Seção Concepção do Plano Orientador de Trabalho do Professor)

**SD10** – [...] as **crianças têm** em si o **desejo de aprender**. (Seção Currículo)

**SD11** - Entendemos **criança** como **ser humano no início de seu desenvolvimento, pensante, criativo, autêntico** [...]. (Seção Avaliação da Criança)

O sintagma “criança” (substantivo feminino, singular e plural) foi o caminho norteador desta primeira experiência de interpretação. Ele se atou a outros sintagmas. Dele surgiram outras trilhas interpretativas, derivadas das múltiplas possibilidades que a Análise do Discurso oferece aos/às analistas. Por enquanto, arrisco enunciar que “criança” é o ser que vive a infância e ocupa lugar de centralidade, como se espera, nos objetivos e nas finalidades da escola de Educação Infantil parceira na pesquisa. Por definição do *Dicio - Dicionário Online de Português*, “criança” é “Menino ou menina que está no período da infância, entre o nascimento e a puberdade. [Figurado] Pessoa muito jovem; quem não atingiu a idade adulta. [Figurado] Infantil; pessoa sem experiência; quem é ingênuo, inocente.”<sup>25</sup>

O dicionário oferece a possibilidade de acesso a sentidos estabilizados que já se constituem como memória de certo dizer e apontam para um sentido de pessoa que está no início da jornada e, portanto, ainda guarda certa inocência em função disso – alguém que, contraditoriamente, é e não é: é jovem, é ingênuo; não é púbere, não é adulto, não é experiente. Uma relação se revela entre um **efeito de sentido de infância inexperiente**, que faz retorno de uma memória de criança em que ela era compreendida como alguém (ou algo) a ser moldado porque destituído de experiências e, portanto, de capacidades, e um **efeito de sentido de adulez experiente/responsável** pela modelagem do ser não-adulto.

<sup>25</sup> Disponível em [dicio.com](http://dicio.com).

No entanto, a memória passa por atualizações em função do reviramento dos sentidos. A “criança” no PPP é falada de muitas maneiras: “capaz e disposta a estabelecer relações”, “investigadora nata”, “sujeito curioso”, “ser humano de pouca idade que sonha”, “ser social de direitos”, “pesquisador desde que nasce”, “ser humano no início de seu desenvolvimento”, “pensante”, “criativo” e “autêntico”. Em função disso, inquieta-me compreender como a “criança” é significada e que discursos-outros irrompem no discurso do PPP.

Nas **SD1** e **SD2**, objetivo da escola e da Educação Infantil, respectivamente, extraídos do PPP, chamou-me a atenção que não se usa um adjetivo para falar da “criança”, mas há marcas discursivas destacadas que indicam aquilo que se espera seja desenvolvido por ela – “habilidades de interação, participação, convivência”, “socialização com o mundo”, “autoestima” e “imagem positiva de si”, apontando para certa caracterização da “criança” a partir do que ela ainda precisa adquirir:

**SD1** – Através dos propósitos da educação infantil, criar condições onde a criança possa vivenciar o desenvolvimento de **habilidades de interação, participação, convivência**, promovendo aprendizagens potencializadoras para a **socialização da criança com o mundo**, assim como o fortalecimento da **autoestima**, possibilitando o desenvolver com autonomia de uma **imagem positiva de si** próprio.

**SD2** – Desenvolver uma **imagem positiva de si**, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em sua capacidade e percepção de suas limitações [...].

Conquanto não possa sugerir um processo de adjetivação no modo como a gramática estabelece por não se configurar um exemplo aceito de utilização de palavra ou expressão de classe gramatical diferente do adjetivo para caracterizar o substantivo<sup>26</sup>, nas SDs supracitadas pode ser percebido um **efeito de sentido de adjetivação da criança** em função do caráter valorativo que escoa das marcas discursivas: está dito que à escola cabe “criar condições” que permitam o desenvolvimento de capacidades as quais talvez ainda não estejam suficientemente formadas. Além disso, nota-se a repetição de “imagem positiva de si”, marca que está presente nas duas sequências, ou seja, há aqui uma relação de paráfrase – motivo pelo

<sup>26</sup> Cunha e Cintra (2014, p. 261) explicam que palavras ou expressões de outra classe gramatical, diferente do adjetivo, podem também servir para caracterizar o substantivo, ficando a ele subordinadas na frase. Valem, portanto, por verdadeiros adjetivos, semântica e sintaticamente falando. Costuma-se, por exemplo, com tal finalidade: “a) associar ao substantivo principal outro substantivo em forma de aposto; b) empregar locuções formadas quer de preposição + substantivo; c) substituir o adjetivo por um substantivo abstrato, que passa a ter como complemento nominal o antigo substantivo nuclear”.

qual se faz necessário abrir parênteses e discorrer a respeito desse funcionamento haja vista a paráfrase ser a matriz do sentido. Quando enunciamos, mexemos com a filiação dos sentidos, porém falamos com palavras já ditas.

Pêcheux ([1975] 2009, p. 266) afirma que a paráfrase pode ser entendida como uma unidade não contraditória do sistema da língua, ou como uma paráfrase histórico-discursiva “[...] para marcar a inscrição necessária dos funcionamentos parafrásticos em uma formação discursiva historicamente dada [...]”, acrescentando, anos depois, ao falar sobre um deslocamento realizado pelos estudos da linguística, uma menção à divisão discursiva entre dois espaços que parecem remeter não apenas à paráfrase como também à polissemia respectivamente: o espaço da “[...] manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido” (Pêcheux, [1983] 1999, p. 51).

Orlandi (1993) traduz a paráfrase como o mesmo sentido que adquire formas diversas. Segundo ela, é impossível ignorar a importância da paráfrase por corresponder à “[...] ação da instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional” (Orlandi, 1993, p. 86). Dessa forma, a paráfrase aponta para a sedimentação histórica dos sentidos, para sua legitimação em termos institucionais. Em outro trabalho, Orlandi (1996, p. 93) adverte que a separação entre paráfrase e polissemia não é evidente nem permanente – “[...] onde está o mesmo, está o diferente”. Fenômeno que decorre do modo de funcionamento discursivo da mudança que, quando promove ruptura, o faz a partir de uma relação com o mesmo e se constitui, então, enquanto retorno e interpretação do mesmo, do já-dito. Tal relação implícita uma outra: a relação com a repetição, e circunda a questão da produtividade que, desde o modo como é pensada na AD, envia para o “mesmo” contado com algumas variações. Seria dizer que remete à reformulação, ou melhor, ao entendimento de paráfrase como reformulação. Essa restauração de um certo tema foi reconhecida por meio de separação e organização dos recortes em repetições afins que permitiram a identificação de duas famílias parafrásticas sobre as quais discorrerei a seguir: a **FP Criança-Projeto** e a **FP Criança-Potência**.

No caso específico da análise produzida aqui, não indico apenas a regularidade que a materialidade apresenta – a repetição da marca discursiva “imagem positiva de si”, mas percebo, nas **SD1** e **SD2**, dizeres que se repetem no PPP da escola-parceira em função de certo “conteúdo” ou tema que é restaurado – certa concepção de “criança” como um sujeito a ser

formado, talvez um sujeito ainda insuficiente, o que remete a uma matriz de sentido ou família parafrástica que designo como **FP Criança-Projeto**. O PPP, ao enunciar os compromissos da escola, diz da necessidade de a criança “desenvolver” capacidades – “habilidades de interação, participação, convivência”, “socialização [...] com o mundo”, “autoestima” e “imagem positiva de si”. Isso aponta para o como a escola percebe a “criança” e entende que deve desempenhar seu papel.

Especificamente no que tange ao modo de a escola compreender suas funções, na **SD1**, desde a expressão “Através dos propósitos da educação infantil” e dos verbos “criar condições”, promover (na **SD1**, “promovendo”) “aprendizagens potencializadoras” e possibilitar o desenvolvimento (na **SD1**, “possibilitando o desenvolver”), o PPP dá a ver uma preocupação concentrada em auxiliar a “criança” a se desenvolver na sua integralidade, ressoando um **efeito de sentido de escola-cuidadora** que faz retorno de uma memória de Educação Infantil segundo a qual a educação da infância equivale ao acionamento por parte do professor-cuidador de uma série de práticas por meio das quais a “criança” terá a possibilidade de atingir o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Essas marcas/pistas dão a ver não apenas um **efeito de sentido de escola-cuidadora** como também a assunção a uma **posição-sujeito professor-cuidador** a qual está associada à crença segundo a qual compete ao educador moldar e dar forma à “criança”, ou seja, cabe a ele “cuidar para que o sujeito que aprende desenvolva suas potencialidades” de modo a se ajustar às prováveis demandas futuras apresentadas pela sociedade – o que faz com que a “criança” seja olhada não a partir da potência que poderia revelar em seu momento atual, mas como um sujeito do amanhã. Ferreira (2015, p. 84), em pesquisa desenvolvida a respeito dos discursos das professoras da Educação Infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente, lembra que, embora estudos mais atuais tratem o educar e o cuidar na EI de forma articulada, essa crença permanece dominante. A memória leva para um tempo outro: um tempo que Sônia Kramer (2013) problematiza quando ressalva a não-superação do caráter compensatório da Educação Infantil, somando-se a tal assertiva os argumentos de Kuhlmann Júnior (2010) segundo os quais ainda se mantém, no contexto de produção da EI, a relação dicotômica entre assistência e educação.

O **efeito de sentido de escola-cuidadora** ressoa também no *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, homologado e publicado pelo MEC no ano de 1988, ao estabelecer que “A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se

desenvolver como ser humano. **Cuidar** significa valorizar e **ajudar a desenvolver capacidades**”, o que pode, por relação parafrástica, ser enunciado como:

“Cuidar significa valorizar e **criar condições para o desenvolvimento de capacidades**”  
 “Cuidar significa valorizar e **promover aprendizagens potencializadoras**”  
 “Cuidar significa valorizar e **possibilitar o desenvolvimento de capacidades**”.

Irrompe, junto do **efeito de sentido de escola-cuidadora**, um outro **efeito** – o **adultocêntrico em relação à criança** que está ancorado em uma memória relativamente ao que pode e deve (e também não pode nem deve) ser considerado “criança” no contexto da Educação Infantil no Brasil. Cabe indagar, agora, se está dito que a instituição precisa assumir o compromisso pela formação plena da “criança”, o que não está dito? Se há necessidade de serem desenvolvidas certas capacidades é porque elas não estão suficientemente formadas, então essa “criança” é significada não apenas como um ser insuficiente até entrar na escola, mas também dependente da escola para a sua constituição plena, para a sua formação integral – sem a escola a “criança” não socializaria com o mundo, não fortaleceria a sua autoestima, não desenvolveria uma imagem positiva de si, não teria confiança em sua capacidade e percepção de suas limitações. Ou seja, a escola insiste em se representar como condição para que isso aconteça e, da mesma forma, insiste em representar a “criança” como alguém que precisa percorrer os caminhos nela oferecidos para que atinja uma situação “outra”, pois ela ainda é um sujeito falho no que diz respeito à autoestima, imagem positiva de si, socialização com o mundo, confiança em si e percepção de suas limitações. Nessa relação entre dito e não dito, um **efeito de sentido de criança não suficiente** é produzido pelas sequências discursivas destacadas nos objetivos da escola e da Educação Infantil – as **SD1** e **SD2**, mas nelas não há referência explícita ao que a “criança” já tem instituído, seus vínculos, maneiras de comunicação, as interações que já realiza.

Importante falar que um texto não é um objeto independente, pois toda materialidade carrega consigo marcas de já-ditos anteriores e exteriores, o que Pêcheux ([1983] 1999) chamou de “pré-construídos”. Para que uma palavra tenha sentido em determinada formação discursiva, é necessário que essa já faça sentido antes – o que se constitui em um efeito de pré-construído. Há, nas **SD1** e **SD2**, pré-construídos de que a “criança” carece de um desenvolvimento pleno de suas capacidades até sua entrada na escola que precisa desenvolver propostas de trabalho as quais oscilam entre a educação e a assistência.

Trago isso também para abordar a relação entre o discurso e o regime de repetibilidade. A afirmação “há repetições que fazem discurso” (Courtine e Marandin, 2016, p. 28) nos faz refletir a respeito das retomadas e das memórias discursivas uma vez que

São os discursos em circulação que são retomados, seja em textos, seja em enunciações, e seus sentidos, à força de serem repetidos, são regularizados. Portanto, essa retomada remete a uma memória discursiva, e se apresenta para o sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido, de um saber anônimo. Em suma, o discurso se faz no regime de repetição, e tal repetição se dá no interior de práticas discursivas que são de natureza social. (Indursky, 2011, 67-89)

Em AD a repetibilidade não consiste apenas em repetir palavras, mas em uma condição de sentido: “No regime de repetibilidade, à medida que retomadas vão sendo feitas, podem ocorrer desde pequenas variações sintáticas e/ou lexicais até grandes alterações da ordem dos sentidos” (Indursky, 2013, p. 93). Por que isso acontece? Está relacionado às condições de produção, uma vez que são únicas, ainda que a palavra seja a mesma. As condições de produção são outras, por isso a condição de repetibilidade é outra sempre. De todo modo, pensando na análise do discurso do PPP, se trata de enunciados que apontam para o interdiscurso e para séries de formulações que marcam enunciações dispersas e distintas relativamente à “criança”, constituindo, assim, a exterioridade do enunciável que, ao mesmo tempo, se repete e se transforma – o que permite reforçar nosso compromisso com um estudo que se ocupa do funcionamento discursivo e, ao fazê-lo, pensa a relação entre materialidade discursiva e interdiscurso, envolvendo dar continuidade a ele com a análise de outro recorte de sequências discursivas que apresenta dizeres os quais remetem à **FP Criança-Potência**:

**SD3** – A **criança** é vista como **capaz e disposta a estabelecer relações**. Com direitos a serem preservados e defendidos, respeitada com escuta atenta e afetiva. (Seção Concepções: Criança)

**SD4** – Todas **têm potencial, curiosidade e interesse** por construir seu conhecimento e negociar em seu entorno. (Seção Concepções: Criança)

**SD5** – [...] [as crianças] são **investigadoras natas**, desde o nascimento. (Seção Concepções: Criança)

**SD6** – Nossa escola entende que a **criança** nasce como um **sujeito curioso** e com um **enorme potencial** para aprender [...]. Há um respeito grande pelo que a **criança** deseja, se interessa, e a gente vai aprendendo junto com ela. (Seção Concepções: Criança)

**SD7** – A **criança** é um **ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos**, é um **ser social de direitos**, produz cultura e história e é produto delas. (Seção Concepções: Criança)

**SD8** – [...] acreditamos que a **criança** é um **pesquisador desde que nasce**. (Seção Desenvolvimento Cognitivo [da Criança])



**SD9** – Para trabalhar na perspectiva dos campos de experiência, o professor precisa ter sensibilidade e perceber no cotidiano os **interesses das crianças, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam**. (Seção Concepção do Plano Orientador de Trabalho do Professor)

**SD10** – [...] as **crianças têm** em si o **desejo de aprender**. (Seção Currículo)

**SD11** - Entendemos **criança** como ser humano no início de seu desenvolvimento, **pensante, criativo, autêntico** [...]. (Seção Avaliação da Criança)

A materialidade das **SD3, SD4, SD5, SD6, SD7, SD8, SD9, SD10 e SD11** aponta para um PPP no qual reconhecimento enunciados produzidos desde uma **posição-sujeito professor-educador** distinta daquela reconhecida antes, se constituindo uma mudança no que tange à concepção de “criança”. Aqui ela não é discursivizada como sujeito inexperiente que precisa desenvolver capacidades ainda não disponíveis ou plenamente formadas. Desde uma relação de contradição, a “criança” é caracterizada/designada como “capaz”, “disposta a estabelecer relações”, sujeito que “têm potencial, curiosidade e interesse”, “investigadora(s) nata(s)”, “sujeito curioso e com um enorme potencial”, “ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos”, “ser social de direitos”, “pesquisador desde que nasce” com “interesses”, “hipóteses provisórias”, “indagações” e “desejo de aprender”, um ser “pensante, criativo, autêntico”. Em função disso, atento para o funcionamento do sintagma “criança” e dos enunciados parafrásticos que com ele estão articulados, iniciando pela sua representação no Quadro 1:

Quadro 1 – Funcionamento discursivo do sintagma “criança” e de enunciados parafrásticos

Enunciado	SD	Funcionamento discursivo
A <b>criança</b> é vista como <b>capaz e disposta a estabelecer relações</b> .	3	criança como ser pleno
Todas <b>têm potencial, curiosidade e interesse</b>	4	
[...] são <b>investigadoras natas</b>	5	
[...] a <b>criança</b> nasce como um <b>sujeito curioso</b> e com um <b>enorme potencial</b>	6	

A <b>criança</b> é um <b>ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos, é um ser social de direitos,</b>	7
[...] a <b>criança</b> é um <b>pesquisador desde que nasce.</b>	8
[...] o professor precisa ter sensibilidade e perceber no cotidiano os <b>interesses das crianças, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam</b>	9
[...] as <b>crianças</b> têm em si o <b>desejo de aprender.</b>	10
[...] <b>pensante, criativo, autêntico [...].</b>	11

Fonte: material elaborado pela pesquisadora

Nas SDs identifiquei enunciados que produzem certo **efeito de sentido para criança como ser pleno**. Dito de outro modo, “criança” tem funcionamentos semelhantes. A **posição-sujeito professor-educador** pode ser associada a concepções de infância que passaram a circular no século XXI de modo mais insistente e propõem que a “criança” seja considerada como ser histórico e social, uma “criança” que aprende em função de suas realizações, na interação, no diálogo, na experiência de vida coletiva, um sujeito sociocultural. Ademais, nestas SDs é possível perceber um processo de sumarização no deslocamento de, respectivamente, “criança” e “crianças” para “capaz e disposta a estabelecer relações”, “investigadoras natas”, “sujeito curioso”, “ser social de direitos” e ser “pensante, criativo, autêntico”. Por esse processo, tais palavras remetem a situações anteriores veiculadas por discursos outros como o de diferentes grupos que têm se ocupado de estudar a “criança” e incluem desde sociólogos, psicólogos, antropólogos até “[...] políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos, que se articularam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena” (Kuhlmann Júnior, 2003, p. 183). Ser “criança” está relacionado ao desenvolvimento de uma demanda por conquista de espaço e direitos.

É importante, agora, tocar em um outro ponto: a evidência do sentido de “criança” produzida pelo trabalho da ideologia e representando saturação dos sentidos e dos sujeitos. Consoante lembra Hanns (2004, p. 17),

[...] satura-se de sentido uma determinada ideia, não só repetindo certas palavras, mas também convocando outras que circunscrevem a mesma ideia. Utilizam-se então termos que em dado contexto se equivalem, formando quase que “cascatas” ou “blocos” de palavras que demarcam uma ideia-força.

Nesta análise, essa ideia-força (ou ideia central), a concepção de “criança” nos contextos da Educação Infantil, irrompe pelas relações parafrásticas que, por sua vez, são constituídas pelo excesso do sentido que circula através de diferentes sintagmas. A repetição de palavras no interior de uma rede parafrástica satura de sentidos a ideia-força. Hanns (1998, p. 191-192), em outro trabalho, assim discorre a respeito de ideia-força e trama enfática ao esclarecer sobre o modo como Freud se utilizou delas:

As tramas enfáticas englobam termos alinhados conforme certas conotações e sentidos comuns que se organizam em torno de uma mesma ideia-força. [...] As tramas enfáticas formam blocos de palavras tratadas como equivalentes que, em conjunto, servem para Freud contrapor tendências psíquicas umas às outras. [...] não se pode falar em tramas que se repitam sempre do mesmo modo em todos os textos. As tramas enfáticas são quase variações melódicas que permitem martelar certas ideias e sensações, mas em seu manejo há uma variabilidade e espontaneidade. Entretanto, dentro da diversidade há modos de articulação semelhantes, e é isto que nos permite dizer que se formam determinadas tramas enfáticas gerais que percorrem uma obra. Como se verá em Freud, ora uma palavra é tomada, por exemplo, naquilo que possui de intenso e alinhada com outros termos que também podem expressar intensidade, ora a mesma palavra é tomada naquilo que possui de visual e agregada a um bloco de termos de cunho mais fortemente visual. Também ocorre que um termo que nada tem em comum com a série na qual foi inserido passa a ser alinhado não pelo seu sentido dicionarizado, mas pelo novo sentido que o uso no texto lhe atribui.

Conquanto Freud reservasse a utilização da trama enfática para contrapor tendências psíquicas umas às outras, sendo possível funcionar as mesmas como operadores de leitura que possibilitariam melhor compreender especificidades de seu texto no que se refere às formas de relação entre palavra, conceito e teoria, arriscaremos operar uma transposição desse “dispositivo” para nossa análise e seu emprego adaptado na retomada das duas Famílias Parafrásticas:

Quadro 2 – Trama Enfática: agrupamento de sintagmas que estabelecem relação de retomada de sentidos de “criança”

Família Parafrástica Criança-Projeto	Família Parafrástica Criança-Potência
<ul style="list-style-type: none"> <li>+ propósitos da educação infantil</li> <li>+ criar condições</li> <li>+ desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência, socialização da criança com o mundo</li> <li>+ autoestima</li> <li>+ imagem positiva de si próprio</li> <li>+ desenvolver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ criança</li> <li>+ capaz e disposta a estabelecer relações</li> <li>+ têm potencial, curiosidade e interesse</li> <li>+ investigadoras natas</li> <li>+ sujeito curioso</li> <li>+ enorme potencial</li> <li>+ ser humano de pouca idade que sonha, deseja, têm objetivos</li> <li>+ ser social de direitos</li> <li>+ pesquisador desde que nasce</li> <li>+ interesses das crianças, suas hipóteses provisórias e as indagações que se colocam</li> <li>+ desejo de aprender</li> <li>+ pensante, criativo, autêntico</li> </ul>
<p>Efeito de sentido de infância inexperiente</p> <p>Efeito de sentido de adultez experiente/responsável pela criança</p> <p>Efeito de sentido de escola cuidadora</p> <p>Efeito de sentido adultocêntrico</p> <p>Efeito de sentido de adjetivação da criança</p>	<p>Efeito de sentido de criança como ser pleno</p>
<p>Posição-sujeito professora-cuidadora</p>	<p>Posição-sujeito professora-educadora</p>

Fonte: material elaborado pela pesquisadora

A prática de análise permite reconhecer uma formação discursiva que designarei como **Formação Discursiva Infância** na qual circulam efeitos de sentidos decorrentes das duas famílias parafrásticas: **Família Parafrástica Criança-Projeto** e **Família Parafrástica Criança-Potência**. As posições-sujeito estabelecem litígio entre si, o que possibilita falar em um sujeito dividido por ele mesmo diante dos saberes que circulam na FD com que se filia, os quais pode questionar causando tensão: uma **posição-sujeito professora-educadora** plenamente identificada com o sujeito universal, com o sujeito do saber da formação discursiva; e outra PS, a **posição-sujeito professora-cuidadora**, contra identificada desta mesma formação discursiva.

Na medida em que, no mesmo PPP, verifico tanto a insistente preocupação com a criação de “condições onde a criança possa vivenciar o desenvolvimento de habilidades de interação, participação, convivência”, bem como ter garantida a promoção de “aprendizagens

potencializadoras para a socialização”, o “fortalecimento da autoestima” e o desenvolvimento de “uma imagem positiva de si próprio” (SD1), quanto a também insistente afirmação de que “a criança é vista como capaz e disposta a estabelecer relações” (SD3), curiosa, interessada, “investigadora nata”, sou levada a desconfiar da existência de vozes dissonantes: a criança é uma “investigadora nata”, ela é uma “pesquisadora desde que nasce” ou ela depende da escola para “vivenciar o desenvolvimento de habilidades” que lhe permitam vir a ser? Ela é “disposta a estabelecer relações” ou ela carece de “aprendizagens potencializadoras” para sua socialização? Ao mesmo tempo, seus saberes são ditos presentes e ausentes (ou, no mínimo, insuficientes), sendo legítimo aventar que “[...] o estudo da heterogeneidade permite apreender [...] o contato entre posições-sujeito, inscritas na mesma Formação Discursiva, mas igualmente diversas” (Indursky, 2005, p. 28).

Os sentidos produzidos pelo discurso do PPP desde as SDs agrupadas nas duas Famílias Parafrásticas estão em um jogo de forças: o sujeito do discurso contra identifica-se com alguns saberes que permeiam a formação discursiva que o afeta. Esse conflito entre a identificação com a forma-sujeito, com os saberes da FDPI, e a contraidentificação com os mesmos saberes acontece no interior da FD. O sujeito do discurso resiste aos saberes que circulam na FD em que ele se inscreveu e faz isso a partir do interior desta mesma FD visto que

[...] a contra-identificação é um trabalho do sujeito do discurso sobre os dizeres e os sentidos que são próprios à FD que o afeta e, por conseguinte, se institui como forma de resistência à forma sujeito e ao domínio de saberes que ela organiza. O resultado desta contra-identificação faz com que o sujeito do discurso, não mais se identificando plenamente aos saberes que a Forma Sujeito representa, se relacione de forma tensa com a forma-sujeito. (Indursky, 2005, p. 6)

É possível aqui remeter a Pêcheux ([1975] 2009) quando ressalva que as palavras e as expressões do sujeito mudam de sentido de acordo com as posições ocupadas por ele, sempre em referência às formações ideológicas. Na mesma FD Infância há espaço para posições-sujeito divergentes porque as duas idealizam a criança, a colocam como centralidade na Educação Infantil, inexistindo um distanciamento total a ponto de haver rompimento do sujeito com a **FD Infância** em que está inscrito e, assim, surgir uma outra FD:

A repetição, por vezes, pode levar a deslizamentos que produzem re-significação do sentido que está sendo retomado. Quando isto sucede, o sujeito do discurso pode *contra-identificar-se*, mudando de posição-sujeito, mas isso sucede no próprio interior da FD que determina o sujeito. Na operação de *contra-identificação*, o sujeito exerce uma certa resistência ao saber da posição-sujeito dominante, mas

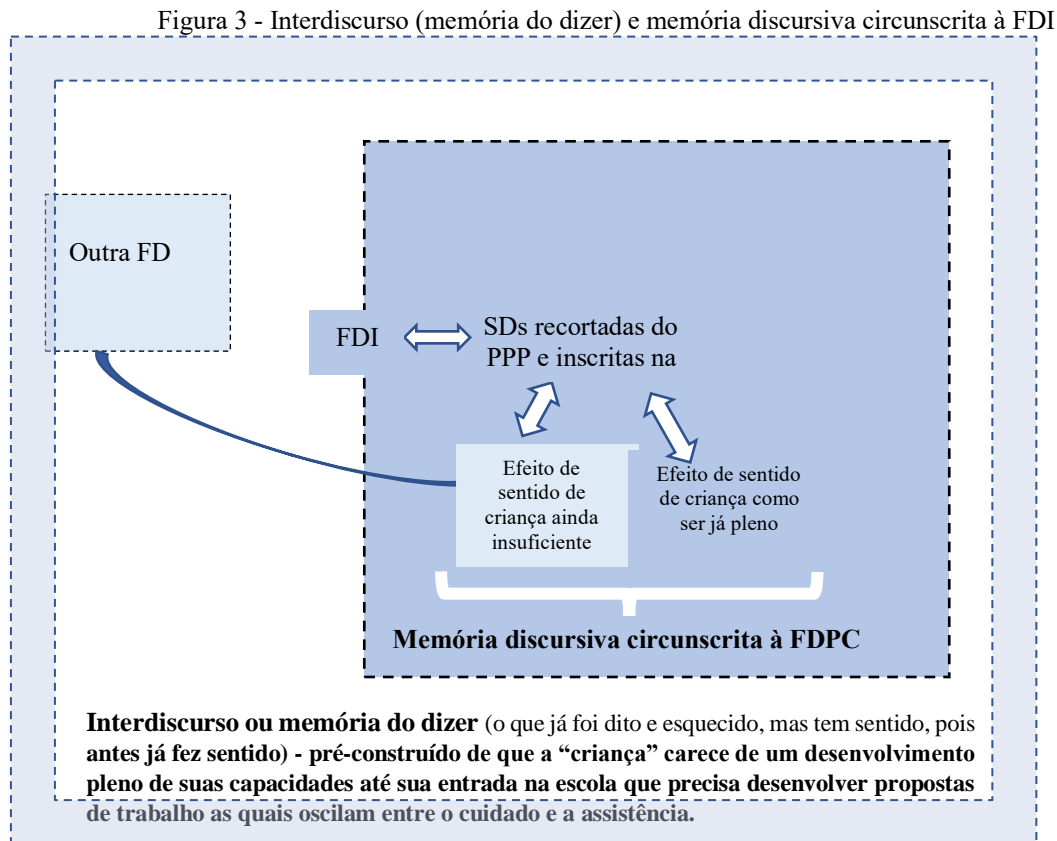
continua identificado com a forma-sujeito e, por seu viés, com o mesmo domínio de saber. (Indursky, 2008)

A noção de FD proposta por Pêcheux ([1975] 2009) corresponde a um domínio de saber formado por enunciados que designam uma forma de relacionamento com a ideologia, regulando a enunciação do sujeito, ou seja, o que deve e pode dizer. Lembrando considerações feitas por Pasinato (2014), destaco que a formação discursiva implica a possibilidade de as palavras e expressões poderem mudar de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra, assim como pode ocorrer o inverso, ou seja, palavras e expressões diferentes no interior de uma formação discursiva passam a ter o mesmo sentido. Na Análise do Discurso, a noção de sujeito e de formação discursiva está imbricada, pois é por meio da relação de ambas que se chega ao funcionamento do sujeito no discurso. Nesse contexto, embora interpelado ideologicamente, o indivíduo se ilude de que é a fonte do seu dizer.

Ao mesmo tempo em que considero aquilo que lembra Pêcheux ([1975] 2009, p. 169) quando argumenta que “[...] a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre sequências tais que a família parafrástica destas sequências constitui o que se poderia chamar “matriz do sentido”, reitero que as 11 (onze) sequências discursivas, recortadas do PPP da escola-parceira, foram organizadas em 2 (duas) famílias parafrásticas no interior de uma formação discursiva identificada como **Formação Discursiva Infância (FDI)** e foram reconhecidas duas matrizes de sentido respectivamente – uma que remete à “criança ainda insuficiente” e outra que aponta para a “criança já plena”, materializando uma **Formação Ideológica Escolar**.

Além disso, observei a movência dos sentidos no discurso e, desde a compreensão de que a língua é falha, reconheci uma **FDI** heterogênea, sendo nela flagradas a entrada e circulação de diversos saberes. A presença de diferentes saberes indica uma espécie de “perturbação” na **FDI**, apontando para também diferentes posições assumidas pelo sujeito no discurso: como dito antes, ao mesmo tempo em que, no PPP, são surpreendidos efeitos de sentidos sobre a criança como inexperiente, que precisa ser conduzida pelo adulto, encontramos o efeito de sentido de criança capaz e disposta a estabelecer relações, criança que têm potencial, curiosidade e interesse. Os saberes dominantes da **FD Infância**, que organizam a posição-sujeito dominante ou sujeito do saber da **FD Infância**, apontam para uma compreensão de criança como sujeito sociohistórico protagonista em seu processo de produção do conhecimento, sujeito capaz.

Nesse ponto cabe, mais uma vez, estender o estudo até Indursky (2011) e atentar para seus argumentos quando caracteriza memória discursiva como “[...] regionalizada, circunscrita a uma FD e, por essa razão, [...] esburacada, lacunar”, portanto, memória discursiva que, no caso desta análise, está articulada às 11 SDs que se inscreveram na FDI e aos sentidos “permitidos” pela forma-sujeito ou por ela censurados, uma memória discursiva de criança “circunscrita” à FDI. Ainda constato, agora inspirada em Pêcheux ([1975] 2009, p. 167), que, se o discurso do sujeito se configura como “[...] efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ totalmente determinada do exterior”, enunciados ditos em momentos anteriores, procedentes do interdiscurso, foram incorporados no discurso do PPP e apontam para diferentes maneiras como a criança é percebida dentro da escola – o que está representado na Figura 3:



Fonte: material produzido pela pesquisadora

Os processos discursivos não têm origem no sujeito, mas se realizam no sujeito – o que está relacionado à constituição do sujeito. O discurso é um objeto sociohistórico, porém, para a Análise do Discurso, não se trabalha a história como se fosse independente do fato de que ela significa. O dizer não é de propriedade única do sujeito, pois ele não tem controle

sobre o modo como os sentidos se constituem nele: “Ao tomar a palavra, os indivíduos retomam em sua fala o que eles ignoram ser o já-dito” (Courtine e Marandin, 2016, p. 45). Dessa forma, é possível identificar uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, ou seja, a relação entre o intradiscurso (o que se está dizendo naquele momento e em determinada situação) e o interdiscurso (o que já foi dito e esquecido, mas tem sentido, pois antes já fez sentido).

O caminho percorrido na continuidade deste texto envolveu enfrentar o desafio de atar saberes reconhecidos a partir da análise do discurso do PPP com saberes identificados nos dizeres docentes produzidos em situação de grupo focal no primeiro semestre do ano de 2024 – o que foi abordado na próxima subseção junto da análise de SDs isoladas na materialidade em que se constituem os dizeres das docentes participantes. Reitero que as quatro professoras participantes do grupo focal fazem parte do coletivo que contribuiu com a elaboração do PPP em 2019, permanecendo em uma relação de pertencimento com as crianças, que são consideradas por elas como protagonistas e prioridade – “o nosso principal são as crianças” (P1).

No entanto, ainda que a criança assuma importância significativa no modo como as docentes compreendem seu papel, a relação das educadoras com uma docência comprometida com a educação da infância tem sido desafiada por um momento histórico, político e ideológico que, desde 2022, tem feito com que elas experimentem recorrentes mudanças de escola. Portanto, embora elas reiterem a compreensão de criança como protagonista e principal motivo de seu trabalho, no grupo focal por mim coordenado no primeiro semestre de 2024, suas palavras tomaram a direção da problematização do nomadismo a que elas têm sido submetidas – o que é enunciado por P1 quando declara que “a nossa escola fechou, foi interdita” e “os professores foram espalhados, as crianças, os funcionários...”.

## 5.2 DIZERES DAS EDUCADORAS NO GRUPO FOCAL

### 5.2.1 Sobre o Grupo Focal

Como referido no capítulo introdutório, na pesquisa de entremeio apresentada nesta Tese foi trabalhado um arquivo híbrido constituído por *corpus* documental – o PPP da escola-parceira analisado na seção anterior desse capítulo – e por *corpus* experimental – os dizeres docentes produzidos em grupo focal ocorrido no primeiro semestre do ano de 2024. No que



tange especificamente ao *corpus* experimental, reitero, a investigação adotou, como modo de produção de dados, o grupo focal que, consoante Gondim (2003, p. 152), precisa ser associado com concepções e princípios com os quais a pesquisadora se filia:

Alguns recorrem a eles (os grupos focais) como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros os vêem como promotores da auto-reflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras.

Fazendo coro a Gondim (2003), Carlini-Cotrim (1996, p. 286) esclarece que o grupo focal é um “[...] método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços”, explicando, assim como Gaskell estabelece, que ele pode ser compreendido como um tipo de entrevista qualitativa de grupo em cuja finalidade ecoa aquilo que é visado pela entrevista qualitativa de um modo mais amplo: “[...] mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes” (Gaskell, 2012, p. 65), ou seja, suas crenças, atitudes e motivações, seus valores, considerando contextos sociais específicos como, no caso desta investigação, a escola municipal de Educação Infantil na qual trabalhamos as docentes e eu.

A partir da escolha pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa na qual o grupo focal (GF) foi adotado como técnica de produção de dados, algumas questões nucleares precisaram ser lembradas: o que perguntar (estabelecimento dos tópicos guia) e a quem perguntar (escolha dos participantes da pesquisa). Num contexto que se apoia na interação entre os participantes mobilizada por tópicos fornecidos pela pesquisadora, foi imprescindível atentar para o papéis de moderadora desempenhados a fim de que os objetivos do trabalho não fossem prejudicados:

Durante a condução do grupo, cabe ao moderador exercer os mais variados papéis: solicitar esclarecimento ou aprofundamento de pontos específicos, conduzir o grupo para o próximo tópico quando um ponto já foi suficientemente explorado, estimular os tímidos, desestimular os tipos dominadores, que não conseguem parar de falar, entre outros. (Carlini-Cotrim, 1996, p. 290).

Além disso, a produção de dados por meio de grupo focal guarda uma distinção fundamental quanto a questionários fechados ou entrevistas individuais: ela se baseia

[...] na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez ele nunca tenha pensado a respeito anteriormente. As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas

próprias. E constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas a discussões de grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar. (Carlini-Cotrim, 1996, p. 287).

A respeito do papel mediador assumido pelo/a pesquisador/a e da relevância do caráter interacional do grupo focal para a produção de dados, busquei, em Maria Eugênia Bordignon (2017), colega no *Grupo de Pesquisa sobre Educação e Análise de Discurso (GPEAD/UFRGS/CNPq)*, argumentos com os quais me filio ao suspeitar sobre aproximações entre a perspectiva metodológica adotada por mim ao desenhar os caminhos de operacionalização da investigação e a Análise do Discurso materialista. Em trabalho no qual Bordignon (2017, p. 100) se debruça sobre sentidos de autonomia que reverberam em enunciados de estudantes de um *Curso Pré-Vestibular Popular* localizado em Porto Alegre, a pesquisadora elucida:

O uso de entrevistas qualitativas ou, mais especificamente, de grupo focal se articula ao que Gaskell (2012) caracteriza como interação autêntica em que "[...] os sentidos [...] são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo", diferindo o sentido de uma tarefa individual haja vista ser sempre influenciado pelo outro, concreto ou imaginado. Nesse aspecto, especulo que o trabalho afetado pelas formações imaginárias, assim como é pensado por Pêcheux, reverbera na compreensão postulada por Gaskell – o que autoriza arriscar certa aproximação entre os dois autores e, por extensão, entre os campos de conhecimento com que estão filiados.

Sendo assim, pesquisa qualitativa, grupo focal e Análise do Discurso estabelecem relação de coerência entre si, o que dá suporte também ao processo de preparação e planejamento da entrevista grupal. Como dito antes, nesse processo, dois elementos gozam de importância grande: o tópico guia e a seleção dos/das entrevistados/as.

O tópico guia é elaborado a fim de auxiliar no alcance dos objetivos de pesquisa pretendidos, sendo necessário, para tanto, a combinação de: leitura crítica de literatura apropriada, reconhecimento do campo, discussões com colegas experientes e pensamento criativo. Correspondendo a um auxílio à memória para o/a pesquisador/a por meio do qual temas são propostos à discussão, há que se manter flexibilidade em relação a ele e atenção aos fios com que os/as participantes tecem a discussão, por vezes, incluindo outros temas também relevantes os quais podem ser incorporados à conversa. Consoante Gaskell (2012, p. 66), equivalem a “[...] um conjunto de títulos de parágrafos”. Portanto, eles não devem ser reduzidos a perguntas nem necessariamente apresentados como tal, mas na forma de “[...] dicas, de pequenos estímulos para introduzir o assunto: tipicamente trata-se de uma solicitação para comentar algo ou descrever uma experiência” (Carlini-Cotrim, 1996, p. 289).

Dito de outro modo, o conteúdo mais geral dos tópicos guia, que é objeto da discussão, pode e precisa ser estruturado pelas questões de pesquisa que, ao contrário de questões padronizadas ou fechadas, correspondem a uma espécie de “[...] convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (Gaskell, 2012, p. 73). A fim de valorizar a potência da interface entre pesquisa qualitativa, grupo focal e Análise do Discurso como também as possibilidades oferecidas por este tipo de entrevista grupal, a elaboração de tópicos guia estabeleceu relação direta com minhas questões de pesquisa e meus objetivos de estudo.

Ademais, considerando contribuições oferecidas pelas docentes que compuseram a Banca à época da Defesa do Projeto de Pesquisa<sup>27</sup>, a elaboração dos tópicos guia sofreu influência da sugestão de que eu fizesse o “percurso do mestrado para trabalhar no doutorado”, trazendo para cá questionamentos que, presentes na pesquisa anterior, convidam a docente a se manifestar sobre:

- a “inflação da função docente” (excesso de trabalho e de funções);
- a “solidão do professor”;
- o fato de que os professores são afetados por questões que ultrapassam os limites da escola;
- as oscilações dos docentes entre a resistência e o esgotamento;
- as relações entre o mundo do trabalho e o mundo fora do trabalho;
- a identificação com a profissão, com a tarefa;
- os afetos desenvolvidos;
- a satisfação das relações.

Por fim, cabe esclarecer que, sob essas influências e tendo tais princípios e concepções como pilares para a materialização deste estudo, os tópicos utilizados se constituíram em derivação das perguntas endereçadas às docentes no momento de produção de dados para reelaboração do Projeto Político Pedagógico no ano de 2019 amalgamadas às questões de pesquisa adaptadas:

---

<sup>27</sup> No tocante à elaboração dos tópicos guia, endereçamos um agradecimento especial às sugestões feitas pela Profa. Dra. Luciene Jung de Campos.

Quadro 3 – Elementos inspiradores na elaboração dos Tópicos Guia

Perguntas endereçadas às docentes no momento de reelaboração do PPP (2019)	Questões de pesquisa adaptadas para o grupo focal
<p>Qual é a sua concepção de escola?            Como você vê a escola em que atua?            Qual é a sua concepção de metodologia?            O que você mais considera ao fazer o seu planejamento de aula?            Qual é a sua concepção sobre o brincar?            Você gosta do que faz?            Por que você escolheu a Educação Infantil?</p>	<p>Que tensão/tensões a provisoriedade no vínculo com o espaço estabelece com a permanência?            Que funções são compreendidas como próprias da Educação Infantil?</p>

Fonte: material elaborado pela pesquisadora.

Quadro 4 – Tópicos Guia empregados no Grupo Focal

Relação com escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual é a sua concepção de escola?</li> <li>✓ Como você vê a escola em que atua?</li> </ul>
Relação com a Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Você gosta do que faz?</li> <li>✓ Por que você escolheu a Educação Infantil?</li> <li>✓ Que funções tu consideras como próprias da Educação Infantil?</li> </ul>
Relação com as condições de produção da docência na escola de Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tu já pensaste em desistir da docência na escola de Educação Infantil? Por quê?</li> <li>✓ As condições de produção da docência na escola de Educação Infantil podem ser geradoras de desânimo, adoecimento e/ou desistência? Por quê?</li> <li>✓ Tu estás vinculada à rede municipal de ensino desde quando? Tu já precisaste te afastar do trabalho em algum momento? Por quê?</li> <li>✓ Que tensão/tensões a provisoriedade no vínculo com o espaço físico da escola estabelece com a permanência?</li> </ul>

Fonte: material elaborado pela pesquisadora.

Gaskell (2012, p. 70) lembra que inexistente “[...] um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas”. No entanto, embora este método não exista, a seleção foi feita a partir de um cuidado: atenção à coerência entre os critérios de seleção, objetivos do estudo e referenciais nos quais me apoiei para realizá-lo. Como dito antes, o objetivo de uma pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas matematicamente, mas abordar o espectro de opiniões e as variadas representações a respeito do assunto tratado. O tema explorado, na pesquisa apresentada nesta Tese, é a **(im)permanência docente na escola de Educação Infantil** a partir de inquietações nascidas de meu lugar de supervisora pedagógica na escola na qual foi desenvolvida a investigação. Por se tratar de assunto vinculado estreitamente ao magistério, o grupo de participantes foi constituído por docentes

que estão realizando seu trabalho na escola. A instituição escolhida para esse estudo situa-se no litoral norte do Rio Grande do Sul. A fim de garantir respeito ao que a teorização sobre pesquisa qualitativa postula como fundamental – segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), se espera que o pesquisador se introduza “[...] no mundo das pessoas que pretende estudar, tente conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança” – e, sobretudo, às colegas professoras convidadas a participar da mesma, destaco que já existem relações constituídas entre mim e as docentes participantes desta pesquisa.

Embora sejamos colegas há certo tempo e mantenhamos um convívio regular no espaço de trabalho e fora dele, importante esclarecer que os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos e às atribuições definidas na *Resolução n° 510*, de 07 de abril de 2016, na *Resolução n° 466*, de 12 de dezembro de 2012, e na *Norma Operacional n° 001*, de 11 e 12 de setembro de 2013, do Conselho Nacional de Saúde.

Uma vez aprovado o Projeto de Pesquisa pelas docentes integrantes da Banca à época da Defesa do Projeto e antes da realização do Grupo Focal com as docentes participantes na pesquisa, o mesmo foi submetido à avaliação da Comissão de Pesquisa em Educação, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade na qual a escola-parceira está localizada e da Diretora da escola-parceira, sendo disponibilizada cópia do Projeto bem como sendo encaminhados documentos por meio dos quais a autorização ficasse registrada – Carta de Concordância da Instituição – Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Carta de Concordância da Instituição – Escola de Educação Infantil, respectivamente. Em igual medida, o Projeto foi submetido à Avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS em função de se tratar de pesquisa com participação e envolvimento de seres humanos.

A fim de bem informar a respeito da natureza da pesquisa, os documentos apresentaram referências claras ao tema, aos objetivos, ao procedimento de coleta de dados, à garantia de sigilo e confidencialidade das informações, aos benefícios do estudo e às formas de contato com membro da pesquisa, com a Comissão de Pesquisa em Educação e com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as docentes foram esclarecidas a respeito das condições e dos objetivos do estudo bem como dos riscos e providências/cauteladas empregados para evitá-los ou amenizá-los. Elas foram informadas de que o objetivo principal desta pesquisa envolve estudar a (im)permanência docente na escola de Educação Infantil, considerando os discursos docentes desde as condições de produção em

que irrompem. Foi necessário, para isso, um trabalho de análise dos dizeres docentes da escola-parceira, considerando sentidos e saberes relacionados à Educação Infantil, à docência e à criança.

Também foi elucidado sobre a participação na pesquisa de quatro (04) docentes vinculadas à Escola de Educação Infantil localizada no litoral norte do Rio Grande do Sul. A participação da docente envolveu uma entrevista em grupo focal (técnica de coleta de dados a ser empregada) coordenada por mim uma vez que estou habilitada ao método de coleta de dados em função dos estudos sobre metodologias de pesquisa que desenvolvo desde o ano de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O TCLE informou que os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos e às atribuições definidas na *Resolução nº 510*, de 07 de abril de 2016, na *Resolução nº 466*, de 12 de dezembro de 2012, e na *Norma Operacional nº 001*, de 11 e 12 de setembro de 2013, do Conselho Nacional de Saúde.

Além disso, foi explicado que os riscos provenientes de uma pesquisa com a metodologia de grupos focais podem ser:

- risco de exposição ao falar;
- risco de invasão de privacidade;
- risco de divulgação de dados confidenciais;
- risco de interferência na vida e na rotina das participantes;
- risco de cansaço;
- risco de embaraço de interagir com estanhos;
- risco de embaraço por medo de eventuais repercussões;
- risco de estigmatização.

No que concerne às providências e cautelas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano à participante na pesquisa, foram empregadas as providências e cautelas necessárias conforme descrito no TCLE.

O grupo focal aconteceu na Sala de Reuniões da Escola de Educação Infantil na data da reunião de formação pedagógica ocorrida no primeiro semestre do ano de 2024, sem necessidade de deslocamento diferente daquele habitualmente realizado pelas docentes participantes em função da rotina de trabalho delas. Embora não haja previsão de gastos ou valores a receber no que se refere ao deslocamento até o local de realização do grupo focal, por se tratar do local de trabalho das docentes, elas tiveram garantido o direito ao ressarcimento de

despesas decorrentes da pesquisa, se houvesse. Destacamos também que a escolha do local de realização do grupo focal se justifica pelo nosso compromisso de evitar quaisquer riscos de interferência na vida e na rotina das participantes da pesquisa e de minimizar riscos de desconforto, garantindo um local reservado.

O grupo focal foi gravado (gravação de áudio), com permissão das participantes, e teve a duração máxima de uma hora e trinta minutos conforme acordado previamente com elas. Destaquei que riscos de divulgação de imagem foram evitados, porque não foram empregados gravação de vídeo ou registros fotográficos. Garanti, também, a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização uma vez que as informações produzidas não foram nem serão utilizadas em prejuízo das participantes da pesquisa ou da comunidade escolar de que fazem parte, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Assim sendo, por meio dessa cautela, evitamos os riscos de invasão de privacidade, de estigmatização e de divulgação de dados confidenciais, respectivamente.

No que se refere ao risco de embaraço de interagir com estranhos, garantimos que ele foi evitado uma vez que as participantes do grupo de pesquisa não são pessoas estranhas entre si. As participantes são colegas de trabalho que se conhecem e mantêm relação amistosa umas com as outras. Ademais, assegurei a inexistência de conflito de interesses entre mim e as participantes da pesquisa.

A participação das quatro docentes nesse estudo foi voluntária. Se a docente decidisse não participar ou quisesse desistir de continuar em qualquer momento, teria absoluta liberdade de fazê-lo, sem prejuízo algum e sem qualquer ônus. A garantia da possibilidade de a docente se recusar a participar e, até, de desistir de participar em qualquer momento que decidisse foi uma forma de evitar o risco de embaraço por medo de eventuais repercussões e o risco de exposição ao falar. Assim, a docente teve o direito de não responder qualquer questão durante a realização do grupo focal, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Também com o objetivo de evitar o risco de exposição ao falar, o enfoque das perguntas propostas esteve apenas nas rotinas da educadora da infância, sem menção a qualquer dado por meio do qual a professora pudesse ser identificada e sem identificação da instituição. Tivemos cuidado na realização das perguntas, para que as participantes e a escola não fossem identificadas. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais, portanto, elas foram tratadas sem que houvesse identificação das participantes, nem da escola.

Também estive atenta aos sinais verbais e não verbais de cansaço, evitando o risco do cansaço por meio do planejamento e execução de um grupo focal que não ultrapassou o tempo previamente acordado. Garanti, igualmente, o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como aos hábitos e costumes das participantes da pesquisa.

No que se refere ao potencial de risco de violação dos arquivos com as informações coletadas, tomei todos os cuidados para que programas maliciosos não acessassem os arquivos da pesquisa. Os dados obtidos na pesquisa foram utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE.

Ficou garantido o acesso aos resultados da pesquisa pelas participantes através da divulgação da tese de doutorado e de encontro com o grupo pesquisado. Além disso, na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade das participantes tem sido e será mantida no mais rigoroso sigilo. Têm sido e serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la assim como o procedimento de coleta de dados (no caso, grupo focal) empregado garante a não utilização das informações em prejuízo das participantes.

Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo digital, sob guarda e responsabilidade da Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss (pesquisadora responsável), por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Portanto, todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss, e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais das participantes coletados durante a realização do grupo focal não serão informados à instituição envolvida ou aos familiares.

Antes de realizar o grupo focal, foi explicitada para cada docente a necessidade de sua anuência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim que dado o consentimento, por meio da assinatura do TCLE, a docente recebeu uma via do TCLE, assinada pela própria docente, por mim (pesquisadora assistente) e pela Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss (pesquisadora responsável). Foi explicado que a docente deve guardar uma via do TCLE para fins de consulta sobre seus direitos.

Este projeto foi avaliado e aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da referida instituição de ensino superior (Parecer Consubstanciado nº 6.812.462) e, também, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município em que a escola-parceira está localizada bem como pela Diretora da instituição.

A COMPESQ/EDU tem como atribuições básicas balizar/avaliar/validar as políticas, diretrizes e ações relativas à pesquisa na Faculdade de Educação. Para tanto, emite pareceres



sobre mérito, exequibilidade e aspectos éticos dos projetos e programas de pesquisa propostos por docentes e técnicos administrativos. A Comissão orienta e normatiza procedimentos de pesquisa na Unidade e na Universidade, assim como coordena demandas de planejamento, supervisão, avaliação e sistematização das informações sobre produção científica na Unidade. Essa Comissão articula-se diretamente com o Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED) e, no âmbito mais geral, com o Comitê de Ética (CEP-UFRGS), com a Câmara de Pesquisa (CAMPESQ) e com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE-UFRGS). A COMPEQ/EDU está localizada na Faculdade de Educação – UFRGS, Av. Paulo Gama, S/Nº – 3º andar – Sala 305, CEP: 90046-900 – Porto Alegre/RS. Fone: (51) 3308.3098. E-mail: [compesqedu@ufrgs.br](mailto:compesqedu@ufrgs.br).

O CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, assume a finalidade de avaliar, ou seja, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP UFRGS está localizado na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br). Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. O contato com o Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (CEP/UFRGS) pode ser realizado pelo telefone/WhatsApp (51)33083787 e/ou pelo e-mail [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br).

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município localizado no litoral norte gaúcho pronuncia-se no aspecto científico e ético sobre os projetos de pesquisa a serem desenvolvidos nas diferentes escolas a ela vinculadas. Esta etapa tem por objetivo promover a adequação das pesquisas com seres humanos à legislação em vigor no referido município, preservando a integridade e dignidade de seus participantes e promovendo o controle social.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar desta pesquisa, indiretamente a docente contribuiu para a produção de conhecimento científico a respeito da (im)permanência docente na escola de Educação Infantil – o que revela a relevância social da pesquisa proposta uma vez que ela pode contribuir com a produção de práticas curriculares desde a consideração dos interesses e das percepções relatadas pelas participantes. Outrossim assegurei que os benefícios resultantes do Projeto, em termos de retorno aos resultados pela comunidade escolar, estavam também garantidos.

Outro critério considerado para a escolha das professoras participantes da pesquisa está associado ao que Gaskell (2012, p. 69) descreve como sendo “grupos naturais”. Segundo o autor,

Nos grupos naturais, as pessoas interagem conjuntamente; elas podem partilhar um passado comum, ou ter um projeto futuro comum. Elas podem ler os mesmos veículos de comunicação e ter interesses e valores mais ou menos semelhantes. Neste sentido, grupos naturais formam um meio social.

As professoras da escola na qual foi desenvolvida a pesquisa formam um grupo natural: interagem conjuntamente na instituição, tem um passado dedicado à docência em comum, tem um projeto futuro mediato e imediato de envolvimento com a docência que também compartilham, manifestam eventuais semelhanças em termos de interesses e valores.

### 5.2.2 Sobre o trabalho analítico-discursivo

É importante perceber que, durante a realização do grupo focal, por muitas vezes as professoras utilizaram o pronome “eu” em suas respostas. O “eu” é dito demais. Tal dizer “eu” em excesso pode ser um rastro que fica no fio do discurso: por contradição, esse sujeito, ao mesmo tempo em que se produz no silêncio em vários momentos, não abre mão do seu lugar de dizer e deixa escapar por esse “eu” uma ilusão de que ele tem controle e domínio do que diz e faz.

Pêcheux ([1969] 2010) aponta que se pode distinguir duas formas de ilusão ou esquecimento no discurso. O esquecimento ideológico, também chamado de esquecimento nº1, que não está diretamente ligado aos processos de enunciação, é da natureza do inconsciente. Inacessível ao sujeito, constitutivo da subjetividade, remete à maneira como somos afetados pela ideologia, pelo inconsciente, pensando que somos origem daquilo que dizemos. É através desse recalque ideológico, que “[...] é de natureza inconsciente, no sentido em que a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma” (Pêcheux, [1969] 2010, p. 177), que se faz a ligação, de maneira indireta, aos processos de enunciação. Já o esquecimento referencial, da ordem da constituição do enunciado, chamado também de esquecimento nº 2, estabelece a relação natural entre as palavras e as coisas, coloca o dito e em consequência rejeita o não-dito e se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente “[...] em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar ‘o que pensa’ e formulá-lo mais adequadamente” (Pêcheux, [1969] 2010, p. 177).

Dito de outra forma, o sujeito tem a ilusão de selecionar ou rejeitar o que diz, imaginando ter domínio do sentido. Este esquecimento produz a impressão da realidade do pensamento segundo a qual as palavras nos aparecem como expressão das coisas. A teoria dos

esquecimentos é formulada com base na interpelação ideológica, ligada ao inconsciente freudiano. O esquecimento é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões são uma necessidade que constrói uma unidade subjetiva para que a linguagem funcione. O sujeito esquece o que foi dito, para depois, ao se identificar com o que foi dito, se constituir em sujeito: “apagando” ou “recalcando” todo o exterior à sua formação discursiva, seleciona alguns dizeres em detrimento de outros. Sempre as mesmas palavras, mas, ao mesmo tempo, sempre outras, pois significam de maneira diferente de acordo com a formação discursiva à qual o falante se filia. Isso nos remete ao sujeito do inconsciente, que situa o seu discurso em relação ao discurso do outro em uma dupla dispersão que aponta para o entrecruzamento de vários dizeres, as várias posições de sujeito que pode ocupar. Esse sujeito, que não percebe ser descentrado, que permeia os (não) ditos e pela incompletude da língua não estanca os sentidos, é um sujeito atravessado pela psicanálise de J. Lacan.

Pêcheux e Fuchs ([1975] 2010, p. 177) marcam a oposição entre os dois esquecimentos:

Esta oposição entre os dois tipos de esquecimento tem relação com a oposição já mencionada entre a situação empírica concreta na qual se encontra o sujeito, marcada pelo caráter da identificação imaginária onde o outro é um outro eu (“outro” com minúsculo), e o processo de interpelação – assujeitamento do sujeito, que se refere ao que J. Lacan designa metaforicamente pelo “Outro” com O maiúsculo; neste sentido, o monólogo é um caso particular do diálogo e da interpelação.

É importante, contudo, lembrar que o recalque que caracteriza o esquecimento nº 1 regula a relação entre o dito e o não-dito presente no esquecimento nº 2, lugar de estruturação da sequência discursiva.

No *corpus* experimental, os esquecimentos irrompem nos modalizadores “eu acho que”, “eu acredito que”, “eu vejo que” e em “acho que” no qual o “eu” elíptico está presente pela ausência. Eles aparecem repetidas vezes, suturando no dizer marcas da ilusão do sujeito sobre ser origem do dizer e ter domínio sobre os sentidos. Pereira *et al.* (1996) dizem que, “[...] apesar de sua natureza heterogênea, tal sujeito, ao instituir-se, necessita da ilusão da unicidade, ilusão de ser Um [...], aparentando ser a fonte, a origem de seu dizer, ao mesmo tempo que apaga sua verdadeira condição: ser marcado pela alteridade, a realidade do Não-Um” (p. 57). Como dito antes, isto pode ser observado, especialmente, no que concerne ao funcionamento de “eu acho (que) p”, “eu acredito (que) p” e “eu vejo (que) p”:

**Quadro 5 – Ilusão de origem do sujeito e o funcionamento de “eu acho (que) p”/“eu acredito (que) p”/“eu vejo (que) p”**

Quando perguntadas pela pesquisadora	algumas respostas se sustentam no “eu acho que”, “acho que”, “eu acredito que”, “eu vejo que”
“Qual a sua concepção de escola?”	<p><b>SD12 – Eu acredito que</b> a escola é um lugar, ann... eu entendo como um lugar de acolhimento. (P1)</p> <p><b>SD13 – Eu acredito que</b> a escola é um lugar onde a gente vem, tem que se sentir pertencente. (P1)</p> <p><b>SD14 – Eu acho que</b> a escola é o primeiro grupo social da criança inserida. <b>Acho que</b> ali, principalmente na educação infantil, é construída a base fundamental para a vida da criança. Sempre digo que <b>eu acho que</b> a educação infantil não tinha que ser chamada de ser fundamental. Que ali... pra mim, é aqui, é tudo que a gente faz aqui, que a criança vive aqui, são ensinamentos fundamentais pra vida, né? Pra viver em sociedade. (P3)</p>
“E como você vê a escola em que atua?”	<p><b>SD15 – [...] eu acho que</b> com tudo que a gente passou, né? Com a escola saindo da... <b>Eu acho que</b> isso deixou a gente muito forte [...]. (P1)</p> <p><b>SD16 – Hoje nós somos uma escola referência em...</b> não só no pedagógico, mas <b>eu acho que</b> referência em pertencimento. (P1)</p> <p><b>SD17 – Eu acho que</b> o diferencial da nossa escola é que aqui não é só demagogia. Aqui o nosso principal são as crianças. (P1)</p>
“E que funções vocês consideram como próprias da educação infantil?”	<p><b>SD18 – Eu acho que</b> o brincar. (P1)</p> <p><b>SD19 – E eu acho que...</b> em questão de de conteúdos né, quando eles passam para o fundamental 1, eles perdem esse brincar, <b>eu acho que</b> o brincar é a maior característica da educação infantil. (P1)</p> <p><b>SD20 – [...] eu acho que</b> a gente tem um olhar... Pra mim, depois que trabalhei na Fundamental, ficou muito nítido. Os educadores da educação infantil... nós tentamos... sempre enxergar o lado melhor e transformar e resgatar aquela criança, aquela família, e a gente faz de tudo... (P1)</p> <p><b>SD21 – Eu acho que</b> a gente, enquanto professora de educação infantil, tem essa mania de trazer a família e de criar esse vínculo. (P1)</p> <p><b>SD22 – Ai, eu acho que</b> nós somos... <b>Eu acho que</b> nós somos... Muito diferentes! (P4)</p>
“E vocês acham que a soma dessas funções gera algum esgotamento em vocês?”	<p><b>SD23 – Ah, eu acho que</b> das funções que a gente falou agora, não. Mas da questão burocrática sim. (P1)</p>
“E vocês já pensaram em desistir da docência na escola de educação infantil em algum momento? as condições de produção da docência na educação infantil podem ser geradoras de desânimo e adoecimento e desistência?”	<p><b>SD24 – Eu acho que</b> quando tu não está bem, na minha vivência, não aconteceu nada que me causasse esse adoecimento. Agora, se eu estou doente por questões pessoais, aí <b>eu acredito que</b> mais as questões docentes, talvez sim, possam gerar um, né? Ficar mais doente. (P1)</p> <p><b>SD25 – [...] eu acho que</b> quando tu tem um apoio, quando tu tem uma rede de apoio na escola, que olha praquilo ali e abraça contigo, <b>acredito que</b> tu consiga, né, fragilizado ou não, seguir, agora sem essa rede de apoio, o adoecimento é certo! (P1)</p> <p><b>SD26 – Eu acho que</b> a gente até pensa. Mas <b>eu acho que</b> a gente não desiste. (P3)</p> <p><b>SD27 – E...</b> e questão de desistir, <b>eu acho que</b> o desistir, eu, eu na realidade eu penso daqui uns 10, 15 anos, o que eu penso é que eu talvez não tenha, isso me preocupa porque hoje eu vejo as minhas colegas que têm um pouco mais de idade e <b>eu vejo que</b> a paciência é normal e não é culpa delas, mas <b>eu acho que</b> é uma questão da idade e a nossa paciência vai encurtando, e a nossa paciência vai encurtando. (P4)</p> <p><b>SD28 – Ah, pode. Eu acho que</b> pode. Pode! Tanto na educação infantil como no fundamental. Como <b>eu acho que</b> o professor, ele deveria... <b>Eu acho assim que</b> nós não somos... aqui, principalmente, né? <b>Acho que</b> nosso amparo é fora daqui, da nossa escola. (P4)</p> <p><b>SD29 – Então, eu acho que</b> sim, adocece, sim. <b>Eu acho que...</b> <b>Eu acho que</b> a gente precisaria, assim, de um... de uma equipe para atender professor, sabe. (P4)</p>

	<b>SD30</b> – A responsabilidade também tá cada vez maior em cima da gente. Então, isso também né, a gente vai ficando preocupada e a gente vai absorvendo essas coisas. <b>Eu acho que...</b> (P3)
“E vocês acham que falta alguma coisa no trabalho de vocês?”	<b>SD31</b> – Ah, <b>eu acho que</b> sempre falta, <b>eu acho que</b> a gente sempre tá buscando. (P1) <b>SD32</b> – [...] <b>eu acho que</b> o mais, o que a gente aprende, pra mim, a maior lição é validar a criança. A voz, as ações, a observação e validar o que... Como eles acham sensacional. De tu ouvir, de tu parar, eu. (P1) <b>SD33</b> – <b>Eu acho que</b> a gente tá toda vida querendo mais, né? (P3)

Fonte: material produzido pela pesquisadora.

No que tange ao trabalho analítico-discursivo empreendido por mim, após esse primeiro estranhamento diante do *corpus*, para a seleção das SDs, elas foram organizadas em famílias parafrásticas haja vista que, face um olhar inicial de que derivou a marcação de pistas linguístico-discursivas, foi possível perceber dizeres que se repetiam em enunciados das professoras – o que apresento no Quadro a seguir:

**Quadro 6 – Famílias Parafrásticas (FPs) e Sequências Discursivas (SDs)**

<b>Família Parafrástica: (Im)Permanência</b>	
<b>Temática: oscilações da atitude docente entre resistência e esgotamento</b>	
<b>Sequências Discursivas (SDs)</b>	<b>Nº de SDs</b>
<p><b>SD34</b> – [...] eu participei de toda essa <b>andança...</b> (P1) <b>SD35</b> – [...] e <b>vai pra um lado e volta, e vai e volta.</b> (P1) <b>SD36</b> – ... Eu que <b>saí da escola</b>, né, que <b>fui pra outra escola</b> [...]. (P2) <b>SD37</b> – Logo que a escola fechou, eu lembro daquele dia 11, não sei se foi 10 ou 11, 10 de março, acho que foi, que meu Deus do céu, mandaram tirar tudo naquela sexta-feira dia 11, que a gente começou... era um <b>choredo...</b> uma <b>incerteza...</b> (P1) <b>SD38</b> – Parecia um <b>velório</b>, né? (P2) <b>SD39</b> – Era um <b>horror!</b> (P1) <b>SD40</b> – <b>Foi morta ali uma...</b> (P2) <b>SD41</b> – <b>Uma escola.</b> (P1) (P2) <b>SD42</b> – [...] <b>espalharam todo mundo</b> ... eu não tenho carro! Aí eu fiquei pensando assim, meu Deus, eu construí a minha vida pra... pra trabalhar nessa escola aqui. Então eu pedi, pelo amor de Deus, me deixa na fundamental, porque eu vou de bicicleta, senão eu não tenho como. Então, nossa, foi <b>horrível.</b> (P1) <b>SD43</b> – [...] foi muito assim, foi <b>doloroso.</b> Saber que eu podia voltar e... Não, ainda não. (P2) <b>SD44</b> – [...] fui muito bem acolhida pelas turmas que me deram, fiquei de complementar das turmas menores, do primeiro ao terceiro ano. Aí, no ano seguinte, quando eu tava mais adaptada, elas me deram o quinto ano do ensino fundamental. Mas, <b>bem difícil</b> assim... Aí entra a questão do adoecer também, porque a gente fica naquela <b>ansiedade.</b> (P3) <b>SD45</b> – Nós, quando nós fomos lá pra EMEL... pra EMEI X. [...] um <b>espaço físico totalmente diferente.</b> As pessoas que já trabalhavam lá, algumas nos olhavam meio atravessadas, outras gostavam da nossa presença... As salas juntamos duas, né? Juntamos duas turmas, eram duas professoras, era <b>bem complicado</b> [...]. (P4)</p>	12

<b>Família Parafrástica: Do excesso à falta</b>		
<b>Temática: relação entre os docentes e a mantenedora</b>		
<b>Sequências Discursivas (SDs)</b>	<b>Nº de SDs</b>	
<p><b>SD46</b> – Eu acho que é <b> muito... muita burocracia</b>. Eu vejo assim... que a escola falta liberdade em algumas coisas. <b>(P1)</b></p> <p><b>SD47</b> –Toma uma proporção <b> muito</b> maior do que a gente pensa. E quando a gente precisa lá de fora, não que seja barrado, <b>mas...</b> tem uma <b> burocracia muito grande</b>, tem que passar por <b> muitos processos</b> e isso acaba no tipo, os projetos, ah, eu quero um projeto que tenha, vamos dizer, uma comida, aí eu tenho que mandar pra direção, a direção bota pra supervisão, a supervisão manda pra coordenação, aí chega na nutrição, aí pode, aí vai pro compras... <b>Muita</b> coisa! Aí quando volta, parece que volta <b> menos encantamento</b>, volta <b> mais cansado</b>. <b>(P1)</b></p> <p><b>SD48</b> – Aqui, no meu ponto de vista, a nossa mantenedora ... atual... ela realmente... <b> o burocrático tá... tá acima de tudo</b> e as coisas que a escola tinha, tinha como autonomia, eu trocar a minha hora atividade com a minha colega, eu não posso! Eu posso, mas primeiro a secretária vai ver, a assessora, a supervisora, pra depois autorizar e isso pra nós não é bom, né? <b>(P2)</b></p> <p><b>SD49</b> – [...] hoje é essa administração, eu sinto que ela é <b>perseguidora</b>, que... não me sinto à vontade com essa administração, com essa...com a equipe hoje que atua dentro da Secretaria, eu não não me sinto confortável [...]. Acho eles, por vezes, <b> até agressivos</b> no modo de falar e de se portar com a gente. <b>(P4)</b></p>	<b>04</b>	
<b>Família Parafrástica Pertencimento</b>		
<b>Temática: relação entre os docentes e a escola - resistência</b>		
<b>Sequências Discursivas (SDs)</b>	<b>Nº de SDs</b>	
<p><b>SD50</b> – “[...] com tudo que <b> a gente</b> passou, né? Com a escola saindo da.... Eu acho que isso deixou <b> a gente</b> muito forte enquanto escola [...]” <b>(P1)</b></p> <p><b>SD51</b> – “[...] <b> a gente</b> criou uma trilha muito longa de se manter EMEI [...]. [...] quem ficou... tipo, <b> a gente</b> ficou tentando resgatar. E isso nos fortaleceu muito enquanto escola. Hoje <b> nós</b> somos uma escola referência em... não só no pedagógico, mas eu acho que referência em pertencimento.” <b>(P1)</b></p> <p><b>SD52</b> – “<b>Nós</b> somos a EMEI onde <b> a gente</b> estiver.” <b>(P1)</b></p> <p><b>SD53</b> – “Realmente, a <b> nossa escola</b> ela é referência em amizade, em cumplicidade [...] <b> Nossa escola</b> é uma escola aberta, ela é uma escola que acolhe, e ela acolhe qualquer professor que vem de fora, os que já estão querem ficar, e os que estão sem, em outras escolas, querem vir pra nossa escola, que é o que tá acontecendo agora, né?” <b>(P2)</b></p> <p><b>SD54</b> – “E passando por outras escolas, eu vejo que aqui, além de ser um ambiente acolhedor, tanto para <b> nós</b>, professoras, funcionários e para as crianças também, é um ambiente organizado. E isso faz, Nossa Senhora, uma total diferença na hora da gente executar o nosso trabalho. O ambiente organizado. <b> A gente</b> sabe o que está acontecendo, o que vai acontecer.” <b>(P3)</b></p> <p><b>SD55</b> – “Ai, eu amo, né! Voltamos agora. A P3 já estava aqui, voltei agora. A escola que tem total meu coração. Eu amo esse lugar, eu amo estar aqui. Eu adoro, adoro, eu amo essas crianças, esse espaço, que não é o espaço, não é o nosso espaço físico. Ann, e aí é bem aquela frase que a diretora diz, que a <b> nossa escola</b> não é feita de tijolos e é feita de pessoas, e eu sinto muito isso. Quando estou aqui dentro.” <b>(P4)</b></p>	<b>06</b>	

**Fonte:** material elaborado pela pesquisadora.

No que concerne ao Quadro 6, algumas ponderações precisam ser feitas: 1. Nas FPs, ou matrizes de sentido, foram unidas SDs relacionadas a uma mesma temática de modo direto ou indireto; e 2. Nem todas as SDs foram agrupadas em FPs em função de esta não ser a finalidade presente em todas as práticas de análise efetuadas.

Ainda sobre as Famílias Parafrásticas, farei considerações mais específicas. A **FP (Im)Permanência** reúne dizeres das professoras em torno da temática oscilações da atitude docente entre resistência e esgotamento. É composta de 12 SDs. A **FP Do Excesso à Falta** se constitui de 04 SDs, apontando para a tematização da relação entre as docentes e a mantenedora. E na **FP Pertencimento** foram agrupadas 05 SDs que tematizam a relação entre as docentes e a escola.

### 5.2.2.1 Sobre a (im)permanência: efeito de sentidos de resistência e esgotamento

“Quais os sentidos de pertencimento que alguém que não permanece em um lugar pode estabelecer em relação a ele?” – esta questão desafiou as docentes participantes da pesquisa a pensarem sobre a prolongada experiência de mudança de local de trabalho a que têm sido submetidas. A repetição, tanto intra quanto interdiscursiva, provocou a agrupar certas SDs em uma mesma **Família Parafrástica** chamada de **(Im)Permanência**:

Quadro 7 – Família Parafrástica (Im)Permanência

Temática: oscilações da atitude docente entre resistência e esgotamento	
Sequências Discursivas (SDs)	Nº de SDs
<p><b>SD34</b> – [...] eu participei de toda essa <b>andança...</b> (P1)  <b>SD35</b> – [...] e <b>vai pra um lado e volta, e vai e volta.</b> (P1)  <b>SD36</b> – ...Eu que <b>saí da escola, né, que fui pra outra escola [...].</b> (P2)  <b>SD37</b>– Porque <b>o espaço físico ainda não é.</b> (P2)  <b>SD38</b>– Logo que a escola fechou, eu lembro daquele dia 11, não sei se foi 10 ou 11, 10 de março, acho que foi, que meu Deus do céu, mandaram tirar tudo naquela sexta-feira dia 11, que a gente começou... era um <b>choredo...</b> uma <b>incerteza...</b> (P1)  <b>SD39</b> – Parecia um <b>velório, né?</b> (P2)  <b>SD40</b> – Era um <b>horror!</b> (P1)  <b>SD41</b> – Foi <b>morta ali uma...</b> (P2)  <b>SD42</b> – <b>Uma escola.</b> (P1) (P2)  <b>SD43</b> – [...] <b>espalharam todo mundo ...</b> eu não tenho carro! Aí eu fiquei pensando assim, meu Deus, eu construí a minha vida pra... pra trabalhar nessa escola aqui. Então eu pedi, pelo amor de Deus, me deixa na fundamental, porque eu vou de bicicleta, senão eu não tenho como. Então, nossa, foi <b>horrível.</b> (P1)  <b>SD44</b> – [...] foi muito assim, foi <b>doloroso.</b> Saber que eu podia voltar e... Não, ainda não. (P2)  <b>SD45</b> – [...] fui muito bem acolhida pelas turmas que me deram, fiquei de complementar das turmas menores, do primeiro ao terceiro ano. Aí, no ano seguinte, quando eu tava mais adaptada,</p>	12

<p>elas me deram o quinto ano do ensino fundamental. Mas, <b>bem difícil</b> assim... Aí entra a questão do adoecer também, porque a gente fica naquela <b>ansiedade</b>. (P3)</p> <p><b>SD46</b> – Nós, quando nós fomos lá pra EMEI... pra EMEI X. [...] um <b>espaço físico totalmente diferente</b>. As pessoas que já trabalhavam lá, algumas nos olhavam meio atravessadas, outras gostavam da nossa presença... As salas juntamos duas, né? Juntamos duas turmas, eram duas professoras, era <b>bem complicado</b> [...]. (P4)</p>	
---	--

Fonte: material elaborado pela pesquisadora.

Em um período de mais de dois anos, muitas docentes foram realocadas três vezes pela mantenedora para outras instituições, pois o prédio oficial da escola foi interditado – o que foi designado por **P1** como “andança”. Hoje as docentes permanecem aguardando a construção da nova sede que foi iniciada no mês de abril de 2024.

Ao buscar o sentido dicionarizado de “andança”, encontrei as seguintes possibilidades:

s.m. Ação de andar, de dar passos caminhando. Jornada que se faz durante um tempo; viagem: andanças da vida. Trabalho muito árduo e permanente; lida, faina. Ação perigosa, incomum ou imprevista; aventura. Sorte a que estariam sujeitas todas as pessoas e coisas; destino.

A consulta ao dicionário autoriza associar “andança” a “jornada que se faz durante um tempo”, “trabalho muito árduo”, “lida”. A que tipo de ação faz referência “toda essa andança” das docentes? Considerando correspondências oferecidas pelo dicionário, ao escutar que **P1** participou de “toda essa andança”, é possível escutar, também, que as docentes tomaram parte de uma ação longa e ruim, irrompendo um **efeito de sentido de incômodo**. **P1** “vai pra um lado e volta, e vai e volta” (**SD35**). **P2** foi deslocada para outra escola, tendo sido difícil seu retorno. **P3** foi enviada para um lugar totalmente diferente e isso estabeleceu tensão com a permanência dela. **P4** comentou a respeito das formas de acolhida diferentes com que se deparou na escola para a qual foi destinada: “As pessoas que já trabalhavam lá, algumas nos olhavam meio atravessadas, outras gostavam da nossa presença...” (**SD45**) – o que tornou o vínculo com o trabalho “bem complicado”.

Como os sentidos são determinados pelas condições de produção do discurso, pela posição ideológica do sujeito e pelo funcionamento da língua, à análise da superfície linguística se segue o processo de dessuperficialização sintática e sintagmática que resulta na conversão da superfície em objeto discursivo – o que convoca o/a analista a empreender um novo esforço de compreensão. Se “andança”, no dicionário consultado, pode ser substituída por jornada e trabalho árduo, cabe ressaltar que essa palavra também passa por processos de resignificação em decorrência dos contextos históricos, políticos e sociais. Ademais, é preciso considerar pontos em que as palavras se encontram como parte dos processos de (res)significação das



mesmas – o que conduz à compreensão dos processos discursivos desde a cataforização. **P1** não participou de qualquer andança ou de uma andança qualquer, ela foi integrada a “**toda essa andança**”, não sendo possível a indiferença face ao articulador catafórico em que se constitui o sintagma.

Ingedore Koch (2001), ao discorrer sobre a coesão textual desde a parte da Linguística que é chamada Linguística do Texto, explica se tratar de um estudo preocupado com o entendimento daquilo que faz com que um texto seja um texto, isto é, dos elementos ou fatores responsáveis pela textualidade. A coesão textual é um desses fatores. Ela oferece recursos cuja precípua função consiste ora em estabelecer relações textuais ora em “assinalar determinadas relações de sentido entre enunciados ou partes de enunciados” (Koch, 2001, p. 18). Halliday e Hasan (1976, p. 11), antes de Koch, ao apresentarem a noção de coesão textual, propõem que ela diz respeito a uma relação semântica entre um elemento do texto e outro elemento fundamental para a sua compreensão, portanto, se trata de um conceito relacional (ou “relational concept” como asseveram os autores em seu livro):

[...] there is one specific kind of meaning relation that is critical for the creation of textura: that in which ONE ELEMENT IS INTERPRETED BY REFERENCE TO ANOTHER. What cohesion has to do with is the way in which the meaning of the elements is interpreted. Where the interpretation of any item in the discourse requires making reference to some other item in the discourse, there is cohesion.<sup>28</sup> [grifos dos autores].

Ao abordarem os tipos de coesão, eles apontam para cinco formas: coesão lexical, substituição, elipse, conjunção e coesão referencial. A coesão lexical consiste em selecionar duas vezes o mesmo item lexical, ou selecionar dois itens que estejam intimamente relacionados. As duas instâncias podem ou não ter o mesmo referente, mas a interpretação do segundo será de alguma forma referente à do primeiro. Na substituição ocorre a troca de um elemento por outro na qual a relação se constitui mais entre elementos linguísticos, como palavras ou frases, do que entre significados. A elipse corresponde à forma de substituição na qual um elemento, ao ser trocado, é omitido (ou “substitution by zero” como referem Halliday e Hasan), sendo possível recuperá-lo por meio do contexto. Na conjunção, a coesão reside numa relação abstrata entre uma proposição e outra que pode estar articulada: (a) ao conteúdo das proposições, a como elas se relacionam entre si como fenômenos ou (b) ao seu papel no discurso, a como estão relacionadas na perspectiva do falante ou escritor.

---

<sup>28</sup> “[...] existe um tipo específico de relação de significado que é fundamental para a criação da textualidade: aquela em que UM ELEMENTO É INTERPRETADO POR REFERÊNCIA A OUTRO. O que a coesão tem a ver é a forma como o significado dos elementos é interpretado. Onde a interpretação de qualquer item do discurso exige fazer referência a algum outro item do discurso, há coesão” (tradução livre da pesquisadora).

Dos cinco tipos, o que pode ser acionado para compreender sintaticamente o sintagma “toda essa andança” é a coesão referencial, motivo pelo qual será mais longamente explorado. Em todas as línguas existem elementos que têm a propriedade de referência, isto é, em vez de serem interpretados semanticamente a partir de si mesmos, eles fazem referência a algo para sua interpretação. Diz Koch (2001, p. 30) que, na coesão referencial, um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual, o que pode ocorrer de dois modos: “forma referencial ou remissiva” e “elemento de referência ou referente textual” (um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado). Ademais, “a remissão pode ser feita para trás e para frente, constituindo uma anáfora ou uma catáfora” (Koch, 2001, p. 31). No caso dos recortes analisados aqui,

**SD34 – [...] eu participei de toda essa andança... (P1)**

**SD35 – [...] e vai pra um lado e volta, e vai e volta. (P1)**

**SD37 – Logo que a escola fechou, eu lembro daquele dia 11, não sei se foi 10 ou 11, 10 de março, acho que foi, que meu Deus do céu, mandaram tirar tudo naquela sexta-feira dia 11, que a gente começou... era um choredinho... uma incerteza... (P1)**

**SD42 – [...] espalharam todo mundo ... eu não tenho carro! Aí eu fiquei pensando assim, meu Deus, eu construí a minha vida pra... pra trabalhar nessa escola aqui. Então eu pedi, pelo amor de Deus, me deixa na fundamental, porque eu vou de bicicleta, senão eu não tenho como. Então, nossa, foi horrível. (P1)**

**SD36 – ... Eu que saí da escola, né, que fui pra outra escola [...]. (P2)**

**SD43 – [...] foi muito assim, foi doloroso. Saber que eu podia voltar e... Não, ainda não. (P2)**

**SD44 – [...] fui muito bem acolhida pelas turmas que me deram, fiquei de complementar das turmas menores, do primeiro ao terceiro ano. Aí, no ano seguinte, quando eu tava mais adaptada, elas me deram o quinto ano do ensino fundamental. Mas, bem difícil assim... Aí entra a questão do adoecer também, porque a gente fica naquela ansiedade. (P3)**

**SD45 – Nós, quando nós fomos lá pra EMEL... pra EMEI X. [...] um espaço físico totalmente diferente. As pessoas que já trabalhavam lá, algumas nos olhavam meio atravessadas, outras gostavam da nossa presença... As salas juntamos duas, né? Juntamos duas turmas, eram duas professoras, era bem complicado [...]. (P4)**

tem-se um funcionamento catafórico, já que “**toda essa**” se configura como uma forma pronominal que remete aos contextos subsequentes: “e vai pra um lado e volta, e vai e volta” (SD35/P1), “Logo que a escola fechou, eu lembro daquele dia 11, não sei se foi 10 ou 11, 10 de março, acho que foi, que meu Deus do céu, mandaram tirar tudo naquela sexta-feira dia 11, que a gente começou...” (SD37/P1), “espalharam todo mundo” (SD42/P1), “Eu que saí da escola, né, que fui pra outra escola [...]” (SD36/P2), “Saber que eu podia voltar e... Não, ainda não” (SD43/P2), “fiquei de complementar das turmas menores, do primeiro ao terceiro ano. Aí, no ano seguinte, quando eu tava mais adaptada, elas me deram o quinto ano do ensino

fundamental” (SD44/P3) e “Nós, quando nós fomos lá pra EMEI... pra EMEI X. [...] um espaço físico totalmente diferente. As pessoas que já trabalhavam lá, algumas nos olhavam meio atravessadas, outras gostavam da nossa presença... As salas juntamos duas, né? Juntamos duas turmas, eram duas professoras, era bem complicado [...]” (SD45/P4).

Convém salientar que o enfoque linguístico se vincula sempre ao enfoque discursivo, estando os dois articulados intrinsecamente. Por conseguinte, buscar-se-á, agora, acompanhar o trabalho das palavras com/sobre as palavras, reconhecendo sentidos outros para além das descrições gramaticais/textuais já realizadas, uma vez que, na AD, “formulação-puxa-formulação”. Pontuo que estou utilizando a expressão “formulação-puxa-formulação” para referir uma peculiaridade da AD pensada a partir de certa ponderação de Mittmann (2007) ao discorrer a respeito do trabalho do/da analista. A autora explica que faz parte dos gestos do/da analista “[...] pôr unidades em contato, selecionar sequências, agrupá-las em blocos, voltar à teoria para, a partir dela, construir recortes, relacioná-los e, a partir deles, repensar a teoria, num movimento em espiral de retomadas de aspectos metodológicos e teóricos”. A tessitura da rede, com fios soltos e cruzados, nós atados e desatados, vai sendo forjada pelo/pela analista em função tanto das formulações que são agrupadas em torno de temáticas quanto dos sentidos produzidos por elas, sentidos que fazem retorno de certa memória.

O modo como se constrói o discurso não se dá por acaso: ele é determinado pelas condições de produção que apontam tanto para a conjuntura socio-político-ideológica e para o sujeito da enunciação quanto para a relação entre a formação discursiva e o interdiscurso. Fernandes (2005), ao abordar a articulação entre produção do discurso e posição de sujeito, adverte que “[...] as escolhas lexicais e seu uso revelam a presença de ideologias que se opõem, revelando igualmente a presença de diferentes discursos, que, por sua vez, expressam a posição de grupos de sujeitos acerca de um mesmo tema”. Algumas perguntas surgem, agora, diante do *corpus* experimental: a formulação “eu participei de toda essa andança” produz que efeito de sentido em meio à sequência de outras? Em meio a que outras formulações? Que efeitos de sentidos estão se constituindo e qual a relação entre eles? Que posições de sujeito estão sendo assumidas?

No recorte considerado, vários adjetivos ou palavras com função adjetiva podem ser aproximados do sintagma “andança” – “um **choredo**... uma **incerteza**...” (SD37/P1), “um **velório**” (SD38/P2), “um **horror**” (SD39/P1), “**horrível**” (SD42/P1), “**muito** [...] **doloroso**” (SD43/P2), “**bem difícil**” (SD44/P3), “**bem complicado**” (SD45/P4). É cabível propor que ao articularem “andança” com “choredo”, “incerteza”, “velório”, “horror”, “horrível”, “difícil” e “complicado”, mais do que modificarem “andança” ao lhe indicar uma qualidade, os dizeres

docentes ponham em circulação o sentido de que “andança” comporta um conjunto de vivências que oscilam entre desgaste e desânimo. Portanto, não se trata apenas do uso de um termo, mas de sentidos.

Ainda na tessitura da vivência “andança”, noto por vezes o uso de outra palavra que marca um acréscimo à sua qualificação haja vista a “andança” ser “**bem** difícil” e “**bem** complicada. O sentido dos adjetivos é acentuado por meio do advérbio. Além disso, o uso deste sintagma marca uma soma a certa informação já referida antes sobre os desdobramentos da “andança”, o seu impacto sobre a escola e a responsabilidade por isto quando **P1**, no início do grupo focal, elucida que “a nossa escola fechou, foi interditada, então a gente criou uma trilha muito longa de se manter EMEI [...], porque foi dissipado, os professores foram espalhados, as crianças, os funcionários”. A escola foi interditada por quem? Pela mantenedora que, sem garantir “uma rede de apoio”, tem estabelecido uma relação cada vez mais “burocrática” e “pesada” com a escola. O sintagma “bem” irrompe como um elemento que fala antes, em outro lugar e independentemente, um termo que surge ao sujeito como da ordem do já-dado no que se refere às propostas de uma Secretaria da Educação que atua por meio de deliberações forjadas sob o efeito de políticas públicas que expõem os trabalhadores da educação a situações de mal-estar e adoecimento.

A esse respeito, vale mencionar que a tematização do adoecimento e do mal-estar do/da professor/professora da Educação Infantil está presente em oito dos estudos consultados na revisão de literatura produzida por mim, o que se revela como dado recorrente nas pesquisas por fazer parte dos contextos nos quais o trabalho é desenvolvido. Pinheiro (2014), Vieira, Gonçalves e Martins (2016), Silva (2017), Barela (2019), Dias (2020), Paixão Neto (2020), Sehn (2020) e Neis (2021), ao indicarem o mal-estar como condição presente na cotidianidade docente, denunciam o sofrimento psíquico dos/as professores/as e o lugar de abandono em que se encontra a escola de Educação Infantil. Foram consideradas não somente as condições de trabalho no que concerne ao ambiente educacional em suas dimensões físicas, materiais e de relacionamento com gestores/as, mas também supostos vínculos dessas condições com o aumento do número de casos de doenças de natureza física e psíquica no interior da categoria haja vista que, consoante Neis (2021, p. 25), fatores como

[...] as condições do ambiente e estrutura insatisfatórias das escolas, a falta de autonomia, pressão e assédio moral por parte dos gestores, as baixas remunerações, as dificuldades envolvidas nas relações entre os pares e com as famílias das crianças são configuradas como precariedades [...].

Se levada em conta tal conjuntura que determina o discurso, o advérbio “bem” acrescido aos adjetivos “difícil” e “complicado” surge como marca de um efeito de evidência que, desde o nível da constituição dos sentidos, se dissimula no intradiscurso visto que:

[...] o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal do “exterior” [...] a forma-sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por “correferência” (Pêcheux, [1975] 2009, p. 154) [grifos do autor].

Dessa forma, a possível associação entre “andança” e “bem difícil” / “bem” complicada sugere um efeito de que situações de risco e vulnerabilidade, que podem gerar sofrimento, são inerentes à relação entre a mantenedora e as escolas, talvez não sendo dada à docente, ou não sendo percebida por ela, a alternativa de ruptura desse processo por apontar para algo que é discursivizado como próprio das políticas públicas de educação.

A análise do processo de adjetivação nos dizeres se justifica na medida que, lembrando Pêcheux ([1975] 2009, p. 146), “[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc. [...] é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. Portanto, o discurso das docentes, compreendido como efeito ideológico, representa o lugar a partir do qual pode ser observada a relação entre língua e ideologia. Os adjetivos, as palavras com função adjetiva e o advérbio “bem” somente fazem sentido se inseridos na história. E o processo discursivo não tem um início uma vez que qualquer discurso está articulado a outros, o que impossibilita a análise do texto em si mesmo: é preciso “referir-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (Pêcheux, [1969] 2010, p. 79). Dito de outra forma, considerando a relação de sentidos constitutiva de todo dizer, é necessário referir o discurso das docentes a outros discursos como o das políticas públicas que, ao longo do tempo, não têm revelado esforço efetivo de valorização dos/as profissionais ou cuidado com sua situação de trabalho. Sob certo aspecto, ocorre um efeito de imbricação entre discursos dos/as docentes e discursos da mantenedora: ao discurso colocado em circulação pelas professoras relaciona-se um discurso anterior da mantenedora que, por sua vez, se ata a um discurso anterior das políticas públicas nacionais de educação.

Pelo exposto, e sem esquecer da formulação “eu participei de toda essa andança...” (SD34/P1), pode-se observar o funcionamento de formações discursivas como também a constituição discursiva do sujeito face os modos de relação com a forma-sujeito ou sujeito do

saber da FD. Na materialidade analisada, foram produzidos **efeitos de sentido de incômodo, desconforto e mal-estar em relação à condição de provisoriedade** experimentada pelas docentes desde abril de 2022. As educadoras falam a partir de um certo lugar discursivo, de uma certa **posição-sujeito professora contrariada** com tal condição e inscrita em uma **Formação Discursiva da Educação Infantil** sustentada por uma **Formação Ideológica Escolar**. Seus dizeres fazem certo discurso circular e repercutem discursos que circulam na sociedade quanto à Educação Infantil.

### 5.2.2.2 Sobre o excesso e a falta: efeito de sentido de esgotamento

Dando continuidade à entrevista em que se constitui um grupo focal, as docentes abordaram a relação com a mantenedora – o que resultou na formação da **Família Parafrástica** denominada **Do excesso à falta**. Nas SDs recortadas a marca discursiva “muito(s)”/”muita” e as pausas (representadas por reticências no meu registro) causam estranhamento:

Quadro 8- **Família Parafrástica: Do excesso à falta**

Temática: relação entre os docentes e a mantenedora - esgotamento	
Sequências Discursivas (SDs)	Nº de SDs
<p><b>SD46</b> – Eu acho que é <b>muito... muita</b> burocracia. Eu vejo assim... que a escola falta liberdade em algumas coisas. (P1)</p> <p><b>SD47</b> –Toma uma proporção <b>muito</b> maior do que a gente pensa. E quando a gente precisa lá de fora, não que seja barrado, mas... tem uma burocracia <b>muito</b> grande, tem que passar por <b>muitos</b> processos e isso acaba no tipo, os projetos, ah, eu quero um projeto que tenha, vamos dizer, uma comida, aí eu tenho que mandar pra direção, a direção bota pra supervisão, a supervisão manda pra coordenação, aí chega na nutrição, aí pode, aí vai pro compras... <b>Muita</b> coisa! (P1)</p> <p><b>SD48</b> – Aqui, no meu ponto de vista, a nossa mantenedora... atual... ela realmente... o burocrático tá... tá acima de tudo e as coisas que a escola tinha, tinha como autonomia, eu trocar a minha hora atividade com a minha colega, eu não posso! Eu posso, mas primeiro a secretária vai ver, a assessora, a supervisora, pra depois autorizar e isso pra nós não é bom, né? (P2)</p> <p><b>SD49</b> – [...] hoje é essa administração, eu sinto que ela é perseguidora, que... não me sinto à vontade com essa administração, com essa...com a equipe hoje que atua dentro da Secretaria, eu não não me sinto confortável [...]. Acho eles, por vezes, até agressivos no modo de falar e de se portar com a gente. (P4)</p>	<b>04</b>

Fonte: material elaborado pela pesquisadora

Destaquei tal marca discursiva não apenas por indicar modos de as docentes se referirem à mantenedora como também por produzir um **efeito de sentido de afastamento entre a**

**instituição-escola e a Secretaria de Educação:** a mantenedora é discursivizada como algo que está “lá fora”; algo que, ao mesmo tempo, está próximo, porque define a vida na escola, e não está próximo; um elemento que sugere estranhamento e desconexão. Enfim, algo que não tem ligação efetiva e afetiva com a escola e as pessoas que ali trabalham.

Considerando que as palavras não são neutras, mas sofrem perturbações em decorrência da filiação ideológica das sujeitos-professoras, não é suficiente reduzir o trabalho à consulta ao dicionário que, aliás, também tem sua historicidade. Exatamente essa compreensão é que reforça a legitimidade tanto da passagem pela língua quanto da passagem do linguístico ao discursivo— caminho que será trilhado no que se refere à marca isolada.

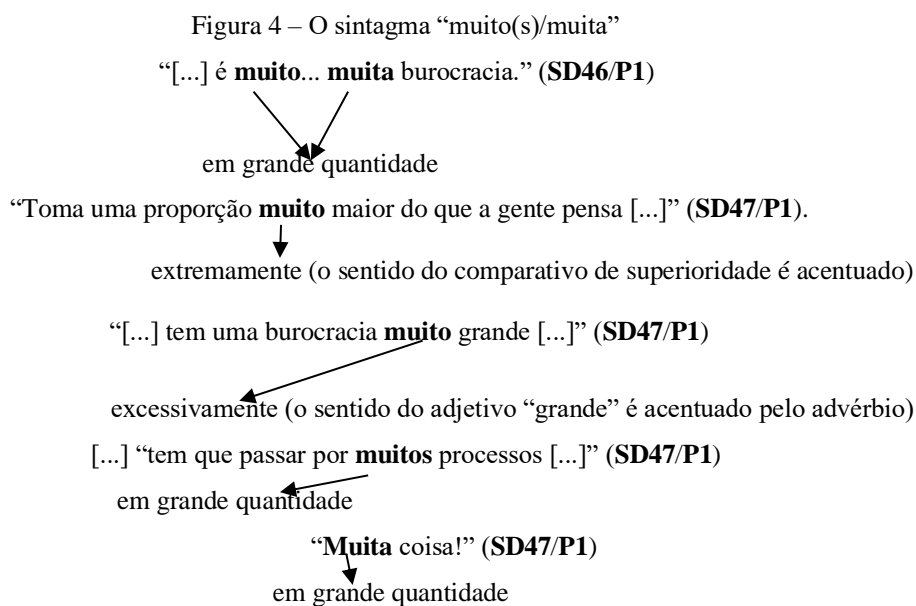
Ainda que elucidado em seções anteriores desta Tese, cabe reiterar que, sobre a importância da passagem pela língua enquanto momento inerente ao processo analítico-discursivo, é o próprio Pêcheux que, ao descrever os processos acionados na análise do enunciado “On a gagné”, lembra que o enunciado é profundamente opaco: “sua materialidade léxico-sintática [...] imerge esse enunciado em uma rede de relações associativas - paráfrases, implicações, comentários, alusões, etc - isto é, uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros, e com uma estabilidade lógica variável” (Pêcheux, [1983] 1999, p. 23). Portanto, sendo todo enunciado léxico sintaticamente determinado, é importante observar, a partir da análise da materialidade linguística e de suas relações prováveis com o interdiscurso, como os sentidos trabalham com/sobre os sentidos.

Ao buscar o sentido dicionarizado de “muito”, encontrei as seguintes possibilidades: “Em grande quantidade; com abundância. Excessivamente; em excesso. Extremamente; de modo extremo. Abundantemente; em que há exagero ou excesso. Durante um grande tempo. P. indef. Uma grande fração de; uma grande porção de”.<sup>29</sup> No dicionário consultado, o sintagma “muito” é associado a três classes de palavras: substantivo, advérbio e pronome. No caso em análise, trata-se de: [a] um pronome que, antecedendo o substantivo “burocracia” e o substantivo “processos”, expressa quantidade indefinida; [b] um advérbio de intensidade que reforça o sentido de um adjetivo (“grande”); [c] uma palavra que acentua o sentido do comparativo de superioridade.

No que tange particularmente ao uso do advérbio, consoante explica Neves (2000), trata-se de um termo periférico em um sintagma, incidindo sobre seu núcleo que, de acordo com a subclasse do advérbio que esteja em questão, pode ser verbo, adjetivo (ou sintagma com valor adjetivo), advérbio (ou sintagma com valor adverbial), numeral, substantivo, pronome ou

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/muito/>

a conjunção “embora”. Ele pode também ser periférico em um enunciado, incidindo sobre a oração, ou no discurso, incidindo sobre todo o enunciado. No caso do advérbio “muito”, ele atua sobre o adjetivo “grande”, intensificando o sentido dele haja vista afetar o significado do elemento sobre o qual incide em função de ser modificador de intensidade (ou intensificador). Se mesclarmos as informações obtidas no dicionário àquelas disponíveis na gramática, poderemos propor substituições da palavra “muito” por sinônimos:



Fonte: material elaborado pela pesquisadora.

Independente de analisar léxico-sintaticamente o sintagma “muitos(s)/muita” como advérbio ou pronome, o efeito produzido pelas formulações aponta para sentidos que remetem à intensidade da corrosão das relações estabelecidas entre as docentes e a mantenedora que é discursivizada por aquelas na condição de órgão gestor burocrático. O **efeito de sentido** produzido em relação à Secretaria Municipal de Educação é **de contrariedade** relativamente às decisões por ela tomadas no que se refere às escolas, sendo ela convocada a ocupar um lugar de gestão burocrática não apenas em função do excesso no que se refere aos encaminhamentos e às exigências burocráticas como também pelas “faltas” concernentes à manutenção de conquistas que dizem respeito diretamente à autonomia das instituições na organização da vida escolar.

Identifiquei oscilações discursivas entre excesso e falta, e vice-versa, no que se refere aos dizeres docentes quanto ao exercício das responsabilidades pela mantenedora. Ela é discursivizada com características que englobam tanto o fazer algo demais (demandas burocráticas) – “[...] tem que passar por **muitos processos** e isso acaba no tipo, os projetos, ah,



eu quero um projeto que tenha, vamos dizer, uma comida, aí eu tenho que mandar pra direção, a direção bota pra supervisão, a supervisão manda pra coordenação, aí chega na nutrição, aí pode, aí vai pro compras...” (SD47/P1) – quanto o fazer algo de menos (garantia de autonomia da escola) – “[...] **a escola falta liberdade** em algumas coisas.” (SD46/P1) e “a nossa mantenedora ... atual... ela realmente... **o burocrático tá.... tá acima de tudo** e as coisas que a escola tinha, tinha como autonomia, eu trocar a minha hora atividade com a minha colega, eu não posso!” (SD48/P2). Um modo de ação é condição necessária para que o outro seja efetivado em uma Formação Ideológica que tem submetido as instituições escolares à lógica de trabalho empresarial.

No jogo discursivo, dadas as condições de produção do discurso docente, especulo que “muito” também produz **efeitos de sentido de desgaste, crise e cansaço das docentes** que, desde o lugar social de professora de Educação Infantil em escola pública municipal, são submetidas a rotinas de trabalho em um tempo histórico em que é solicitado que registrem em protocolos toda a sua ação para a validade e conhecimento da mantenedora, talvez colocando em questionamento suas competências e capacidades. Não está dito, mas ressoa no silêncio, que protocolos, para a administração pública municipal, têm maior importância do que práticas pedagógicas e o cotidiano infantil. Não está dito, mas também ressoa a ênfase em produtos em detrimento da abertura de espaços de formação que incluam um pensar e repensar o trabalho docente naquilo que lhe é próprio: a atenção às singularidades e aos processos de aprendizagem em um tempo muito particular da vida, a infância. Essa preocupação, esse compromisso docente, aliás, constitui o discurso do PPP analisado sob a forma da posição-sujeito professora-educadora a partir da qual é assumida identificação com saberes que entendem a criança como ser histórico e social, criança que aprende em função de suas realizações, na interação, no diálogo, na experiência de vida coletiva, enfim, um sujeito sociocultural.

“Em excesso” e “em grande quantidade” são sentidos de “muito(s)/muita” estabilizados no dicionário e na gramática que permanecem. Todavia, a relação entre intradiscurso e interdiscurso precisa sustentar a análise haja vista os efeitos de sentido fazerem retornar uma memória que tem, de modo recorrente, falado sobre o/a professor/a como alguém que precisa assumir muitas responsabilidades e sempre comprovar, através de burocracias, suas atividades, para que essas sejam validadas por autoridades exteriores à escola. O discurso do/da professor/a como “prático” também estabelece relação com o discurso da gestão burocrática na medida em que supõe como sendo o lugar do/da docente aquele que o/a coloca em uma “situação de justificação” (Fontoura, 2000, p. 176) de seu trabalho por meio do exacerbado registro do que realiza: as educadoras devem constantemente “convencer os superiores hierárquicos (serviços

centrais e órgãos gestores da escola) da eficácia e criatividade dos seus planos de trabalho” (Fontoura, 2000, p. 175). Isso ressoa, sobretudo, no dizer de **P2**: “[...] a nossa mantenedora... atual... ela realmente... **o burocrático tá... tá acima de tudo [...]**” (**SD48**).

Chamam a atenção, também, as muitas pausas nas falas de **P1** e **P2**. Na oralidade, há diferentes maneiras de modificação do sentido, como: pausas, mudança de tom, contexto. Na escrita, existem recursos restritos como, por exemplo, a utilização dos sinais de pontuação (recursos enunciativos que auxiliam na constituição de sentidos do texto escrito). O código oral e o escrito, por se constituírem em diferentes recursos de expressão, seguem regras próprias, embora haja a projeção de um no outro<sup>30</sup> em determinados momentos, pelo fato de a pontuação estar na área de confluência entre a prosódia<sup>31</sup> e a sintaxe. No que tange às pausas, Muniz (2016) elucida que, no diálogo ou na fala de improviso, as pausas se realizam sem que exista um cuidado prévio e consciente de sua demarcação. Neste tipo de código, quem toma a palavra tem sempre a possibilidade de reformular o enunciado, de forma a desfazer um mal-entendido e alcançar seu objetivo. Diretamente relacionadas ao estado emocional do locutor e à própria situação de fala, elas apontam para hesitações, repetições, redundância.

Conquanto conheça as particularidades da oralidade e da escrita, para fins de representação, fiz corresponder a pausa às reticências que, desde os saberes da gramática, “[...] marcam uma interrupção da frase e, conseqüentemente, a suspensão de sua melodia” (Cunha e Cintra, 2014, p. 673), se destacando pela variação nas possibilidades de emprego. Este sinal de pontuação:

[a] indica que o narrador ou a personagem interrompe uma ideia e passa a se ocupar de considerações acessórias;

[b] marca suspensões decorrentes de hesitação, surpresa, dúvida ou timidez do sujeito enunciativo;

[c] aponta para inflexões emocionais de alegria, tristeza, cólera, sarcasmo dentre outras;

[d] indica que a tarefa de concluir a ideia está sob responsabilidade do leitor e de sua imaginação;

[e] é utilizado para realçar uma palavra ou expressão.

<sup>30</sup> A esse respeito, Muniz (2016) cita como exemplo possível o recurso à utilização da combinação ou repetição de sinais — !!?, ?!, ??? etc. — na tentativa de exprimir na escrita aspectos emotivos da comunicação oral, nem sempre simples de transpor para o papel em função de na escrita não se dispor de recursos como gestos, olhares, sutilezas entoacionais dentre outros. Todavia adverte que tais aspectos prosódicos não são aceitos na prosa formal não literária.

<sup>31</sup> Segundo Scarpa (1999), a prosódia corresponde ao estudo de parâmetros físicos do som, parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, sistema de tom, entonação, acento e ritmo de línguas naturais. Ela se constitui em importante chave de interpretação.

Assim sendo, buscando respaldo também em outros pesquisadores que reforçam o que foi elucidado, as reticências desempenham uma função de pausa para frisar intenção ou estado emotivo (Rocha Lima<sup>32</sup>, 2011) e podem corresponder ao silêncio, marcar o inacabamento do enunciado, indicar hesitação (Pinchon e Morel, 1991).

Conquanto o gramatical limite a pontuação haja vista uma parte constitutiva do texto ser sua organização estrutural e a linearização do discurso se fazer também com demarcações na base linguística, é importante considerá-la além da ancoragem na gramática. A Análise do Discurso permite entender os sinais de pontuação como elementos dinâmicos que (d)enunciam as várias vozes que compõem a materialidade linguística. Se o texto é compreendido como vestígio material do interdiscurso, “[...] o mecanismo da pontuação fornece elementos para compreender o funcionamento político-ideológico dos discursos – com seus pontos de subjetivação na produção e na interpretação” (Furlanetto, 2014, p. 61). A partir de um profícuo trabalho, Orlandi (2001) convida a pensar a pontuação como desafio de observação da relação entre o dizer e o não-dizer. No caso específico das reticências, convida a pensar sobre o jogo de aberturas e fechamentos por elas promovido. Segundo a autora, as reticências mostram “um acréscimo não preenchido” (Orlandi, 2001, p. 121-122).

Notemos as SDs recortadas em análise: “Eu acho que é muito... muita burocracia. Eu vejo assim... que a escola falta liberdade em algumas coisas”. (SD46/P1); “[...] não que seja barrado, mas... tem uma burocracia muito grande [...]” (SD47/P1); e “[...] a nossa mantenedora... atual... ela realmente... o burocrático tá... tá acima de tudo” (SD48/P2). As pausas, representadas por reticências no registro, produzem um efeito de hesitação ao mesmo tempo que apontam para uma tentativa de limitação de sentidos que podem proliferar, o que é contraditório. Os sintagmas “muito”, “vejo assim”, “mas”, “mantenedora”, “atual”, “realmente” e “tá” são seguidos de pausa. Eles são seguidos pelo silêncio: algo é posto em silêncio nas palavras interrompidas.

O funcionamento das pausas aponta para algo sobre o qual **P1** e **P2** titubeiam entre enunciar ou não – uma informação sobre a opção pela burocratização das relações por parte da mantenedora e a limitação dos espaços de liberdade para tomada de decisões por parte da escola. No entanto, silenciar não se constitui apenas como a colocação de palavras em suspenso. Silenciar é também uma estratégia diante de um problema enfrentado há algum tempo e sobre

---

<sup>32</sup> Carlos Henrique da Rocha Lima foi um professor, gramático, filólogo, ensaísta e linguista brasileiro que produziu inúmeras obras, dentre elas a Gramática Normativa da Língua Brasileira que, publicada pela primeira vez em 1957, é uma obra reconhecida por autores como Antônio Houaiss, Rachel de Queiroz e José Cândido de Carvalho.

o qual as profissionais da educação vacilam haja vista estarem subordinadas às decisões da mantenedora, portanto, em um lugar hierarquicamente diferente: elas vacilam entre o falar e o não falar em decorrência de relações de força constitutivas do discurso desde as quais lugares sociais são representados e significados, relações de força que determinam como o sujeito deve enunciar desde a sua situação (lugar) no mundo que se projeta para uma posição no discurso. Vale lembrar, aqui, que essa “[...] projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva)” (Orlandi, 2001, p. 99).

Além disso, silenciar é uma tomada de decisão por uma Formação Discursiva que sustenta um modo de significar a Educação Infantil diante de certo apagamento dos sujeitos docentes no espaço escolar. FD heterogênea em que se constitui tanto uma **posição-sujeito professora esgotada** pelo apagamento de que a provisoriedade e o nomadismo são a materialização quanto uma **posição-sujeito professora contrariada** com essas mesmas condições. Portanto, FD na qual estão inscritas, pelo menos, duas posições-sujeito em relação litigiosa que dá a ver o funcionamento da resistência a qual, por um efeito da contradição, irrompe nos processos de dominação e permite a ruptura e transformação de uma dada realidade (Pêcheux, [1975] 2009). Não há ritual sem falhas nem interpelação ideológica perfeita. Na falha do ritual de interpelação está a “origem não-detectável da resistência e da revolta” (Pêcheux, [1975] 2009, p. 278). Portanto, mesmo no processo de reprodução, em algum momento a resistência se constitui.

Em nosso gesto de interpretação, as formulações “Eu acho que é muito... muita burocracia. Eu vejo assim... que a escola falta liberdade em algumas coisas”. (SD46/P1), “[...] não que seja barrado, mas... tem uma burocracia muito grande [...]” (SD47/P1) e “[...] a nossa mantenedora... atual... ela realmente... o burocrático tá... tá acima de tudo” (SD48/P2) produzem um **efeito de cansaço contrariado** quanto à forma como as rotinas administrativo-pedagógicas são conduzidas. O silêncio que funciona no vacilo, o silêncio que coloca a palavra em suspenso, pode ser entendido como o silêncio não apenas da dúvida entre falar e não falar em função das relações de força que constituem o discurso, mas também da contrariedade, portanto, da resistência à plena identificação com saberes que insistem em promover o apagamento do sujeito docente. Sob certo aspecto, o silêncio-vacilo, o silêncio-pausa existe como necessidade de resistência das docentes ao risco de perda dos princípios os quais dão sustentação ao trabalho docente na Educação Infantil em função da burocratização das relações administrativo-pedagógicas – o que será mais densamente trabalhado na continuidade deste capítulo.

### 5.2.2.3 Sobre o pertencimento: efeito de sentido de resistência

As SDs agrupadas na **Família Parafrástica Pertencimento** também são recortes do conjunto de falas produzidas no grupo focal realizado com as quatro docentes participantes da pesquisa:

Quadro 9 - Família Parafrástica Pertencimento

Temática: relação entre os docentes e a escola - resistência	
Sequências Discursivas (SDs)	Nº de SDs
<p><b>SD50</b> – “[...] com tudo que <b>a gente</b> passou, né? Com a escola saindo da.... Eu acho que isso deixou <b>a gente</b> muito forte enquanto escola [...]” (P1)</p> <p><b>SD51</b> – “[...] <b>a gente</b> criou uma trilha muito longa de se manter EMEI [...]. [...] quem ficou... tipo, <b>a gente</b> ficou tentando resgatar. E isso nos fortaleceu muito enquanto escola. Hoje <b>nós</b> somos uma escola referência em... não só no pedagógico, mas eu acho que referência em pertencimento.” (P1)</p> <p><b>SD52</b> – “<b>Nós</b> somos a EMEI onde <b>a gente</b> estiver.” (P1)</p> <p><b>SD53</b> – “Realmente, a <b>nossa escola</b> ela é referência em amizade, em cumplicidade [...] <b>Nossa escola</b> é uma escola aberta, ela é uma escola que acolhe, e ela acolhe qualquer professor que vem de fora, os que já estão querendo ficar, e os que estão sem, em outras escolas, querem vir pra nossa escola, que é o que tá acontecendo agora, né?” (P2)</p> <p><b>SD54</b> – “E passando por outras escolas, eu vejo que aqui, além de ser um ambiente acolhedor, tanto para <b>nós</b>, professoras, funcionários e para as crianças também, é um ambiente organizado. E isso faz, Nossa Senhora, uma total diferença na hora da gente executar o nosso trabalho. O ambiente organizado. <b>A gente</b> sabe o que está acontecendo, o que vai acontecer.” (P3)</p> <p><b>SD55</b> – “Ai, eu amo, né! Voltamos agora. A P3 já estava aqui, voltei agora. A escola que tem total meu coração. Eu amo esse lugar, eu amo estar aqui. Eu adoro, adoro, eu amo essas crianças, esse espaço, que não é o espaço, não é o nosso espaço físico. Ann, e aí é bem aquela frase que a diretora diz, que a <b>nossa escola</b> não é feita de tijolos e é feita de pessoas, e eu sinto muito isso. Quando estou aqui dentro.” (P4)</p>	06

Fonte: material elaborado pela pesquisadora

As falas resultaram da provocação feita pela pesquisadora que, após elucidar que o assunto tratado em seu estudo é a (im)permanência da educadora infantil, indagou sobre a concepção de escola das docentes e sobre seu pertencimento – o que desafiou a pensarem sobre como a EMEI está sendo discursivizada. Mobilizando significantes como “nossa escola”, “a gente” e “nós”, os dizeres docentes se alinham ao discurso da Educação Infantil como trabalho que envolve compromisso com a criação de situações que amalgamam afeto e condições de aprendizagem junto a estudantes-crianças por cuja formação a escola é responsável. Portanto, os dizeres docentes produzem um **efeito de sentido de escola como espaço sociocultural** que, impossibilitada de existir dissociada da trama social que a constitui, é lugar onde se

movimentam sujeitos também socioculturais dada a igual impossibilidade de eles serem compreendidos fora da relação com outros sujeitos, fora de desejos, fora de suas singularidades – aspectos a partir dos quais significam e são significados pelo simbólico.

O PPP dá a ver como a escola está sendo discursivizada. Não é possível pensar a (im)permanência docente separada da compreensão das educadoras sobre o que é ser EMEI a partir do PPP haja vista o documento apresentar os princípios sustentadores do trabalho na escola forjados por elas em momento anterior. O que é ser EMEI desde os dizeres do PPP produzido em 2019? Ser EMEI é compreender a criança como sujeito ao mesmo tempo suficiente, porque “capaz e disposta a estabelecer relações” (**SD3**), “sujeito curioso e com um enorme potencial” (**SD6**), e insuficiente, porque ainda sem estarem desenvolvidas certas capacidades como “habilidades de interação, participação, convivência”, “socialização [...] com o mundo”, “autoestima” e “imagem positiva de si” (**SDs 1 e 2**). Enfim, ser EMEI é entender a infância como tempo de possibilidades e impossibilidades.

Ser EMEI é pensar a função docente articulada ao planejamento e à realização de uma série de trabalhos que oscilam entre educar e cuidar, fazendo retorno de uma memória de Educação Infantil que oscila entre uma compreensão segundo a qual a educação da infância equivale ao acionamento, por parte do professor-cuidador, de uma série de práticas por meio das quais a criança terá a possibilidade de atingir o desenvolvimento pleno das capacidades esperadas neste tempo da vida e um outro entendimento desde o qual a criança, pensada por um professor-educador, é um ser histórico-social que aprende não em função da falta e para que a falta seja preenchida, mas em função de suas realizações, na interação, no diálogo, na experiência de vida coletiva. Portanto, à escola corresponde um espaço comprometido com a educação e preocupado com o cuidado, portanto, escola-educadora e escola-cuidadora. Talvez, escola-educadora-cuidadora.

O que é ser EMEI desde os dizeres docentes no grupo focal ocorrido no primeiro semestre de 2024? Conquanto as educadoras não se oponham ao princípio de que a prioridade na Educação Infantil é o cuidar com “afeto” (**P4**), portanto, a escola assume função cuidadora, elas caracterizam a escola como “lugar de acolhimento” (**P1**) no qual a criança é tratada como “protagonista” e prioridade (**P1**). Ainda que o brincar seja tomado como “a maior característica da Educação Infantil” (**P1**) para as quatro participantes da pesquisa, a ludicidade não é tomada como uma prática que torna a escola uma “segunda casa” (**P1**). A ludicidade é significada como fator necessário à aprendizagem em um espaço que não é a segunda casa da criança. Ela é um lugar em que “a observação e o olhar atento” à criança são fundamentais não só porque todo o dia a educadora “aprende com elas” (**P2**), mas também pela relevância de “validar a criança”

(P2), validar o que as crianças ensinam, reconhecendo que “elas pensam” (P1) e aprendendo “a lidar com o imprevisto, com o não planejado” (P3) haja vista na Educação Infantil ser tudo “imprevisível” – o que é destacado por P4 quando enuncia que “a gente prepara, a gente programa uma aula e chega ali no meio [...] a tinta que eu tinha largado ali no cantinho escondidinha pra já botar pra atividade, quando tu olha pro lado, tem um todo azul”. Acrescentam, também, que a escola de Educação Infantil se constitui como “o primeiro grupo social” (P3) fora da família no qual a criança é inserida, portanto, ela desempenha uma função de “socialização” (P3).

Os dizeres docentes isolados produzem sentidos de escola-cuidadora e escola-educadora assim como os dizeres recortados do PPP elaborado em 2019 pelas mesmas educadoras participantes na pesquisa. Todavia, apesar de esses sentidos fazerem retorno de uma memória da Educação Infantil entendida como equipamento de caráter assistencial amparado em um modelo doméstico – compreensão promotora de uma relação dicotômica entre cuidado e educação, tais sentidos retornam ressignificados em outras condições de produção do discurso. Especialmente na e a partir da última década do século XX, passou a ocorrer um intenso movimento de debate relativamente às especificidades pedagógicas do trabalho na escola da infância, problematizando fortemente a natureza dicotômica da articulação estabelecida entre educar e cuidar.

A esse respeito, o *Encontro Técnico sobre Política de Formação de Profissionais de Educação Infantil*, ocorrido no ano de 1994 na cidade de Belo Horizonte, se configurou como um divisor de águas na medida que promoveu debates adensados a respeito da consideração urgente do cuidado e da educação como dimensões necessariamente integradas no trabalho pedagógico com crianças. Tanto documentos oficiais, como o *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (1998) e a *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos* (2003), quanto importantes estudiosos do campo dos Estudos sobre a Educação Infantil, como Faria (2005), Cerisara (2004) e Rocha (1999, 2002), ressalvam a necessidade de entender o educar e o cuidar como funções articuladas e indissociáveis da escola de Educação Infantil.

O **efeito de sentido de indissociabilidade** constituído na FD Educação Infantil é determinado por uma conjuntura na qual foi estabelecida a incorporação de creches, responsáveis pelo cuidado, e pré-escolas, comprometidas com a educação, aos sistemas de ensino como primeira etapa da Educação Básica – o que se deu na década de 1990. A “solução conceitual” de uma integração como essa envolveu a proposta do binômio educar e cuidar, permitindo, assim, “integrar as atividades de cuidado, realizadas nas creches, com as atividades

de cunho claramente pedagógico, desenvolvidas em pré-escolas” (Tiriba, 2005, p. 2). Importante destacar, no entanto, que o sentido de dicotomia produzido por enunciados os quais, historicamente, têm feito corresponder essas atividades às creches e pré-escolas respectivamente já foi colocado em suspeição por Kuhlmann Júnior (2005). O autor entende ambas as instituições como educacionais uma vez que aquilo que as diferencia “[...] não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Foi a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos” (Kuhlmann Júnior, 2005, p. 53-54) – o que será detalhado nesta subseção.

Nos dizeres docentes produzidos no grupo focal irrompe um sentido de impossibilidade de cuidar de crianças sem educá-las e de educar crianças sem cuidá-las. Sob certo aspecto, irrompe um sentido outro de cuidado que está para além da atenção tão-somente às necessidades básicas haja vista ser preciso também atentar para a promoção do desenvolvimento da criança em suas muitas dimensões, o que aponta para uma preocupação com o cuidado ampliada para uma preocupação com a educação que inclui o cuidado sem se reduzir a ele. A formulação “Nós somos a EMEI onde a gente estiver” (P1) produz um sentido de cuidado ampliado pela sua inclusão na noção de educação uma vez que “somos a EMEI” produz sentidos desde sua relação com outras formulações. Não se trata apenas de ser EMEI por cuidar que “chegou sem fralda, que perdeu o bico” (P1) e, desde uma resposta assistencialista, prover o que falta, mas de prestar atenção em tudo, porque a educadora assume compromisso com a criação de condições para que ocorra a formação e o desenvolvimento da criança – “a gente tá ali ajudando ela a se desenvolver” (P2).

Ao se projetarem de seu lugar no mundo, docentes que trabalham em uma escola de Educação Infantil localizada em cidade litorânea no norte do Estado do Rio Grande do Sul, para sua posição no discurso, é possível observar os sentidos que estão em jogo na **posição-sujeito professora-educadora** assumida: **efeitos de sentidos de escola sociocultural e de escola-educadora** em que educar e cuidar estão integrados. Sendo o discurso um lugar teórico, nele se pode observar a relação da língua com a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, submetendo-se este à língua e significando/significando-se pelo simbólico na história. Dito de outra forma, o sujeito é falado pela ideologia: o indivíduo é sempre-já sujeito, pois já o é antes de seu nascimento. A ideologia familiar, atravessada por tantas outras ideologias – religiosas, políticas e assim por diante, dão-lhe um nome, um lugar, uma identidade, inserem-no em um contexto histórico. O indivíduo não tem escolha, é-lhe imposto ser sujeito e interpelado a assumir um espaço no sistema de produção. A ideologia produz as evidências a partir das quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc.,



[...]. (Pêcheux, [1975] 2009, p. 160) e, no caso deste estudo, toda docente sabe o que é uma educadora em escola de Educação Infantil, uma criança, uma escola de Educação Infantil.

Mas o sujeito se coloca na origem do que diz em função de ser ele um “efeito ideológico elementar” (Althusser, 1985) e, também, estar iludido da sua existência espontânea e da literalidade do sentido – o que aponta para uma discrepância entre um já-lá pensado antes e a ilusão de que uma palavra designa uma coisa ou possui um significado. Considerando o que Pêcheux ([1975] 2009, p. 261) assevera, cabe propor que os efeitos de sentidos escola sociocultural e escola-educadora não preexistem à Formação Discursiva Educação Infantil em que eles se constituíram haja vista a produção do sentido ser parte integrante da “interpelação do indivíduo em sujeito, na medida em que, entre outras determinações, o sujeito é ‘produzido como causa de si’ na forma-sujeito do discurso, sob o efeito do interdiscurso”.

Importante agora indagar a quem “nós” faz referência na formulação “**Nós** somos a EMEI onde **a gente** estiver” (SD52/P1)? A quem “a gente” faz referência? Se considerarmos outras formulações, será possível reconhecer que tais sintagmas se repetem:

“[...] com tudo que **a gente** passou, né? Com a escola saindo da.... Eu acho que isso deixou **a gente** muito forte, quanto escola [...]”. (SD50/P1)

“[...] **a gente** criou uma trilha muito longa de se manter EMEI [...]. [...] quem ficou... tipo, **a gente** ficou tentando resgatar. E isso nos fortaleceu muito enquanto escola. Hoje **nós** somos uma escola referência em... não só no pedagógico, mas eu acho que referência em pertencimento”. (SD51/P1)

“**Nós** somos a EMEI onde **a gente** estiver”. (SD52/P1)

Nesse momento de realização do Grupo Focal, P1 disse demais os sintagmas “a gente” e “nós”. Tal dizer em excesso (Ersnt-Pereira e Mutti, 2011) pode ser um rastro que fica no fio do discurso: por contradição, iludida de que tem controle e domínio do que diz e faz, ela é produzida como “causa de si” e, também, está determinada por uma conjuntura sobre a qual não tem domínio nem controle – um modo de gestão que estabeleceu a provisoriedade e o nomadismo como condições de produção dos discursos ao longo de mais de dois anos. Os sintagmas “a gente” e “nós” são também indícios de discursos anteriores. De que discursos? A que filiações de sentido eles remetem?

Nas três formulações, os sintagmas “nós” e “a gente” remetem a um coletivo de situações anteriores às educadoras, veiculadas por outros discursos, como os das políticas educacionais e os discursos médicos, religiosos, empresariais, pedagógicos e jurídicos, e

incorporadas pelo discurso das docentes. Se levado em consideração o processo de constituição das instituições pré-escolares no Brasil ao longo da Primeira República (1899 a 1922), percebemos que o assistencialismo está identificado como uma proposta educacional planejada para um grupo bastante específico – a população pobre. Essa opção de encaminhamento e realização da prática pedagógica é atravessada por três principais influências:

[1] a médico-higienista a partir da qual creches teriam sido implantadas por médicos que, aliados às mulheres burguesas, intentavam operacionalizar práticas higienistas de “atendimento às trabalhadoras domésticas” (Kuhlmann Júnior, 1991, p. 16). A centralidade da atenção recaía sobre a mortalidade infantil e seu desdobramento, o controle racial, em um tempo eugenista, e os projetos de saneamento com vistas à promoção da civilidade e da modernidade;

[2] a jurídico-policial que, preocupada com a “infância moralmente abandonada” (Kuhlmann Júnior, 1991, p. 22), instava a que fossem organizados tipos de atendimento à infância por meio dos quais a criminalidade pudesse ser evitada. Considerava-se que uma das suas prováveis causas residia na desorganização e má influência familiar;

[3] e a religiosa que, sustentada pelo apostolado da instrução e da saúde, se materializava por meio de práticas de caridade incentivadas por religiosos que definiam a Igreja como “um sustentáculo da sociedade capitalista” (Kuhlmann Júnior, 1991, p. 24). Outro aspecto das propostas orientadas por princípios religiosos foi a “defesa da baixa qualidade” articulada ao que era entendido como próprio do grupo atendido – as crianças pobres para as quais era oferecida instrução mais moral do que intelectual.

Não se trata, aqui, de trabalhar com o efeito de sentido de educação assistencialista produzido pelos discursos por meio dos quais a educação da infância pobre foi pensada em um certo período histórico no Brasil. Trata-se de compreender a constituição de um efeito de sentido outro – o da educação menor. Seja em discursos médicos, religiosos, empresariais, pedagógicos ou jurídicos, circulou, em livros, trabalhos apresentados em eventos científicos, estatutos de instituições encarregadas do cuidado da criança pobre e outros textos redigidos à época, um **efeito de sentido de educação menor** aceitável, até recomendada, para grupos considerados como também de valor menor – os empobrecidos. A posição assumida por médicos, juristas e religiosos no discurso, uma **posição-sujeito capitalista empresarial-assistencial**, estava inscrita em uma Formação Discursiva Educação Infantil na qual circula um **efeito de sentido de educação menor** ainda nos dias de hoje.

Contudo, hoje são outras as condições de produção. Segundo dados cotejados em 2019 por meio do Questionário 1 (Anexo I) respondido pela comunidade escolar com a finalidade de caracterizá-la, conhecer suas expectativas em relação à escola e elaborar o PPP com a

participação de pais ou responsáveis pelas crianças, os/as estudantes da EMEI pertencem a famílias compostas por trabalhadores de baixa renda com instrução limitada: 68% das famílias que compõem a comunidade escolar ganham, no máximo, 3 salários mínimos; 44% dos pais têm Ensino Fundamental incompleto e 23% têm Ensino Médio incompleto; 23% das mães têm Ensino Fundamental incompleto e 27% têm Ensino Médio incompleto; 47% dos pais são autônomos, portanto, estão na economia informal; 46% das mães são domésticas ou donas de casa.

Em uma formação social dada, é possível identificar um modo de produção específico que a domina e um estado de relações de classe que a compõe. As práticas sociais vigentes são a forma concreta em que essas relações de classe se expressam. Tais relações dão espaço a posições de classe específicas, que não constituem indivíduos, mas configuram formações que mantêm, entre si, relações de antagonismo, aliança ou dominação (Haroche *et al.*, 2007). De uma maneira geral, o modo de produção dominante é o capitalista. Ele tem no antagonismo de classes – burguesia e proletariado, definido por Marx, a expressão do “motor da história”. Se consideradas as classes sociais desde a ótica marxista, tais famílias integram o proletariado (trabalhadores explorados pela burguesia) sem possibilidade real de mobilidade em função da consolidação de processos de produção que promovem e mantêm a desigualdade na distribuição de renda<sup>33</sup>. As crianças-estudantes na EMEI são filhos/filhas dessas famílias, portanto, sujeitos que sofrem as consequências dessa desigualdade.

Ao dizer que “Nós somos a EMEI **onde a gente estiver**” (SD52), os sintagmas “onde a gente estiver” estabelecem relação com a desconstituição do grupo de docentes, funcionários/as e crianças que estavam vinculados/as à escola cujo prédio foi interdito: membros da comunidade escolar que foram espalhados e assim têm permanecido ao longo de um tempo. O que não está dito? Talvez espalhar as crianças em diferentes escolas se configure como mais do que uma decisão administrativa. Talvez essa decisão, e os efeitos dela sobre as crianças,

---

<sup>33</sup> Com base em dados obtidos em sites do IBGE, Receita Federal, Ministério do Trabalho, Ministério da Economia e Ministério do Turismo, a cidade na qual está localizada a EMEI apresenta desempenho econômico ainda preocupante e pequeno número de novas oportunidades claras de negócios. De janeiro a julho de 2024, foram registradas 1,7 mil admissões formais e 1,9 mil desligamentos, resultando em um saldo negativo de -274 novos trabalhadores. O município possui 5,4 mil empregos com carteira assinada, a ocupação predominante destes trabalhadores é a de vendedor de comércio varejista (274), seguido de operador de caixa (264) e de professor de disciplinas pedagógicas no ensino médio (252). A remuneração média dos trabalhadores formais do município é de R\$ 2,9 mil, valor abaixo da média do estado, de R\$ 3,5 mil. A concentração de renda entre as classes econômicas pode ser considerada alta e é relativamente superior à média estadual. As faixas de menor poder aquisitivo (E e D) participam com 45,4% do total de remunerações da cidade, enquanto que as classes mais altas representam 19,9%. Do total de trabalhadores, as três atividades que mais empregam são: administração pública em geral (1188), comércio varejista de supermercados (577) e condomínios prediais (310). Entre os setores característicos da cidade, também se destacam as atividades de comércio varejista de plantas e flores naturais e serviços combinados para apoio a edifícios.

corresponda a uma consequência da desigualdade social que, em decorrência de formações imaginárias constituídas, afeta estudantes-crianças oriundas de famílias proletárias, sendo naturalizada<sup>34</sup>.

Mas não apenas crianças foram espalhadas. Isso também ocorreu com as docentes: à interdição do prédio não se seguiu uma experiência de realocação na qual o grupo saiu de uma escola para outra, de um prédio para outro devidamente organizado e preparado para acolher as educadoras e possibilitar que dessem continuidade ao seu trabalho, seguindo as mesmas rotinas planejadas, os mesmos acordos feitos. Em alguns casos, foi uma experiência de realocações e de luta por permanecer existindo como coletivo. **O efeito de sentido de flexibilidade como traço demandado do trabalhador** no contexto de produção neoliberal da prática pedagógica é constituído, apontando para um modo de realização da prática pedagógica por sujeitos dos quais se espera a submissão a “[...] uma lógica de mercado que espera a eficiência, produtividade e a aptidão deste[s] sujeito[s] para desenvolver[em] o maior número de habilidades possíveis em benefício da empresa” (Lima, 2023, p. 151), no caso, da escola e, mais amplamente, da mantenedora. As “habilidades” envolvem rápida e resignada capacidade de adaptação a diferentes contextos, se considerarmos que todas as docentes foram extraídas de seu espaço de trabalho, de sua comunidade escolar, e uma parte delas foi transferida de escola mais de uma vez ao longo dos mais de dois anos de provisoriedade.

Ao falar “nós” e “a gente”, é como se **P1** isolasse a mantenedora. É como se **P1** dissesse: “Se a mantenedora não está perto de nós, se ela nos colocou nessa situação de provisoriedade que já se alonga por mais de dois anos, então eu também não vou inclui-la nesse ‘nós’. Esse ‘nós’ somos ‘nós’, esse ‘a gente’ é ‘a gente’ – as professoras dessa escola, a equipe diretiva dessa escola, os funcionários dessa escola, as crianças dessa escola que, apesar de terem sido espalhados, se mantiveram filiados à rede de sentidos produzidos pela EMEI. Uma rede de sentidos que estabelece o que é ser EMEI e o que não é ser EMEI”. Assim, as marcas discursivas isoladas produzem um **efeito de sentido de distanciamento da mantenedora**. Contudo, mesmo não estando concretamente presente no cotidiano da escola, as decisões da mantenedora afetam as práticas discursivas e sociais dos trabalhadores da escola. É possível perceber isso através de outras marcas discursivas isoladas nestas mesmas formulações recortadas:

---

<sup>34</sup> Não é objetivo deste estudo a análise do discurso das crianças nômades, mas isso pode fazer parte da continuidade da pesquisa em nível de pós-doutorado.

[...] com tudo que a gente passou, né? Com a escola saindo da.... Eu acho que isso deixou a gente **muito** forte, quanto escola [...]. (SD50/P1)

[...] a gente **criou** uma trilha **muito** longa **de se manter** EMEI [...]. [...] quem ficou... tipo, a gente **ficou tentando resgatar**. E isso nos fortaleceu **muito** enquanto escola. Hoje nós somos uma escola referência em... não só no pedagógico, mas eu acho que referência em **pertencimento**. (SD51/P1)

**Nós somos a EMEI onde a gente estiver.** (SD52/P1)

O emprego do gerúndio na **SD51** “a gente criou uma trilha muito longa de se manter EMEI [...]. [...] quem ficou... tipo, a gente ficou **tentando** resgatar. E isso nos fortaleceu muito enquanto escola. Hoje nós somos uma escola referência em... não só no pedagógico, mas eu acho que referência em pertencimento” convida a analisar sua materialidade léxico-sintática desde a relação com outros enunciados. O gerúndio é uma forma nominal do verbo e se caracteriza por não poder exprimir por si nem o tempo nem o modo. Seu valor temporal e modal está sempre na dependência do contexto em que aparece. Ademais, o gerúndio indica o “processo verbal em curso e desempenha funções exercidas pelo advérbio ou pelo adjetivo” (Cunha e Cintra, 2014, p. 497). Que processo verbal está em curso? Ao longo do tempo de realocações e espera por um novo espaço mais definitivo para a escola, uma ação foi acontecendo. Assim sendo, cabe perguntar: Quem “ficou tentando resgatar”? Resgatar o quê? Como ficaram “tentando resgatar”? A observação das marcas discursivas destacadas permite compreender a relação entre dito e não dito. Nota-se uma relação de tensão entre uma política pública municipal que cuida parcialmente da escola e a escola que busca alternativas para cuidar de si mesma, tensão entre dissolução e manutenção do vínculo, como se houvesse um desafio a ser vencido: as docentes criaram uma trilha a fim de “se manter[em] EMEI”, ficaram “tentando resgatar”.

“Resgatar” é um verbo que se liga diretamente ao seu complemento, o objeto direto, sendo possível também ligar-se ao complemento por meio de uma preposição. Além disso, trata-se de verbo que pode se apresentar acompanhado de pronome oblíquo átono como “me”, “te”, “se”, “nos” e “vos”, sendo empregado na indicação de ações que dizem respeito ao sujeito que as executa (Cunha e Cintra, 2014). O dicionário<sup>35</sup> oferece algumas possibilidades de compreensão do verbo “resgatar” que possibilitam perspectivar que a ação relacionada a ele pode envolver:

<sup>35</sup> Cf. <https://michaelis.uol.com.br/palavra/neydy/resgatar/>.

- libertar(-se) do cativo em troca de dinheiro ou outra concessão, por exemplo, libertar prisioneiros, reféns;
- pagar dívida, título de crédito ou qualquer compromisso;
- obter restituição de algo, mediante pagamento em dinheiro;
- conseguir a realização de algo com muita dificuldade;
- livrar-se de culpa;
- tornar a ter; recuperar;
- tirar da ruína;
- realizar aquilo que havia assumido como compromisso; cumprir.

Considerando a versatilidade do verbo “resgatar” haja vista ele poder ser adaptado a diferentes situações e significados, estando estes na dependência do contexto de utilização, que parte cada um dos funcionamentos léxico-sintáticos subjacentes tomou na unidade equívoca do dizer docente?<sup>36</sup> Na **SD51**, inexistem complementos para “a gente ficou tentando resgatar”, mas o silêncio em relação a eles não indica uma ausência que não significa, porque o silêncio é constitutivo do dizer: para que algo seja dito, algo precisa não ser dito. Se ao falar “a gente”, conforme argumentado antes, está sendo falado escola e docentes com o conjunto de princípios que têm dado respaldo para o trabalho que desenvolvem, esse coletivo está tanto praticando ações com o intuito de se libertar de uma situação de dificuldade que não foi criada por ele, recuperar algo que corre risco de ser perdido – as noções mobilizadas em sua prática, os/as colegas de trabalho, as crianças que compunham a comunidade escolar – quanto restaurar algo que se encontrava danificado – no caso, o prédio da escola interditado. O coletivo e suas tomadas de decisões sustentadas por um modo de compreender Educação Infantil, um modo de compreender o que é ser EMEI em uma escola pública municipal no litoral gaúcho: eis um possível complemento. Um coletivo que aparece ora como pessoas que passaram e ainda estão passando pelas mais variadas dificuldades decorrentes do estabelecimento de uma relação burocrática por parte da mantenedora, relação que fragiliza – portanto, um coletivo fragilizado, ora como pessoas que resistem ao enfraquecimento – portanto, um coletivo empoderado que hoje é referência “não só no pedagógico”, mas “em **pertencimento**”.

O sujeito do discurso é constituído por diferentes posições discursivo-enunciativas –

**PS Professora Contrariada/Empoderada/Afeto Docente, PS Professora**

---

<sup>36</sup> Feitos ajustes, tomo emprestada uma indagação feita por Pêcheux ([1983] 1999) ao analisar o enunciado “On a gagné” dito repetidas vezes após a divulgação do resultado da eleição na França em 1981 com a vitória de François Mitterrand.

**Esgotada/Fragilizada**, um sujeito dividido. A divisão do sujeito do discurso reivindica que se chame a atenção para a contradição constitutiva do dizer de que ressoam estilhaçados diferentes sentidos possíveis – **efeito de sentido de resistência/empoderamento, efeito de sentido de esgotamento/enfraquecimento**. A esse respeito, importante é compreender o deslizamento de sentido do sintagma “pertencimento”.

Ao fazer menção à experiência de interdição do prédio da escola e realocação das docentes em diferentes EMEIs, o deslocamento para outra escola é significado por **P4** como “não ter o espaço físico” – algo que produziu tensões: “eu fui pra um lugar totalmente diferente” (**P3**), “pra **P3** deve ter sido ainda pior, com certeza. Eu ainda fui com uma galera” (**P4**), “Nós, quando fomos lá [...]. [...] várias profissionais foram pra lá, mas um **espaço físico totalmente diferente**” (**P4**), “vai pra um lado e volta, e **vai e volta**” (**P1**), “Eu que saí da escola, né, que fui pra **outra escola**, pra retornar não foi fácil, como falaram, e isso gerou incertezas” (**P2**). Os sintagmas “espaço físico totalmente diferente”, “vai e volta” e “outra escola” produzem um **efeito de sentido de movimento forçado** para outro espaço físico e **ruptura não escolhida** com modos de ser docente instituídos pelo grupo desde uma **posição-sujeito esgotada**.

As palavras significam e não está nas mãos do sujeito o controle do sentido. O que se diz só faz sentido porque há uma história que faz com que as palavras voltem à base do dizível para que (res)signifiquem. Além disso, o dizer do sujeito significa a partir de determinadas condições, sendo imprescindível considerar a posição da qual se fala por ser ela constitutiva daquilo que se diz. Quando as docentes falam a respeito do vivido em abril do ano de 2022 e seus efeitos sobre o vínculo com a EMEI, o que é dito está constituído pela posição de sujeito de uma docente que está sendo impedida de retomar sua rotina de trabalho conforme e com quem estava combinado e planejado.

Outras marcas discursivas que destaco são “isso” e “muito” em “**isso** deixou a gente **muito** forte” (**P1**) e “**isso** nos fortaleceu **muito** enquanto escola” (**P1**). O pronome demonstrativo “isso” desempenha função retrospectiva uma vez que envia o leitor para algo que já foi mencionado, referindo-se ao “vai e volta” e às “incertezas”, e também instaura um distanciamento – é essa conjuntura de gestão burocrática e distante que gera realocações e incertezas; não, outra conjuntura qualquer. “Muito”, intensificador do adjetivo “forte” e modificador do verbo “fortaleceu”, produz um efeito de exagero não no que se refere às consequências do desmanche do grupo, mas no tocante ao trabalho de resgate do que se corria o risco de perder empreendido pelas docentes – resgate do coletivo docente e dos funcionários pelo acolhimento um do outro e estabelecimento de laços.

Os sentidos só podem ser interpretados com a condição de que sejam recuperadas as vozes que falam no discurso produzido em certo momento histórico, porque estão diretamente associados às posições ideológicas. Em sendo assim, ainda que no discurso possam ser recuperadas vozes que falam desde uma posição ideológica que entende como inalienável a relação entre escola-espaco físico, permanência e **pertencimento**, não se tratava mais de pertencer a um grupo que está atuando em um local de trabalho definido, mas de pensar alternativas para continuar existindo como grupo mesmo sem estar em um lugar definido para existir/trabalhar até o momento de as docentes estarem juntas de novo.

A Análise de Discurso, como ressalva Orlandi (2015, p. 59), não tem o “sentido verdadeiro” como finalidade. Ela se interessa pelo “real do sentido em sua materialidade linguística e histórica”, portanto trabalha com fatos de linguagem em sua espessura semântica e em sua materialidade linguístico-discursiva. Em razão disso, cumpre grifar a volatilidade de sentido e a fragmentação do sujeito no discurso das docentes em função da determinação histórica tanto do sujeito como do sentido que, assim sendo, são entendidos em sua contradição. Falar em determinação histórica dos sujeitos e dos sentidos implica entender que tanto sujeitos quanto sentidos poderiam ser quaisquer um, mas não o são: eles, ao mesmo tempo, mudam e se mantêm porque são históricos, não transparentes nem evidentes ou naturais. Em função disso, cabe ao analista “levar em conta o movimento de interpretação inscrita na relação do próprio sujeito com o discurso” (Orlandi, 2011, p. 25), situando o gesto de interpretação do sujeito e expondo seus efeitos de sentidos sem esquecer de que os momentos de interpretação são “atos que surgem como tomadas de posição reconhecidas como tais, em outras palavras, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (Pêcheux, ([1983] 1999).

No trabalho analítico-discursivo produzido por mim, busquei considerar a relação do que é dito em um discurso com o que é dito em outro. Esta tarefa de analista assumida por mim permitiu compreender que o discurso do PPP estabelece diferentes relações com o discurso de grupos outros que têm se dedicado a estudar a “criança” – sociólogos, psicólogos, antropólogos, médicos, juristas, religiosos, educadores, políticos. Da mesma forma, o discurso colocado em circulação pelas professoras assume relação com um discurso anterior da mantenedora o qual, por seu turno, está associado a um discurso anterior das políticas públicas educacionais no Brasil – discursos que não têm promovido uma efetiva valorização e reconhecimento das profissionais da educação. Procurei escutar a presença do não-dito no que é dito e, ao fazê-lo, reconheci relações antagônicas entre o que está dito no discurso das docentes e o que, como “presença produzida por uma ausência necessária” (Orlandi, 2001, p. 60), não está dito, mas significa o dito a partir de noções de professor/a como “prático” e de gestores/as como



burocratas as quais têm circulado no discurso das políticas educacionais, da gestão, do empresariado. Portanto, ao escutar discursivamente intentei ouvir, naquilo que as docentes disseram, o que elas não disseram, mas constituiu igualmente os sentidos produzidos pelas formulações. O que envolveu atenção à exterioridade presente no texto, sua historicidade.

Considerando as análises produzidas, faz-se fundamental ressaltar também que para que as palavras das docentes tenham sentido é necessário que já tenham sentido. Algo fala antes, em outro lugar, independentemente. Na relação com a língua e a história, os sujeitos se filiam a redes de sentidos em um gesto de interpretação. Ao fazê-lo, dizem o dito, mas também fundam um sentido outro. Se os dizeres docentes produziram um efeito de sentido de esgotamento em função da provisoriedade implantada há mais de dois anos, eles também produziram um efeito de sentido de resistência e empoderamento que irrompeu junto com uma posição de sujeito contrariada. Orlandi (2001, p. 69) afirma que, “em termos teóricos e analíticos, temos como entrar no discurso, pela sua textualização” – o que é realizável a partir do estabelecimento de relação com o funcionamento discursivo e com os processos de constituição de sentidos nele inscritos.

## CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

O estudo aqui apresentado é uma pesquisa de entremeio que teve como objetivo escutar discursivamente os dizeres docentes de modo a compreender a (im)permanência docente na Educação Infantil desde as condições de produção em que irrompem esses discursos, sendo fundamental um trabalho de escuta discursiva dos dizeres docentes e do Projeto Político Pedagógico da escola-parceira que, reelaborado no ano de 2019, se constituiu em documento no qual circulam sentidos e saberes relacionados à Educação Infantil, à docência, à criança. Para isso, como objetivos específicos, procurou-se: [1] compreender, desde a análise dos dizeres docentes e dos dizeres do PPP, a constituição (da ordem da memória), a formulação (da ordem das marcas de atualização da memória) e a circulação de sentidos ligados aos modos de (im)permanência na instituição; [2] entender o funcionamento dos discursos outros que, desde a observação de deslocamentos, rupturas e/ou conformações, instam a atentar para o trabalho da memória discursiva relativamente à Educação Infantil bem como para as filiações de sentidos a ela; e [3] interpretar o funcionamento do discurso pedagógico nos dizeres docentes produzidos em situação de grupo focal e no Projeto Político Pedagógico da escola-parceira bem como possíveis articulações entre eles.

O *corpus* com que trabalhei se constituiu em *corpus* híbrido – o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-parceira na pesquisa e os dizeres de quatro professoras, que lecionam em escola de Educação Infantil da rede pública municipal, situada no litoral norte do Rio Grande do Sul. Intentando compreender tanto o funcionamento de discursos que estão sendo produzidos na escola quanto os sentidos sobre “criança” em circulação no PPP, a estratégia de observação do *corpus* de arquivo envolveu o que foi dito demais. Realizei recortes, a partir desse critério, de que derivaram as onze sequências discursivas submetidas à análise. Quanto aos dizeres docentes, eles foram produzidos em grupo focal ocorrido no primeiro semestre do ano de 2024 após aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e demais instâncias envolvidas (COMPESQEdu, Secretaria Municipal de Educação da cidade em que a instituição está localizada e Direção da Escola).

Em tal situação, desempenhei o papel de mediadora de uma conversa estabelecida a partir de tópicos guia elaborados sob influência do tema e das finalidades da pesquisa. Eles foram organizados em três dimensões: [Dimensão 1] relação com a escola; [Dimensão 2] relação com a Educação Infantil; e [Dimensão 3] relação com as condições de produção da docência na escola de Educação Infantil, estando articuladas perguntas a cada uma delas: Qual

é a sua concepção de escola? e Como você vê a escola em que atua? [Dimensão 1]; Você gosta do que faz?; Por que você escolheu a Educação Infantil?; e Que funções tu consideras como próprias da Educação Infantil? [Dimensão 2]; Tu já pensaste em desistir da docência na escola de Educação Infantil? Por quê?; As condições de produção da docência na escola de Educação Infantil podem ser geradoras de desânimo, adoecimento e/ou desistência? Por quê?; Tu estás vinculada à rede municipal de ensino desde quando? Tu já precisaste te afastar do trabalho em algum momento? Por quê?; e Que tensão/tensões a provisoriedade no vínculo com o espaço físico da escola estabelece com a permanência? [Dimensão 3].

Sobre a análise, foi interessante observar o processo de constituição dos sentidos e dos sujeitos, pois isso me possibilitou compreender sentidos produzidos pelos dizeres de docentes impedidas de permanecer na “sua” escola em função da prolongada experiência de mudança de local de trabalho a que têm sido submetidas e da condição de nomadismo que lhes foi imposta. Em um curto período de tempo, muitas docentes foram realocadas pela mantenedora por mais de uma vez para outras instituições, pois o prédio oficial da escola foi interditado – o que foi designado por **P1** como “andança”. O dizer de **P1** produziu certo efeito para “andança” que me fez indagar a respeito da relação entre “andança” e “pertencimento” – o que instigou a retornar ao texto produzido e reconhecer as aprendizagens constituídas ao longo do tempo deste estudo, referindo alguns pontos importantes identificados<sup>37</sup>:

[1] O trabalho analítico-discursivo implicou dar a ver na materialidade da linguagem o funcionamento do discurso, reconhecendo o modo como dizeres docentes e do PPP registram as atuações do social na linguagem em relação à noção de discurso. Buscou-se compreender processos discursivos, repetições, silenciamentos, pré-construídos, elementos que constituem a memória do dizer e, como entendido a partir das análises, funcionam nos modos como os docentes permanecem.

[2] Em função da compreensão de discurso proposta por Pêcheux ([1969] 2010; [1975] 2009), entendemos que toda produção discursiva retoma já-ditos que circulam em certa formação social. Nada do que é dito irrompeu de uma vontade individual e superior do sujeito. Sendo assim, o discurso da Educação Infantil e seu funcionamento nas políticas educacionais foram ditos em outros momentos sócio-históricos e instituem relação com outros discursos – o que

---

<sup>37</sup> A organização das aprendizagens em itens foi sugerida pela Profa. Dóris Fiss em decorrência da leitura da dissertação *A educação negociada: uma análise discursiva sobre as propagandas do Programa Itaú Educação e Trabalho – ProIET* (Silva, 2024). Nela o pós-graduando adotou esse formato de enumeração na seção final do trabalho.

tanto a análise de recortes do PPP elaborado em 2019 quanto dos dizeres produzidos em grupo focal em 2024 pelas mesmas docentes também autoriza afirmar.

[3] A análise da relação entre o dito em um discurso e o dito em outro discurso possibilitou compreender que: o discurso do PPP estabelece diferentes relações com o discurso de grupos outros que têm se dedicado a estudar a criança – sociólogos, psicólogos, antropólogos, médicos, juristas, religiosos, educadores, políticos; e o discurso colocado em circulação pelas professoras assume relação com um discurso anterior da mantenedora o qual está associado a um discurso anterior das políticas públicas educacionais no Brasil. Portanto, as análises possibilitaram reconhecer que algo fala antes, em outro lugar, independentemente.

[4] Neste estudo pensamos a retomada, a repetição de sentidos que têm circulado nos discursos da e sobre a criança, a escola de Educação Infantil, a/o educadora/educador infantil desde tempos anteriores a este. E, para fazê-lo, sustentamo-nos em um entendimento segundo o qual a paráfrase, como lembra Pasinato (2014, p. 76), é “[...] um dos dispositivos que nos possibilita depreender marcas que nos levam ao desvendamento do simbólico na linguagem, por meio da repetição ou da retomada”.

[5] A repetição tanto da palavra “criança” quanto dos sentidos dos discursos sobre “criança” em circulação provoca a saturação da rede de sentidos, com o sujeito sofrendo determinações de várias ordens, na busca de realçar um ponto de vista, o que mostra que o sujeito não é livre nem centrado, é assujeitado, e a língua não é literal nem transparente, ela é opaca. Enfim, o sujeito em AD é o sujeito da incompletude, então sempre parece que há algo a dizer, ou algo que não foi dito, e é nessa situação que a articulação entre ideologia, linguagem e inconsciente opera, articulando entre si termos e sentidos.

[6] No que concerne especificamente aos dizeres docentes, se eles produziram um efeito de sentido de esgotamento em função da provisoriedade implantada há mais de dois anos, eles também produziram um efeito de sentido de resistência, empoderamento e afeto docente que irrompeu junto com uma posição de sujeito contrariada. Isso aponta para relações antagônicas entre posições-sujeito e efeitos de sentido, portanto, para a dispersão do sujeito em diferentes posições. Cada posição-sujeito que emerge na formulação traz a unificação imposta por uma forma-sujeito, pela ideologia que a constitui. Todavia, conforme destacam Courtine e Marandin (2016), as fronteiras da Formação Discursiva são instáveis, se deslocam em função do jogo da luta ideológica e, com isso, outros saberes vão sendo incorporados e/ou reconfigurados.

[7] Identifiquei posições-sujeito inscritas em duas Formações Discursivas – a **FD Infância (FDI)** e a **FD Educação Infantil (FDEI)** – que constituem a **Formação Ideológica Escolar**

(FIE). A **FD Infância** é constituída por duas Famílias Parafrásticas – a **FP Criança-Projeto** e a **FP Criança-Potência** – identificadas em função de repetições intra e interdiscursivas que apontam para posições-sujeitos as quais mantêm uma relação litigiosa: **posição-sujeito professor-cuidador** e **posição-sujeito professor-educador**. A **FD Educação Infantil**, por sua vez, é formada por três Famílias Parafrásticas – a **FP (Im)Permanência**, a **FP Do excesso à falta** e a **FP Pertencimento**. Com fronteiras porosas, as duas FDs se tocam, derivando disso a fragmentação da forma-sujeito pela entrada de saberes da FD Infância, segundo os quais a escola se constitui como espaço sociocultural, portanto, espaço de encontro entre os sujeitos, no campo de domínio da FD Educação Infantil em que se constituem uma **posição-sujeito Professora Contrariada/Resistente/Afeto Docente** e um **efeito de sentido de resistência pelo pertencimento** que assume relação de antagonismo ao **efeito de sentido de esgotamento e fragilidade**.

[8] O modo como se constrói o discurso não se dá por acaso: ele é determinado pelas condições de produção que apontam tanto para a conjuntura socio-político-ideológica e para o sujeito da enunciação quanto para a relação entre a formação discursiva e o interdiscurso – uma dispersão de discursos outros que torna possível o dizer. Pela constituição das formações discursivas – FD Infância e FD Educação Infantil, podemos entender o que pode e deve ser dito (e também, sob certo aspecto, o que não pode nem deve ser dito) sobre criança, Educação Infantil e educador/educadora infantil em função da regulação da forma-sujeito que, fragmentada, abre espaço não só para o semelhante, mas também para o diferente, o divergente, o contraditório, resultando em uma formação discursiva heterogênea. Os sentidos alinhados às Famílias Parafrásticas e as posições de sujeito identificadas com as FDs mostram que elas são heterogêneas, sendo que essa heterogeneidade discursiva, nessa perspectiva, é associada à contradição social e cultural. Além disso, externa-se, por ação do interdiscurso, ou exterior de uma FD, o que não pode ser dito, e que por ação da ideologia também compõe a trama da interpretação. A esse respeito, lembro o que asseveram Courtine e Marandin (2016, p. 39) quando propõem a FD como heterogênea em relação a si mesma: ela não se fecha totalmente, sua margem é inacabada, portanto, “[...] não consiste em um limite traçado de uma vez por todas que separa um interior e um exterior. Mas se inscreve entre diversas FDs como uma fronteira que se desloca em função das questões de luta ideológica”.

[9] Da observação do discurso das docentes no grupo focal derivaram análises as quais autorizaram compreender que, quanto às relações entre a mantenedora e a escola, mesmo se tratando de profissionais da educação com vínculos permanentes, estabelecidos por concursos

públicos, encontra-se uma tipificação de relação de trabalho alicerçada pela lógica do mercado capitalista atual: pelo lado do funcionário é uma relação que requer que a mantenedora assuma plenamente suas responsabilidades, sem terceirizá-las; pelo outro lado, instaurou-se uma relação fraca e sem diálogo com o funcionário, no caso, as docentes da Educação Infantil. Essa fragilidade no laço com a mantenedora estabelece relação direta com a provisoriedade na escola, considerando o espaço físico e as conjunturas de permanência que colocaram as professoras em situação de sujeito em trânsito durante um tempo não inferior a dois anos – “andança” produz, contraditoriamente, o sentido de excesso que se coaduna a um sentido de falta. Algo faz falta e, ao mesmo tempo, perturba pelo excesso. Assim, essa falta, essa escassez é resultado de excessos no que tange ao distanciamento da mantenedora em relação aos docentes e ao exagero de exigências.

[10] Além disso, na relação com a língua e a história, os sujeitos se filiam a redes de sentidos em um gesto de interpretação. Ao fazê-lo, dizem o dito, mas também fundam um sentido outro. Assim sendo, compreender o trabalho dos sentidos sobre/com os sentidos implicou apreender os gestos de interpretação que os constituem. No caso desta pesquisa, a compreensão dos gestos de interpretação que (se) materializam o discurso no texto permitiu reconhecer não apenas o dito, mas também um sentido outro “fundado”: um sentido de escola como mais do que espaço físico a ser garantido; um sentido de escola como espaço de pertencimento e enfrentamento das tensões advindas da situação de (im)permanência vivida.

Paulo Freire (1996) argumenta que estamos condicionados às circunstâncias sociais, mas não estamos de maneira irreversível determinados por elas, porque podemos produzir elementos a partir dos quais se faça resistência a essa circunstância social, muitas vezes, geradora de um adoecimento que já é realidade nas escolas de Educação Infantil. Todavia, não é nosso objetivo trazer à cena a noção de resistência forjada no idealismo que percebe o sujeito como sendo sujeito da história, ou seja, sujeito que faz por ele mesmo a história. Trata-se aqui de compreender o sujeito na história que se constitui simultaneamente ao sentido haja vista ser sujeito de linguagem – o que nos reaproxima das formulações postas em circulação principalmente a partir da produção discursiva de um grupo de quatro docentes atuantes em escola de Educação Infantil durante a realização de um grupo focal.

Segundo Pêcheux ([1982] 1990, p. 17), “[...] não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura”, porque a resistência, que se dá sob a dominação ideológica, está na contradição própria das falhas no ritual do processo de interpelação ideológica. Portanto, ocorrem falhas no trabalho ideológico de construção de evidências em função mesmo da abertura para a possibilidade de o sentido ser sempre outro. Há mais de dois anos, as docentes foram

surpreendidas com a determinação de que deixassem o prédio onde a escola estava localizada e realocadas para outros lugares, correndo o risco de se desconstituírem como grupo e coletivo em função das tensões próprias da situação de impermanência. O sentido de escola como espaço físico necessário para a existência e continuidade do grupo entrou em disputa com sentidos outros que, inscritos na FD Educação Infantil, apontavam para o entendimento de escola como pertencimento a partir da mobilização de princípios orientadores desde os quais o trabalho docente tem se constituído e consolidado.

Quando, na linguagem, reconhecemos um trabalho com o real, é possível reconhecer também um espaço para a resistência. No equívoco, na possibilidade de o sentido ser sempre outro, na contradição, na falha do ritual ideológico, a resistência compreendida discursivamente opera. Na formulação “Nós somos a EMEI onde a gente estiver” (SD52), a resistência opera. Ao mesmo tempo, aparentemente transparente e opaca, ela foi posta em circulação por docentes nômades insatisfeitas com essa condição – o que o funcionamento transparente da sequência discursiva autoriza dizer. A opacidade, uma vez que trabalhada por meus gestos ao longo das análises, permitiu romper com a suposta transparência e, ao retomar as condições de produção do dizer, considerando as relações entre a mantenedora (e as políticas públicas educacionais) e a escola, reconhecer um batimento entre escola-cuidadora e escola-educadora, esgotamento/fragilidade e contrariedade/empoderamento na formulação. EMEI, tanto no discurso do PPP quanto no discurso das docentes, representa um signo tomado pela possibilidade de um deslocamento forjado nas oposições, na disputa de e entre sentidos e posições-sujeito, por docentes que, ao interpretarem, fundam sentidos possíveis no espaço em que eles estavam estabilizados de tal modo que a escola passa a ser significada a partir não das tensões da impermanência, mas dos princípios que sustentam o pertencimento.

Quase a concluir esta seção que produz um efeito de fechamento, cabe ressaltar que esta pesquisa é um estudo pioneiro – pela primeira vez se problematiza a (im)permanência docente na Educação Infantil levando em consideração a condição de provisoriedade (nomadismo) enfrentada desde abril de 2022 a partir da mobilização de noções da Análise de Discurso materialista. A pesquisa problematiza um tema importante e convoca a pensar sobre a natureza da relação estabelecida entre mantenedora e escolas: uma relação frágil por parte da mantenedora que se torna cada vez mais burocrática.

No tempo do agora, deixo dito que um mês após a realização do grupo focal, houve a troca da equipe que geria a pasta da Educação Municipal, contudo, isso em nada afetou a pesquisa em função de este grupo focal ter sido realizado em momento anterior e, portanto, as docentes terem comentado sobre situações vividas durante a gestão da equipe anterior.

A partir das descobertas feitas e dos conhecimentos produzidos neste lugar de entremeio que colocou Educação e Análise do Discurso em relação, abre-se o desejo de continuar, posteriormente, os estudos, trilhando pelos caminhos do pós-doutorado em educação. Dessa forma, tendo como possível tema: os efeitos do discurso da equipe de gestores que assumiu a Secretaria Municipal de Educação em junho de 2024 sobre o trabalho de docentes que experimentaram o nomadismo durante dois anos, intento propor/realizar um estudo que possibilite compreender a relação entre o discurso da nova equipe e o discurso das docentes afetadas, sendo necessário considerar que, no final do primeiro semestre de 2024, o PPP passou por outro processo de reelaboração.



## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMORIM, Ana Luisa; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do Currículo*, v. 4, n. 2, p. 125-137, set. 2011/mar. 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, novembro de 2010. 8 pp. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb/file>

BARROS, Bruna Cury de. Ser professora iniciante na educação infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2015.

BERELSON, Bernard. *Content Analysis in Communications Research*. New York, NY: Free Press, 1952

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Portugal: Porto Editora, 1994. p. 15-80.

BORDIGNON, Maria Eugênia Zanchet. *Discurso, autonomia e educação popular: efeitos de sentidos nos enunciados discentes*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

BRANDÃO, Helena N. *Introdução à análise de discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 v.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama sobre as cidades. Brasília: MPOG, IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/xangri-la/panorama>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BUENO, Belmira; LAPO, Flavinês Rebolo. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Caderno de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, março/2003.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades? *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CARDOSO, Solange. As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil: ciclo de vida profissional. 2020. 394 f., il. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2020

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Rev. Saúde Pública*, v. 30, n. 3, São Paulo, junho de 1996. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/rsp/v30n3/5075.pdf>.

CARMO, Gerson Tavares do (org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. *Educação*, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015.

CERISARA, A. B. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB n.º 01, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, Jean-Marie. Que objeto para a Análise de Discurso? In: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise;

MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel. *Materialidades Discursivas*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2016. p. 33-54.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014. 800 p., recurso digital.

DIAS, Maria José Pereira de Oliveira. Mal-estar e adoecimento docente no contexto da educação infantil. 2020. 189 fls. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

DUARTE, Marcos Machado. *Projeto de Vida: “escuta discursiva” de livros didáticos do PNLD 2021*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022. 72 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2022. (Texto digitado)

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18486/14344>.

FARIA, A. L. “O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil”. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Silvéria Nascimento. *Um desconhecido à porta: os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente*. Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco 2015. 189f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2015.

FERNANDES, Cleudemar A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. O ser/estar professor na escola: permanência e negociações. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. 1º ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 119-141.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. *Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual*. Porto Alegre, 1998. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos (Org.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 17-38

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António. *Vidas de professoras*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 171-197.

FURLANETTO, Maria Marta. Ler, escrever, “pontuar”: a construção da autoria. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 14, n. 1, 2014. Disponível em: <https://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/328>

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-89.

GOBBATO, C.; KLUG, A. D. de A.; KREMER, C. Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: repercussões nas práticas pedagógicas em uma escola do Litoral Norte/RS. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 25, p. 1–20, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20247.048. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20247>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paideia*, 2003. v. 12, n. 24, p. 149-161. Disponível em: Acesso em: 10 de setembro de 2017.

HALLIDAY. M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HANNS, Luiz Alberto. Operadores de Leitura (Ilustração das Tramas Semântico-Conceituais). In: HANNS, Luiz Alberto. *A teoria pulsional na clínica de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1998. p. 191-204.

HANNS, Luiz Alberto. Os critérios de tradução adotados. In: FREUD, Sigmund. *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 2004. p.15-60.

HARRIS, Zellig S. Discourse Analysis. *Language*, Vol. 28, No. 1 (Jan.-Mar., 1952), pp. 1-30 (30 pages). <https://www.jstor.org/stable/409987> • <https://doi.org/10.2307/409987>

HENRY, Paul. A história não existe?. In: ORLANDI, Eni (org.). *Gestos de leitura: da história no arquivo*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 20 p.

INDURSKY, Freda. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela? Seminário de Estudos em Análise do Discurso - SEAD, 2, 2005. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2005.

INDURSKY, Freda. O trabalho discursivo do sujeito entre o memorável e a deriva. *Signo y Señá, Dossier Análisis del Discurso en Brasil: teoría y práctica*, número 24, diciembre de 2013, p. 91-104, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra;

CAZARIN, Ercília (Orgs.). *Práticas Discursivas e Identitárias. Sujeito & Língua*. Porto Alegre: Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Coleção Ensaios, 22).

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e currículo. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 78, p. 17-26, agosto 1991.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. A trama enfática do sujeito. Anais do II SEAD -Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico]. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/MariaCristinaLeandroFerreira.pdf>

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na análise de discurso. *Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS*. V. 17, n. 35, 2003, p. 189-200. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023/18619>.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda et al. (Org.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papyrus, 2013. p. 67-88

LIMA, Marcos Salmo Silva de. *Discurso e Docência: efeitos de sentidos da permanência docente em uma escola pública*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. *A constituição da educação infantil no município de Aracruz-ES: permanências e discontinuidades*. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

LOPES, Jussana Daguerre. *O funcionamento da ideologia no processo de discursivização do currículo prescrito no Brasil: sentidos e posições-sujeito em embate no ordenamento jurídico-administrativo*. 2019. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019. 111 f. (Texto digitado).

LUCCA, Priscilla Giatti de. A rotatividade de professores na Educação Infantil: e as crianças como ficam? 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MAIOLINO, Emily Aline, *Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes*. Universidade Estadual de Campinas, 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Campinas, 2020.

MALDIDIER, Denise; GUILHAUMOU, Jacques. Efeitos do Arquivo. In: GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN, Régine (eds.). *Discurso e Arquivo*. Campinas: Editora Unicamp, 2016.

MEIRELES, Janaina Barela. Trabalho, saúde e gênero das professoras de Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2019. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2019.

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. Pp. 153-162.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de pesquisa*. v.44, n.153, p.720-741 jul./set. 2014.

MUNIZ, Valéria Campos. Pontuação: uma questão prosódica, sintática, discursiva e semântica. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 8, p. 108-129, 2016.

NEIS, Laura Hellen Siqueira. Condições de trabalho docente da educação infantil na Rede Municipal de Campinas-SP. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2021.

NETO, Reginaldo da Paixão. Fatores associados ao uso de medicamentos para lidar com a rotina de trabalho na educação infantil. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018. 70 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho, Salvador, 2020

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática dos usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NOBLE, Debbie Mello. *Ensino Médio na Pandemia: uma prática autoral docente para além do discurso sobre inovação na educação*. 188 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (Org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 15-32.

OLIVEIRA, Fernanda Bittencourt de: Prazeres e desprazeres da docência na Educação Infantil: vivências e singularidades. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

OLIVEIRA, Leticia Marinho Eglem de. A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil. 2017. 278 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo, 2015.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. (Coleção Passando a Limpo)

ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto – Formulação e Circulação dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 109-126.

PANIS, L. M.; NARDI, E. L. Implementação de Sistemas Municipais de Ensino: entre Condições Locais e Expectativas de Desenvolvimento Educacional. Educação: Teoria e Prática, [S. l.], v. 24, n. 47, p. 156–175, 2014. DOI: 10.18675/1981-8106.vol24.n47.p156-175. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7898>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PASINATTO, Rubiamara. *O poder simbólico do lixo: a (re)-emergência do sujeito excluído pelo urbano*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Letras, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

PÊCHEUX, Michel [1969]. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel [1982]. Delimitações, inversões, deslocamento. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, Unicamp, n. 19, p. 07-24, 1990.

PÊCHEUX, Michel [1983]. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel [1984]. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: São Paulo, Editora da UNICAMP, 1994. p. 55-66.

PÊCHEUX, Michel [1983]. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et al.* (orgs.). *Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel [1975]. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine [1975]. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010. p. 163-252.

PEREIRA, Aracy Ernst *et al.* O discurso pedagógico: a presença do outro. *Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM*, janeiro de 1996.

PEREIRA, Joana Lopes. Construindo trajetórias de trabalho na educação infantil: perspectivas de professores(as) de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Música – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PINCHON, Jacqueline; MOREL Mary-Annick. (1991), "Relação entre pontuação e fala oral em alguns diálogos de romances contemporâneos", *Langue Française* 89, p. 5-19, fév.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão. Docência na educação infantil: ofício, atividade e saúde. 2014. 275f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

PISSOLO, Marivanda Cadore. Ser professora de educação infantil nos CMEIS e pré-escolas de rede municipal de ensino de Concórdia, SC: uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, 2015.

RANGEL, Egon de Oliveira. A Análise de Discurso: entre as condições de produção e a superfície discursiva. In: ALMEIDA, Lúcio Flávio Rodrigues; RESENDE, Paulo; CHAIA, Vera (orgs.). *Análise do discurso político: abordagens*. São Paulo: EDUC, 1993. p. 49-70.

REIS, Dyane Brito. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 73-82.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 22, jan-abr. 2002. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a03.htm>.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.



SCARPA, E. M. Apresentação. In: SCARPA, E. M. (Org.). *Estudos de prosódia*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999. p. 7-17.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. Do retorno ao arquivo à constituição do corpus e dos gestos de interpretação. *Revista Conexão Letras*, [S. 1.], v. 9, n. 11, 2014. DOI: 10.22456/25948962.55144. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55144>.

SEHN, Amanda Schöffel. Grupos de discussão de trabalho na educação infantil e na educação inclusiva: um espaço de reflexão e cuidado para educadoras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. 53 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020.

SILVA, Marcos Diego de Lima. *A Educação Negociada: uma análise discursiva sobre as Propagandas do Programa Itaú Educação e Trabalho – ProIET*. 2024. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Maceió, 2024.

SILVA, Talita Dias Miranda e. De pajens a professoras de educação infantil: representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015). 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Acesso em: 2023-10-26.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. Bom senso como prática docente na educação infantil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

SILVEIRA, Valéria da Silva. “Eu sou escola!” temporalidades e tensões: o discurso docente e seus rumores. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.

TEIXEIRA, T. M. L. *A presença do outro no um: um exercício de análise em canções de Chico Buarque*. Porto Alegre: PUCRS, 1998. 313 p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras. Curso de Pós-Graduação em Letras. 1998.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 2005. Disponível em: [www.anped.org.br/28/textos/gt07](http://www.anped.org.br/28/textos/gt07).

VICCARI, Deise Pereira; A origem da EMEI Rainha do Mar. In: BARROSO. Vera Lúcia Maciel (org). *Raízes de Xangri-Lá*. Porto Alegre: Evangraf/EST, 2016. p. 495-497.

VIEIRA, Jarbas Santos; GONÇALVES, Vanessa Bugs; MARTINS, Maria de Fátima Duarte. Trabalho docente e saúde das professoras de Educação Infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14 n. 2, p. 559-574, maio/ago. 2016

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462016000200559&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000200559&lang=pt).

**ANEXO I**  
**QUESTIONÁRIO 1**

**QUESTIONÁRIO DAS FAMÍLIAS**  
**PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICO**  
**CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR**  
**QUESTIONÁRIO**

**1 – COM QUEM MORA O ALUNO:**

- MORA COM O PAI E MÃE                       MORA COM A MÃE E O PADASTRO  
 MORA SÓ COM A MÃE                       MORA COM O PAI E MADASTRA  
 MORA SÓ COM O PAI                       MORA COM OUTRA FAMÍLIA  
 MORA COM OS AVÓS

**2 – QUANTIDADE DE PESSOAS POR RESIDÊNCIA:**

- DE 01 A 03 PESSOAS                       DE 04 A 06 PESSOAS                       MAIS DE 07 PESSOAS

**3 – ÁREA ONDE RESIDE O ALUNO:**

- ÁREA RURAL                       ÁREA URBANA DENTRO DO DISTRITO

**4 – BAIRRO ONDE O ALUNO RESIDE:**

- RAINHA DO MAR                       MARISTELA  
 NOIVA DO MAR                       ARPADOR  
 MARINA                       ATLÂNTIDA  
 REMANSO                       CENTRO

**5 – COMO ALUNO CHEGA A ESCOLA:**

- A PÉ     OS RESPONSÁVEIS TRAZEM DE CARRO     USA O TRANSPORTE ESCOLAR

**6 – QUEM TRABALHA FORA:**

- O PAI E A MÃE     OS PAIS E IRMÃOS     APENAS O PAI     APENAS A MÃE     APENAS OS IRMÃOS     NINGUÉM

**7 – TIPO DE CONSTRUÇÃO MORA O ALUNO:**

- CASA     APARTAMENTO     FAZENDA     SÍTIO

**8 – PROFISSÃO DA MÃE:**

- DONA DE CASA  
 TRABALHA NA INDÚSTRIA: \_\_\_\_\_  
 DOMÉSTICA  
 SERVIDORA PÚBLICA: \_\_\_\_\_  
 TRABALHADORA RURAL  
 OUTRA: \_\_\_\_\_  
 TRABALHA NO COMÉRCIO: \_\_\_\_\_

**9 – PROFISSÃO DO PAI:**

- SERVIDOR PÚBLICO: \_\_\_\_\_  
 TRABALHADOR RURAL  
 TRABALHA NO COMÉRCIO: \_\_\_\_\_  
 AUTÔNOMO: \_\_\_\_\_  
 TRABALHA NA INDÚSTRIA: \_\_\_\_\_  
 OUTRO: \_\_\_\_\_

**10 – RENDA FAMILIAR:**

- MENOS DE 1 SALÁRIO MÍNIMO

- ( ) DE 1 A 2 SALÁRIOS MÍNIMOS  
 ( ) DE 2 A 3 SALÁRIOS MÍNIMOS  
 ( ) DE 3 A 5 SALÁRIOS MÍNIMOS  
 ( ) + DE 5 SALÁRIOS MÍNIMOS

**11 – BENEFICIADOS PELO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA:**

- ( ) RECEBE ( ) NÃO RECEBE

**12 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DO PAI:**

- ( ) NÃO ESTUDOU ( ) ENS. MÉDIO INCOMPLETO  
 ( ) ENS. FUND. INCOMPLETO ( ) ENS. MÉDIO COMPLETO  
 ( ) ENS. FUND. COMPLETO ( ) ENSINO SUPERIOR

**13 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE:**

- ( ) NÃO ESTUDOU ( ) ENS. MÉDIO INCOMPLETO  
 ( ) ENS. FUND. INCOMPLETO ( ) ENS. MÉDIO COMPLETO  
 ( ) ENS. FUND. COMPLETO ( ) ENSINO SUPERIOR

**14 – RELIGIÃO DA FAMÍLIA:**

- ( ) CATÓLICA ( ) EVANGÉLICA ( ) LUTERANA ( ) ATEU ( ) OUTRA: \_\_\_\_\_

**15- OPÇÃO DE LAZER DO ALUNO:**

- ( ) JOGOS MANUAIS ( ) VER VÍDEOS  
 ( ) JOGOS DE TECNOLOGIA ( ) OUVIR HISTÓRIAS  
 ( ) CELULAR ( ) PRATICAR ESPORTES  
 ( ) OUVIR MÚSICAS  
 ( ) OUTROS: \_\_\_\_\_

**16 – QUANTAS HORAS POR DIA VOCÊ BRINCA COM SEU FILHO?**

- ( ) ATÉ 1 HORA POR DIA  
 ( ) DE 1 A 2 HORAS POR DIA  
 ( ) MAIS DE 2 HORAS POR DIA  
 ( ) EM ALGUNS MOMENTOS NA SEMANA ( ) NÃO BRINCO COM MEU FILHO

**17 – VOCÊ FAZ O ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES ESCOLARES DE SEU FILHO:**

- ( ) SEMPRE ( ) ÀS VEZES ( ) NUNCA

**18 – A ESCOLA PROPORCIONA A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE:**

- ( ) SEMPRE ( ) ÀS VEZES ( ) NUNCA

**19 – VOCÊ CONSIDERA A COMUNIDADE ATIVA NA ESCOLA?**

- ( ) SEMPRE ( ) ÀS VEZES ( ) NUNCA

**20 - A EQUIPE DIRETIVA E OS PROFESSORES SÃO ABERTOS AO DIÁLOGO COM ALUNOS, PAIS E COMUNIDADE EM GERAL?**

- ( ) SEMPRE ( ) ÀS VEZES ( ) NUNCA

**21 - QUANTO A ORGANIZAÇÃO (RECADOS, ENTRADA E SAÍDA DOS ALUNOS, EVENTOS E PROMOÇÕES REALIZADAS PELA ESCOLA), VOCÊ JULGA IMPORTANTE?**

- ( ) SEMPRE ( ) ÀS VEZES ( ) NUNCA

**ANEXO II**  
**QUESTIONÁRIO 2**

**QUESTIONÁRIO DOS FUNCIONÁRIOS**  
**PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA**  
**QUESTIONÁRIO DOS FUNCIONÁRIOS - LEVANTAMENTO DE DADOS**

**1) HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA ESCOLA?**

( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 2 anos ( ) 2 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos

**2) QUAL SUA FORMAÇÃO?**

( ) Fundamental incompleto ( ) Fundamental completo  
( ) Ensino Médio incompleto ( ) Ensino Médio Completo  
( ) Superior incompleto ( ) Superior completo  
( ) Pós-graduação incompleto ( ) Pós-graduação completo

**3) HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NO MUNICÍPIO?**

( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 2 anos ( ) 2 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos

**4) QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA NESSA ESCOLA?**

( ) 20 horas ( ) 40 horas ( ) 44 horas

**5) TRABALHA EM OUTRO LOCAL? ( ) Sim ( ) Não**

**6) SE SIM, QUAL?** \_\_\_\_\_

**7) QUAL É A CARGA HORÁRIA?** ( ) 10 horas ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas

**8) VOCÊ GOSTA DO QUE FAZ?** Sim ( ) Não ( )

**POR QUE?** \_\_\_\_\_

**9) COMO VOCÊ VÊ A ESCOLA EM QUE ATUA?**

Ótima ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Precisa melhor ( ) Ruim ( )

**10) O QUE ACHA DA ESTRUTURA FÍSICA ESCOLAR?**

Ótima ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Precisa melhor ( ) Ruim ( )

**11) COMO VOCÊ VÊ AS SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO?**

Ótima ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Precisa melhor ( ) Ruim ( )

**POR QUE?** \_\_\_\_\_

**12) QUAL É A SUA CONCEPÇÃO DE ESCOLA**

**13) O QUE VOCÊ ACHA DO TRABALHO EM EQUIPE NA ESCOLA?**

**14) COMO VOCÊ VÊ O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLA**

- 15) **O QUE TEM VOCÊ A DIZER SOBRE: DIREÇÃO, VICE-DIREÇÃO, SUPERVISÃO, ORIENTAÇÃO, COLEGAS E DEMAIS FUNCIONÁRIOS?**
- 16) **COM O QUE VOCÊ NÃO CONCORDA NA ESCOLA?**
- 17) **DÊ SUGESTÕES DE MELHORIA PARA O BOM ANDAMENTO DA ESCOLA: ALUNOS, FAMÍLIA E DEMAIS SEGMENTOS:**
- 18) **POSSUI FILHOS:** ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ou mais filhos ( ) não possui filhos
- 19) **QUANTOS MENORES DE 14 ANOS?** ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ou mais filhos
- 20) **QUANTOS MAIORES DE 14 ANOS?** ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ou mais filhos
- 21) **POSSUI RESIDÊNCIA:** ( ) PRÓPRIA ( ) ALUGADA ( ) OUTROS **22) ESTÁ FAZENDO ALGUM CURSO DE FORMAÇÃO?** Sim ( ) Não ( )  
QUAL?
- 23) **SE SIM, POR QUE VOCÊ VOLTOU A ESTUDAR?**
- 24) **SE NÃO, POR QUAIS MOTIVOS?**



**ANEXO III**  
**QUESTIONÁRIO 3**

**QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES**  
**PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA**  
**QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES - LEVANTAMENTO DE DADOS**

**HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA ESCOLA?**

( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 2 anos ( ) 2 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos

**1) QUAL SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL?** ( ) Magistério ( ) Graduação ( ) Pós graduação

GRADUAÇÃO - QUAL? \_\_\_\_\_

PÓS-GRADUAÇÃO - QUAL? \_\_\_\_\_

**3) HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NO MUNICÍPIO?**

( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 2 anos ( ) 2 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos

**4) HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA DOCÊNCIA?** ( ) 1 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 7 anos

( ) 7 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) 20 a 25 anos.

**5) E OUTROS SERVIÇOS:** ( ) 1 a 3 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 5 a 7 anos ( ) 7 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) 20 a 25 anos.

**6) QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA NESSA ESCOLA?**

( ) 10 horas ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas

**7) TRABALHA EM OUTRO LOCAL?** ( ) Sim ( ) Não

**8) SE SIM, QUAL?** \_\_\_\_\_

**9) QUAL É A CARGA HORÁRIA?** ( ) 10 horas ( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas

**10) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU A MISSÃO DE EDUCADOR?**

( ) Devido ao mercado de trabalho

( ) Por vocação profissional

( ) Por indicação de alguém

( ) Por falta de opção

**11) VOCÊ GOSTA DO QUE FAZ?** Sim ( ) Não ( )

POR QUE? \_\_\_\_\_

**12) COMO VOCÊ VÊ A ESCOLA EM QUE ATUA?**

Ótima ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Precisa melhor ( ) Ruim ( )

**13) O QUE ACHA DA ESTRUTURA FÍSICA ESCOLAR?**

Ótima ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Precisa melhor ( ) Ruim ( )

**14) QUAL É A SUA CONCEPÇÃO DE ESCOLA?**

**15) QUAL SUA CONCEPÇÃO DE METODOLOGIA?**

**16) QUAL É A SUA CONCEPÇÃO SOBRE O BRINCAR?**

- 17) **QUAL É A SUA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO?**
- 18) **O QUE VOCÊ MAIS CONSIDERA AO FAZER O SEU PLANEJAMENTO DE AULA?**
- 19) **COMO VOCÊ VÊ O PAPEL DA FAMÍLIA DA NOSSA ESCOLA?**
- 20) **O QUE TEM VOCÊ A DIZER SOBRE: DIREÇÃO, VICE-DIREÇÃO, SUPERVISÃO, ORIENTAÇÃO, COLEGAS E DEMAIS FUNCIONÁRIOS?**
- 21) **COM O QUE VOCÊ NÃO CONCORDA NA ESCOLA?**
- 22) **DÊ SUGESTÕES DE MELHORIA PARA O BOM ANDAMENTO DA SUA ESCOLA: ALUNOS, FAMÍLIA E DEMAIS SEGMENTOS:**
- 23) **POSSUI FILHOS:** ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ou mais filhos ( ) não possui filhos
- 24) **QUANTOS MENORES DE 14 ANOS?** ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ou mais filhos
- 25) **QUANTOS MAIORES DE 14 ANOS?** ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ou mais filhos
- 26) **POSSUI RESIDÊNCIA:** ( ) PRÓPRIA ( ) ALUGADA ( ) OUTROS \_\_\_\_\_
- 27) **ESTÁ FAZENDO ALGUM CURSO DE FORMAÇÃO?** Sim ( ) Não ( )
- QUAL? \_\_\_\_\_
- 28) **SE SIM, POR QUE VOCÊ VOLTOU A ESTUDAR?**
- 29) **SE NÃO, POR QUAIS MOTIVOS?**