



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

LEILA CRISTINA GOMES ALENCAR

**RELATÓRIOS AVALIATIVOS NAS SÉRIES INICIAIS
E A ABORDAGEM SOCIORRETÓRICA:
gênero como ação social**

RECIFE
2017

LEILA CRISTINA GOMES ALENCAR

**RELATÓRIOS AVALIATIVOS NAS SÉRIES INICIAIS
E A ABORDAGEM SOCIORRETÓRICA:
gênero como ação social**

Dissertação apresentada como exigência parcial do curso de mestrado em Ciências da Linguagem para a obtenção do título de mestre em Linguística à comissão examinadora da Universidade Católica de Pernambuco, sob a orientação do professor Dr. Benedito Gomes Bezerra.

RECIFE
2017

LEILA CRISTINA GOMES ALENCAR

**RELATÓRIOS AVALIATIVOS NAS SÉRIES INICIAIS
E A ABORDAGEM SOCIORRETÓRICA:
gênero como ação social**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra
Orientador

Prof^a Dra. Rossana Ramos Henz
Examinadora externa

Prof^a Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado
Examinadora interna

Minha família, suporte emocional e amoroso em tantos momentos decisivos e vitoriosos. O eu em nós.

Eu vou te contar uma história, agora, atenção!
Que começa aqui no meio da palma da tua mão
Bem no meio tem uma linha ligada ao coração
Quem sabia dessa história antes mesmo da canção?
Dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão...
(Palavra Cantata)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente

ao meu pai Julinho, à minha mãe Aldenora e à tia-mãe Lola, por terem fincado a dimensão da espiritualidade em meu peito - sou uma mulher de fé e fibra por eles lapidada;

ao encorajamento contínuo de meu marido e filhas, Cal, Gabi e Juju. Saibam que o meu coração é de vocês. Grata por toda acolhida nas incertezas e nos desânimos. Chorar, respirar e seguir em frente...nunca desistir;

à professora de Língua Portuguesa e tia, Ana Maria, pela inspiração e competência pedagógica. Seu compromisso com a educação foi um diferencial para minha aprendizagem.

ao meu orientador Prof. Dr. Benedito. O senhor garantiu a descoberta de forças e competências antes não alcançadas por mim. Minha autoria, meu protagonismo desafiados por sua confiança e direcionamentos;

à equipe de professores(as) do curso de mestrado em ciências da linguagem da UNICAP. O respeito e o compromisso com que realizam a educação são inspiração para minha carreira de educadora;

às irmãs da congregação do Preciosíssimo Sangue. Aprendizagens por meio da leitura e da interpretação litúrgicas, publicamente desenvolvidas.

ao instituto Marista, na Província Marista Brasil Centro-Norte, minha casa de realização profissional. Investigar a minha prática pedagógica é cultivar, significativamente, o meu AMOR AO TRABALHO em solo de missão;

à equipe de educadoras da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental maristas. Ação pastoral-pedagógica, amorosamente realizada. Meu reconhecimento.

às equipes dos NAPs e ao conselho diretor do colégio Marista São Luis. O apoio e a confiança oferecidos em todo o percurso da pesquisa. Ação generosa e acolhedora;

aos colegas da turma de mestrado. Uma batalha travada contra o tempo e contra a falta dele. Nossas narrativas envolveram aprendizagens pessoais e coletivas. Admiração recíproca;

a todos que, de alguma forma, contribuíram para o êxito desta ação acadêmica. A palavra é gratidão!

RESUMO

Esta investigação pretende contribuir com os estudos retóricos de gêneros situados no contexto profissional específico, ou seja, em registros escritos destinados à avaliação do desenvolvimento das aprendizagens nas séries iniciais da educação básica. Os objetivos específicos visam não só a indicar aspectos sobre a situação retórica de produção, de recepção e de circulação do gênero e do conjunto do gênero em foco, bem como a examinar padrões típicos e variações dentro do mesmo gênero. A fundamentação teórica que baliza o estudo se localiza na sociorretórica segundo as proposições de teóricos como Charles Bazerman (2011, 2015), Carolyn Miller (2012), Bawarshi e Reiff (2013) e Bezerra (2011, 2012, 2017), entre outros. Os pressupostos teóricos referidos se entrelaçam por meio de similaridades a responder ao conceito mais amplo de gênero como ação social. O *corpus* a respaldar a análise é composto de dois relatórios de desenvolvimento das aprendizagens (documentação pedagógica avaliativa) referentes ao último ano da educação infantil e ao primeiro ano do ensino fundamental. As análises estão respaldadas na heurística de análise de gêneros apresentada por Bawarshi, Reiff e Amy Devitt (2004), localizada no *Scenes of Writing: Strategies for Composing with Genres*. Quanto aos resultados, inscrevem-se em torno da identificação do cenário de produção; da descrição da situação de produção e uso do gênero; da descrição de padrões e de variações característicos do gênero, sem se perder de vista a relação intergenérica. Nesse ponto, ressalta-se a interrelação entre gênero e contexto por meio de pistas compartilhadas e do conceito de conjunto de gêneros. Em tal cenário, destacam-se os processos interativos, o fluxo discursivo tipificado na relação entre o individual e o coletivo, a coerência dos registros com os objetivos do gênero, a tentativa de atratividade ao engajamento de quem lê por aquele que escreve com foco no objetivo a alcançar, entre outras proposições sistematizadas pela análise. Os resultados revelam, entre outras proposições, que as escolhas sobre o que registrar se apresentam tipificadas pelo contexto de produção e de uso, isto é, os atos de escrita como produto e processo em ação social profissionalmente localizada. Em suma, os estudos e as sistematizações aplicadas indicam possibilidade a ampliar o campo de pesquisa acerca da escrita profissional, especificamente, relacionada à escrita de professoras na educação básica, registrada em relatório avaliativo do desenvolvimento das aprendizagens.

Palavras-chave: gênero como ação social, escrita docente, educação básica, avaliação.

ABSTRACT

This investigation is intended to contribute to the rhetoric studies of genre found in the specific professional context, that is, in written records aimed at the development evaluation of learning in the starting years of basic education. The specific objectives aim not only to show aspects of the rhetorical situation of production, reception, and circulation of genre in focus, but also to examine typical patterns and variations within the same genre. The theoretical foundations that guide the study are found in socio-rhetoric, according to theoreticians such as Charles Bazerman (2011, 2015), Carolyn Miller (2012), Bawarshi and Reiff (2013), and Bezerra (2011, 2012, 2017), among others. The presupposed theoreticians referred to are bound up around similarities regarding response to a wider concept of genre as social action. The *corpus* that supports the analysis consists of two reports on the development of learning (pedagogic assessment documentation) in relation to the last year of children education and the first year of elementary school. The analyses are backed up by heuristic genre analysis presented by Bawarshi, Reiff and Amy Devitt (2004), found in *Scenes of Writing: Strategies for Composing with Genres*. As for results, records are made around the production and use of the genre; the description of patterns and variations that are typical of the genre, without overlooking the intergeneric relationship. At this stage, it is worth mentioning the interrelationship between genre and context by means of shared cues and the concept of sets of genre. In this scenario, we must highlight the interactive processes, the discursive flow typified in the relationship between the individual and the collective, the coherence between the records and the objectives of the genre, the attempt at attracting and engaging those who read by those who write, with a focus on the objective to be reached, among other propositions systematized by the analysis. The studies reveal, among other propositions, that the choice of what should be recorded is typified by the context of production and use, that is, the acts of writing as product and process in social action in professionally located. In short, the studies and systematizations applied show potential to broaden the research field of professional writing – specifically - related to the writing of basic education teachers, documented in a learning development and evaluation report.

Key words: genre as social action, teachers' writing, basic education, evaluation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Fluxo discursivo do desenho retórico encontrado na capa e apresentação do <i>corpus</i>	70
Tabela 02 – Conjunto de tópicos constituintes da seção <i>NOSSO GRUPO</i> em cada documento analisado.....	76
Tabela 03 – Desenho retórico dos relatórios em relação às avaliações individuais e às ações realizadas por meio dos registros da autoria	94
Tabela 04 – Ocorrência do tempo verbal para registrar as habilidades cognitivas individuais avaliadas nas áreas de conhecimento.	97
Tabela 05 – Ocorrência do verbo no tempo presente para confronto entre o total de ocorrências do referido tempo verbal e aquelas destinadas às avaliações individuais em cada área de conhecimento.....	98
Tabela 06 – Ocorrência do verbo no tempo passado para confronto entre o total de ocorrências do referido tempo verbal e as avaliações individuais.	99
Tabela 07 – Ocorrência da forma nominal infinitivo para confronto entre o total de ocorrências dessa forma nominal e as avaliações individuais.	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Grade curricular da educação infantil marista da unidade Colégio Marista São Luis, Recife	45
Quadro 02 –	Grade curricular referente ao 1º ano do ensino fundamental marista na unidade Colégio Marista São Luis, Recife.....	45
Quadro 03 –	Desenho de um conjunto de gêneros escritos da prática profissional das educadoras de educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental, a partir da consulta a documentos institucionais e minha prática educativa	50
Quadro 04 –	“Roteiro relativo à estrutura genérica de um relatório” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 166).	63
Quadro 05 –	Estrutura retórica dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens do Colégio Marista São Luis; Recife	64

LISTA DE SIGLAS

COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil
ERG	Estudos Retóricos de Gêneros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEN	Movimento da Escola Moderna de Portugal
PMBCN	Província Marista do Brasil Centro-Norte
RCN-EI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
(R1)	Relatório de desenvolvimento das aprendizagens – Educação Infantil
(R2)	Relatório de desenvolvimento das aprendizagens – Ensino Fundamental
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância – "United Nations Children's Fund"

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 OS ESTUDOS RETÓRICOS DE GÊNERO E A DINÂMICA GENÉRICA EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS	19
1.1 Gênero como ação social.....	20
1.2 Gêneros escritos em contextos específicos.....	24
1.3 Conjuntos de gêneros.....	26
2 O GÊNERO RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS E A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	29
2.1 O gênero relatório como documentação avaliativa e o contexto da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental no Brasil	29
2.2 Documentos nacionais como referências à produção do gênero em foco	32
2.3 A avaliação no contexto escolar e as peculiaridades dos anos iniciais da educação básica	36
3 O CONTEXTO ESCOLAR E A PRODUÇÃO ESCRITA DE EDUCADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	40
3.1 Contexto de investigação: Unidade Educacional Marista de Educação Básica na Província Centro-Norte.....	43
3.2 O registro de educadoras no contexto da educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental.	46
3.3 Desenho de um conjunto de gêneros escritos encontrado na prática docente de uma educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental.....	50
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS SITUADOS	54
4.1 Situacionalidade da pesquisa	54
4.2 Sujeitos na investigação: educadoras polivalentes da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental na Rede Marista.....	58
4.3 O relatório do desenvolvimento das aprendizagens: configuração identificada	62
5 ANÁLISE DOS DADOS: INTERPRETAÇÕES E SIGNIFICADOS.....	67
5.1 Identificação do cenário de produção	67

5.2 Descrição da situação retórica de produção do gênero – tópicos à avaliação do grupo de estudantes	73
5.3 Descrição da situação retórica de produção e uso do gênero: tópicos de avaliação de aspectos individuais.....	86
5.4 O exame de padrões típicos e variações dentro de um mesmo gênero.....	91
5.5 O relatório de desenvolvimento das aprendizagens em sua relação intergenérica	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	110
ANEXO A.....	114
ANEXO B.....	115
ANEXO C.....	116
ANEXO D.....	117
ANEXO E.....	118
ANEXO F	129

INTRODUÇÃO

A atenção dispensada à competência escritora ocupa um espaço importante em minha vida profissional e pessoal, pois me incluo na parcela de pessoas que, desde a mais tenra idade, se interessam em apreender as dinâmicas discursivas a permear os contextos de interação informais ou ligados a alguma atividade acadêmica ou profissional. Nesse exercício de identificação, de reconhecimento e de cooperação estabelecido por meio da competência discursiva, há a promoção da possibilidade de agregar valor e validação junto à audiência; de produzir, ler e responder os/aos atos de fala e de escrita com base nas interpretações sociais que regem ações exitosas orientadas às exigências decorrentes de situação específica de comunicação.

Várias considerações são acessadas para responder à tarefa de delimitar o alcance de uma pesquisa sobre gêneros. Essa tarefa investigativa se situa na importância dos gêneros escritos para a realização do sistema de atividades nos contextos acadêmicos e profissionais. Tal importância é afirmada por Bazerman (2011) quando ele apresenta distinção entre o domínio dos gêneros orais e escritos em relação a diferentes contextos.

São inúmeros os objetos de investigação adequados a ilustrar uma situação retórica e suas interpretações. Entretanto, a documentação pedagógica selecionada como *corpus* para análise nesta pesquisa oferece um material discursivo convergente e significativo para a pesquisa qualitativa, no sentido de extrapolar a natureza e a organização da ação escrita em si e assim alcançar as relações sociais desenvolvidas em tal ação. Portanto, a escolha do gênero relatório do desenvolvimento das aprendizagens responde a três questões básicas, dentre outras inerentes à investigação acadêmica. A primeira diz respeito à complexidade do processo de avaliação das aprendizagens, considerando-se a concepção de avaliação dos documentos oficiais encontrada também na legislação que regula a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, nas obras de teóricos especialistas. Enfim, há um cenário histórico a acenar a aprofundamentos em torno dos registros avaliativos no tempo-espaço da educação básica, especificamente, nas séries iniciais. A segunda questão refere-se ao crescente movimento de teóricos empenhados em investigar como os atos de fala e de escrita moldam ou são moldados pelos gêneros - dimensão da linguística aplicada, como bem afirma Marcuschi, “com ênfase na produção e uso de conhecimentos retóricos” (MARCUSCHI, 2004, p. 9). A terceira questão a destacar para responder à escolha do gênero reside na possibilidade de desestabilizar/problematizar eventual consciência autoral

precária diante do que os gêneros realizam em ambientes profissionais, especificamente, no ambiente escolar - problematizar para provocar visão aprofundada, com base em conhecimento produzido na academia, com refinamento analítico.

Desse modo, os registros organizados nesta dissertação consideram as naturezas ideológica e social do gênero e apresentam configuração variada de acordo com as condições específicas que regulam esta produção. A regulação inscrita em torno das exigências do campo discursivo visa a atender à audiência especializada, pois, segundo Bazerman (2015), qualquer pessoa que reivindique um lugar de reconhecimento em campo discursivo especificado há de seguir por percursos reconhecíveis que exigem movimentos recorrentes, a fim de superar as prescrições burocráticas, com aprofundamentos a imprimir identidade e respostas criativamente construídas. Ao mesmo tempo - não se deve perder de vista -, o nível de conhecimento sobre gênero é diretamente proporcional à capacidade de escrever com efetividade e eficácia, para se desenvolver situação de escrita específica. Assim, “as ideias e as pesquisas podem transformar a autocompreensão das pessoas sobre o que fazem nas situações de vida” (BAZERMAN, 2015, p. 51), por meio da compreensão de que os textos são fatos sociais influentes em nosso comportamento.

Nesse contexto, o objetivo geral, considerada tal abordagem, é analisar os relatórios avaliativos produzidos pelas educadoras nas séries iniciais da educação básica, estabelecendo a relação entre eles e o conjunto de gêneros neles implicados, com base no conceito de gênero como ação social. Por sua vez, os objetivos específicos estão orientados para indicar aspectos sobre a situação retórica de produção, de recepção e de circulação do gênero e do conjunto do gênero em foco; como também a examinar padrões típicos e variações dentro do mesmo gênero apoiados em análise dos exemplares de relatórios avaliativos selecionados.

Publicações recentes, como, por exemplo, a obra intitulada *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino* de Bawarshi e Reiff (2013) apresenta, na parte 2 (pesquisa de gêneros em contextos múltiplos), estudos que investigaram os gêneros profissionais e de contexto de trabalho voltados a questões de como os novatos aprendem a escrever os gêneros de sua profissão e quais os objetivos da referida escrita. Uma conclusão apresentada (BEAUFORT, 1999) como condição indispensável se refere à compreensão sobre a ação social realizada por meio do gênero na dinâmica da comunidade discursiva correspondente. Nesse sentido, outras pesquisas sinalizam para a importância de se desenvolver uma visão retórica sobre os gêneros envolvidos nas atividades profissionais – visão que necessita alcançar as forças sociais que moldam e são moldadas pelos gêneros.

Esta investigação pretende contribuir com os estudos retóricos de análise de gêneros situados em contexto profissional específico, mais especificamente, nos registros escritos destinados à avaliação do desenvolvimento das aprendizagens nas séries iniciais da educação básica. Para empreender tal tarefa, o *corpus* foi composto de dois relatórios (documentação pedagógica) referentes ao último ano da educação infantil e ao primeiro ano do ensino fundamental.

Este trabalho acadêmico está constituído por cinco capítulos somados às considerações finais. Elaborei um desenho retórico que abrange a fundamentação teórica articulada aos propósitos da investigação, ao *corpus* selecionado e a minha autoria moldada pelas exigências da comunidade acadêmica, especificamente, ao que se espera do gênero dissertação como critério oficial para a certificação em nível de mestrado em ciências da linguagem.

Na intenção de atender aos propósitos expostos, apresento, no primeiro capítulo, a fundamentação teórica com abordagens sociorretóricas acerca do gênero como ação social, analisado em contextos profissionais, de modo a alcançar sua relação intergenérica. Nessa perspectiva, a direção do discurso acadêmico a problematizar se filia às proposições de Charles Bazerman (2011, 2015), Carolyn Miller (2012), Bawarshi e Reiff (2013) e Bezerra (2011, 2012, 2017), entre outros teóricos que defendem ideias convergentes para o conceito de Bazerman: “Gêneros são fatos sociais emergentes na atividade de compreensão intersubjetiva em situações típicas em que se deve coordenar atividades e compartilhar significados, tendo em vista propósitos práticos” (BAZERMAN, 2011, p. 12).

No segundo capítulo, contextualizo o gênero em foco, ou seja, os relatórios do desenvolvimento infantil como documentação pedagógica a serviço da avaliação das aprendizagens na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental. Para tanto, cito não só os documentos oficiais produzidos pelo Ministério de Educação e Cultura do Brasil em parcerias com organizações nacionais e internacionais como também os documentos orientadores para a prática pedagógica na rede de educação Marista e na unidade educacional investigada. Os referidos documentos funcionam como guias à ação docente nos anos iniciais da educação básica no Brasil – especificamente, no contexto institucional da unidade escolar da qual o gênero selecionado é originário.

No terceiro capítulo, abordo o contexto escolar e a produção escrita das educadoras, situando em tal contexto o lugar do relatório de desenvolvimento das aprendizagens e o desenho de um conjunto de gêneros que impacta tal prática docente por meio do realce de especificidades relacionadas aos anos iniciais da educação básica. Os aspectos analisados

na documentação pedagógica respondem à ação avaliativa, esta traduzida em produção escrita voltada às características do contexto de investigação, aos movimentos relacionais e à própria configuração desse espaço social e profissional comunicativo.

Antes de referir-me aos capítulos finais, abro espaço para registrar breve abordagem sobre a articulação entre os três primeiros capítulos quanto ao conteúdo ampliado do objeto de pesquisa, à situacionalidade e à temporalidade que o constitui, isto é, uma nota explicativa a respeito da razão que ampara a consciência de tal organização retórica. A opção teórica decorrente das abordagens sociorretóricas sobre o estudo de gênero indica que o *corpus* da investigação deve ser considerado na dimensão psicossocial, por meio de entendimento descritivo, em oposição ao caráter prescritivo de definição e na abordagem centralizada nos aspectos derivados do uso e na prática humana que o gênero realiza, segundo Bazerman (2015). Assim, o segundo e o terceiro capítulo funcionam como conteúdos a ampliar o olhar sobre o contexto de produção do gênero relatório de desenvolvimento das aprendizagens, em relação às políticas institucionalizadas que orientam, condicionam e provocam as ações docentes no contexto da escola. Nesse sentido, pretendo apresentar, por um lado, a situacionalidade dos documentos oficiais e das referências teóricas sobre a documentação pedagógica; por outro lado, o contexto de produção escrita das educadoras autoras dos relatórios. Tal contextualização se inscreve como pré-requisito, para que, diante do panorama apresentado, se instalem as condições básicas para ampliação de conhecimentos por meio da análise de gênero como ação social.

No quarto capítulo, descrevo a metodologia adotada na investigação, especificando o tipo de pesquisa, os sujeitos autores, o contexto de produção, as categorias e os procedimentos que delinearam o percurso analítico. A escolha dos tópicos citados resultou também do meu nível de familiaridade com o contexto investigado e com o *corpus* selecionado. A propósito, de acordo com Bazerman (2015), escolhemos caminhos reconhecíveis para o exercício de nossas investigações acadêmicas, a fim de nos filiarmos com segurança e confiança ao conhecimento prévio, ao apoio disponível e à capacidade potencial para realizar com êxito a atividade de pesquisa.

Nesse contexto de análise, marcado por tipificações, uma ação que se situe, estrategicamente, diante das possibilidades da escrita acadêmica qualificada precisa observar a relação entre as oportunidades de análise relevantes no objeto de pesquisa e as experiências anteriores ao letramento acadêmico, tanto da autoria quanto dos suportes qualificados na figura dos leitores críticos previstos para o êxito desta produção acadêmica.

Tal pressuposto se destaca entre tantos outros acionados para responder aos questionamentos que orientam o foco da pesquisa qualitativa.

No quinto e último capítulo, apresento as análises dos tópicos selecionados, a fim de apontar as proposições aos questionamentos a responder, isto é, acerca da situação retórica em suas nuances de produção, de circulação e de uso. O desenho retórico da análise dos dados destinou-se à produção de interpretações e de significados com base na seguinte configuração: o desenho retórico da apresentação dos dois relatórios garante informações relevantes sobre o que esperar do documento, alcançando a identificação do cenário de produção. Quando são mapeados aspectos referentes ao tópico nosso grupo, inúmeras possibilidades também surgem para caracterizar o cenário a partir de referências aos sujeitos envolvidos e às atividades situadas. Assim, a construção retórica da análise ainda se inscreve por meio de convergências entre as categorias de análise apresentadas no quarto capítulo e os registros específicos do *corpus*, localizados nos **excertos** numerados no intervalo de **01** a **26**, especificados por **(R1)** – relatório 1 – educação infantil – e **(R2)** – relatório 2 - ensino fundamental.

Há muito tempo decidira investir em meu aprofundamento acadêmico em nível de mestrado, mas não imaginava o quanto a análise dos dados se reveste de exigências relacionadas aos conhecimentos técnico e acadêmico refinados - caminho com paradas obrigatórias, encruzilhadas quase sem perspectivas de saídas estratégicas, coerentes e criativamente selecionadas, mas possíveis de serem construídas por meio de esforço acadêmico empenhado e sistematizado.

Entretanto, na escritura que segue, intenciono cumprir uma trajetória exitosa em torno dos objetivos inicialmente apresentados, articulados no sentido de registrar as proposições por meio de premissas que ampliem a compreensão da prática discursiva dos profissionais atuantes nos anos iniciais na educação básica. Tudo isso apoiado na análise do cenário e da situação de produção, de recepção e no uso do relatório de desenvolvimento das aprendizagens na infância em contexto profissional específico: o ambiente escolar e a situação retórica de avaliação das aprendizagens.

1 OS ESTUDOS RETÓRICOS DE GÊNERO E A DINÂMICA GENÉRICA EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS

A fundamentação teórica que sustenta esta produção acadêmica, como o título do próprio capítulo informa *a priori*, encontra representatividade nas abordagens sociorretóricas acerca dos estudos de gênero, sobretudo, dos teóricos Charles Bazerman (2011, 2015) e Carolyn Miller (2012) e suas proposições pertinentes ao conceito de gênero como ação social. Neste capítulo, então, apresento as proposições dos citados teóricos, entre outros, a fim de respaldar os conhecimentos e as análises construídas na ação investigativa.

O desenho definido para este capítulo expõe de início, abordagem ampla acerca do conceito de gênero como ação social; posteriormente, restringe-se o conceito à abordagem dos gêneros escritos em contextos específicos. Entretanto, tal delimitação não perde de vista a interação do gênero com o contexto - constatação indicada no tópico que finaliza este capítulo. Em outras palavras, o conceito de conjunto de gêneros articula a abordagem inicial com o contexto intergenérico, que os gêneros influenciam e são influenciados continuamente.

A posição de Miller (2012, p. 50), em relação à primazia da ação como “um tema forte na teoria social”, e sua afirmação complementar de que a estrutura se encontra na constituição da ação são ênfases que, segundo a referida autora, dialogam com a compreensão aprofundada acerca de gêneros. Esse entendimento exige não só alcançar o exame de comunidade retórica para além dos conceitos de comunidade taxonômica e relacional de Harré *apud* Miller, (2012, p. 52) como também abranger a compreensão de comunidade retórica aos moldes da comunidade virtual, um conceito de Giddens, que pressupõe a

Inclusão de semelhança e diferença, de nós e eles, de impulsos centrípetos e centrífugos que faz uma comunidade retórica, pois a retórica em sua essência requer tanto o acordo e o desacordo, entendimento partilhados e novidade, premissas entimemáticas e afirmações contestadas, identificação e divisão (nos termos de Burke). De maneira paradoxal, a comunidade retórica inclui o “outro”. (MILLER, 2012, p.53).

Os tópicos a seguir são apresentados, portanto, nessa perspectiva teórica, a fim de ratificar esta proposta discursiva situada em torno do conceito de gênero como ação social em sua relação intergenérica.

1.1 Gênero como ação social

Uma forma de iniciar a abordagem conceitual sobre gênero pode ser não só a afirmação de Bazerman quando declara que o gênero constitui “um nexos central da produção de sentido humana” (BAZERMAN, 2013, p. 13), mas também quando ele a justifica, completando: “para nós nos comunicarmos eficazmente, precisamos saber em que tipo de situação nos encontramos, que tipo de coisas estão sendo ditas e que tipo de coisas queremos realizar” (2013, p. 13). Eis a razão pela qual o conceito de gênero como ação social retórica encontra fundamentação teórica central nas ideias de Bazerman (2007, 2011, 2015) e Miller (1994, 2012), as quais continuamente são complementadas por contribuições de outros autores que também entendem e defendem o conceito de gênero na mesma direção teórica, isto é,

[...] gêneros são ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído [...] Os gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são modelos que utilizamos para explorar o não familiar. (BAZERMAN, 2006, p. 23).

A linha de pensamento assumida por Bazerman deriva dos fundamentos originais dos **estudos retóricos de gênero** (ERG) na tradição sociológica, abordagem que desafia a reflexão sobre como o conhecimento é construído e se, materializado em gêneros, pode ser analisado em sua dinâmica intergenérica.

Em tal contexto, a compreensão da nova retórica, com base nos ERG, investiga os gêneros como ação simbólica a serviço de nossa ação identificada, simbólica e cooperativamente situada na sociedade – perspectiva que alcança, na análise crítica, os modos como nos movemos diante das demandas de ação e de interação social no mundo. “A retórica permite que os seres humanos atuem na realidade social e também a construam, usando a linguagem simbolicamente para estabelecer identificação e induzir à cooperação social” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 84). Nesse cenário, Miller (2012, p. 29-30) explica que “antes de podermos agir, precisamos interpretar o ambiente material indeterminado”. Assim, uma definição de gêneros como ações retóricas implica reconhecimento de gêneros como interpretações sociais que geram ações relacionadas às exigências decorrentes de determinada situação.

Na intenção de oferecer apresentação mais aprofundada sobre a abordagem dos ERG, seguem proposições referentes a algumas reflexões e pesquisas que podem cumprir tal demanda teórica.

Desde sua tese de doutorado em 1980, Miller se tem envolvido com a pesquisa sobre o conceito de gênero como ação social. Ela reconhece que foi enriquecida pela escuta de Charles Bazerman (1988) e de John Swales (1990), à época autores desconhecidos para ela. Daí seus estudos centraram-se “nas ligações entre gênero e situação recorrente e o modo como o gênero pode representar uma ação retórica tipificada”. (MILLER, 2012, p. 22).

A construção de sua proposta de classificação do discurso, denominada pela própria autora **etnometodológica** (MILLER, 2012), foi gerada de análises das ideias de Bitzer (1968), Burke (1973), Campbell e Jamieson (1978) quanto aos princípios organizativos do discurso. Nessa abordagem, o gênero atua na explicação do conhecimento produzido pela ação em seus contornos de cooperação, considerando-se os aspectos histórico-culturais, uma vez que “os gêneros mudam, evoluem e se deterioram” (MILLER, 2012, p. 38), não reduzem a sua compreensão de gênero a uma taxinomia. Assim, as análises de Miller sobre as características particulares envolvidas no conceito de gênero como artefato cultural constituem movimento teórico que, segundo a própria autora, tenta responder à necessidade de se ampliar a argumentação no debate, quando destaca a ligação entre o privado e o público, o singular e o recorrente, o micro e o macro. Nesse sentido, Miller (2012, p. 47) exhibe um panorama minucioso para conceituar comunidade retórica como a base cultural dos gêneros, a fim de responder à questão geral que a motiva: “como entender a relação entre, de um lado, as ações observáveis particulares (e peculiares) de agentes individuais e, de outro lado, a influência abstrata, mas singular, de uma cultura, sociedade ou instituição”?

Na mesma direção, Bazerman se apresenta como outro teórico com contribuições relevantes geradas em suas pesquisas relacionadas ao ensino da escrita no contexto dos usos reais da língua. Tal ideia é defendida por Marcuschi na apresentação da obra de Bazerman (2011), quando ressalta os aspectos antropológicos e sociológicos que filiam este teórico à abordagem de gêneros diretamente relacionada à nova retórica de base pragmática. Na defesa, Marcuschi também vincula os estudos de Bazerman com a “circulação de discursos e de inovação dos formatos dessa circulação, em termos de meios, canais, modos retóricos e tipificação” (MARCUSCHI, 2011, p. 10).

Segundo destaca Bazerman, o conhecimento individual só se torna significativo na sua vinculação à coletividade. A referência a Bazerman é necessária e parece importante ser complementada em razão de seu posicionamento a respeito do conceito de gênero dentro das ciências sociais, quando recorre a Giddens para ponderar que o gênero é considerado

[...] um meio de ligar a macrosociologia de papéis, normas e classes à mais recente microsociologia. O gênero fornece o meio para que os indivíduos possam orientar-se e realizar situações de modo reconhecível, com consequências reconhecíveis, e assim estabelecer um mecanismo concreto para as teorias estruturais, as quais sugerem que a estrutura social é refeita constantemente em cada interação, reestabelecendo as relações ordenadas (BAZERMAN, 2011, p. 59).

As proposições apresentadas, nos fundamentos teóricos de Miller e Bazerman, parecem referir-se à similaridade de que ambos os teóricos abordam aspectos da teoria da estruturação de Giddens (1984): a “dualidade de estrutura” em contraponto ao “dualismo das teorias da ação e das teorias institucionais” (MILLER, 2012, p. 48). Para esta autora, há possibilidade de se refletir, analogicamente, sobre o conceito de “dualidade de estrutura” nas análises das práticas sociais e nas análises das regras e estruturas linguísticas de forma recursiva às estruturas compartilhadas, reproduzidas culturalmente. Em tal perspectiva teórica, as análises realizadas se destinaram a se abordarem as proposições que esclarecem o conceito de gênero como ação social, a fim de se orientar a compreensão desse e de outros conceitos. Assim, segundo Miller, a nossa ação comum é retoricamente consubstancial, uma vez que o gênero se constitui “nexo estrutural de nível intermediário entre mente e sociedade” (2012, p. 50) – aspecto que amplia sua abordagem e alcança a sugestão de coletividade “virtual” aos moldes de Giddens, para conceituar o que denomina de comunidades retóricas. Estas “não são inventadas do zero, mas persistem como aspectos estruturadores de todas as formas de ação sociorretórica” (MILLER, 2012, p. 53).

Miller (2012, p. 55) trata das dimensões estrutural e pragmática dos gêneros para destacar as capacidades destes “de associar recursos retóricos e sociais no interior de atividades pragmáticas”. Então, apoiada nas proposições mais amplas apresentadas, passo a restringir tal abordagem aos gêneros escritos – delimitação que Bazerman (2011) favorece quando afirma que a comunicação por meio da escrita se caracteriza como situação menos coordenada do que a comunicação face a face. Tal afirmação encontra fundamento nas ideias de Austin e Searle. Assim fundamentado, Bazerman (2011, p. 30) ressalta o argumento de que “na modalidade escrita as oportunidades de reparos são sempre extremamente limitadas, mesmo que tenhamos informações suficientes para

suspeitar que podemos ter sido mal compreendidos”. Daí, ele utiliza a análise dos três níveis dos atos de fala também para a análise dos atos de escrita, sob o argumento de que a defesa da verdade de proposições depende de “algumas das coisas necessárias para o funcionamento, feliz ou sem tropeços, de um proferimento performativo altamente desenvolvido e explícito” (AUSTIN, 1955, p. 30)¹. Essas coisas, uma vez presentes nos atos de fala/de escrita, garantem o *status* de verdade do que foi dito/escrito até nova proposição superar a anterior, considerados os elementos relevantes para que isso ocorra.

Bazerman introduz na referida análise o conceito de tipificação como o meio de produzir sentido às ideias compartilhadas, a fim de a comunicação escrita ser potencializada, gerando padrões comunicativos a serem seguidos em situações de comunicação similares. Portanto, em sua abordagem explicativa dos conceitos de tipificação e gênero, alerta para garantir que esses conceitos sejam entendidos como

[...] fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas...em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos. (BAZERMAN, 2011, p. 32).

Esses modos típicos de agir traduzidos em gêneros – especificamente, escritos – podem ser analisados, ainda segundo Bazerman, quanto aos elementos que caracterizam a produção, a organização e o reconhecimento de atividades sociais. Tal processo favorece a compreensão do enquadramento e da configuração dos gêneros em relação não só às características de reconhecimento dos gêneros, mas principalmente às funções e atividades realizadas por eles.

Uma forma de coordenar atividades e compartilhar significados direcionados a seus propósitos, como nos indica Bazerman, é a possibilidade de reconhecimento e o movimento de atração em torno de modos tipificados para realizar, interpretar, produzir e transformar as atividades sociais em contextos específicos. O mencionado teórico é enfático quando afirma que se há conhecimento sobre as demandas que determinada ação pessoal ou profissional exige para seu êxito, então está favorecida a possibilidade de agir com competência diante dos desafios característicos a cada situação. Assim, ao abordar as atividades estruturadas discursivamente, o referido autor apresenta o nível de influência da

¹ O conceito de **proferimento performativo** de John Austin é apresentado em sua obra *How to do Things with words*. Segundo o referido autor, quando se diz algo, realiza-se um ato, proposição por ele assim apresentada: “um procedimento com efeito convencional, realizado por palavras e pessoas adequadas à situação em condições ordinárias e convergentes ao procedimento” (*apud* SOUZA FILHO, 1990, p. 30)

organização da comunicação como diretamente proporcional à importância das ações comunicativas na atividade. Tal organização deve extrapolar a natureza e a organização da atividade em si, para alcançar as relações sociais desenvolvidas nessa atividade.

Na perspectiva de ampliar a análise acerca da dinâmica genérica em contextos específicos, na próxima seção, apresento proposições que a discutem e se articulam, com base nos elementos teóricos selecionados. Com isso há possibilidade de se ampliarem entendimentos e se renovarem interpretações.

1.2 Gêneros escritos em contextos específicos

São inúmeras e relevantes as pesquisas a respeito da investigação de gêneros escritos em contextos acadêmicos e de trabalho – tópico apresentado por Bawarshi e Reiff (2013) por meio de muitas pesquisas e seus resultados. Uma proposição defendida pelos citados autores, respaldada na referência à pesquisa de Jane Ledwell-Brown (2000, p. 168), é a que constata a diferença entre os objetivos da escrita e o modo como se escreve nos dois referidos contextos, pois certos “valores organizacionais [...] moldam as expectativas e estratégias retóricas dos escritores” em ambientes profissionais.

Na mesma perspectiva teórica, são ainda referenciadas a pesquisa de Anthony Paré (1993) – em seu estudo qualitativo do Relatório de Predisposição (RP), documento elaborado por assistentes sociais para definir sentenças de adolescentes – como também o estudo de Berkenkotter e Ravotas (1997) sobre o Diagnostic and Statistical of Mental Disorders (DSM-IV). Ambas as pesquisas revelam o “papel que o gênero desempenha na formação e modelagem do conhecimento público” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 172), isto é, as análises linguísticas e retóricas dos documentos pesquisados somadas às observações e às entrevistas realizadas indicaram que o gênero restringe, classifica e estrutura as ações desempenhadas pelos envolvidos em determinada situação – significativa proposição que ressalta a relação entre gênero e contexto.

Nesse sentido, Bazerman (2011) contribui também por meio de sua abordagem, para se saber como os textos organizam atividades e pessoas com base na análise do que se realiza quando se escreve em determinadas profissões, em situações e instituições sociais. Um dos exemplos por ele apresentado é a situação típica do meio acadêmico, altamente relacionada à escrita de textos para viabilizar as condições determinadas pelo sistema de atividades envolvido, exemplificando: ao se definir a inclusão de uma disciplina no

catálogo da universidade, há necessidade de uma sequência de ações retóricas escritas visando à autorização e posterior inclusão de determinada disciplina nas listas de disciplinas disponíveis à matrícula no período letivo específico. O referido exemplo – entre vários mencionados pelo autor – ilustra um processo pautado por “gêneros altamente tipificados de documentos e estruturas sociais altamente tipificadas nas quais esses documentos criam fatos sociais que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas” (BAZERMAN, 2011, p. 21) em contextos específicos.

Na esfera educacional, especificamente, na atuação profissional de educadoras nas séries iniciais da educação básica, há uma sequência de eventos que produzem textos específicos tipificados, a qual, uma vez analisada cientificamente, poderá ampliar a compreensão da “multiplicidade contextual que um texto nos apresenta” (BAZERMAN, 2011, p.38).

Segundo Bezerra (2012) as pesquisas em análise de gêneros textuais concentradas no estudo de gêneros apoiado em análises isoladas, sem considerar a multiplicidade contextual referida, não contemplam “a abordagem dos gêneros de uma forma mais realista, em inter-relação dinâmica uns com os outros, tal como se apresentam nos domínios discursivos” (BEZERRA, 2012, p. 444). Bezerra completa sua afirmação, defendendo os conceitos de conjunto de gênero com base na abordagem de Bazerman (2005) e na colônia de gênero, de Bhatia (2004, p. 444), para destacar as abordagens que alcançam a “complexidade das trocas linguísticas e discursivas mediadas pelos gêneros”.

No artigo *Agrupamentos de gêneros: discutindo terminologias e conceitos* (BEZERRA, 2011), é apresentado um conjunto de análises sobre diferentes denominações, “a fim de contribuir para um maior esclarecimento terminológico-conceitual, com consequências para a definição de aparatos metodológicos na análise de gêneros” (BEZERRA, 2011, p. 603). Nesse cenário, Bezerra assume a defesa de que o estudo de agrupamentos de gêneros é um meio para se organizar, metodologicamente, as possibilidades de pesquisas orientadas para a relação dialética entre gêneros. Trata-se de uma oportunidade de enfatizar a relevância de pesquisas para além da atraente e útil noção de gêneros a serviço de aplicações pedagógicas. Tal defesa, conectada ao contraponto de Bhatia (2004), visa a ratificar que “o mundo real nos confronta com gêneros que frequentemente são vistos em relação com outros gêneros” (BEZERRA, 2011, p.602), em complexa dinâmica discursiva. Nesse contexto, a definição de aonde se quer chegar estabelecerá a perspectiva teórico-conceitual de análise de gêneros. Portanto, vale destacar, esta produção

acadêmica se filia às abordagens que pretendem alcançar a complexidade aludida por Bezerra (2011). Por fim, o conceito de conjunto de gêneros, desenvolvo-o na sequência, a fim de introduzir os referenciais teóricos para subsidiar as possibilidades de análise da relação intergenérica em foco, ou seja, a análise de relatórios avaliativos, produzidos pelos educadores nas séries iniciais da educação básica, estabelecendo a relação entre tal gênero e o conjunto de gêneros nele implicados.

1.3 Conjunto de gêneros

A presença em um modo de vida organizado para exercer funções e viver situações coletivamente, segundo Bazerman (2011, p. 22), implica supor que cada texto também presente nessa realidade produza um encadeamento de “atividades sociais estruturadas” geradas por demandas anteriores e base para novas e diversas outras formas de organização social – argumento aderente ao entendimento do que significa relação intergenérica nos estudos sobre gêneros como ação social.

No quadro de citações de Bawarshi e Reiff (2013), quanto aos conceitos destinados a descrever a referida relação e os modos de ação que daquela derivam, veem-se diferentes denominações conceituais registradas por Devitt (2004): “contexto de gêneros, repertório de gêneros, sistemas de gêneros e conjuntos de gêneros” (BAWARSHI; REIFF 2013, p. 114). Dentre elas, apresento o conceito de conjunto de gêneros apoiando-me em alguns teóricos, ou seja, conceito de base teórica estrutural. Bawarshi e Reiff (2013) citam detalhes da pesquisa de Devitt (1991) feita em grupo de gêneros que os auditores fiscais usavam para realizar suas tarefas; ademais, destacam que conjunto de gêneros se inscreve nas ações que alcançam os indivíduos a partir de interação em distintos tempo e contexto de atividades.

Bazerman (2011, p. 33) define conjunto de gêneros como “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir”. Para ele, o conhecimento do conjunto de gêneros que um profissional ou um estudante é solicitado a escrever no exercício de sua função pode garantir a identificação e o reconhecimento de parcela significativa do que tal indivíduo realiza em seu trabalho ou estudo.

O conteúdo consultado na mencionada obra de Bazerman favorece a ideia de que cada profissional ou indivíduo na atuação no mundo se vincula aos gêneros constituintes de sua forma de agir, originária e derivada de ato social. Nesse processo, um aspecto de realce é que, quanto maior for o compartilhamento de pistas de contextualização entre interlocutor

e falante, melhores serão o entendimento e a interação para realizar situações de modo reconhecível. Pensamento similar é referenciado por Burke (1965, *apud* Miller, 2012): ele pondera acerca da dificuldade de engajamento com os outros no discurso, mesmo com riqueza de estímulos, quando há escassez de conhecimento compartilhado.

No entendimento de Bazerman, há a proposição de que o movimento responsivo e de engajamento de cada pessoa a um espaço social comunicativo a vincula às possibilidades e potencialidades das dinâmicas sociais realizáveis e realizadas nesse espaço-tempo. Assim, a estrutura e a regularidade presentes nas formas de vida compartilhadas são atribuições que repercutem das tipificações necessárias ao funcionamento das pessoas em sociedade (BAZERMAN, 2011)

Miller (2012), ao tratar do conceito de gênero como ação social em relação ao conceito de estrutura social de Giddens (1984), coloca em discussão e defesa a necessidade de se considerar a ação em detrimento da estrutura como proposição que resulta da busca em compreender a questão da complexa relação entre ação e estrutura. A necessidade referida é reforçada quando trata da questão da “função do gênero em estruturar ações partilhadas através do decoro comunitário” (MILLER, 2012, p. 54).

Trazer agora ao foco tal conceito de gênero de Miller, antes de explicar o processo metodológico para atingir os objetivos geral e específicos aqui definidos justifica-se pela necessidade de retomar alguns tópicos já citados por ela. Um deles é retomar a questão inicialmente levantada neste capítulo, ou seja, o conceito de gênero como artefato cultural. Nesse sentido, a mencionada autora utiliza a analogia entre um teórico em seu processo de investigação a respeito de gêneros e um antropólogo diante de seus artefatos materiais, dizendo: “[...] assim, muito do que sabemos sobre a cultura da Grécia antiga aprendemos de padrões recorrentes – na cerâmica, na escultura e na arquitetura, assim como no discurso... nas formas que os gregos tinham para discutir sua própria história” (MILLER, 2012, p. 47). Tal afirmação apenas precede outras tantas proposições de Miller a respeito da possibilidade de caracterização de uma cultura por meio de seu conjunto de gêneros.

Outra proposição a retomar se refere à ideia defendida por Bazerman: o conhecimento individual só se torna significativo na sua vinculação à coletividade – pensamento que se articula ao conceito de *kairós* retórico, de Miller, constituído de ideias de diferentes teóricos. A propósito, ela afirma:

[...] em suas representações de espaço-tempo e na intervenção no espaço-tempo, o gênero se torna um determinante do *kairós* retórico – um meio pelo qual definimos uma situação no espaço-tempo e compreendemos as oportunidades que ela oferece. (MILLER, 2012, p. 50).

Assim, na tentativa de articular as abordagens no processo de entendimento do conceito de conjunto de gêneros, parece válido reafirmar gênero na condição de “nexo estrutural de nível intermediário entre mente e sociedade” (MILLER, 2012, p. 50). Tal afirmação enfatiza o pensamento de Farrell (citado por Miller no mesmo trecho), quando diz: “[...] as qualidades ‘ativamente cultivadas através da excelência na prática retórica’ requerem outras pessoas”.

Uma proposição que ratifica a anterior é a apresentada por Bawarshi e Reiff (2013, p. 119): eles enfatizam a relação intergenérica e destacam: “[...] um aspecto da participação em um sistema de gêneros é saber estrategicamente quando, como e onde usar certos gêneros em relação com outros”. Esse entendimento reúne conceitos-chave, assim denominados pelos autores: metagêneros, sistemas de gêneros e apreensão articulados ao conceito de sistemas de atividades o qual, funcionando “como ferramenta conceitual e analítica... permitiu que estudiosos de gêneros ilustrassem as relações dialéticas entre gêneros, indivíduos, atividades e contextos” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 131).

Uma ilustração utilizada para confirmar a presença das relações dialéticas é a invenção da lâmpada elétrica incandescente por Thomas Edison. Bazerman (2011, p. 130) expõe em detalhes o percurso crescente entre o intervalo que separa a aludida invenção (inicialmente, uma “realidade tecnológica”) e o *status* de “realidade social e discursiva”.

Uma parcela significativa do que foi dito até agora se destina a explicitar argumentos que funcionem como pontos de acesso à compreensão do gênero como ação social, entre outros acessos.

No próximo capítulo, o objeto de pesquisa, apresento-o em suas especificidades como documentação pedagógica e instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil, considerando o contexto escolar da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental no Brasil. Especificidades que alcançam os dispositivos oficiais, indicando como o documento é responsável por sistematizar, comunicar e compartilhar as aprendizagens e necessidades relacionadas ao desenvolvimento das crianças.

2 O GÊNERO RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS E A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1 O gênero relatório como documentação avaliativa e o contexto da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental no Brasil²

O gênero *relatório avaliativo do desenvolvimento*, dependendo do contexto institucional em que se insere, pode ser denominado de diferentes maneiras: relatório pedagógico, parecer descritivo, entre outras denominações. Para além da nomenclatura escolhida, especificamente no contexto escolar, nas séries iniciais, segundo Corazza (1995, *apud* BESERRA, 2006, p. 17), o relatório avaliativo – ou parecer descritivo como é chamado pelo autor – é concebido como documento

[...] que tem por propósito aparente comunicar, aos pais ou responsáveis pela criança, os progressos e as dificuldades individuais, fornecendo sugestões de como melhorar os resultados parciais/ finais do processo de aprendizagem da criança (CORAZZA *apud* BESERRA, 2006, p. 17).

Tal concepção parece restritiva, considerando-se outros propósitos alcançáveis pelo referido documento. Garantidas as repercussões relacionadas a procedimentos didático-pedagógicos, a articulações entre educadores, a produção, circulação e recepção por diferentes sujeitos, pode, além de provocar movimento de reflexão sobre a prática docente e acionar ações estratégicas convergentes aos níveis de desenvolvimento de cada criança, alcançar processos contínuos, independentes do período do mesmo ano letivo.

Um olhar nas características dos registros avaliativos presentes na história da educação infantil no Brasil revela trajetória progressiva que, inicialmente, se constituía de fichas avaliativas, instrumento fechado composto de afirmativas ou negativas assinaladas com um X –, a fim de se dizer como o desenvolvimento da criança se encontrava em cada etapa de determinado percurso escolar. Isso respondia, em grande parte, às exigências

² A educação infantil no Brasil, inicialmente, correspondia ao período de 0 a 6 anos de idade, incluindo a série denominada de alfabetização, antes considerada a última etapa da educação infantil. Após a regulamentação do ensino fundamental de nove anos, fato definido na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, incorporaram-se as crianças de seis anos na primeira etapa deste nível de ensino denominada 1º ano do ensino fundamental. A regulamentação respondeu às determinações previstas na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e na Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) e tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. Nesse caso, os documentos oficiais que tratam da educação infantil e são anteriores a 2006 referem-se também às crianças de seis anos de idade, atualmente, situadas no 1º ano do ensino fundamental.

burocráticas para avaliação também na educação infantil. Esse formato de registro escrito, como documentação pedagógica destinada à avaliação de crianças é encontrado, ainda hoje em escolas de educação infantil, o que pode ser ratificado no documento (anexo 1) disponibilizado por escola parceira desta pesquisa.

O pensamento de Hoffmann (1996, 2012) se articula com o conhecimento científico produzido acerca do processo de avaliação na educação infantil como recurso e meio à qualificação da ação educativa. Uma análise do contexto de produção de conhecimento indica que as fichas avaliativas não se mostraram suficientes para expressar toda a complexidade do desenvolvimento da criança em interação com as intervenções pedagógicas escolares. Apenas sinalizar SIM ou NÃO parece não favorecer a possibilidade de especificar inúmeros aspectos desse complexo processo. Como resposta à restrição que as fichas impõem e ao movimento nacional de valorização da educação infantil (citado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, doravante RCN-EI, 1998), os relatórios avaliativos de desenvolvimento infantil garantem um espaço oficial para registro às narrativas das educadoras ³ sobre a compreensão delas de como se processa a aprendizagem de cada criança.

Nesse contexto, a competência discursiva das professoras da Educação Infantil, por meio da produção escrita, desloca-se de uma posição periférica a uma condição realçada como exigência à realização da avaliação nessa modalidade de ensino. Deslocamento que converge às orientações e regulações contidas em documentos oficiais para a Educação Infantil, desde o documento de referência, o RCN-EI de 1998, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, bem como as Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto (2015).

O RCN-EI constitui-se em marco documental na história da educação infantil no Brasil, pois trata-se de um conjunto de questões específicas relacionadas às demandas da faixa etária correspondente. Ele se destina a atender às determinações da Lei de Diretrizes

³ A expressão **as educadoras** é intencionalmente utilizada, a fim de se marcar a histórica presença das mulheres como educadoras na educação infantil brasileira e, assim, destacar essa característica marcante na educação. Os dados históricos de tal presença referida se encontram no censo de 2007 e nas afirmações de Cuberes (1997), quando apresenta sua formulação teórica a respeito do incômodo relacionado à inclusão do gênero feminino no masculino nas produções textuais escritas ou faladas, no contexto de educação, especificamente, de educação básica. Nesse sentido, a autora afirma: “[...] quando fazemos isso [...] aderimos aos plurais meninos, pais e professores, embora saibamos que nossas salas de aula estão repletas de meninos e meninas, que as mães são as que fundamentalmente participam de nossas reuniões e que a imensa maioria das escolas conta com professoras ou educadoras mulheres”.

e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que estabelecem, de forma inédita, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Tudo isso resultou do panorama democrático consolidado na promulgação da Constituição de 1988, a Constituição cidadã.

Esse longo e produtivo percurso se deve, entre outros fatores, aos movimentos de militantes, legisladores e pesquisadores da academia empenhados ou pressionados, nacional e internacionalmente, pela consolidação de propostas à qualificação da educação infantil ofertada às crianças brasileiras. Tal cenário pode ser confirmado na primeira parte do documento citado anteriormente, *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (MEC/SEB/COEDI, 2015), entre outras fontes.

Convém aqui destacar a comunhão entre os pressupostos teóricos adotados nesta produção acadêmica e o movimento histórico social referido, em relação ao gênero como ação social. Assim, enquanto Miller afirma que “um gênero é um meio retórico de mediar intenções particulares e exigências sociais; ele motiva ao conectar o público e o privado, o singular com o recorrente” (MILLER, 1994, p. 37), e Bazerman reitera tal afirmativa, dizendo que “O surgimento de gênero está intrinsecamente ligado às mudanças nas relações e nos papéis profissionais, às mudanças institucionais, ao surgimento de normas e identidades profissionais, à ideologia, à epistemologia, à ontologia e à psicologia”. (BAZERMAN, 2011, p. 63)

Uma forma de ilustrar a comunhão referida pode ser a abordagem histórico-social que Barbosa (2011) apresenta em seu artigo sobre a origem do programa de Formação de Professores da Educação Infantil, ProInfantil. A narrativa do processo de qualificação ao atendimento às crianças em escolas e creches nos conduz à dinâmica que envolve desde as lutas, traduzidas em pressões dos movimentos sociais à busca da valorização da educação para as crianças na primeira infância, até a produção de gêneros específicos para atender aos objetivos do programa – um repertório de gêneros escritos que viabiliza a implementação, ampliação e consolidação do ProInfantil.

Diante do exposto, proponho, mais uma vez, realçar o conceito de conjunto de gêneros defendido por Bazerman e Miller, materializável nas demandas e nos encaminhamentos às referidas ações de implementar, ampliar e articular, em âmbito nacional, a proposta do programa ProInfantil. Para tanto, consulte-se o artigo de Barbosa (2011).

Para articular o desenho conceitual de avaliação de aprendizagem escolar e o panorama histórico do movimento nacional à qualificação da educação infantil, há necessidade de se registrar que o tipo de instrumento avaliativo utilizado, por si só, não garante as funções formativas processuais ora defendidas. O paradigma de avaliação formativa e seus fundamentos quando convergentes para a prática educativa que os corrobora, fazem a diferença no contexto de aprendizagem escolar.

Na próxima seção apresento as orientações do discurso oficial (dois principais documentos) sobre o gênero relatório do desenvolvimento das aprendizagens, como documentação pedagógica.

2.2 Documentos nacionais como referências à produção do gênero em foco

A produção, a circulação e a recepção de discursos por meio de gêneros geram uma sequência de eventos que, segundo Bazerman, exige consequente variedade de textos e de ações sociais realizáveis por meio de textos. Nesse processo dinâmico, “cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social” (BAZERMAN, 2011, p. 22).

Na especificação de documentação pedagógica para a avaliação do desenvolvimento no contexto da educação básica, dentre outros, o *relatório de desenvolvimento das aprendizagens* é mencionado em documentos oficiais e se configura como resposta, de modo geral, às orientações de resultados de pesquisas científicas, à atuação de movimentos sociais e de organizações nacionais e internacionais, como a MEC/COEDI e a UNICEF respectivamente, voltadas à valorização e à qualificação da educação infantil. Tais orientações e respostas traduzidas em discurso oficial ao longo da história da Educação Infantil no Brasil foram afetando políticas sociais convergentes para os direitos e deveres das pessoas e para metas institucionais.

Há quase duas décadas, o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCN-EI, 1998) surgiu como guia oficial, a fim de subsidiar a prática pedagógica no referido nível de ensino, por meio de orientações didáticas sistematizadas que apresentassem em detalhes discurso produzido em torno da valorização e da qualificação mencionadas. Assim, o RCN-EI oferece um conjunto de questões específicas relacionadas às demandas da faixa etária em tela, no sentido de atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, de forma inédita, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Tal referencial – convém lembrar – é um documento oficial elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do

Ministério da Educação e do Desporto, composto de três volumes. Essa secretaria, ao apresentá-lo, define-o como um “guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (RCN-EI, vol. 01, 1998, p. 07).

A elaboração do RCN-EI parece responder ao novo sentido que a educação infantil alcança, pelo menos nos dispositivos legais, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96). Enquanto isso, o discurso de Estado que fundamenta parte do RCN-EI parece também uma tomada de posição diante das demandas deflagradas pela Constituição Federal de 1988, por exemplo, uma corrente crescente de movimentos sociais e institucionais em defesa dos direitos das crianças, que são sujeitos de direitos em fase peculiar de desenvolvimento. Tal atitude se fortaleceu também a partir de 1990, com a implementação do *Estatuto da criança e do adolescente* (ECA).

No RCN-EI, as referências teóricas para esta produção se localizam no processo de avaliação das aprendizagens previsto para o nível de ensino em tela, onde o acompanhamento do desenvolvimento infantil é tarefa permanente do professor, – ação contínua e comprometida com esse desenvolvimento.

O trabalho de reflexão do professor se faz pela observação e pelo registro. O registro é entendido aqui como fonte de informação valiosa sobre as crianças, em seu processo de aprender, e sobre o professor, em seu processo de ensinar. O registro é o acervo de conhecimentos do professor, que lhe possibilita recuperar a história do que foi vivido, tanto quanto lhe possibilita avaliá-la propondo novos encaminhamentos (RCN-EI, 1998, vol. 3, p. 203).

Na sessão específica sobre observações, registros e avaliação formativa, o documento define a escrita como a forma mais comum e acessível para os registros diários. Segundo o RCN-EI, tal produção escrita dos educadores deve basear-se em observações e registros sistemáticos das experiências vividas pela criança. Assim sendo, os registros diários sobre os aspectos relevantes funcionam como subsídios à reestruturação da prática pedagógica, convergindo para a reorganização de estratégias diretamente relacionadas às necessidades coletivas e, sobretudo, individuais de desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, a dimensão da avaliação das aprendizagens dos educandos registrada no RCN-EI é ampla e complexa, envolve avaliar o processo por meio das respostas de cada criança aos estímulos e desafios promovidos nas diversas áreas de conhecimento. Considerar a abrangência e a complexidade referidas é zelar pela função da avaliação descrita no RCN-EI, aquela que se afasta do objetivo da promoção,

[...] entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (RCN-EI, vol.1, 1998, p. 59)

No percurso de valorização da educação infantil, a política nacional de fomento à qualidade dessa educação está fortalecida, pois a ratificam várias outras instâncias de documentos oficiais – alguns citados anteriormente e outros mencionados na apresentação do documento *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (2015). Na série de documentos citados de contribuição teórica oficial, estão as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, de 2009, (DCNEI), as quais destacam:

A avaliação contemplada nas atuais DCNEI diz respeito ao processo educativo propiciado às crianças e vivenciado por elas e pelos seus familiares no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Enfatiza-se o acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado nas instituições, assegurando continuidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças tanto no interior da própria etapa, nas transições da família para a instituição, de grupamentos e de creche para a pré-escola, quanto na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p.21).

No documento *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (2015), quando se trata do tópico "Área Transversal: organização, reflexão e socialização", na subárea "Observação, Planejamento e Avaliação", há uma série de especificidades relacionadas ao processo de investigação contínua registrada com base em observação sistemática. Nesse contexto investigativo, a documentação pedagógica deve resultar de uma postura que observe

[...] as crianças em diferentes situações e espaços do cotidiano (refeitório, banheiro, corredor, solário, parque, sala, dentre outros), com todos os tipos de materiais que sejam propiciados às crianças, prevendo quem se ocupa da mediação da situação de forma mais direta e quem ocupa o lugar de observador e de produzir individual e coletivamente registros acerca do que é observado. (BRASIL, 2015, p.97)

Ao indicar inúmeros modos e recursos para tal registro, o documento referido acima cita as DCNEI (2009) para ressaltar que a diversidade de possibilidades encontradas em relatórios, fotografias, coletâneas de produção gráfica oferece algumas sugestões convergentes para a tendência internacional envolvida no processo de registros e documentação das experiências educativas com crianças de creches e pré-escolas. Toda essa gama peculiar de capturar e monitorar as experiências em foco atende ao objetivo de

[...] dar a conhecer o trabalho da instituição, de cada grupamento ou turma de crianças, seus percursos de desenvolvimento e aprendizado na Educação Infantil de modo narrativo e, para tal, pareceres descritivos, relatórios e portfólios se colocam como alternativas importantes para registrar e comunicar a avaliação das crianças. (BRASIL, 2009, p. 39)

Tal abordagem de documentação pedagógica se destina, por meio da narrativa dos resultados do processo de aprendizagem e de ensino, a assegurar a dimensão sistêmica que a experiência educativa exige. Nesse sentido, o gênero referido é uma ação processual. A palavra processo neste contexto significa a ação em desenvolvimento evolutivo, que abrange desde o planejamento e a prática pedagógicos até o contínuo monitoramento da referida ação relacionada ao próprio contexto, aos sujeitos, aos conteúdos e aos objetivos. Tal ação se situa em demandas próprias do cenário contemporâneo de educação das infâncias, ou seja, cenário constituído por elementos da tecnologia e da mídia, da ludicidade e do movimento, da estética e da ética, das novas relações institucionais, entre outras características. Os referidos elementos se articulam a uma dinâmica que congrega o autoconhecimento, a intervenção pedagógica e o ambiente interrelacional – dimensões constituintes dos espaços tempos de ensino e aprendizagem.

Na ação processual, não há compromisso com análises fragmentadas de uma visão compartimentalizada, nas quais as avaliações classificatórias baseiam seus resultados em escores. Na realidade, pretendo desenvolver como o relatório de desenvolvimento infantil responde ao conceito de gênero como ação social, por meio da análise do cenário de produção, da situação de produção e uso, alcançando a relação intergerérica nele implicada, no contexto profissional específico.

A temporalidade dos relatórios para sua produção, circulação e uso também oferece condições para se visualizarem os atos consequentes, situados na retórica específica da documentação pedagógica, considerando a abrangência de gênero como ação social. Tal possibilidade é percebida quando a produção, a circulação e o uso do gênero em tela, ao

final de cada semestre letivo, indicam as condições de se realizar atuação responsiva às demandas solicitadas por meio do texto, como bem nos situa Bazerman (2015) em trecho de sua teoria, anteriormente citado. Assim, cada texto é produzido de uma sequência de eventos sociais gerados por demandas anteriores as quais serão base para novas e diversas outras formas de organização social.

2.3 A avaliação no contexto escolar e as peculiaridades dos anos iniciais da educação básica

A intenção de investigar o gênero relatório do desenvolvimento de aprendizagens solicita, naturalmente, abordagem sobre o conceito de avaliação. Apelo similar pode ser considerado em investigação referente ao gênero boletim escolar, registro de controle dos resultados de estudantes por meio de notas ou conceitos. Assumir a aderência referida entre o gênero em tela e o conceito de avaliação pressupõe garantir espaço para se aludir ao conceito de avaliação reguladora – classificatória, limitada à quantificação de resultados – e ao pressuposto conceitual quando, segundo Zabala (1998),

[...] o objeto da avaliação deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem...o sujeito da avaliação não apenas se centra no aluno, como também na equipe que intervém no processo. (ZABALA, 1998, p.198).

Assim, o entendimento sobre o conceito de avaliação no contexto escolar é amplo, abrange diferentes dimensões em relação aos objetos e aos sujeitos envolvidos. Logo, focar o olhar apenas nos resultados não é suficiente para responder às seguintes perguntas que Zabala (1998) indica como articulação contínua entre os fins e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem: por que temos que avaliar? O quê? A quem? Como avaliar? Como comunicar o conhecimento obtido por meio da avaliação?

O referido autor se propõe responder a esses questionamentos, apoiado na concepção de que “a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas... Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber a avaliação” (ZABALA, 1998, p. 197). Em tal entendimento, ele dirige uma crítica à avaliação da educação básica enquanto seletiva e classificatória, orientada unicamente aos vestibulares, hoje representados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros meios de

acesso aos institutos de ensino superior. Ao mesmo tempo, Zabala inscreve sua abordagem acerca da complexidade do processo de avaliação da aprendizagem em relação aos objetivos, aos sujeitos e provoca reflexão sobre a singularidade que envolve o como as aprendizagens são produzidas, construídas pelo indivíduo. Propostas universais não correspondem à diversidade envolvida nos processos individuais de aprendizagens escolarizadas.

Nessa perspectiva, a busca inicial pelo conhecimento do estilo de aprendizagem de cada estudante parece constituir-se como uma prioridade estratégica para que a avaliação se configure como processo crescente espiralado de buscas e determinações de procedimentos à proposta de intervenção pedagógica. Os referidos procedimentos devem considerar as variáveis educativas monitoradas pelo que Zabala denomina de avaliação reguladora do processo, também conhecida como avaliação mediadora, nos dizeres de Hoffmann (2012), e avaliação formativa no entendimento atual do Movimento da Escola Moderna (MEN) de Portugal (TRINDADE; COSME, 2010).

O MEN tem, em Trindade e Cosme, representantes reconhecidos internacionalmente, sobretudo quando defendem que a organização do trabalho pedagógico em sala de aula esteja pautada em concepção de ambientes de aprendizagem cooperativos em detrimento de ambientes de sala de aula implicados política, social e culturalmente com forma competitiva. Segundo ressaltam Trindade e Cosme (2010), a “articulação entre a universalização da escrita e a universalização da escola pode começar a ser abordada, então, a partir deste vínculo de pertença à Modernidade” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 17). Ademais, os referidos autores exigem posição crítica quando se pretende refletir sobre a organização e a gestão do trabalho pedagógico – posição a realizar uma leitura ampla

[...] à luz de um tempo histórico sujeito a outras vicissitudes, exigências e desafios civilizacionais, políticos, econômicos, sociais e culturais que correspondem, por um lado, às novas condições de vida no mundo que habitamos, como à possibilidade de produzir outros olhares sobre este mundo, as coisas que o habitam, as pessoas e as relações que estas mantêm entre si (TRINDADE; COSME, 2010, p. 37).

A construção teórica nesta dissertação, portanto, destina-se a responder a tal reivindicação, de modo a possibilitar reflexão pertinente a esses pressupostos e às especificidades institucionais do contexto escolar.

Especificamente na educação infantil, um projeto educativo que responda aos aspectos apresentados encontra obstáculos, provenientes de uma tradição de atendimento atrelada ao assistencialismo. Isso ainda fragiliza a função pedagógica nesse nível de ensino e, conseqüentemente, encontra-se fragilizada a avaliação como mediadora entre a ação educativa, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, segundo Hoffmann (1996). Quando se aborda a função pedagógica de educadoras na educação infantil, há necessidade de se considerar toda a peculiaridade exigida para se aprender, ensinar e avaliar nessa faixa etária. A citação do documento *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (2015), encontrada no tópico 2.2 desta dissertação, destaca a proposição sobre a demanda peculiar envolvida no acompanhamento de crianças em atividades escolares. O referido documento indica como uma condição à avaliação das aprendizagens a presença de mediador direto da atividade em andamento, enquanto a educadora responsável pela turma se ocupa dos registros avaliativos.

Tal peculiaridade aludida pelo documento, e ora ressaltada, provoca reflexão diante da conhecida estrutura de pessoal das classes de educação infantil no sistema de educação básica brasileiro. Essa reflexão alcança também a estrutura de rotina escolar, procedimentos metodológicos e avaliativos que pouco respondem à função de educadora a investigar a própria prática educativa. Investigar e reorientar a própria prática por meio de observações e registros sistemáticos é proposição convergente aos pressupostos teóricos da função avaliativa abordada pelo RNC-EI (1998) - função citada anteriormente para destacar a abrangência da ação de avaliar a aprendizagem. Assim, quando se avalia a aprendizagem, deve haver repercussões para o processo educativo como um todo (ideia destacada no referido documento), como o retorno da avaliação às crianças, o estabelecimento de prioridades para o trabalho educativo pela instituição, o compartilhamento do processo avaliativo para a família. Tais repercussões, em suma, direcionam a reflexão relacionadas às condições de aprendizagem oferecidas para ajustar-se a prática educativa.

Portanto, a ação processual do ato de avaliar sistematicamente e de criar memória por meio de registros, segundo Lopes (2009), envolve dimensões muito além da produção e da circulação do relatório de desenvolvimento das aprendizagens, considerando-se o contexto profissional específico da escola. A produção do referido gênero é apenas um ponto a considerar no conceito amplo de registro docente abordado por Lopes (2009) – conceito semelhante à concepção de sistema de atividades de Bazerman (2011). Nesse sentido, “[...] O registro tem um valor anterior e posterior à produção, vale como processo e produto [...], concebendo-o especialmente como leitura da realidade e reflexão sobre ela”. (LOPES, 2009, p. 41).

No capítulo a seguir apresento o contexto profissional específico de produção, de circulação/ recepção do relatório de desenvolvimento das aprendizagens, a fim de situar a autoria.

3 O CONTEXTO ESCOLAR E A PRODUÇÃO ESCRITA DE EDUCADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, procuro situar as características e os objetivos da produção escrita das professoras de educação infantil, a partir de referências capazes de favorecer o reconhecimento do relatório do desenvolvimento das aprendizagens como um documento indicado (nas dimensões oficial e acadêmica), e documento pedagógico destinado a expressar a avaliação do processo de ensino e aprendizagem no nível em questão. Esse reconhecimento deve ser articulado à dinâmica realizada no conjunto de gêneros escritos que compõem a atuação profissional específica no contexto escolar. A referida articulação deve ser desenhada com base na convicção de que a organização de nossas ações também resulta do que os textos realizam, considerando “significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas” (BAZERMAN, 2011, p. 10).

A propósito, os parâmetros teóricos indicados nos documentos oficiais para a educação das infâncias brasileiras (referidos no tópico anterior) quando articulados às condições para a realização do que esses referenciais teóricos assumem, orientam a ação e a reflexão para diversos ângulos: número de estudantes por sala de aula; crescente padronização de instrumentos de estudos; tempo restrito à reflexão e às proposições acerca da prática; movimentos relacionais nos espaços e tempos que configuram a ação docente, entre outros aspectos a exigir contextualização e aprofundamentos.

Alguns dos aludidos ângulos, são indicados por Hargreaves (2004) quando se refere à questão dos objetivos econômicos e sociais da educação em uma sociedade de mercado global. Segundo ele, a realidade de trabalho aí enfrentada pelos professores pode ser traduzida como “um mundo desanimador de microgestão, padronização e complacência profissional, no qual as demandas cresceram, os recursos se tornaram escassos e a confiança pública tem faltado” (HARGREAVES, 2004, p. 90).

Tal relação inversamente proporcional entre demandas, recursos e reconhecimento profissional pode contribuir com a análise crítica da dinâmica sistêmica de uma experiência educativa por meio da consideração da possibilidade de ação dialética que semelhante processo interacional realiza, especificamente, dentro de um sistema organizacional como o escolar. Na mesma direção, Miliani (2012, p. 93) enfatiza: “Sempre haverá, na organização, uma ordem a criar, uma a respeitar e, no meio, uma balança a regular”. Ele amplia sua

afirmação quando indica que o trabalho cooperativo, a formação pessoal e a instrumentalização são três recursos que, combinados, favorecem o poder de organizar, o poder na organização.

Uma explanação de Tardif (2012) sobre o estudo da pedagogia baseado na análise do contexto da escola em relação ao trabalho dos professores apresenta proposições para reforçar a ideia anterior. Observe-se a afirmação do referido autor:

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes [...] Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. Exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis de ensino. (TARDIF, 2012, p. 114-115)

Nesse contexto, sem desviar o olhar investigativo do cenário realçado e de suas implicações, há necessidade de um recorte para se abordarem algumas especificidades envolvidas quando a pesquisa se refere aos processos avaliativos escolares nos anos iniciais da infância.

Uma primeira especificidade pertinente ao propósito discursivo em estudo é a própria concepção de como a criança aprende. No mesmo sentido, a proposição a se destacar no documento orientador para avaliação na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental (referencial teórico produzido pela instituição privada investigada) refere-se ao brincar da criança “como uma linguagem da infância, capaz de promover aprendizagem”, e “essa atividade deve ser passível de observação e avaliação” (PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO NORTE, p. 27, 2010) – aspecto também

presente em vários documentos oficiais de abrangência nacional referenciados no capítulo anterior. Note-se portanto, o brincar aqui especificado está relacionado à concepção de aprendizagem apresentada nas diretrizes curriculares para a educação infantil e para o 1º ano do ensino fundamental marista, isto é, o brincar é um componente curricular com competências previstas para serem desenvolvidas por meio de ação educativa intencionalmente planejada, como mostra o quadro 01 localizado no tópico 3.1 deste capítulo.

Um aspecto amplo a se destacar na mesma direção é citado em Bazerman (2011, p. 154): diferentemente do que era considerado relevante para ser investigado por Aristóteles,

para quem “os discursos das mulheres, dos escravos e das crianças fora da escola não foram considerados socialmente poderosos e, portanto, não mereceram muita reflexão”, hoje várias especificidades e grupos de pesquisa se ocupam de diferentes localizações discursivas potencialmente reconhecíveis como influentes. “Linguistas, sociólogos, psicólogos e antropólogos estudam até os momentos de brincadeiras entre crianças, bem como as primeiras interações entre pais e filhos, como significantes na formação dos mundos discursivos interacionais em que vivemos” (BAZERMAN, 2011, p. 154).

No caso da minha investigação sobre a produção escrita dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens, o brincar infantil está diretamente relacionado ao como a criança aprende. Assim, o campo da atividade discursiva das educadoras autoras dos relatórios, espera-se que possa realçar a influência dos discursos entre as crianças no momento do brincar em ambiente escolar, os quais são observados e registrados sistematicamente. Tal observação é procedimento reconhecido oficialmente quanto à sua relevância para produção escrita sobre as aprendizagens infantis.

Outro aspecto específico do período inicial de escolarização, considerado um facilitador para avaliação da aprendizagem das crianças, é a possibilidade de se estabelecerem vínculos afetivos e de convivência aprofundados por meio da presença marcante da educadora chamada “polivalente”, na liderança dos trabalhos de sala de aula durante a carga horária diária destinada ao desenvolvimento das propostas pedagógicas. Tais características atendem aos objetivos socioafetivos e cognitivos defendidos para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com o respaldo de diversos documentos oficiais⁴ e vários teóricos, alguns aqui já citados. Portanto, destacar a condição de educadora polivalente como facilitador no processo avaliativo das aprendizagens se justifica, uma vez que, diariamente, durante todo o turno letivo, as experiências compartilhadas entre a educadora e a turma resultam em nível de conhecimento ampliado sobre o desenvolvimento de cada criança. Uma nota a mais nessa direção é válida: não são poucos os exemplos de educadores de ensino médio e universidades que não conseguem relacionar o nome de seus estudantes aos próprios, por isso necessitam recorrer ao chamado fotograma da turma para definir a avaliação devida. Tal situação não ocorre no contexto dos anos iniciais da educação básica quando se considera a educadora polivalente.

⁴ Há um conjunto de documentos resultante de pesquisas produzidas por iniciativa do governo federal em parceria com outros órgãos nacionais e internacionais, como é o caso do IBGE, INEP, UNESCO E OCDE. Esses documentos se encontram no *site* oficial do MEC (<http://portal.mec.gov.br/>)

Na intenção de demarcar a referida convergência, segue trecho do documento que orienta a avaliação das aprendizagens na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental da rede Marista (*corpus* desta investigação se origina nos tempos e espaços institucionais de uma unidade educacional desse complexo de educação básica:

É imprescindível que as crianças vivenciem o momento do brincar na sua formação; por esse motivo, no texto base do Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (1998), a brincadeira está associada às atividades escolares e aos cuidados essenciais como um dos pilares que integram tal período do desenvolvimento infantil [...] Assim, o olhar investigativo deve estar presente, a todo momento, na prática do professor, de maneira que, a partir dessas interações e vivências, possa surgir uma nova forma de conceber a criança, de avaliar seu desenvolvimento e de redimensionar rotas na prática educativa (PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO- NORTE, 2010, p. 27)

Nesse contexto, as aprendizagens ocorrem de maneira peculiar e os pilares do processo avaliativo exigem peculiaridades que respondam à possibilidade de monitoramento do desenvolvimento infantil, decorrente de ação educativa que considere a perspectiva da complexidade para regular tal desenvolvimento. O registro das observações de educadoras é uma ação complexa quando se investigam o sentido e o fio condutor das respostas das crianças às situações desafiadoras, na intenção de se garantir que as experiências vivenciadas em espaço e tempo educativos escolares sejam monitoradas qualitativa e sistematicamente.

Nessa direção, uma tarefa a se realizar é contextualizar o ambiente escolar investigado, partindo-se de uma abordagem ampla até se desenhar tanto a dinâmica dos registros quanto o conjunto de gêneros na prática educacional em questão — aspectos acessados por meio da análise do *corpus* selecionado e disponível. Assim, segue a apresentação do contexto de investigação, a fim de se situar o objeto de pesquisa no contexto institucional de atuação das educadoras autoras dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens.

3.1 Contexto de investigação: Unidade Educacional Marista de Educação Básica na Província Brasil Centro-Norte

O contexto profissional investigado se caracteriza como escola de grande porte, instituição tradicional com significativo reconhecimento social onde está inserida. Em outras

palavras, a extensão espacial, os anos de fundação e o reconhecimento social favorecem considerar a especificidade e a complexidade dos processos ali desenvolvidos.

A instituição Marista atua em rede – complexo de alcance internacional distribuído em três províncias no território nacional. A unidade educacional investigada se situa na Província Marista Brasil Centro-Norte, na cidade de Recife, Pernambuco, e integra, juridicamente, uma sociedade civil ligada à União Brasileira de Educação e Ensino/ União Norte Brasileira de Educação e Cultura fundada em 1907, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Segundo documento oficial do Instituto Marista para a Educação Infantil:

A UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO - UBEE/UNIÃO NORTE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - UNBEC é uma associação civil, pessoa jurídica de direito privado para fins não econômicos, cuja finalidade é a educação e o ensino em todos os seus graus e formas, a criação e manutenção de obras de assistência social e/ou cultural e está organizada em conformidade com a legislação vigente no Brasil e com o seu Estatuto. (MARISTA, 2010, p. 3).

Como instituição que atua em conformidade aos parâmetros definidos em rede, as bases para atuação nas unidades educacionais ou assistenciais são expressas em documentação nacional, produzida com contribuição de grupos de trabalhos (GT) responsáveis por alcançar os referenciais gerais da filosofia marista, sem menosprezar as especificidades socioculturais de cada contexto envolvido. Dessa forma, os espaços e os tempos pedagógicos em ambiente de educação marista são efetivados, considerando-se as especificidades de um currículo que necessita responder às atividades educativas, ao cuidado e às brincadeiras destinadas à socialização e à construção da identidade e da autonomia na primeira infância, segundo as *Diretrizes curriculares para a educação infantil marista (2010)*.

As especificidades do currículo abrangem a dimensão de evangelização, uma vez que “representa [...] o compromisso de formar crianças e jovens, instruindo-os não só do ponto de vista formal, mas como um meio para levá-los a uma experiência de fé pessoal, tornando-os bons cristãos e virtuosos cidadãos” (PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-NORTE, 2010, p. 54). Tais demandas específicas, por sua vez, estão alinhadas com um currículo que possibilite a formação crítica e ética, considere as questões contemporâneas e esteja voltado à construção de um mundo sustentável, mais justo e solidário.

É válido indicar as áreas de conhecimento contempladas na grade curricular para a educação infantil marista e para o 1º ano do Ensino Fundamental, conteúdo que segue, a fim de subsidiar análises e confrontos provocados com base na análise do *corpus* selecionado.

Quadro 01 – grade curricular da educação infantil marista da unidade Colégio Marista São Luis, Recife.

NÍVEL DE ENSINO	ANOS	CAMPO DO CONHECIMENTO
EDUCAÇÃO INFANTIL (02 a 05 anos)	Maternal II Maternal III 1º ano da EI 2º ano da EI	Brincar Letramento Sentido Religioso Educação Musical Educação Tecnológica Educação Matemática Conhecimento de Mundo Inglês (Mat. III em diante) Imagem – Arte e Linguagem Movimento e Corporeidade

⁵**Quadro 02** – grade curricular referente ao 1º ano do ensino fundamental marista na unidade Colégio Marista São Luis, Recife.

NÍVEL DE ENSINO/ANO	ÁREAS DE CONHECIMENTO
ENSINO FUNDAMENTAL 1º ANO (06 anos)	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte, Educação Musical) MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS (Programa de Educação Tecnológica) CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS (História, Geografia e Ensino Religioso) CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

⁵ Os quadros 01 e 02 compõem o material apresentado às famílias e às equipes de educadores quando foi exposto o Projeto Educativo. Esse material se situa como referencial para organização de outros documentos pedagógicos, tais como: planejamento curricular, a divisão de carga horária por área de conhecimentos, produção escrita dos educadores polivalentes. Diversas ações também derivam da consideração das grades acima, por exemplo, a contratação de pessoal, que é diretamente relacionada às necessidades de desenvolvimento das áreas definidas para cada modalidade de ensino.

As dimensões defendidas nas diretrizes curriculares para a educação infantil e nas matrizes curriculares para o ensino fundamental ressaltam ainda a necessidade de um planejamento com visão interdisciplinar e desenvolvimento da autonomia intelectual em ambiente educativo que garanta reflexão, levantamento de hipóteses, pesquisas orientadas, registro de descobertas para resolução de situações problemas, acesso ao contexto digital e aos jogos.

Articulada à concepção da infância, as ações desenvolvidas pelos professores para criar as condições adequadas ao ensino e à aprendizagem, devem estar voltadas para uma prática na qual o educar, o cuidar e o brincar aconteçam de forma integrada, numa relação de corresponsabilidade e participação mútua na construção do conhecimento. (MARISTA, 2010, p.25)

Assim, a metodologia adequada para tal abordagem de currículo parece ser aquela que aguça a curiosidade, a investigação e a leitura da realidade por meio de atividades individuais e coletivas assistidas ou livres, organizadas em uma rotina estruturante que ofereça as bases do percurso para as aprendizagens. Por tal razão, na sequência, apresento o lugar que ocupa o registro profissional das educadoras autoras dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens, a fim de ampliar o conhecimento sobre as características referentes às profissionais, às suas atividades e aos escritos investigados no contexto em foco.

3.2 O registro de educadoras no contexto da educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental

Quando se trata da escrita como objeto de pesquisa em contexto escolar da educação básica, parece haver natural inclinação para se considerar, inicialmente, que o *corpus* e os sujeitos destinados à observação e à análise serão as produções escritas de estudantes e os próprios estudantes em situações de aprendizagem, por exemplo, registro de resolução de problemas, produção textual e outras atividades relacionadas às possibilidades que o contexto escolar lhes oferece. A propósito disso, Santos (2004) afirma:

Na sua maioria, os estudos sobre a escrita têm se fixado na discussão da aquisição, dos métodos de ensino e, numa perspectiva mais sociológica, discutido a relação entre escrita e fracasso escolar [...] Poderíamos agrupar os estudos sobre escrita em pelo menos dois grandes grupos: aqueles que tratam mais especificamente de aspectos discursivos-textuais e aqueles que concentram suas análises nas questões didático-pedagógicas. (SANTOS, 2004, p. 17)

Entretanto, o objeto desta investigação, isto é, a produção escrita de educadoras em contexto de atuação, está direcionado às escritas das docentes, a fim de se destacar um repertório de textos diversificados e de situações tipificadas analisados à luz da abordagem socio-histórica sobre gênero. Tal abordagem considera o objeto de pesquisa em seu conjunto, isto é, a “coleção de espécies de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (BAZERMAN, 2011, p. 12). Nesse sentido, os ensaios produzidos pelo referido autor inscrevem-se como “sólida base para análises que se ocupam com a investigação retórica, histórica e interativa dos gêneros na relação dos indivíduos com a realidade institucional” (MARCUSCHI, 2011, p. 10).

A investigação da escrita no contexto institucional escolar, referente aos sujeitos responsáveis por planejar, executar os planos, avaliar, sistematicamente e processualmente, as aprendizagens exige uma configuração desse espaço social e profissional comunicativo, pois o lugar onde as pessoas se engajam é constituído por eventos e oportunidades característicos, que, naquela situação típica, se apresentarão de forma recorrente e reconhecível. Segundo Bazerman (2011, p. 110), “quando estiver lá, você precisará de acesso e de encorajamento para se engajar com pessoas particulares em papéis específicos, usar recursos particulares e participar de experiências e atividades peculiares”.

Portanto, o perfil de educadora definido no RCN- EI coincide com as exigências e as peculiaridades indicadas em tópico anterior sobre o caráter polivalente dessa função, nas séries iniciais da educação básica.

Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (RCN-EI, vol. 1, p. 41, 1998).

No mesmo espaço de peculiaridades, as situações discursivas realizadas por meio da escrita são inúmeras e subsidiam as diversas etapas dos processos de ensino e de aprendizagem, desde as produções relacionadas ao planejamento de ensino, ao plano de atividades semanais, passando pela elaboração de listas de livros literários para o acervo da turma, de fichas de estudo, de roteiros para pesquisa, de sequências de exercícios de fixação e avaliação, de comunicados sobre datas e atividades previstas nos calendários anual e mensal, de lembretes e observações na agenda diária, preenchimento de fichas de encami-

-nhamentos de estudantes aos setores técnicos e elaboração de relatórios avaliativos, entre outros gêneros frequentes na função de professoras de educação infantil.

Uma atividade merecedora de destaque na catalogação de escritos docentes é a relacionada ao papel de escriba exercido pela professora frente ao grupo de crianças, pois, nessa fase estas são continuamente desafiadas a estabelecer a diferença entre desenho, letras e números como forma introdutória ao desenvolvimento de sua competência letrada. Tal registro aproxima e familiariza cada criança, de modo que ela possa compreender o poder de inscrever a fala, a criatividade, a organização do pensamento por meio da linguagem escrita. Essa experiência, vivenciada inúmeras vezes, por meio da atividade de produção coletiva de textos com crianças de 4 e 5 anos, possibilitou transpor a narrativa oral do grupo para o registro escrito, que favoreceu descobertas acerca do sistema alfabético, além de outras percepções aguçadas.

Inúmeros escritos foram compartilhados internamente, entre os setores administrativos do contexto escolar; outros, apresentados às famílias, diária ou semestralmente, como forma de comunicar as demandas e as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes. No referido fluxo comunicativo, o relatório de desenvolvimento das aprendizagens funciona como a possibilidade de apresentar, formal e detalhadamente, o como, o quê e o quanto foi desenvolvido e apreendido em cada semestre letivo.

Os diversos eventos discursivos e escritos foram listados para exemplificação do repertório de textos diversificados e das situações tipificadas, a fim de se oferecer uma visão da complexa rede de eventos comunicativos a ser considerada no movimento de atuação docente na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental. Assim, a dinâmica que envolve a prática de registrar na atuação das educadoras, nos contextos específicos em tela, necessita estar baseada nas diretrizes institucionais e nos documentos de orientações para produção escrita. Tal base estabelece as diretrizes e os fundamentos para o sistema de avaliação das aprendizagens.

Os documentos oficiais e institucionais citados determinam as características do processo avaliativo para os anos das modalidades de ensino investigadas, considerando as peculiaridades da dinâmica pedagógica exigida para se responder aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem infantis – dinâmica que requer monitoramento permanente e rigoroso, também, para se acompanharem os avanços e as dificuldades. Nesse contexto, os registros e as observações permanentes são indispensáveis, a fim de se criar uma memória documentada, que poderá ser acessada em razão de diversas motivações e, principalmente, de definições de ações assertivas.

Os primeiros dias letivos em uma turma dos anos iniciais da educação básica, são observados e analisados em relação às demandas do período de acolhimento e de adaptação das crianças, não só ao espaço e ao tempo escolar, ao novo grupo e à professora. Tais observações são registradas com a finalidade de se produzir um perfil da turma, no sentido de que sirvam de dado para análise comparativa com outro momento e se definam estratégias de ação convergentes às demandas do grupo e de cada estudante. Esse tipo de descrição pode ser encontrado em diversos relatos sobre o modo de se construírem as rotinas pedagógicas nos espaços escolares destinados ao monitoramento dos processos e projetos educativos na educação básica, a exemplo dos documentos oficiais citados no capítulo anterior. Ademais, o movimento inicial necessário para subsidiar a avaliação reguladora do desenvolvimento infantil merece destaque porque responde à concepção de avaliação diretiva, isto é, a destinada a estabelecer os direcionamentos à aprendizagem, considerando os processos como prioridade. (PMBCN, 2010).

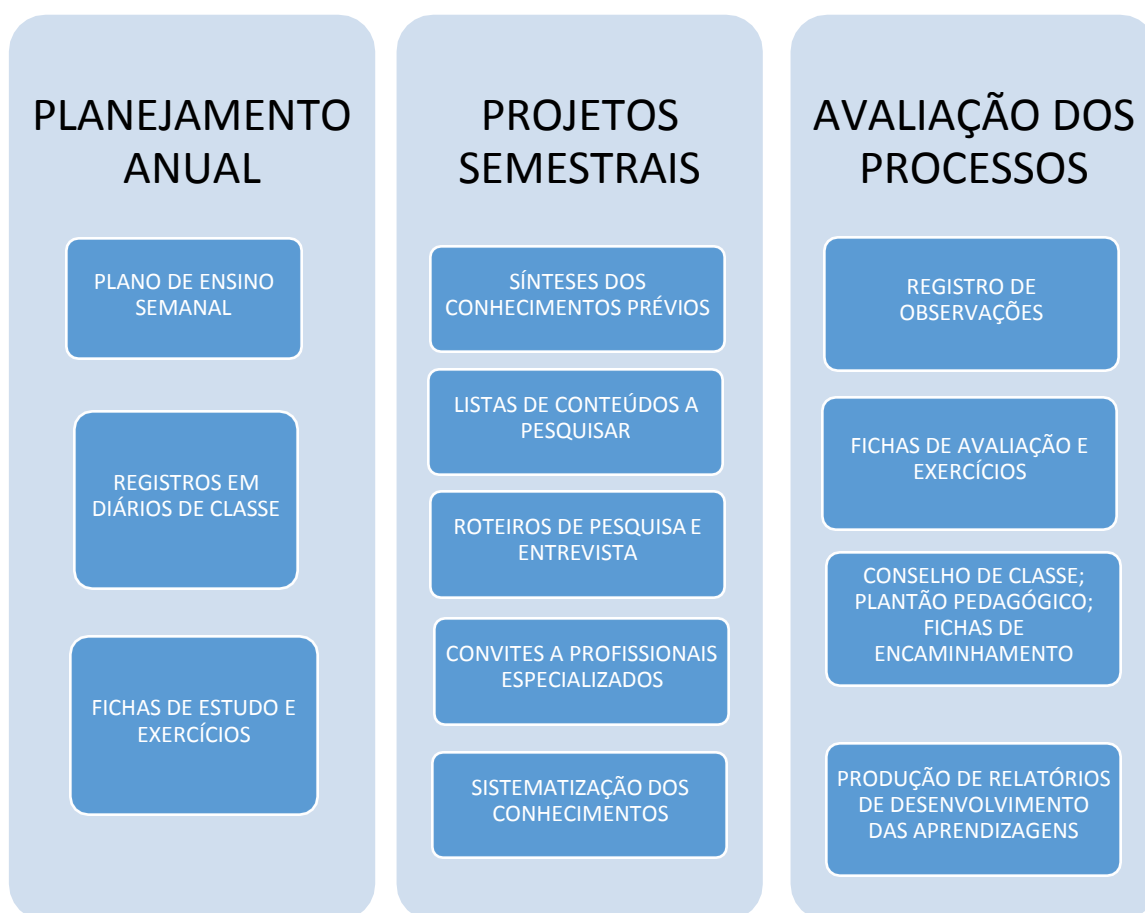
Tal concepção de avaliação provoca questionamentos sobre como e quando registrar a prática pedagógica para subsidiar a avaliação. As repercussões da ação docente, traduzidas em registros necessários para se produzirem os relatórios de desenvolvimento, parecem exigir postura de permanentes registros os mais relevantes possíveis que criem memória qualificada por meio de um banco de dados que, uma vez acionado, ofereça material coeso e coerente aos objetivos de cada ano letivo e situe o nível de desenvolvimento das aprendizagens avaliadas.

Assim, o investimento desta pesquisa na produção escrita dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens buscou determinar o tempo, a documentação pedagógica referencial e as situações de produção responsáveis pelo resultado encontrado após análise do *corpus*. O terceiro parágrafo do tópico a seguir apresenta uma sequência de atos de escrita das educadoras nos anos da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de se destacar a movimentação permanente de registros interdependentes no ato de registrar um desenho de conjunto de gêneros em contexto profissional específico.

3.3 Desenho de um conjunto de gêneros escritos encontrado na prática docente de uma educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental

A configuração a seguir retrata uma tentativa de expressar o desenho do conjunto de gêneros contido na prática docente das educadoras de educação infantil, na instituição investigada, com base na leitura de documentos disponibilizados para consulta⁶, desenho potencializado pela minha experiência e meu conhecimento ampliados da prática docente. Os três tópicos destacados, geradores dos demais itens verticalmente alinhados, abrangem os principais processos envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem: planejamento, metodologia de projetos e avaliação dos processos.

Quadro 03 – Desenho de um conjunto de gêneros escritos da prática profissional das educadoras de educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental, a partir da consulta a documentos institucionais e minha prática educativa.



⁶ Exemplos desses documentos estão em anexo, a fim de subsidiar consultas necessárias à qualificação das informações e de abordagens desenvolvidas sobre o desenho apresentado.

Não tenho a pretensão de estarem contempladas na ilustração todas as situações de produção escrita das docentes. Entretanto, faço a referência aos gêneros diretamente relacionados aos registros indispensáveis, uma vez que estes são impulsionados pelo monitoramento legal e pelo fluxo metodológico peculiares na gestão de sala de aula. Um exemplo do monitoramento referido são as visitas periódicas da fiscalização da Secretaria Municipal de Educação, que exige vigilância rigorosa quanto aos procedimentos de arquivo e de produção documental relacionados às demandas constantes nos dispositivos de autorização de funcionamento de toda unidade escolar, como mostra o documento em anexo.

Nesse sentido, as produções escritas das educadoras são caracterizadas por uma sequência de ações que pode ser ilustrada com o seguinte encadeamento: o planejamento anual é produzido com base na matriz curricular de referência; tal produção passa a ser detalhada no plano de ensino semanal que, por sua vez, gera os registros diários na caderneta de classe e pede a produção de fichas de estudos e exercícios. Essa sequência, entre outras possíveis, pode ser reconhecida em ações similares em contextos profissionais distintos, tais como o preenchimento de prontuário de acompanhamento de pacientes, no qual as prescrições médicas são disponibilizadas às enfermeiras e funcionam como referência à dosagem e ao monitoramento do tempo e da quantidade de medicamentos para cada caso assistido em hospitais, clínicas, entre outros ambientes de natureza semelhante. São situações tipificadas, singulares a cada campo de atuação.

Na ilustração apresentada, no quadro 03, cada coluna apresenta em seus subtítulos uma relação contextualizada, apenas necessitando de melhores esclarecimentos pessoas alheias ao contexto profissional em foco, que neste caso, é a gestão da ação educativa nos anos iniciais da educação básica. Assim, a produção dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens prevista como ação discursiva no final da terceira coluna, terá em sua estrutura retórica, características reconhecíveis que sinalizarão o que esperar da leitura desse gênero. Tal previsão que precisa abranger a dimensão reflexiva indicada por Bazerman (2011, p. 42): “ [...]os elementos característicos e os gêneros invocados encontram sua única justificativa e razão na compreensão e na atividade que acontecem entre as pessoas”.

Outro aspecto suscitado pela análise da referida ilustração, o qual merece destaque, é a possibilidade de articulação entre as situações de registros escritos relacionados às colunas do planejamento, dos projetos e a elaboração dos relatórios de desenvolvimento

das aprendizagens na coluna avaliação dos processos. A possibilidade de articulação pode ser acessada por meio do movimento de observação e registro acerca não só dos resultados inscritos nas produções dos estudantes como também do acompanhamento e controle do como cada estudante se comporta diante dos desafios a responder nos conteúdos a pesquisar, sintetizar, sistematizar em cada etapa dos projetos semestrais.

Segundo Trindade e Cosme (2010), as competências exigidas aos educadores no novo paradigma da educação deste século estão mais ligadas às formas de interação dos estudantes com o objeto de conhecimento e às estratégias que são empregadas para aprender. Nessa perspectiva, cada situação pedagógica deve tornar-se uma via para o saber qualificado, porque a intervenção docente deve funcionar como interlocução qualificada. A qualificação, assim, se inscreve na concepção de aprendizagem como uma possibilidade estruturada e organizada de “ações de apoio ao trabalho e às atividades de aprendizagem dos estudantes; por meio de instrumentos de regulação do trabalho em sala de aula e de momentos de reflexão e avaliação” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 87). São pressupostos ao plano de trabalho docente, quando este está alinhado com

uma situação contextualizada [...] que não é possível prescrever, do exterior dos espaços educativos, os procedimentos e as atitudes que aí se poderão assumir, na medida em que, no âmbito do que temos designado como paradigma pedagógico da comunicação, o processo de interlocução educativa só é possível se se valorizarem tanto as particularidades pessoais dos sujeitos que partilham uma determinada sala de aula como, igualmente, as finalidades e os compromissos culturais que justificam a ocorrência de um tal processo. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 87).

Nessa perspectiva, a concepção de Tardif sobre a natureza do trabalho docente, também está voltada para a análise do trabalho dos professores às suas atividades do cotidiano escolar. Segundo Tardif (2012), quando afirma de forma taxativa que para alcançar êxito em torno da investigação do trabalho docente o pesquisador não deve afastar-se do que ele denomina de "epistemologia da prática docente" (TARDIF, 2012, p. 111). Uma dimensão que abrange tudo o que se realiza nessa atividade se evidencia no

“[...] processo concreto de trabalho dos professores... coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores[...]” (TARDIF, 2012, p. 115),

entre outros aspectos dessa atividade interativa.

Na mesma direção, as respostas correspondentes aos questionamentos acerca do conjunto de gêneros que oferece suporte intergenérico à ação docente foram ratificadas, por meio da análise do *corpus* definido para esta investigação. Assim, os traços foram contextualizados nas dimensões sociorretórica e histórica, a fim de garantir, além da valorização das particularidades dos sujeitos em suas atuações profissionais e sociais, as finalidades e os compromissos culturais que fundamentaram cada proposição assumida.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS SITUADOS

Neste capítulo, proponho-me a situar minha pesquisa em relação à perspectiva metodológica, especificando o tipo de pesquisa, os sujeitos autores, o contexto de produção, as categorias e os procedimentos que delinearam o percurso analítico. Nesse sentido, fiz as escolhas para responder às questões que orientariam a análise acerca do movimento sociorretórico em foco, a fim de que o gênero investigado fosse reconhecido em sua organização retórica, em relação à percepção da e pela autoria, aos seus potenciais leitores – famílias dos estudantes, funcionários de outros setores do contexto escolar, profissionais externos que atuam em uma ação interdisciplinar, entre outros – e que explicitasse os possíveis atos que se originam a partir do gênero e aqueles outros que o antecedem e o determinam.

Uma leitura reflexiva dos tópicos da análise apresentados sugere a ocorrência de tarefas que exigem passos objetivos e movimentos sistemáticos, a fim de se alcançar a resposta pretendida com base no *corpus* disponível. O *corpus*, articulado à abordagem teórica que fundamentou a investigação, pode ser considerado a própria natureza e a macro configuração da análise empreendida – articulação que encontra na interpretação realizada os meios para construção de conhecimento academicamente validado.

4.1 Situacionalidade da pesquisa

Há vários teóricos que indicam maneiras de analisar dados selecionados para pesquisa apoiadas em abordagem sociorretórica de gênero, conforme nos apresentam Bawarshi e Reiff (2013). Um questionamento feito pelos referidos autores se situa como proposição relevante que pretendo destacar, isto é, qual a contribuição da análise de gêneros para situá-la como objeto à compreensão das práticas discursivas (acadêmicas e profissionais). Trata-se de questão respondida por esses teóricos, que se ocupam da referida contribuição destinada a subsidiar a intenção de acessar, compreender e escrever em situações diversas, familiares ou não, considerando as pesquisas em estudos retóricos de gêneros (ERG), em contextos profissionais.

O estudo histórico do gênero artigo científico desenvolvido por Bazerman (1994) constitui-se em continuidade da pesquisa dele mesmo realizada em 1988, na qual “demonstra como os gêneros emergem de objetivos, premissas e práticas compartilhadas dentro da profissão e, por sua vez, os influenciam” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 174).

Essa argumentação, entre outras convergentes, permanece presente em todo o percurso metodológico traçado, a fim de responder à questão central desta investigação: como a sequência de eventos que produz textos específicos tipificados poderá explicitar não só o desenho retórico na produção de relatórios de desenvolvimento das aprendizagens como também as possibilidades de escrita necessárias para alguém realizar tal trabalho?

A pesquisa no ambiente profissional da escola, em relação à análise de gênero como ação social, é um campo ainda pouco explorado, principalmente em se tratando de gênero escrito por educadoras na educação básica. Ao contrário, muito se tem pesquisado sobre como se processa o ensino da escrita no contexto escolar brasileiro, com base na produção textual de estudantes. Isso pode ser confirmado na citação da tese de Santos, que diz: “Os dados empíricos dos trabalhos sobre escrita, enquadrados neste primeiro grupo, são recolhidos de produções na sua grande maioria de alunos, tanto das séries iniciais quanto das redações de vestibulares” (SANTOS, 2004, p. 14). Essa referência se amplia diante da classificação de um segundo grupo de investigação sobre a escrita no contexto escolar: a referida autora apresenta aquelas pesquisas que têm nos aspectos didáticos-pedagógicos, tais como os livros didáticos, o seu *corpus* para análise.

Assim, uma produção que se constitui da análise de relatórios do desenvolvimento das aprendizagens produzidos nas séries iniciais da educação básica, de autoria de educadoras responsáveis pelo processo pedagógico que envolve crianças, famílias e demandas institucionais, poderá reunir proposições acerca do desenho retórico de tais relatórios, favorecendo a análise da produção e do uso dos gêneros em contexto profissional. Parece-me uma possibilidade de ampliar o campo de pesquisa da escrita profissional, especificamente, relacionada à escrita de educadoras da educação básica.

Portanto, o desenho desse percurso metodológico específico se destina a gerar proposições que respondam à questão geral apresentada, entre outras. Assim, na proposta de análise do gênero relatório avaliativo, desenvolvido em contexto profissional escolar, adotei procedimentos de análise para responder também aos seguintes questionamentos: que trabalhos retóricos os relatórios executam e para quem? Que características tornam o relatório reconhecível e funcional? Quais exigências retóricas recorrentes reúnem a motivação, a forma e a audiência para gerar e manter os relatórios? Como a produção escrita dos relatórios avaliativos situados se apresenta em relação ao conjunto de gêneros que impulsiona, hierarquiza e sequencia as atividades discursivas da atuação docente no ambiente profissional da escola?

Outra forma de referir-me a documentação pedagógica em tela foi caracterizá-la como situada e tipificada, possível de tratamento analítico voltado a indicar quais situações e elementos textuais e contextuais se articularam para materializar a superfície dos textos do gênero em estudo e quais movimentos e recursos garantiram o alcance da dimensão sociorretórica envolvida.

A definição de tópicos para análise se constituiu com base nas proposições teóricas de autores que fundam os estudos retóricos de gênero (ERG) - perspectiva representada, principalmente, em Bazerman (2011, 2015) e Miller (2012). Bazerman apresenta abordagem analítica de diversos conceitos relacionados ao uso de textos para criar significações, relações e conhecimentos. Em uma de suas análises, ele afirma que, considerando-se uma situação típica, ocorre sequência de eventos onde textos específicos são produzidos para responder a sistemas organizacionais em percurso previsível.

Dessa forma, o percurso traçado pelo *corpus* selecionado se inscreve em contexto escolar de caráter privado, em torno da produção escrita de educadoras atuantes nos anos iniciais da educação básica. Tal produção está diretamente relacionada à função docente de avaliar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças matriculadas nas classes da instituição educacional em estudo. Isso é suficiente para se levantarem hipóteses sobre o tipo de documento que se poderá esperar, qual conteúdo será explicitado, para quem se destinará essa produção e a quais objetivos os registros responderão por meio de seu desenho sociorretórico.

Na intenção de responder aos questionamentos formulados, defini as categorias e movimentos para análise do *corpus* formulados com base na ideia defendida por Bawarshi e Reiff no tópico acerca das abordagens dos ERG para o ensino de análise de gêneros:

[...] as abordagens de análise de gêneros não se concentram propriamente na aquisição de um gênero em particular, e sim no desenvolvimento da conscientização retórica que pode ser transferida e aplicada a diversos gêneros e seus contextos de uso. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 236-237).

Na mesma abordagem, os referidos autores propõem diretrizes para análise de gêneros⁷ que realçam a interação entre gênero e contexto por meio de questões relacionadas aos seguintes pressupostos:

⁷ Heurística de análise de gêneros apresentada na mesma obra de Bawarshi e Reiff (2013) referida neste parágrafo. Eles informam que foi extraída do *Scenes of Writing: Strategies for Composing with Genres* (Devitt; Bawarshi; Reiff, 2004).

identificação do cenário de produção – ocorre uma ação retórica desenvolvida no sentido de mostrar o cenário mais abrangente, isto é, o contexto profissional em que as professoras produziram o gênero investigado. Tal ação desenvolvi com base na análise do desenho retórico da apresentação do documento, além de detalhamento de outros aspectos que se encontram localizados no tópico Nosso grupo *do corpus*;

descrição da situação de produção e uso do gênero – o outro ponto destacado para análise está relacionado com a busca por respostas a respeito da situacionalidade e da temporalidade do gênero, articuladas não só ao conteúdo abordado bem como às atividades realizadas pelos sujeitos envolvidos na escritura e na leitura do gênero – articulação que situa os propósitos acionados quando se produz e se usa o gênero;

descrição de padrões e de variações característicos do gênero – constrói-se, situando os seguintes aspectos no gênero: a estrutura dos textos, o *layout* comum, a composição e organização do texto, o como as sentenças se apresentam para cumprir o(s) propósito(s) e a voz da autoria em relação aos propósitos;

articulação entre as descrições anteriores e os papéis da autoria – essa articulação permeia todo o processo de produção da análise, a fim de situar os sujeitos, os conteúdos em relação às marcas tipificadas do gênero e as atitudes em relação ao(s) leitor(es), bem como a fim de apreender as ações realizadas por meio do gênero.

A última etapa analítica se refere à apresentação de um **conjunto de gêneros** que foi possível indicar com base na análise da figura representativa do conjunto de atividades na atuação profissional – desenho figurativo exposto no capítulo 3, seção 3.2. Tal abordagem me conduziu à possibilidade de analisar o conjunto de gênero com base no próprio gênero e sua relação com o contexto de produção e uso. Para tanto, recorri a documentos oficiais e acadêmicos que oferecem material necessário a um registro aderente às exigências para se validar a produção acadêmica.

Nesse prisma, a abordagem sobre os procedimentos analíticos e a dimensão sociorretórica da investigação estabeleceu que a natureza desta investigação se insere na pesquisa qualitativa e seu escopo alcança o *corpus* selecionado para produzir sentidos – com base em categorias definidas para análise. Assim, busquei estabelecer o fio condutor para se compreender a realidade sob os pressupostos teóricos, o *corpus* e o contexto específico selecionados com a pretensão de oferecer resultados coerentes diante da ausência de investigação nas especificações ora configuradas.

Em relação ao panorama histórico crítico acerca das pesquisas qualitativas, Martins afirma: “Ao escrever, um autor deve preocupar-se com a possibilidade de que seu discurso

venha a ser apreendido pelo outro que dele necessita” (2004, p. 299). Na mesma direção, considerando um recorte investigativo, esta abordagem acadêmica se apresenta como uma possibilidade de reconhecimento ampliado do processo de autoria das educadoras nas séries iniciais da educação básica.

É válido ressaltar que esta produção acadêmica está inserida na linha de pesquisa “Processos de Organização Linguística e Identidade Social” do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Tal linha de pesquisa foi construída no intuito de contribuir com a discussão acerca do papel da linguagem na construção do conhecimento e na organização sociocultural – função especificada no contexto de produção escrita de relatórios de desenvolvimento das aprendizagens de estudantes.

A seção a seguir oferece informações introdutórias que enriquecem a contribuição referida, apresentando os sujeitos/autoras dos relatórios em foco - tempo de trabalho na construção da carreira e o perfil de educadora que o contexto escolar específico seleciona, a delimitação do campo de pesquisa, entre outros aspectos necessários à produção da seção adiante.

4.2 Sujeitos na investigação: educadoras polivalentes da educação infantil e do 1º Ano do ensino fundamental na rede Marista

As duas profissionais autoras dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens analisados atuam na gestão de sala de aula há mais de 20 anos dedicados às séries de educação infantil e ao ano inicial do ensino fundamental, antes denominado de alfabetização⁸. Uma delas sempre atuou em instituição privada de ensino; a outra, tanto em instituição privada quanto pública desde o início, na educação básica. As duas educadoras cursaram graduação em pedagogia, possuem cursos de formação continuada com carga horária significativa em alfabetização e letramento, além de vários cursos destinados à

⁸ O aspecto relacionado à mudança na legislação do sistema nacional da educação básica no Brasil, no ano de 2006, pretende destacar a criação do ensino fundamental de nove anos. O PARECER CNE/CEB Nº: 4/2008 dispôs acerca de dúvidas recorrentes quanto às especificações relacionadas à transferência do último ano da educação infantil para a modalidade de 1º ano de ensino fundamental. A leitura do parecer confirma a coerência entre o processo avaliativo realizado nesse ano de ensino pela instituição investigada e o que dispõem os princípios e normas dos procedimentos indicados no referido parecer. Assim, os educandos continuam a ser avaliados de acordo com os princípios e processos previstos na legislação, a partir dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos, uma vez que “A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;” (PARECER CNE/CEB nº 4/2008)

formação continuada promovidos anualmente pelas instituições privada e pública às quais estão vinculadas profissionalmente. Uma hipótese a considerar é a de que ambas devem ter participado de inúmeros outros cursos de atualização também por meio de investimento particular, como foi o caso de uma delas: concluiu a pós-graduação (especialização) em alfabetização e letramento. Esses dados foram coletados no setor de recursos humanos da unidade com a devida autorização. Um esclarecimento sobre os critérios de escolha das duas educadoras parece necessário, a fim de se ampliar o conhecimento em relação às nuances do percurso metodológico. Observe-se que as duas educadoras têm um longo tempo de atuação profissional, aspecto considerado na seleção do corpus, intencionalmente, pois a possibilidade de maior experiência com o gênero poderia oferecer melhores situações retóricas para análise, considerando-se a afirmação de Bazerman (2011) em torno da relação direta entre o nível de conhecimento da autoria sobre o gênero e a coerência do que o gênero realiza.

A leitura de documentação institucional referente ao processo de seleção de pessoal revela que tal processo é constituído de várias etapas com a finalidade de garantir a adequação entre o perfil de profissional exigido e aquele a ser selecionado. Assim, o perfil de profissional descrito no documento marista para assumir a gestão de sala de aula na educação básica se refere a características que correspondem aos princípios da filosofia e pedagogia maristas.

O educador Marista articula conhecimentos e experiências construídos na formação inicial e continuada, e no exercício da sua profissionalidade. Por meio da **pedagogia da presença**, da **simplicidade**, do **espírito de família**, do **amor ao trabalho**, da **espiritualidade mariana**, o educador Marista é chamado a exercer liderança pedagógica e pastoral, na educação e evangelização, na concretização do Projeto Educativo Marista. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL MARISTA, 2010, p. 22).

Nesse contexto, parece-me, o documento avaliativo produzido pela equipe responsável à seleção de pessoal deverá conter questões relacionadas não só aos objetos de conhecimentos necessários à atuação educativa na instituição, como também às questões direcionadas a investigar o nível de envolvimento - dos inscritos em tal processo - nos princípios maristas e das competências para liderar na perspectiva pedagógica e pastoral, na educação e evangelização, como a citação do documento marista prevê.

Entretanto, o êxito da escolha de um profissional em processo seletivo será validado no percurso em que se articularem teoria e prática. Só então as impressões iniciais serão confirmadas nos pormenores práticos, acadêmicos, afetivos, éticos, estéticos da atuação do profissional selecionado. Essa validação está direta e continuamente relacionada, segundo Maulini (2012), à possibilidade de equilíbrio entre o trabalho docente

autoral e as prescrições da organização – sistema em que as bases de tensão, contradição, liberdade e criatividade do profissional bem como as bases da missão, dos princípios e das diretrizes organizacionais se imbricam.

No capítulo “Permanência e mudança na organização do ensino”, na mesma obra organizada por Olivier Maulini, Bagnoud situa a tipologia dos atores envolvidos em tal contexto e a regulação das relações entre esses atores, afirmando:

Autonomia e jogos de poder regulam as relações no interior das organizações; cada ator tem sua lógica particular, que se inscreve em funcionamentos racionais portadores de sentido. O poder segundo Bernoux (1985), é a capacidade de um grupo de atores de agir sobre outro grupo de atores e de condicionar a ação deste. O poder é um jogo relacional que obedece às regras e lógicas estratégicas de grupos e de indivíduos. (BAGNOUDI, 2012, p. 38).

A referida possibilidade de equilíbrio entre o nível de experiência das educadoras envolvidas e o contrato profissional regulado parece revelar a validação das duas profissionais no contexto em tela. Para tanto, veja-se o tempo de permanência em serviço de ambas (28 e 25 anos de experiência); a confirmação da continuidade para este ano de 2017 – informações coletadas por meio de consulta à carteira de trabalho das referidas professoras no RH da unidade educacional onde exercem suas profissionalidades.

A referência ao conceito de profissionalidade remete à abordagem apresentada por Nóvoa (2009), que o inscreve para além do conceito de competências, entre outros, e introduz a denominação de (pré) disposição construída na ação dialógica junto aos pares, por meio de conhecimento consolidado e persuasão qualificada para envolver os educandos. Nessa perspectiva, o contexto e os cenários pedagógicos são abertos à ação colaborativa e engajada não só dentro da escola como também nos movimentos pedagógicos que extrapolam as fronteiras organizacionais.

Nesse prisma de conceituação, situei a ação docente na análise dos dados das proposições inscritas na produção textual das educadoras – registros que poderiam suscitar pistas retoricamente constituídas nos discursos escritos dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens selecionados.

A delimitação do campo de investigação desta pesquisa envolveu duas séries dos anos iniciais da educação básica, isto é, o último ano da educação infantil e o 1º ano do ensino fundamental. Com tal intervalo, tencionei garantir a possibilidade de analisar e expor proposições que indicassem, entre outros, aspectos sobre a situação retórica de produção e uso do gênero em foco, o exame de padrões típicos e variações dentro de um mesmo gênero, com base na análise dos exemplares de relatórios avaliativos selecionados. Na análise, considerei as características próprias de cada nível de ensino relacionadas aos objetivos e à estrutura curricular as quais, no contexto profissional em tela, funcionam como marcas referenciais à produção dos relatórios avaliativos acerca do desenvolvimento das aprendizagens. Assim, selecionei dois relatórios produzidos em junho de 2016 como instrumentos de avaliação das aprendizagens do primeiro semestre letivo, um relatório do ano final da educação infantil e outro do ano inicial do ensino fundamental de uma escola de caráter privado da cidade de Recife (PE). A quantidade de dois relatórios definida para análise está relacionada aos seguintes critérios: o caráter qualitativo da pesquisa e a perspectiva teórica de gênero como ação social na dimensão da sociorretórica. A obra de Bazerman (2011) *Gêneros textuais, tipificação e interação* apresenta um capítulo destinado ao detalhamento de orientações sobre modos e delimitação de *corpus* para pesquisas de análise de gênero no campo teórico ao qual o autor é filiado. Assim, as definições em relação à quantidade do *corpus* e às categorias de análise dos dados estão diretamente articuladas com o pressuposto de que “Os elementos característicos (do texto) e os gêneros invocados encontram sua única justificativa e razão na compreensão e na atividade que acontecem entre as pessoas” (BAZERMAN, 2011, p. 42).

Portanto, o olhar analítico sobre a configuração retórica do gênero resultou em mapeamento quanto à abrangência da avaliação das aprendizagens localizada no conteúdo do documento por meio da distinção entre avaliação individual e aquela referente ao grupo de crianças. Assim, os textos da apresentação do gênero e do perfil do grupo foram as bases para a caracterização do cenário de produção do gênero, uma vez que esses textos são registros de avaliação do grupo classe. Os demais textos constitutivos do *corpus* (aspecto socioafetivo e campos de conhecimentos) foram articulados com as seguintes categorias de análise: descrição da situação de produção, de circulação e de uso do gênero e exame de padrões e variações no mesmo gênero.

Outro procedimento necessário se referiu ao modo de se destacarem os excertos em relação à análise dos dados. Após uma série de tentativas e orientações acadêmicas, cheguei ao modelo registrado no capítulo das análises, configurado nas seguintes nomenclaturas: **R1** para os excertos do relatório referente à educação infantil e **R2** aos destacados no relatório do 1º ano do ensino fundamental.

Ainda na intenção de apresentar o processo metodológico referente à organização da análise, especificamente no tópico 5.4. O exame de padrões típicos e variações dentro de um mesmo gênero, há registros quantitativos e qualitativos como forma colaborativa à análise sociodiscursiva. Explico-me: o caráter formal mais restrito computado em tabelas destina-se a destacar características de tipificação e variação, possibilidade ampliada ao reconhecimento do que o gênero realiza por meio de cada desenho retórico.

A autorização para acesso aos documentos, *corpus* da pesquisa, solicitei-a por meio de consulta formal e presencial à instituição selecionada, que respondeu positivamente. O acesso aos documentos necessários – vale registrar – foi viabilizado com relevante abertura pela gestão da escola, o que favoreceu a coleta de dados para a análise.

Seguem, então, os registros que esclarecem detalhamentos de configuração do *corpus* desta investigação, uma vez que a situação típica de sistematizar relatos na escrita de relatórios avaliativos sugere que a produção destes responde diretamente ao processo de avaliação no correspondente nível de ensino.

4.3 O relatório do desenvolvimento das aprendizagens: configuração identificada

A primeira consideração a fazer aqui, em relação à análise da configuração dos relatórios analisados reside na localização da exigência de produção escrita desse gênero no contexto do ano letivo escolar, na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental Marista. Essa exigência está registrada em documento orientador institucional datado de 2010. Ali se define a periodicidade semestral como o intervalo obrigatório para a produção do gênero em estudo, entre outras especificidades. Segundo o referido documento, a entrega dos relatórios às famílias deverá ocorrer ao final de cada semestre letivo. Desse modo, o processo de produção exige um tempo significativo para se cumprirem os prazos destinados a cada etapa de realização, inclusive as revisões ortográfica e semântica e a organização editorial – movimentos linguísticos e operacionais inerentes à atividade comunicativa. Entretanto, as referidas revisões são funções das próprias educadoras realizadas em conjunto com a coordenação pedagógica e a orientadora educacional, aspecto a ampliar o reconhecimento sobre o nível de conhecimentos linguísticos tanto da autoria quanto da equipe psicopedagógica corresponsável pelos registros apresentados no gênero em tela.

Esse percurso de produção parece ocupar tempo e espaço pedagógico longo e dinâmico, durante o qual há interrelações de atividades influenciadas por tal percurso

retórico intergenérico, potencialmente dialógico, interativo e condicionado em suas dimensões sociorretóricas. Características relevantes à análise localizada no capítulo seguinte em relação à identificação do cenário de produção e uso do gênero investigado.

A segunda consideração é apresentar a configuração dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens selecionados para análise. Essa configuração específica se assemelha à exposta por Trindade e Cosme (2010, p. 89): a ilustração de relatório genérico, abordagem inserida no tópico “Apoio ao trabalho e às atividades dos alunos”, mais especificamente sobre as atividades de publicação e de partilha dos trabalhos realizados. Com base no objetivo da obra citada, ou seja, “reflexão sobre a ação educativa em contextos formais e o papel dos professores neste âmbito” (TRINDADE E COSME, 2010, p.161), os referidos autores definem as abrangências do instrumento relatório genérico e o conceituam como

Instrumento de publicação e de partilha de informação que temos ao nosso dispor [...] por meio do qual se dá conta do trabalho que se realizou. Um trabalho que se partilha e se interpela, condição essa para que o mesmo possa adquirir um sentido formativo mais amplo para os seus autores e os destinatários do mesmo. (TRINDADE E COSME, 2010, p. 164-165).

Os quadros 04 e 05 se referem, respectivamente, ao modelo da estrutura apresentado pelos citados autores e àquele encontrado no *corpus* desta investigação.

Quadro 04 – “Roteiro relativo à estrutura genérica de um relatório” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 166).

Componentes	Funções
Capa	Identificar a instituição que promoveu a atividade. Identificar os autores do relatório. Identificar o título do relatório. Identificar a data de sua realização.
Índice	Identificar os capítulos em que o relatório está organizado, bem como o número de páginas em que esses capítulos se iniciam.

Introdução	Identificar a atividade a que o relatório se refere. Identificar os objetivos que justificam a realização das atividades. Enunciar, de forma sumária, o conjunto de etapas/fases em que a atividade se subdividiu. Identificar a estrutura do relatório.
Corpo do relatório	Consultar roteiros das figuras 46, 47 e 48.
Bibliografia	Lista de publicações e textos a que se tenha recorrido para realizar a investigação e ou redigir o relatório. Nota: será interessante que os professores possam definir as regras a seguir, para se redigir a bibliografia.
Anexos	Documentos (textos, fotografias, planos de trabalho, legislação, protocolos, etc.) a que se tenha recorrido para realizar a atividade e que possam ser úteis para melhor compreensão do trabalho.

⁹**Quadro 05** – Estrutura retórica dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens do Colégio Marista São Luís; Recife.

Componentes	Funções
Capa	Identificação da instituição educacional. Identificação do educando avaliado. Título do documento. Autoria, período do ano letivo, ano.
Sumário	Apresentação da estrutura dos tópicos contidos na documentação pedagógica, com a previsão das páginas referentes a cada tópico desenvolvido.
Apresentação	Especificação da finalidade, da abrangência e dos pressupostos que sustentam a estrutura retórica do documento.
Corpo do Relatório 1. Nosso grupo	Primeiro tópico. Destinado a informar a avaliação da classe quanto, principalmente, aos aspectos de interação compatíveis com o nível de socialização e de desenvolvimento socioafetivo da classe avaliada.

⁹ A representação e o conteúdo da figura 05 caracterizam-se como uma produção autoral, baseada na análise da documentação pedagógica selecionada para investigação, a fim de explicitar semelhanças e diferenças entre o desenho retórico da documentação pedagógica exposto por Trindade e Cosme (2010) e o desenho retórico encontrado no relatório de desenvolvimento das aprendizagens, *corpus* desta produção acadêmica.

2. Aspecto socioafetivo	Primeira parte de avaliação individual. Ocupa-se de analisar o nível de socialização e os aspectos do desenvolvimento socioafetivo de cada criança.
3. Campos de conhecimento	Segunda parte de avaliação individual. Registros avaliativos de todos os campos de conhecimento previstos na grade curricular do nível de ensino correspondente.
Folha de assinaturas	Validação dos autores e dos familiares específicos com cópia para o arquivo da secretaria do colégio.
Anexos	Observação escrita produzida pelas famílias e pelos estudantes, a fim de se registrarem impressões escritas ou ilustrações que digam sobre os resultados no período avaliado.

Nesta análise inicial referente aos componentes e às funções de um relatório genérico, há necessidade de se destacar que as duas estruturas, desenhadas retoricamente, estão relacionadas a objetivos coincidentes e divergentes, uma vez que ambas explicitam um objetivo geral comum. Em outras palavras, os dois desenhos se propõem publicar e partilhar as atividades para uma audiência que, geralmente, reconhece o valor do trabalho, considerando-se o contexto escolar nas figuras de educadoras, pais e comunidade de estudantes.

Entretanto, as referidas distinções se relacionam a alguns aspectos relevantes: objetivos específicos dos propósitos comunicativos estabelecidos; conteúdo a ser partilhado em função do referido propósito, pois, enquanto um se destina a registrar e divulgar as aprendizagens dos estudantes (como autores de seus discursos acerca de suas aprendizagens), o outro se destina a registrar e divulgar os aspectos avaliados sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, com base no olhar avaliativo e no discurso de educadoras da educação infantil e do ano inicial do ensino fundamental, no contexto de educação básica.

Assim, o desenho da análise da situação retórica de produção dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens partiu do conteúdo escrito da própria documentação pedagógica produzida pelas educadoras em atuação docente, especificamente, quando no monitoramento da avaliação dos educandos. Nesse contexto, sequenciam-se eventos articulados a textos específicos produzidos para responder a sistemas organizacionais em percurso previsível, segundo Bazerman (2011). Logo, mesmo sem explicitação dos indicadores, as condições específicas de produção, circulação e uso são localizadas em cada texto, conforme o nível de percepção para além das condições materiais, alcançando a

natureza ideológica e social do gênero. Essa proposição de Bazerman é ratificada em outra: “Nossos textos são moldados pelos mundos sociais e ideológicos para os quais os produzimos, e aqueles mesmos mundos provavelmente vão definir a distribuição e circulação dos textos” (BAZERMAN, 2015, p. 54).

No próximo capítulo, apresento a análise dos dados por meio dos enunciados definidos para análise, com base nas situacionalidade e sociabilidade aderentes ao contexto investigado, uma vez que

“[...] tanto o tempo quanto o espaço criam problemas para os textos [...] os textos surgem em momentos históricos, dirigem-se a outras pessoas localizadas em momentos históricos, com a intenção específica de realizar fins – influenciar pessoas e eventos na história” (BAZERMAN, 2015, p. 57).

5 ANÁLISE DOS DADOS: INTERPRETAÇÕES E SIGNIFICADOS

O *corpus* para investigação, nesta produção acadêmica, constitui-se de dois relatórios de desenvolvimento das aprendizagens produzidos em contexto escolar da educação básica, seguindo os pressupostos indicados para análise de gênero na abordagem dos estudos retóricos de gênero (ERG), uma ação retórica e inscrita como ação social situada e tipificada. Trata-se de contexto de produção escrita onde o referido gênero recebe tratamento analítico voltado a indicar as situações e os elementos textuais e contextuais que se articulam na superfície do gênero, focalizando os movimentos e os recursos para garantir o alcance da dimensão sociorretórica. Para tanto, critérios e rigor analítico empenhados em atender ao equilíbrio entre a autoria criativa e a regulação das premissas coerentes com os objetivos definidos. Com tal estratégia analítica, visei a subsidiar a construção de respostas, apoiando-me nos quatro elementos que balizaram esta dissertação: a **fundamentação teórica** e o **objeto de pesquisa** em relação ao ***corpus* selecionado** e à **análise estruturada**.

O movimento da ação retórica referida destinou-se aos tópicos de análise do *corpus*, construídos por meio de um processo de idas e vindas, em busca dos posicionamentos que melhor expressassem o equilíbrio pretendido. Assim, seguem as análises das categorias definidas: a identificação do cenário de produção, a descrição da situação de produção e uso do gênero, a descrição de padrões característicos do gênero e o desenho de um conjunto de gêneros que implica o *corpus*.

5.1 Identificação do cenário de produção

Nesse processo de produção escrita, uma abordagem que antecede à descrição da situação de produção e ao uso do gênero reside na identificação do cenário que comporta a autoria em situação retórica de produção peculiar, tipificada e recorrente, em resposta aos seus propósitos, a sua audiência, ao conjunto de gêneros do contexto institucional em foco. Tal autoria está permanentemente desafiada pelos processos, projetos e programas que disciplinam a ação e as relações em contextos específicos de produção discursiva e, mais especificamente, de discurso escrito.

Portanto, o cenário onde foram produzidos os dois relatórios de desenvolvimento das aprendizagens, constituía-se por ações orientadas aos processos didático-pedagógicos que objetivavam o desenvolvimento de aprendizagens dos estudantes resultantes da interação

entre educadora e estudantes, considerando-se um contexto restrito. Por outro lado, havia variáveis originárias de contexto mais amplo não só na relação ação docente e contexto institucional como também na ação conjunta escola-família, interrelações realizadas em situações que respondiam às premissas organizacionais e à missão institucional.

O primeiro tópico selecionado para análise se refere ao texto da apresentação¹⁰ dos relatórios em foco: ele introduz o *corpus* e contempla um conjunto de movimentos retóricos que remetem a aspectos, de uma forma ou de outra, coesos e coerentes com o enquadramento de situações pedagógicas deste contexto profissional específico. Uma exemplificação dessa afirmativa pode ser reconhecida no seguinte destaque retirado do texto referido:

Excerto 01 (R1/R2). O registro detalhado das aprendizagens responde ao sistema de avaliação na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, definido nos documentos legais como um processo contínuo e sistemático, o qual considera as múltiplas dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem na infância.

O recorte acima se constitui em parte de um todo a garantir informações relevantes sobre o que esperar do documento com base no cenário de produção, isto é, em uma ação retórica escrita para responder não só ao sistema de avaliação nas modalidades de ensino citadas bem como aos pressupostos de documentos legais. Outra inferência oferecida no mesmo trecho é a correspondência entre o registrado e um conceito específico acerca de como o desenvolvimento e a aprendizagem da criança acontecem – proposição que indica a relação entre o conceito de avaliação e as especificidades do aprender na infância.

Outra possibilidade de análise, com base nos vários elementos contextuais presentes na parte introdutória do gênero, reside na consideração da sequência do fluxo discursivo, quando tal sequência situa também os objetivos do documento, as relações entre as dimensões prática e teórica, a justificativa, o respaldo legal, o período de produção, os sujeitos envolvidos, a abrangência das análises, os conteúdos avaliados e articulados à filosofia organizacional, entre outros aspectos. O fluxo discursivo citado gera possibilidades de leituras da realidade a que o gênero responde e influencia – registro encontrado para consulta nos anexos, onde se vê ainda menção à repercussão de corresponsabilidade das famílias e à possibilidade de qualificação aos planejamentos futuros.

¹⁰ O texto da apresentação se repete nos dois relatórios, há apenas distinção na identificação do nível de ensino e do documento base ao desenvolvimento do currículo para cada nível de ensino. Este aspecto se deve ao fato do referido texto ser redigido pela coordenação pedagógica com leitura crítica realizada pela vice-direção educacional da instituição e revisão ortográfica especializada.

O movimento explicitado em tópicos favorece à articulação com a fundamentação teórica exposta no primeiro capítulo, onde destaquei que a compreensão da nova retórica investiga os gêneros como ação simbólica a serviço de nossa ação identificada, simbólica e cooperativamente situada na sociedade. Tal compreensão crítica alcança os modos como nos movemos diante das demandas de ação e de interação social no mundo. Nesse cenário, segundo Miller explica, “antes de podermos agir, precisamos interpretar o ambiente material indeterminado” (MILLER, 2012, p. 29-30) – dinâmica que nos move por entre ações e relações sociais e institucionais, conscientes ou não das repercussões a que nos estamos moldando, reagindo ou resistindo.

Segue outro trecho da apresentação do documento para análise, a fim de estabelecer relação entre a abordagem de Miller e o que se encontra na superfície retórica do texto introdutório do *corpus*, quando este responde à ação de situar os propósitos dessa escrita profissional.

Excerto 02 (R1/R2). Nesse prisma, as abordagens pretendem **confirmar** avanços e **orientar** as estratégias de ação e reflexão necessárias à superação de obstáculos, enfatizando-se a corresponsabilidade da família, em **acompanhar** e **apoiar** esse processo. Dessa forma, este registro **cumpr**e a função de **favorecer** a um referencial teórico qualitativo acerca de aprendizagens pessoais e coletivas, materializadas no tempo e espaço pedagógicos.

Os verbos estão ressaltados em negrito para realçar as ações referentes ao que se pretende com os registros formalizados no gênero. São expressões verbais, na maioria, registradas no infinitivo, a fim de evidenciar os propósitos e os compromissos assumidos na ação retórica.

No caso do desenho retórico situado e tipificado, na parte introdutória do documento em análise, estão localizados os propósitos, as ações e as relações típicas do contexto profissional específico, além dos outros aspectos que configuram a tipificação conceituada por Bazerman (2011). O conceito de tipificação, mencionei-o também no primeiro capítulo, para situar o enquadramento e a configuração dos gêneros, baseando-me não só em suas características de reconhecimento, mas principalmente nas funções e atividades realizadas por eles.

O mesmo trecho acima transcrito pode revelar expressões que indicam, explícita e objetivamente, a qual cenário o gênero se refere, pois as ações verbais se completam a outras

do tipo avanços, obstáculos, estratégias, corresponsabilidade, processo, aprendizagens pessoais e coletivas e tempo e espaço pedagógicos. Isso me parece indicar tratar-se de um contexto escolar – delimitação ampliada quando da leitura dos tópicos apresentados na capa, no texto de identificação do relatório (espaço retórico onde se situa o período letivo, o nível de ensino, os sujeitos e instituição referentes).

No cenário identificado por meio do fluxo discursivo, localizado na capa e na apresentação do relatório, dentre outros lugares identificados, percebi uma possibilidade de desenho retórico assim constituído:

Tabela 01. Fluxo discursivo do desenho retórico encontrado na capa e apresentação do *corpus*.

QUEM?
AUTORIA/ DE QUEM SE FALA/ LEITORES
POR QUÊ?
OBJETIVO GERAL
COMO?
ESTRUTURA DE REGISTRO (MACRO)
A PARTIR DE QUÊ?
DOCUMENTOS OFICIAIS/ FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
PARA QUÊ?
FUNÇÃO DOS REGISTROS
O QUÊ?
CONTEÚDO DO REGISTRO
COM QUEM?
CORRESPONSABILIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA
ONDE?
CONTEXTOS INSTITUCIONAL E RELACIONADOS

Essa organicidade demonstrada por meio de perguntas objetivas responde à necessidade de se situar a ação retórica em relação aos vários elementos que a tipificam, estes adequados à coerência e ao próprio sentido e significado de produção do gênero. Logo, a apresentação do documento cumpriu seu papel de formalizar o reconhecimento acerca do que esperar do gênero. Os pontos defendidos na conceituação de Miller (2012) e Bazerman (2011) sobre gênero, isto é, proposições sobre como o gênero se mostra de forma reconhecível, oferecendo pistas do que é possível se realizar com base em sua dinâmica de circulação e uso, remetem à consideração do sistema de atividades a que o gênero pertence e como esse sistema molda, tipifica e favorece o reconhecimento das atividades de um gênero.

Na sequência, outro aspecto relevante a se desenvolver, pode ser retirado do tópico Nosso grupo, situado no corpo do relatório, destinado a descrever características do grupo em relação aos aspectos relacionados à “conduta e interação, pontualidade e assiduidade, acompanhamento da rotina escolar, envolvimento e comprometimento com os trabalhos e as atividades desenvolvidos” (PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-NORTE, 2010, p.60).¹¹

Analizados os dois relatórios de desenvolvimento das aprendizagens, constatei que as aprendizagens registradas dos grupos se referiam às competências e às habilidades relacionadas às áreas de conhecimento e desenvolvimento previstas na grade curricular dos níveis de ensino em investigação. Portanto, haveria possibilidades para caracterizar o cenário com base na localização de referências aos sujeitos envolvidos e às atividades situadas. Uma delas seria o perfil quantitativo das classes: o número de meninos e meninas que as compunham – informação relevante para se realizar a leitura do cenário operacional na gestão de uma sala de aula. Dentre outras possibilidades de interpretação, a quantidade de crianças em uma classe é variável considerada relevante para se estabelecer a metodologia adequada, as condições para acompanhar as aprendizagens e registrá-las com êxito, entre outras repercussões relacionadas ao desenvolvimento de aprendizagens e suas interações.

Excerto 03 (R2). A turma do 1º Ano X é composta por **26** crianças, sendo 11 meninos e 15 meninas. **Excerto 04 (R1).** A turma do 2º ano X é formada por **20** crianças, 11 meninos e 9 meninas.

¹¹ Documento orientador para avaliação na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental.

O quantitativo relatado de 20 a 26 crianças em uma turma atende ao parâmetro definido na legislação municipal, em documentos oficiais citados no segundo capítulo, além de corresponder aos indicadores presentes na Portaria nº 156/2016 da Secretaria de Educação do Recife, datada de 17.03.2016, que dispõe sobre tal matéria específica, considerando-se que a educação básica é municipalizada.

Há registros de visitas oficiais, funcionárias municipais, para fiscalização – fato comprovado em documento disponibilizado pela instituição educacional e aqui anexado. Nessas visitas, verificavam-se aspectos qualitativos e quantitativos referentes às exigências legais para o funcionamento da educação infantil.

Quantificar a turma e discriminar a quantificação de meninos e meninas parece cumprir a função de delinear um perfil de atendimento às infâncias, adolescências e juventudes há longo tempo concretizada – caracterização comumente encontrada nas classes escolares, nos mais diversos níveis de ensino. Esse contexto delimitado quantitativamente é informação inicial e primordial nos registros das professoras, a indicar a possibilidade de evidenciar uma condição básica e legal de funcionamento.

O critério quantitativo é relevante não só ao funcionamento qualitativo de classes escolares mas também em vários outros contextos de atendimento coletivo; é ainda fundamental para que os objetivos das situações sociais diversas sejam garantidos. Um exemplo ilustra essa afirmativa: o momento de apresentação em um teatro ou a organização da venda de passagens nos transportes coletivos aéreos – há indicação prévia, implícita ou explicitamente referida, de quantas passagens ou quantos ingressos estarão ofertados em função dos lugares disponíveis a acomodar a plateia ou os passageiros. No caso do contexto profissional em análise, a classe em sala de aula, suponho que a maioria das pessoas presenciou situação de conflito quando tal critério não foi observado com rigor.

Na seleção do que registrar (na capa, na apresentação, na indicação do perfil do grupo até a menção aos lugares fisicamente explorados nas dinâmicas de aprendizagens), os dados devem sinalizar a congruência entre as especificações do cenário e as possibilidades de atuação docente, no contexto profissional específico. Na sequência, outras proposições poderiam ocupar espaços à análise do cenário de produção, entretanto, impõe-se a análise de outros componentes e suas marcas linguísticas que tipificam a situação retórica de produção e de uso do gênero em questão. Nesse sentido, seguem os demais aspectos que serão apreciados com a finalidade de explicitar não só o desenho retórico na produção dos relatórios avaliativos como também a possibilidade de localizar demandas reconhecíveis por meio de pistas retóricas que favoreçam a interpretação dos dados e o compartilhamento de significados, com base nos mesmos modos tipificados.

5.2 Descrição da situação retórica de produção do gênero – tópicos para avaliação do grupo de estudantes

A construção dos tópicos teóricos desta produção acadêmica seguiu parâmetros para delimitar conceitos, abrangência e características do objeto de investigação e de suas repercussões – aspectos acionados para funcionar como suporte teórico para análise do *corpus*. Assim, a descrição da situação retórica de produção e uso do gênero pode ser articulada às referências objetivas relacionadas às atividades, aos espaços e aos tempos situados no gênero. Tais aspectos descrevem e anunciam o caráter histórico-cultural em foco, na abordagem sobre os estudos retóricos do gênero relatório.

5.2.1 Atividades, espaços e tempos

As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, entre outros documentos citados no segundo capítulo, articuladas à produção escrita das professoras, oferecem conteúdo para se tratar de características da situação de produção escrita em contexto profissional específico. Nessa direção, um trecho das referidas diretrizes destacado no segundo capítulo, “Área transversal: organização, reflexão e socialização”, na subárea “Observação, planejamento e avaliação”, inscreve a proposição relacionada aos tempos e espaços e às funções de quem acompanha

[...] as crianças em diferentes situações e espaços do cotidiano (refeitório, banheiro, corredor, solário, parque, sala, dentre outros), com todos os tipos de materiais que sejam propiciados às crianças, prevendo quem se ocupa da mediação da situação de forma mais direta e quem ocupa o lugar de observador e de produzir individual e coletivamente registros acerca do que é observado. (BRASIL, 2015, p. 97)

Tais situações indicadas para avaliação nos documentos oficiais de regulamentação e de orientação ao desenvolvimento do projeto educativo das infâncias no Brasil podem ser reconhecidas também no relato das professoras na documentação avaliativa, quando nomeiam atividades, dinâmicas, espaços e tempos de realização das atividades pedagógicas.

Excerto 05 (R1). As crianças mostram-se interessadas nas histórias e canções infantis, gostam de ajudar na rotina escolar e de auxiliar aos amigos nas dinâmicas do cotidiano... Participam das brincadeiras explorando o ambiente externo à sala de aula: parque, quadra, campinho e terraço.

Esse relato é uma produção escrita localizada que responde em âmbito mais amplo, tanto às diretrizes curriculares nacionais derivadas do Sistema Nacional da Educação Básica quanto às diretrizes curriculares para a educação infantil Marista, como se pode constatar no trecho do documento institucional:

É preciso salientar que os percursos de aprendizagem são individuais e diferenciados e que as propostas pedagógicas irão mobilizar os alunos de jeitos diferentes. Não há como se observar todos os alunos, todo o tempo e em todas as situações planejadas. O olhar avaliativo percorre o contexto e absorve a multiplicidade desse cenário e os vários momentos de aprendizagem do grupo. (PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-NORTE, 2010, p. 158).

Outro aspecto a considerar é o caráter peculiar do contexto profissional em tela, exige uma retomada do conceito de epistemologia das práticas docentes, nos dizeres de Tardif, apresentado no capítulo 3 – dimensão que considera tudo o que se realiza nessa atividade, o

[...] processo concreto de trabalho dos professores [...] coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores [...] (TARDIF, 2012, p. 115)

Tal abordagem define a atividade docente como essencialmente interativa – essência presente nos relatos das professoras como interação recuperada não só em seu potencial de primeiro recurso às condições de desenvolvimento das aprendizagens como também em situação carente de regulação para que as aprendizagens pretendidas possam ocorrer no contexto de convivência. Nesse caso, há sinalização de dupla atividade na ação docente, permanentemente acionada no tempo e no espaço do contexto escolar, pois, se, por um lado, promover a interação, será uma condição primeira e indispensável à aprendizagem; por outro lado, regular essa mesma interação, direcionará a atividade aos objetivos definidos para cada ano letivo.

Os registros da educadora do (R1) ressaltam que o espaço de convivência em classe e nos espaços externos à sala de aula era favorável às situações de interação classificadas como alegres, confiantes e espontâneas – interação entre as crianças, com as educadoras e demais adultos do contexto, aspectos explicitados no seguinte trecho:

Excerto 06 (R1). Interação de maneira espontânea, demonstrando confiança e alegria no convívio com os educadores, os amigos e demais funcionários da escola.

No outro relatório do *corpus*, está registrada a necessidade de orientações sistemáticas por parte da educadora, a fim de regular o respeito a troca de turnos, ao controle da agitação e da ansiedade expressas no tom de voz e no movimento corporal agitado. Tal caracterização do nível e do modo de interação verbal e sinestésico do grupo de crianças pressupõe a necessidade de atuação estratégica que vise a um ambiente propício às aprendizagens. Segue trecho desse relatório para ilustrar a última afirmação.

Excerto 07 (R2). Demonstram interesse pelo que é proposto, mas apresentam uma grande dificuldade em manter a atenção por um período mais longo de tempo, como também em aceitar as regras para um bom andamento dos trabalhos em sala, necessitando de orientações e estímulos constantes para que escutem e valorizem a fala do outro, falem mais baixo e devagar e invistam mais empenho em suas tarefas.

Portanto, há conteúdo retórico para apontar dois momentos distintos dos grupos apresentados em cada relatório citado, os quais exigem ações estratégicas diferenciadas: uma direcionada ao fortalecimento do ambiente de interação tranquilo e seguro; outra voltada ao incremento do nível de concentração, de observância às normatizações e de postura sociável. Essa distinção de ações, ajuda a compor e a caracterizar a relação entre o individual e o coletivo em relevo a todo tempo e em todos os espaços pedagógicos.

O nível de análise ora apresentado envolve a percepção de que a estrutura retórica do *corpus* responde a uma sequência que, após a apresentação do documento, registra o perfil dos grupos, a fim de se estabelecer um conjunto de características dos aspectos constituintes da situação de produção do gênero. Seguem abaixo os tópicos observados em cada relatório analisado, Nosso grupo.

Tabela 02. Conjunto de tópicos constituintes da seção *NOSSO GRUPO* em cada documento analisado.

RELATÓRIO I	RELATÓRIO II
1. QUANTIFICAÇÃO DA TURMA	1. QUANTIFICAÇÃO DA TURMA
2. ASPECTOS QUALITATIVOS	2. ASPECTOS QUALITATIVOS
3. FILOSOFIA MARISTA	NÃO HÁ OCORRÊNCIA DESTE TÓPICO
4. AÇÃO ESTRATÉGICA	3. AÇÃO ESTRATÉGICA
5. CORRESPONSABILIDADE DAS FAMÍLIAS	NÃO HÁ OCORRÊNCIA DESTE TÓPICO
6. DIFICULDADES COMPORTAMENTAIS	4. DIFICULDADES COMPORTAMENTAIS
7. RESULTADOS ALCANÇADOS	5. RESULTADOS ESPERADOS
8. DESTAQUE DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS E FAMÍLIAS NO CONTEXTO ESCOLAR.	6. DESTAQUE DAS COMPETÊNCIAS E DO INTERESSE RELACIONADOS AO LETRAMENTO E À LITERATURA.

O desenho retórico explicitado em tópicos sequenciais destina-se a permitir visibilidade de como se estrutura e a que responde essa retórica do gênero em sua condição de apresentar o perfil do grupo em suas especificidades quantitativas e qualitativas, nas repercussões estratégicas e de resultados, além de destaques elencados por cada educadora. Tal percurso retórico específico, composto por similaridades e diversidades, é pressuposto que ressalta a relação entre o gênero e o contexto de produção. (BAWARCHI; REIFF, 2013). Essa relação aponta para as implicações da situação de produção, quando as repercussões analíticas oferecem recursos ao reconhecimento e tipificações, como o confronto das tabelas apresentadas.

Contudo, dentre os oito tópicos indicados na tabela do relatório I, há correspondência entre seis deles na tabela do relatório II, e os dois aspectos a mais se localizam no relatório I. Um olhar analítico revela que, dentre os dois aspectos que não se cruzam, aquele relacionado à corresponsabilidade das famílias se faz presente no *corpus* dos dois relatórios, localizado em outros lugares de produção retórica desses documentos, o que ratifica a presença da família como destinatária dos atos de escrita que o gênero realiza.

No mesmo tópico, o aspecto 06 da tabela I, referente à corresponsabilidade das famílias em relação ao avanço do nível de autonomia de uma parcela significativa das crianças, está apontado como aspecto que necessita de investimentos, tanto de ações educativas no ambiente escolar quanto no convívio em família – situação discursiva evidente na seguinte sentença.

Excerto 08 (R1). A maioria precisa ser mais estimulada na questão da autonomia, no cuidado e organização de seus pertences, aspecto valorizado na condução de nossa rotina escolar e que precisa ser objeto de investimento também no contexto familiar.

Desse modo, a construção da referida proposição iniciada com a palavra “maioria” imprime relevância à ação futura, (“[...] precisa ser estimulada [...]”) e realça o lugar de prestígio que os aspectos do desenvolvimento indicados ocupam no contexto escolar (“[...] valorizado em nossa rotina escolar”). Tais aspectos são relacionados à ação educativa de caráter prático e bilateral que requer investimentos também das famílias para ser considerada efetiva. Assim, a leitura da figura acerca do fluxo dos processos pedagógicos que envolvem um desenho retórico de produção escrita no quadro 03 do tópico 3.3, especificamente na coluna dos processos avaliativos, favorece a interpretação de que o engajamento das famílias nessa ação, indicada como relevante e abrangente, pode ser acionado por meio de socialização dos dados sistematizados em observações e registros, nos momentos de plantão pedagógico trimestral.¹²

¹² Plantão pedagógico se refere a encontros trimestrais para atendimentos individuais entre a educadora e cada família, a fim de socializar aspectos de aprendizagens desenvolvidas e outros aspectos que necessitam de investimentos sistemáticos, como os casos de dificuldade de aprendizagem. Essa situação discursiva é pautada em interação verbal e leitura de registros específicos sobre o desenvolvimento infantil. O conceito de **plantão pedagógico** é autoral, produzido após acesso direto ao documento que orienta essa etapa do processo avaliativo na instituição educacional investigada.

A corresponsabilidade da família ganhará um espaço ampliado de análise por ser também mencionada no mesmo tópico da documentação pedagógica relatório I, conforme a educadora afirma:

Excerto 09 (R1). É válido destacar a presença do grupo de crianças e de familiares nas atividades extraclasse e nos momentos de comemoração realizados pela escola.

A afirmativa destacada exige um tratamento para o conceito de atividade extraclasse sinalizado no documento. Inicialmente, essa sinalização pode remeter às atividades programadas com a presença das famílias no ambiente escolar, não só para apreciar exposições de trabalhos escolares, jogos estudantis interclasses, festas dos ciclos junino e natalino como também para participar de projetos de integração, em homenagens a datas comemorativas, entre outros possíveis momentos em que a família fosse convidada para estar no espaço físico e comunitário da escola. Entretanto, após a leitura completa da documentação, percebi outras sinalizações referentes à atuação familiar, o que amplia a abrangência de tal conceito a exigir a presença atuante das famílias, como mostra o trecho seguinte.

Excerto 10 (R1). Participa das atividades que envolvam a leitura, interessa-se em emprestar os livros da biblioteca ou da sala de aula, a fim de realizar a leitura em família, valorizando a leitura de literários como fonte de prazer e entretenimento.

Nessa referência, há a indicação de que o contexto familiar é um ambiente de fortalecimento das aprendizagens ocorridas nos espaços pedagógicos escolares – afirmação que pode ser ampliada por meio da leitura do trecho do relatório II, que inicialmente não sinaliza tal abordagem no tópico Nosso Grupo, mas, no corpo do relatório II, situa a corresponsabilidade da família.

Excerto 11 (R2). Observamos o interesse por estilos variados de texto e muito prazer quando solicitada a ler para o grupo. É fundamental que exercite a leitura diária, preferencialmente em voz alta, para que ao escutar-se, perceba possíveis falhas, tente superá-las e conquiste cada vez mais fluência. Seria interessante que a família proporcionasse momentos de leitura partilhada para que ao final, pudessem trocar impressões tanto sobre o conteúdo do texto como sobre o seu desempenho, essa conduta certamente vai incentivar cada vez mais a conquista da leitura.

A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentada em parecer do Conselho Nacional de Educação, indica como fundamental e indispensável a parceria com a família na educação infantil e afirma

Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destas. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças. (PARECER CNE/CEB nº 20/2009).

Em sua obra, que investe na análise da articulação entre a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, Cuberes (1997, p. 122) aponta para essa mesma direção e reitera:

Nesse sentido, torna-se inadiável a recuperação de tudo o que possa ser realizado em casa, o encontro de formas de complementar a ação familiar e escolar e, sobretudo, a partida do cotidiano para apontar aquelas atividades e momentos nos quais os membros da família, de fato, estão estimulando o potencial de seus filhos [...] Não podemos descartar que, paralelamente, estas ações podem ser vinculadas ao conhecimento científico e tecnológico, às ciências sociais e às múltiplas formas de expressão e criatividade. (CUBERES, 1997, p. 122).

Assim, proponho articular as três dimensões de dizeres escritos: o dizer presente na documentação pedagógica produzida pelas educadoras, o do documento oficial de revisão das diretrizes e o do entendimento de Cuberes, a fim de se provocar nova articulação com a abordagem teórica relacionada ao conceito de gênero como ação social, especificamente sobre a retórica como “arte prática reflexiva do enunciado estratégico em contexto do ponto de vista dos participantes, tanto falantes quanto ouvintes, escritores e leitores” (BAZERMAN, 2015, p. 20). Tal proposta de articulação encontra respaldo na teoria de Bazerman (2015, p. 31), nas suas proposições presentes, no segundo capítulo, sobre “Saber onde se está: o gênero”.

Ali Bazerman (2015) defende que a situacionalidade dos textos escritos, seus marcadores de sociabilidade, o reconhecimento pela forma e significado, entre outros, “evocam aspectos relevantes de todo o sistema de atividades”. Ao ilustrar sua afirmação, o autor enumera uma série de atividades repetitivas regulares em situações institucionais que favorecem a leitura das representações de cada contexto informado por meio do desenho de sua retórica. Uma proposição a reforçar a análise em curso é a de que

Todo gênero se acha inserido em um sistema de atividade que reconhecemos e no qual nos localizamos, mas cada vez que nos engajamos em um gênero como escritores ou leitores é também determinado o momento de nossa vida, da vida dos interlocutores que encontramos no texto e dos sistemas de atividade que encontramos interiormente (BAZERMAN, 2015, p. 36)

Nessa articulação, emergem algumas proposições para análise das quais destaco a referência intencional e consciente à família como parceira, para qualificar os níveis de aprendizagens das crianças. Tal referência é indicada por meio de sugestões relacionadas a obras e técnicas de leitura, de orientações para o enfrentamento aos desafios interrelacionais, ao investimento no nível de autonomia e na organização pessoal e coletiva, entre outras. A propósito, a relevância da parceria é citada repetidas vezes no *corpus* analisado, especificamente, nos tópicos referentes ao Nosso Grupo, ao Conhecimento de mundo e ao Letramento do documento da turma de educação infantil e a outros do documento do ensino fundamental – citações localizadas em Aspecto Socioafetivo, Linguagens, códigos e suas tecnologias e Ciências da Natureza, códigos e suas tecnologias.

O destaque ao desenho retórico dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens suscita a proposição sobre o reconhecimento do gênero por meio do conhecimento de sua autoria, do contexto de produção e dos objetivos a que se destina. Nesse caso, quais as expectativas das famílias em relação a tal gênero? Supõe-se que ele não chega inesperadamente, pois faz parte de um conjunto complexo de procedimentos e processos pedagógicos que envolve o cotidiano das famílias em suas repercussões específicas.

O conjunto referido pode ser indicado na consideração de frequentes encontros formais e informais entre as famílias e as educadoras, na possibilidade de recebimento de convites e comunicados sobre normas institucionais e atividades relacionadas ao desenvolvimento das crianças; no acompanhamento da chamada “atividade de casa”, entre outras articulações. Enfim, são situações que promovem a aproximação das famílias com o que se apresenta no documento e o que elas podem esperar de tal registro profissional.

Nesse contexto específico, uma variável que também se destaca, reside na medida de significações, avaliações e posicionamentos possíveis decorrentes da leitura do gênero pelas famílias, estas que são as destinatárias mais explícitas nessa situação discursiva. Tal variável pode ser impactada pelo nível de experiência em relação ao gênero e ao contexto de produção, pois, segundo Bazerman (2015, p. 44), “Por meio da experiência, aprendemos muito sobre como esses enunciados são produzidos, como podemos entendê-los, o que os

faz ter sucesso ou falhar e quais são suas possíveis consequências”. Logo, famílias veteranas no contexto escolar da educação infantil, com filhos ou filhas de quatro a seis anos que tenham frequentado a escola desde os dois anos de idade, tornaram-se leitoras experientes e com condições de se reconhecerem como parceiras na qualificação das aprendizagens de suas crianças.

Por outro lado, o acúmulo de experiência das educadoras autoras dos relatórios é fator determinante para potencializar a escrita do gênero, garantindo a previsão de intenções e metas a realizar por meio dele. Assim, as duas educadoras, conforme relatado em capítulo anterior, acumulavam longa experiência de atuação docente na educação básica. Por conseguinte, as referências à parceria da família na qualificação das aprendizagens podem ser resultante não só de conhecimento teórico acerca das diretrizes curriculares citadas como também de reconhecimento da efetiva participação das famílias no acompanhamento da vida escolar de suas crianças.

Antes de passar para outro ponto de análise, convém desenvolver a temática família, conteúdo destacado no relatório, como aspecto que atende às diretrizes curriculares nacionais e ratificando a valorização da família como referência às condições de garantia de direitos sociais, afetivos e culturais na infância.

Excerto 12 (R1). A partir da vivência no Projeto Identidade e Cidadania, foi capaz de se perceber como criança que tem suas características próprias, suas preferências e particularidades. Sendo capaz de identificar seu nome, ressaltando o sobrenome como uma herança familiar. Ao abordamos o tema “Família”, fez relatos sobre a convivência com seu grupo familiar: lazer, convívio, passeios; valorizando o afeto e os cuidados que toda família deve ter com seus membros. Reconhece-se como parte integrante de sua família, identifica em seus familiares suas características físicas, sabe sua idade, relata suas preferências.

Nessa dimensão de convergência, há também a possibilidade de intenção direcionada à filiação da família ao gênero, pois, se destaco o valor da situação de convivência da criança no contexto familiar, por meio de cenário de atração aos leitores, isso talvez favoreça o estabelecimento da atratividade para engajamento e decisões futuras, tais como a apresentada no excerto que segue.

Excerto 13 (R2). Ressaltamos a importância de manter, no período de férias, o contato sistemático com a leitura e a escrita e sugerimos à família oportunizar situações cotidianas e funcionais, como: revistas em quadrinhos, jogos educativos, filmes de pequenas legendas, diário de férias, cartões de felicitações, listas de compras, troca de bilhetes, com o objetivo de que compreenda a funcionalidade da leitura e da escrita na sua vida prática e não perca o ritmo que conquistou.

Bazerman (2015) trata do intervalo que a atratividade pode ser situada com base no objetivo de quem escreve ou lê – tentativa de controle pelo estilo, aprofundamento e posicionamentos do escritor em confronto com o nível de interesse, conhecimento e engajamento do leitor. Uma vez considerada a tentativa de filiação do(a) leitor(a) por meio do cenário de atração produzido no texto da educadora, há a possibilidade de que esses atores se encontrem como coparticipantes no discurso e na compreensão – uma oportunidade de convergirem entre os interesses de produção e recepção do gênero em foco.

A referência à filosofia marista, confrontadas as tabelas antes estabelecidas, está evidente apenas no relatório I. Tal situação parece indicar que a atividade referida e os pressupostos que a justificam integram a sistemática do dia a dia no contexto da educação infantil, pois esse registro se vinculava ao Projeto AMAR (Acolhida Marista), no perfil do grupo. Entretanto, tal suposição carece de investigação ampliada, porque esta produção não oferece material suficiente para afirmar ou refutar informações sobre como, quando e onde o citado projeto se realiza no contexto dos diferentes níveis de ensino em análise.

Essa referência, não contemplada no desenho retórico dos dois relatórios, coloca-se como uma característica que parece responder às especificidades do currículo marista, registradas no Projeto Educativo Brasil Marista, em capítulo anterior, quando alcançam a dimensão de evangelização filiada à proposição de representar “o compromisso de formar crianças e jovens, instruindo-os não só do ponto de vista formal, mas como um meio para levá-los a uma experiência de fé pessoal, tornando-os “bons cristãos e virtuosos cidadãos” (PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO-NORTE, 2010, p. 54).

O destaque dado pela educadora da educação infantil, situado no perfil do grupo, em relação ao projeto AMAR, se restringe a apresentar a conceituação e algumas características do processo de execução do projeto aludido, ou seja, não se oferece avaliação dos atores envolvidos, das aprendizagens resultantes dessa vivência, entre outros aspectos situacionais. Essa referência pontual pode ser relacionada à função de comunicar uma resposta da educadora atinente às características filosófica, humanística e confessional da instituição, o que foi relatado no seguinte excerto.

Excerto 14 (R1). O **Bom Dia** – Projeto **AMAR** é um momento de acolhimento que envolve as crianças através de canções e orações de agradecimento, valorizando o sentimento religioso e o amor a Deus e à BOA MÃE.

A falta de sinalização de tempo e espaço da ação pastoral pedagógica no aludido projeto aponta uma lacuna relacionada à proposição de que “Para saber os momentos dos textos, nós os recebemos e moldamos para criar momentos de atenção [...] temos de começar a construir um sentido do modo como os textos se alocam e se localizam no tempo” (BAZERMAN, 2015, p. 60). Tal premissa pode ser ampliada na afirmação do próprio autor: quando os enunciados são criados, estão compreendidos ou influenciados, de algum modo, pelo momento para além de sua criação. Para influenciar ações futuras, os textos que se pretendem eficazes precisam prever, com razoabilidade, o tempo em que as condições, restrições e motivos serão propícios à leitura por outras pessoas.

No caso do trecho acerca do Projeto AMAR, faz-se necessário destacar a missão educacional da instituição: “educar e evangelizar crianças, adolescentes e jovens, fundamentada em São Marcelino Champagnat, para formar cristãos e cidadãos comprometidos na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária” (PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO – NORTE, 2010, p. 10). Esse destaque pode concorrer com o reconhecimento de que a dimensão de evangelização no registro sobre o tal projeto não apresenta escrita moldada a responder a uma leitura, por exemplo, da gerência nacional de evangelização da província, caso houvesse demanda de pesquisa interna para conhecer como o projeto estava impactando as aprendizagens das crianças relacionadas à formação ética e cristã, dimensões citadas em documento oficial da instituição.

Nessa perspectiva, demandas específicas criam exigências de projeção de ações futuras decorrentes da convicção na natureza e na força do texto que produz. Assim, saber sobre as diversas funções dos textos poderá minimizar relatos superficiais que coloquem em xeque a ligação dos textos aos objetivos, por exemplo, a avaliação dos processos pastorais pedagógicos, considerando as especificidades de um currículo segundo os princípios da pedagogia marista inscritos no documento Projeto Educativo do Brasil Marista para a Educação Básica (2010).

A referência ao fluxo dos processos pedagógicos relacionados ao acompanhamento, ao estímulo e ao monitoramento do desenvolvimento infantil é compatível com as repercussões e o alcance da produção, da circulação/recepção de discursos por meio de gêneros. Em tal contexto, como citei anteriormente, gera-se uma sequência de eventos que

exige consequente variedade de textos e de ações sociais realizáveis por meio de textos, segundo Bazerman (2011).

No contexto de produção do relatório em foco, outra possibilidade de destaque à interpretação acerca da realização das atividades pelos estudantes, com base na leitura do trecho encontrado no relatório produzido pela educadora do 1º ano do ensino fundamental, inscreve-se na polarização em torno do significado e do alcance do trecho que trata da conduta de estudantes que não atingem os objetivos nas atividades propostas, uma vez que a autora lhes solicita que

Excerto 15 (R2). [...] invistam mais empenho em suas tarefas, pois é comum revelarem muita ansiedade para devolver a tarefa afirmando estar concluída e certa resistência para retornar quando necessário, buscando mais qualidade.

O conceito de Corazza (1995) acerca do gênero relatório, encontrado na seção 2.3 do segundo capítulo desta produção, se alinha com a possibilidade de interpretação quando relacionado à ideia defendida por Bazerman sobre o conhecimento individual se tornar significativo apenas em vinculação à coletividade. Tal possibilidade se encaixa também no conceito de *kairós* retórico de Miller: “[...] em suas representações de espaço-tempo e na intervenção no espaço-tempo, o gênero se torna um determinante do *kairós* retórico – um meio pelo qual definimos uma situação no espaço-tempo e compreendemos as oportunidades que ela oferece” (2012, p. 50).

Nesse sentido, garantidas as repercussões relacionadas a procedimentos didático-pedagógicos, resultantes da produção, da circulação e recepção do relatório de desenvolvimento das aprendizagens, a articulação entre as abordagens de Corazza, Bazerman e Miller pode provocar um movimento autorreflexivo sobre a prática docente e as condições para aprendizagem de procedimentos. Tal interpretação redireciona ações estrategicamente planejadas a convergir para o nível de exigência, de ansiedade e de interesse apontados como aspectos negativos do grupo que merece investimento. Investimento de quem? Com base em quais pressupostos: contextuais, conceituais, operacionais? Ou em uma conjunção desses pressupostos a serviço da superação requerida? O aspecto em dificuldade, registrado ao final do semestre letivo, parece sinalizar que, se houve nele intervenções pedagógicas, não foram suficientes para superar a situação narrada.

Convém ressaltar a relevância dessa sinalização, uma vez que se constata o caráter coletivo do texto referente e a dimensão processual da demanda – dois aspectos relevantes encontrados também na próxima proposição a analisar.

O comportamento infantil e as regras estabelecidas em confronto com a habilidade para resolução de situações de conflito são tópicos diretamente relacionados aos discursos sobre competências no campo da moral, da ética e da inteligência emocional – três dimensões de conteúdos realizáveis nas relações interpessoais. No contexto indicado pelo relatório, tais experiências são vivenciadas, de início, nas interações do grupo classe.

Segundo o roteiro do relatório exposto no quadro 04, a finalidade do tópico denominado Nosso Grupo é informar a avaliação das aprendizagens quanto, principalmente, aos aspectos de interação ligados ao nível de socialização e de desenvolvimento socioafetivo da classe avaliada. Nessa direção, segue como ilustração trecho do relatório de desenvolvimento das aprendizagens.

Excerto 16 (R2). Demonstram interesse pelo que é proposto, mas apresentam uma grande dificuldade de manter a atenção por um período mais longo de tempo, como também de aceitar as regras para um bom andamento dos trabalhos em sala, necessitando de orientações e estímulos constantes para que escutem e valorizem a fala do outro, falem mais baixo e devagar e invistam mais empenho em suas tarefas.

Outro trecho relevante do *corpus* investigado, em razão da sua articulação com o anterior, é encontrado no *corpus* de autoria diferente: reflete também o comportamento infantil diante de regras estabelecidas e como esse aspecto interfere nos resultados de atividades escritas e no nível de desenvolvimento das aprendizagens.

Excerto 17 (R1). Há, especificamente, um grande número de estudantes que necessita de um trabalho constante em relação a: sentar-se adequadamente, atenção às aulas, às regras e aos limites. Estes aspectos interferem diretamente no desenvolvimento das competências e habilidades definidas para esta série e na realização das atividades desenvolvidas pelo grupo.

A relevância dos dois recortes reside em possibilitar análises segundo a abordagem sociorretórica, na perspectiva de Miller (2012), quando ela considera o conceito de gênero como ação social em relação ao conceito de estrutura social de Giddens (1984). Nesse cenário, há a discussão e a defesa da necessidade de se considerar a ação em detrimento da estrutura – proposição resultante da busca teórica de Miller em compreender a questão da complexa relação ação-estrutura.

Portanto, os dois trechos destacados se referem a grupos diferentes e foram produzidos por autoras distintas a relatar características dos dois grupos, porém produzidos em situacionalidade comum – o contexto escolar de educação básica em unidade educacional da rede Marista em Recife. Tal possibilidade parece ratificar as proposições de Miller (2012) quanto à teoria da estruturação de Giddens, aspecto destacado

anteriormente. Assim, essa possibilidade pode ser explicitada quando observo a relação entre o contexto de atuação das educadoras (“influência abstrata, mas singular, de uma cultura, sociedade ou instituição” (MILLER, 2012, p.47) e a estrutura formal do gênero relatório em foco (“[...] os atores terem de criar estrutura para si e para os outros” (MILLER, 2012, p. 49). E nesse movimento retórico encontrado nos trechos destacados “a conduta de atores individuais reproduz as propriedades estruturais de coletividades maiores” (MILLER, 2012, p. 49) relacionadas aos aspectos comportamentais dos grupos de educandos em relação ao contexto de aprendizagens na educação básica.

No entendimento de Miller (2012), o poder institucional em relação à reprodução ou à recorrência evidencia-se situado em várias proposições, uma das quais merece citação, pois amplia a interpretação dada pela autora

O que a noção de reprodução acrescenta é a ação dos participantes; atores sociais criam recorrência em suas ações ao reproduzir os aspectos estruturais das instituições, ao usar estruturas disponíveis como meio para sua ação e, desse modo, produzir essas estruturas de novo como resultados virtuais, disponíveis para futura memória, interpretação e uso. (MILLER, 2012, p. 49).

As proposições que até o momento foram sistematizadas para análise se ocuparam, primordialmente, em apresentar o gênero em sua relação com o contexto de produção e os atos de escrita em suas funções sociorretóricas, realçadas as possibilidades de interpretações convergentes e coerentes com os objetivos específicos desta produção acadêmica relacionadas aos aspectos do grupo avaliado por educadora. Nesta etapa de análise, tais recortes se destinaram a articular os referenciais teóricos fundantes com as proposições inscritas nos relatórios, traçando o percurso retórico que tem caracterizado a situação retórica de produção e de uso do gênero em foco, com base na minha interpretação cientificamente validada.

Na próxima seção, analiso a parte do gênero referente às aprendizagens individuais do e da estudante a que se destina o relatório de desenvolvimento.

5.3 Descrição da situação retórica de produção e uso do gênero: tópicos de avaliação de aspectos individuais

No relatório de desenvolvimento das aprendizagens, o tópico Aspecto Socioafetivo, a primeira parte de avaliação individual, apresenta a criança avaliada em suas

particularidades positivas ou negativas relacionadas ao nível de socialização, aos aspectos da boa convivência, às características de personalidade e de sentimentos observados em situações de interação não só com os outros mas também como respostas aos desafios pedagógicos.

Na intenção de aprofundar a abordagem sobre retórica e sua melhor utilidade, Bazerman (2015, p. 23) a define também como “uma arte aplicada, aplicada a nós mesmos, a fim de organizar nossos próprios cursos de ação” por meio de um conjunto de atividades escritas destinadas a interesses regulados por recursos e oportunidades disponíveis no tempo e no espaço específicos. Nas suas próprias palavras, teremos que “considerar como moldamos mensagens e criamos significações nos espaços generificados dos textos que escrevemos” (BAZERMAN, 2015, p. 28).

Assim, quando se trata de ação escrita sobre avaliação escolar individual em relação aos aspectos socioafetivos do educando, abre-se um leque de possibilidades de interpretação equivocada na análise do *corpus*, caso não se considere a situação concreta a que a escrita se vincula. Uma interpretação estratégica deve considerar o que Bazerman (2015, p. 28) indica como um recurso: a observação do que ocorre enquanto recurso situacional e estratégico acerca de “como se dá a escrita de cada um. Como indivíduo e como parte de grupos [...] permitindo que o escritor se aproprie de seus textos e os retrabalhe e possa beneficiar-se das perspectivas de leitura e da colaboração de outras pessoas”.

Em relação à situação concreta a que essa parte do gênero se vincula, convém destacar que, para se alcançarem os objetivos de escrita por meio do relatório, há necessidade de se responder aos pressupostos da avaliação assumidos diante das especificidades da ação educativa na educação básica. Uma das especificidades se vê na defesa de Zabala (1998, p. 197), em trecho teórico anteriormente apresentado:

[...]a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas...Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber a avaliação.

A consideração dessa finalidade principal pode ser constatada quando as características individuais são consideradas relevantes no processo de convivência e de aprendizagem, como relatado no seguinte trecho do *corpus*:

Excerto 18 (R1). Encontra-se bem adaptado ao ambiente escolar, gosta da companhia dos colegas em suas brincadeiras e mostra-se familiarizado com o espaço da Educação Infantil. É uma criança meiga, bastante educada e não costuma entrar em conflitos com os colegas de classe. Mantém seus pertences organizados e gosta de cooperar...Demonstra dificuldade em seguir as regras e os limites e, em alguns momentos, é necessária a intervenção da professora para refletir com (xxxx) sobre a importância de concentrar-se nas atividades de sala.

Tais características pessoais são consideradas em relação à posição ligada aos aspectos socioafetivos como dimensão que ocupa um lugar de referência no que se considera indispensável para se avaliarem as aprendizagens em contexto escolar, ou seja, saber que

o processo de interlocução educativa só é possível se se valorizarem tanto as particularidades pessoais dos sujeitos que partilham uma determinada sala de aula como, igualmente, as finalidades e os compromissos culturais que justificam a ocorrência de um tal processo. (TRINDADE; COSME, 2010, p. 87).

O lugar das características pessoais pode ser ratificado também por meio da abordagem de Bazerman em seus construtos teóricos referentes aos lugares de informação necessária e adequada ao espaço real que ela ocupa por intermédio do gênero. A referência à possibilidade de assumir posições mediante a escrita em relação ao outro e aos seus modos de interação expressa no contexto discursivo de um relatório avaliativo, exige o reconhecimento de que

Mesmo em situações de gêneros um tanto menos obrigatórios, as organizações que se espera dos textos identifica os lugares aos quais o escritor deve levar a discussão, as informações e recursos que tem de apresentar e a espécie de raciocínio que deve desenvolver com estes recursos (BAZERMAN, 2015, p. 123).

Nesse caso, as informações referentes às características pessoais ressaltadas na narrativa do *corpus* guardam a abrangência e a modulação exigidas pelo gênero avaliativo, respeitando o limite estabelecido pela autoria quanto ao que é relevante apresentar aos leitores e ao como influenciá-los para que possam responder aos interesses, às necessidades, às preocupações e aos objetivos para os quais o texto foi construído, como por exemplo, quando analiso proposição com esse teor:

Excerto 19 (R2). Demonstra certa dificuldade em lidar com frustração[...]Observamos também que em situações de pequenos conflitos, muitas vezes tenta distorcer os fatos temendo perder a razão. Neste sentido, vem sendo orientada a perceber que nem sempre nossos posicionamentos são ideais para o grupo e que as vezes é necessário ceder em prol do coletivo...Sugerimos à família ficar atenta e tentar junto a (xxxxx) encontrar caminhos que a ajudem a perceber que mesmo quando falhamos temos oportunidade de reconstruir a situação sem perder o afeto e a credibilidade das pessoas.

Parece evidente que os responsáveis pelos educandos são os principais leitores para os quais tal gênero foi produzido – aspecto constatado em várias referências à família como corresponsável, em enunciados que remetem à solicitação de posicionamentos e comprometimento. Há a apresentação de situações a qual requer mobilização para além do contexto de produção do gênero; assim,

O texto é a forma na qual todas essas considerações se cristalizam e se comunicam dinamicamente aos leitores. Essa forma deve ser reconhecível e significativa para os leitores, a fim de lhes permitir dar sentido ao que o escritor faz e assim agir apropriadamente. (BAZERMAN, 2015, p. 125).

Nessa dimensão, proponho agregar a essa análise o conceito de *topoi* segundo Bazerman (2015). Ele pode conduzir a via de conexão com o tempo, com o espaço e com as ações realizadas pelo texto, vinculada a informações específicas sobre o contexto, racionalmente narradas pela professora e interpretadas pela família. Assim, “cada *topos* que o texto visita vincula o leitor a algo fora do texto, trazido para afetar a ação do texto” (BAZERMAN, 2015, p. 116). Quando afirmo que as informações específicas acerca dos *topos* ou *tópicos* escolhidos são racionalmente narradas, pretendo ressaltar tal ação estratégica e, como tal, esta exige que o discurso seja moldado às intenções.

Nesse sentido, as referidas citações dos relatórios I e II ilustram duas questões relevantes do que se pretende quando se escrevem informações sobre o aspecto socioafetivo no contexto de documentação pedagógica avaliativa.

Por um lado, as autoras dos relatórios não só expõem a dinâmica de interação em que as crianças/estudantes se envolviam, mas também evidenciam as ações, os sentimentos e as necessidades em relação às situações de convivência a que tais crianças/estudantes eram solicitadas a responder. Daí a ocorrência de registros sobre aspectos relacionados à socialização, organização, cooperação, acolhida, negociação, concentração, disciplina, entre outros – registros que exigiram observações e monitoramento permanentes. Tais dimensões usualmente merecem investimentos e cuidados, pois são favoráveis a um ambiente de aprendizagem qualificado. Por outro lado, as autoras se referem ao nível de abordagem do texto em relação à família como corresponsável com o desenvolvimento de aspectos socioafetivos que merecem orientação frente a situações de frustração, conflito, limites e respeito às regras do contexto escolar. No trecho destacado do relatório II, há a indicação de dificuldades e limitações da estudante, porém com clara solicitação de parceria com a família para ação conjunta em prol da superação das dificuldades. Nesse

cenário, a questão relevante para análise é a referente à posição da escritora em relação aos leitores, pois “é preciso definir um terreno de um modo que os leitores reconheçam e no qual situem a ação intentada e a julguem adequada, aceitável, apropriada e significativa”. (BAZERMAN, 2015, p. 121).

No terceiro capítulo desta dissertação, referi-me às condições para o estabelecimento de vínculos afetivos e de convivência aprofundados como aspecto que atende aos objetivos socioafetivos e cognitivos defendidos para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de proposição que se ocupa em detalhar que as demandas do período de acolhimento e de adaptação das crianças estão relacionadas não só à adaptação ao espaço e ao tempo escolares como também ao novo grupo e à educadora. Tais observações foram registradas com a finalidade de se produzir um perfil da turma, no sentido de servirem de dado para análise comparativa com um outro momento e serem definidas estratégias de ação alinhadas com as demandas do grupo e de cada estudante.

Os pais leitores dessa parte do relatório, provavelmente, não esboçarão estranheza às referências relacionadas aos aspectos listados em parágrafo anterior, uma vez que as relações entre gênero e contexto de produção alcançam as famílias como destinatárias conscientes do tipo de informação que encontrarão nos relatórios, pois “na intersecção entre o assunto e as expectativas do gênero, é possível identificar o que é necessário, o que os leitores esperarão e a qualidade das informações que deve ser fornecida”. (BAZERMAN, 2015 p. 139).

Na sequência do desenho retórico do relatório em foco, registro os campos de conhecimento da grade curricular dos dois níveis de ensino em análise, conteúdo anteriormente registrado nas figuras 01 e 02, no terceiro capítulo desta produção acadêmica. Nesse sentido, analiso as três últimas partes do *corpus* em função de seus padrões típicos e variações, a fim de destacar proposições referentes às seguintes questões: qual o estilo retórico do documento nesta etapa do registro? Qual a posição que a autoria assume diante de avaliações individuais? O que os verbos realizam em cada documento? Como o movimento retórico é constituído? Tais questões, entre outras possibilidades de análise do *corpus*, na parte de registros de avaliação individual, oferecem conteúdo para aprofundar o reconhecimento do gênero como ação social. Assim, há necessidade não só de se relatarem as situações reconhecíveis como recorrentes nos dois relatórios, as diferenças de forma e estilo como meios a alcançar as características marcantes desse gênero produzido em contexto profissional específico, como também de se revelarem

contradições quando não for possível se estabelecer congruência entre as respostas aos questionamentos apresentados para análise.

5.4 O exame de padrões típicos e variações dentro de um mesmo gênero

Os dois documentos analisados mostram similaridades e distinções de abordagem relacionadas à nomeação de tópicos, à indicação de atividades vivenciadas, entre outros aspectos expressos anteriormente, quando analisei a avaliação do grupo localizada na tabela da tabela 02, a fim de confrontar o conteúdo de cada relatório. Entretanto, na intenção de introduzir a análise de tópicos relativos à avaliação individual, localizada nos campos de conhecimentos curriculares, as proposições seguintes estão organizadas para destacar características de tipificações ou variações – uma via para o reconhecimento do que o gênero realiza por meio de cada desenho retórico.

O relatório I, no tópico Conhecimento de Mundo, apresenta alternância da posição da autoria em relação à pessoa que ela assume no texto: ora como observadora, ora como participante ativa. No mesmo tópico, dos 14 parágrafos, nove estão construídos em torno do uso dos pronomes “seu(s)/sua(s)”, a fim de indicar as aprendizagens da criança avaliada, sem que a autoria se implique no processo, o que pode ser observado no seguinte trecho e analisado em seguida.

Excerto 20 (R1). Reconheceu a Certidão de Nascimento como o primeiro documento a que todo cidadão tem direito, localizando nela algumas informações como nome, data de nascimento, entre outras [...] Reconhece-se como parte integrante de sua família, identifica em seus familiares suas características físicas, sabe sua idade, relata suas preferências.

O relato destacado está vinculado às especificações registradas sobre o projeto de aprendizagem Identidade e Cidadania e possibilita uma análise relacionada à posição da autora, que, na maior parte do texto se mantém como avaliadora e distante para observar e registrar. Eis a razão por que a maioria dos verbos está na terceira pessoa do singular ou do plural, conforme a abrangência dos registros sobre os resultados alcançados e como o processo de aprendizagem ocorre.

Na mesma página do documento, no terceiro parágrafo, há o registro da primeira alternância de posição da autoria, ou seja, a mudança do verbo para a primeira pessoa do plural, o que sugere a inclusão da professora no texto e no processo – posição explicitada no seguinte fragmento.

Excerto 21 (R1). Ao **abordarmos** o tema Família, fez relatos sobre a convivência com seu grupo familiar: lazer, convívio, passeios; valorizando o afeto e os cuidados que toda família deve ter com seus membros. Reconhece-se como parte integrante de sua família, identifica em seus familiares suas características físicas, sabe sua idade, relata suas preferências.

A forma verbal “abordarmos” introduz um registro sobre a capacidade da criança relatar aspectos da convivência no seu contexto familiar. Isso parece indicar que a ação docente garante o espaço e o tempo pedagógicos necessários à construção dos conhecimentos destacados. Dessa forma, os atos de escrita presentes no fragmento acima registram várias aprendizagens resultantes da aludida garantia.

Na intenção de ampliar e caracterizar a alternância referida, destaco as outras ocorrências de inclusão da autora como participante, agente ativa e envolvida nos processos de ensino e aprendizagem.

Excerto 22 (R1). **Trabalhamos** a Cidade do Recife e suas características patrimoniais e culturais [...] Foram capazes de perceber a poluição do rio e relataram sobre os cuidados que **devemos** ter para a preservação deste importante recurso natural [...] relatar os cuidados que **devemos** ter no trânsito.

A primeira possibilidade de análise do registro “Trabalhamos” parece informar acerca do conteúdo “a Cidade do Recife e suas características patrimoniais e culturais”, porém é possível considerar a intenção de reafirmar a função da educadora como referência ao processo de desenvolvimento das aprendizagens citadas.

Há outras duas passagens associáveis à referida intencionalidade: “devemos” (duas vezes). Elas reforçam e alcançam uma forma de engajamento, de comprometimento com as posturas de preservação ambiental e de respeito às regras de trânsito. Depreende-se certa filiação natural que o contexto escolar vincula à figura profissional da professora como modelo de posturas educativas nas mais variadas dimensões.

Outro aspecto interessante reside nos registros referentes a generalizações em tópico destinado a avaliações individuais – um desenho retórico recorrente nessa sessão, afirmativa respaldada na quantificação de ocorrência. No **(R1)**, do total de 14 parágrafos, oito são relatos referentes ao grupo de crianças, não a uma criança específica – contradição entre o que se espera do registro e o desenho retórico do próprio relatório. A propósito disso, no documento orientador institucional, está estabelecido critério que caracteriza o registro no corpo do relatório, delimitado ao “processo de desenvolvimento **da criança**, indicando as competências desenvolvidas e as necessidades de aprendizagens” (PROVÍNCIA MARISTA DO BRASIL CENTRO-NORTE, 2010, p. 60).

A reflexão resultante de tal contradição pode alcançar duas proposições, no mínimo: uma relacionada ao nível precário de observações e registros prévios enquanto dados cumulativos à produção de registros referentes a aprendizagens, individualmente desenvolvidas. Neste caso, não há como registrar aprendizagens individuais se não houver observação sistemática. Outra proposição derivada diz respeito à possível desvalorização que este campo de conhecimento assume tanto no currículo da formação universitária quanto na formação continuada das educadoras polivalentes. Posso afirmar que observo uma ausência de aprofundamento no desenvolvimento das áreas de conhecimento de mundo na educação infantil e nas ciências humanas e da natureza no 1º ano do ensino fundamental, a partir do contexto de organização do trabalho docente. Esta afirmação pode ser corroborada caso se possa mapear o tempo investido em visitas ao laboratório de ciências, entre outros espaços tempos pedagógicos previstos no planejamento de aulas, referentes às competências nas áreas em destaque neste ponto de análise.

O argumento defendido pode ser ratificado também, em parte, quando da leitura de referenciais teóricos com dados a respeito, encontrados em produções de nível de mestrado e doutorado. Veja-se, por exemplo, a dissertação de Almeida (2016) intitulada *As abordagens do conhecimento na educação infantil: um estudo a partir da produção bibliográfica brasileira*, entre outras.

Os excertos **20, 21 e 22**, destacados do **(R1)** e já analisados, podem ser relacionados a tópicos no **(R2)**, na intenção de examinar padrões típicos ou variações em um mesmo gênero. Os resultados da intencionalidade referida indicam variações localizadas nos parágrafos introdutórios dos tópicos Ciências Humanas e Suas Tecnologias e Ciências da Natureza e Suas Tecnologias do **(R2)**, áreas correspondentes ao Conhecimento de Mundo no **(R1)**, entre outras correspondências possíveis.

Portanto, segue tabela que mostra as variações e os padrões localizados nos dois relatórios. Ela está organizada em quatro tópicos de análise, de acordo com os seguintes critérios quantitativos: os tópicos pessoa no texto e registros gerais estão computados em relação aos parágrafos; os dados referentes à ação docente e aos recursos didáticos estão quantificados em relação ao número de ocorrências na totalidade do registro de cada área de conhecimento, isto é, registros definidos na avaliação individual.

Tabela 03. Desenho retórico dos relatórios em relação às avaliações individuais e às ações realizadas por meio dos registros da autoria.

ÁREAS DE CONHECIMENTO – AVALIAÇÃO INDIVIDUAL		
ASPECTOS PARA ANÁLISE	RELATÓRIO 1 EDUCAÇÃO INFANTIL	RELATÓRIO 2 ENSINO FUNDAMENTAL
	CONHECIMENTO DE MUNDO	C. HUMANAS C. DA NATUREZA
PESSOA NO TEXTO (Parágrafos)	OBSERVADORA - 09 PARTÍCIPE - 05	OBSERVADORA - 05 ORIENTADORA - 01
REGISTROS GERAIS (Parágrafos)	INFORMAÇÃO SOBRE CONTEÚDO E PROPÓSITO DA AÇÃO PEDAGÓGICA - 02	PROPÓSITOS, PERSPECTIVAS E REFERENCIAIS TEÓRICOS DA ÁREA - 03
AÇÃO DOCENTE (Ocorrência no texto)	PROJETO DE APRENDIZAGEM TEMÁTICA/PROBLEMATIZAÇÃO CAMPANHAS EDUCATIVAS ATIVIDADES DE ESTUDO AULA DE CAMPO ROTEIRO À VISITAÇÃO AULAS NO LABORATÓRIO	CONTEXTUALIZAÇÃO CONTEÚDOS TEMÁTICAS GERAIS ARTICULAÇÃO COM A FAMÍLIA ATIVIDADES
RECURSOS (Ocorrência no texto)	CERTIDÃO DE NASCIMENTO RELATOS PESSOAIS OBSERVAÇÃO IN LOCO ESQUELETOS ANIMAIS EMPALHADOS ARCADAS DENTÁRIAS	MAPAS RELATOS PESSOAIS
ASPECTOS PARA ANÁLISE	LETRAMENTO	LINGUAGENS
PESSOA NO TEXTO (Parágrafos)	OBSERVADORA - 06	OBSERVADORA – 03 ORIENTADORA - 01
REGISTROS GERAIS (Parágrafos)	NÃO HÁ OCORRÊNCIA	CONCEPÇÃO SOBRE LETRAMENTO – 02
AÇÃO DOCENTE (Ocorrência no texto)	DINÂMICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS TEMÁTICAS À APRENDIZAGEM CONSTRUÇÃO DE TEXTOS COLETIVOS	DINÂMICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA ESCRITA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO

RECURSOS (Ocorrência no texto)	LIVROS LITERÁRIOS INFANTIS FICHAS RELATOSPESSOAIS ALFABETO TEXTOS VARIADOS CADERNO	LIVROS LITERÁRIOS INFANTIS TEXTOS VARIADOS REVISTA EM QUADRINHOS JOGOS LISTAS BILHETES
ASPECTOS PARA ANÁLISE	EDUC. MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
PESSOA NO TEXTO (Parágrafos)	OBSERVADORA – 06	OBSERVADORA - 01
REGISTROS GERAIS (Parágrafos)	AValiação DO DESEMPENHO GERAL DO ESTUDANTE - 01	PROPÓSITOS DA ÁREA, COMPETÊNCIAS/ HABILIDADES, CONTEÚDOS E EIXOS METODOLÓGICOS – 03
AÇÃO DOCENTE (Ocorrência no texto)	PROGRAMAÇÃO DIÁRIA PROBLEMATIZAÇÃO LEITURA E ESCRITA DE NÚMEROS, ATIVIDADES LÚDICAS E CONTEXTUALIZADAS	CONSTRUÇÃO CONCEITOS TRABALHO EM EQUIPE PROTAGONISMO INFANTIL RESOLUÇÃO PROBLEMAS LUDICIDADE FUNCIONALIDADE DA MATEMÁTICA
RECURSOS (Ocorrência no texto)	FORMAS SÓLIDOSGEOMÉTRICOS NUMERAIS/ALGARISMOS CALENDARIO MATERIAL CONCRETO	NUMERAIS MATERIAL DOURADO OUTROS MATERIAIS ESPECÍFICOS JOGOS

A análise referente à posição da pessoa no texto revela que, no **(R1)**, o quantitativo das ocorrências da posição de observadora corresponde ao localizado também no **(R2)**, em torno de 81% das posições constatadas. Os 19% restantes remetem às variações de posição, seja na forma de inclusão da autoria no texto **(R1)** ou de sugestões à ação da família como parceira no desenvolvimento das aprendizagens do(a) estudante **(R2)**. A correspondência indicada nos 81% evidencia tipificação do gênero relatório de desenvolvimento das aprendizagens, pois a posição de avaliadora nos registros é uma posição esperada pela audiência e orientada nos documentos oficiais de abrangência nacional e local. Tal expectativa e orientação ratificam-se quando considerados o contexto de produção, a situação retórica de produção, entre outros aspectos do cenário discursivo.

Na análise do segundo aspecto, há um resultado diferente, quando se quantificam as ocorrências de registros gerais em cada relatório, pois, enquanto, no **(R1)**, se identificam apenas três ocorrências de parágrafos referentes a registros gerais, no **(R2)**, constata-se oito parágrafos. A maior concentração de parágrafos relacionados aos

registros gerais no desenho retórico do **(R2)** é determinada pela própria estrutura retórica do documento, pois, na introdução do registro de cada área de conhecimento, há sempre um ou dois parágrafos de fundamentação teórica seguidos pela avaliação das aprendizagens.

O documento orientador para elaboração de relatórios da PMBCN não indica o desenho retórico com introdução referente às áreas de conhecimento. Assim, os registros gerais no **(R2)** parecem resultar da decisão da própria autoria, a fim de posicionar-se quanto aos propósitos da área, às competências e habilidades a desenvolver e à concepção teórica a fundamentar a ação docente.

A análise da variação indicada no desenho retórico do **(R2)** não oferece dados suficientes para outras proposições sobre o porquê de os registros gerais configurarem como parte introdutória. Porém, há a possibilidade de um levantamento de hipóteses que, obviamente, exigiriam fundamentação não disponível nos dados do *corpus* desta investigação. Mesmo assim, sugiro a seguinte reflexão quanto às variações entre o **(R2)** e o **(R1)** atinentes aos registros gerais introdutórios nas áreas de conhecimento ou aos conteúdo e propósito da ação pedagógica: o que o desenho retórico do **(R2)** está realizando quando, na abordagem introdutória de cada área de conhecimento, registra os propósitos da área, as competências e habilidades a desenvolver e a concepção teórica que a fundamenta? Será uma resposta à ideia de que registrar no ensino fundamental é exigir uma escrita com maior cientificidade?

Esse último questionamento se apoia no *status* historicamente garantido ao ensino fundamental, traduzido pela obrigatoriedade legal instituída desde o século XIX – legalidade e valoração exigidas na produção e circulação de diversos gêneros de tal contexto profissional específico¹³. São ações implicadas no sistema de atividades que ratificam o lugar de prestígio do ensino fundamental em relação à educação infantil, pois “até pouco tempo atrás parecia que, para ensinar aos mais moços, não era preciso saber muita matemática, nem linguagem, nem estudos sociais” (CUBERES, 1997, p. 20).

É válido destacar que a distância entre a desvalorização da educação infantil e o prestígio dispensado ao ensino fundamental foi recentemente reduzida com a promulgação da Emenda Constitucional que criou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996. Desde então, a educação infantil tem sido considerada a primeira etapa da educação básica, integrando-se aos ensinos fundamental e médio.

Os dados localizados no terceiro capítulo desta dissertação acerca do recente cenário legal e das mobilizações sociais referentes à educação infantil, revelam os avanços em documentos oficiais e os resultados do movimento social organizado à qualificação da educação infantil. Tal afirmação pode ser confirmada por meio da leitura da primeira parte do documento *Contribuições para a política nacional - A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto* (MEC/SEB/COEDI, 2015), entre outras fontes citadas no referido capítulo. Trata-se de longo e produtivo percurso organizado por movimentos de militantes, legisladores e pesquisadores da academia, como afirmei anteriormente, empenhados na ou pressionados pela consolidação de propostas para qualificar a educação infantil ofertada às crianças brasileiras.

Seguir com a análise da tabela é registrar as características do desenho retórico nos registros das avaliações individuais em cada área de conhecimento, considerando padrões e variações. As características destacadas para serem visualizadas estão organizadas na tabela a seguir tanto em relação ao estilo do desenho retórico – sobre o que os verbos realizam - quanto à tipificação e recorrência nos registros das avaliações individuais nas áreas de conhecimento.

Tabela 04 – Ocorrência do tempo verbal para registrar as habilidades cognitivas individuais avaliadas nas áreas de conhecimento.

DESENHO RETÓRICO (o que os verbos realizam?)	RELAT. I	RELAT. II
PRESENTE	49	44
PASSADO	09	06
INFINITIVO	18	18
GERÚNDIO	19	12

¹³ Um exemplo da diferença de postura diante da histórica exigência legal referida é quando, no processo de matrícula no ensino fundamental, a matrícula fica em aberto caso a família não apresente o documento de transferência da escola de origem. A mesma situação na educação infantil não é vivenciada com o rigor exigido para a matrícula no ensino fundamental. Outro fato que pode realçar a reflexão em pauta é a diversidade de nomenclaturas referentes aos anos escolares na educação Infantil. Enquanto no ensino fundamental há unidade nas denominações referentes aos anos iniciais e finais nesse nível de ensino (unidade respaldada pelos dispositivos legais do sistema de ensino brasileiro), para a educação infantil é reservada uma “liberdade” que confunde famílias e educadores quando há necessidade de se fazer a correspondência ano a ano entre escolas, situação enfrentada também em transferências realizadas dentro do mesmo município. Essa diversidade de denominações resultante da referida “liberdade” indica, no mínimo, demandas aos poderes legislativos relacionadas à dificuldade relatada. Por que nenhuma ação legislativa ocorreu nessa direção? Este é um questionamento a registros futuros.

Quantificar as ocorrências de cada tempo verbal e forma nominal na tabela acima, favorece a organização de dados capazes de possibilitar leitura ampliada do desenho retórico relacionado ao que os verbos produzem, considerando-se os registros no documento. Portanto, as análises que seguem acerca das referidas ocorrências são meios para subsidiar as interpretações e os aprofundamentos sobre padrões e variações nos registros.

A primeira proposição a destacar se situa na variação localizada na ocorrência dos verbos no tempo presente tanto no que diz respeito à quantidade quanto ao que a autoria avalia. No **(R1)**, do total de 48 ocorrências do verbo no presente, 94% referem-se a avaliações de conceitos e procedimentos específicos; no **(R2)**, de 44 ocorrências desse tempo verbal, o percentual destinado a avaliações individuais é de 25%. Uma possibilidade para melhor visualizar tal variação a analisar o que esse tempo verbal realiza nas áreas de conhecimento em cada documento. Assim, segue a primeira tabela com dados referentes ao tempo presente encontrado nas áreas de conhecimento, tratados em relação à ocorrência total e destacadas as ocorrências que remetem a avaliações individuais.

Tabela 05 – Ocorrência do verbo no tempo presente para confronto entre o total de ocorrências do referido tempo verbal e aquelas destinadas às avaliações individuais em cada área de conhecimento.

TEMPO VERBAL PRESENTE	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS
RELATÓRIO I <i>LETRAMENTO</i>	21	21
RELATÓRIO II <i>LINGUAGENS</i>	23	05
TEMPO VERBAL PRESENTE	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS
RELATÓRIO I <i>MATEMÁTICA</i>	21	21
RELATÓRIO II <i>MATEMÁTICA</i>	11	05
TEMPO VERBAL PRESENTE	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS
RELATÓRIO I <i>CONHEC. DE MUNDO</i>	08	05
RELATÓRIO II <i>CIÊNC. HUMANAS E DA NATUREZA</i>	10	01

Para subsidiar a análise do porquê a ocorrência no tempo presente no (R2) é restrita,

organizei também duas tabelas com o tratamento estatístico dos verbos no tempo passado e na forma nominal infinitivo. Entretanto, a resposta para a questão em pauta no (R2) parece exigir olhar abrangente sobre o desenho retórico dos dois relatórios, o que indica proposição já mencionada: os registros gerais no (R2) parecem causar a referida restrição da ocorrência do verbo no tempo presente nesse documento.

O detalhamento do desenho retórico com base da análise dos verbos possibilita, também, ao mapeamento qualitativo acerca de como as avaliações individuais estão localizadas no tempo e espaço registrados pela autoria.

Tabela 06 – Ocorrência do verbo no tempo passado para confronto entre o total de ocorrências do referido tempo verbal e as avaliações individuais.

TEMPO VERBAL PASSADO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS
RELATÓRIO I <i>LETRAMENTO</i>	0	0
RELATÓRIO II <i>LINGUAGENS</i>	02	01
TEMPO VERBAL PASSADO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS
RELATÓRIO I <i>MATEMÁTICA</i>	02	0
RELATÓRIO II <i>MATEMÁTICA</i>	06	0
TEMPO VERBAL PASSADO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS
RELATÓRIO I <i>CONHEC. DE MUNDO</i>	18	03
RELATÓRIO II <i>CIÊNC. HUMANAS E DA NATUREZA</i>	06	02

O tempo passado é empregado de forma inexpressiva nos registros de avaliações individuais, porém uma ocorrência que se sobressai na tabela acima é a referente à área de *Conhecimento de mundo* no (R1) - destaque possível de ser conectado com a abordagem realizada

no nono parágrafo da subseção 5.4, neste quinto capítulo. Nessa seção, constatam-se ocorrências de avaliações do grupo em detrimento de avaliações individuais. O excerto seguinte revela a relação entre a avaliação do grupo – no lugar destinado à avaliação individual – e as atividades referidas no passado.

Excerto 23 (R1). Foram realizadas atividades que oportunizaram as crianças conhecerem aspectos relevantes sobre a origem do nome do Rio, a poluição e as diferentes formas de preservação. A partir deste estudo, identificaram o Rio Capibaribe e seus aspectos culturais e naturais. Foram capazes de perceber a poluição do rio e relataram sobre os cuidados que devemos ter para a preservação deste importante recurso natural. Identificaram a capivara como o animal que deu origem ao nome do rio que corta nossa cidade.

Tal relação ocorre em 06 parágrafos dos 14 constituintes da área *Conhecimento de mundo*, no (R1), o que parece justificar o quantitativo geral de ocorrências dos verbos no passado. Porém, tal desenho retórico não responde à função do tópico, o qual se destina à avaliação individual. Qual reflexão é possível realizar diante dos dados da tabela 05? Consigo alcançar duas reflexões relacionadas com a produção do gênero. Por um lado, os registros de ação docente e de conteúdos escolares indicam aprendizagem coletivas, registradas nos relatórios de vinte crianças. Naturalmente, os níveis de aprendizagens resultantes do contexto escolar são diversos, uma vez que as habilidades cognitivas são acionadas por distintos percursos e produzem níveis de aprendizagem também distintos. Assim, a afirmação geral apresentada como avaliação individual expressa superficialidade e precário rigor no monitoramento das aprendizagens na área específica de Conhecimento de Mundo.

Tabela 07 – Ocorrência da forma nominal infinitivo para confronto entre o total de ocorrências dessa forma nominal e as avaliações individuais.

FORMA NOMINAL DO VERBO - INFINITIVO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS
RELATÓRIO I <i>LETRAMENTO</i>	05	03
RELATÓRIO II <i>LINGUAGENS</i>	15	07
FORMA NOMINAL DO VERBO - INFINITIVO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS
RELATÓRIO I <i>MATEMÁTICA</i>	03	03

RELATÓRIO II <i>MATEMÁTICA</i>	06	0
FORMA NOMINAL DO VERBO - INFINITIVO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	AVALIAÇÕES INDIVIDUAIS
RELATÓRIO I <i>CONHEC. DE MUNDO</i>	16	02
RELATÓRIO II <i>CIÊNC. HUMANAS E DA NATUREZA</i>	06	02

As ocorrências do infinitivo nos dois relatórios não têm relevância numérica em relação às avaliações individuais. Isso também pode estar relacionado à característica peculiar dos registros nessa área de conhecimentos mencionadas anteriormente, sobretudo, em relação ao **(R1)**, observação encontrada na análise do **excerto 21 (R1)**, uma vez que 11 das 16 ocorrências estão localizadas em complemento às avaliações do grupo.

A totalidade dos registros dos tempos verbais e da forma nominal infinitivo no **(R1)** é de 76 ocorrências, dentre as quais 62% são destinadas a avaliações individuais a expressar as habilidades cognitivas dos educandos. O número contabilizado no **(R2)** referente ao mesmo tratamento de dados nas tabelas é de 85 ocorrências, porém apenas 27% do total indica avaliações individuais. Essa variação no desenho retórico dos dois documentos se percebe também na análise quantitativa e qualitativa em desenvolvimento, disponíveis ao

mapeamento das especificidades em cada tabela. Portanto, considerando o tratamento quantitativo dos dados como suficiente para respaldar as análises até então produzidas, registrarei questões relacionadas à estrutura do texto avaliativo, a fim de traduzir a variação numérica em abordagem descritiva argumentativa.

No **(R1)** a forma de dizer sobre as avaliações individuais nas áreas do letramento e da matemática, especificamente, mostra a construção de sentenças com a seguinte tipificação: competência (**verbo tempo presente**) + conteúdo/habilidade (**substantivo/infinitivo**) + meta/metodologia (**gerúndio/recursos**). É necessário destacar a variação entre alguns elementos linguísticos presentes nas sentenças e também a ocorrência de outros elementos não sinalizados. Segue excerto como ilustração:

Excerto 24 (R1). Reconhece todas as letras do alfabeto, realiza análise grafofônica, identifica a quantidade de sílabas e letras das palavras completando-as com as vogais e consoantes nos espaços adequados. Consegue organizar fichas com sílabas formando as palavras estudadas nas dinâmicas pedagógicas.

O desenho retórico do **(R2)** nas áreas de conhecimento, constitui-se de estrutura com tipificações e variações em relação ao **(R1)**, em qualquer nível de análise. A análise comparativa entre o excerto seguinte e o anterior oferece conteúdo a aprofundamentos.

Excerto 25 (R2). [...] demonstra consciência metalinguística compreendendo o que é letra, palavras, frase e texto. Começa a perceber algumas formalidades do Sistema Alfabético e atualmente produz textos com organização de ideias[...]

Há registros com tipificações reconhecíveis e recorrentes, como as expressas nos excertos 24 e 25, as quais correspondem, em grande parte, à estrutura retórica construída a exemplificar o excerto 24. Entretanto um olhar abrangente nos parágrafos capta variações no desenho retórico dos documentos. Enquanto as áreas de “letramento/linguagens e “matemática” do **(R1)** são constituídas por 100% dos parágrafos em torno de avaliações individuais, no **(R2)** são constituídas, respectivamente, por 42% e 25%. Por que tamanha variação?

A interpretação – ousar defender – reside no movimento retórico do **(R2)** que traduz dinâmica diversa, composta de registros gerais referentes à seguinte perspectiva: na introdução do registro de cada área de conhecimento, há sempre um ou dois parágrafos de fundamentação teórica acerca dos propósitos da área, das competências e habilidades a desenvolver, da concepção teórica a fundamentar a ação docente, entre outros relacionados às orientações aos educandos e às famílias.

Segue um exemplo da localização e da repercussão dos registros gerais para caracterizar a movimentação retórica no **(R2)**.

Excerto 26 (R2). O conhecimento do mundo natural e a relação que se estabelece com esse mundo são os referenciais para o estudo e a pesquisa desenvolvidos nesta área de conhecimento. Nesse sentido, a proposta pedagógica foi realizada visando ao conhecimento de si mesmo e de suas necessidades, a fim de se construir hábitos saudáveis relativos à alimentação, à higiene, à valorização e ao cuidado com o meio ambiente.

No documento **(R2)** há 10 parágrafos registrados na dimensão de registros gerais, com perfis similares ou aproximados, são 10 de um total de 17 parágrafos na constituição dos registros nas áreas de conhecimento. A configuração apresentada indica um padrão

interno com vantagens e limitações, pois, quando situo os leitores nas perspectivas teóricas fundantes da ação docente em cada área de conhecimento, compartilho conteúdo para qualificar a articulação entre perspectiva pedagógica e ação avaliativa. Esta organização retórica pode funcionar como estratégia a munir os leitores com recursos retóricos para ampliar o repertório de conhecimentos e capacidade reflexiva.

Contudo, convém observar se o espaço garantido às avaliações individuais não está restrito nem insuficiente para responder aos processos de ensino e aprendizagem empreendidos no período de um semestre - período longo e repleto de situações de aprendizagens a serem observadas, analisadas e registradas na documentação pedagógica. No caso da área de matemática, dedica-se apenas um parágrafo às avaliações individuais entre os quatro que a compõem.

Por outro lado, a ausência de registros gerais no **(R1)** pode ser discutida, pelo menos, em duas direções. Uma delas pode estar relacionada à tomada de decisão da autoria diante dos critérios para os registros, conforme o documento orientador para elaboração dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens. Outra direção se relaciona a não registrar concepções e fundamentos teóricos, o que pode ser uma resposta a ligação entre o desenho retórico e o perfil dos leitores do documento, pois as escolhas acerca do que registrar para pais lerem pode restringir, intencionalmente, as abordagens acerca de referenciais teóricos. Entretanto, não há dados que ratifiquem as razões indicadas à referida ausência.

Então, diante da variação registrada, destaco que os movimentos retóricos selecionados à produção do gênero geram tipificações e variações decorrentes das escolhas sobre o que registrar.

Tal ação seletiva é moldada à exigência situacional, à audiência e qualificada de acordo com o nível de compreensão da autoria sobre as condições de felicidade estrategicamente acionadas para uma ação bem-sucedida – pressuposto exemplificado por Bazerman (2015) por meio de inúmeras formas, com base em detalhamentos de sistemas de atividades originários de distintos contextos.

Na intenção de finalizar a análise sobre padrões e variações no mesmo gênero, observo o meu movimento retórico aqui produzido e localizo posicionamentos moldados, produzidos e produzindo ação social, a partir da análise do *corpus* como objeto de pesquisa de abordagem sociorretórica.

Na sequência, o último tópico à análise se destina a mostrar a relação intergenérica situada, a fim de responder à proposição recorrente, entre os teóricos filiados aos Estudos Retóricos de Gêneros, sobre a defesa de que os gêneros devem ser analisados em sua complexidade. Tal recorrência é considerada por Bezerra como “consciência crescente, em análise de gêneros” (2016, p.48).

O investimento interpretativo em torno da referida complexidade se respalda no conceito de conjunto de gêneros, não só conforme Devitt (1991) e de Bazerman (2011) como também Bezerra (2017), quando acrescenta ao conceito de conjunto de gêneros de Devitt (1991) – apropriado por Bazerman (2011) – a dimensão da recepção de textos.

A propósito da definição de Bazerman, acrescento que o conjunto de gêneros não diz respeito apenas à produção (falar ou escrever), mas também às atividades de recepção de textos (ouvir ou ler) que caracterizam papéis dos indivíduos nos distintos sistemas de atividade. (BEZERRA, 2017, p. 52).

Nessa perspectiva, seguem as análises resultantes da articulação entre os pressupostos teóricos que consideram o gênero como ação social e a relação intergenérica que implica o corpus pesquisado.

5.5 O relatório de desenvolvimento das aprendizagens em sua relação intergenérica

No primeiro capítulo desta dissertação explanei a relação intergenérica na análise de gêneros, seguindo o entendimento de Devitt (2004), Bazerman (2011), Bezerra (2011), Bawarshi e Reiff (2013), entre outros. Tal entendimento vai ao encontro da abordagem de Miller (2012) em relação aos conceitos de gênero como artefato cultural e de *kairós* retórico, isto é, gênero como “um meio pelo qual definimos uma situação no espaço-tempo e compreendemos as oportunidades que ela oferece” (MILLER, 2012, p. 50).

Ocupar as primeiras linhas para estabelecer as referências teóricas que balizam a análise da relação intergenérica possibilita resgatar posicionamentos no sentido de ratificar argumentos para demonstrar à relação entre gênero e contexto. A propósito disso, “um aspecto da participação em um sistema de gêneros é saber estrategicamente quando, como e onde usar certos gêneros em relação com outros” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 119). Assim, o movimento retórico produzido nesta seção provém de interpretações sistematizadas com base na articulação entre a análise do *corpus*, a fundamentação teórica, o objetivo especificamente definido para esta seção e os recortes da autoria localizados no

espaço-tempo dos capítulos antecedentes. Portanto, os registros seguem pistas compartilhadas nos elementos recursivos apontados, respondendo à exigência relacionada ao cenário e à situação retórica de produção, de recepção/circulação e de uso do gênero.

Na apresentação dos documentos do *corpus*, há uma série de pistas compartilhadas a respeito da relação intergenérica alcançada por meio da análise do fluxo discursivo do registro introdutório – texto similar nos dois relatórios de desenvolvimento das aprendizagens. Essa movimentação retórica pode ser articulada com o desenho do conjunto de gêneros escritos, expostos no segundo capítulo.

Nesse sentido, sugiro uma, entre outras possibilidades de explicitar interrelações genéricas, sequência do geral para o específico: planejamento anual; projetos pastorais-pedagógicos semestrais; planejamento semanal; produção de fichas de estudos diárias e de pesquisas periódicas; registros no diário de classe e distintos registros diários na agenda escolar. Tal sequência é um exemplo bem-sucedido de conjunto de gêneros escritos. Ela se justifica por mostrar maior detalhe por meio do registro de situações retóricas analisadas reversivamente: para desenvolver a aula do dia a professora lança mão do planejamento semanal já elaborado; no momento da elaboração do planejamento semanal, são consultados os objetivos do projeto pastoral-pedagógico em desenvolvimento semestral, por sua vez, tal projeto alcança os registros do planejamento anual que é produzido ou revisitado no início de cada ano letivo. Ao final da aula do dia, a professora registra o conteúdo, as vivências e estratégias daquela aula específica no diário de classe, sem se esquecer de registrar a frequência de estudantes presentes, diariamente. Esse emaranhado de idas e vindas faz parte do sistema de atividades, continuamente moldado, produzido e transformado pelo que os gêneros realizam.

Outra possibilidade a ampliar a análise da relação intergenérica em pauta encontra respaldo na análise do movimento retórico relacionado, especificamente, à avaliação das aprendizagens, desde a consideração geral dos documentos oficiais até a específica documentação pedagógica. Tal movimento é traduzido na sequência que engloba situações de leitura e tantas outras situações de escrita, de circulação e recepção no conjunto de gêneros do contexto profissional específico, o ambiente escolar. Eis a sequência: foco na concepção de avaliação para a educação Infantil e o 1º ano do ensino fundamental nos documentos oficiais do MEC; consulta ao documento orientador para a avaliação na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental Marista; produção de fichas/exercícios escritos avaliativos por ano/série; observações e registros sistemáticos (individuais); preenchimento de fichas de conselho de classe (avaliação individual);

realização de plantão pedagógico (atendimento individualizado às famílias); registro em fichas individuais de encaminhamentos ao setor técnico pedagógico; produção dos relatórios de desenvolvimento das aprendizagens (aspectos gerais e individuais).

As sequências apresentadas, para configurar a relação intergenérica do *corpus*, envolvem a ação docente em diversos movimentos retóricos, pois os documentos escritos acerca do desenvolvimento das aprendizagens das crianças foram produzidos, validados e repassados no ambiente escolar com a participação efetiva das educadoras. Cada atividade planejada para o enfrentamento de necessidades e para ampliação de potencialidades referentes ao desenvolvimento infantil requer a autoridade da professora para ser validada, uma vez que tal atividade profissional é complexa e dinâmica como é também a interrelação entre os gêneros e seus contextos de produção, de recepção e de uso.

Nesse contexto, há uma série de possibilidades para se configurar um conjunto de gêneros referenciado no contexto profissional específico da escola que pode indicar como as pessoas/profissionais e suas atividades são organizadas pelos textos. Entretanto, os argumentos ora recuperados para sinalizar as últimas proposições sobre este processo de análise surgem em três destaques.

O primeiro argumento a se destacar: “Nossos textos são moldados pelos mundos sociais e ideológicos para os quais os produzimos, e aqueles mesmos mundos provavelmente vão definir a distribuição e circulação dos textos” (BAZERMAN, 2015, p.54). Este autor complementa sua abordagem considerando o conhecimento posicionado ao cenário e à situação retórica de produção, de recepção e de uso do gênero escrito em contexto profissional específico, como recurso a agregar significações, representações e ações específicas ao sistema de atividades efetivado. O segundo alcança Devitt (1991) quando ela faz a afirmação sobre a possibilidade de examinar um conjunto de gêneros de uma comunidade vinculado ao exame em três dimensões: situações, atividades recorrentes e relacionamentos dessa comunidade. Avalio que, no desenho retórico registrado, tal exame indicaria as situações e as atividades recorrentes, deixando espaço a aprofundamentos acerca dos relacionamentos da comunidade de professoras e demais profissionais inseridos na dinâmica intergenérica. O terceiro destaque está reservado à Miller: “antes de podermos agir, precisamos interpretar o ambiente material indeterminado” (2012, p.29-30). Essa dinâmica que nos move por entre ações e relações sociais e institucionais, conscientes ou não das repercussões a que estamos moldando-nos, reagindo ou resistindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo e a pesquisa investidos nesta produção acadêmica serviram para ampliar conhecimento e reconhecimento sobre o gênero como ação social. Essa ampliação foi possível graças à perspectiva teórica de análise de gênero em contexto profissional segundo a abordagem dos estudos retóricos de gêneros escritos, mais especificamente, do gênero relatório de desenvolvimento das aprendizagens.

Reafirmar tal perspectiva teórica permite tornar a interpretação dos dados e o fluxo discursivo produzidos com os objetivos da pesquisa e as categorias de análise articuladas à relação intergenérica. Trata-se de relações e interrelações localizadas entre inúmeras pistas retóricas acerca do gênero em suas implicações no cenário e nas situações de produção, de circulação e de uso, entre outros aspectos. Tais pistas, quando pinçadas para análise, direcionam expectativas e acionam níveis distintos de discernimento sobre o que o gênero realiza.

As interpretações e as significações originadas neste trabalho situaram o gênero relatório de desenvolvimento das aprendizagens dentro do fluxo discursivo orientado para delimitar o contexto em relação ao gênero e vice-versa. Tal delimitação ocorre desde o texto introdutório, no qual se pode localizar recursos retóricos a indicar a realidade a que o gênero responde e influencia.

A primeira consideração a destacar nesse contexto, refere-se às respostas aos questionamentos que balizaram o meu movimento retórico diante dos registros analisados no *corpus*: o que registrar? Como registrar? Para que e para quem o registro é produzido? Tais questões mostraram o alinhamento dos registros com os objetivos do gênero e apontaram tipificações e variações no gênero relatório de desenvolvimento das aprendizagens, objeto de análise deste estudo.

Na intenção de apresentar respostas aos questionamentos, reitero proposições, e uma delas se refere à tipificação e à variação registradas nos movimentos retóricos do gênero aquelas decorrentes das escolhas sobre o que registrar. Uma tipificação relevante a destacar está localizada na posição da autoria no texto definida como observadora, aquela que se distancia para registrar os resultados de um processo pedagógico. Por outro lado, ressalto a variação expressa por meio da análise comparativa dos registros das avaliações individuais entre os relatórios, além de outras variações. Portanto, quando os tópicos são referentes à posição da autoria no texto, constata-se tipificação, mas, quando analisadas as avaliações individuais, a situação retórica no *corpus* sinaliza variação. Tipificação e

variação dependem da tomada de decisão diante das escolhas sobre o que e o como registrar.

Um outro aspecto a destacar reside na possibilidade de responder às perguntas “para quê?” e “para quem?” são produzidos os registros do gênero investigado - possibilidade de se perceber a atratividade ao engajamento de quem lê por aquele que escreve. Nesse ponto, a corresponsabilidade das famílias em relação ao processo de aprendizagem é um aspecto observável em vários pontos discursivos no gênero a indicar tipificação e recorrência significativas. A família, acionada como a principal leitora, tipifica, molda e favorece o contexto retórico de produção situado entre o controle da autoria (por meio do seu estilo, do nível de aprofundamento e de posicionamentos) e os níveis de interesse, de conhecimento e de engajamento dos leitores (família, professoras subsequentes, superiores imediatos, técnicos pedagógicos, profissionais externos de áreas afins, entre outros). Trata-se de discurso autoral, mas tipificado e recorrente às intenções a realizar.

No exame de padrões típicos e de variações no mesmo gênero, a análise foi construída baseada nas áreas de conhecimento em relação às avaliações individuais, destacando-se as ações realizadas pelos verbos por meio do texto. O desenho retórico encontrado no exame referido, por meio da análise sobre o que foi realizado pelos verbos, destacou a posição dos verbos no tempo presente como um recurso retórico registrado, de forma distinta, em cada relatório, repercutindo em configuração também distinta. Tal distinção resultou da presença tipificada de avaliações individuais no **(R1)** em confronto com os registros gerais tipificados no desenho retórico do **(R2)**. Nesse sentido, as escolhas sobre “o quê” e “o como” registrar geraram tipificações e variações no mesmo gênero, configurando-se em ação seletiva e moldada, qualificada de acordo com o nível de compreensão da autoria acerca das “condições de felicidade” estrategicamente acionadas.

Quanto às limitações nesta pesquisa, observa-se a presença marcante de registros gerais no espaço retórico reservado a avaliações individuais, localizados especificamente na área de conhecimento de mundo no **(R1)** e a constatação de registros gerais em detrimento dos referentes a avaliações individuais nas áreas de conhecimento, sobretudo nas áreas de matemática, de ciências humanas e de ciências da natureza no **(R2)**. Constata-se, portanto, um desenho retórico a acionar questionamentos não só sobre o processo de avaliação da referida área mas também sobre os procedimentos de análise e de registro das aprendizagens individuais. Logo, diante da ausência de dados suficientes para confirmar a hipótese relacionada à precariedade de dados referentes às avaliações individuais das áreas

Especificadas entre outras limitações a investigar, surge uma indicação para pesquisas futuras.

A relação intergenérica imprime destaque à interrelação entre gênero e contexto interpretada por meio de pistas compartilhadas e do conceito de conjunto de gêneros materializado no sistema de atividades que molda, tipifica e transforma o gênero. Essa possibilidade de apresentar uma análise acadêmica a respeito da produção escrita profissional das educadoras, nas séries iniciais da educação básica, entrelaça considerações ao sistema de atividades onde o gênero está situado e aponta para a complexidade localizada na relação intergenérica em suas dimensões contextuais de produção, de circulação e de uso do gênero investigado. Tal relação intergenérica do relatório de desenvolvimento das aprendizagens sinaliza, também, espaço significativo para novas pesquisas, pois minha produção alcançou situações e atividades recorrentes, contudo indicou espaços aprofundáveis sobre os relacionamentos da comunidade de educadoras em relação à dinâmica intergenérica.

Como últimas palavras, pretendo destacar que os resultados da análise confirmaram a proposição recorrente nesta dissertação, isto é, quanto mais refinado é o nível de conhecimento das funções realizadas pelo gênero, tanto maior é a possibilidade de proximidade entre o que os registros realizam e os objetivos do gênero, principalmente quando se trata de comunicação escrita. Nesse sentido, a análise dos movimentos retóricos produzida alcançou os registros (ação/avaliação) docentes relacionados às aprendizagens dos discentes, sem se perder de vista a perspectiva ampliada de dois processos que reverberam em tal contexto profissional específico: a complexidade da atuação de professoras que aprendem articulada à complexa ação de estudantes/famílias que avaliam, todos implicados de maneira decisiva na análise de gênero como ação social. Tal complexidade pode ser entendida por meio da concepção de avaliação defendida nesta produção, isto é, a avaliação das aprendizagens deve alcançar a reflexão sobre a prática pedagógica, a fim de ajustar as condições de aprendizagens oferecidas em relação às necessidades daqueles que aprendem. Nesse contexto dialético, aprender e ensinar são processos interdependentes e multifacetados que desestabilizam percursos lineares, estes enriquecidos por espaços garantidos às vozes faladas e escritas dos sujeitos da ação educativa – as educadoras, as crianças e as famílias.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia. O ProInfantil e a formação do professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/20/181>. Acesso em 02/01/2017.

BAWARSHI, A. S., REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. BEZERRA, B. G. (Trad.). São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, A. P. HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.) 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. C. **Retórica da ação letrada**. SOBRAL, A. DIONÍSIO, A. P. HOFFNAGEL, J. ACUNHA, P. (Trans). São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAZERMAN, C.; MILLER, C. R. Gêneros textuais. Série Bate-papo.

BESERRA, Normanda da Silva. **Parecer pedagógico: um gênero textual construindo a prática**. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7758> Acesso em nov. 2016.

BEZERRA, G. B. Gêneros no mundo real: inter-relações. In. Bezerra B. **Gênero do contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. Gêneros introdutórios em ambiente virtual. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 463-487, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br>. Acesso em: mar. 2017.

_____. Agrupamento de gêneros: discutindo terminologias e conceitos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7, 2011, Curitiba. 2011. **Anais Eletrônicos...** Curitiba, 2011. Disponível em: Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Gêneros introdutórios em livros acadêmicos. Tese (Doutorado em Linguística), Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7570/arquivo7532_1.pdf . Acesso em: mar. 2017.

BONINI, A. A BIASI-RODRIGUES, B. CARVALHO, G. de. Análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sócio-retórica. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006. Disponível em: <http://docplayer.com.br/1583419-Pesquisa-em-linguistica-aplicada-temas-emetodos.html>. Acesso em 26/02/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, n. 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option> Acesso em: agosto/2016

_____. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option>. Acesso em: agosto/2016

_____. Conselho Nacional da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº: 20/2009 APROVADO EM: 11/11/2009. Relator Raimundo Moacir Mendes Feitosa Brasília, DF: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei Acesso em 28/01/2017.

_____. Ministério da Educação. ProInfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / – Brasília: 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>

_____. Ministério da Educação. Legislação Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 21/01/2017.

CUBERES, M. T. G. **Educação Infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização**. SCHILLING, C. (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.109-125.

DEVITT, Amy. Intertextuality in tax accounting: generic, referential, and functional. In: BAZERMAN, Charles; PARADIS, James (Eds.). **Textual dynamics of the professions:**

historical and contemporary studies of writing in professional communities. Madison: The University of Wisconsin Press, 1991.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA. B. BRITO. K. **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. S. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: MILLER, C. R. DIONÍSIO. A. P. HOFFNAGEL. J. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo. Parábola Editorial, 2012, p. 21-44.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA. B. BRITO. K.S. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

NOGUEIRA, G. M., PRADO, G. O. **Práxis Educativa, Ponta Grossa**, p. 832-849, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 25/03/2017.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista e Education**. Universidad de Lisboa. Lisboa, Portugal. 2009. Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 21/01/2017.

PROVÍNCIA BRASIL CENTRO-NORTE. UBEE – UNBEC. Disponível em <http://marista.edu.br/saoluis/Acesso> em 28/01/2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRINDADE, R. COSME, A. **Escola, educação e aprendizagem:** desafios e respostas pedagógicas. Wak Editora.RJ, 2010.

TRINDADE, R. COSME, A. **Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho:** gerir salas de aula como comunidades de aprendizagens. Curitiba: Editora Melo, 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. ROSA, E. F. F. (Trad.). Porto Alegre:Artmed, 1998, p. 195- 22.

ANEXO A

Modelo de ficha avaliativa para creche e pré-escola acessado na internet. Disponível em

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE 2 A 4 ANOS		
Aluno(a):		Data de nascimento:
ASPECTOS OBSERVADOS	VENCEU	EM DESENVOLVIMENTO
Desenvolvimento físico		
Anda como um adulto.		
Alterna os pés para descer e subir.		
Consegue girar o pulso.		
Consegue vestir-se / alimentar-se sozinho.		
Aspectos sociais		
Ajuda nas tarefas dos adultos.		
Compartilha seus brinquedos.		
Tem noção da diferença de sexos.		
Tolera brinquedos coletivos.		
Tem consciência do eu, você e nós.		
Habilidades linguísticas		
Faz uso dos pronomes eu e você.		
Articula frases com várias palavras.		
Reconta histórias e acontecimentos.		
Descreve lugares e pessoas.		
Apresenta vocabulário de 12 a 1.000 palavras.		
Aspectos Cognitivos		
Constrói com blocos e cubos.		
Compara dois ou mais objetos.		
Ouve histórias atentamente.		
Reconta histórias com coerência.		
Lê livros (leitura de imagens).		
Distingue o dia e a noite.		
Demonstra curiosidade sobre fatos da natureza e da vida cotidiana.		
Conta oralmente de 0 a 9.		
Acompanha os ritmos musicais.		
Canta músicas inteiras.		

ANEXO B

Recomendações para instituições credenciadas no Sistema Municipal de Educação do Recife.

[illegible]

ANEXO D

Planejamento didático semanal – fragmento.


PLANEJAMENTO DIDÁTICO – 2016
EDUCAÇÃO INFANTIL
Componente Curricular: Atuação polivalente

Etapas/Trimestre: 1º trimestre

Período: 01/02 a 05/02/16

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS NUCLEARES	CONTEÚDOS CURRICULARES	ESTRATÉGIA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA (Como?)	RECURSOS (O que irá usar?)	AValiação PARA COMPETÊNCIA (Como vai verificar se os alunos se apropriaram?)
Identificar a si e aos demais colegas como membros de um grupo de convívio.	Identidade e cidadania	Letramento.	Acolher as crianças com brinquedos e jogos nas mesas.	Brinquedos e jogos	Observar cada criança em relação ao nível de integração no grupo, considerando que se trata de início de ano letivo.
		Conhecimento de mundo	Bom dia / PROJETO AMAR. Pastoral.	Papel colorset vermelho	
		Movimento e corporeidade	Dinâmica de integração - Distribuir os corações já divididos de forma aleatória. Informar que ao ouvirem uma música caminharão pela sala em busca de seu par. Quando todos encontrarem seus pares, formarão uma grande roda. A educadora inicia a atividade se apresentando com um microfone e passa para outro. Por exemplo: "Eu sou Antônio, e você, quem é?"	CD (música)	
		Língua Inglesa	Lanche / parque / descanso	Massinha	
Reconhecer aspectos de seu próprio desenvolvimento por meio de história contada.			Aula de Movimento e corporeidade	Microfone (sucata)	
			Aula de Inglês (1º A / C)	Educadoras especialistas responsáveis	
			Hora do Conto – "Dora vai para Escola" Construção dos personagens da história com massinha de modelar.		
			Socialização final – oração, músicas...		

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS NUCLEARES	CONTEÚDOS CURRICULARES	ESTRATÉGIA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA (Como?)	RECURSOS (O que irá usar?)	AValiação PARA COMPETÊNCIA (Como vai verificar se os alunos se apropriaram?)
Vivenciar com alegria o exercício da fantasia e da imaginação por meio dos textos escritos como fonte de conhecimento e deleite.	Prática de leitura e literatura.	Letramento (contação de história)	Bom dia / Oração em sala de aula.	Livro –	Observar cada criança em suas possibilidades de: <u>recontar</u> a história, memorizar as letras da música e compor a arte com criatividade e autonomia.
Identificar o carnaval como manifestação cultural, através da história contada, de músicas e produção artística.	Cultura popular - Carnaval	Conhecimento de mundo	Aula de Inglês – Responsável -educadora especialista		
	Identidade e autonomia.		Contação de história – La Ursa Cara Feia. Ensinar para as crianças a música da La Ursa. Arte da La Ursa – expor fora de sala	Papel Filapinho	Observar como o grupo trabalha coletivamente.
			Lanche - Parque – Descanso (relaxar - poderá ser em espaço fora da sala de aula)	Fita metaloide	
			Reconto da história da La Ursa – Portfólio - produção de texto coletivo.	Lantejoulas	
			Confecção do Estandarte – Festa de Carnaval.	CD / Som	
				Espeelho	
				Papel Ofício	
				Hidrocor	
				Lápis de madeira	

ANEXO E

Relatório do desenvolvimento das aprendizagens – Educação Infantil. Os textos em azul claro se referem à produção escrita de autoria não analisada nesta produção acadêmica.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS

**Professora titular: XXXXX– 2º ANO “X”
Período de fevereiro a junho de 2016.**

SUMÁRIO

Apresentação.....	03
--------------------------	-----------

Nosso grupo.....	04
-------------------------	-----------

Aspecto socioafetivo.....	06
----------------------------------	-----------

Campos do conhecimento	06
-------------------------------------	-----------

Conhecimento de Mundo.....	06
-----------------------------------	-----------

Educação Matemática.....	08
---------------------------------	-----------

Letramento.....	09
------------------------	-----------

Anexo 1 - Observação da família

Anexo 2 - Meu registro, minha arte

APRESENTAÇÃO

Este documento visa a relatar aspectos do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil Marista, estes relacionados às áreas de conhecimentos, previstos nas Matrizes Curriculares para o nível de ensino especificado. Nesse sentido, essa produção escrita se orienta a estabelecer relação entre as competências e as habilidades definidas nos anos/séries e os níveis de aprendizagem dos estudantes.

O perfil do grupo é relatado, inicialmente, a fim de indicar as características que norteiam a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, destacando-se vivências coletivas, compartilhadas a partir de projetos pastorais-pedagógicos.

O registro detalhado das aprendizagens responde ao sistema de avaliação na Educação Infantil, definido nos documentos legais como um processo contínuo e sistemático, o qual considera as múltiplas dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem na infância.

O desenho desse percurso, por meio do relatório do desenvolvimento infantil, é aderente à proposta avaliativa referida, uma vez que não só sistematiza a análise dos resultados do semestre letivo, como também funciona como subsídio a análises e intervenções posteriores.

O conjunto de Educadores envolvidos na construção deste relatório encontra-se empenhado em documentar as potencialidades e as limitações constatadas no processo de construção de conhecimentos atitudinais, procedimentais e conceituais, diretamente articulados aos valores e aos princípios da Filosofia Marista.

Nesse prisma, as abordagens pretendem confirmar avanços e orientar as estratégias de ação e reflexão necessárias à superação de obstáculos, enfatizando-se a corresponsabilidade da família, em acompanhar e apoiar esse processo. Dessa forma, este registro cumpre a função de favorecer um referencial teórico qualitativo acerca de aprendizagens pessoais e coletivas, materializadas no tempo e espaço pedagógicos da Educação Infantil do Colégio Marista São Luís.

NOSSO GRUPO



A turma do 2º ano X é formada por 20 crianças, 11 meninos e 9 meninas. A adaptação das crianças à nova série ocorreu de forma bastante tranquila.

As crianças mostram-se interessadas nas histórias e canções infantis, gostam de ajudar na rotina escolar e de auxiliar aos amigos nas dinâmicas do cotidiano: distribuição dos estojos e materiais individuais e de uso pessoal. Interagem de maneira espontânea, demonstrando confiança e alegria no convívio com os educadores, os amigos e demais funcionários da escola. Participam das brincadeiras explorando o ambiente externo a sala de aula: parque, quadra, campinho e terraço.

O **Bom Dia** – Projeto **AMAR** é um momento de acolhimento que envolve as crianças através de canções e orações de agradecimento, valorizando o sentimento religioso e o amor a Deus e à BOA MÃE.

As crianças conversam naturalmente, relatam fatos e realizam comentários durante as histórias. A maioria precisa ser mais estimulada na questão da autonomia e no cuidado e

organização de seus pertences, aspecto valorizado na condução de nossa rotina escolar e que precisa ser objeto de investimento também no contexto familiar.

É uma turma que apresenta certa imaturidade no convívio em grupo, no entanto, observa-se um movimento inicial em torno da busca de soluções para os conflitos, quando solicitam a intervenção do adulto, para auxiliar na resolução dos problemas que ainda não conseguem resolver sozinhos.

Há, especificamente, um grande número de estudantes que necessita de um trabalho constante em relação a: sentar-se adequadamente, atenção às aulas, às regras e aos limites. Estes aspectos interferem diretamente no desenvolvimento das competências e habilidades definidas para esta série e na realização das atividades desenvolvidas pelo grupo.

Faz-se necessário estimular e orientar as crianças para que possam perceber os limites de uma convivência em grupo e a postura que o contexto escolar requer, a fim de alcançarmos um resultado mais satisfatório no decorrer do ano letivo.

De modo geral, é uma turma participativa e envolvente. Participam sempre com bastante alegria das atividades pedagógicas e recreativas. É válido destacar a presença do grupo de crianças e de familiares nas atividades extraclasse e nos momentos de comemoração realizados pela escola.

Parabéns pelas conquistas do trimestre.



ASPECTO SOCIOAFETIVO

Encontra-se bem adaptado ao ambiente escolar, gosta da companhia dos colegas em suas brincadeiras e mostra-se familiarizado com o espaço da Educação Infantil. É uma

criança meiga, bastante educada e não costuma entrar em conflitos com os colegas de classe. Mantém seus pertences organizados e gosta de cooperar com todos os colegas.

Demonstra dificuldade em seguir as regras e os limites e, em alguns momentos, é necessária a intervenção da professora para refletir com ele sobre a importância de concentrar-se nas atividades de sala. É ativo e bastante participativo nas atividades. Lancha adequadamente, colabora na organização da sala de aula e ajuda na distribuição dos materiais para os colegas.

No desenho, tem boa orientação espacial, utiliza cores variadas, demonstra riqueza de detalhes com muito capricho e representa o esquema corporal completo.

CAMPOS DO CONHECIMENTO

Conhecimento de Mundo

A partir da vivência no Projeto Identidade e Cidadania, foi capaz de se perceber como criança que tem suas características próprias, suas preferências e particularidades. Sendo capaz de identificar seu nome, ressaltando o sobrenome como uma herança familiar.

Reconheceu a Certidão de Nascimento como o primeiro documento a que todo cidadão tem direito, localizando nela algumas informações como nome, data de nascimento etc.

Ao abordamos o tema “Família”, fez relatos sobre a convivência com seu grupo familiar: lazer, convívio, passeios; valorizando o afeto e os cuidados que toda família deve ter com seus membros.

Reconhece-se como parte integrante de sua família, identifica em seus familiares suas características físicas, sabe sua idade, relata suas preferências.

A Escola também foi um tema abordado nesta área, assim como a história do Fundador do Instituto Marista: São Marcelino Champagnat. As crianças relataram sobre o que, para elas, é mais significativo fazer no colégio.

Reconhece a escola como um ambiente onde há troca de experiências e também várias aprendizagens nas datas comemorativas: carnaval, páscoa, dia das mães, festa junina.

Trabalhamos a Cidade do Recife e suas características patrimoniais e culturais: os rios, as pontes, as praças, prédios, o carnaval, assim como as outras manifestações culturais.

As crianças mostraram-se bastante envolvidas nas vivências do Projeto **Recife, nossa terra, nossa gente**, valorizando nossa cidade, tendo como marco importante a aula de campo através da qual tiveram a oportunidade de ver a cidade de perto e também os elementos que a compõe. O roteiro vivenciado favoreceu a possibilidade de comparar as mudanças ocorridas na cidade do Recife.

Foram realizadas atividades que oportunizaram as crianças conhecerem aspectos relevantes sobre a origem do nome do Rio, a poluição e as diferentes formas de preservação.

A partir deste estudo, identificaram o Rio Capibaribe e seus aspectos culturais e naturais. Foram capazes de perceber a poluição do rio e relataram sobre os cuidados que devemos ter para a preservação deste importante recurso natural. Identificaram a capivara como o animal que deu origem ao nome do rio que corta nossa cidade.

Dando continuidade ao tema **Cidade**, as crianças participaram de uma apresentação da Turma do Fom Fom, com a campanha Maio Amarelo, na qual foram capazes de relatar os cuidados que devemos ter no trânsito: usar o cinto de segurança, atravessar na faixa e não usar o celular quando estiver dirigindo.

Nossa escola entrou na campanha de combate à dengue, na qual os estudantes participaram de uma vivência coordenada pelo Exército Brasileiro aprendendo como eliminar os focos do mosquito e sobre a prevenção da doença.

As aulas no Laboratório de Ciências foram muito envolventes nas quais as crianças tiveram a oportunidade de conhecer e manusear alguns esqueletos, animais empalhados, arcadas dentárias, o dorso humano, observando os órgãos do corpo e suas funções. Todas as crianças vibram com as descobertas e a construção dos novos conhecimentos relatando o quanto apreciam as aulas no laboratório.

Essas atividades têm como objetivo valorizar a vida no planeta; compreendendo sobre a importância de uma alimentação saudável, da higiene pessoal e de uma boa postura. Todas as crianças vibram com as descobertas e a construção dos novos conhecimentos.

Na área de Sentido Religioso foram abordados os seguintes conteúdos: criação divina, ritos religiosos, valores, valores culturais, objetos sagrados, celebrações, símbolos da Páscoa, parábolas, entre outros. Esses conteúdos foram desenvolvidos por meio de projetos interdisciplinares e dinâmicas que ressaltaram a articulação entre a espiritualidade e a vida em comunidade. O aluno xxxxxxxx, obteve um bom desempenho. Demonstra interesse na área de Sentido Religioso, participando das atividades propostas.

Educação Matemática

Identifica e nomeia as formas e os sólidos geométricos, realiza contagens de materiais concretos fazendo o registro numérico. Reconhece a função social do número ao perceber que os números estão presentes nas placas dos carros, nas roupas, nos calçados, entre outros contextos. Identifica a sequência numérica, realizando a contagem e o registro do número até dez. Consegue comparar quantidades e completar sentenças em uma situação problematizada.

Apresenta ótimo desempenho na construção dos conhecimentos da área de Educação Matemática. Reconhece e nomeia os numerais, não só identifica e escreve a sequência numérica, como também estabelece a relação entre os numerais e suas respectivas quantidades. Em relação à escrita dos algarismos escreve com traçado regular e firme. O conceito de inclusão hierárquica dos números foi desenvolvido, a partir da história “*Camilão, o comilão*”, contexto em que os algarismos foram apresentados em situações lúdicas e divertidas.

Reconhece o calendário como um instrumento de medida de tempo, participando da marcação das datas. Identifica e nomeia os dias da semana, reconhecendo a ordem dos eventos em programações diárias e atividades do cotidiano escolar, como relatadas no exemplo: “*terças-feiras, aulas dos professores complementares; às quartas-feiras, o Bom dia na capela e nas sextas-feiras, aula de natação e dia do brinquedo.*”

Recorre a elementos posicionais como: em cima/embaixo, atrás/na frente, perto/longe e participa dessas atividades com empenho; reconhece também conceitos como: muito/ pouco, maior/ menor, mais/ menos.

Reconhece as figuras geométricas planas e espaciais presentes no ambiente, como também nos objetos de sala de aula. Classifica os Blocos Lógicos segundo os critérios de diversos atributos: grande, pequeno, grosso, fino.

Letramento

Apresenta ótimo desenvolvimento da linguagem oral, sabe relatar fatos e histórias respeitando a sequência lógica dos acontecimentos. Nessa atividade, vem apresentando um excelente desenvolvimento, com fluência verbal e um rico vocabulário.

Reconhece todas as letras do alfabeto, realiza análise grafológica, identifica a quantidade de sílabas e letras das palavras completando-as com as vogais e consoantes nos espaços adequados. Consegue organizar fichas com sílabas formando as palavras estudadas nas dinâmicas pedagógicas.

Participa dos momentos de interação através dos seus relatos pessoais, da troca de experiências vividas, na elaboração de perguntas e respostas de acordo com os temas debatidos em grupo.

Apresenta bom desenvolvimento na aquisição do letramento, pois escuta com compreensão os textos lidos pela professora e escreve seu nome completo sem o auxílio da ficha, identificando as vogais e consoantes. Compreende que as palavras são formadas por letras e sílabas, identifica com bastante segurança o som inicial entre as palavras com a mesma semelhança sonora.

Participa das atividades que envolvam a leitura, interessa-se em emprestar os livros da biblioteca ou da sala de aula, a fim de realizar a leitura em família, valorizando a leitura de literários como fonte de prazer e entretenimento. Demonstra bastante interesse nas histórias infantis e identifica os personagens, fazendo o relato das mesmas.

Produz textos coletivamente, indica as letras, oralmente, e a professora exerce a função de escriba; já consegue escrever respeitando o espaço da pauta do caderno e realiza a escrita da esquerda para direita. Encontra-se no nível alfabético, considerando-se a sua compreensão sobre a escrita.

Nesta perspectiva, houve possibilidades de movimentar-se junto a alguém ou a um objeto, a fim de perceber as condições necessárias para relacionar-se de forma harmoniosa

consigo mesmo, com o outro e o grupo, dimensões que visam a ampliar a autonomia nas relações sociais e o entendimento dos movimentos básicos e de locomoção.

Na área de Língua Inglesa, os propósitos relacionam-se à identificação e associação de imagens, sons e escrita; visam alcançar o respeito e a valorização da pluralidade cultural, orientando o olhar das crianças para um mundo cada vez mais interligado, conseqüentemente, mais rico em aprendizagens e sentidos. Nesse contexto pedagógico, a avaliação foi realizada de maneira contínua, com o objetivo de garantir a aprendizagem significativa, considerando a participação do estudante durante as aulas e nas atividades propostas.

No componente curricular de Educação Musical foram vivenciadas canções alusivas à cidade do Recife, conhecendo e executando as obras dos compositores pernambucanos Capiba e Nadir Acioly: “Recife, cidade lendária” e “Pernambuco o chão nosso de cada dia”, respectivamente. Na prática instrumental as crianças tiveram os primeiros contatos com os compassos binário e ternário, na execução de pequenas canções através da Banda Rítmica. Conheceram a história, a estrutura e características dos instrumentos musicais: acordeon e flauta doce.

Na área de Imagem: Arte e Linguagem houve o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ato do fazer artístico, à descoberta dos pigmentos e a exploração e manipulação de materiais recicláveis. A partir do projeto da EXPOMARISTA 2016 – Recife: nossa terra, nossa gente, o tema rios e pontes foi explorado como referência na composição das obras, aprimorando a percepção, o interesse e o respeito à natureza e à arte.

Neste semestre, a área de Movimento e corporeidade, favoreceu o desenvolvimento de aspectos relacionados à conscientização das formas de relacionamento saudável, do respeito ao próximo e ao ambiente escolar, a partir da observação e da utilização do corpo humano em processo de interação.

Nesta perspectiva, houve possibilidades de movimentar-se junto a alguém ou a um objeto, a fim de perceber as condições necessárias para relacionar-se de forma harmoniosa consigo mesmo, com o outro e o grupo, dimensões que visam a ampliar a autonomia nas relações sociais e o entendimento dos movimentos básicos e de locomoção.

Nestas diversas linguagens, com base no que foi vivenciado ao longo do semestre, o estudante revelou excelente desenvolvimento; demonstrou interesse nas aulas e realizou as atividades, correspondendo às competências e habilidades definidas para essa série.

Parabéns XXXXXXXX, por suas aprendizagens!

ANEXO F

Relatório do desenvolvimento das aprendizagens – 1º ano do Ensino Fundamental. Os textos em azul claro se referem à produção escrita de autoria não analisada nesta produção acadêmica.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

(nome do(a) estudante)

**RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO
DAS APRENDIZAGENS**

Professora titular: XXXXXXXX – 1º ano X
Período: Fevereiro a Junho de 2016.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	3
<u>NOSSO GRUPO.....</u>	<u>4</u>
ASPECTO SOCIOAFETIVO.....	135
LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	6
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS.....	7
CIÊNCIAS NATURAIS E SUAS TECNOLOGIAS.....	8
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	9
ANEXO 1 – OBSERVAÇÕES DO ESTUDANTE	
ANEXO 2 – OBSERVAÇÕES DA FAMÍLIA	

APRESENTAÇÃO

Este documento visa a relatar aspectos do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil Marista, estes relacionados às áreas de conhecimentos, previstos nas Matrizes Curriculares para o nível de ensino especificado. Nesse sentido, essa produção escrita se orienta a estabelecer relação entre as competências e as habilidades definidas nos anos/séries e os níveis de aprendizagem dos estudantes.

O perfil do grupo é relatado, inicialmente, a fim de indicar as características que norteiam a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, destacando-se vivências coletivas, compartilhadas a partir de projetos pastorais-pedagógicos.

O registro detalhado das aprendizagens responde ao sistema de avaliação para o 1ºs ano do Ensino Fundamental, definido nos documentos legais como um processo contínuo e sistemático, o qual considera as múltiplas dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem na infância.

O desenho desse percurso, por meio do relatório do desenvolvimento infantil, é aderente à proposta avaliativa referida, uma vez que não só sistematiza a análise dos resultados do semestre letivo, como também funciona como subsídio a análises e intervenções posteriores.

O conjunto de Educadores envolvidos na construção deste relatório encontra-se empenhado em documentar as potencialidades e as limitações constatadas no processo de construção de conhecimentos atitudinais, procedimentais e conceituais, diretamente articulados aos valores e aos princípios da Filosofia Marista.

Nesse prisma, as abordagens pretendem confirmam avanços e orientar as estratégias de ação e reflexão necessárias à superação de obstáculos, enfatizando-se a corresponsabilidade da família, em acompanhar e apoiar esse processo. Dessa forma, este registro cumpre a função de favorecer um referencial teórico qualitativo acerca de aprendizagens pessoais e coletivas, materializadas no tempo e espaço pedagógicos da Educação Infantil do Colégio Marista São Luís.

NOSSO GRUPO

A turma do 1ºAno X é composta por 26 crianças, sendo 11 meninos e 15 meninas. São crianças alegres, curiosas, muito falantes e que revelam uma forma de atuar muito ativa e em alguns momentos agitada.

Demonstram interesse pelo que é proposto, mas apresentam uma grande dificuldade de manter a atenção por um período mais longo de tempo, como também de aceitar as regras para um bom andamento dos trabalhos em sala, necessitando de orientações e estímulos constantes para que escutem e valorizem a fala do outro, falem mais baixo e devagar e invistam mais empenho em suas tarefas, é comum revelarem muita ansiedade para devolver a tarefa afirmando estar concluída e certa resistência para retornar quando necessário buscando mais qualidade.

Durante toda esta etapa, foram estimulados a desenvolver a autonomia para dar conta de seus pertences, tendo mais cuidado e zelo, como também a se responsabilizar por suas atribuições enquanto estudantes. Acreditamos que essa conquista será de grande valia tanto para a trajetória acadêmica, como para as situações da vida prática. O grupo vem dando sinais de avanço.

Atualmente apresentam muito interesse pelas atividades de leitura, se envolvem com satisfação no Circuito Literário, se empenham nos momentos de leitura individual e partilhada.

ASPECTO SOCIOAFETIVO

XXXXXXX passou pelo período de adaptação com muita tranquilidade desde os primeiros dias de aula sentia-se satisfeita com o seu novo ambiente escolar e participava das atividades propostas com entusiasmo.

É uma criança, muito ativa, falante, receptiva, bastante querida pelo grupo e que possui um perfil de liderança. Demonstra certa dificuldade em lidar com frustração é comum se aborrecer e demonstrar muita insatisfação quando seus desejos não são prontamente atendidos. Observamos também que em situações de pequenos conflitos, muitas vezes tenta distorcer os fatos temendo perder a razão. Neste sentido, vem sendo orientada a perceber que nem sempre nossos posicionamentos são ideais para o grupo e que as vezes é necessário ceder em prol do coletivo. Aos poucos vem se envolvendo com essas solicitações e percebendo as vantagens que essa conduta pode trazer. Sugerimos à

família ficar atenta e tentar junto a Cecília encontrar caminhos que a ajudem a perceber que mesmo quando falhamos temos oportunidade de reconstruir a situação sem perder o afeto e a credibilidade das pessoas.

Em sala, sua participação é muito boa, revela-se curiosa, interessada e tem sempre comentários a fazer sobre os temas em debate. Se expressa com desenvoltura, revela um vocabulário amplo e consegue ser clara na exposição de seu pensamento.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

O trabalho desenvolvido no 1º Ano do Ensino Fundamental considera a concepção de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, valoriza a bagagem que cada um construiu na sua trajetória e tem como objetivo principal a inserção da criança no mundo letrado.

O letramento vai além do ato de alfabetizar, de compreender o código escrito, transita pelas diversas áreas do conhecimento, diz respeito às práticas sociais em que a Língua Portuguesa é necessária e possibilita a interação com os diferentes gêneros e procedimentos de leitura e escrita, compreendendo as funções de cada um deles. Esse processo fundamenta-se na possibilidade de comunicar-se e compreender as múltiplas formas de linguagens a que somos expostos.

Aprecia os momentos em que a professora lê ou conta histórias, mantendo a atenção e sendo capaz de ao final identificar fatos, comentar sobre as características dos personagens e fazer uma análise simples sobre o conteúdo do texto.

Na leitura vem progredindo significativamente, mantendo ritmo e fluência satisfatórios, favorecendo a compreensão do que foi lido e possibilitando intervenções pessoais sobre o conteúdo do texto. Observamos o interesse por estilos variados de texto e muito prazer quando solicitada a ler para o grupo. É fundamental que exercite a leitura diária, preferencialmente em voz alta, para que ao escutar-se, perceba possíveis falhas, tente superá-las e conquiste cada vez mais fluência. Seria interessante que a família proporcionasse momentos de leitura partilhada para que ao final, pudessem trocar impressões tanto sobre o conteúdo do texto como sobre o seu desempenho, essa conduta certamente vai incentivar cada vez mais a conquista da leitura.

Passa pelo processo de aquisição da escrita de forma tranquila e progressiva, demonstra consciência metalinguística compreendendo o que é letra, palavras, frase e

texto. Começa a perceber algumas formalidades do Sistema Alfabético e atualmente produz textos com organização de ideias, mas que ainda não condizem com a sua condição oral e estamos investindo de forma individualizada não só neste sentido, mas também no capricho e organização na caligrafia e, apesar de demonstrar certa resistência, vem tentando atender a essas solicitações.

Ressaltamos a importância de manter, no período de férias, o contato sistemático com a leitura e a escrita e sugerimos à família oportunizar situações cotidianas e funcionais, como: revistas em quadrinhos, jogos educativos, filmes de pequenas legendas, diário de férias, cartões de felicitações, listas de compras, troca de bilhetes, com o objetivo de que compreenda a funcionalidade da leitura e da escrita na sua vida prática e não perca o ritmo que conquistou.

Em nosso currículo, a Língua Inglesa se apresenta como um componente que responde às demandas de um contexto cada vez mais plural e interligado, visando desenvolver uma postura de respeito à diversidade cultural e à própria cultura. Nessa perspectiva, os conteúdos e a metodologia foram desenvolvidos a partir de contação de histórias, músicas, exposições de flash cards, dinâmicas, apresentações de grupo, desenhos e fichas, a fim de favorecer uma aprendizagem lúdica e significativa.

Neste semestre, os objetivos das aulas de Educação Física estavam relacionados ao desenvolvimento da coordenação motora, por meio da experimentação de diversas situações, como: correr, lançar, pegar, equilibrar, saltar, utilizando vários materiais. As atividades foram recreativas e cooperativas em grupo e individual, buscando desenvolver o conhecimento do nosso corpo e as relações com as pessoas, a fim de incentivar a disciplina e o respeito ao próximo e ao meio ambiente.

De acordo com a perspectiva de valorização dos pilares fé, cultura e vida, desenvolvemos a vivência com as danças folclóricas. O Frevo no Carnaval e o Xote no São João foram aprendizagens que promoveram a interação entre os estudantes e o conhecimento de aspectos culturais, ampliando as potencialidades do corpo e da leitura do contexto.

No componente curricular de Música o estudante vivenciou canções alusivas à cidade do Recife conhecendo e executando as obras dos compositores pernambucanos Capiba e Petrúcio Amorim: “Recife, cidade lendária” e “Cidade grande, moça bela!”.

respectivamente. Na prática do canto houve os primeiros contatos com a leitura musical em forma de solfejo com a música “Dó – Ré – Mi” (Trilha sonora do musical “A noviça rebelde”). Na prática instrumental vivenciou os compassos binário e ternário executando-os através da Banda Rítmica. Nesse contexto, conheceu a história, a estrutura e características dos instrumentos musicais: acordeon e flauta doce e também fez o reconhecimento do teclado com a identificação da escala modelo – Dó maior.

Conheceu uma parte da biografia e duas obras do compositor alemão L. V. Beethoven, realizou os primeiros contatos com uma partitura, identificou as claves de sol e fá, observando de modo elementar a fisiologia da voz humana e sua semelhança com a flauta doce.

Na área de Imagem: Arte e Linguagem houve o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ato do fazer artístico, à descoberta da produção dos artistas em seus meios culturais e a exploração e manipulação de pigmentos e colagens, reconhecendo o valor e a diversidade artística nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos, estabelecendo gradativamente a conexão entre arte e sociedade.

Diante das vivências pedagógicas relacionadas às múltiplas linguagens, XXXXXX apresentou-se interessada e participativa, realizando as atividades sem apresentar dificuldades. Nesse contexto de ensino e aprendizagem, apresenta dificuldade em manter-se concentrada para realizar suas atividades, algumas vezes costuma conversar e brincar na hora das explicações, sendo necessária a intervenção do(a) professor(a) repetidas vezes. A estudante apresentou um bom desenvolvimento em relação aos conteúdos e competências abordados.

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

Nesta área de conhecimento, o processo de aprendizagem foi desenvolvido a partir da perspectiva de que estamos inseridos num espaço tempo geográfico, histórico e religioso, ressaltando que a atuação de cada pessoa interfere e transforma o meio físico e social.

Neste contexto, considera-se primordial a construção de uma postura cidadã, onde não só os direitos e deveres sejam observados, mas também o compromisso permanente diante dos princípios que regem a vida em sociedade.

Revelou curiosidade pelos temas explorados, realizou as atividades com rapidez e eficiência e conseguiu fazer a relação dos conteúdos com a realidade, estabelecendo funcionalidade a sua aprendizagem.

Demonstra interesse por atividades com mapas, conseguindo localizar com segurança os pontos sugeridos, como também identificar a relação de alguns fatos históricos com o contexto vivenciado.

No componente curricular de Ensino Religioso foram desenvolvidas atividades relacionadas à expressão das experiências religiosas, por meio de temáticas articuladas à dimensão do sagrado, as quais conduziram os seguintes estudos: leituras de textos das diversas religiões, a presença do sagrado, a campanha da fraternidade, Páscoa, símbolos religiosos, interpretação de filmes, valores e princípios.

XXXXXXX demonstrou ótimo interesse interagindo nos momentos de execução das atividades propostas. Participando das aulas com bastante entusiasmo, assimilando e executando as atividades com eficiência.

CIÊNCIAS NATURAIS E SUAS TECNOLOGIAS

O conhecimento do mundo natural e a relação que se estabelece com esse mundo são os referenciais para o estudo e a pesquisa desenvolvidos nesta área de conhecimento. Nesse sentido, a proposta pedagógica foi realizada visando ao conhecimento de si mesmo e de suas necessidades, a fim de se construir hábitos saudáveis relativos à alimentação, à higiene, à valorização e ao cuidado com o meio ambiente.

Durante todo o semestre participou com entusiasmo das atividades desenvolvidas, revelando curiosidade sobre os temas, fazendo comentários pertinentes e realizando as atividades com interesse.

Observamos um interesse especial por conteúdos relacionados ao desenvolvimento e funcionamento do corpo humano e sugerimos a família que possibilite opções de leitura sobre este tema.

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

As atividades propostas na área de Matemática, no primeiro semestre, buscaram não apenas desenvolver os procedimentos e conceitos matemáticos, mas também contemplar estratégias diversas que permitissem o desenvolvimento de habilidades do

pensamento, tais como: saber buscar informações, estabelecer possibilidades, testar hipóteses, tomar decisões e construir argumentações considerando a linguagem matemática.

Essas habilidades foram exploradas a partir da construção de conceitos a respeito da relação entre numeral e quantidade, da sequência numérica, nas resoluções de problemas envolvendo ideias de adição e subtração, entre outras. Nessa dinâmica, a ludicidade e os recursos materiais específicos foram suportes indispensáveis, sendo o material dourado um importante recurso nesta prática pedagógica.

Nas aulas de Educação Tecnológica, o processo de aprendizagem encontra um contexto pedagógico desafiador e significativo, uma vez que os eixos metodológicos que constituem o programa favorecem o trabalhar em equipe, a ação colaborativa, a busca de soluções às situações-problema e o assumir responsabilidades de acordo com a função exercida no grupo. Enfim, um conjunto de desafios que desestabilizam o pensar e consolidam avanços no desenvolvimento infantil.

Demonstra interesse por atividades de conteúdo matemático, apresenta rapidez de raciocínio e investe na resolução de situações problema com desenvoltura. Domina os conteúdos matemáticos abordados em sala, compreende a relação número quantidade, as noções de agrupamento, seriação e percebe a funcionalidade dos números no seu cotidiano. Mostrou-se mais curiosa e tentou se arriscar a levantar hipóteses nesse tipo de atividade, demonstrando investimento e satisfação quando trabalha com o Material Dourado ou jogos que envolvam conceitos matemáticos.