



Os sentidos da infância no Programa Mais Educação: a infância como projeto coletivo

Lívia Silva Teixeira

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil

Cristiana Carneiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil

RESUMO

A partir dos discursos oficiais materializados em formato de cartilhas orientadoras, investigamos os possíveis sentidos da infância, que trouxeram para as pautas das agendas educacionais, a ideia de uma educação integral no formato do Programa Mais Educação, em 2007. O arcabouço teórico-metodológico foi pensado pela análise do discurso francesa. Ao tomar o texto enquanto um discurso, observamos os sentidos que subjazem às falas em torno da criança e da infância dentro dos documentos oficiais do programa. Desse modo, concluímos que a infância pensada pelo Programa Mais Educação apareceu associada a discursos que visaram um ideal de formação humana diversificado.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Educação Integral. Análise do Discurso. Psicologia.

THE MEANINGS OF CHILDHOOD IN THE MAIS EDUCAÇÃO PROGRAM: CHILDHOOD AS A COLLECTIVE PROJECT

ABSTRACT

Based on the official discourses materialized in the format of guidebooks, we investigated the possible meanings of childhood, which brought to the agendas of educational agendas, the idea of a comprehensive education in the format of the More Education Program in 2007. The theoretical and methodological framework was based on French discourse analysis. By taking the text as a discourse, we observed the meanings that underlie the speeches about children and childhood in the official documents of the program. Thus, we conclude that the childhood thought of by the More Education Program appeared associated with discourses that aimed at an ideal of diversified human formation.

KEY WORDS: Childhood. Comprehensive Education. Speech Analysis. Psychology

LOS SIGNIFICADOS DE LA INFANCIA EN EL PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN: LA INFANCIA COMO PROYECTO COLECTIVO

RESUMEN

A partir de los discursos oficiales materializados en el formato de guías, investigamos los posibles significados de la infancia, que llevaron a las agendas de los programas educativos, la idea de una educación integral en el formato del Programa Más Educación en 2007. El marco teórico y metodológico fue pensado por el análisis del discurso francés. Tomando el texto como discurso, observamos los significados que subyacen a los discursos sobre el niño y la infancia dentro de los documentos oficiales del programa. Así, concluimos que la infancia pensada por el Programa Más Educación apareció asociada a discursos que apuntaban a un ideal de formación humana diversificada.

PALABRAS CLAVE: Infancia. Educación Integral. Análisis del discurso. Psicología

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a educação integral. Não pretende tecer uma análise da ação na política do Estado brasileiro, mas analisar os possíveis sentidos de infância que embasaram a proposta. Tal objetivo, numa perspectiva micropolítica, visa aprofundar o solo no qual se escreve uma proposta de ação, partindo da premissa que a linguagem sempre será seu campo de possibilidades.

A proposta do presente texto partiu da experiência de uma das autoras inserida na instituição escolar de jornada estendida. Essa experiência durou de 2010 a 2012 em uma escola modelo de Educação Integral no município de Armação dos Búzios, interior do Estado do Rio de Janeiro, denominado Centro Municipal de Educação Integral (CEMEI). Por questões políticas, isto é, após as eleições municipais ocorridas no ano de 2012, a experiência em educação integral deixou de existir e o município optou pela efetivação do modelo de escolarização integral proposta pelo então Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação (PME), em 2007, apareceu como estratégia indutora para uma política de Educação Integral, tendo como finalidade instituir um novo modelo de organização do tempo escolar e formação integral, sendo compreendido como “processos de formação humana com tempos, espaços e oportunidades ampliados” (MOLL, 2014, p. 373). Assim, é inserido em uma agenda educacional com vistas a uma formação integral do sujeito que o formato estrutural do Programa Mais Educação buscou engajar para além dos conteúdos pedagógicos, a participação de toda a sociedade, incluindo as próprias crianças e jovens, com suas experiências e saberes.

A riqueza dessa experiência possibilitada pela abertura discursiva disposta na materialidade dos documentos oficiais que nortearam as propostas de educação integral na época, ao visarem a um espaço integrador, dinâmico e plural na formação das crianças e jovens, culminaram no desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado. Este artigo é fruto dessa

trajetória de pesquisa ocorrida no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e da participação das autoras no NIPIAC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas). Dessa forma, nosso enfoque, mais especificamente, buscará analisar os discursos legais voltados para a consecução do projeto em educação integral no país, a partir do ano de 2007, na tentativa de compreender sobre quais os possíveis sentidos da infância enquanto projeto coletivo e sobre quais discursos se sustentou a instituição escolar, em uma proposta que enxergou, na educação, um modo de formar integralmente a criança.

Nesse percurso, direcionamo-nos aos documentos oficiais a fim de investigar para além da literalidade do texto, indo em busca do modo como os sentidos passam a ser produzidos, em dadas conjunturas, podendo contribuir para que sejam legitimados ou silenciados determinados discursos a partir da lógica dominante (ORLANDI, 2009).

2 METODOLOGIA E PESQUISA

É a partir do período temporal de 2007 a 2018 que nos concentramos para a eleição dos materiais que se configuraram enquanto *corpus* de análise desta investigação, publicados na página do MEC.

Os documentos cotejados nesta pesquisa referem-se àqueles que segundo Baiersdorf “impactam no ordenamento interno da experiência escolar” (2017, p.69), não só pelo fato de estarem prescritos em documentos oficiais ou se por vincularem a um determinado campo político, mas por todo um conjunto de práticas cotidianas, nas quais o processo de escolarização pode ser remodelado e reajustado, gerando impactos imprevisíveis naqueles que se encontram inseridos nos entreames que sustentam as relações institucionais.

2.1 *Corpus* de análise: a construção do objeto discursivo

Ao delimitarmos os documentos sobre os quais foi efetuada a análise, é por vezes necessária a constituição de um *corpus* de documentos para serem submetidos a uma análise. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (TAGNIN, 2018, p. 12). Para a constituição deste *corpus* de análise, foram selecionados materiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) no período correspondente aos anos de 2007 a 2018, disponibilizados no portal.mec.gov.br.

Nesse sentido, a escolha desses documentos teve por base as publicações oficiais pelos órgãos responsáveis pela educação integral no país. É importante salientar que, embora tenham

sido publicados documentos adicionais referentes ao Programa, o recorte temporal dos materiais contemplados em nossa pesquisa teve como critério de seletividade os documentos que possuíssem um caráter norteador das práticas pedagógicas dentro do Programa.

Enquanto dizeres que regem o ato, esses escritos operacionais “(...)oferecem às escolas uma noção mais exata sobre como efetivar a adesão, quais os recursos disponibilizados pelo Governo Federal, como adequar o Programa à prática pedagógica em andamento e qual a contrapartida do governo local” (BAIERSDOF, 2017, p. 63). Assim procedendo, selecionamos os seguintes materiais:

A) Portaria Normativa Interministerial nº-17, de 24 de abril de 2007; institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007, p.1).

B) Rede de Saberes (2009), produzido com o coletivo Casa das Artes, SMED, de Recife, e Fórum Interministerial Mais Educação. Sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes e comunidade (BRASIL, 2009c, p. 8).

C) “Texto de Referência para o Debate Nacional” (2009), produzido pelo MEC, apresentando reflexões a partir de grupo de trabalho formado com a representação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional do Transporte (CNT) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) (BRASIL, 2009a, p. 8).

D) Gestão Intersetorial no Território (2009), produzido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a partir do Fórum Mais Educação. Apresenta a estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e dos programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios (BRASIL, 2009b, p. 8).

E) Programa Mais Educação Passo a Passo (2011), produzido pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). O documento tem como proposta apresentar um conjunto de orientações para sua organização, enquanto tecnologia educacional, com objetivo de convocar o leitor a refletir sobre a temática da educação integral no país. Propõe-se ainda a esclarecer ao leitor acerca do funcionamento do Programa e das possibilidades de sua organização no contexto de cada escola.

F) Manual Operacional da Educação Integral, versão 2012 (MEC/FNDE). O documento foi elaborado pela diretoria de currículos da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC para orientar os gestores das escolas sobre o funcionamento do Programa.

G) Manual Operacional da Educação Integral, versão 2014 (MEC/FNDE). O documento foi elaborado pela diretoria de currículos da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. O manual dá orientações gerais para a implantação do Programa Mais Educação. Dispõe sobre as ofertas formativas para as escolas urbanas e rurais. Além disso, apresenta os critérios para adesão sobre o financiamento do Programa, *kits*, prestação de contas e demais informações relevantes (BRASIL, 2014, p. 5).

H) Manual Operacional da Educação Integral, versão 2016 (MEC/FNDE). O documento foi elaborado pela Diretoria de Currículos da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. O Manual relaciona o conjunto das atividades que a escola pode escolher de acordo com sua realidade, número de estudantes e localização – na área urbana ou no campo. Orienta sobre a exigência do acompanhamento pedagógico que se tornou obrigatório em 2013 (BRASIL, 2016, p. 7).

I) Documento orientador – adesão – versão I – 2017. O documento foi elaborado pela Secretaria de Educação Básica e Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. Esse caderno pedagógico apresenta orientações que podem facilitar a execução, o desenvolvimento e a avaliação do Programa no âmbito de cada escola, sem ferir o pacto interfederativo e a autonomia das escolas (BRASIL, 2017, p. 5).

J) Documento orientador – adesão – versão II – 2018. O documento foi elaborado pela Secretaria de Educação Básica e Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. Sua elaboração teve como objetivo ser um orientador para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir do qual as escolas possam discutir, estudar e ampliar sua ação com base na realidade de sua comunidade. (BRASIL, 2018, p. 4)

No primeiro momento, foi realizada uma leitura geral de todos os materiais a fim de observar como os documentos norteadores compuseram e organizaram o texto a respeito do Programa. Cabe salientar que, em nossa investigação, ao observarmos os anos dos materiais destacados, não apareceram os anos de 2010, 2013, 2015.

Esses intervalos se devem ao fato de que, no referido ano de 2010, o material utilizado como referência ainda era o conjunto cunhado como "trilogia", produzido no ano de 2009. Já nos anos de 2013 e 2015, respectivamente, os documentos norteadores se configuraram como reproduções dos anos anteriores, isto é: 2012 e 2014.

A partir do ano de 2017, momento em que o Programa já tinha passado pela reformulação, sendo nomeado de “Programa Novo Mais Educação”, é notório que os documentos oficiais, apresentaram o texto sobre o Programa, restringindo-se a explicitar as regras e os ordenamentos de modo a ensinar a operacionalizar o Programa dentro das escolas.

O próprio documento “Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas – Versão I” do ano de 2017 deixa claro que:

Este caderno pedagógico apresenta orientações que podem facilitar a execução, o desenvolvimento e a avaliação do Programa no âmbito de cada escola, sem ferir o pacto interfederativo e a autonomia das escolas. Dessa forma, as orientações não são prescrições, mas referências que podem e devem ser adequadas a cada realidade escolar. O que se espera é que este documento possa ser um orientador para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir do qual as escolas possam discutir, estudar e ampliar sua ação com base na realidade de sua comunidade (BRASIL, 2017, p. 3).

Mediante a observação empírica dos materiais, chama a nossa atenção a ausência de uma contextualização histórica da educação integral, já no documento produzido em 2016. Da mesma maneira, é possível constatar a ausência de imagens, gravuras e figuras que pudessem fazer menção as propostas do Programa, como é possível observarmos nos documentos publicados em 2009, 2011, 2012, 2014.

Desse modo, a consulta a esses documentos foi compreendida como vozes do discurso pedagógico que, ao serem oficialmente veiculados, expressam certos posicionamentos assumidos pelo poder público (BARROS, 2015, FERNANDES 2008, ORLANDI, 2009).

A partir da leitura dos documentos oficiais, ressaltamos que as vozes que discursaram em torno da questão da educação integral não contemplaram somente uma conjuntura pedagógica, mas enxergaram nessa estrutura um meio de formar o homem, sobretudo a criança.

Considerando esse panorama que postula a educação integral enquanto um meio de formar o homem para além de atributos pedagógicos, ao tomar como *corpus* de análise os documentos que orientaram oficialmente esse fazer pedagógico, Baiersdorf (2017) nos alerta que esses documentos, desde a sua elaboração, não apresentara um sentido único, mas posicionamentos que por vezes discordaram e, em determinados momentos, concordaram em diversos aspectos.

A abordagem da educação integral nesta produção, portanto, ao aparecer articulada aos campos da análise do discurso, da Psicologia e dos estudos sobre a infância, também sofrerá variações, considerando a perspectiva ambicionada pelas pesquisadoras. Sendo assim, torna-se importante salientar que esta é uma das análises possíveis acerca do tema.

Dito isso, nossa questão reside em torno do modo como esses textos passam a significar e a produzir os sentidos da infância, visto que "não se referem somente à mudança de práticas pedagógicas, mas consistem em práticas políticas, em visões do mundo que, por sua vez, têm o potencial de organizar e moldar o indivíduo" (MASCIA, 2002, p. 54).

Para tomarmos de forma mais aprofundada a leitura dos documentos, a fim de nos

dirigirmos a uma construção do nosso objeto discursivo, a partir da compilação do que foi selecionado, considerando que a “análise de discurso se interessa por homens falando” (ORLANDI, 2003, p. 15), é preciso que se constitua uma unidade de análise para que se possa empreender a análise teórico-analítica, a fim de tornar o discurso o objeto próprio da análise.

Desse modo, segundo Barros (2015), quando o analista define sua coletânea de análise, o material sendo bastante amplo, ele deverá recortar, a partir desse material mais extenso, pequenas partes dele. A noção de recorte é apresentada por Orlandi como uma unidade discursiva, “um fragmento da situação discursiva” (2009, p. 14), fragmentos que podem expressar manifestações dos discursos acerca do objeto investigado.

Outra questão apresentada por Orlandi, agora em (2012), sobre o repertório de análise, traz a ideia de que a própria construção do texto, enquanto uma unidade de análise, por si só, já diz respeito aos elementos que relacionam a história, a língua e a ideologia.

Esses elementos, por serem realizados compreendendo as condições de produção do *corpus* são “de uma grande responsabilidade política e científica do analista” (ORLANDI, 2012, p.14), visto que é através dos recortes que os dizeres do texto serão representados. Contudo, essa representação não se trata, seguramente, do modo pelo qual as palavras se organizam na composição das frases, trata-se, definitivamente, “dos fragmentos pelos quais podemos observar as manifestações dos discursos” (FERNANDES, 2008, p. 61).

Após a apresentação desse panorama, que indica um modo de trabalhar com o texto por meio da seleção de seus fragmentos, Orlandi (2002) pontua que a coletânea, em análise do discurso, não se caracteriza como algo inaugural, ela já é uma construção que exprime de que maneira um discurso, enquanto um acontecimento histórico, passa a ser construído e expresso na sociedade.

Para proceder à seleção dos textos que embasaram nossa investigação, utilizamos, como critério de recorte, fragmentos da situação discursiva que pudessem conter discursos sobre a infância, já que buscamos compreender os sentidos da infância nos discursos expressos através da materialidade dos documentos norteadores.

Devido á quantidade de materiais selecionados no conjunto geral – totalizando dez, e dada a extensão de cada material, utilizamos o leitor de texto Adobe Reader, que permite localizar palavras em documentos, a partir de arquivos em PDF. Esse leitor de texto PDF possui na aba “editar” o recurso de “busca avançada”, em que digitamos a palavra “infância” para que fosse realizada a busca em cada documento selecionado para análise nesta pesquisa.

Ao selecionarmos os fragmentos discursivos em que apareceu a palavra “infância”, uma vez que em Análise do Discurso, como pontua Orlandi, “(...) não reduz o texto a uma frase

longa [...] ou [...] em unidades menores (frases) e nem a unidades maiores (texto, enquanto frase longa) [...], mas busca compreender o texto em sua discursividade” (2008, p. 18), fizemos o recorte abrangendo a unidade discursiva que contemplasse frases anteriores e posteriores à palavra “infância”.

Quanto ao aparecimento da palavra “infância”, alguns elementos saltaram às vistas da pesquisadora. Como o fato de que essa palavra aparece nos documentos orientadores somente até o ano de 2014. Já nos documentos orientadores produzidos nos anos posteriores (2016, 2017 e 2018), não encontramos nenhuma menção

Ao observarmos os recortes em que a palavra “infância” apareceu na extração dos fragmentos discursivos, um outro dizer passou a tecer certas discursividades, isto é, os dizeres sobre a criança. Desse modo, a palavra “criança” foi acrescida como elemento de investigação, sendo utilizado o mesmo recurso de busca usado na pesquisa da palavra “infância”. Diferentemente do que ocorreu com a palavra “infância”, a palavra “criança” apareceu em todos os documentos.

Com isso, a organização desses recortes implicou a confecção de uma tabela em que foi organizado cada fragmento discursivo associado ao documento de onde foi retirado, contendo a página do documento. Embora nossa investigação centre-se na compreensão dos sentidos da infância, o leitor poderia pensar: já que esta obra se destina a produzir sobre a infância, qual seria a necessidade de empreender o mesmo tratamento analítico com a *palavra* criança? É fato que, quando falamos de criança e de infância, não estamos falando de palavras sinônimas, uma vez que entendemos que ambas possuem construções conceituais distintas.

O que queremos dizer ao apresentarmos essa perspectiva relacionada à distinção entre a “criança” e a “infância”, considerando que ambos os termos foram selecionados como unidade de análise, é que, nos fragmentos que apresentam os discursos sobre a “criança”, ao se tratar de uma investigação que visa a produção de sentidos, “os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários” (FERNANDES, 2008, p. 76).

Desse modo, ao inserir a palavra “criança” como unidade de análise, referindo-se à análise do discurso, “nega-se a imanência do significado uma vez que interessam os sentidos produzidos em decorrência da inscrição socioideológica e histórica dos sujeitos envolvidos” (FERNANDES, 2008, p. 57).

Com isso, o recorte dos fragmentos discursivos da palavra “criança”, mediante uma investigação que busca compreender os sentidos da infância, faz com que essa palavra “seja apagada em seu caráter material e se constitua como um discurso, compondo um conjunto discursivo dominante” (ORLANDI, 2008, p. 47), produzindo os sentidos da infância, uma vez

que a produção de sentido tem efeito a partir de outras vozes que tecem discursos sobre o objeto.

3 ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS

Os fragmentos discursivos apresentados e analisados ajudaram a levantar questões sobre os possíveis sentidos da infância que subjazem na materialidade do discurso contemporâneo que propôs a formação da infância na via de uma educação integral.

Dessa maneira, para observar como os sentidos da infância apareceram nos documentos oficiais, os fragmentos discursivos foram agrupados em séries. Estas tiveram como objetivo: observar e analisar quais os discursos encontraram-se imbricados no aparecimento da infância no âmbito das políticas públicas de educação integral; quem são as crianças e jovens público-alvo do Programa; qual formato de educação integral foi pensado na formação das crianças e jovens a partir da égide do Programa;

Desse modo, para analisar o funcionamento discursivo contido na materialidade dos documentos orientadores do Programa Mais Educação e do Programa Novo Mais Educação, separamos quarenta e dois (42) excertos, divididos em quatro (4) séries. Essas séries, por sua vez, já se estruturaram de modo a agrupar os fragmentos discursivos, resultando, assim, enquanto categorias de sentido.

4 RESULTADOS

Para forjar este artigo, apresentamos a categoria de sentido analisada como “*Justificativa e Estratégia: a infância como projeto coletivo*”. Nessa categoria, buscamos as condições de produção que colocaram sob tensão os discursos que designaram o motivo de reavivar o projeto de educação integral, após um período de silenciamento no país, como também o que se pretendeu alcançar, por intermédio do Programa Mais Educação, no que se refere à formação da criança dentro desse formato educacional.

Para Orlandi (2008), um discurso passa emergir de acordo com as condições de produção em que algo pode ser dito. Assim, as condições de produção podem ser caracterizadas em seu sentido estrito (contexto imediato), isto é, a partir de circunstâncias específicas que permitiram os discursos se materializarem de uma determinada forma, e não de outra. Em nossa investigação, o contexto de produção imediato pode ser compreendido como período de formulação e reformulação do Programa, isto é, o ano de 2007 e 2016.

Já o contexto amplo “é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da formação da sociedade, as instituições, os representantes e a forma de

organização do poder” (ORLANDI, 2008, p. 31), e leva-se em consideração o contexto sócio-histórico e ideológico.

Os efeitos de sentidos que vão se delineando a partir das análises feitas dos fragmentos discursivos, atingindo uma formação discursiva, estão ligados, segundo Orlandi (2012), às condições de produção de um discurso, uma vez que leva em consideração os sujeitos envolvidos (o interlocutor e o receptor), o contexto em que se emite o discurso, e a memória.

Desse modo, após um período de silêncio no Brasil, em um contexto de discussão sobre o financiamento e o papel da escola pública, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE/2007) reavivou a questão das Escolas de Tempo Integral (ETI) na cena educacional brasileira (BRASIL, 2007).

Compreender os atravessamentos que abarcam a educação em tempo integral (ETI) implicar distingui-la da educação integral. Ampliação da jornada escolar não se trata de uma formação integral.

Para Gonçalves (2006), trabalhar numa perspectiva de educação integral significa conceber um sujeito desejante, que é multidimensional. Essa concepção só será possível a partir da consideração dos interesses dos alunos, levando em conta a compreensão de história de vida, valores, experiências e vivências, ao longo do tempo.

Já a educação em tempo integral pode significar apenas uma forma de organização escolar que, ao ampliar sua jornada, concebe no contraturno escolar uma forma de oferecer diferentes atividades, sem o sentido da formação integral do sujeito. (JUNCKES, 2015, p. 32).

Desse modo, entrou em vigor no ano de 2007, no então governo Lula, o Programa Mais Educação, com a proposta de ampliação do tempo de permanência na escola, nomeada de “Educação Integral”

A forma estruturante dessa ampliação da jornada escolar, caracterizada como Educação Integral, explicitou-se com a consolidação do Programa Mais Educação, instaurado segundo a portaria Interministerial Nº 17/2007 (BRASIL, 2007), regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2010).

Assim, no âmbito das políticas educacionais que instituíram o Programa Mais Educação, vemos, no documento orientador “Texto Referência para o Debate Nacional” de 2009, que a concepção de educação integral aparece relacionada à formação para o “exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática e ocorre por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas” (BRASIL, 2009a, p. 43). Assim, o Programa afirma que:

“Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da

articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na corresponsabilidade por sua formação integral” (BRASIL, 2009a, p. 17). Suas estratégias visaram promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas de forma compartilhada entre os profissionais da educação, diferentes atores sociais, comunidade, escola e família. O objetivo pautou-se em articular o processo de escolarização pela via de uma aprendizagem que estivesse próxima às experiências de vida das crianças, adolescentes e jovens:

Como ideal de uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na legislação educacional brasileira, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Partindo deste entendimento, a Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela, a perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o Programa Mais Educação como estratégia do Governo Federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo. (BRASIL, 2010, p. 5)

Ao considerarmos os processos e as condições em que se produz a linguagem, conforme enfatiza Orlandi (2012), levamos em conta o homem na sua história, observando a relação estabelecida com a língua mediante o lugar em que o sujeito fala, como também as condições em que são produzidos os discursos.

Portanto, considerar a consecução do Programa Mais Educação dentro das escolas públicas brasileiras, conforme nos informa Mendonça (2017), já revela, em si, o ideal de produzir um projeto de formação de sociedade, fato que ultrapassa o âmbito pedagógico.

Na série I, selecionamos sete (07) excertos, organizados a partir de sequências discursivas que consideramos fundamentais para a compreensão dos sentidos relacionados ao modo como a educação das crianças foi pensada no âmbito das políticas públicas no programa de ampliação do tempo escolar, enquanto direito assegurado à infância nessa proposta de tempo e espaço formativo humano.

Ao propormos uma análise dos discursos que retornaram como pauta a educação integral no Brasil, a partir dos documentos oficiais, posto o recorte temporal compreendido entre 2007 e 2018, torna-se necessário expor o que os governos fazem, por que fazem e que tipo de problemática se buscou atingir para que fosse mobilizado todo um aparato de ações em torno da educação integral no Brasil.

Na produção de um objeto que tem como finalidade a reprodução de um discurso, Orlandi (2009) nos alerta que não se trata somente de propagar uma informação, o que nos

interessa é pensarmos o discurso, pois é mediante o funcionamento da linguagem que a articulação entre a língua e a história se torna um processo de constituição de produção de sentido.

[...] aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito[...] encontramos elementos que tiveram existência em diferentes espaços sociais, em outros momentos históricos, mas que se fazem presentes sob novas condições de produção, integrando novo contexto histórico, e, conseqüentemente, possibilitando outros efeitos de sentido. (ORLANDI, 2008, p. 31)

Assim, ao observarmos as condições de produção que propiciaram o retorno dos discursos acerca da educação integral no país, não encontramos um único problema que justifique sua emergência uma vez que:

(1a) Essa contemporaneidade é também marcada por concepções e deliberações jurídicas que, na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, expressam uma nova perspectiva em relação à infância e juventude: a Doutrina da Proteção Integral (BRASIL, 2009b, p. 19).

Nessa conjuntura, Mendonça (2017) nos informa que a proposta de educação integral incitada pelo Programa Mais Educação, ao aparecer articulada tendo como referência os discursos baseados na Doutrina de Proteção Integral¹, foi uma alternativa criada pelo Governo Federal, a princípio, para enfrentar o problema da qualidade do ensino fundamental e da ampliação das oportunidades educativas, mas não apenas. Dessa maneira, podemos observar nos seguintes excertos que:

(1b) A proposta de Educação Integral representa um esforço para superar a dicotomia da quantidade e qualidade enraizada na história da ampliação da matrícula nos Sistemas Públicos de Ensino, de modo a promover o acesso, a permanência e o sucesso das crianças, dos adolescentes e dos jovens nas

¹ Doutrina da Proteção Integral: representa um avanço em termos de proteção aos direitos fundamentais, posto que, calcada na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, tendo, ainda, como referência documentos internacionais, como Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a 20 de novembro de 1959, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude - Regras de Beijing - Res. 40/33 de 29 de novembro de 1985, as Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil - Diretrizes de Riad, de 1º de março de 1988 e a Convenção sobre o Direito da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro em 14 de setembro de 1990. Introduziu-se a Doutrina da Proteção Integral no ordenamento jurídico brasileiro através do artigo 227 da Constituição Federal, declarou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

escolas. Trata-se, assim, de um instrumento, por excelência, para a oferta dos serviços educacionais sob o princípio segundo o qual “a educação não é privilégio”, que nomeia a consagrada obra de Anísio Teixeira (BRASIL, 2009a, p. 40).

(1c) A proposta contou com uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude e da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009b, p. 24).

Torna-se evidente que o Programa buscou mobilizar, no âmbito dos vários segmentos de políticas públicas, ações para o enfrentamento dos problemas de vulnerabilidade social, trabalho infantil e outras questões sociais por meio da ampliação da jornada escolar:

(1d) Dessa forma, a Educação Integral pensada pelo Programa Mais Educação constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações (BRASIL, 2009b, p. 18).

(1e) Dentre as ações, cabe monitorar os Programas a partir da especificidade do município em relação às deliberações do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Programa Nacional de Educação Ambiental, e demais instrumentos de planejamento da ação e política pública para a infância e adolescência (BRASIL, 2012, p. 79).

Desse modo, há uma série de problemas públicos que podem justificar a formulação de políticas públicas que prezam pela implantação da jornada escolar em tempo integral (JUNCKES, 2015). Frente a inúmeras justificativas que podem aparecer como respaldo para a criação de um conjunto de ação estratégica em torno das ideias de ampliação da jornada escolar.

Para Parente (2018), nem sempre a formulação de políticas de educação integral, em tempo integral, estruturou-se após um criterioso diagnóstico acerca de alguma problemática educacional, fato que pode ser considerado preponderante para as avaliações consideradas insatisfatórias ao serem observados os resultados de determinadas experiências deste modelo educacional.

Dessa forma, observa-se que o sentido atribuído à educação integral pensada no Programa Mais Educação, ao ser designada enquanto “ação estratégica”, dá-nos margem para que possamos interrogá-la.

O Programa Mais Educação enquanto uma *estratégia indutora de políticas sociais e educacionais* propõe quais diretrizes? Suas diretrizes apontam para possibilidades de criação de novas agendas, debates, reflexões, experiências e práticas “que dialogam com as culturas populares, juvenis e infantis” (MOLL, 2012, p. 105).

Na busca pelos sentidos, podemos propor um deslocamento que passa da “ação estratégica” para uma “ação estratégica indutora” de uma política pública. Portanto, ao falarmos em estratégia, sobretudo quando se trata de ações de diversas áreas de inserção do poder público –ou seja, saúde, educação, proteção social –, podemos compreender:

[...] estratégia como um conjunto de ações gerenciais orientadas para se atingir de forma eficiente, eficaz e efetivo algo desejado em um cenário futuro identificado (BERGUE, 2011, p.3).

Nesse sentido, o autor pontua que, ao falar em estratégia no campo das políticas públicas, almeja-se a resolutiva de uma problemática de forma focal, com previsão de um resultado futuro.

Assim, parte-se em busca da formulação da estratégia; seguindo a implementação da estratégia; finalizando com a avaliação da estratégia. Ao contrário de uma política pública em que, em primeiro lugar, há identificação do problema; formação da agenda; formulação das alternativas; tomada de decisão; implementação; avaliação e extinção (BERGUE, 2011, p. 14).

Desse modo, enxergaram-se na ampliação do tempo, por intermédio do aumento da jornada escolar e da ampliação dos espaços, isto é, com atividades desenvolvidas fora da escola, possibilidades de melhoria do aprendizado dos alunos e minimização das desigualdades de oportunidades educativas (PARENTE, 2018).

No jogo de forças que duelaram na elaboração do Programa, a fim de garantir qualidade na aprendizagem, podemos considerar que a implantação do Programa Mais Educação, enquanto uma proposta contemporânea de educação integral, em tempo integral, aparece, conforme podemos observar no excerto abaixo, como uma:

(1f) Conquista inegável que decorre no desafio presente: garantir qualidade na aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens que estão nas escolas públicas. Do ponto de vista da responsabilidade do Governo Federal, a resposta a este desafio está configurada no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE4, aprovado em 2007 (BRASIL, 2009b, p.14).

Apesar disso, enquanto ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e jovens, o Programa Mais Educação criou as condições necessárias para a materialização de uma meta específica de educação em tempo integral, ou seja, uma importante ‘janela política’ para que o fortalecimento e a manutenção da temática na agenda política retornasse (PARENTE, 2018, p. 38).

Dessa forma, é enquanto estratégia indutora no campo das políticas sociais, e não somente enquanto uma estratégia direcionada a intervir em um problema focal, a fim de

solucionar problemáticas pedagógicas referentes ao aprendizado de crianças e jovens, que o Programa Mais Educação aparece no bojo das discussões acerca da temática da educação integral no ano de 2007.

Diante disso, podemos postular que, embora o Programa Mais Educação tenha sido alocado dentro do campo das políticas públicas educacionais enquanto uma estratégia indutora para a formulação de uma agenda pública em educação integral, entendemos que seu caráter indutor se deve justamente por ultrapassar a ação centralizada no foco pedagógico visando combater o fracasso escolar e incorporar aspectos relacionados à proteção e à garantia de direitos aos sujeitos em seu projeto educacional.

Sua articulação no âmbito das políticas públicas sustenta uma proposta enriquecedora, tanto do ponto de vista da construção compartilhada com outras políticas públicas, quanto em práticas sociais e culturais que, segundo Parente (2018), abriram um espaço para que os discursos em torno da valorização das experiências dos alunos fizessem parte do ideário pensado no Programa Mais Educação.

Foi pensado um projeto educacional que dialogasse com as culturas populares, com os contextos de vida das crianças e jovens. Isto é, práticas até então estranhas à escola, remando contra ideologias fragmentadas, descontextualizadas e de gestão antidemocrática que pudessem estar presentes no projeto de educação (BAIERSDOF, 2017, p. 42).

Desse modo, compreendemos que a infância pensada no Programa Mais Educação, a partir dos discursos da Doutrina da Proteção Integral, fez com que outras políticas elevassem a criança e o jovem como centralidade de suas políticas públicas, sendo articuladas dentro do Programa.

Dada essa perspectiva, baseada na Doutrina de Proteção Integral, podemos considerar que o campo ideológico e político em que se dá a emergência do Programa Mais Educação, segundo Mendonça, “foi pensado em um contexto de defesa da educação voltada para a formação humana e para a proteção social” (2017, p. 18).

Nesse sentido, uma educação com ênfase em uma formação humana e um projeto educacional que visa reparar certas dimensões sócio-históricas e econômicas de desigualdades que compõem o enredo de vida das crianças e jovens inseridos nas escolas públicas brasileiras, para Junckes (2015), terminam em postular um sentido a essas crianças e a esses jovens, como àqueles que necessitam de atenção especial, devido à peculiar condição de pessoa em desenvolvimento.

Para essa autora, é enquanto um projeto político de sociedade, uma vez compreendendo as crianças e jovens como seres em desenvolvimento, que emerge também a necessidade de

que as políticas básicas de educação, sobretudo aquelas em torno da proposta de uma escola em tempo integral, sejam voltadas para a garantia dos direitos da infância e da juventude, buscando uma integração entre a família, a sociedade e o Estado.

Dada essa conjuntura, podemos compreender que o Programa Mais Educação, tanto como um projeto educacional quanto como um projeto político de sociedade, assenta-se sobre um terreno ideológico, com base em ordenamentos sociais, éticos e políticos. Segundo Baiersdorf (2017), esses ordenamentos pressupõem que a infância, enquanto uma construção social, seja tomada como um projeto coletivo por onde se pode intervir com políticas públicas a fim de assegurar os direitos das crianças e adolescentes.

Ademais, Mendonça parece corroborar a ideia de que a infância tomada no Programa se tornou um projeto coletivo, e ainda acrescenta que também pode ser tomada “como registro de um projeto individual e pessoal” (2017, p.25).

Desse modo, tomá-la, no registro individual, implica necessariamente concebê-la, não somente como sujeitos que portam direitos, “mas compreendê-la em sua condição de sujeito, de direitos, de desejos”, (MENDONÇA, 2017, p. 33) em que o projeto educacional deve levar em consideração a moradia, o território, a memória, a cultura, as vivências, as experiências e a identidade de cada sujeito.

Para Junckes (2015), por se tratar de um projeto educacional que está em constante “vai-e-vem” nas pautas públicas educacionais, caracterizando-se em diversos formatos e experiências ao longo do tempo, o seu retorno, através do Programa Mais Educação, consolida-se em uma base ideológica de proteção integral e coloca sob tensão a “lógica civilizatória em que o direito à educação é formulado, na contemporaneidade” (MENDONÇA, 2017, p. 36).

Dessa maneira, ao considerar que, o Programa Mais Educação foi pensado em parceria com outros ministérios, articulando-se junto a outras esferas de políticas públicas como a de saúde, o combate à fome, a promoção social, entre outras, subentende-se que o Programa, ao ser mencionado enquanto “ação estratégica”, “fala de algum discurso, sem propriamente dizê-lo, ao mesmo tempo em que o diz” (ORLANDI, 2012, p. 31).

Podemos apontar como possibilidade, ao examinarmos o excerto abaixo, um outro discurso que subjaz nos entreames que se conjecturaram na elaboração do Programa Mais Educação:

(1g) A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009a, p.25).

Dada a articulação do Programa Mais Educação junto a outras políticas públicas, Roveroni, Momma e Guimarães (2019) nos informam que foram pretendidas a garantia e a maior proteção às crianças e aos jovens em situação de vulnerabilidade social, familiar econômica e de saúde. Embora se possa considerar no discurso do Programa que não se trata de uma patologização da pobreza, reconhece-se em seu sentido que, embora essas crianças e jovens possam atingir um desempenho escolar adequado, a criança e o jovem pobre que se encontram dentro das escolas públicas brasileiras não terão as mesmas condições de acesso de trabalho e estudos do que outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir que os excertos agrupados na categoria de sentido do eixo “*Justificativa e estratégia: a infância como projeto coletivo*”, apresentaram um fio discursivo que nos permitiu observar os tensionamentos que estiveram em voga nas elaborações das pautas sobre a educação integral no Programa Mais Educação.

Foi elevando os documentos ao estatuto de discurso que se tornou possível observar que infância, enquanto uma construção social, passa a ser um tempo de vida da criança em que o Estado e a família passaram a investir visando diferentes finalidades. O que muda, portanto, é a égide discursiva em que a infância aparece.

No cenário propiciado pelo Programa Mais Educação, a imagem da infância retratada pelos discursos oficiais deixa claro que a condição do sujeito visado nesse modelo de projeto educacional é uma criança que, para além de portar a condição de sujeito frágil, fraco, deficitário e incompleto, considerando os aspectos do seu desenvolvimento humano, também se torna uma infância em risco, desnutrida, vulnerável, defasada, dadas as suas condições sociais.

A elaboração do Programa tem como público prioritário os sujeitos advindos de contextos sociais mais agravados, portanto, o discurso sobre a infância pobre é construído tendo como foco a proteção, enxergando na educação modos de incidir com ações preventivas.

Desse modo, compreendemos que o sentido da infância no Programa Mais Educação se filia aos discursos que buscaram formar um sujeito a partir da oferta de um projeto educacional que o levasse a experimentar uma gama de atividades que oportunizassem estar implicado em sua condição de sujeito e de cidadão, a partir de oportunidades diversificadas que respeitassem suas diferenças e o retirassem de um lugar subalternizado. Daí aparece a condição de um sujeito emancipado.

Podemos concluir que a ideia de um sujeito emancipado se baseia em um sujeito que se torna capaz de interrogar, agir e realizar escolhas diante do seu contexto de vida. Assim, as análises demonstraram que a ideia de um sujeito emancipado aparece coexistente à ideia de um sujeito a que foram garantidos os direitos básicos, como a saúde, a educação, a alimentação e a segurança.

REFERÊNCIAS

BAIERSFORF, M. *Notas para uma Educação Integral: participação das crianças da região da capoeira dos Dinos (PR) na construção da experiência de mais tempo da escola em estuda*m. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, UFPR. Curitiba, 2017.

BARROS, T., H. B. Por uma metodologia do discurso: noções e métodos para uma análise discursiva. In: *Uma trajetória da Arquivística a partir da Análise do Discurso: inflexões histórico-conceituais*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 73-95.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/doc>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Gestão intersetorial no território*. Brasília: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/doc>. Acesso em 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília: Ministério da Educação, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/doc>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/doc>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Manual operacional de educação integral*. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/doc>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Manual operacional de educação integral*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/doc>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Programa Novo Mais Educação caderno de orientações pedagógicas – versão I*, Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/doc>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Programa Novo Mais Educação - caderno de orientações pedagógicas – versão II*, Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/doc>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Manual operacional de educação integral*. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/doc>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. *Portaria nº1.144/2016*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-maiseducacao>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. *Portaria Normativa Interministerial Nº- 17*, de 24 de abril de 2007. Disponível em: www.abmes.org.br/abmes/legislações. Acesso em: 15 dez. 2021.

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

JUNCKES, C. R. G. *Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)*. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136305>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MARINO, A. S. A criança na interface do silêncio medicamentoso e como sujeito em psicanálise. *POLÊMICA*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 39-53, mar. 2013. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/5274/3867>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações poder-saber do discurso político-educacional de língua estrangeira*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MENDONÇA, P. M. *O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Belo Horizonte, 2017.

MOLL, J. *et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

ORLANDI, P. E. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, P. E. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2003.

ORLANDI, P. E. *Discurso e Leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, P. E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2009.

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

PARENTE, C. da M. D. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do

ciclo da política pública. *Educ. Real. [online]*, Porto Alegre, v.43, n.2, p.415-434, 2016.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ROVERONI, M.; MOMMA, A. M.; GUIMARÃES, B. C. Educação Integral, escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. *Cad. CEDES [online]*, Campinas, v.39, n.108, p.223-236, 2019. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/ccedes/v39n108/1678-7110-ccedes-39-108-223.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

TAGNIN, S. E. O. Glossário de Linguística de Corpus. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (Orgs.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: HUB Editorial, 2010. p. 357-361.

SOBRE AS AUTORAS

Lívia Silva Teixeira é psicóloga. Mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Veiga de Almeida. Pós-graduada em Saúde Mental pela Faculdade Venda Nova do imigrante, FAVENI. Tem pós-graduação em Teoria Psicanalítica e Prática Clínico-Institucional/ Psicologia pela Universidade Veiga de Almeida. Atuação na área de Psicologia Escolar, Serviço Social e Saúde Mental.

E-mail: liviateixeiramgbz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3356-0074>

Cristiana Carneiro é psicanalista e professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutora Sorbonne-Paris Diderot. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, especialização em Psicanálise pela Universidade Santa Úrsula, mestrado em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro do corpo permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFRJ. Coordena o NIPIAC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas) e faz parte do Conselho Científico da Revista *Desidades*. Também participa da comissão nacional da Associação Nacional Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras da Juventude Brasileira REDEJUBRA. É editora associada da revista *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Coordena o GT Psicanálise e Educação da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia). Participa do grupo Psicanálise, Educação e Laço Social (LAPSE), do CLINP (Clínica Psicanalítica), RED INFEIES (Red Interuniversitaria Internacional de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias en Infancia e Instituciones) e da RUEPSY (Rede Universitária Internacional de Estudos Psicanalíticos na Educação). Pesquisa a clínica e a educação, tendo como eixos a infância e a adolescência.

E-mail: cristianacarneiro13@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4042-1155>

Recebido em 09 de fevereiro de 2022.

Aprovado em 20 de junho de 2022.

Publicado em 28 de novembro de 2022.