



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EVA DACOME

**PNAIC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO, O
PROPOSTO E O EXPERIENCIADO.**

Presidente Prudente/SP
2021



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente**

EVA DACOME

**PNAIC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO, O
PROPOSTO E O EXPERIENCIADO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”.
Orientadora: Profa. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandes.

Presidente Prudente/SP
2021

D118p	Dacome, Eva PNAIC na Educação Infantil: o contexto, o proposto e o experienciado / Eva Dacome. -- Presidente Prudente, 2021 159 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Elianeth Dias Kanthack Hernandez 1. Educação Infantil. 2. PNAIC. 3. Alfabetização. 4. Ensino da leitura e escrita. 5. Formação docente. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PNAIC na Educação infantil: o contexto, o proposto e o experienciado

AUTORA: EVA DACOME

TÍTULO PNAIC na Educação Infantil: o contexto, o proposto e o experienciado.

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "E. Fernandes", is centered below the text.

Prof(a). Dr(a). ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Profa. Dra. JOSETE MARINHO DE LUCENA (Participação Virtual) Centro de Ciências Humanas Letras e Artes / Universidade Federal da Paraíba

Prof(a). Dr(a). RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Participação Virtual) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia,

Presidente Prudente, 29 de Janeiro de 2021.

Dedico

A DEUS, a Ele toda Honra e toda a Glória, e em especial a duas mulheres especiais, a minha mãe Maria Aparecida Milane Dacome e à minha orientadora Elianeth Dias Kanthack Hernandez, pela confiança.

AGRADECIMENTOS

A alegria contagia esse momento. É tempo de mais uma etapa a ser vencida. A realização e a finalização desse trabalho só se tornou possível graças à colaboração e ao apoio de muitas pessoas. Agradeço imensamente:

Primeiramente a Deus, pelo Seu cuidado, pela Sua presença em todos os momentos dessa jornada, fortalecendo a minha fé, dando sabedoria e forças para prosseguir.

Aos meus pais, Maria e Luiz (*In memoriam*) por todos os ensinamentos, incentivos nas minhas escolhas e por me fazer acreditar que por meio da Educação é possível mudar qualquer situação.

À minha orientadora Elianeth Dias Kanthack Hernandez, pela sua doçura, carinho, dedicação, sabedoria, humildade, atenção e por suas brilhantes contribuições nesse trabalho. Essa conquista não é só minha, mas nossa! Minha eterna gratidão!

Aos membros da Banca, Prof^a Dr^a Renata Junqueira de Souza e a Prof^a. Dr^a. Josete Marinho de Lucena, pela leitura atenta e sugestões qualificadas que deram à versão final dessa pesquisa.

Às Prof^a Dr^a Claudia da Mota Darós Parente e a Prof^a Dr^a Andréia Osti, por terem ajudado a direcionar os trabalhos a partir do Seminário de Pesquisa.

À Universidade Pública FCT/UNESP, *campus* de Presidente Prudente, a todos os professores da Graduação e da Pós-graduação, por todo conhecimento transmitido.

Às minhas amigas, Ana Paula pela ajuda incansável nessa jornada; a Verônica pelo apoio e por palavras de estímulo; a Meire e Magali minhas irmãzinhas de fé.

À Secretária Municipal de Educação de Presidente Prudente, que permitiu a realização desta pesquisa.

Às participantes dessa pesquisa, pela colaboração na finalização desse trabalho. Suas contribuições foram muito valiosas. Minha gratidão!

Às amigas e as vivências construídas e consolidadas no percurso do Mestrado, em especial a Adriane, Adriana, Daiane, Marli e Cleide.

A todos minha eterna gratidão!

RESUMO

Este estudo, vinculado à linha de Pesquisa 2 - “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem,” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, *campus* de Presidente Prudente, tem o objetivo de pesquisar como o PNAIC foi proposto para a Educação Infantil e o que foi experienciado pelos docentes/cursistas a quem ele se destinou, tendo como foco o ensino da leitura, da escrita sob a perspectiva daqueles que fazem a política educacional acontecer na prática nas escolas públicas. A relevância deste trabalho investigativo tem respaldo na amplitude e na atualidade desta política governamental, em que o PNAIC foi firmado em 2012, e apenas em 2016 passa a ter um material de formação com direcionamento para a Educação Infantil. Para viabilizar as propostas desta pesquisa, foi realizado um estudo de caso de natureza qualitativa, com pesquisas bibliográficas e documentais com a análise de conteúdo para a definição de categorias, dialogando com autores experientes da área da alfabetização, leitura e escrita, como: Ferreiro (2001), Soares (2018), Scarpa (2006), Girotto e Souza (2010), Vigotsky (1989, 2001, 2007, 2008), Arena (2008, 2011, 2012), Bajard (1994), Foucambert (1998), Smith (1989, 1999) e entre outros. Para responder ao nosso problema de pesquisa, ou seja, para identificar “quais as aproximações e os distanciamentos existentes entre o que foi proposto pelo PNAIC e a forma como foi recebido e vivenciado pelos docentes?”, foram organizados dois questionários com perguntas abertas e fechadas: um para ser respondido pelas professoras e outro pelas gestoras, todas elas profissionais vinculadas a escola pública de Educação Infantil de Presidente Prudente/SP. Os dados coletados permitiram inferir: a) existiram contradições importantes entre o que foi proposto e o que vivenciado no âmbito escolar; b) na visão das participantes da pesquisa, a alfabetização fica centrada no desenvolvimento de habilidades de codificar/decodificar a língua escrita, que é entendida como sendo um código resultante da transcrição do oral; c) a aprendizagem da leitura e da escrita nem sempre ocorre em práticas sociais que consideram as manifestações discursivas da linguagem. Os programas de formação de alfabetizadores para a Educação Infantil devem ser repensados e aprimorados, para que as lacunas sejam minimizadas e os investimentos e os esforços façam jus ao que foi proposto.

Palavras chaves: Educação Infantil. PNAIC. Alfabetização. Ensino da leitura e escrita. Formação docente.

ABSTRACT

This study, linked to Research Line 2 - “Formative Processes, Teaching and Learning,” of the Graduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology of Unesp, campus of Presidente Prudente, aims to research how the PNAIC was proposed for Early Childhood Education and what was experienced by the teachers / courseworkers for whom it was intended, focusing on teaching reading, writing from the perspective of those who make educational policy happen in practice in public schools. The relevance of this investigative work is supported by the breadth and timeliness of this government policy, in which the PNAIC was signed in 2012, and only in 2016 does it have a training material aimed at Early Childhood Education. To make the proposals of this research viable, a qualitative case study was carried out, with bibliographic and documentary research with content analysis for the definition of categories, dialoguing with experienced authors in the area of literacy, reading and writing, such as: Ferreiro (2001), Soares (2018), Scarpa (2006), Girotto and Souza (2010), Vigotsky (1989, 2001, 2007, 2008), Arena (2008, 2011, 2012), Bajard (1994), Foucambert (1998), Smith (1989, 1999) and among others. In order to answer our research problem, that is, to identify “what are the approximations and distances between what was proposed by PNAIC and the way it was received and experienced by teachers?”, Two questionnaires were organized with open and closed questions : one to be answered by the teachers and another by the managers, all of them professionals linked to the public school of Early Childhood Education in Presidente Prudente / SP. The collected data allowed to infer: a) there were important contradictions between what was proposed and what was experienced in the school context; b) in the view of the research participants, literacy is centered on the development of skills to encode / decode the written language, which is understood to be a code resulting from oral transcription; c) learning to read and write does not always occur in social practices that consider the discursive manifestations of language. Literacy training programs for Early Childhood Education must be rethought and improved, so that gaps are minimized and investments and efforts live up to what was proposed.

Keywords: Child education. PNAIC. Literacy. Teaching reading and writing. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organograma de formação do PNAIC para Educação Infantil.....	62
Figura 2– Capa do Encarte Conta de Novo? As famílias e a formação do pequeno leitor	84

LISTA DE GRÁFICOS.

GRÁFICO 1 – Mostra dos sujeitos dessa pesquisa: professoras e gestoras em 2020 que participaram da formação do PNAIC em 2017 e 2018.....	108
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- O Percurso Metodológico e o título da pesquisa: uma relação direta.....	19
QUADRO 2- Propostas de ensino de autores que se tornaram referências.....	30
QUADRO 3– Histórico das formas de atendimento à criança no Brasil.....	35
QUADRO 4- Documentos normatizadores para a Educação Infantil (1988-2019).....	40
QUADRO 5– Dados comparativos da formação continuada do PNAIC no período de 2013-2016.....	56
QUADRO 6- Equipe organizadora do Projeto leitura e escrita e do material didático-pedagógico do PNAIC Educação Infantil de 2016	77
QUADRO 7– Composição dos oito cadernos do PNAIC.....	80
QUADRO 8- Estrutura das unidades dos cadernos do PNAIC para Educação Infantil de 2016.....	83
QUADRO 9– Ações e programas que favoreceram as práticas de leitura nas escolas públicas até a criação do PNBE.....	96
QUADRO 10 - Perfil das gestoras participantes da pesquisa	109
QUADRO 11 – Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	110
QUADRO 12 – Formação 2017 – PNAIC para a pré-escola no município de Presidente Prudente.....	120
QUADRO 13 – Participação no PNAIC 2017 e/ou 2018 das participantes da pesquisa.....	121
QUADRO 14 – Cronograma de formação do MEC para início do curso em abril.....	122
QUADRO 15 – Cronograma de distribuição das horas de formação do PNAIC no município de Presidente Prudente – SP.....	122
QUADRO 16 - Polos de formação do PNAIC 2017 e 2018.....	123
QUADRO 17 – As mudanças após a conclusão do curso de formação do PNAIC.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita.

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

COEDI – Coordenadoria da Educação Infantil do MEC.

COEPRE – Coordenação de Educação Pré – Escolar.

CONSED – Conselho Nacional de Secretárias de Educação.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem – Estar do Menor.

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IES – Instituto de Ensino Superior.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.

LBA – Legião Brasileira de Assistência.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

OMEF – Organização Mundial da Educação Pré - escolar.

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

PNME – Programa Novo Mais Educação.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

RENAFOR – Rede Nacional de Formação de Professores.

SAM – Serviço de Assistência a Menores.

SEB – Sistema Educacional Brasileiro.

SEDUC – Secretária Municipal de Educação.

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UFMS – Universidade do Mato Grosso do Sul.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação.

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

UNICEF – Fundação das Nações Unidas para a Infância.

UNIESP - União das Instituições Educacionais de São Paulo.

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
O percurso Metodológico da Pesquisa	18
SEÇÃO 1 - A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E CONCEITOS.....	26
1.1 Arigem da Educação Infantil.....	26
1.2 A Educação Infantil no Brasil.....	32
SEÇÃO 2 – O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PROPOSTAS E PERCUROS.....	50
2.1 Percursos históricos.....	50
2.2 O programa	52
2.3 O programa de 2012 a 2016.....	54
2.4 O programa em 2017.....	58
2.4.1 Formação Continuada	60
2.4.2 Avaliação	65
2.4.3 Gestão	66
2.4.4 Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais.....	67
2.4.5 Adesão ao Programa.....	70
SEÇÃO 3 – A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
3.1- O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil.....	76
3.2- Os cadernos de formação do PNAIC.....	79
3.3- A concepção de leitura e escrita nos cadernos.....	85
3.4- Os cadernos e os cursistas: uma relação recíproca?.....	100
SEÇÃO 4 – COM A PALAVRA OS PARCEIROS DA PESQUISA: O PNAIC NA VOZ DOS EDUCADORES.....	104
4.1 - O município de Presidente Prudente e a Educação Infantil.....	104
4.2 - O local e os parceiros dessa pesquisa.....	106
4.3 O PNAIC e o município de Presidente Prudente.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	140
APENDICES.....	150

APENDICE A - Roteiro de Questionário I	150
APENDICE A - Roteiro de Questionário II.....	154
APENDICE B - Termo de Consentimento de Livre Esclarecido.....	158

INTRODUÇÃO

Este estudo originou-se de minhas¹ inquietações como professora da rede pública Municipal de Presidente Prudente - SP, principalmente, no que diz respeito às orientações sobre práticas docentes referentes ao tema a alfabetização na Educação Infantil. Esta preocupação se ampliou de modo significativo a partir do momento em que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC passou a incorporar a etapa da Educação Infantil.

De imediato o foco principal desta investigação seria identificar o que os professores e gestores pensavam sobre a inclusão do tema da alfabetização na Educação Infantil, já que ao serem informados dessa nova ação política do Ministério da Educação - MEC, os professores que lecionavam na Educação Infantil, principalmente os da Pré-escola, passaram a indagar: “vamos ter que alfabetizar na Educação Infantil?”. Este tipo de questionamento demonstrava, no meu entender, um aparente desconhecimento sobre o processo de aquisição da língua escrita como objeto socialmente construído e que deve ser aprendido em situações interativas, onde a língua escrita apareça dentro de contextos e necessidades reais de uso social (BAJARD, 2014; LERNER, 2002).

Nesta perspectiva, identificar as concepções dos professores de Educação Infantil sobre o material que estava sendo disponibilizado parecia ser um projeto investigativo interessante, pois de acordo com os autores já citados e que são referência na área da alfabetização, esse processo tem início muito antes da criança entrar na escola. Na contemporaneidade, por estar imersa em um espaço onde a língua escrita se faz presente cotidianamente, a criança inicia. “[...] o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura.” (FERREIRO, 2001, p. 98)

Em diálogo com minha orientadora surgiu o interesse de realizar o estudo de caso de natureza qualitativa, investigativa e interpretativa, para compreender o que foi proposto pelo PNAIC para a Educação Infantil e assim constatar quais aproximações e distanciamentos entre o que foi proposto no material, com o que está sendo vivenciado por aqueles a quem ele se destina. Com esse propósito, escolhemos como local de pesquisa uma escola municipal que atende crianças da Educação Infantil (Creche e Pré-escola) do município de Presidente

1 A opção por utilizar a primeira pessoa na elaboração deste relato é motivada pelo fato de tratar-se de uma descrição da pesquisadora e sua estreita relação com o tema da pesquisa em sua prática profissional. Nos outros momentos, será usada a 1ª pessoa do plural em respeito às vozes que ajudaram a tecer esse trabalho.

Prudente, em que as professoras² participaram do curso de formação do PNAIC em 2017 e/ou 2018, identificando as concepções sobre a leitura, a escrita e alfabetização na Educação Infantil dessas participantes pesquisadas.

O meu interesse com a Educação Infantil e a compreensão das práticas de leitura e escrita pela criança na primeira infância não surgiu de um determinado momento, mas mediante alguns motivos. O primeiro motivo está relacionado com as lembranças trazidas à memória de quando era ainda criança. Com apenas 1 ano e meio, por meio dos relatos da minha mãe, o meu interesse era por lápis, livros de histórias, revistas e papel. *“Você passava horas rabiscando papéis, revistas e olhando os livros. Quando você completou 2 anos eu comprei um caderninho para você e aí eu ia escrevendo palavras, principalmente animais, que você gostava muito, fazia desenhos, as letras, os números, mas você não se contentava, à medida que você ia crescendo, tive que comprar tesoura, contar histórias todos os dias e ler o que estava nas revistas, foi até que com 5 anos você já sabia ler e escrever. Lembro que quando você entrou no primeiro ano você fazia as atividades do segundo ano³.”* – relato da minha mãe.

O segundo motivo é permeado pelas experiências vividas no decorrer do curso de graduação de Pedagogia, durante os estágios obrigatórios. Ao ter oportunidade de estagiar em turmas de crianças de 0 a 5 anos, me envolvi com elas e com as práticas daqueles professores que me marcaram e que, fazendo a diferença como docentes comprometidos com o sucesso de seus alunos definiram a minha escolha profissional.

Por fim, o que despertou meu olhar curioso ainda mais para essa temática de estudo foi o fato de ter ingressado como professora de Educação Infantil em 2013, atuando, portanto, há pouco tempo na área educacional, posso dizer que, apesar de ter a convicção de que fiz a escolha certa, sei que tenho muito que aprender sobre as práticas docentes e sobre os documentos orientadores dessas práticas, para esta etapa de ensino.

No entanto, essas vivências e experiências adquiridas desde a minha primeira infância, confirma ainda mais, o que já relatamos, ou seja, que a alfabetização é um processo que se inicia antes da criança adentrar a etapa de escolarização. Sou prova viva, desse processo! A escola por sua vez tem o compromisso de dar continuidade oferecendo subsídios intencionais e sociais para o aprimoramento da leitura e da escrita.

² Utilizaremos o termo professoras quando se referirmos as participantes dessa pesquisa, porque todas as participantes e as atuantes da escola pesquisada são do sexo feminino. No entanto, quando nos referirmos aos professores de modo geral, utilizaremos a nomenclatura masculina.

³ Nessa época, por volta de 1989, com sete anos, fiz o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola rural em que a sala de aula era dividida em duas turmas: primeiro e segundo ano, que na época era chamado de primeira e segunda série do Ensino fundamental.

Uma das formas desse compromisso que a escola tem para com os seus, são os documentos que buscam nortear o trabalho nas instituições infantis. Dessa forma, o Pacto é um programa que visa esse enfoque.

Em 2017, sob a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a), a Educação Infantil foi inserida no PNAIC, e a partir daí, aconteceram formações para professores da Pré-Escola, com a intenção de orientar o uso do material. No primeiro momento, ao saber que todos os professores que lecionavam na Pré-Escola, naquele ano, deveriam participar da formação do PNAIC, fiquei apreensiva, por ter dúvidas sobre o que seria proposto ou cobrado dos participantes. Ao mesmo tempo, tive algumas expectativas positivas porque afinal estava sendo inserida em uma ação política educacional de nível macro, que conjugava diversas ações, entre elas a formação continuada de professores, com vistas à alfabetização de crianças na primeira infância. Ao iniciar o curso, percebi que o mesmo trazia um vasto material para ser estudado, que foi disponibilizado em oito cadernos destinados à formação dos professores.

Essas experiências motivaram o meu interesse em pesquisar a seguinte temática: “PNAIC na Educação Infantil: o contexto, o proposto e o experienciado”. O nosso objetivo de pesquisa foi o de analisar como esse Pacto foi proposto para essa etapa de ensino e o que foi experienciado pelos docentes a quem ele se destinou, tendo como foco o ensino da leitura, da escrita sob a perspectiva daqueles que fazem a política educacional acontecer na prática.

Para justificar, ainda de forma mais consistente, a escolha do objeto de pesquisa, parto do pressuposto que este tema é recente, pouco estudado e de grande relevância para a área educacional, pois trata da formação de professores para o início da alfabetização e envolve as políticas públicas para a Educação Infantil.

O percurso Metodológico da Pesquisa.

A Educação Infantil, no município de Presidente Prudente atende crianças de 0 a 5 anos. Essas instituições infantis, de acordo com os seus documentos normatizadores, devem incorporar, de maneira integrada, as funções de educar e cuidar, levando em consideração os eixos norteadores: interações e brincadeira. A opção teórica que tem sido indicada pelo órgão diretivo do sistema municipal (SEDUC – Secretária Municipal de Educação), tem como centralidade a construção do novo currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani.

Seguindo essa mesma linha teórica, existe a orientação de que os professores devem levar em consideração os conhecimentos prévios das crianças, propiciando o diálogo e os conhecimentos científicos dentro das características e saberes de cada criança. O entendimento que perpassa essas orientações curriculares parte do pressuposto que a criança deve estar imersa em um ambiente capaz de encorajá-la a questionar, levantar hipótese, ser mais autônoma e independente.

Nessa perspectiva, ao propor momentos de formação continuada, a Secretaria de Educação do município em que a pesquisa ocorreu, e deu origem a este trabalho dissertativo, tem reforçado as orientações dadas pelo MEC, quando indica:

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e 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 reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p.41).

A necessidade por buscar uma formação mais ampla e profissional, como está indicada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem sido explicitada pelos gestores municipais, em cada momento em que são oferecidas as orientações técnicas e as formações em serviço destinadas ao desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil daquele município. Essa afirmação está alicerçada em observação empírica, uma vez que a pesquisadora participa presencialmente desses momentos formativos.

No entanto, para alcançar o objetivo proposto na pesquisa recorreremos ao estudo de caso, de natureza qualitativa, com a pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como instrumento o questionário, na busca de uma análise comparativa do que foi proposto pelo PNAIC à Educação Infantil (o contexto) e a quem ele se destinou (o experienciado), como mostra o **Quadro 1** a seguir:

QUADRO 1- O Percurso Metodológico e o título da pesquisa: uma relação direta.

Pesquisa Qualitativa		
O Contexto	O Proposto	O Experienciado
- Necessidade de identificação e análise do que foi proposto, percebido e do que foi	- A realização de um trabalho investigativo a fim de identificar: quais as	- Definição do local e dos sujeitos de pesquisas: uma escola pública municipal de

experenciado pelos educadores participantes do curso de formação do PNAIC para Educação Infantil, a partir de 2017.	aproximações e os distanciamentos existentes entre o que foi proposto pelo PNAIC e a forma como foi recebido e vivenciado pelos docentes no que diz respeito à alfabetização na Educação Infantil, que envolvesse; - Pesquisa Bibliográfica; - Pesquisa Documental; - Estudo de caso.	Educação Infantil em que professoras e gestoras participaram da formação do Pacto em 2017 e/ou 2018 no município de Presidente Prudente – SP; -Opção metodológica: - Estudo de caso: análise e compreensão das particularidades dos sujeitos envolvidos, da escola e do município selecionado como forma de responder as questões-problemas colocadas em foco na pesquisa. - Pesquisa Bibliográfica: levantamento de material bibliográfico do PNAIC, desde de 2012 até 2017, dialogando com autores experientes da área da alfabetização, leitura e escrita; - Pesquisa Documental: busca de informações de documentos, dados, tabelas, comunicados e registros vinculados ao PNAIC na Educação Infantil no município de Presidente Prudente, no decorrer do ano de 2019 e início de 2020; - Elaboração e aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas: um para professoras com 28 perguntas e outro para gestoras com 24 perguntas. - Análise e interpretação dos dados coletados
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na metodologia a ser desenvolvida nessa pesquisa.

A sintetização da metodologia exposta acima, leva em consideração as temáticas, o ensino da leitura e da escrita no cotidiano infantil, a partir de alguns objetivos específicos: a) compreender a concepção de infância no contexto histórico e atual; b) Aprofundar os conhecimentos teóricos sobre a temática em abordagem; c) Identificar quais aportes teórico-conceituais sobre a leitura e a escrita foram utilizados nos cadernos de formação do PNAIC para a Educação Infantil; d) Identificar e compreender quais as concepções de leitura, escrita e de alfabetização dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para deixar mais explícita nossa intenção, a seguir faremos a explanação de cada elemento metodológico presente nesta pesquisa.

O escopo desse estudo teve como opção metodológica a pesquisa qualitativa porque aborda tanto a análise de documentos como busca identificar a possível aceitação (ou não) dos mesmos, pelos sujeitos que deverão utilizá-los. Para isso, existe a necessidade de compreender melhor os direcionamentos que regem a Educação Infantil, bem como as concepções pedagógicas assumidas pelos professores desta etapa de ensino, após a veiculação do material do PNAIC no município.

A abordagem qualitativa, de acordo com Rodrigues e Limena (2006, p.90), é:

[...] utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias.

Para a coleta de dados foram utilizadas as pesquisas de caráter bibliográfico e documental, tendo como objeto a análise da coleção do material do PNAIC para a Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica é entendida, segundo Fonseca (2002, p. 31-32) a partir

[...] do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Na pesquisa bibliográfica, além do levantamento do material relacionado ao PNAIC, disponibilizado desde 2012, ano da sua criação até a implantação na Educação Infantil, em 2017, como meta de entender todo esse processo proposto pelo MEC, propusemos dialogar o que ali está explícito com outros autores experientes da área da alfabetização, leitura e escrita, como: Ferreiro (2001), Soares (2018), Scarpa (2006), Girotto e Souza (2010), Vigotsky (1989, 2001, 2007, 2008), Arena (2008, 2011, 2012), Bajard (1994), Foucambert (1998), Smith (1989, 1999) e entre outros, a partir de livros, teses e artigos.

Após o levantamento bibliográfico, fizemos uma pesquisa documental no decorrer do ano de 2019 e início de 2020, buscando informações de documentos, dados, tabelas, comunicados e registros vinculados ao objeto de pesquisa, o PNAIC na Educação Infantil no município de Presidente Prudente, visando delimitar os objetivos propostos nesta pesquisa. Sobre esse procedimento metodológico Gil (2008, p. 67) aponta que:

A pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número.

Para compreender aos estudos e análises propostas foi realizado um estudo de caso que permitiu analisar e compreender as particularidades dos sujeitos envolvidos, da escola e do município selecionado como forma de responder as questões-problemas colocadas em foco. De acordo com Fonseca (2002, p. 33)

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Contribuindo com as ideias de Fonseca (2002), trouxemos algumas características próprias do estudo de caso na perspectiva de Ludke e André (1986) que mencionam sete princípios pontuais referentes ao estudo de caso, mas que, para atendimento dos propósitos de nossa pesquisa, foram utilizados apenas cinco, como evidenciaremos a seguir:

- 1) “*Os estudos de caso visam à descoberta,*” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.18) isto é, partimos de alguns pressupostos teóricos iniciais em relação a formação de professores ao PNAIC, a alfabetização, a leitura e a escrita, porém ficamos atentas a possibilidade de novas descobertas que emergissem durante o estudo, sempre abertas para o fato de que “novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida que o estudo avance.” (*Ibid*, p. 18)
- 2) “*Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’*” (*Ibid*, p. 18) levando em consideração a compreensão do momento e do objeto de pesquisa como: a formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil; o material de formação (recursos materiais) utilizados na formação durante o curso do Pacto; o período em que o curso de formação foi promovido na cidade de Presidente Prudente e a quem ele se destinou.

- 3) “*Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*” (Ibid, p. 19), ou seja, neste tipo de abordagem o pesquisador busca sempre “revelar a complexidade natural das situações, explicitando a inter-relação de seus componentes” (SOUZA, 2012, p.12)
- 4) “*Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.*” (Ibid, p.19) As informações coletadas de fontes variadas poderão “confirmar ou rejeitar as hipóteses iniciais ou mesmo trazer novas hipóteses, questões ou afirmações.” (SOUZA, 2012, p.12).
- 5) “*Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*” (Ibid, p. 19), com esta perspectiva, a pesquisadora procurou relatar suas experiências durante o estudo, haja vista que foi uma das participantes da formação do PNAIC em 2017 e 2018, porém deixa claro que cabe ao leitor fazer as “generalizações naturalística” sobre a temática estudada na sua prática ou situação.

Nesta fase exploratória da pesquisa, o nosso foco foi a análise de como a formação do PNAIC para a Educação Infantil ocorreu na rede municipal de Ensino da cidade de Presidente Prudente – SP, a partir da investigação realizada em uma instituição infantil que atende crianças de Creche e Pré-escola, em que as professoras participaram da formação do PNAIC em 2017 e /ou 2018. Como instrumento para a coleta de dados, optamos por utilizar um questionário, que de acordo com os pressupostos defendidos por Lakatos e Marconi (2010, p. 184), “é um instrumento de coleta de dados, construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador.”

O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas para ser aplicado junto as professoras e gestoras de uma escola da rede municipal de ensino de Presidente Prudente.

Para esta etapa foram contempladas 3 professoras (PEI1, PEI2, PEI3) e 2 gestoras (Diretora de escola e Orientadora Pedagógica) de uma escola municipal de Educação Infantil sendo uma representante fidedigna das demais unidades escolares do município. No entanto, a pesquisadora também participou da formação do PNAIC nos anos de 2017 e 2018 e contribuiu para a escrita dessa dissertação com seus conhecimentos empíricos sobre a formação. Em 2020, ano que a pesquisa foi aplicada, havia na escola um total de 16 professoras, sendo que apenas 4 participaram da formação do PNAIC nos anos de 2017 e/ou 2018. Dessa forma, essas 4 professoras participantes da formação e dessa pesquisa, representam 100% do total de professoras que contribuíram dando voz a essa comunicação. É importante enfatizar que a Professora PEI2, participou somente no ano de 2017, e isso

comprometeu a sua participação, como respondente do questionário, uma vez que algumas perguntas ela não soube responder, por não ter participado da formação toda.

Em relação a equipe gestora, sendo uma Diretora de escola e uma Orientadora Pedagógica, as duas participaram da pesquisa, porém somente a Orientadora Pedagógica participou da formação do PNAIC, como formadora local nos anos de 2017 e 2018. A contribuição da Diretora teve a finalidade de captar a sua visão como gestora de uma escola pública infantil na inserção de uma política nacional que tem nos seus fundamentos a alfabetização.

É importante esclarecer que a participação não foi obrigatória, mas resultou de uma aceitação dos sujeitos da pesquisa, ao convite da investigadora, inclusive com a apresentação de termo de ciência e concordância (p. 158) antes do início do questionário.

Para uma melhor compreensão e análise do que foi proposto e experienciado no PNAIC à Educação Infantil no município de Presidente Prudente coletamos as impressões dos parceiros dessa pesquisa, por meio da elaboração de dois questionários: 1) às gestoras com 24 questões abertas e fechadas (p. 150) e, 2) às professoras com 28 questões abertas e fechadas (p. 154). Ambos seguiram a mesma linha de raciocínio e a mesma estrutura: perfil dos participantes, formação inicial e formação continuada, dialogando com a formação do Pacto de 2017 e/ou 2018 nos quesitos alfabetização, leitura e escrita.

Como os documentos que estão sendo estudados são extensos, e com muitos conceitos presentes em sua organização textual, decidimos realizar um estudo preliminar para a definição de categorias ou de eixos de análise, dependendo do material que fosse sendo identificado na coleta dos dados. Para esses procedimentos tomamos como base o referencial compartilhado por Bardin (2011), quando a autora apresenta os critérios de organização da análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na pré-análise, de acordo com Bardin (2011) consiste na organização propriamente dita de todo o material que foi utilizado na pesquisa. Esta fase consistiu em três momentos: “a escolha dos documentos a serem submetidas à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” (*Ibid*, p. 125)

A exploração do material é a etapa em que ocorre a codificação, a decomposição ou enumeração dos dados coletados a partir das regras previamente formuladas (BARDIN, 2011), ou seja, é o momento de representar e classificar o conteúdo resultante da investigação.

O tratamento dos resultados compreendeu tanto a sistematização dos dados, como a inferência a partir do que eles permitem interpretar. De acordo com Bardin (1988 *apud* SOUZA JÚNIOR *et. al.* 2010, p. 34-35) é a “etapa da interpretação dos dados organizados em

categorias”. Para a análise dos dados durante esta etapa dos trabalhos buscamos aporte no referencial teórico adotado para esta pesquisa.

Para apresentar os resultados dessa pesquisa, organizamos esta dissertação contando com essa introdução para identificar nossas intenções e a parte metodológica que dará suporte a mais quatro seções.

Na primeira seção, intitulada “*A historicidade da Educação Infantil: contextos e conceitos,*” apresentamos a organização da Educação Infantil no Brasil, enfatizando a história, os principais encaminhamentos políticos, a organização educacional atual, as metas e diretrizes propostas nas últimas décadas, para esse nível de escolarização.

A segunda seção trata da temática “*O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: propostas e percursos,*” em que foram descritos, tanto o papel histórico e político do PNAIC de um modo geral, como a inclusão da Educação Infantil neste programa, buscando explicitar as intenções dos propositores e os procedimentos que foram utilizados para esse fim.

A terceira seção tem como título “*A alfabetização na Educação Infantil,*” com o foco no ensino da leitura e da escrita nessa etapa de ensino, compreendendo a análise do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil que originou a coleção do material pedagógico do PNAIC cotejando aproximações e distanciamentos entre o proposto e o experienciado pelos docentes.

Na quarta e última seção “*Com a palavra os parceiros da Pesquisa: - O PNAIC na voz dos Educadores*” - abordamos a formação do PNAIC no município e na escola pesquisada sob os olhares de quem participou da formação em 2017 e/ou 2018, pontuando suas considerações em relação a alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil.

Nas considerações finais, evidenciamos que os dados coletados permitiram inferir que existiram algumas contradições importantes entre o que foi proposto e o que vivenciado no âmbito escolar. Foi possível também averiguar que na visão das participantes da pesquisa, a alfabetização fica centrada no desenvolvimento de habilidades de codificar/decodificar a língua escrita, que é entendida como sendo um código resultante da transcrição do oral. Observou-se que a aprendizagem da leitura e da escrita nem sempre ocorre em práticas sociais que consideram as manifestações discursivas da linguagem. Diante do que foi analisado, ficou evidente que os programas de formação de alfabetizadores para a Educação Infantil, devem ser repensados e aprimorados, para que as lacunas sejam minimizadas e os investimentos e os esforços façam jus ao que foi proposto.

1 – A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E CONCEITOS.

1.1 A origem da Educação Infantil.

Ao analisar a historicidade da Educação Infantil entendemos ser necessário levar em consideração os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos compreendidos nos períodos entre a Idade Média (476 – 1453) e Idade Moderna (1453 – 1789).

A história da educação infantil também sugere esse tipo de consideração. As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. [...] a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância [...]. (KUHLMANN, 1998, p. 16)

Para nos situarmos diante da realidade daquele momento histórico usaremos como referência as ideias e os estudos feitos por Ariès (2011), Oliveira (2011), Kramer (1995) e Kuhlmann (1998) sobre a infância. A relevância desse resgate fica evidenciada no pensamento de Kramer (2008, p.28) quando enfatiza que “resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação.”.

Na antiguidade e mesmo durante a Idade Média, a educação das crianças era apenas restrita ao âmbito familiar, e a aprendizagem se dava nas vivências cotidianas da criança com os adultos, em atividades que estes sujeitos praticavam e participavam. Oliveira (2011, p. 58) ressalta que o cuidado e a educação das crianças ao longo de vários séculos

[...] foram entendidas como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. Logo após o desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para a sua integração no meio social.

Nessa época, segundo Ariès (2011), era comum a ausência do sentimento de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, visto que as especificidades e as peculiaridades da infância eram desconhecidas. Em razão disso, era ofertado para as crianças, apenas a possibilidade de vivenciar alguns aspectos dos costumes e modos de vida da sociedade tradicional da época. Lembrando que Ariès foi um importante historiador que pesquisou de forma aprofundada, tanto a família, como a infância na época medieval, é possível, com base em seus escritos, afirmar que a questão da sobrevivência para as crianças

era muito difícil, pois existia precariedade e a falta de sentimento rondava a vida delas. Quando morriam, os adultos não guardavam nenhuma lembrança, porque “[...] havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática.” (ARIÈS, 2011, p. 21).

Vemos então que,

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1995, p. 19).

A ausência do sentimento de infância foi amenizada quando surgiu a ideia de família nuclear. Ao deixar de ser vista de maneira extensa, a família, passa a ser responsável direta por sua própria prole. Assim, a educação das crianças começou a acontecer no seio familiar sem ser transferida a outras pessoas. Surge então, de acordo com Ariès (2011), um novo sentimento “a paparicação”, em que a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura e passa a ser um objeto de exibição, uma coisa considerada “engraçadinha”. Isso ocorre porque “um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto [...]” (*Ibid*, p.100).

A partir dessa nova concepção de à infância, a educação dos pequenos passa a acontecer em dois momentos: o primeiro era o da própria “paparicação” que ocorria no ambiente familiar. O segundo momento acontecia fora do espaço familiar, ou seja, contava com a participação dos eclesiásticos, das pessoas da lei e dos moralistas que fomentavam a ideia de que as crianças deveriam ser disciplinadas e aprender os costumes da época. “[...] Viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (*Ibid*, p. 105). Cabe ressaltar que esse “sentimento de infância beneficiou primeiro os meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos.” (*Ibid*, p. 41)

De acordo com Ariès (2011), é a partir desses sentimentos de apego e moralização que a escola surge como meio de educar as crianças numa espécie de quarentena, período destinado à criança antes de ser inserida na vida adulta. Esse período era denominado de escolarização. Nesse cenário, a escolarização era feita por meio de uma disciplina rígida e

humilhante em que as estratégias pedagógicas partiam da concepção de uma Pedagogia Tradicional.

Essa concepção de Pedagogia centrada no tradicionalismo perdurou por muito tempo, mesmo na fase histórica da sociedade moderna em que por trás da busca de estudar as particularidades das crianças, havia sempre a necessidade de discipliná-las por meio de regras e dos modelos dos adultos.

Ariès (2011), nos lembra que nessa sociedade dita como moderna, surge a preocupação e a necessidade da educação, pois a organização familiar e social havia passado por transformações e era necessário preparar as crianças para a vida. Com esse olhar, inicia-se o estudo das particularidades das crianças e da necessidade de inseri-las na escola a partir dos sete anos. Porém, as crianças oriundas das classes populares não tinham essa oportunidade de entrar aos sete anos na escola, para elas restavam às escolas de caridade. Já as crianças menores de sete anos, Oliveira (2011) ressalta que recebiam o atendimento no meio familiar, mas aquelas em situações de pobreza, abandono e negligência recebiam atendimento de “mães mercenárias⁴”.

Essa diferenciação no tratamento das crianças já existia desde a Idade Antiga, em que as crianças em situações de pobreza eram jogadas nas “rodas⁵”, persistindo essa prática até a Idade Média e Moderna.

Nessa época, com a Revolução Industrial e o crescimento da urbanização e do avanço científico, surgiram discussões sobre a valorização do ensino como meio do desenvolvimento social. Nessa perspectiva, a criança passa a ser percebida como indivíduo que, por suas especificidades e demandas, precisa ser educada de forma institucionalizada. A criança,

[...] começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental. (OLIVEIRA, 2011, p. 62)

Rizzo (2003) nos faz lembrar que com a criação de oferta de emprego para as mulheres, e com a consequente necessidade de terceirização da educação dos filhos, há a tendência de um aumento dos maus tratos sofridos pelas crianças, porque, muitas vezes

⁴ Eram mulheres que vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres que eram operárias e não tinham com quem deixar seus filhos e também de crianças em situações desfavoráveis. (PASCHOAL, MACHADO, 2009)

⁵ Segundo Oliveira (2011, p. 59) as rodas eram “cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificadas [...]”.

ficavam sob os cuidados de uma única mulher, quase sempre despreparada para essa função. De acordo com Oliveira (2011) com todas essas condições precárias e adversas que as crianças eram expostas, cresceu o índice de mortalidade infantil e favoreceu a criação de instituições com caráter assistencial e filantrópico com a finalidade de abrigá-las.

Essas instituições sob a ótica de Kuhlmann Jr. (1998), além do seu caráter assistencial, tinha também um caráter pedagógico. Essa função, na maioria das vezes, era realizada pelas mulheres da comunidade, que ensinavam as crianças de 3 a 6 anos a feitura de alguns trabalhos manuais, como o tricô e o crochê, bem como incentivavam a leitura da Bíblia, quando estas atingiam os 6 anos de idade.

Em outras escolas, a leitura e escrita eram ensinadas a partir dos 6 anos, embora ainda dentro de um objetivo de ensino religioso [...] outras iniciativas levaram à criação de instituições para atender crianças acima de 3 anos, filhos de mulheres operárias. (OLIVEIRA, 2011, p. 60 – 61)

Observamos que o papel dessas iniciativas de escolarização destinadas às crianças pequenas era de guarda e assistência, negligenciando as propostas educativas intelectuais e fomentando apenas a ordem moral, passando a ideia de uma pedagogia preconceituosa, submissa e humilhante. Apesar disso, essas iniciativas, de certa forma, contribuíram para a redução da mortalidade infantil e para o início do estabelecimento de uma educação formal. Essa realidade começou a propiciar novos direcionamentos na forma de conceber o ensino às crianças pequenas com as ideias e estudos de vários autores que “[...] estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança” (Oliveira, 2011, p. 63). Essa mesma autora denuncia que “o básico, todavia, para os filhos dos operários, era o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho, sendo comuns propostas de atividades realizadas em grandes turmas [...]” (*Ibid*, p. 61).

Autores como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712 – 1778), Pestalozzi (1746 – 1827), Decroly (1871 -1932), Froebel (1782 – 1852), Montessori (1870 – 1952) e Freinet (1896 -1966), com seus postulados e teorias, fizeram avançar o conhecimento sobre a criança, sobre seu desenvolvimento e sua formação. Suas contribuições permitiram o desenvolvimento de bases para um ensino mais centrado na criança. A partir dos estudos realizados por esses teóricos, foi possível adotar como procedimentos pedagógicos o princípio da exploração do mundo, do meio, da interação com o outro e a liberdade para aprender sem autoritarismo.

Para entender melhor as contribuições desses teóricos no que diz respeito a educação formal de crianças, colocamos a seguir um quadro com as propostas de cada um desses educadores sobre o ensino de crianças pequenas. Lembramos que esses pensamentos são elaborados em uma época marcada pelo autoritarismo e pela disciplina rígida, mas, mesmo

nesse contexto, esses autores propõem mudanças na educação dos pequenos e isso repercutiu e ainda repercute até os dias atuais, quando se trata de pensar a formação de crianças no âmbito escolar.

Quadro 2: Propostas de Ensino de autores que se tornaram referências

Autores	Proposta de ensino
Iohannes Amos Comenius (1592-1670)	Era educador e bispo protestante que tinha uma proposta de ensino voltada para crianças menores de 6 anos de diferentes condições sociais. Em 1628, o ensino deveria acontecer dentro dos lares no “colo da mãe;” em 1637 recomendava o uso de meios tecnológicos como livros de imagens e materiais audiovisuais em seu plano de escola maternal; já em 1657 usou a expressão referindo as crianças pequenas como “arvorezinhas plantadas” que precisavam ser regadas nos jardins de infância, onde se evidencia a perspectiva inatista.
Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)	Era filósofo genebrino que tinha uma proposta educacional em que a educação dos filhos era responsabilidade da família e não de outros preceptores. A mãe era a educadora natural. O papel dos professores eram propor um ensino com princípio da liberdade, da autonomia, naquilo que a criança era capaz de fazer e criar condições para discutir sobre a brincadeira infantil.
Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	Era um pensador suíço que idealizava uma escola como extensão do seio familiar em que as práticas educativas deveriam estar voltadas para o cuidado e o desenvolvimento afetivo, utilizando disciplina rígida, porém amorosa, além de ensinar as crianças a desenvolver suas habilidades manuais. O ensino era pautado em priorizar os elementos mais simples como forma, som e número e só depois a linguagem.
Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)	Educador alemão que criou, em 1837, os <i>Kindergaten</i> – Jardim de Infância para crianças e adolescentes. Essas instituições eram baseadas em um ensino sem obrigações, de acordo com o interesse em aprender sobre si mesmos e sobre o mundo. Na sua proposta educacional também incluía as atividades de cooperação e o jogo, além do cultivo da horta pelas crianças.
Jean-Ovide Decroly (1871-1932)	Médico belga que elaborou uma metodologia de ensino voltada para atividades didáticas baseadas na totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança. Nos centros de interesse, a estrutura do trabalho se dava em três eixos: a observação, a associação e a expressão.
Maria Tecla Artemisia Montessori (1879-1952)	Médica psiquiatra italiana conhecida entre os principais construtores das propostas para a Educação Infantil, com as ideias centradas na autoeducação. Ao professor caberia a preparação do ambiente e a observação dos alunos. Fundou em 1907, a “Casa das Crianças” com duas das suas ideias principais: a educação pelo movimento e a educação pelos sentidos. Defendia que o mobiliário para as pré-escolas deveriam ser diminuídos assim como os brinquedos.
Célestin Freinet (1896-1966)	Pedagogo francês que defendia que a educação deveria extrapolar os limites da sala de aula com a realização de aulas-passeio, e outras atividades livres como: desenho livre, jornal escolar, oficinas manuais e intelectuais, texto livre, o livro da vida e entre outros. Todas essas atividades deveriam ser baseadas na cooperação, comunicação, documentação e afetividade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados de Oliveira (2011).

Oliveira (2011) relata que além desses autores que influenciaram a educação de crianças pequenas, também no campo da psicologia, outros teóricos ofereciam novas formas de promover e compreender o desenvolvimento das crianças pequenas. Na década 20 e 30, Vygotsky atestava que “a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes” (p.76). Wallon “destacava o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer entre si mesma e os outros” (p.76). Piaget e seus colaboradores centraram seus estudos na investigação das estruturas cognitivas das crianças.

O destaque para estes estudos se faz necessário para melhor compreendermos suas influências, suas ideias e estudos que contribuíram na expansão do atendimento à criança pequena. Esses teóricos defendiam que deveria haver um cuidado especial com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, para que ocorresse a formação pretendida. Dessa forma, após a Segunda Guerra Mundial houve grande impulso para atender as crianças na fase pré-escolar e oferecer assistência, tanto cognitiva, como emocional e social.

Em 1959, é criada a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Sobre esse documento, Oliveira (2011) nos faz lembrar que há grande preocupação com a situação social das crianças e reconhecendo-as como sujeitos de direitos. Nesse contexto político, é fomentada a ideia de criar programas com caráter compensatório para as crianças de classe sociais desfavorecidas.

Segundo Kramer (1995), muitos educadores e autoridades da época reconheciam que para solucionar os problemas educacionais e sociais seria necessário propor uma educação compensatória para o pré-escolar. “Ao propor estratégias de educação compensatória, a política educacional direcionada ao pré-escolar tem como fundamento teórico a abordagem da privação cultural” (*Ibid*, p.12). Essa abordagem se apoia no seguinte quadro conceitual: “as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens sócio-culturais”, ou seja, carências de ordem social” (*Ibid*, p.32).

Nessa perspectiva, o fracasso que rondava as escolas, com inúmeras repetências e evasão escolar, se dava por culpa individual recaindo sobre a própria criança, sobre a sua família e sobre meio em que ela estava inserida. Assim, nunca a culpa pelo fracasso na aprendizagem era atribuída às escolas, aos sistemas escolares ou às autoridades educacionais.

Diante daquilo que foi relatado até aqui e dos estudos que realizamos sobre a Educação Infantil em nosso país, é possível afirmar que está trajetória trilhada pela Educação Infantil nos países europeus exerceu grandes influências no contexto brasileiro.

1.2 A Educação Infantil no Brasil

Como foi registrado anteriormente, a historicidade dos conceitos de criança, infância e da própria Educação Infantil no Brasil foi influenciada pelas origens e pelas relações históricas, sociais, filosóficas e sociológicas ocorridas nos países europeus.

O atendimento à criança pequena, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998), analisando os estudos feitos por Ariès (2011), ainda no século XVI aqui no Brasil, não existia o sentimento de infância como já estava acontecendo nos países europeus. Na época do Brasil Colônia, chegaram os jesuítas, com o objetivo de catequizar os pequenos indígenas, com preceitos alicerçados em uma educação estrita, baseada nos costumes religiosos de Portugal. Kuhlmann Jr (1998, p. 22) comenta que, com relação ao modelo pedagógico da Companhia de Jesus, foi proposta a inovação dos colégios, com a “*Ratio Studiorum*”⁶.

As primeiras instituições eram destinadas para o atendimento das crianças pequenas, e até 1874, eram denominadas de “Casa dos Expostos” ou “Roda” (KRAMER, 1995, p.49). Essas instituições tinham o objetivo de receber e proteger as crianças que eram abandonadas e rejeitadas pelas famílias. Geralmente eram filhos e filhas de mulheres escravas, que engravidavam de seus senhores, muitas vezes após terem sido abusadas e abandonadas à própria sorte. Também ocorria o abandono de crianças quando jovens de classes sociais mais prestigiadas engravidavam sem serem casadas. Podemos compreender isso com o registro de Oliveira (2011, p. 91)

no meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a família com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” [...].

A partir de 1899, período em que o Brasil começa a viver uma nova fase política, com a Proclamação da República, tem início o interesse em construir as primeiras creches e jardins-de-infância com características assistenciais, “[...] como resultado da articulação de

⁶ Para Kuhlmann Jr. (1998, p.22) era uma “programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina.” Nas palavras de Santos (2017, p. 173) o objetivo primordial da *Ratio Studiorum* “foi sempre o da ortodoxia, seguindo-se com a máxima fidelidade a tradição canônica e os textos sagrados autorizados pela Igreja a partir do Concílio de Trento, com a finalidade de combater as heresias e converter os gentios. As normas didáticas do ensino subordinavam-se às norma disciplinares, que pressupunham a obediência à autoridade, redimensionada a partir do Concílio. De caráter de formação estritamente católico, a *Ratio Studiorum* orientava os educandos de forma que não se questionassem os princípios católicos, considerados como verdade absoluta.”

interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico- higienista e a religiosa” (KUHLMANN JR, 1998, p.81).

Sobre as creches criadas neste contexto político e social, Kuhlmann Jr (1998) relata que eram destinadas as crianças de 0 a 3 anos, como forma de substituir às rodas dos expostos destinadas as crianças abandonadas. Essas instituições tinham também a finalidade de oportunizar que as mães não mais necessitassem de abandonar suas crianças, mesmo quando se tratasse de mães trabalhadoras domésticas e operárias das indústrias. Já nos chamados Jardins-de-Infância, eram atendidas as crianças de 3 ou 4 a 6 anos, filhos dos empregados do setor público, dos operários e de empregados domésticos. Esse atendimento era de caráter assistencial e sob a influência dos médicos-higienista que orientavam o ensino baseado nos estudos de Fröebel.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998, p. 88), a influência dos médicos-higienista trouxe para o contexto escolar das crianças na primeira infância, a “puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e métodos pedagógicos para as crianças pequenas.” Sob essa perspectiva, Oliveira (2011) acrescenta que essas instituições vinculadas à saúde e aos setores sociais eram um instrumento paliativo, porque propiciavam mais a guarda das crianças em situações de risco, do que uma experiência acadêmica real. Aos mais pobres era ofertado assim, um ensino voltado puramente ao “assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente” (p.93).

De acordo com a pesquisa de Kuhlmann Jr (1998), nessa época, as principais instituições de ensino conhecidas como Jardins-de-Infância e que eram pautadas sob a orientação dos postulados teóricos de Fröebel, encontravam-se nos setores privados de ensino e atendiam as crianças da elite, como, por exemplo, o Colégio Menezes Vieira (1875), no Rio de Janeiro, e em São Paulo, a Escola Menezes Vieira (1877). Já no setor público, a instituição Jardim-de-Infância teve seu destaque na escola anexa à Escola Normal do Estado - a famosa Escola Normal da Praça – Escola Caetano Campos (1896) – situada na Praça da República, no centro da cidade de São Paulo. Essa instituição também era destinada ao atendimento das crianças da burguesia paulista.

A programação das atividades do Jardim-de-Infância, de acordo com Kuhlmann Jr (1998), era baseada no controle das crianças e na necessidade de vigilância constante pelos adultos. A docência, nessas instituições era exercida geralmente por mulheres e no cumprimento de uma rotina rígida de quatro horas dividida por vinte momentos diferentes

com até quinze minutos de duração. O cumprimento dessas atividades ocorria, em cada momento, sob forte obediência e rigor disciplinar, e era considerado, pelos historiadores nos quais nos baseamos, como sendo: “[...] represa a irrupção do espontâneo e do criativo” (*Ibid*, p. 163). O fato de a rotina escolar ser planejada de forma compartimentada em muitos momentos e de forma a ser realizada em curto espaço de tempo tinha como base o pressuposto e a crença de que as crianças não conseguiriam se concentrar por mais tempo em uma mesma atividade.

A preocupação com a formação dos bons hábitos, do cultivo da docilidade, estava presente no jardim. As crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos; a educação moral, voltada para a disciplina, a obediência, a polidez, era o núcleo da formação, mesmo no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado. Para ensinar a moral não se valia da coerção, mas de modelos normativos, da aprendizagem de rituais para a inserção social e dos exemplos de atitudes que são passados no próprio momento do ensino como, por exemplo, no momento de escolher e contar uma história. (KUHLMANN JR, 1998, p. 159)

Observa-se que nessa época preponderavam as características da pedagogia tradicional, embora já existissem orientações educativas pautadas e alicerçadas no movimento da Escola Nova⁷. De acordo com Kramer (1995) na Pedagogia Tradicional “[...] a natureza da criança é originalmente corrompida; a tarefa da educação é discipliná-la e inculcar regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos” (p. 22).

A partir de 1930, verificou-se a desarticulação entre a forma disciplinar que era predominante nas instituições de educação com os objetivos pautados em um ensino de qualidade como a busca de formar indivíduos ativos e participativos. Porém, essa desarticulação entre a disciplina e a formação de um sujeito de direitos, até hoje, são questões discutidas em muitos congressos.

Em prol da concretização de um ensino promissor na formação das crianças, foi redigido o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, articulado com as ideias da Escola Nova. Este documento, de acordo com Oliveira (2011, p. 98), traz a concepção da “educação como função pública, a existência de uma escola única e da educação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar laico, gratuito e obrigatório.”.

⁷ A Escola Nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. Foi baseado em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Friedrich Fröebel.

Nas ideias defendidas pelo movimento escolanovista, há uma ruptura com os postulados da Pedagogia Tradicional. Kramer (1995, p. 22) defende essa ideia ao registrar que a Pedagogia Nova, tem uma concepção diferente da pedagogia tradicional porque, “[...] concebe a natureza da criança com inocência original; a educação deve proteger o natural infantil [...] a educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade.”.

Cabe ressaltar, que por um longo período a educação que visava o atendimento de crianças pequenas estava relacionada ao assistencialismo, à educação compensatória e ao cuidado. Dessa forma, a partir do movimento da Escola Nova, várias leis, departamentos, propostas, institutos, fundações (entre outros organismos), foram criados para proteger as crianças e contribuir, de acordo com seus idealizadores, com a oferta de uma educação de qualidade.

Para melhor visualizarmos o que foi discutido até o momento, elaboramos o **Quadro 3**, com uma síntese histórica do atendimento à criança no Brasil, desde a sua gênese até os anos finais do século XX.

Quadro 3 – Histórico das formas de atendimento à criança no Brasil

Ano	Órgão/leis/entidades	Objetivo
1873	Escola de aprendizes marinheiros.	Atendia maiores de doze anos.
1874	Casa do exposto ou roda	Atendia as crianças abandonadas, rejeitadas ou desamparadas na primeira infância.
1899	Instituto de Proteção e Assistência à infância do Brasil.	Atendia os menores de 8 anos com ênfase nos pobres, doentes, maltratados, abandonados e defeituosos, além de criar creches e jardins de infância.
1908	Primeira creche popular cientificamente dirigida	Atendia crianças até 2 anos, filhos de operários.
1909	Jardim de infância Campos Salles	Escolarizava meninos e meninas com idade entre 4 e 7 anos
1919	Departamento da criança no Brasil	Aplicava as leis para amparar as crianças; buscava em arquivos a situação da proteção da infância no Brasil; promovia congressos; divulgava conhecimentos; e dava proteção a mulheres grávidas e diminuição da mortalidade infantil.
1922	1º Congresso Brasileiro de proteção à infância	Tratava todos os assuntos que, direta ou indiretamente, se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como, particularmente, em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado ⁸ .
1940	Departamento Nacional da	Coordenava as atividades relacionadas a proteção

⁸ Regulamento do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, artigo 1º (73, p.291)

	Criança	da infância, da adolescência e da maternidade.
1941	Serviço de Assistência a Menores – SAM	Atendia menores de 18 anos que foram abandonados e delinquentes, tanto judicial quanto administrativamente.
1942	Legião Brasileira de Assistência – LBA	Protegia a infância e a maternidade com ênfase no amparo total à família.
1946	Fundação das Nações Unidas para a Infância – UNICEF	Inicialmente a proposta era de socorrer as crianças de países que foram devastados pela Segunda Guerra Mundial; posteriormente, atendimento médico e nutricional; na década de 60 reconheciam a infância e a importância da educação como preparação para a vida.
1948	Organização Mundial de Educação Pré - escolar – OMEP	Com caráter privado e beneficente, atendia crianças entre 0 a 7 anos de todas as classes sociais. “Sua ênfase parece ser a psicologia da criança, havendo preocupação com a alfabetização e com aspectos metodológicos e didáticos ao processo educativo.” (KRAMER, 1995, p.81)
1961	Lei nº 4024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB	Foi à primeira lei promulgada para a educação, criada por João Goulart que buscou regularizar a educação a partir dos princípios da Constituição de 1934. A educação deveria ser um dever da família, cabia ao estado a função de traçar diretrizes ao sistema educacional e garantir bolsas aos mais pobres para estudar, já que as escolas eram particulares.
1964	Fundação Nacional do Bem – Estar do Menor – FUNABEM	“Tem como objetivo formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor, mediante o estudo do problema e planejamento das soluções, a orientação, coordenação e fiscalização das entidades que executam essa política.” (FUNABEM, 1976, p. 22 apud KRAMER, 1995, p.70)
1968	Lei nº 5540/68 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB	Tinha um caráter autoritário que caracterizou com os atos do Regime Militar, fixando as normas de organização e funcionamento do ensino superior e a articulação com a escola média.
1971	Lei nº 5692/71 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB	Preocupação com o aprimoramento técnico com a intenção de estabelecer a interação entre a formação educacional e o mercado de trabalho. Incluiu a obrigatoriedade da educação dos 7 aos 14 anos.
1974	Projeto Casulo	Atendia as crianças em um período de 4 ou 8 horas diárias com o desenvolvimento de atividades adequadas as faixas etárias e atendia a real necessidade específicas da vida: as carências nutricionais e atividades recreativas. Acreditavam que a pré-escola seria a solução para os problemas de baixo rendimento no primeiro grau.
1975	Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE	Atendia menores de 7 anos. Tinha caráter público federal, compensatório para superar as diferenças ocasionadas pelas condições sociais, culturais e nutricionais. “Tal educação lhes possibilitaria iniciar a aprendizagem formal em igualdade de

		condições com as demais crianças, oriundas de meios mais favorecidos.” (BRASIL, 1971, p. 22 <i>apud</i> KRAMER, 1995, p.86).
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Reconhece a Educação Infantil como instituição educacional.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei 8069/1990	O Eca estabelece diretrizes sobre os direitos e deveres relacionados às crianças e aos adolescentes, de forma a preservá-los de todo tipo de violação dos seus direitos, maus-tratos e desrespeito à sua condição de ser humano em desenvolvimento, afirmando-se assim, uma conquista para a orientação de relações e práticas mais democráticas e respeitadas com as crianças.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados na pesquisa

Na análise do **Quadro 3** é possível identificar que o atendimento da criança durante certo tempo foi marcado pelas perspectivas políticas de três ministérios que orientavam essas ações: “o da Saúde, o da Previdência e Assistência Social e o da Educação” (KRAMER, 1995, p. 86). É importante salientar que esse atendimento era fragmentado por interesses específicos de cada um desses setores, e isso contribuía para que ocorressem grandes desencontros, com a culpa recaindo sempre nas condições sociais da população e nunca nos próprios ministérios que eram os propositores e executores dessas ações.

A Pré-escola brasileira, ao longo de sua história, não garantiu o sucesso de todas as crianças, pois “[...] se a pré-escola está sendo considerada como compensatória de deficiências, o benefício que poderia trazer às crianças não está sendo efetivado” (KRAMER, 1995, p. 89). Ainda segundo essa autora a realidade da Pré-escola brasileira apresenta “condições restritas de atendimento e exíguas perspectivas de expansão.” (p.91)

No entanto, como vimos no **Quadro 3** (p. 35), as ideias de proteção à infância foram se propagando no decorrer da história brasileira. A partir da década de 60, grandes acontecimentos foram se perpetuando no sentido de mudar a visão que se tinha da Educação Infantil, valorizando a educação das crianças, de uma forma geral, dentro e fora das famílias, valorizando-as como sujeitos de direitos. “Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico” (KUHLMANN JR, 1998, p. 32).

Na década de 60 e 70 foram promulgadas duas Leis Diretrizes e Bases, a 4024 de 1961 e a 5692 de 1971, ambas não reconheceram, em seu texto, a Educação Infantil como um dever do Estado, mas trouxeram em sua estrutura a inclusão das Escolas Maternais e Jardins-de-Infância ao sistema de ensino, com caráter assistencial e o cuidado, sem citar o que seria trabalhado com essas crianças nessas instituições.

Ao relacionar outros aspectos que contribuíram para a expansão das creches e a definição do seu papel para além do caráter assistencial, Kuhlmann Jr (1998) ressalta a grande procura por vagas em creches de mães da classe média inseridas no mercado de trabalho e Oliveira (2011) acrescenta que com a nova configuração dos espaços sociais decorrentes da crescente urbanização e do agravamento do trânsito, reduziram os espaços que antes as crianças utilizavam para as brincadeiras, como as ruas e os quintais.

No ensino primário⁹, mais especificamente na década de 70, de acordo com Kramer (1995) e Oliveira (2011), as autoridades atribuíam o fracasso escolar, que rondava essas instituições, às carências culturais. Para superar essa dificuldade, viam a Pré-escola como um instrumento de solução para a diminuição do fracasso escolar, assim como dos problemas sociais, urbanos, raciais e econômicos.

As abordagens das concepções teóricas sobre a privação cultural se apoiavam no seguinte quadro conceitual que Kramer (1995, p. 32) descreve:

As crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens sócio-culturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças “desfavoráveis” e as demais, na área do desempenho escolar. A ideia é a de, através da intervenção precoce, reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil passa a ser a solucionadora dos problemas relacionados à privação cultural, agregando às características do cuidado e da assistência, também o caráter compensatório, fazendo com que houvesse uma expansão numérica significativa das unidades Pré-escolares pelo Brasil.

Diante dessa situação Kramer (1995) faz um posicionamento crítico em relação à visão compensatória da educação Pré-escolar em que as crianças eram vistas como seres carentes, deficientes e privados culturalmente. Para a autora, isso levava ao fortalecimento do preconceito e a discriminação da criança e da família, levando a uma falsa conclusão de que as crianças são mesmo incapazes.

Nessa concepção, a vítima, ou seja, a própria criança, torna-se a principal culpada pelo seu fracasso escolar. A autora ainda menciona que para superar esse fracasso há a necessidade sim, de garantir as oportunidades de acesso de crianças que estejam na faixa etária compatível

⁹ Ensino Primário- esta é a forma como era denominada, na época, o primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

com essa modalidade de ensino, ao atendimento nas Pré-Escolas. Porém, somente isso não é suficiente, é necessário que a educação seja capaz de se despir do seu caráter compensatório, onde a criança é vista como um ser abstrato, e se revista de uma ação pedagógica que enxergue a criança como um ser concreto e “[...] leve em consideração as condições reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo.” (p.113)

Kuhlmann Jr (1998) relata que, desde 1990, vem aprofundando seus estudos sobre essa interpretação histórica e passou a defender que “[...] as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como *instituições educacionais*” (p. 200, grifo do autor), ou seja, as instituições não precisavam deixar de serem assistenciais para se tornar educacionais, mas dosar essas compensações em um caráter indissociável entre o cuidar e o educar.

A consolidação da trajetória histórica delineada até esse momento possibilita compreender que o trabalho pedagógico oferecido ao Pré-escolar se dava, na perspectiva da Educação infantil, como sendo uma etapa anterior à escolarização, tendo cunho preparatório e independente. Já as Creches destinadas às crianças de 0 a 3 anos como ainda é hoje, têm a incumbência do cuidado e da assistência.

Em 1988, é promulgada a atual Constituição Federal, que é resultante de muitas lutas de movimentos democráticos e da aspiração que a educação possibilitaria o avanço no reconhecimento do sujeito como cidadão de direitos. A Constituição Federal, em seu artigo 205, define a educação como um direito da criança e dever do Estado e da família e que os municípios, com suplementação – quando necessário - dos Estados e da União, deverão ser responsáveis pela oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016k, p. 123)

Em 1996, com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), fica ampliado o olhar para a Educação Infantil, afirmando o que já estava prescrito na Constituição de 1988. A LDB passa a reconhecer a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo uma instituição educacional que pode manter vínculos com os outros órgãos assistenciais como a Saúde e a Assistência Social, promovendo assim o desenvolvimento integral da criança em instituições públicas denominadas Creches e Pré-escola. Dessa forma, no artigo 29

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6¹⁰ (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Todavia, a LDB de 1996, foi sofrendo diversas alterações desde sua promulgação e passando a atualizar seus artigos, por meio de outras leis e emendas. Como já anunciamos anteriormente, as principais mudanças no que se refere à Educação Infantil é a obrigatoriedade de matricular as crianças com quatro anos na Pré-escola e ofertar um currículo que tenha como matriz a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, levando em consideração o que está previsto na Lei nº 12.796, de 2013, que altera o artigo 26, quando estabelece uma parte diversificada nesse currículo, onde as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia” devem ser considerados (BRASIL, 2013).

Essas alterações trazem marcas importantes e históricas para a Educação Infantil. É como se fosse um divisor de água para o reconhecimento das especificidades da infância, de um currículo que aborda as diferentes linguagens, do seu caráter educativo e pedagógico e dos profissionais que atuam com o direito de ter uma formação inicial e continuada.

Simultaneamente a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, outras leis e referenciais foram sendo publicados e discutidos com vistas à ampliação do atendimento da criança pequena como sujeitos de vontade e de direitos. Para melhor evidenciar a sequência e a importância de cada um desses documentos normatizadores da Educação Infantil, nas últimas décadas, segue o **Quadro 4** com as informações sobre esses documentos:

QUADRO 4 - Documentos normatizadores para a Educação Infantil (1988 – 2019)

ANO	DOCUMENTO	CONTRIBUIÇÕES
1988	Constituição Federal	Estabelece o atendimento em Creche e Pré-escola, como dever do Estado e direito da criança de 0 a 6 anos de idade.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB	Reconhece a Educação Infantil como um segmento que promove a aprendizagem e a torna parte integrante da Educação Básica.
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI	É publicado como parte dos documentos dos PCN. Reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas.
2001	Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação – PNE.	Determina a prioridade para que as crianças das famílias de baixa renda tenham garantida a expansão da Educação Infantil.

¹⁰ No ano de 2013 houve alteração da LDB 9.394/96 redação dada pela lei 12.796/2013, sendo o atendimento da educação infantil previsto para crianças até 5 anos de idade.

2005	Lei nº 11.114/2005	O acesso ao Ensino Fundamental é antecipado para os seis anos de idade, por conta de uma alteração na LDB.
2009	Emenda Constitucional nº 59/2009	A Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos.
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI	Orientam o planejamento curricular das escolas. Propõem a organização por eixos de interações e brincadeira. Além disso, traz como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e educar.
2014	Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014.	Pretende universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
2016	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Educação Infantil	Passa a orientar o trabalho com alfabetização a partir da Educação Infantil, para isso distribui material e propõe programa de formação continuada de professores.
2017	Base Nacional Curricular Comum – BNCC	Institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, ela dialoga com a DCNEI, mas traz um detalhamento maior ao listar os objetivos de aprendizagem.
2019	Política Nacional de Alfabetização	Esse documento afirma que da Pré-escola ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental), está a literacia básica, que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização (literacia emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados na pesquisa.

Como é possível verificar no **Quadro 4**, logo após a publicação da LDB 9394/96 foi promulgada em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), como uma proposta aberta, flexível e não obrigatório, com o objetivo de dialogar e subsidiar os currículos e os sistemas educacionais, além de propor um material que auxiliasse o trabalho educativo diário das crianças pequenas, rompendo com o caráter assistencialista e assumindo assim, as especificidades da Educação Infantil no sentido de promover o desenvolvimento integral entre os aspectos físicos, afetivos, emocionais, cognitivos e sociais.

O material veiculado pelo RCNEI é composto por três volumes: a Introdução; a Formação pessoal e Social com a busca da construção da identidade e da autonomia das crianças; e o Conhecimento de Mundo subdividido em: movimento, música, linguagem oral e escrita, artes visuais, matemática e natureza e sociedade. De acordo com os elaboradores destes documentos, o RCNEI:

[...] é 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. Estes volumes pretendem contribuir para o planeamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998, p.7).

Para garantir o acesso e o aproveitamento desse material pelos profissionais da Educação Infantil, o MEC colocou à disposição deles exemplares dos volumes 1, 2 e 3, para que fosse possível consultá-lo, discuti-lo e utilizar como um instrumento de trabalho diariamente. Esse material teve caráter instrumental e didático, cabendo aos “professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças.” (*Ibid*, p.7).

Com esse critério, o documento fomenta a ideia de que o trabalho desempenhado nas instituições de Educação Infantil deve reconhecer a indissociação entre o cuidar e o educar, assim como as singularidades, as especificidades e a individualidades das crianças. Destaca, ao longo desse documento, o papel da interação, da socialização, do desenvolvimento integral, dos padrões de qualidade considerando as crianças em seus “contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens [...]” (BRASIL, 1998, p.23). O texto também ressalta, a articulação necessária e precisa entre a escola e a família, as formas de avaliação, o papel e o perfil dos educadores que necessitam ter competências polivalentes, ressaltando que estes profissionais “tenham ou venham a ter formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço” (*Ibid*, p.41).

É importante destacar que este Referencial foi construído em uma época, consolidada pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, em que a criança já era considerada com um sujeito de direitos, participativas e ativas no meio na qual estava inserida, tendo ainda alguns estudos da psicologia que referenciavam, contemplava e colaborava para que essa criança ganhasse voz, que respeitasse suas especificidades, levando em consideração as suas experiências, os conhecimentos prévios, a interação, a socialização e o direito de vivenciar atos de leitura e escrita em um ambiente lúdico. “Aprender a ler e a escrever fazem parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita.” (BRASIL, 1998, p. 123), sem antecipar conteúdos para o Ensino Fundamental.

Outros documentos foram sendo elaborados na busca de uma educação de qualidade que atendesse as especificidades das crianças entre 0 e 5 anos, que orientasse as instituições de ensino na organização das propostas pedagógicas, dos espaços e nas rotinas infantis. Entre esses documentos podemos destacar: em 2006 foi sancionado os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) em dois volumes; em 2009 temos as Práticas cotidianas na Educação infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI é um documento de caráter mandatório e obrigatório que também tem em sua proposta o rompimento com uma educação assistencialista, buscando fortalecer a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, assim como as definições de currículo, dos princípios orientadores para as práticas educativas na Educação Infantil, das diversas formas de organização do espaço e do tempo e as formas de avaliar.

Fica evidente, na análise desse texto, que o mesmo valoriza a necessidade lúdica e interativa das crianças em conhecer a si mesmo e ao mundo. Dessa forma, no seu artigo 9º, o citado documento traz os eixos estruturantes e norteadores das práticas pedagógicas que são “as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p.25). De acordo com os formuladores desse material, por meio desses dois eixos é possível observar e identificar aprendizagens significantes, o desenvolvimento integral, a socialização, as emoções, a forma como lidar com conflitos, frustrações e a resolução desses conflitos. Esse documento procurou ampliar o olhar sobre a criança, considerando que as interações sociais e as suas vivências são condições essenciais para o seu aprendizado.

As DCNEI têm a perspectiva que a criança não só está no centro do processo de aprendizagem, como também é sujeito nas diferentes práticas cotidianas em que é exposta. Busca retratar a criança em toda sua complexidade e possibilidades e vê a Educação Infantil como propulsora de desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos. Propõe a articulação entre as diferentes linguagens, tanto na organização curricular, como nos procedimentos didáticos.

Em relação ao trabalho com as diversas linguagens na Educação infantil, as DCNEI no artigo 9º (BRASIL, 2010), evidenciam que as crianças precisam estar em sintonia com os diferentes gêneros textuais e formas de expressão como: verbal, plástica, gestual, musical e

dramática, com o intuito de promover aprendizagens significativas em relação à leitura e a escrita.

Seguindo esse panorama histórico desses documentos norteadores, em 2016 a Educação Infantil passa a fazer parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, programa que já existia desde 2012 para o Ensino Fundamental de acordo com a Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a). Com a inclusão da Educação Infantil neste Pacto foi oferecido em 2017, aos professores da Pré-escola, um curso de formação para o trabalho com a leitura e a escrita. O objetivo principal, de acordo com o documento orientador do PNAIC de 2017, é “qualificar educadores infantis para planejar e executar ações pedagógicas fundamentais nas concepções atuais dessa etapa da educação básica” (BRASIL, 2017b, p. 22). Em seção específica desta dissertação descreveremos informações complementares sobre o PNAIC e seus documentos orientadores, já que esse foi o objeto de estudo da pesquisa que originou este trabalho.

No período em que os professores, no ano de 2017, realizavam o curso oferecido pelo MEC sobre as propostas do PNAIC na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC era sancionada. Essa lei era prevista na Constituição Federal, de 1988, e na LDB, de 1996. A BNCC é descrita como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018a, p.7). Ela enfatiza o compromisso de garantir uma educação de qualidade, com aprendizagens essenciais a todos os alunos, diminuindo, assim, as desigualdades sociais e promovendo a equidade na oferta da educação.

Com a implantação da BNCC os municípios passaram a rever os seus currículos, adaptando-os aos conceitos já propostos nas DCNEI que são os eixos estruturantes: as interações e a brincadeira, além de garantir os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento proposto pela Base que são: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p.25). Esses direitos estão relacionados com cinco campos de experiências compostos por objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de acordo com as especificidades das crianças. Os respectivos campos são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que articulam entre os saberes culturais e históricos acumulados, com as experiências e saberes das crianças.

Todo o percurso histórico da Educação Infantil que buscamos retratar de forma rápida, nos limites deste texto, representa grande relevância e avanço na busca de um currículo

universal, onde a criança passe a ser vista como um sujeito real. Porém é preciso esclarecer, que, de acordo com os teóricos que citamos até aqui, as responsabilidades na apropriação desses direitos, historicamente, têm recaído sempre sobre as crianças e nunca sobre os sistemas educacionais. Isso se deve ao fato que é necessário considerar a trajetória de vida da criança e não somente a trajetória escolar, pois reflete diretamente nos processos formativos e no desenvolvimento das aprendizagens. Kuhlmann Jr. (1998) afirma que as instituições de Educação Infantil ao serem inseridas na Educação Básica não contemplaram alguns propósitos almejados nas leis e diretrizes. “A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena” (p. 204).

Para que esses propósitos explícitos nos documentos e nas políticas educacionais sejam de fato concretizados, é preciso investimento, tanto em recurso materiais para a organização do trabalho pedagógico, como capacitações iniciais e continuadas dos professores, para que reconheçam as crianças como sujeitos ativos nas suas experiências, a partir das suas diferentes linguagens.

Nesse sentido, a concepção dada a Educação Infantil nos dias de hoje, é resultante dos diferentes aspectos, concepções, iniciativas políticas, organização escolar, currículo, práticas educativas e formações dos profissionais que ali atuam, como estamentos construídos ao longo da história e que trouxeram mudanças significativas para a educação. “O mais importante é entendermos que, para superar as marcas da tradição histórica, não podemos sair apressadamente atrás de soluções fáceis, de adotar os novos preceitos sem uma profunda reflexão sobre as nossas propostas e práticas” (KUHLMANN JR. 1998, p. 208)

Considerando o que foi descrito até o presente momento sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil, percebe-se que a partir do início do século XXI, esta etapa da escolarização de crianças passou por mudanças significativas em relação ao atendimento e a ampliação das concepções de infância que a fundamentam. Do ponto de vista das normas e das leis, esses avanços também foram significativos no quesito acesso das crianças de 0 a 5 anos nas instituições infantis. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, esse acesso foi aumentando gradativamente ano após ano, desde ano de 2000. “Em 2000 eram atendidas pouco menos de 40% de crianças de quatro e cinco anos de idade na pré-escola. Em 2013, quase 84% das crianças estavam frequentando a pré-escola” (BRASIL,

2015c, p. 6-7). No Censo Demográfico Brasileiro¹¹ de 2018 consta o total de 5.157.892 crianças matriculadas na Pré-Escola e 3.587.292 nas Creches. Com relação às matrículas na Pré-Escola, isso representa mais de 93% de atendimento.

A ampliação de oferta de vagas e de possibilidade de acesso, que representam conquistas reais da Educação Infantil, nas últimas décadas, não conseguiram superar as dificuldades relativas a outro fator que é a qualidade do atendimento e do ensino oferecidos nas instituições que são responsáveis pela oferta dessa modalidade educativa. Sempre que estudiosos dessa temática (KRAMER, 1995; KUHMAN, 1998; SCARPA, 2006; ARIÈS, 2011; OLIVEIRA, 2011;) se detinham para refletir sobre a qualidade do ensino oferecida para as crianças pequenas e sempre que novos documentos oficiais eram publicados para organizar esse nível de ensino (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2010, BRASIL, 2018) a questão que fica evidente é sempre a mesma, o que ensinar e como fazer para garantir a construção da identidade das crianças nessa primeira etapa da Educação Básica.

Este tipo de discussão provocou a elaboração de diversas perguntas que se apresentam até os dias de hoje e rondam as mentes de gestores e professores que são responsáveis pela educação das crianças: A alfabetização tem início no espaço da Educação Infantil? Se sim, no que se constituiria esse processo?; Como realizá-lo?, ou seja, “[...] como dar continuidade a um processo de construção de conhecimento que se iniciou antes da entrada da criança numa instituição educativa?” (BRASIL, 2015c, p. 7). Como assegurar a aprendizagem da criança na apropriação da língua escrita? E a formação do leitor? Qual o papel das instituições de Educação Infantil nesse processo? O que o professor de Educação Infantil precisa saber para ajudar suas crianças no que diz respeito à apropriação da escrita e da leitura? Enfim, são perguntas que incomodam aos profissionais da educação ainda que atuem em pleno século XXI. Essas indagações merecem ser respondidas para que o trabalho feito nas instituições infantis seja de melhor qualidade e atenda a todas as crianças, de maneira que não lhes seja negado o que é seu direito constitucional (BRASIL, 1988).

É importante destacar que isso deve ocorrer de forma a valorizar as suas bagagens culturais, os seus conhecimentos prévios, ampliando suas vivências em uma sociedade grafocêntrica, como previsto nas DCNEI (BRASIL, 2010) - com os seus eixos estruturantes, que contemplam as interações e brincadeiras, e na BNCC (BRASIL, 2018a) - com a definição de seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos nessa etapa de escolarização.

¹¹ Disponível em <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&item=>

Assim, fica evidenciado que para que essas aprendizagens sejam realmente garantidas, é necessário de que professor de Educação Infantil conheça as concepções da infância, de alfabetização e as situações de aprendizagens que devem ser oportunizadas às crianças, em relação às práticas sociais de leitura e escrita. Sobre isso, Freire (2011) enfatiza que o ato de ler supõe muito mais do que identificar uma palavra escrita. Para esse autor,

a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula a linguagem e realidade. (p.14)

Dessa forma, há motivos para ressaltar que não é necessariamente na Educação Infantil que a criança inicia o processo de alfabetização. Esse processo se inicia fora das instituições escolares, pois de acordo com Smolka (2012, p. 15) “se o contexto cultural [...] é permeado pela escrita, isto é, se existem e ampliam fora da escola condições que propiciam a leitura [...]” as instituições infantis devem considerar e levar em conta os conhecimentos trazidos pelas crianças. Para Soares (2018), os questionamentos e dúvidas sobre a conveniência ou não de haver atividades de alfabetização nas classes destinadas ao atendimento da primeira infância “é desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela já traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita.” (*Ibid*, p. 139)

É preciso ter a clareza que as crianças ao ingressarem na Educação Infantil trazem consigo conhecimentos adquiridos na vida cotidiana. Os conhecimentos e as experiências com a língua escrita serão maiores ou menores de acordo com o contexto em que a criança estiver inserida. Se no ambiente em que ela vive, a escrita se faz presente cotidianamente, maior será sua possibilidade de compreender a função social da escrita e dos comportamentos e procedimentos que são pertinentes aos usuários experientes desse sistema. Portanto, se o ambiente em que criança está imersa não disponibiliza um contato mais assíduo e natural com a língua escrita e seus usos sociais, cabe à escola proporcionar tal contato, oferecendo situações variadas de leitura e de escrita.

Nesse sentido, as práticas que envolvem a cultura letrada e a escrita devem estar presentes de forma rotineira nas instituições que oferecem a Educação Infantil, pois as crianças, antes de frequentarem o Ensino Fundamental, devem ter acesso a atos que promovam a interação com a língua escrita e suas convenções, sempre em práticas sociais que demandem sua utilização.

Para Hampton e Resnick (2009 *apud* GIROTTO & SOUZA, 2010, p. 47) “ler, escrever, desenhar, falar, ouvir, e investigar são as pedras angulares do letramento ativo¹², uma vez que as crianças têm oportunidade de tornar os seus pensamentos visíveis, explicitados.” Segundo esses autores, nas salas de aula em que se promove o letramento ativo, as crianças são mais interessadas, pois os professores não são os únicos a falar e a dar opiniões.

Ferreiro e Teberoshy (1985) ressaltam em seus estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita que as crianças, antes mesmo de sua escolarização, se interessam em conhecer e se apropriar desse sistema, formulando suas hipóteses para explicar o funcionamento da escrita. Esse desejo em compreender e se apropriar do sistema da escrita é fruto das interações da criança com o mundo e com a cultura escrita. Soares (2009 *apud* BAPTISTA, 2010, p. 3) reforça que é “nessa convivência, a criança vai elaborando seu conceito de língua escrita, compreendendo as diferentes funções do ler e do escrever, ampliando seu conhecimento de letras e números, aprendendo a fazer distinções quanto a gêneros e portadores de textos.”.

A partir desses pressupostos é possível afirmar que a Educação Infantil é uma etapa de extrema importância no desenvolvimento escolar das crianças, no que diz respeito à aquisição de saberes sobre o sistema de escrita e seus usos:

Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização. Se a Educação Infantil cumprir seu papel, envolvendo os pequenos em atividades que os façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa eles estarão naturalmente alfabetizados (ou aptos a dar passos mais ousados em seus papéis de leitores e escritores). (SCARPA, 2006, p.88)

Portanto, nas atividades em que as crianças fazem seus rabiscos, desenhos representativos de objetos e justificam verbalizando o que representaram, elas já estão assimilando conceitos que mais tarde serão reelaborados para o entendimento da escrita como linguagem, que se constitui primeiro no pensamento da criança, para depois ser registrada (VYGOTSKY, 1989), o que facilitará sua compreensão sobre esse objeto de conhecimento.

Na Educação Infantil, as crianças recebem informações sobre a escrita quando: brincam com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos; manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, livros, fascículos etc.; e o professor lê para a turma e serve de escriba na produção de textos coletivos. (SCARPA, 2006, p. 88)

¹² Esclarecemos que, nos limites desse trabalho investigativo, sempre que utilizarmos o termo “letramento”, estaremos fazendo referência ao processo de alfabetização, porque entendemos a indissociabilidade entre esses dois termos, ou seja, na concepção que assumimos nesse trabalho, a alfabetização só ocorre em práticas sociais letradas.

De acordo com Ferreiro (2001, p.102)

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo, tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras.

Ao evidenciarmos a importância de se proporcionar um ambiente alfabetizador para as crianças na etapa destinada à Educação Infantil, destacamos também a necessidade de oferecer condições favoráveis para a formação do professor que atua junto a esses indivíduos.

É necessário salientar que, mais do que condições e formações tanto inicial e continuada a esses professores, é preciso ouvir àqueles que fazem a prática acontecer. Daí a intenção de investigar os materiais e documentos publicados e distribuídos para esse fim, pelo MEC, ou seja, os fascículos destinados à orientação de professores do PNAIC para a Educação Infantil (BRASIL, 2016d) e o que foi experienciado por professoras e gestoras participantes dessa pesquisa, em uma escola municipal do município de Presidente Prudente.

Para isso, na próxima seção faremos um registro das pesquisas que realizamos sobre o PNAIC, sua estrutura, sua proposta e seu percurso.

2 - O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PROPOSTAS E PERCURSO

2.1 – Percurso Histórico.

Iniciamos o registro dessa seção considerando que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC teve seus percursos históricos pautados em outros programas que já foram extintos. A preocupação ao longo desse caminho percorrido por estes programas era a alfabetização e a formação continuada de professores.

Um dos programas ao qual deu origem ao Pacto foi em 2004, Rede Nacional de Formação de Professores – RENAFOR que tinha como objetivo de promover a formação continuada de professores nas seguintes áreas: linguagem, alfabetização, matemática, ensino das ciências humanas e sociais, educação física e arte. Outro programa que se destacou em 2007, foi o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC promovido pelo governo do Ceará e do Pro - Letramento cuja meta era garantir a alfabetização de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas cearenses.

Além desses programas outras propostas que antecederam a implantação do PNAIC foram surgindo no campo educacional

[...] no governo Dilma Rousseff (2010-2014) foram retomados programas implementados durante o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e criados outros, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (2011) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. (SILVA *et al*, 2016, p. 24)

A implementação e a extinção desses programas deixa evidente que a discussão sobre a qualidade e a universalização da Educação Básica pública no Brasil parece ser eterna, marcada por infinitas lutas desde o início da história da educação formal brasileira. Com o discurso da tentativa de superação dessa realidade, com a intenção declarada de garantir a educação escolar de qualidade a todos, foi aprovado, em 2001, à primeira versão do Plano Nacional de Educação – PNE por meio da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro (BRASIL, 2001) trazendo os objetivos e metas para serem cumpridas em um período de dez anos, 2001/2011. Entre essas metas havia a proposta do reconhecimento do contexto da realidade nacional em relação às matrículas e a situação da escolaridade dos estudantes. Com relação à Educação Infantil, esse PNE (2001-2011) não define metas precisas, apenas argumenta que “[...] é de se

supor que a educação infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social.” (BRASIL, 2001, p. 7).

Em 2014, outra versão do PNE foi promulgada, agora bem mais detalhada em suas metas e ações. A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) trouxe em seu artigo 2º, as propostas das diretrizes, entre as quais se destacam: “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; IV - melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2015a, p.12) e definidos pela Meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (*Ibid*, p. 85).

Dessa forma, para o cumprimento dessas diretrizes propostas pelo PNE, o MEC passou a buscar alternativas para que se cumprissem as propostas, e o PNAIC foi uma dessas alternativas no enfrentamento da alfabetização como direito e garantia as instituições públicas.

O programa foi criado em 2012, e implementado em 2013, com a proposta de atender a meta 5 do PNE, que visava alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Para que de fato as crianças fossem alfabetizadas até essa idade, seus colaboradores, ao redigir as propostas do PNAIC, propuseram que essas crianças deveriam compreender o sistema da escrita; dominar as correspondências grafofônicas, mesmo que ainda não dominassem todas as convenções ortográficas irregulares; ter fluência na leitura e dominar as estratégias de compreensão e produção de textos. (BRASIL, 2012b)

Dessa forma, desde a sua promulgação em 2012, a cada ano o programa incrementava algumas mudanças, porém sempre com o mesmo fio condutor a alfabetização na perspectiva do letramento. Nessa etapa da dissertação faremos uma breve contextualização do programa dos anos de 2012 a 2016 e procuraremos aprofundar as análises relativas ao ano de 2017. É importante ressaltar que o PNAIC

[...] não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação. Algumas dessas sugestões estão pautadas em trabalhos acadêmicos realizados por professores pesquisadores na área de alfabetização e muitas outras sugestões estão baseadas em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras. Assim, mais do que repetir tarefas prontas ou predeterminadas, cada professora poderá criar e adequar as atividades à realidade de sua turma. (BRASIL, 2015b, p. 21 – 22)

Ao indicar que as sugestões de atividades didáticas constantes no material têm como base pesquisas acadêmicas na área de alfabetização, bem como, em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras, os propositores do PNAIC buscam explicitar suas intenções de embasar as práticas da alfabetização propostas por eles nos conhecimentos teóricos produzidos na academia. Na análise que realizamos do material do Pacto, destinado à Educação Infantil, isso nem sempre se evidenciou.

2.2 – O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O PNAIC foi instituído por meio da Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), e lançado em 8 de novembro de 2012¹³. Esse Pacto foi assumido por seus propositores como sendo um compromisso formal e solidário entre o Ministério da Educação – MEC e as secretarias dos governos do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, com o objetivo de atender a Meta 5 do PNE, ou seja, de acordo com essa política, as crianças até oito anos de idade, deveriam estar alfabetizadas tanto em língua portuguesa como em matemática, dentro dos limites dessa faixa etária.

Nas ações propostas pelo PNAIC ficaram instituídas a parceria do MEC com as instituições de Ensino Superior apoiando os sistemas públicos de ensino na alfabetização dos estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Essas ações apresentam os seguintes objetivos descritos no artigo 5º da portaria:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p. 23).

Diante da amplitude desse programa, Soares (2014) baliza que o PNAIC, ao tratar da formação continuada de professores “*em rede*”

[...] refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios que, organizando-se *em* uma rede, oferecem cursos aos professores em exercícios. É uma rede que na verdade institui certa hierarquia, tendo o MEC no topo, em seguida as universidades, a quem o MEC propõe que assumam os cursos segundo normas estabelecidas em

¹³ A cerimônia de lançamento do PNAIC se encontra disponível neste vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y> Acesso em: 04 abr. 2020.

editais, e, por fim, os municípios, aos quais são oferecidos os cursos. (p.149, grifo da autora)

Para que esse programa - em rede - alcance todos os envolvidos é necessário investimento por parte dos governantes. Soares (2014) ressalta que esta formação em rede, muitas vezes traz consequências em relação ao formato de adesão entre os envolvidos, ou seja, geralmente esses cursos oferecidos são curtos, “seguem uma programação prévia feita pelo MEC ou pelas universidades, ou por ambos em articulação, e professores que aderiram à proposta, de diferentes municípios e diferentes escolas, são reunidos para realizar o curso” (p.150).

O Pacto firmado entre os entes federados teve como ponto chave a formação dos professores que trabalhavam com alunos no processo de alfabetização, ou seja, a proposta é formar professores que sejam capazes de refletir e planejar, com sucesso, a alfabetização. Nos documentos de implantação do programa está registrado que “entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia.” (BRASIL, 2015b, p.21). Na perspectiva que assumimos ao escrever essa dissertação, entendemos que a concepção sobre os atos de leitura e escrita a serem oportunizados às crianças no início da escolarização, vai muito além da aquisição de um sistema de escrita alfabético para “situações comunicativas”, como está explicitado no documento que acabamos de citar. Concordamos com Arena (2012) quando afirma, com base em Foucambert (1998) e em Vygotsky (2000) que:

A importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre os seus membros revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem à criança que **a intenção clara de ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos** [...] Essas atitudes, constituintes do meio ambiente, são vitais para a formação do leitor [...] A atitude de ensinar seria a de desenvolver essa atitude inerente ao próprio leitor deste novo século, **para quem a língua, antes de ser um instrumento de comunicação, é um instrumento do pensamento.** (p. 242, Grifos nossos)

Mesmo não tendo uma concepção idêntica à do material em estudo, no que diz respeito à língua escrita e sua função social, entendemos a relevância de analisá-lo por se tratar de uma política educacional abrangente e por sua especificidade, com ênfase na temática da alfabetização, a partir da Educação Infantil e da sua inclusão ao Pacto em 2017.

2.3 – O PNAIC de 2012 a 2016: anos iniciais do Ensino Fundamental

Como anunciamos anteriormente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), e como estava previsto desde a sua implantação, se constituiu em uma política educacional de amplo alcance, cobrindo todo o território nacional. Esse programa teve início quando o Governo Federal mobilizou-se, junto com Estados e Municípios, firmando convênios com base em um compromisso de que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade, conforme o previsto na citada Portaria.

Para que os objetivos propostos nas ações do PNAIC pudessem se efetivar foi necessário estabelecer quatro eixos de atuação: “I – formação continuada de professores alfabetizadores; II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III – avaliação e; IV – gestão, controle e mobilização social” (BRASIL, 2012a, p. 23).

No que concerne à formação continuada de professores alfabetizadores, essa formação foi destinada aos professores atuantes nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em um período de dois anos, 2013 e 2014, ampliando para mais dois anos 2015 e 2016. De acordo com o Manual do Pacto de 2012,

a formação continuada de professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo. (BRASIL, 2012b, p. 23-24)

Os encontros eram presenciais, conduzidos por orientadores de estudos que também eram professores da rede do município, que, por sua vez, recebiam cursos específicos para capacitar os professores alfabetizadores. O objetivo era “ampliar as discussões sobre a alfabetização, e [...] das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015b, p. 22). Entre as atribuições dos orientadores de estudos, o Manual do Pacto de 2012 (BRASIL, 2012b) elenca alguns: ministrar o curso de formação aos professores alfabetizadores; acompanhar a prática pedagógica desses professores; avaliar a frequência e a participação, assim como apresentar relatórios dos professores cursistas.

Em relação ao eixo materiais didáticos e pedagógicos específicos para a alfabetização, o MEC disponibilizou as escolas participantes:

I – livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; II – obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares; III – jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; IV – obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE; V – obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE; VI – tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. (BRASIL, 2012a, p. 23)

Esses materiais que foram disponibilizados pelo MEC a todos os participantes do PNAIC, foram considerados pelo próprio órgão propositor, uma importante ferramenta didática que os professores alfabetizadores teriam disponíveis na execução das suas práticas pedagógicas. Isto porque, de acordo com os especialistas que participaram da elaboração desse material, as atividades propostas, os jogos pedagógicos e a ludicidade que procuraram contemplar nas sequências de atividades, garantiriam aprendizagens significativas.

Seguindo as ações dos eixos do PNAIC, encontramos o item avaliação com características de avaliação processual que foram aquelas realizadas nas salas de aula pelos professores alfabetizadores e avaliação externa que inclui a realização da Provinha Brasil para o início e final do 2º ano, e para os concluintes dos 3º ano aplicado pelo INEP com a finalidade de aferir o nível de alfabetização, possibilitando que as redes implantem medidas e políticas corretivas.

Com relação à gestão do programa, o controle e a mobilização social, as ações se concentraram em um arranjo institucional com propostas que visavam conduzir o PNAIC e sua implementação em todo o território nacional. Essas propostas são formadas para serem executadas por instâncias com o objetivo de fortalecer a articulação entre o MEC, as redes Estaduais, Municipais e as Instituições Formadoras – IES. As quatro principais instâncias citadas na Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a) são: a) Comitê Gestor Nacional; b) Coordenação Institucional para cada Estado; c) Coordenação Estadual e d) Coordenação Municipal.

Em 2012, a adesão ao Pacto foi opcional para os Estados, o Distrito Federal e para os Municípios. Porém, quem não aderiu em 2012, teve a oportunidade de aderir em 2013, e em cada novo ano, sucessivamente.

Para ter uma noção mais exata da amplitude e da relevância dada ao PNAIC, vale indicar que na primeira etapa (2013-2014) 5420 municípios de todas as regiões do Brasil participaram do programa, representando mais de 97% do total de municípios brasileiros. No

terceiro momento (a partir de 2015) o PNAIC contou com a participação de quase 99% dos municípios (5501). No **Quadro 5**, apresentamos de forma resumida os números da formação continuada e a ênfase no ensino no período de 2013 a 2016.

Quadro 5: Dados comparativos da formação continuada do PNAIC no período de 2013-2016.

	2013	2014	2015	2016
Números de professores capacitados	313.599	311.916	302.057	248.919 + 38.598 coordenadores Pedagógicos
Ênfase da formação	Linguagem	Matemática	Gestão escolar, Currículo do Ciclo de Alfabetização e interdisciplinaridade	Leitura, escrita e letramento matemático
Carga horária	120 horas	160 horas	80 horas	100 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do sítio oficial do Ministério da Educação – MEC¹⁴

As ações do PNAIC, iniciadas em 2013 em todas as unidades da federação, tiveram como eixo articulador os diferentes componentes curriculares com ênfase na linguagem. A implantação do Pacto naquele ano foi em grande escala, de acordo com o Caderno de Apresentação de 2015: “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC” (BRASIL, 2015b, p. 21). As universidades formadoras instituíram fóruns para debater e fortalecer as relações institucionais e pedagógicas.

Em 2014, buscou-se aprofundar e ampliar os temas trabalhados em 2013, porém com ênfase na linguagem matemática. Em 2015, as atenções estavam voltadas para uma ação reflexiva dos professores sobre o tempo e o espaço escolar, tendo como foco o currículo inclusivo, defendendo os direitos de aprendizagem de todas as crianças. Em 2016, o princípio básico estava pautado na reflexão sobre as práticas docentes, com a participação de um representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e um coordenador regional para colaborar na articulação entre as redes de ensino.

Os cadernos de formação dos anos de 2013 e 2014 tiveram como eixo articulador a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. Em 2015, o MEC, em comum acordo com as universidades participantes na elaboração do material do PNAIC optou por dar

¹⁴ <http://pacto.mec.gov.br/index.php>.

continuidade ao trabalho com a interdisciplinaridade contemplando as diferentes áreas do conhecimento nos vários aspectos que envolvem as situações de aprendizagens.

No período de 2013 a 2015, a formação dos orientadores de estudos foi feita pelas instituições de ensino superior. Esses orientadores de estudos eram responsáveis pela formação direta dos professores alfabetizadores nos municípios. Em 2016, essa formação passou a ser realizada pelos coordenadores pedagógicos das unidades escolares que se constituíram, naquele ano, também em público-alvo desse processo, com a função de multiplicadores, desenvolvendo estratégias formativas para atendimento das necessidades dos demais participantes.

Na sua versão original, em 2013, com relação à formação continuada dos alfabetizadores, o Pacto previa curso presencial de dois anos com uma metodologia voltada para estudos e atividades práticas, além de oferecer bolsa aos profissionais formadores e aos alfabetizadores, que pretendia funcionar como um incentivo à adesão (Os valores pagos foram R\$ 200,00 mensais para o professor alfabetizador; R\$ 765,00 para o orientador de estudo). Porém, em 2016 sob a Portaria nº 1094 de 30 de setembro do mesmo ano, altera alguns dispositivos da lei nº 867 (BRASIL, 2012a) e institui o PNAIC, no artigo 12, inciso IV, com a seguinte metodologia:

IV - certificar os cursistas que tenham concluído a formação em serviço, incluindo na carga horária dessa formação, não somente momentos presenciais, mas atividades mediadas por tecnologias, tais como webconferência e minicursos on-line, e as que o professor desenvolver em sala de aula, a partir de sequências didáticas, metas e prazos acordados com os orientadores de estudos e os professores formadores. (BRASIL, 2016b, p.8)

Diante da preocupação com o baixo índice de rendimento dos alunos nas notas de Língua Portuguesa e Matemática apontada na Avaliação Nacional da Alfabetização¹⁵ – ANA de 2013 e 2014, fez com que o MEC promovesse mudanças no PNAIC de 2016, incluindo assim o Programa Novo Mais Educação – PNME por meio da Portaria MEC nº 1144 de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016a) com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com o artigo 2º da Portaria o Programa tem a finalidade de promover:

¹⁵ ANA – Instituída em 2013, a **Avaliação Nacional da Alfabetização** é um dos instrumentos do Sistema de **Avaliação** da Educação Básica (Saeb) e mede os níveis de **alfabetização** e letramento em língua portuguesa, a **alfabetização** em matemática e as condições de oferta do ciclo de **alfabetização** das redes públicas.

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2016a, p.23)

Ao centrar suas ações no processo de formação continuada de professores, no próprio ambiente de trabalho, o PNAIC visou uma aproximação com as necessidades reais da instituição escolar e com as situações problemáticas vivenciadas pelo professor no seu cotidiano. Para isso, investiu em uma reestruturação dos programas ofertados anteriormente, tendo o objetivo “de ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social” (IMBERNÓN, 2009, p.37). Ficando evidente que o citado autor, entende que os processos de formação continuada devem colocar o professor como protagonista de sua própria formação, bem como, deve oferecer condições para que se construam respostas para indagações e anseios, a fim de que se sintam mais seguros e aptos a promover as mudanças necessárias em suas práticas.

2.4 – O PNAIC em 2017: Educação Infantil

O Programa em 2017 foi instituído pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a), após o reconhecimento de que os indicadores de qualidade no quesito alfabetização estavam ainda distantes dos resultados almejados, destarte o PNAIC

passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma **perspectiva ampliada de alfabetização**, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças. (BRASIL, 2017b, p. 5, grifo do documento)

As ações previstas no PNAIC de 2017 têm como foco

os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. (BRASIL, 2017a, p. 20)

Essas ações representam um marco no programa, com mudanças significativas como a inclusão da Educação Infantil e dos estudantes da Pré-escola, com vistas a uma garantia de alfabetização plena naquilo que os propositores entendem ser a “idade certa”, com preocupação do direito da criança em ler, escrever e dominar os conceitos matemáticos. É importante informar que muitas de outras ações previstas na Portaria de 2017 (BRASIL, 2017a) compactuam com os eixos das ações da Portaria de 2012 (BRASIL, 2012a), sofrendo alterações necessárias conforme o público alvo a ser alcançado.

De acordo com o Documento Orientador do PNAIC de 2017 (BRASIL, 2017b) há três indicadores que evidenciam a qualidade ou o sucesso do programa: 1) os resultados positivos das escolas nas avaliações das redes e na ANA; 2) a autonomia do professor dentro da sala de aula sem as restrições impostas por livros e materiais determinados pelos sistemas de ensino ou por outras instituições e; 3) os diretores e os coordenadores pedagógicos se constituem em agentes apoiadores na organização de um ambiente motivador para as práticas de leitura e escrita na escola.

Para o Sistema Educacional Brasileiro – SEB (BRASIL, 2017b) outro indicador que necessita ser considerado são as Instituições de Ensino Superior – IES, que por participarem do programa precisam sempre rever seus projetos pedagógicos tanto de formação inicial como continuada, inserindo em suas metodologias conceitos relacionados à alfabetização e também a preocupação com uma prática que traduza o compromisso com a qualidade das escolas públicas.

Pensando nesses indicadores que orientam o sucesso do Programa em 2017, o MEC juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, fortaleceram e propuseram algumas outras propostas para que as ações elencadas no Pacto tivessem efetivação na prática. Essas propostas (BRASIL, 2017b) visavam: fortalecer o regime de colaboração e o diálogo entre a União, os estados, os municípios, as instituições formadoras e as escolas; responsabilizavam os sistemas públicos de Educação Básica para a realização de diagnóstico da alfabetização e do letramento dos estudantes com base no boletim da ANA do ano anterior com o propósito de “definir metas, acompanhar resultados e fazer a gestão do programa, respondendo pela qualidade da educação pública” (p.6).

O documento de implementação do PNAIC 2017 (BRASIL, 2017b), também definia: o papel das IES na formação e na seleção dos materiais de alfabetização, além de se preocupar com pesquisas relativas à docência, a metodologia de ensino, a didática, estudos de caso,

artigos científicos que buscassem avaliar a gestão e as ações do PNAIC, sinalizando para as boas práticas ou a necessidade do aprimoramento das existentes; propunham a escola como *lócus* para a formação continuada, proporcionado um ambiente de aprendizagem com a inclusão de todos e foco nas práticas docentes; o repasse de recursos financeiros para a compra de materiais destinados a alfabetização, selecionados pela UNDIME; o apoio à equipe de formação, para que compreendessem a realidade e a demanda de cada escola na implementação de estratégias pedagógicas. Tudo isso, com o discurso de que assim, estaria mais próxima a obtenção da meta de que todas as crianças pudessem concretizar seus direitos e objetivos de aprendizagem. Isso se evidencia no próprio documento, quando afirma:

a visão do futuro do PNAIC está pautada na sustentabilidade da gestão nas escolas e nas redes públicas; na progressiva autonomia dos educadores para resolver os desafios da sala de aula e para buscar seu próprio desenvolvimento profissional; no envolvimento das instituições formadoras com as escolas da rede pública; no trabalho colaborativo comprometido com os direitos de aprendizagem das crianças; na compreensão da alfabetização como a base para a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades educativas. (BRASIL, 2017b, p. 6)

Com base na articulação entre os indicadores e as propostas pautadas para o Pacto, há uma preocupação em garantir os direitos de aprendizagem das crianças, no entanto, esses direitos não são citados no Documento Orientador (BRASIL, 2017b), porém no que concerne a Educação Infantil, tema do nosso estudo, esses direitos são pautados na BNCC (BRASIL, 2018a) correspondendo a: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses seis direitos estão em sintonia com os eixos estruturantes das DCNEI (BRASIL, 2010) interações e brincadeira.

Dessa forma, as ações do PNAIC se configuram em quatro eixos: I – formação continuada; II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III – avaliação e IV – gestão (BRASIL, 2017b). A seguir faremos uma breve discussão desses eixos com o foco mais centralizado na Educação Infantil.

2.4.1- O PNAIC e a Formação continuada

A formação continuada, de um modo geral, atendeu a três grupos diferenciados:

- a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação; b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e c) articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação. (BRASIL, 2017b, p.15)

Estava previsto que o público alvo para essa formação continuada necessitaria estar em efetivo exercício, sendo que a formação ocorreria em serviço e a carga horária seria composta de momentos presenciais e de atividades mediadas por usos de tecnologia como “webeconferência e minicursos on-line, que os coordenadores pedagógicos [...] e professores desenvolveriam na escola ou em sala de aula com os alunos” (BRASIL, 2017a, p.21)

Dessa forma, segundo a própria Portaria (BRASIL, 2017a) no seu artigo 18 traz explicito o pagamento de bolsas para: I – Equipe de Gestão: Coordenador Estadual, da Undime, de Gestão, Regional e Local; II – Equipe de Formação: Coordenador de Formação, Formador Estadual, Regional e Local.

Essas bolsas foram concedidas pelo MEC, conforme o termo da Lei nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006c), em que os valores e a forma de pagamentos são definidos pela Portaria Ministerial e da resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

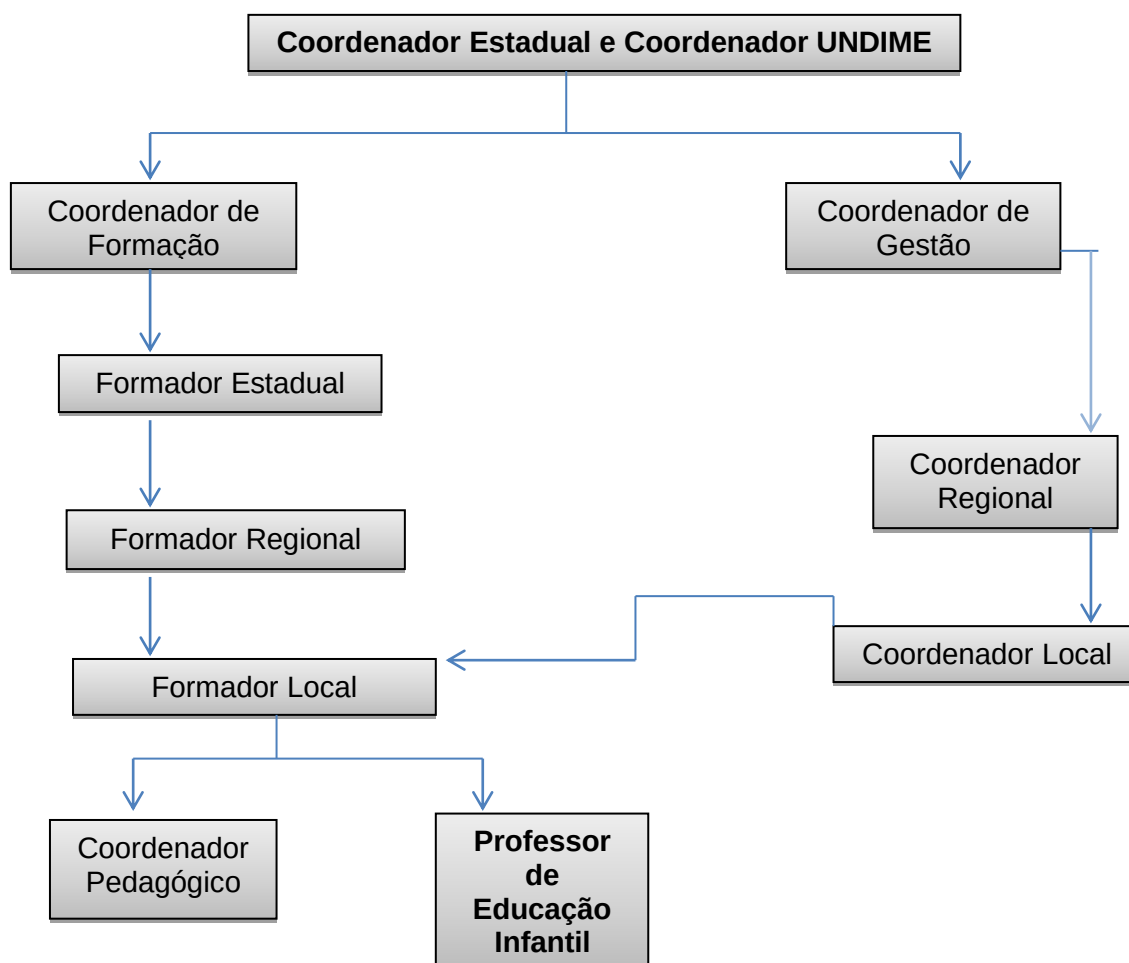
É importante destacar, que os professores e os coordenadores pedagógicos que participaram da formação, não foram contemplados por pagamentos de bolsas. A formação ocorreu em serviço, geralmente em momentos destinados a HTPC¹⁶.

Para a certificação, os professores cursistas deveriam cumprir a carga horária mínima de 75 horas definida pela SEB, que inclui a participação na formação presencial, os estudos, as atividades desenvolvidas em serviço, a elaboração da sequência didática e as atividades práticas em sala de aula.

No organograma de formação, apresentado a seguir, explicitamos a hierarquia do programa de formação do PNAIC para a Educação Infantil.

¹⁶ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

Figura 1- Organograma de formação do PNAIC para Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados do Documento Orientador PNAIC em ação 2017 (BRASIL, 2017b)

Analisando tal organograma, observamos que na formação dos professores da Pré-escola e dos orientadores pedagógicos da Educação Infantil, segue-se uma organização estrutural em que nas palavras de Gatti, Barreto (2009, p. 202) o “primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo [...]” ou seja todos participantes estão diretamente ligados com o Coordenador Estadual e o Coordenador da UNDIME que, de maneira conjunta, são os responsáveis pelo monitoramento, coordenação, avaliação do plano de formação e de gestão nos Estados. Ambos são encarregados “de construir equipes especializadas nos temas alfabetização e letramento nas coordenadorias regionais, bem como na realização de assessoramento técnico aos perfis participantes, caso seja necessário” (BRASIL, 2017b, p.24).

O Coordenador de Formação é indicado e necessita atender alguns requisitos básicos: “I – ser professor de instituição formadora pública [...]; II – ter experiência na área de

formação continuada de profissionais da educação básica; e III – possuir titulação de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 2017a, p.21). Sua função consiste em prestar serviços de monitoramento às ações necessárias durante o período da formação, como a infraestrutura e os materiais didáticos.

Os que ocuparam as funções de Formador Estadual e o Regional eram responsáveis por planejar e ministrar a formação com base nos materiais que foram selecionados pelas “instituições de ensino superior públicas ou centros de formação de professores, regularmente instituído pelas redes de ensino [...]” (BRASIL, 2017a, p.21).

É importante salientar que no município de Presidente Prudente, a função de Formador Regional para a Educação Infantil, contou com a participação de uma professora doutora assistente Cinthia Magda Fernandes Ariosi da UNESP – Campus de Presidente Prudente. Segundo o documento cedido pela SEDUC de Presidente Prudente, essa formadora Regional capacitou cerca de 30 Formadores Locais desse município e de cidades circunvizinhas.

Os Formadores - Estadual e Regional -, tinham a incumbência de acompanhar as atividades desenvolvidas, a fim de colaborar na busca de soluções para a contribuição de uma educação inclusiva e equitativa. Para a seleção desses sujeitos, foi determinado que o candidato possuísse “experiência na área de formação na qual atuaria, seja educação infantil, alfabetização ou acompanhamento pedagógico dos alunos com dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 2017a, p.21).

Já o Formador Local era escolhido, de acordo com Portaria (BRASIL, 2017a), pelo Coordenador Local, em processo de seleção pública e que deveria possuir os seguintes requisitos:

I – ser professor da rede pública de ensino que promove a seleção; II – ter participado de programas de formação continuada de professores nos últimos 3 (três) anos ou ser coordenador pedagógico, professor da pré-escola ou do ciclo alfabetização com resultados reconhecidos na escola e na rede de ensino onde atua; e III – ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola do PNME. (BRASIL, 2017a, p.21).

No município de Presidente Prudente, segundo informações passadas pela SEDUC, as formações dos formadores locais ocorreram por meio de convocações feitas pela própria SEDUC para encontros periódicos com a Coordenadora Local.

O Formador Local era o responsável pela formação do coordenador pedagógico e dos professores da Pré-Escola, também com a tarefa de acompanhar a prática pedagógica, mediar o estudo dos materiais, além de priorizar atendimento personalizado aos professores que

apresentassem maiores dificuldades de trabalho com a proposta, buscando orientar e solucionar as fragilidades e os desafios encontrados (BRASIL, 2017b).

O Coordenador Pedagógico deveria estar vinculado à função de Coordenador da Educação Infantil, com o objetivo de colaborar na mediação entre os materiais didáticos e a formação docente. Além disso, seu papel também consistiu em organizar as salas de aula e os espaços comuns da escola em um ambiente motivador para que a aprendizagem ocorresse sob a perspectiva interdisciplinar, incorporando todos os campos do conhecimento.

“Considera-se professor, para fins de participação na formação,” aquele “que esteja no exercício da função docente em turma de pré-escola,” (BRASIL, 2017a, p.21). A sua participação deveria ocorrer de forma a colaborar com as discussões pedagógicas, planejar e executar ações didáticas com sua turma, além de compartilhar ideias, boas práticas, materiais e conhecimentos com os colegas de formação. De acordo com o documento analisado, cabe ao professor participante,

organizar a sua sala de aula e o tempo pedagógico a fim de que as crianças tenham um ambiente motivador para, diariamente, aprimorar a leitura, a escrita, a comunicação, as práticas colaborativas, o domínio dos fundamentos da Matemática, em uma perspectiva interdisciplinar que incorpora outros campos de conhecimentos afetos a essa etapa da educação. (BRASIL, 2017b, p.27)

Para a fruição da proposta prevista para a formação dos professores da pré-escola, o Documento Orientador (BRASIL, 2017b) trouxe a organização de oficinas em que os participantes teriam - até dezembro de 2017 - que cumprir 100 horas previstas para o curso. Vale destacar, que apesar dessa determinação, no município de Presidente Prudente onde a pesquisa foi realizada, o curso de formação aconteceu em dois momentos: final de dezembro de 2017 e meados de 2018. O referido documento também previa, que além das oficinas presenciais, poderiam compor a carga horária de formação: “(1) atividades aplicadas em sala de aula; (2) estudos de materiais on-line; (3) grupos de estudos colaborativos organizados nas escolas ou conjunto de escolas; e (4) outras estratégias didáticas previamente planejadas” (BRASIL, 2017b, p.19)

O objetivo previsto para as oficinas era qualificar os professores das instituições infantis para executar e planejar ações pedagógicas fundamentais nas concepções atuais para esta etapa da Educação Básica. O próprio Documento Orientador traz algumas sugestões e temáticas de estudo, porém deixa claro que outras propostas poderiam e deveriam ser elaboradas junto aos coordenadores de formação. Entre essas temáticas de estudo, elencamos algumas:

Documentação pedagógica: observação e registro; planejamento e avaliação na educação infantil; intervenções pedagógicas no cotidiano da educação infantil: espaços, tempos, materiais, agrupamentos e atividades; as rotinas e as experiências de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem – estar; culturas infantis. Jogos, brinquedos e práticas lúdicas; o trabalho pedagógico para expressão e fruição das manifestações estéticas e culturais; construindo bebês e crianças autoras e leitoras; estimulando a curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; conhecimento e campos de experiência. (BRASIL, 2017b, p.22)

O rol das temáticas sugeridas aponta para a complexidade e amplitude da tarefa de formação que competia a cada um dos participantes da formação proposta pelo PNAIC para a Educação Infantil.

2.4.2 - Avaliação

Quanto à avaliação da aprendizagem do programa do Pacto em 2017, trouxe situações bastante abrangentes e variadas:

a) avaliação externa universal ao final do 5º e 9º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP; b) avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicado pelo INEP; c) avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão; d) avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática. (BRASIL, 2017a, p. 20)

Fica evidenciado que a realização de avaliações externas e as que dizem respeito às salas de aula, não devem ser realizadas junto ao público alvo do Pacto de 2017, que é a criança da Educação Infantil. É interessante lembrar aqui que esse público não tem um histórico de avaliações externas destinadas a ele, e nem conta com os procedimentos avaliativos que são comuns às outras etapas de ensino. A finalidade da avaliação na Educação Infantil foi apresentada e discutida em um dos Cadernos de formação, o de número 6 (BRASIL, 2016e), abordando a avaliação das aprendizagens da criança, no contexto da oferta do serviço destinado a ela, considerando as condições estruturais, as práticas educativas e as interações entre a criança e o adulto. De acordo com Moro e Souza (2016) este tipo de avaliação é institucional em que “não se avalia exclusiva e unicamente a criança; avalia-se todo o contexto do serviço que a acolhe, a fim de melhorar a qualidade dos serviços oferecidos e também ampliar sua oferta” (p.91).

A LDB, no seu artigo 31 (BRASIL, 1996, p. 22) aborda que a avaliação se faz “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” Na própria lei outros elementos foram incluídos a partir de 2013, e um deles chama a atenção referente à “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (*Ibid*, p. 22) Essa indicação implica que deve ser interpretada de maneira cuidadosa, para que não haja a desvinculação do que é avaliar na Educação Infantil e passar a ser apenas preenchimento de fichas e relatórios padronizados, embasados apenas em um ideal artificial de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As DCNEI em sintonia com a LDB, além de citar e enfatizar que a avaliação nas instituições infantis deve acompanhar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças, sem a intenção de seleção, promoção ou classificação, acrescenta ainda que este acompanhamento deve ter

observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças; [...] a criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança; [...] documentação específica que permita as famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem [...] (BRASIL, 2010, p. 29)

Hoffmann (2018, p. 13) afirma que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.” Como podemos inferir do que foi exposto até aqui, a avaliação proposta nos documentos legais que tratam da Educação Infantil, dialogam entre si, no que diz respeito aos aspectos específicos da prática avaliativa nessa etapa de ensino. Então, a ênfase dada pelo PNAIC 2017, aos sistemas avaliativos para a Educação Infantil, só pode ser pensada, de acordo com as concepções que embasam nossa reflexão, a partir de seu caráter formativo e processual.

2.4.3 – O papel da Gestão no PNAIC

Ao ser implantado, o PNAIC já trazia a definição de quais os órgãos seriam responsáveis por sua gestão: o Comitê Gestor Nacional e Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento. Esses Comitês tinham o “compromisso solidário de elevar a qualidade do processo de alfabetização, letramento e aprendizagem na idade certa dos estudantes” (BRASIL, 2017a, p.20)

Com esse compromisso, os Comitês de Gestores estaduais e as equipes do Distrito Federal, dos estados e municípios estabeleceram metas a ser alcançadas e verificadas, em seus resultados, por intermédio da realização de avaliações das ações voltadas à Pré-escola, ao Ensino Fundamental, focando sempre a alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano.

A estratégia principal da Gestão Nacional do PNAIC (BRASIL, 2017b) teve como meta declarada por seus propositores, o fortalecimento da autonomia dos entes envolvidos, com o intuito de facilitar os processos flexíveis na formação, valorizando as especificidades, as necessidades e responsabilidades legais dos sistemas de ensino.

Essa articulação institucional entre o Comitê Gestor para a alfabetização e com as demais instâncias envolvidas no processo (sistemas e redes de ensino, gestores escolares, docentes e comunidade) é assumida pelo MEC como sendo de extrema importância para todas as instituições participantes, pois representa um espaço de diálogo, trabalho coletivo e de equipe com a criação “de redes de boas práticas, de formação de estratégias e mecanismos de acompanhamento e intervenção que contribuam para o alcance de melhores resultados educacionais” (BRASIL, 2017b, p.13)

2.4.4 - Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais.

Os materiais didáticos, a literatura e as tecnologias educacionais caracterizam-se pelos incisos já previstos na Portaria de 2012 (BRASIL, 2012a) e citados nesta dissertação na página 59, porém na Portaria de 2017 (BRASIL, 2017b) o desdobramento dos incisos apresentou uma pequena mudança com a retirada do inciso “III – jogos pedagógicos para apoio à alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 23), isso foi justificado com a seguinte informação: “o material anteriormente encaminhado pelo MEC continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes” (BRASIL, 2017b, p. 17).

Em relação aos materiais destinados ao Ensino Fundamental para o ano de 2017, o MEC pontua que os cadernos que foram usados em anos anteriores de 2013 a 2015 poderiam ser utilizados como reforço, para a formação de 2017, com o objetivo de estimular a interdisciplinaridade e a articulação entre os diferentes componentes curriculares.

Na análise dos documentos que nortearam à implantação do PNAIC 2017 pudemos verificar que consta em sua introdução a informação que o material destinado à Educação Infantil foi produzido a partir do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” fruto da parceria, ocorrida no período de 2013 a 2015, entre as Universidades Federal de Minas Gerais

– UFMG, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e a Coordenadoria da Educação Infantil do MEC – COEDI (BRASIL, 2017b).

Com o intuito de atender as necessidades de formação dos professores da Educação Infantil, este projeto produziu e lançou uma coleção de oito cadernos de formação para os professores da Educação Infantil, com a finalidade de desenvolver um trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita às crianças que frequentam as Creches e as Pré-Escolas brasileiras.

É importante ressaltar que antes de 2013, data início do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, um longo caminho foi percorrido no sentido de ampliar os tempos e espaços de alfabetização das crianças da Educação Infantil em nosso país. Por exemplo, em 2008 o MEC, por meio da COEDI, promoveu uma reunião em Brasília a fim de problematizar esse tema com especialistas da área da alfabetização, da leitura e da escrita na Educação Infantil. A intenção dessa reunião foi a de:

1. Analisar o papel da Educação Infantil na formação do leitor e as demandas para uma política nacional de leitura; 2. Construir um posicionamento sobre o papel da Educação Infantil na formação do leitor para que o MEC possa assumi-lo na orientação dos sistemas de ensino; 3. Tornar visível a especificidade da Educação Infantil, diferenciando esta etapa da Educação Básica do Ensino Fundamental, bem como da ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2015c, p.7-8)

Em 2010, o Programa Currículo em Movimento contou com a publicação de diversos textos que abordavam o cotidiano pedagógico de Creches e Pré-escolas, discutindo sobre a leitura e a escrita naquele âmbito. Naquele mesmo ano, Baptista¹⁷ (2010) elaborou o texto “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância” que mais tarde, em 2013, deu origem ao Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, com o objetivo, explicitado, “de formular e difundir proposições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil comprometidas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.” (BRASIL, 2015c, p. 9)

O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, que subsidiou a elaboração dos oito cadernos da Coleção para o PNAIC, em 2017, explicita a convicção de que é necessário estabelecer parâmetros e diretrizes nacionais que orientem o trabalho com a linguagem escrita e a leitura nas instituições infantis (Creche e Pré-Escola), promovendo a capacitação dos docentes para atuarem, conforme a definição preestabelecida em relação aos temas ali

¹⁷ Baptista M. C – Professora da UFMG e uma das coordenadoras gerais do PNAIC para a Educação Infantil.

abordados, tendo como referência a perspectiva de autores renomados que estudam essa temática. Dessa forma, a coleção reuniu 38 autores e 25 leitores críticos que delinearão os seguintes pressupostos na elaboração do material:

Ensinar leitura e escrita é observar, apoiar e desafiar as crianças na sua trajetória de apropriar-se de uma linguagem; a leitura e a escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, inseridas em práticas sociais nas quais são tomadas como elementos essenciais para a interação entre os interlocutores; a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer por meio de situações de enunciação em que os participantes estabelecem trocas efetivas num exercício dialógico de interação linguística; [...] a relação das crianças com a cultura letrada é estimulada por meio do convívio com diferentes gêneros discursivos, orais e escritos, em situações de enunciação e com sua adequada exploração; essa proposta educativa requer o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e culturais, o planejamento e sequenciamento de atividades respaldadas em objetivos, com continuidades e desdobramentos construídos nas interações que se estabelecem no grupo/turma; a linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras linguagens; a reflexão sobre os diversos componentes das linguagens escrita e oral é estimulada e apoiada pela professora, que informa e desafia as crianças fazendo com que queiram saber sempre mais, gostem de participar desses momentos de pensar sobre a língua e se sintam seguras de que são capazes de aprender; assegura-se a autonomia das crianças no acesso aos objetos da cultura e a práticas de leitura e escrita, incentivando atos de ler e escrever espontaneamente. (BAPTISTA, NUNES, et al, 2018, p.6)

O material também contou com um projeto gráfico que foi pensando com a proposta de garantir articulação entre forma e conteúdo, sob a responsabilidade de artistas consagrados da literatura infantil como: Graça Lima¹⁸, Mariana Massarani¹⁹ e Roger Mello²⁰.

O material didático da coleção não foi distribuído de forma impressa para os cursistas, somente em formato digital, o que provocou polêmicas entre os envolvidos na elaboração do material, pois se entende que há uma “desvalorização dos processos formativos na Educação Infantil, reverberando no envolvimento das professoras e explicitam a forma superficial, inconsistente e inadequada da inserção da pré-escola no PNAIC 2017/2018.” (BAPTISTA, NUNES, et al, 2018, p.8)

O material é estruturado em um caderno de apresentação, um encarte para as famílias e oito cadernos de formação com os seguintes temas: Caderno 1 – Ser docente na Educação

¹⁸ Graça Lima - ilustradora e escritora carioca, formada em Comunicação Visual pela Escola de Belas Artes da UFRJ, com mestrado em Design na PUC-RJ. Já ganhou vários prêmios com seu trabalho de ilustração.

¹⁹ Mariana Medeiros Massarani é uma premiada ilustradora e escritora. Já ilustrou mais de duzentos livros, a maioria de literatura infanto-juvenil. Esta ilustradora é sócia da empresa Capa Dura em Cingapura, junto com outros dois importantes ilustradores brasileiros, sendo estes Graça Lima e Roger Mello

²⁰ Roger Mello é um escritor e ilustrador brasileiro. Nasceu em Brasília, em 1965. Vencedor do Prêmio Internacional Hans Christian Andersen 2014, na Categoria Ilustrador. o Prêmio é concedido pelo International Board on Books for Young People, considerado o Prêmio Nobel da Literatura Infantil e Juvenil.

Infantil: entre o ensinar e o aprender; Caderno 2 – Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem; Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações; Caderno 4 – Bebês como leitores e autores; Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras; Caderno 6 – Currículo e linguagem na Educação Infantil; Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações; Caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. Cada caderno é estruturado em três unidades, escritos por diferentes autores, propondo um diálogo entre a teoria e a prática com ênfase na ciência, arte e vida, valorizando os conhecimentos e as experiências dos professores e das crianças, em uma relação harmônica entre criança – professores – família. As unidades seguem as mesmas estruturas: iniciando o diálogo; corpo do texto/unidade; compartilhando experiências; reflexão e ação; aprofundando o tema; ampliando o diálogo e referências.

2.4.5 - Adesão ao programa.

Diante das ações que os organizadores propuseram para o PNAIC de 2017 a adesão dos entes federativos permitiu a formalização e o reafirmamento com o compromisso com a alfabetização de todas as crianças até no máximo aos oito anos começando pela Educação Infantil, oferecendo propostas de práticas sociais de leitura e escrita. Para tal, entre as responsabilidades assumidas destacam:

articular-se com as instituições formadoras para promover atividades de formação continuada dos coordenadores regionais e locais, dos formadores regionais, dos formadores locais, dos professores atuantes no ciclo de alfabetização e dos professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos e articuladores das escolas; [...] promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução na alfabetização dos estudantes das redes de ensino. (BRASIL, 2017b, p. 7 e 8)

Os municípios, ao aderirem o PNAIC, passam a se comprometer com a alfabetização e a aprendizagem de todas as crianças na sua faixa etária adequada. Para isso, cada um deles deve responsabilizar-se com a oferta de cursos de formação continuada para os alfabetizadores da rede municipal de ensino, levando em consideração algumas ações fundamentais, para que isso ocorra de forma exitosa: observar os níveis de aprendizagens das crianças com base nos resultados da ANA e da Prova Brasil para o Ensino Fundamental; selecionar coordenadores competentes para a atividade de gestão e de formação, de acordo com os critérios da legislação; garantir a participação dos professores, dos coordenadores e dos articuladores nos momentos de formação, sem prejuízo na carga horária de trabalho; monitorar as ações e as avaliações periódicas dos estudantes a fim de promover o

reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais da educação, e intensificar a cooperação do estado com os municípios - de forma colaborativa - na coordenação das ações de formação.

A partir da confirmação da adesão, o Estado passa a reafirmar seu compromisso e responsabilidade com a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de todas as unidades regionais que atende a Educação Básica pública, garantindo a aprendizagem de todas as crianças na idade adequada, além de monitorar os resultados das avaliações periódicas e a partir deles promover o reconhecimento e a valorização dos entes envolvidos. Outro compromisso pontual do Estado consiste na disponibilização da “assistência técnica aos municípios com mais dificuldades na implementação das ações de formação e na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2017b, p.10).

Dessa forma, para que os municípios se sentissem mais atraídos para assinarem a adesão ao PNAIC de 2017 (BRASIL, 2017b), foi possibilitada que a formação continuada dos professores fosse realizada em serviço, com orientação de que ocorresse a partir do diagnóstico de cada sala de aula, garantindo a autonomia e a segurança na utilização de práticas didático - pedagógicas no processo de alfabetização.

A alfabetização para a equipe do SEB compreende um processo intencional, interdisciplinar e complexo:

uma verdadeira proposta de educação integral que deve inserir a criança em um ambiente seguro, lúdico e motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI. (BRASIL, 2017b, p.12)

Apesar dessa ênfase a um processo de alfabetização que leve a uma educação integral desde o início da vida escolar, a inclusão do objetivo de promover a alfabetização de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil, não é aceita por parte de teóricos e educadores, como fica exemplificado em Faria e Mello (2005), quando argumenta que a iniciação do processo de alfabetização, na Educação Infantil, antecipa o fracasso que já ocorre, de forma significativa, na primeira série do Ensino Fundamental. Sobre isso, Soares (2018) esclarece que essa concepção depende de como os pesquisadores entendem o que seja alfabetização e como a concepção de criança está formatada em todos os contextos, sejam eles, históricos, sociais e políticos.

A alfabetização entendida como um processo que se inicia desde a mais tenra idade, tem sido problematizadas nos últimos anos, por inúmeros estudiosos que defendem que a escola e os profissionais que ali atuam de forma direta com essas crianças, necessitam de formação continuada para entender esse processo e dar continuidade, levando em consideração os princípios de uma alfabetização que considere as práticas sociais da leitura e da escrita e entendida assim como aponta Goulart (2014) a alfabetização em duas facetas: social e linguística.

Diante dessas terminologias do processo de alfabetização na Educação Infantil, propomos a próxima seção para discorrermos sobre essa temática, analisando-a na Coleção do material do PNAIC destinado na formação de educadores da Pré-escola.

3 – A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A alfabetização é um tema que gera polêmica em seu discurso, principalmente, quando se refere a Educação Infantil. Para tanto, é necessário entender que o termo alfabetização tem suas raízes fundamentadas na etimologia na “aquisição do alfabeto” (SOARES, 2018, p. 16) e no seu sentido elementar é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (*Ibid*, p. 16)

No processo elementar da alfabetização, as habilidades de leitura e escrita só fazem sentido para a criança quando acontecem em um ambiente que favorece as práticas sociais de leitura e de escrita. Para Freire (2019, p. 13) “alfabetizar é conscientizar”, ou seja, o indivíduo passa a ser protagonista da sua própria história, escrevendo-a; é “biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (*Ibid*, p.12).

Bajard e Arena (2015) denunciam que infelizmente nos cenários atuais das salas de aula as aprendizagens da língua escrita são ensinadas de forma abstrata, “apartada das relações humanas, como espelho da língua oral” (p. 259), e as práticas de leitura apenas como emissão sonora do texto. Ensinadas e aprendidas dessa forma criam-se impedimentos para a formação de uma criança leitora e autora. Sobre isso Bajard e Arena (2015) trazem quatro desdobramentos que merecem ser pensados e revisados nas práticas pedagógicas quando o objetivo é formar crianças leitoras em um ambiente rico de práticas reais de leitura e escrita, porque afinal é assim que acontece o processo de alfabetização:

1) a criança aprende a escrever palavras fora dos atos da vida; 2) a criança aprende o funcionamento da construção da palavra como entidade abstrata, em estrita conexão com o oral, mas não aprende o discurso, nem os conteúdos ideológicos que o constituem; 3) a criança, ao compreender as conexões técnicas entre fonemas e grafemas, não aprende a usar como instrumento específico de sua formação em um mundo atualmente predominante gráfico; 4) esse modo de ensinar cria obstáculos quase incontornáveis para a formação de crianças como leitoras autônomas em uma sociedade organizada por atos de leitura e de escrita, intensamente impregnados de ideologia. (*Ibid*, p.259)

Diante dessas práticas equivocadas, mas ainda presentes em muitas instituições de Educação Infantil, cabe entendermos que o processo de “ensinagem” (ANASTASIOU, ALVES, 2015, p.20) da leitura e da escrita deve ocorrer a partir de situações de leitura e de escrita como atos da própria vida da criança, em que ela possa ressignificar e transformar a partir da suas vivências. “Por esses atos, e de todos os outros da vida, a criança se constitui

como ser singular no mundo, responsável por seu percurso de formação autônoma” (BAJARD, ARENA, 2015, p. 259).

Ferreiro (2001) explicita que o questionamento sobre se devemos ou não ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil, é um problema mal colocado:

[...] porque pressupõe que a resposta NÃO equivale a deixar essa responsabilidade para o ensino fundamental, e a resposta SIM pressupõe introduzir na pré-escola as más práticas educacionais do Ensino Fundamental. O que proponho é substituir a pergunta centrada no ensino por outra centrada na aprendizagem: deve-se permitir ou não que as crianças aprendam sobre a língua escrita na pré-escola? Nesse caso, a resposta é redondamente afirmativa. (2001, p.146)

Acrescentamos que ao ensinarmos Atos de ler e a escrever, em seu sentido pleno, a leitura e a escrita, passam a se constituir em “os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os de ler encharcados de pensamentos e valores do Outro.” (BAJARD, ARENA, 2015, p. 260). Esses atos sociais de leitura e de escrita devem estar presentes nas instituições infantis, até porque a criança está imersa em contextos letrados fora dos muros da escola, em uma sociedade grafocêntrica. Bajard (2014) enfatiza que desde o nascimento, nos primeiros meses de vida, a criança já tem seu primeiro encontro com a língua escrita, por meio de muitas histórias ditas pela mãe e no decorrer do seu crescimento vai se abrindo um leque de opções de encontros entre a criança, a leitura e a escrita. Assim, “o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização.” (FERREIRO, 2001, p. 64).

Arena (2013) explicita que as *crianças* não esperam se tornar *alunas* para poder aprender a ler, ou melhor, para adentrar na cultura escrita. Elas já querem fazer isso com o estatuto de crianças, em casa, nos ambientes familiares, nas bibliotecas, em ambientes em que predominam as atividades de jogo, nos celulares, etc.. Portanto, os conceitos que as crianças têm sobre a escrita recebem influências dos fatores sociais, da cultura, já que a escrita é um objeto cultural. Quanto mais a criança tem contato com esse objeto cultural, que é a escrita, mais ela o questiona, se interessa e se apropria.

A argumentação de que a alfabetização deve ou não estar presentes nos contextos infantis, requer segundo Soares (2018) a necessidade de fundamentar e entender como os pesquisadores entendiam o que era alfabetização e como a concepção de criança era formada em cada um dos contextos histórico, social e político de cada época. Houve períodos da nossa história educacional que justificavam que a criança só poderia estar em contato com a leitura e a escrita em determinada idade, ou seja, aos 7 anos, quando essas crianças adentravam no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em épocas passadas, como já evidenciamos neste texto, as crianças que tinham acesso à educação escolar na primeira infância, viviam imersas em instituições denominadas de Jardins de Infância, cujo objetivo era o cuidado e a concepção de aprendizagem era marcadamente inatista. Nessa perspectiva, os Jardins de Infância se organizam para cuidar das crianças “para que crescessem e amadurecessem, como em um jardim se cuida de plantas para que cresçam e cheguem à floração ... e nesse “jardim” não deveria haver “letras”, pois considerava-se prematuro dar às crianças acesso à língua escrita antes dos 7 anos.” (*Ibid*, p.138)

A partir das contribuições de estudiosos como Luria, Vigotsky, Leontiev (1988) e Ferreiro (1980), foi possível compreender que não precisaria que o adulto autorizasse quando seria o acesso da criança com à língua escrita e muito menos que essa criança seria um ser que só recebia informação. A criança é um ser social, sujeito de vontades, cognoscente que, por intermédio de trocas sociais vai constituindo seu processo de alfabetização, mesmo antes de entrar nas instituições escolares, em interações realizadas em seus contextos sociais, familiares e culturais.

O fundamental é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado [...] o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas, de forma planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil. (SOARES, 2018, p.144)

Dessa forma, ao invés de ficarmos preocupados se deve ou não ensinar atos de leitura e de escrita na Educação Infantil, Ferreiro (2001, p. 101) aponta que a função primordial é

[...] permitir às crianças que não tiveram convivência com adultos alfabetizados – ou que pertencem a meios rurais isolados – obter essa informação básica sobre a qual o ensino cobra um sentido social (e não meramente escolar): a informação que resulta da participação em atos sociais onde o ato de ler e o de escrever têm propósitos explícitos.

Ferreiro (2001) e Soares (2018) relatam que as instituições infantis devem ser um local rico em escritas diversas em que a criança deve ter a liberdade de se expressar e de experimentar os sinais gráficos em aprendizagens significativas. Cabe aos professores entenderem que as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de 0 a 5 anos levem em consideração as suas experiências culturais, as especificidades, as interações e a brincadeira dentro de contextos sociais em que a leitura e a escrita se façam presentes. Além disso, é de extrema importância que a formação docente, tanto a inicial como a continuada, seja aprimorada para considerar esses contextos reais.

Com a intenção declarada de garantir aos professores de Educação Infantil uma formação que assegure um trabalho diferenciando com crianças de 0 a 5 anos, em busca da apropriação dos atos de leitura e de escrita, tem início em 2013 o “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Para que fique evidente a vinculação desse projeto, com o material do PNAIC destinado à Educação Infantil, passaremos a descrever, a seguir, as principais diretrizes, concepções e aportes teóricos que sustentaram sua elaboração.

3.1 – O Projeto leitura e escrita na Educação Infantil.

O “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil” iniciou em 2013, com duração de dois anos, sob a supervisão das Universidades, tanto de Minas Gerais como do Rio de Janeiro, e também do MEC e do COEDI. Teve o propósito de formar professores capazes de trabalhar com a leitura e a escrita na Educação Infantil, norteados pelos dois eixos das DCNEI (BRASIL, 2010) 1) as interações e a 2) brincadeira.

No período em que o projeto foi desenvolvido, foram realizados diversos seminários e desenvolvidos estudos, pesquisas e debates com a participação e contribuição de professores e estudiosos brasileiros e estrangeiros (BRASIL, 2016d). Duas pesquisas foram conduzidas no mesmo período:

1) Leitura e escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013) e 2) Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas educativas, contribuíram para traçar um panorama do conhecimento que tem sido produzido na área, nos últimos 30 anos no Brasil, e de práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de creches e pré-escolas brasileiras e suas articulações. (*Ibid*, p. 11-12)

Para o desenvolvimento das pesquisas, diversos professores de outras quatro universidades fizeram parte: Universidade do Mato Grosso do Sul – UFMS, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Essas pesquisas tinham o objetivo de levantar dados sejam eles por meio de revisão bibliográfica ou de boas práticas sobre o desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil em diversos contextos dos estados brasileiros.

Julgamos importante apresentar aqui quem são as organizadoras que fizeram parte desse momento histórico para o melhor reconhecimento da Educação Infantil e das práticas pedagógicas de leitura e escrita. Para isto, elaboramos o **Quadro 6**.

Quadro 6 – Equipe organizadora do Projeto Leitura e escrita e do material didático-pedagógico do PNAIC Educação Infantil de 2016.

Cargo/Função	Organizadores	Formação/ Vínculo Institucional
Coordenadora do MEC	Rita de Cássia de Freitas Coelho	Graduação em Normal Superior pelo Centro Universitário La Salle – Niterói; Mestranda da UNIGRANRIO. Atuou na Educação Básica e Ensino Superior. Entre 2007 a 2016, foi coordenadora geral do MEC – COEDI/SEB/MEC.
Equipe de Concepção e Organização	1- Mônica Correia Baptista 2- Patrícia Corsino 3- Vanessa Ferraz Almeida Neves 4- Maria Fernanda Rezende Nunes	1- Graduada em Pedagogia e Mestrado em Educação pela UFMG; Doutorado em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Pesquisadora do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE/FAE/UFMG e do núcleo de Pesquisas e Estudos em Infância e Educação Infantil – NEPEI da FAE/UFMG com atuação nos temas relacionados as práticas pedagógicas de leitura e escrita com crianças de zero a seis anos, com ênfase na formação do leitor de literatura, políticas educacionais e currículo na Educação Infantil. 2- Pedagoga pela Universidade Santa Úrsula, Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC – Rio. Professora e coordenadora adjunta do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC e do Grupo de Pesquisa Infância, Linguagem e Escola da UFRJ. 3- Possui graduação em Psicologia, Mestrado em Psicologia Social e Doutorado em Educação pela UFMG. Professora adjunta da UFMG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/FAE/UFMG) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-cultural na sala de aula (GEPSA/FAE/UFMG) e do Grupo de Leitura e Escrita na primeira Infância (LEPI/FAE/UFMG). 4- Graduação em Psicologia; Mestrado em Educação pela UNRIO; Doutorado em Educação pela UFRJ. Professora Titular-Livre do Departamento de Didática da UNRIO. Representante no comitê científico da Anped – GT Educação da criança de zero a seis anos. Integra o fórum de Educação Infantil do Rio de Janeiro.
Assessoria	Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto	Possui graduação em Psicologia pela UFMG, Mestrado e Doutorado em

		Psicologia pela UnB. Atua como pesquisadora, consultora e docente na área do desenvolvimento humano e Educação Básica com os seguintes temas: infância, desenvolvimento infantil, educação infantil, magistério, formação docente, políticas e programas de educação.
Secretária Geral	Angela Bibiana Nogueira	Formada em Psicologia Clínica (bacharel e licenciatura) e pós-graduada em Recursos Humanos. Desde de 2002 trabalha na UFMG com projetos de extensões, elaboração de projetos e pesquisas nas áreas de Educação, Cultura e Meio Ambiente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos sites da plataforma Lattes: lattes.cnpq.br e <http://www.projetoletituraescrita.com.br/quem-somos/equipe/>

Observando a equipe de organizadoras²¹ que fizeram parte da composição do Projeto e também da Coleção dos cadernos do Pacto, podemos identificar que duas possuem graduação em Psicologia, duas em Pedagogia e uma cursou Normal Superior. Do conjunto de seis integrantes da equipe, a metade realiza pesquisas voltadas ao ensino da leitura e da escrita e são atuantes nas linhas de pesquisas que envolvem a infância e o desenvolvimento infantil. A essas pesquisadoras, coube a tarefa de refletir sobre a alfabetização para essa faixa etária, em um momento histórico que exigia soma de fatores políticos e pedagógicos, tais como a ampliação gradativa da obrigatoriedade escolar para as crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e às crianças a partir dos 4 anos na Pré-escola da Educação Infantil. Devido à complexidade que a temática envolve, julgaram necessário propor um curso de formação continuada aos professores atuantes nas instituições infantis, pois há muitos paradigmas ultrapassados em relação ao processo de aprendizagem nesta faixa etária, decorrentes de uma visão de adestramento, cópias, repetição de sílabas e letras, enfim, longe de atividades que propiciem às crianças, situações de aprendizagens em práticas sociais reais de leitura e escrita.

A partir dos conhecimentos elaborados e sistematizados nesse Projeto, foi disponibilizada, em 2016, a coletânea dos Cadernos de Formação do PNAIC para os professores da Educação Infantil, que serão descritos a seguir.

²¹ Utilizaremos o feminino quando nos referirmos a equipe que organizou o material do PNAIC para a Educação Infantil, porque todas as componentes são mulheres.

3.2 – Os cadernos de formação do PNAIC.

Em 2016, as organizadoras citadas acima, com mais 38 autores e 25 leitores críticos, elaboraram, em parceria com o MEC, os Cadernos de formação do PNAIC – sendo 1 caderno de apresentação, 8 cadernos temáticos e 1 encarte para as famílias.

As concepções que fundamentam o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, propostos no material da coleção “Leitura e escrita na Educação Infantil” de acordo com suas organizadoras e autores que participaram, sejam por meio da escrita do material ou de uma leitura crítica do mesmo, asseguram que as crianças devem se apropriar da leitura e da escrita por meio da linguagem, a partir da perspectiva discursivo-dialógica, com base no pensamento de Bakhtin (1981, 2003), em que a leitura e a escrita devem acontecer em situações reais e significativas, inseridas em práticas sociais e a sua aprendizagem como um processo de enunciação, rompendo com a ideia de linearidade e da prontidão como pré-requisito.

Outra concepção elencada pelas organizadoras é que o fundamental no trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil é a sua relação com os eixos estruturantes: as interações e a brincadeira. “A *brincadeira* é compreendida como elemento *estruturante da cultura infantil* e não, principal e exclusivamente, como uma estratégia de ensino e aprendizagem, para a transmissão de conhecimentos, valores, ou para moldar comportamentos.” (BRASIL, 2018b, p.10, grifo nossos)

Compreende-se então, que a relação da criança com a cultura letrada se dá por meio da sua interação e estimulação com os diferentes gêneros discursivos orais e escritos em situações de enunciação e adequada exploração ao acesso aos objetos culturais e das práticas sociais de leitura e escrita, com o incentivo de ler e escrever, tanto convencional quanto não convencionalmente, e isso assegura o desenvolvimento da autonomia da criança.

O caderno de apresentação, denominado de Caderno 0 (BRASIL, 2016d) traz de forma resumida a estrutura do curso, ou seja dos oito cadernos de formação, enfatizando que o material propõe aos cursistas uma articulação entre os conhecimentos teóricos-científicos e as manifestações artístico-culturais dentro do cotidiano infantil. É possível notar que ao fazer um convite aos cursistas, as organizadoras se referem a estes denominando de professoras.

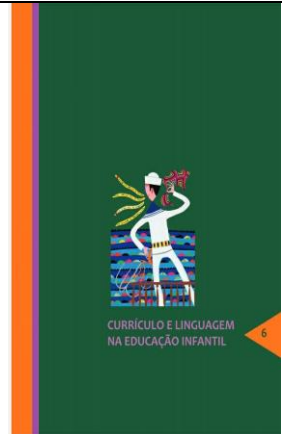
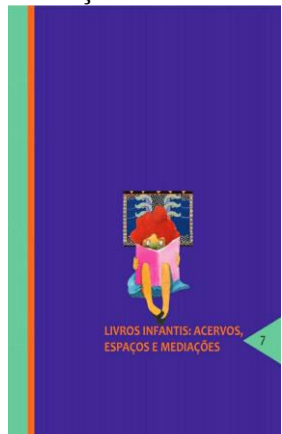
Optamos por nos referir a vocês que atuam como docentes sempre por meio do genérico feminino, ou seja, professora. Apesar de reconhecermos que tem crescido o número de homens no corpo docente da Educação Infantil, este ainda se mantém majoritariamente feminino, numa proporção que represente mais de 95% de mulheres. (*Ibid*, p. 14)

Os oito cadernos didáticos de formação apresentam uma única estrutura, em que cada um deles apresenta três unidades, que buscam dialogar entre si. A seguir apresentaremos no **Quadro 7** os títulos de cada caderno, as unidades que os compõem, os autores e os leitores críticos.

Quadro 7 – Composição dos oito cadernos do PNAIC.

Número do caderno	Títulos dos Cadernos	Título das Unidades	Autores	Leitores críticos
1	Ser docente na Educação infantil: entre ensinar e o aprender. 	1-Docência e formação cultural. 2-Docência na Educação Infantil: contextos e práticas. 3-Leitura literária entre professoras e crianças	1-Sandra Regina Simonis Richter; 2-Isabel de Oliveira e Silva; 3-Mônica Correia Baptista; Ângela Rabelo Barreto; Patrícia Corsino; Vanessa Ferraz Almeida Neves; Maria Fernanda Rezende Nunes.	- Ordália Alves Almeida; - Peterson William de Sousa; - Miguel Farah Neto
2	Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem. 	1-Infância e linguagem. 2-Infância e cultura. 3-Desenvolvimento cultural da criança.	1-Solange Jobim e Souza; 2-Rita Ribes Pereira; 3-Maria Cristina Soares de Gouvêa	- Aline Nascimento Ricci; - Denise Maria de Carvalho Lopes; - Raquel Gonçalves Salgado.
3	Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações.	1-Criança e cultura escrita. 2-Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações; 3-Criança, linguagem oral e linguagem	1-Ana Maria de Oliveira Ganvão; 2-Cecília Goulart e Adriana Santos da Mata; 3-Ana Luiza Bustamante Smolka; Lavínia Lopes	- Ana Corolina Perrussi Alves Brandão; - Marlene Oliveira dos Santos; - Saskya Caroline

		escrita: modos de apropriação	Salomão Magiolino e Maria Silva Pinto de Moura Librandi da Rocha.	Bondmuller.
4	Bebês como leitores e autores. 	1-Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. 2- Bebês: interações e linguagem. 3- Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores.	1-Maria Emília López; 2-Daniela de Oliveira Guimarães; 3- Maria Emília López.	- Carolina Gobatto; - Sandra Gomes de Azevedo; - Tacyana Karla Gomes de Ramos
5	Crianças como leitoras e autoras. 	1-Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e suas implicações pedagógicas. 2-As crianças e as práticas de leitura e escrita na Educação infantil. 3- As crianças e os livros.	1-Patrícia Corsino; Maria Fernanda Rezende Nunes; Mônica Correia Baptista; Vanessa Ferraz Almeida Neves e Ângela Rabelo Barreto; 2-Angélica Sepúlveda e Ana Teberosky; 3-Teresa Colomer.	- Magda Becker Soares; - Núbia Pereira Brito Oliveira; - Rafaela Louise Silva Vitela; - Sara Mourão Monteiro.
6	Currículo e linguagem na Educação Infantil.	1-Currículo e Educação Infantil. 2-Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. 3-Avaliação e Educação infantil.	1-Maria Carmen Silveira Barbosa e Zilma Ramos de Oliveira; 2-Sonia Kramer e Silvia Néli Falcão Barbosa; 3-Catarian Moro e Gizele de Souza.	- Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello; - Márcia de Fátima de Oliveira; - Naire Jane Capistrano

				
7	Livros infantis: acervos, espaços e mediações. 	1-Livros infantis: critérios e seleção – as contribuições do PNBE. 2-E os livros do PNBE chegaram...: situações, projetos e atividades de leitura. 3-Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil.	1-Aparecida Paiva; 2-Claúdia Pimentel; 3-Edmir Perrotti; Ivete Pieruccini e Rose Maria Gozzi Carneloso.	- Ana Paula Gaspar Melin; - Aurilene Lima da Silva; - Renata Junqueira de Souza.
8	Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. 	1-Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola. 2- Literatura e famílias: interações possíveis na Educação Infantil. 3- Leitura e escrita: conquistas e desafios para a formação continuada.	1-Silvia Helena Vieira cruz; 2-Célia Abicalil Belmiro e Cristiene de Souza Leite Galvão; 3-Mônica Correia Baptista; Ângela Rabelo Barreto; Patrícia Corsino; Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Fernanda Rezende Nunes.	- Iza Rodrigues Luz; - Rosele Guimarães; - Zinair Aparecida de Moraes Gois.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no Caderno 0 (BRASIL, 2016d)

Na coleção, é possível notar que os textos e os escritos em cada unidade não são autoaplicáveis como acontece com materiais didáticos que existem no mercado editorial, que são auto instrucionais, trazendo modelos de atividades, fichas de avaliação, listas de conteúdos prontos para ser usados com crianças de 0 a 5 anos.

Esses materiais autoaplicáveis se destacam ainda hoje em muitas instituições escolares no Brasil, sejam elas públicas ou privadas. A crescente produção desse tipo de material didático associa-se muitas vezes à defasagem da formação inicial e continuada dos professores e, nas políticas públicas que alimentam esse tipo de concepção em que os professores não são preparados e impedem de atuarem com autonomia em suas práticas pedagógicas, e consequentemente formam sujeitos alienados, não críticos.

No entanto, o material do PNAIC destinado à Educação Infantil, foi elaborado com a intenção, declarada pelas organizadoras, de dar autonomia para o professor refletir sobre os textos e as práticas ali expostas com o objetivo de adaptá-los à sua realidade: da sala de aula, do bairro, da escola e a da família. Quando o professor assume uma postura autônoma em sala de aula, frente aos materiais sejam eles didáticos ou não, ele passa a negociar com o seu contexto de atuação e retrospectivamente reflete sobre a sua prática, distanciando-se assim “criticamente da estrutura burocrática da profissão e expande sua visão sobre o ensino para questões além da sala de aula, sua prática se torna não só reflexiva, mas intelectual crítica ao adquirir tonalidade ideológica e política,” (VALÉRIO, 2017, p. 332), consequentemente contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Na busca de fomentar ainda mais a autonomia do professor, as organizadoras se preocuparam em estruturar cada unidade seguindo uma organização comum, porém com uma dialogia entre ambas. De forma resumida, apresentamos no **Quadro 8** a estrutura das unidades com suas respectivas seções:

Quadro 8 – Estrutura das unidades dos cadernos do PNAIC para Educação Infantil de 2016.

Seções	Propostas/Objetivos
1- Iniciando o diálogo	- Introduz o tema; - Explicita os objetivos
2- Corpo do texto/unidade	- Desenvolve as ideias e os conceitos, com embasamento teórico presentes nos referencias, levando em consideração os conhecimentos prévios dos cursistas. - Articula o tema tratado com outros gêneros textuais e com o cotidiano infantil.
3-Compartilhando experiências	- Apresenta as experiências de outros professores em contextos educativos concretos nas diferentes faixas etárias da Educação Infantil.
4- Reflexão e ação	- Propõe atividades de reflexão sobre a temática abordada; - Recomenda situações práticas para serem desenvolvidas com as crianças do seu agrupamento e o compartilhamento dessas ideias.
5- Aprofundando o tema	- Indicam textos, filmes ou vídeos com a proposta de perguntas para discussão e atividade obrigatória.

6- Ampliando o diálogo	- Recomenda leituras, vídeos ou filmes como complementares.
7- Referencias	- Apresentam as informações completas dos textos e documentos citados para uma possível consulta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no Caderno 0 da Coleção do PNAIC para a Educação Infantil (BRASIL, 2016d)

Juntamente com os 8 cadernos de formação, as organizadoras elaboraram 1 encarte como um instrumento facilitador no trabalho com as famílias e que complementa o Caderno de número 8. O encarte tem um visual e um título provocativo que aguça nossos olhos leitores, “Conta de novo? As famílias e a formação literária do pequeno leitor” (BRASIL, 2016f) que foi redigido pelas autoras: Celia Abicalil Belmiro e Cristiene de Souza Leite Galvão.

Figura 2 – Capa do Encarte Conta de novo? As famílias e a formação literária do pequeno leitor.



Fonte: Disponível em: <http://www.projetoletituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Encarte.pdf>. Acesso em 10/06/2020.

O encarte apresenta uma linguagem bem direcionada às famílias com o objetivo de incentivá-las a entender a importância do trabalho com a literatura infantil com as crianças de 0 a 5 anos. “Oferecer a literatura às crianças, desde os primeiros meses de vida, contribui para que cada uma delas possa exercer, em condições de igualdade, seu direito de se transformar e de transformar o mundo por meio do pensamento, da imaginação e da criação.” (BRASIL, 2016f, p.6)

Observa-se também que nas primeiras páginas há uma discussão sobre o tema da leitura, como segue: “a leitura não envolve apenas saber ler palavras. Ler é dar sentido às

coisas. [...] A leitura também é uma relação entre o texto e o leitor.” (*Ibid*, p.8, grifo nosso). Entendemos que quando as autoras colocam que a leitura é ‘também’ uma relação entre o texto e o leitor, estão pressupondo que nem sempre o ato de ler envolve esta relação. Ao analisarmos percebemos que essa afirmação traz um aspecto contraditório descritos nos referenciais assumidos pelas organizadoras, quando admitiram ter a perspectiva discursivo-dialógica (BAKHTIN, 1981, 2003) como proposta para a formulação do material. Nesse referencial a leitura é sempre um ato dialógico que comporta continuamente uma atribuição de sentidos propiciada pela troca de enunciados entre dois sujeitos: autor e leitor.

Em concordância com estas afirmações, Arena (2008, p. 24) afirma que “ler seria o ato de atribuir sentidos,” assim como Lerner (2002, p. 73) enfatiza que “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...”.

Diante dessa aparente contradição e como a temática de cada caderno objetiva propiciar a garantia de aprendizagens significantes em relação aos atos de leitura e escrita na Educação Infantil, buscaremos aprofundar o conhecimento dos conteúdos expostos em cada um dos cadernos, registrando a seguir as concepções sobre a alfabetização, a leitura e a escrita que identificamos nos seus encaminhamentos.

3.3– A concepção de leitura e escrita nos cadernos.

O material analisado apresenta em cada caderno um tema de estudo que se relaciona com os demais. Esses cadernos foram organizados em três unidades escritas por diferentes autores que procuram estabelecer um diálogo entre a teoria e prática, articulando as áreas de “ciência, arte e vida” (BRASIL, 2016d) com o escopo de garantir os conhecimentos artísticos, culturais, teóricos-científicos no cotidiano da Educação Infantil. Os resultados da análise serão apresentados por caderno, visando um cotejamento entre o que ali está escrito com o pensamento defendido pelos autores que estamos utilizando como referência na área de conhecimento.

No caderno 1, o principal tema a ser discutido é a relação entre a docência na Educação Infantil com a formação cultural, a linguagem e a importância da leitura literária para a ampliação das experiências humanas. A formação cultural é destacada como o acúmulo de experiências de percepções do mundo e da ampliação das ações do cotidiano em que o

professor é o facilitador ou o mediador para que as ações culturais sejam preservadas ou ampliadas na vida das crianças de instituições infantis.

A educação, assim como a formação cultural, são processos históricos “em contínuo movimento de transformação e de renovação” (BRASIL, 2016g, p.18). Nesse processo de transformação o nosso mundo pode ser singular ou plural. A singularidade nos remete a nossa vida, que é pessoal e única; já a pluralidade são as nossas relações sociais de compartilhamento. Dessa forma, a cultura é essa dimensão, é esse processo de participação efetiva de todos. Essa participação cultural se dá por meio da linguagem, seja ela a leitura e a escrita.

Em relação à literatura, a discussão é centrada na afirmação que a esta necessita ter um espaço privilegiado nas instituições educacionais com o propósito de formar o leitor literário. Questiona-se também o valor da literatura como arte da palavra, na ampliação das experiências humanas tanto para o professor que deve ser um leitor como para as crianças.

No caderno 2 as discussões são dirigidas à infância, uma vez que, para a criança a descoberta do mundo se faz por meio da linguagem. Segundo Souza (2016, p.18) “é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura.” Dessa forma, o olhar central desse caderno é a infância, a linguagem e a cultura. Para a discussão desses temas as autoras buscaram se referenciar em alguns teóricos como Walter Benjamin, Vygotsky e Bakhtin.

De acordo com Souza (2016) Walter Benjamin contribui com a teoria em que o desenvolvimento da linguagem ocorre “a partir de uma capacidade mimética original, pela qual o homem descobria na natureza analogias e correspondências [...] a linguagem teria surgido de uma mímica gestual primitiva” (p.16). Sendo assim, “a fala imitaria o gesto” (p.17), ou seja, na ontogênese a capacidade mimética pode ser observada durante o jogo infantil, momento em que a criança procura imitar o real, usando a sua imaginação e os fatos reais que estão a sua volta, no seu contexto social. Para Vygotsky, segundo Souza (2016) isso acontece na “relação do pensamento com a palavra [...] o pensamento tem sua própria estrutura e que a transição dele para a fala não é algo que ocorre facilmente” (p.18). Para a Souza (2016) o pensamento de Vygotsky se aproxima do de Benjamin ao analisar a linguagem na ontogênese, pois com o aparecimento da função simbólica é que as crianças utilizam os gestos e os movimentos expressivos do seu corpo, antecedendo a palavra propriamente dita. Já na teoria Bakhtiniana exposta por Souza (2016) a concepção de linguagem é a interação verbal, sendo a linguagem um elemento essencial na constituição do sujeito, da sua história e da cultura.

Diante das teorias abordadas, Souza (2016) chama atenção para que os profissionais da educação deem voz às crianças, “quanto mais a criança fala e expressa suas ideias, tanto melhor as formula para si própria no interior do seu pensamento e, conseqüentemente, para o outro” (p.25).

As discussões continuam centradas nas crianças como produtoras e consumidoras da cultura, em que elas se apropriam e transformam a cultura oferecida pelo mundo contemporâneo, atribuindo significados. Nessa perspectiva, a criança não é vista como simples receptáculo da cultura, mas como alguém que interage com ela, modificando-a para incorporá-la. As atividades que foram propostas nesse caderno tiveram o foco na intenção de oportunizar às crianças vivências em que tenham condições de se expressarem, discutirem e dialogarem sobre suas experiências, frustrações e sobre os temas nos quais estão envolvidas.

As temáticas discutidas no caderno 3 estão centradas na expressão “cultura escrita” com a definição que corresponde ao lugar em que o “escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2016, p.17) e na ideia de que não existe uma única cultura escrita, mas culturas escritas. Que o indivíduo ao nascer já passa a ser produtor dessa cultura, transformando-a, significando-a e moldando-a de acordo com seu contexto social. Para retratar isso, Galvão (2016, p.20) destaca “que os seres humanos produzem cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de suas vidas e, conseqüentemente, também em relação ao escrito.”.

Percorrendo as páginas do caderno 3 observa-se uma intenção reiterada por definir o que os proponentes entendem ser o processo de alfabetização e o do letramento. As definições ali discutidas deixam evidente que as autoras aceitam a existência de dois processos – o primeiro, denominado alfabetização, e segundo reconhecido como sendo o do letramento. A alfabetização segundo Galvão (2016, p. 21)

é o processo, ocorrido em um momento específico da trajetória de vida da pessoa (que pode ser mais curto para algumas e mais longo para outras), em que ela se apropria de uma outra linguagem [...] associação entre grafemas e fonemas e outros símbolos [...].”

Em relação ao letramento a autora define como “aos usos sociais da leitura e da escrita” (*Ibid*, p. 21). No entanto, quando falamos em alfabetização entendemos que para se ter um ambiente alfabetizador é necessário que ocorra conjuntamente com práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social” como já descrevia Ferreiro (2015, p.24). Dessa forma, o próprio termo alfabetização já se basta não necessitando acrescentar outro termo como o letramento, pois as

práticas de leitura e escrita devem acontecer aos seus usos sociais no contexto que a criança estiver inserida. Há outro questionamento quando Galvão (2016) cita que a alfabetização ocorre em um momento específico da vida do indivíduo. Entendemos que a alfabetização é um processo que se inicia desde o nascimento da criança e se estende durante um longo período da vida.

Geraldi (2014, p.28) já registrava que nenhuma alfabetização anterior ao uso do termo ‘letramento’ se imaginava um processo pontual em “que não se esperasse que o alfabetizado viesse a fazer uso da escrita (como leitor ou como autor de textos).” Mesmo as pessoas que supunham que a alfabetização estaria relacionada a um tempo de aprendizagem dedicada à simples codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras e frases soltas, nunca imaginaram que esta aprendizagem se faria sem uma interação com o mundo mais vasto da escrita e de seus usos sociais, “pois se assim fosse, o esforço de alfabetizar seria inócuo” (*ibid*, p. 28).

Galvão (2016, p. 22) traz também para a discussão nesse caderno, os modos de leitura, que segundo ela, seriam: a leitura em voz alta é considerada leitura intensiva e a leitura silenciosa, de leitura extensiva em que define e associa esse modo de ler a um bom leitor: “é aquele que lê sem balbuciar, sem oralizar.” Refletindo sobre essa afirmação defendida por Galvão (2016) concordamos com as contribuições de Bajard (2014, p. 48) ao afirmar que a leitura silenciosa, “deixa de ser aquela leitura imperfeita que teria obrigatoriamente como finalidade a leitura em voz alta. É a leitura propriamente dita; onde há compreensão, há leitura” e nas palavras de Arena (2008, p. 20) “esta passou a ser definida não mais pela emissão sonora, mas pela compreensão.”.

Ainda discutindo sobre a alfabetização na Educação Infantil, Galvão (2016, p.26) completa o que elencamos acima: “na Educação Infantil, muito mais importante do que por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais [...]” Na questão da linguagem, cita Bakhtin (2003, p. 283 *apud* GOULART, MATA, 2016, p. 55) “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” e que esses enunciados são construídos mediante o acesso a diferentes os gêneros discursivos que na Educação Infantil devem ser oportunizados para que a criança expresse seus desejos e sentimentos.

As unidades do Caderno 4 trazem a discussão que os bebês, de acordo com suas especificidades, são seres delicados mas ao mesmo tempo são ativos e capazes e que nas suas relações e nos vínculos que estabelecem com os outros vão construindo sentidos para o seu

desenvolvimento tanto psíquico, emocional e físico. López (2016) uma das autoras das unidades nos chama atenção para o triângulo amoroso entre os “bebês, as professoras e a literatura” (p.13) que contribui para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento integral dos bebês. As reflexões estão centradas na importância do conhecimento dos professores sobre a literatura e o poder que ela tem em nossas vidas, começando com os bebês, colocando-os como protagonistas de suas experiências literárias.

Sobre o trabalho com a literatura com os bebês é importante destacar o que diz Girotto (2016) quando afirma que é na primeiríssima infância que os gestos e ações embrionários do ato de ler começam a se constituir, junto de todos os traços iniciais de sua inteligência e personalidade. A legislação brasileira, ao incluir a escola de bebês na Educação Infantil e esta, por sua vez, ao ser incluída na Educação Básica, ampliou sobremaneira a responsabilidade dos professores que atuam junto a esses sujeitos, tanto com relação à apresentação e à oferta da leitura literária para as crianças, como em relação à ampliação de seu repertório e de sua cultura infantil. Sobre isso, é interessante salientar que a literatura infantil oportuniza “[...] um encontro significativo da criança com a arte. Através da experiência estética, o pequeno leitor, aprende a ordenar seu mundo íntimo e a projetar valores a partir de um confronto ético-estético com o real, o fictício e o imaginário” (AGUIAR, 2001, p. 160).

Ao discorrer sobre esse tema López (2016) usa o termo “leitor bebê” (p.14) e menciona que desde o nascimento, os bebês tem potencialidades para serem leitores por meio dos vínculos precoces e da oferta de estímulos e materiais que os conduzam ao desenvolvimento dessa capacidade. Discutindo mais a fundo, concordamos com a autora quando ela indaga que desde o nascimento “lemos o mundo” (p.14), mesmo que essa leitura não seja de palavras. Freire (2011, p.14), como precursor dessa ideia afirmou que “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo,” ou seja, as primeiras leituras de um bebê ocorrem a partir do reconhecimento do rosto de um adulto, das vozes, dos espaços, dos gestos, entre outros. É nessa troca, entre os bebês e o adulto, que aqueles vão construindo os signos, a linguagem que são instrumentos vitais para a sua sobrevivência e para sua participação social.

As autoras do caderno 4 (GUIMARÃES, LÓPEZ, 2016) utilizam, como base para sua argumentação, os postulados da Psicologia Histórico – Cultural, principalmente os escritos de Vygotsky e Wallon que legitimam os bebês como sujeitos nas suas interações sociais. Para Guimarães (2016, p. 52) esses teóricos “trazem contribuições para considerar a potência dos bebês, aquilo que eles podem, gerando indicativos também para a relação dos adultos com eles.” Essa interação entre o adulto e o bebê promove ações compartilhadas que são essenciais

para que estes bebês se apropriem da cultura na qual estão inseridos, bem como, sejam produtores de cultura.

As contribuições de Vygotsky nos permitem deduzir que para a formação do ‘eu’ são necessárias experiências de interação e negociação com o outro por meio das relações culturais que se sobrepõem aos fatores biológicos. Rego (2014) ressalta que as ideias de Vygotsky nos permitem supor que os fatores biológicos só tem preponderância sobre os fatores sociais no início da vida das crianças, pois aos poucos esses fatores se invertem e os objetos culturais passam a governar o comportamento e o desenvolvimento do pensamento. “*A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sociológico.*” (VYGOTSKY, 2008, p. 63, grifo do autor).

Guimarães (2016, p. 55) salienta que uma das principais contribuições de Wallon diz respeito a afirmação de que “é o estudo da expressividade, da postura e da tonicidade do corpo, que garantem a atuação sobre o outro, desde os primeiros dias de vida,” do bebê, ou seja, logo após o nascimento os movimentos impulsivos dos bebês são interpretados pelos adultos, estabelecendo um elo expressivo e emocional no desenvolvimento da criança. Esse elo é marcado no primeiro estágio da vida de uma criança pelo emocional ou afetivo que por meio das interações e da sociabilidade com o outro, geralmente adulto, a criança irá construindo seu mundo particular por meio das imitações e da imaginação, para se apropriar dos objetos culturais.

Para que a interação entre o bebê e o adulto seja rica e significativa é necessário que essa criança tenha seu papel de autor nas mediações feitas, que seja capaz de se apropriar das brincadeiras e da literatura para que haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e mais do que isso que sejam adultos leitores.

No caderno 5, em suas três unidades, as discussões estão baseadas na formação da criança de 3 a 5 anos como leitora e autora por meio do uso de práticas de leitura e escrita nos contextos sociais. Para o desenvolvimento dessas ideias as autoras dessas unidades se basearam em alguns teóricos para afirmar a grande importância da literatura infantil no seu desenvolvimento no contexto da sala de aula. De acordo com Corsino, Baptista, Colomer, Teberosky *et al* (BRASIL, 2016h) o objetivo é apresentar reflexões para que os professores possam compreender que as “práticas significativas e dialógicas em torno da cultura escrita se relacionam às apropriações das crianças, como situações desafiadoras possibilitam análises e reflexões das crianças, ampliando seus conhecimentos sobre a linguagem escrita.” (p.9)

Na discussão do tema, houve uma retomada na abordagem da concepção de infância e a sua relação na apropriação da leitura e da escrita. Essa retomada consistiu em recordar que a

criança é um sujeito de direito, agente social pleno que ao interagir é capaz de modificar as condições sociais em que se encontra, dando a elas sentidos. No entanto, o agir significativo da criança só é possível quando os indivíduos sociais que cuidam e convivem com ela possam oferecer condições reais de interações, rompendo com paradigmas de uma visão linear do desenvolvimento e considerando a criança como um ser criativo e ativo que apresenta diferentes processos individuais e culturais. Diante dessa perspectiva, a teoria trazida para argumentar é a “perspectiva dialógica-discursiva da linguagem, fundamentada nos estudos de Mikhael Bakhtin, que tem como um dos seus pilares o dialogismo” (CORSINO, NUNES, BAPTISTA, NEVES, BARRETO, 2016, p.18)

O objeto de estudo da linguagem, para Bakhtin (2003), é o diálogo por meio do qual ocorrem as interações dialógica-discursivas. O enunciado, que esse teórico considera como sendo a essência verdadeira da linguagem, é objetivado verbalmente, mas é composto de aspectos extra verbais que consideram outros elementos tais como o tempo, o tema e o espaço onde esse evento social, que permitiu a objetivação desse enunciado, de fato ocorreu.

Na Educação Infantil, de acordo com Corsino, Nunes, Baptista, Neves e Barreto (2016) as práticas de leitura e escrita na perspectiva que considera as interações verbais precisam acontecer a partir das condições reais da vida das crianças.

Significa, em outras palavras, reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo. Uma prática pedagógica pautada nessa perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal exige não apenas conhecer os usos que os meninos e as meninas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita, dentro e fora das instituições educativas, no seu cotidiano, mas, sobretudo, significa incorporar esses usos no planejamento didático e nas situações de aprendizagem a serem propostas. (*Ibid*, p. 19)

Dessa forma, a constituição de enunciados em uma perspectiva discursiva nas instituições infantis necessita que sejam vivenciados momentos em que haja diálogo oportunizado pela existência de discursos reais e significativos para que as crianças possam se apropriar de conhecimentos relativos à cultura letrada. Mais uma vez, assim como havia ocorrido nos outros cadernos, buscou-se respaldo no pensamento de Freire (2011, p. 14), com o argumento que primeiro as crianças fazem a “leitura de mundo” para depois ampliar seus referenciais culturais e assim se apropriar da leitura de palavras e de outras linguagens. Entre essas discussões as autoras apontam que

Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidades para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes

formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. (CORSINO, NUNES, BAPTISTA, NEVES, BARRETO, 2016, p.22)

Teorizando as discussões é possível notar que há uma preocupação no trabalho com a leitura nas instituições infantis e, é importante considerar o que Chartier (1990 *apud* CORSINO, NUNES, BAPTISTA, NEVES E BARRETO, 2016, p. 24) aborda que a “leitura comporta muitas práticas e os textos vários usos.” Frente a isso, as autoras relacionam diferentes formas de leitura:

uma leitura em voz alta – para si e para os outros – e uma leitura em silêncio; uma leitura privada e uma pública; uma leitura sacralizada – em que os textos são lidos como verdades incontestáveis – e uma laicizada ou dessacralizada; uma leitura intensiva – que abrange muitos textos. (*Ibid*, p. 24)

Apesar dos vários procedimentos de uso da leitura expostos pelas autoras, é preciso considerar que a que mais se sobressai no cotidiano das salas de aula é a leitura em voz alta, que na Educação Infantil é realizada pelo professor que tem o papel de mediar esse processo fazendo a proferição da história ou do texto, entendendo que a criança não domina essa linguagem. Mas, é preciso enfatizar que nas instituições destinadas à educação das crianças a leitura silenciosa deve ser oportunizada para as crianças, pois é nesse momento que ela tem um encontro individual com o livro ou com o texto e a partir dessa interação, as crianças vão constituindo seus próprios comportamentos e procedimentos leitores. “O livro-objeto encontra aí sua função: ele é feito para ser manipulado, consumido [...] através das páginas que vira, faz suas primeiras explorações em meio às imagens, discriminando-as de outro material que a elas se mistura, o texto.” (BAJARD, 2014, p. 84)

A discussão em relação ao termo leitura explanada neste caderno traz a concepção de que é possível considerar que a leitura vai “desde um rápido passar de olhos sobre uma folha impressa até o ler e reler um texto de estudo.” (CORSINO, NUNES, BAPTISTA, NEVES, BARRETO, 2016, p.24). Sem desconsiderar essa possibilidade, é importante ressaltar o que Bajard (2014) entende sobre o que é a leitura, ao afirmar que esta consiste em compreender o que se leu, se não houve compreensão não houve leitura, [...] “onde há compreensão, há leitura” (p.48). É importante que isso fique claro, que ler não é simplesmente passar os olhos, ler e reler um texto, isso pode até acontecer desde que haja a compreensão, como aponta Arena (2008, p. 24) “ler seria o ato de atribuir sentido [...] o bom leitor não seria aquele que

pronunciaria a palavra tal como está registrada, mas aquele que saberia dizer o sentido a ela atribuído pelo conjunto do enunciado.”

Dessa forma, entendemos que a leitura é compreensão e que a criança aprende a ler e a escrever por meio de atos reais de leitura e escrita. Compreendemos também que não há pré-requisito para o início da apropriação dessas linguagens e muito menos que sejam necessários usos de métodos para que isso ocorra, já que a centralidade nesse processo de apropriação da leitura e da escrita depende exclusivamente das trocas verbais entre sujeitos que estão pensando e problematizando a língua escrita. De acordo com Vygotsky (1993, p. 134 *apud* CORSINO, NUNES, BAPTISTA, NEVES E BARRETO, 2016, p. 29)

[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essa habilidade durante a situação de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e escrever.

Assim como a apropriação da leitura e da escrita nas instituições infantis se dá por meio da interação da criança nas brincadeiras e em outros atos de leitura e de escrita, Colomer (2016) aponta também a literatura como “um instrumento de cultura de primeira ordem” (p.97) nos processos de apropriação dessa linguagem. Pois, de acordo com Cosson (2018, p. 27), “a literatura tem o papel de humanizar no seu sentido mais profundo”, “porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p. 178)

O caderno 6 traz para o centro das discussões, a reflexão sobre o currículo, o planejamento, as formas de registro e a avaliação dentro das instituições infantis dialogando com as DCNEI (BRASIL, 2010) e a LDB (BRASIL, 1996) com ênfase na leitura, escrita e na oralidade com crianças de Creche e Pré-Escola.

O currículo é o caminho a ser percorrido pelas crianças durante a sua permanência na vida escolar, ou seja, o currículo é o elemento central na organização da proposta político-pedagógica da escola. Barbosa, Oliveira (2016) traz para a discussão, de forma breve, o processo histórico da constituição curricular na Educação Infantil que envolve geralmente a perspectiva social e política da época. Por muito tempo, época que as instituições infantis eram consideradas assistenciais, as crianças seguiam uma rotina que fundamentava no cuidado assistencial, na sobrevivência, na obediência de regras. Naquele contexto não havia reconhecimento que a criança é um ser de direito, capaz de questionar, expressar seus desejos, emoções e contribuir com as aprendizagens de outras crianças e até mesmo dos adultos.

Ainda de acordo com as autoras citadas, até início da década de 80, o currículo para a Pré-escola utilizava modelos advindos de outras tradições pedagógicas como:

1.[...] as de Froebel, Montessori, Freinet e Decroly, que muitas vezes eram reproduzidos sem serem consideradas as realidades locais; 2. ou de propostas centradas em fomentar o desenvolvimento infantil a partir de padrões encontrados em estudos psicológicos longitudinais das crianças pequenas. Assim o currículo reproduzia as áreas de investigação do desenvolvimento infantil, tais como área afetiva, social, motora, cognitiva, linguagem, pensamento lógico-matemático, etc., e relacionava o momento provável de sua aquisição com certas estratégias de ensino; 3. ou ainda da organização do currículo a partir de calendário social e festivo cívico e religioso. (BARBOSA, OLIVEIRA, 2016, p. 20)

Apesar das contribuições teóricas trazidas por esses pensadores, muitas vezes os currículos elaborados sob os seus postulados, deixavam de considerar a criança como o centro das aprendizagens e, por vezes, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, mesmo daqueles que os adotavam no discurso, tinha como base o controle disciplinar e o monitoramento dos movimentos das crianças. A concepção de currículo foi retomada nas DCNEI (BRASIL, 2010) que trouxe sua definição como sendo um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Além dessa definição de currículo presente nas DCNEI (BRASIL, 2010) o documento também trouxe a orientação de que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular deveriam levar em consideração os dois eixos estruturantes, as interações e a brincadeira com o escopo de promover o conhecimento de si e do mundo, ampliando as suas experiências, compartilhando suas vivências, emoções e sentimentos. Isso para que a criança esteja imersa em diferentes linguagens pautadas em práticas sociais reais e cotidianas.

Para que as práticas pedagógicas realmente aconteçam é necessário que haja por parte dos professores as ações de “observar, documentar, planejar e agir” (KRAMER, BARBOSA, 2016, p. 51). Essas definições são discutidas nesse caderno, segundo as autoras, como forma de promover uma educação de qualidade que leve em consideração o diálogo, os conhecimentos prévios das crianças e as diferentes formas de linguagens. Assumindo assim, a criança como o centro do planejamento e assegurando a elas todos os seus direitos, como protagonistas no cotidiano das instituições infantis, a fim de se constituírem plenamente em produtoras de cultura.

É indiscutível que um bom planejamento requer uma avaliação responsiva que considere “a própria criança como referência, sua especificidade, seus interesses e curiosidades” (KRAMER, 2014, p. 16). As discussões em relação à avaliação da aprendizagem nesse caderno orientam que ela ocorra, considerando que a criança seja avaliada “em relação à oferta desse serviço, considerando tanto as condições estruturais quanto as práticas educativas e as interações entre adultos e crianças” (MORO, SOUZA, 2016, p. 83).

Com essa definição, observa-se que os apontamentos trazidos sobre a avaliação visam não só avaliar a criança, como também a estrutura física e a “avaliação de contexto” (*Ibid*, p. 83), referindo-se a avaliação institucional que abrange as condições de oferta do serviço educacional, como os aspectos organizacionais, materiais e todos os envolvidos nas instituições infantis, articulando “intimamente à gestão democrática e à formação continuada dos envolvidos” (*Ibid*, p. 90), em que não se avalia somente a criança, mas todo “o contexto do serviço que a acolhe, a fim de melhorar a qualidade dos serviços oferecidos e também de ampliar sua oferta” (*Ibid*, p.91).

No que concerne à avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 31, elenca que a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem a finalidade de promoção para etapas subsequente. Esse acompanhamento consiste na inclusão da jornada diária e o mínimo de dias/horas ao longo do ano letivo com percentual mínimo de frequência correspondendo a 60% do total de horas.

Nesta perspectiva, a avaliação consiste em acompanhar e “permanecer atento a cada criança, pensando em suas ações e reações, “sentindo”, percebendo seus diferentes jeitos de ser e de aprender” (HOFFMANN, 2018, p.14). Para isso é necessário que o professor mediador dessa ação busque fazer um acompanhamento que envolva a escuta, o olhar, a observação e o conhecer a criança, registrando tudo o que foi observado, pois “o registro materializa as observações feitas e legitima a tomada de decisão acerca das mudanças necessárias ou da manutenção das práticas educativas que estão sendo realizadas” (MORO, SOUZA, 2016, p. 95). Para Hoffmann (2018) os registros são instrumentos que devem ser utilizados no processo avaliativo, compreendendo assim que ele integra esse processo, mas não é avaliação, pois a avaliação consiste em acompanhar o percurso da vida da criança, levando em consideração “o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa” (*Ibid*, p. 17).

Então, conclui-se que o currículo, o ato de planejar e avaliar na Educação infantil são integrantes entrelaçados que complementam um ao outro no processo de aprendizagens das crianças.

O caderno 7 vem discutir as políticas públicas implantadas em relação ao livro e a leitura nos últimos anos, principalmente as contribuições do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, os processos de seleção de títulos destinado a Educação Infantil com o objetivo que o professor dessas instituições conheçam as estratégias e o acervo para que as crianças tenham acesso a esses livros.

As discussões em relação ao PNBE, nesse caderno, abordam os anos de 2008 a 2014, fazendo uma breve retomada histórica das políticas públicas do livro antes da implantação do PNBE.

Após a criação do MEC em 1930, algumas ações e programas foram sendo desenvolvidos na promoção da leitura. Esses programas com o passar do tempo foram sendo reformulados ou até abandonados com a criação de outros. A seguir, no **Quadro 9**, vamos fazer uma breve viagem ao tempo em alguns programas que antecederam ao PNBE.

Quadro 9 - Ações e Programas que favoreceram as práticas de leitura nas escolas públicas até a criação do PNBE.

Programa	Ano/ duração	Objetivo
Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL	1984-1987	Criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) com o objetivo de distribuir livros de literatura nas escolas públicas que não haviam biblioteca fomentando a ideia da formação das salas de leitura.
Proler	1992 – atualidade	Foi criado pela Fundação Biblioteca Nacional do MEC com a finalidade de possibilitar a comunidade o acesso aos livros e outros materiais de leitura. Encontra-se em vigência até os dias atuais.
Pró - Leitura na Formação do Professor	1992-1996	Foi desenvolvido por meio da parceria entre o MEC e o governo Francês com o objetivo de atuar na formação de professores para assim facilitar e estimular os seus alunos no mundo da leitura e da escrita.
Programa Nacional Biblioteca do Professor – PNBP	1994 – 1997	Teve como objetivo dar suporte na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.
Programa Nacional Biblioteca Nacional – PNBE	1997 – 2017	Objetivo de distribuir livros de literatura infantil e juvenil para as escolas públicas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados de (PAIVA, 2016)

Os programas que antecederam ao PNBE tiveram a intenção, declarada por seus propositores, de democratizar o acesso aos livros de literatura pelos alunos e professores. No decorrer de certo período, alguns foram extintos ou sofreram alterações dando início a outros programas. Em 1997 é instituído, o PNBE pela Portaria MEC nº 584 de 28 de abril de 1997 (BRASIL, 1997) com a finalidade de promover o incentivo à leitura e à cultura de alunos e professores da Educação Básica, por meio da distribuição de obras literárias e de pesquisa.

No decorrer da sua caminhada histórica o PNBE modificou “suas ações, buscando adequar-se às necessidades educacionais e às especificidades dos segmentos que atende” (PAIVA, 2016, p. 25). Essas alterações visaram ampliar o campo de ação do PNBE na Educação Básica para que os livros de literatura chegassem às escolas e, principalmente, na mão das crianças. O caminho percorrido até que essas obras chegassem aos seus destinatários, passavam por diferentes estâncias e por um complexo processo de seleção que incluíam o lançamento do edital, as inscrições das obras, as triagens dessas obras, a avaliação, a seleção e a negociação com as editoras e, após todo esse percurso chegava o momento da distribuição para todas as escolas públicas brasileiras.

A ampliação do campo de ação do PNBE só chegou à Educação Infantil em 2008, depois de muitas lutas e reivindicações junto ao MEC, com o entendimento de que a formação do leitor se inicia na mais tenra idade (GIROTTI, SOUZA, 2010) e que se trata de uma política pública governamental que busca promover a prática da leitura com crianças desde do início da escolaridade, compreendendo a faixa etária entre 0 e 5 anos (GIROTTI, SOUZA, HERNANDES, SELFA, 2020)

À vista disso, o questionamento de Paiva (2016) neste caderno 7, consiste em percebermos o complexo caminho e todos os processos envolvidos nessa política de acesso aos livros literários e onde “esse livro selecionado possa estar, depois de definido o seu “endereço”? (p.26). De acordo com dados divulgados no sítio oficial do MEC²², nos anos em que o PNBE atendeu a Educação Infantil, foram atendidas 112.769 escolas, sendo 32.820 Creches e 79.949 Pré-escolas, totalizando um investimento de R\$ 96.369.536,40. Diante desses montantes, é triste saber que em muitas escolas, essas obras não chegaram às mãos das crianças e assim, o trabalho com a literatura que abre horizontes, que favorece as aprendizagens da leitura e da escrita ficam estritos ou quase ausentes.

Espera-se que, nesse segmento da escolaridade, as crianças tenham contato permanente com esses bens culturais que são os livros de literatura, para que se familiarizem com eles de modo a interagir com a linguagem literária – nos

²² Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>

textos e nas ilustrações -, preparando-se para compreender também esses usos sociais da escrita. (PAIVA, 2016, p. 40)

Os livros literários precisam sair das estantes das bibliotecas quando estas são presentes nas escolas, e das caixas e circularem, para que os livros encontrem seus leitores, as crianças.

As discussões continuam e apontam o livro de literatura infantil como um objeto multimodal (PIMENTEL, 2016) com a diversidade dos modos de comunicação presentes, incluindo a comunicação verbal, gráfica, visual e gestual. No trabalho pedagógico com as crianças, esses tipos de comunicação precisa ser levada em consideração, apresentando o “projeto gráfico, ilustração, texto, temática, elaboração da linguagem e os diferentes sentidos que as relações entre esses modos de expressão provocam” (*Ibid*, p. 60). Sobre isso Cosson (2018, p. 60) ressalta que “a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra.” Essa exploração dos elementos paratextuais antes de iniciar a leitura da história na Educação Infantil é de extrema importância para que a criança entenda o livro como um todo multimodal.

É por meio desse contato com todos esses elementos presentes em um livro que a criança está sendo inserida em contextos reais de leitura e de escrita, e mais do que isso que estará formando leitores literários. Cosson (2018, p. 30) nos ajuda a entender melhor essa dinâmica afirmando que “na escola, a literatura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, [...] porque nos fornece [...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiências o mundo feito linguagem.”.

Para finalizar, depois de discorrer sobre a seleção dos livros do PNBE, a importância do trabalho com a literatura nos contextos infantis na formação do leitor, nas aprendizagens da leitura e da escrita, a discussão desencadeia sobre essas obras dentro da escola em que espaços elas se encontram para que as crianças possam ter acesso. Esses espaços apontados abrangem os cantos de leitura, as salas de leitura e a instalação de leitura com a centralidade do dialogismo em considerar o diálogo como forma permanente nas trocas entre culturas, na organização dos espaços e nas aprendizagens das crianças em atos reais de leitura e escrita.

No caderno 8 as discussões ficam por conta da formação do leitor fora dos muros da escola, a literatura e a família, focando a preocupação para que os pais entendam a importância da literatura na formação de seus filhos, e que os professores de Educação Infantil dialogue com essas famílias, inserindo-as em um “processo como agentes de

construção de um caminho profícuo e constante de leitura para seus filhos e suas filhas ultrapasse os muros da escola.” (BELMIRO, GALVÃO, p. 51, 2016)

A abordagem se inicia explicitando que a Educação Infantil é a única etapa da Educação Básica em que as normativas das leis, principalmente a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) traz o complemento da ação da família no desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual, e social.

De acordo com os documentos normativos, a relação entre a família e a escola deve ser de cooperação e complementação, embora cada uma dessas instituições tenham perspectivas diferentes em relação as aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças, principalmente sobre o papel da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Os apontamentos descritos na unidade um do caderno 8, Cruz (2016) discute algumas entrevistas feitas por diversos pesquisadores sobre a perspectiva da família em relação a escola. A maioria delas, principalmente as famílias de baixa renda, vê a escola como uma possibilidade de alcançar uma melhor posição social na vida; outras enxergam a Pré-escola como uma preparação para o Ensino Fundamental; há ainda aquelas que acreditam que saber ler e escrever é uma das grandes expectativas de aprendizagem na Pré-Escola. De acordo com a mesma autora, essas perspectivas das famílias em relação à escola, à leitura e a escrita, estão alicerçadas no fato que “na sociedade contemporânea, a capacidade de ler e escrever tem um valor muito grande, [...] encaram essa aprendizagem como fundamental para todo o trajeto escolar das crianças, indispensável para as aprendizagens futuras” (*Ibid*, p. 15).

Percebe-se que tanto a família, quanto a escola, idealizam as aprendizagens da leitura e da escrita como fonte promissora para o futuro. Isso tem raízes culturais. Porém, nas instituições escolares o trabalho com a leitura e a escrita tem se pautado por corresponder a objetivos e metas a serem alcançados de acordo com cada etapa da educação.

A escola deve estabelecer diálogo fecundo com as famílias para que elas entendam a importância da Literatura Infantil para a formação do leitor literário, bem como o papel da Educação Infantil como uma instituição que promove o acesso das crianças aos processos de apropriação das diferentes linguagens, além da proteção, da saúde, da liberdade, as interações e a brincadeira, sem o entendimento da antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental.

O papel do mediador na construção do leitor é de suma importância, desde que esse leitor seja experiente, que realize a leitura com a voz alta e com clareza, encorajando as crianças a terem novas ideias e reações diante do que está sendo proferido. Nesse sentido, é interessante possibilitar o momento de leitura compartilhada em que Solé (1998) discute a importância dessa estratégia, como uma forma de socializar conhecimentos, realizar trocas de

experiências e oportunizar a participação efetiva de todas as crianças, nesses momentos de interação. De acordo com Palincsar e Brown (1984 *apud* SOLÉ, p.188), as leituras compartilhadas devem ser incentivadas, pois ajudam as crianças a: “formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as ideias do texto.”.

Para subsidiar a discussão da parceria da família/escola foi produzido um encarte (BRASIL, 2016f) como um instrumento facilitador para que os familiares compreendam que oferecer a literatura desde da primeira infância contribui para o processo de humanização (CANDIDO, 2011) e para o exercício do direito de se transformar e de transformar o mundo por meio da imaginação, do pensamento e da criação. A literatura tem esse potencial humanizador, ela “[...] tem poder emancipatório, pois liberta o leitor de seu mundo real, levando-o a uma dimensão ficcional capaz de transformar o próprio real” (GIROTTI, NETO, SOUZA, 2016, p. 196).

Hernandes, Gomes, Burlamaque (2016) nos lembram que é no ambiente familiar que os valores e procedimentos são transmitidos e influenciam por toda a vida de um indivíduo. É assim que deve acontecer com a atividade leitora. Estimular as crianças a ler “deveria fazer parte das ações familiares, assim como brincar e passear” (p.136)

Portanto, levar a literatura para fora dos muros da escola tem sido uma tarefa árdua, no sentido de fazer com que as famílias entendam a importância desse trabalho de humanização que a literatura tem na formação do indivíduo. É tarefa da escola incentivar essa parceria, essa busca constante por aproximação com as famílias, para que essas sejam participativas e interessadas em promover ações, juntamente com a escola, que favoreçam o desenvolvimento e o sucesso escolar das crianças.

Chegamos ao final dessa análise dos oito cadernos do PNAIC para Educação Infantil. Poderíamos parar por aqui, mas essa análise individual de cada caderno nos provocou o desejo de realizar uma análise geral desses cadernos, nos remetendo ao público alvo a quem o curso foi destinado, ou seja, aos professores da Pré-escola.

3.4 - Os cadernos e os cursistas: uma relação recíproca?

Como já ficou explicitado neste texto, a origem do material do PNAIC para a Educação Infantil é oriundo do “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil.” As discussões que ocorreram ao longo dos anos em que este projeto existiu tiveram a intenção de

promover a formação dos professores da Educação Infantil com o intuito de assegurar uma formação continuada no âmbito da leitura e da escrita para as crianças atendidas em Creches e Pré-Escolas, ou seja, crianças de 0 a 5 anos de idade. Dessa forma, a coleção do material do PNAIC tem essa característica, a de organizar o trabalho com as crianças, desde a Creche.

A fundamentação dos cadernos traz uma abordagem em que os professores precisam reconhecer as crianças, de 0 a 5 anos, como sujeitos de direitos, que têm as suas especificidades, que valorizem e considerem as interações e a brincadeira dentro do processo de aprendizagem e ofereçam às crianças, desde quando bebês, que vivenciem práticas sociais de leitura e escrita. Mais do que isso, que considerem os bebês como leitores e autores em potencial, como seres de palavras (BRASIL, 2016c).

Foi possível verificar que todos os oito cadernos fazem menção ao trabalho da leitura e da escrita por meio do uso da Literatura Infantil, sempre se referindo às crianças de Creche e Pré-Escola. E o que isso pode nos ajudar a responder o nosso problema de pesquisa, ou seja, como identificar quais aproximações e distanciamentos entre o que foi proposto na Coleção do material a quem ele se destina, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura, escrita no processo de alfabetização?

Da análise que realizamos ficou evidenciado que o direcionamento dado pelo material do PNAIC não condiz com o público alvo que fez o curso - os professores da Pré-escola -, porque, como dissemos anteriormente, o material foi elaborado a partir da perspectiva de atender toda a Educação Infantil (Creche e Pré-escola). Já em relação ao trabalho com a leitura e a escrita com a criança pequena, trouxe alguns parâmetros contraditórios de acordo com o que foi teorizado aqui, sob a ótica de autores especializados na área.

Parece haver grande contradição na implantação desse Programa, uma vez que a equipe organizadora do material tinha em mente a formação de todos os professores da Educação Infantil, desde a Creche até a Pré-Escola. Essa era a proposta das elaboradoras do material que foi disponibilizado às escolas. No entanto, não foi assim que o MEC orientou que ocorresse. A proposta do MEC em relação ao público alvo que faria o curso fica nítida no texto da Portaria nº 826 em 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a), quando define que o público alvo seria composto por estudantes da Pré-escola e a formação continuada seria ofertada apenas aos professores da Pré-Escola.

Diante disso, é possível afirmar a existência de um descompasso e uma contradição entre o pensamento e proposta da equipe organizadora do material para o PNAIC, com as orientações veiculadas pelo MEC para esse fim. Se a intenção das formuladoras do material produzido era a de atender a formação pedagógica de professores de Creche e Pré-Escola, é

interessante destacar, que o próprio órgão responsável pela organização do Programa - MEC – desvirtuou essa proposta com seu direcionamento voltado apenas para a Pré-Escola.

Em uma carta aos professores, escrita pela equipe elaboradora dos cadernos (BRASIL, 2018b) em 6 de fevereiro de 2018, fica claro essas evidências divergentes entre ambos.

Cabe ressaltar que as negociações com o Ministério da Educação, após junho de 2016, foram sempre dispersas, inconstantes e evidenciavam divergências em relação às concepções de formação de professores e de Educação Infantil. Entretanto, entendíamos que a utilização da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil era direito das professoras, dever do poder público que havia investido recursos na elaboração dessa política de formação docente e a possibilidade de disputar uma concepção acerca do trabalho com a leitura e escrita em creches e pré-escolas que consideramos mais coerente com o que a área vem produzindo ao longo de sua história de luta por qualidade na Educação Infantil. (p.7)

As divergências iniciaram em 2016 e se efetivaram ainda mais após a publicação da Portaria (BRASIL, 2017a) em que o MEC não assegurou algumas outras condições básicas e essências para a formação dos cursistas, incluindo a não distribuição do material impresso para os professores; a não remuneração do tempo de formação do cursista, já que essa formação foi em serviço; o tempo do curso foi reduzido, pouco tempo e uma desvalorização dos processos formativos para a Educação Infantil.

A formação que pretendia ser ampla e inclusiva, aconteceu de maneira bem diferente do que foi idealizado, inclusive por inserir apenas o público da Pré-Escola no PNAIC 2017/2018, que deveria ser destinado a toda a Educação Infantil.

Fica evidenciado que a equipe que foi responsável pela elaboração do material do PNAIC para a Educação Infantil, diante do posicionamento do MEC, em oferecer o PNAIC somente para o público da Pré-Escola, realizou diversas reivindicações visando que a implantação desse programa contemplasse toda a Educação Infantil, com vistas a garantir a qualidade e o potencial transformador na formação docente. Entre essas reivindicações demandadas junto ao MEC (BRASIL, 2018b), consta a busca por ofertar o curso em modalidade presencial a todos os docentes da Educação Infantil, por um prazo de execução de até cinco anos, contando a partir de 2017 e criação, após a implementação das atividades presenciais, a oferta da modalidade semipresencial, como forma de garantir uma maior abrangência nacional.

Os aspectos que fundamentaram a elaboração do “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil” e do material destinado aos professores das instituições infantis, de certa forma, se constituíram como uma política de formação de qualidade, mesmo diante da

desarticulação dos encaminhamentos dados pelo MEC, ao divergir das propostas de quem elaborou o material, como pela desvalorização dos processos formativos na Educação Infantil.

No entanto, cabe mencionar que entre a elaboração do material em 2016 e a inclusão da Educação Infantil no Pacto em 2017, o momento político no Brasil passava por árduas transformações impostas pelo impeachment da então presidenta da República Dilma Rousseff por ser acusada de crimes de responsabilidade e, seu vice Michael Temer assume a liderança em meio à crise econômica e com grande índice de analfabetismo, cerca de 7% (11, 5 milhões de analfabetos), segundo dados do IBGE de 2017 (BRASIL, 2017c).

Diante desse cenário econômico e político, os materiais e a formação de professores da Educação Básica (Pré-escola e Ensino Fundamental I) que constituem o PNAIC de 2017, passam a serem promissores na busca de minimizar seus efeitos sobre as taxas do analfabetismo.

É de se considerar também que a Coleção dos cadernos para a Educação Infantil apresentam suas qualidades tanto no seu projeto gráfico como também na amplitude do trabalho com a leitura e a escrita com crianças pequenas. No entanto, consideramos pertinente apontar uma crítica construtiva diante do tal cenário político em que se encontrava o Brasil em 2017, com taxas de analfabetismos bem significantes, e que a alfabetização consiste também na interdisciplinaridade e nas experiências diversas da criança com outras linguagens como é mencionado nas DCNEI e na BNCC. Porém, nos cadernos de formação a predominância era o trabalho com a leitura e a escrita não focado na interdisciplinaridade e nem no diálogo entre as diferentes linguagens, como está apontado como sendo necessário no próprio Caderno 0 (Brasil, 2016d) entre a ciência, arte e vida.

A seguir, discutiremos as propostas elencadas pela Portaria nº 826 em 7 de julho de 2017 (Brasil, 2017a) que instituiu o PNAIC para a formação de professores da Pré-escola, com os cadernos de formação e com a prática de professoras e gestoras em um município do interior paulista. Procuraremos dialogar com o que os cursistas do PNAIC 2017/2018, que participaram na construção dessa dissertação, têm a dizer dessa política pública, pensada para a Educação Infantil, mas implantada somente para a Pré-Escola.

Concomitantemente, identificaremos as concepções que nortearam as suas aproximações e/ou distanciamentos com o que foi proposto no material do PNAIC 2017/2018, com relação a alfabetização, a leitura e a escrita na Educação Infantil, cotejando seus discursos, com o que está enunciado no material a eles disponibilizado, bem como, com os teóricos com os quais estamos balizando este trabalho investigativo.

4- COM A PALAVRA OS PARCEIROS DA PESQUISA: O PNAIC NA VOZ DOS EDUCADORES

Esta seção tem como foco discutir as concepções e práticas dos professores e gestores na perspectiva de um pequeno grupo que participou dessa pesquisa no contexto de um município do interior paulista.

Por ser um recorte das vozes a partir desse pequeno grupo de participantes, pode ser que haja concepções sobre o Pacto, diferentes das aqui identificadas. Porém as vozes que ressoavam desde o início da inclusão da Educação Infantil no PNAIC e no decorrer do curso, no município que foi foco da investigação e que deu origem a esta dissertação, é o que está revelado nas respostas das participantes registradas no questionário proposto para esta pesquisa.

Até o momento, foram discutidos os processos formativos do PNAIC sob a perspectiva de uma política macro e de suas organizadoras. A partir desse momento, procuraremos dialogar, sobre essa política, fazendo ouvir as vozes daqueles que “fazem as políticas acontecerem” no cotidiano de uma instituição infantil pública, ou seja, pretendemos cotejar uma proposta política de nível nacional, em sua implantação em contexto local.

Iniciaremos o registro de nossas análises apresentando de forma breve o município que foi foco de nossa pesquisa, fazendo uma breve retomada histórica do início da Educação Infantil nessa localidade para, em seguida, de forma dialógica, refletirmos sobre a implantação do curso do PNAIC 2017/2018 para a Educação Infantil com os sujeitos participantes dessa pesquisa, visando identificar e compreender as aproximações e distanciamentos entre o que foi proposto para essa etapa de ensino, o que foi constatado e experienciado por aqueles a quem se destinou a formação de uma escola da rede pública infantil desse município dialogando com alguns teóricos de referência da área.

4.1-O município de Presidente Prudente e a Educação Infantil.

O município da nossa pesquisa é a cidade de Presidente Prudente que está situada ao lado oeste do Estado de São Paulo, pertencendo ao interior paulista. Foi fundada em 14 de setembro de 1917, com uma área territorial de aproximadamente 560,637 km² e uma população estimada em 228.743 pessoas, de acordo com os dados do IBGE de 2019 (BRASIL, 2019a). Sua fundação coincidiu com o momento da política econômica conhecida

como política do “café-com-leite” que visava o benefício de dois estados brasileiros: São Paulo (café) e Minas Gerais (leite). A ascensão na região oeste do estado, se deu com o plantio e a produção de café, o que despertou o interesse de exportar os grãos de café, implantando nessa época as ferrovias para escoar a produção e dessa forma, a cidade começou a crescer e os núcleos urbanos surgiram.

De acordo com Tsuda (2008) até por volta de 1925 não havia interesse por parte dos gestores do município em criar escolas de Educação Infantil, as crianças pequenas brincavam livremente nas ruas. O interesse pela criação das instituições infantis começa surgir com a crise cafeeira em 1929, em que nasce uma nova era econômica, as indústrias. Nessa época, como já discutimos nessa dissertação as mulheres começam a trabalhar fora de casa como complemento da renda familiar e então começa a surgir os interesses políticos governamentais em criar espaços para deixar as crianças.

A Educação Infantil surge então em Presidente Prudente de acordo com Tsuda (2008) em 1937 com a instalação de um colégio particular com o incentivo dos coronéis em atender as crianças, filhos das mulheres da elite. Com a crescente demanda de crianças resultantes da expansão da burguesia e do proletariado, o Estado de forma progressiva passa a tomar conta do sistema educacional, transformando-o de acordo com a realidade de cada época. Dessa forma, ocorre o início da construção de escolas públicas no município, com a inclusão da oferta de Educação Infantil.

A demanda das crianças por escolas, nessa época, não correspondia ao número de escolas públicas criadas e nem ao número de vagas oferecidas, o que resultava que as crianças, filhos de pessoas de classes menos favorecidas ficavam sem ir à escola e as crianças abandonadas pelas suas famílias eram recolhidas em internatos. “O primeiro internato criado em Presidente Prudente foi a fundação “Lar dos Meninos”, [...] para receber meninos carentes, órfãos e abandonados. O segundo [...] “Lar Santa Filomena” para atender as meninas vitimadas pelo abandono” (TSUDA, 2008, p.66)

Esse cenário estava sendo vivido em todo o Brasil e no município de Presidente Prudente não foi diferente. Com a crescente urbanização, o governo dessa cidade na época, toma posição e passa a assumir o atendimento das crianças pequenas. Porém, o atendimento das crianças em faixa etária correspondente à das instituições infantis era pequeno e isso mobilizou as organizações chamadas “sociedades de bairro” e “mães trabalhadoras”, que juntas promoveram movimentos em prol da ampliação das instituições infantis e da oferta de vagas para assim atender todas as crianças que não estavam tendo acesso a ela, muitas vezes tendo que viver nas ruas, inclusive pedindo esmolas. Sobre esse movimento, Rosenberg

(1984, p. 78) descreve que a “[...] luta por creche era determinada por razões concretas, ou seja, ter um local onde pudessem deixar seus filhos para poderem aumentar a renda familiar através do trabalho remunerado [...] reivindicam, junto ao poder local – à Prefeitura – a expansão de rede de creche.”

Essa expansão só foi possível, graças a terceirização do serviço com participação da iniciativa privada para atender, de certa forma, as reivindicações das mães trabalhadoras e conseguir manter as poucas creches que existiam na cidade. A Prefeitura então passou a administrar as Pré-Escola existentes na década de 80, sempre alegando a falta de recursos para garantir também a manutenção das Creches. Este cenário começou a tomar outros rumos a partir da aprovação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) que determinava em seu texto que a Creche e a Pré-Escola passariam, a partir de sua promulgação (1996) a integrar a Educação Básica. A partir daí ocorre a expansão das instituições infantis no âmbito da iniciativa pública municipal, chegando aos números atuais de atendimento, como descreveremos a seguir.

Atualmente, o município atende Berçário, Maternal e Pré-escola de 0 a 5 anos, com aproximadamente 9.106 crianças em períodos parcial e integral, de acordo com o balanço realizado pela Secretária da Educação – SEDUC, em 2019 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020). Essas crianças são distribuídas em 49 unidades escolares. Dessas 49 unidades: 16 atendem somente crianças de 0 a 3 anos; 33 ficam subdividas em 21 unidades com atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 12 unidades com atendimento somente da Pré-escola, juntamente, com crianças do Ensino fundamental I.

Algumas dessas unidades escolares são administradas por entidades filantrópicas conveniadas e recebem subsídios da prefeitura.

Já há dois anos está sendo elaborado um currículo para o sistema municipal de ensino, com a intenção declarada de ser organizado a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico – Crítica, defendida por Demerval Saviani, com embasamento nos campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2018a). É interessante esclarecer aqui que a concepção pedagógica que está sendo utilizada na elaboração desse novo currículo do município de Presidente Prudente - Pedagogia Histórico-Crítica -, não dialoga com as orientações da BNCC, nem com a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b).

4.2- O local e os parceiros dessa pesquisa.

Os sujeitos da nossa pesquisa, tanto as gestoras como as professoras são oriundos de uma única escola que foi a que escolhemos para participar do nosso trabalho de investigação.

A escolha dessa escola, entre tantas que existem no município foi motivada por pertencer a um bairro urbano periférico da cidade, que foi criado em 1995. Já a escola foi inaugurada em 2006 com o propósito de atender crianças de 0 a 5 anos, apresentando, portanto, um universo de complexidade compatível com a maioria das escolas daquele sistema municipal de ensino, sendo uma representante fidedigna das demais unidades escolares.

Outros fatores foram levados em conta nessa escolha, tais como: a facilidade de acesso e contato com as gestoras e as professoras, neste momento de isolamento físico provocado pela epidemia do COVID 19; na possibilidade maior de se construir um espaço de liberdade e de confiança das participantes da pesquisa para se manifestarem com relação às suas concepções e impressões sobre a formação do PNAIC em 2017 e/ou 2018, pois como fazemos parte dessa equipe escolar há mais ou menos seis anos, esse diálogo já é possível, sem passar pela interferência de um membro externo.

Procuramos ouvir as vozes das parceiras de pesquisa, considerando-as como sujeitos de diálogo. A dialogia entendida aqui como *lócus* da constituição da consciência: para compreender as relações sociais entre sujeitos em diferentes funções da atividade educacional. Essa opção foi baseada no fato de que o dialogismo alarga os horizontes da investigação, pois dá voz a todos os presentes no campo de pesquisa, não prevalecendo assim, apenas a voz do pesquisador (BAKHTIN, 2010). Além disso, as participantes dessa pesquisa estão nessa escola há vários anos, o que facilita analisar como a formação oferecida tem influenciado ou não o trabalho com as crianças, já que a formação aconteceu nos anos de 2017 e 2018.

A escola atende em média por ano, umas 360 crianças da Educação Infantil de 0 a 5 anos distribuídas em três períodos: parcial manhã (das 7h40 às 12h); parcial tarde (das 13h às 17h20) e integral (das 7h40 às 18h). Nos períodos parciais as crianças ficam sob a responsabilidade de uma professora em cada período e no período integral essa responsabilidade se divide em dois momentos: um período com o educador infantil²³ e o outro com a professora da sala.

A maioria das crianças dessa escola é moradora do próprio bairro ou de bairros adjacentes. Atualmente a equipe de apoio pedagógico é composta por uma diretora, uma orientadora pedagógica, 16 professoras e 17 educadoras infantis.

²³ Segundo a Lei Complementar Municipal nº 177/2010 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010), art. 5º, I: Para efeito desta Lei Complementar considera-se: I – “conjunto dos cargos de Educador Infantil que não pertencem ao quadro do magistério, mas que atuam diretamente com crianças em atividades de educar e cuidar”.

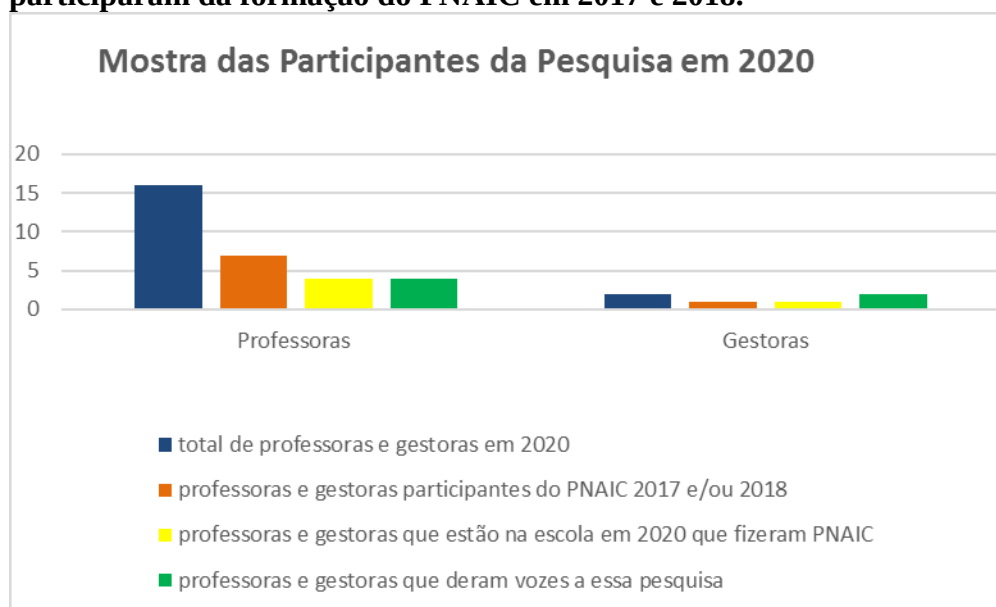
Dessa equipe de apoio pedagógico participaram da coleta de dados cinco profissionais, sendo 2 gestoras (diretora e orientadora pedagógica) e 3 professoras (PEI1, PEI2, PEI3) que frequentaram o curso de formação do PNAIC, em 2017 e/ou 2018.

É importante ressaltar que nos anos de formações do PNAIC 2017 e 2018, participaram como cursista um total de 7 professoras que atuavam na época na Pré-escola dessa escola pesquisada, segundo dados da SEDUC de Presidente Prudent. No entanto, no ano dessa pesquisa, 2020, apenas 4 professoras ainda permanecem na escola. Ou seja, dessas 4 professoras: 3 foram convidadas a responderem ao questionário e uma é a própria pesquisadora que contribuiu com suas observações empíricas sobre a formação do Pacto. Portanto, desse total de 7 professoras, 4 participaram e 3 não. Dessas 3 que não participaram da pesquisa: uma aposentou em 2018 e as outras duas eram contratadas, o que dificultou a permanência nessa unidade escolar.

Entre as gestoras, a orientadora pedagógica foi uma das formadoras locais da formação do PNAIC em 2017 e 2018 e a diretora apenas contribui como gestora nas temáticas em análises: a alfabetização, a leitura e a escrita.

Analisando o total de 16 professoras que atuam nessa unidade escolar, conclui-se que a participação efetiva nessa pesquisa é de 100%, como mostra o **Gráfico 1** a seguir.

GRÁFICO 1 – Mostra dos sujeitos dessa pesquisa: professoras e gestoras em 2020 que participaram da formação do PNAIC em 2017 e 2018.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pela SEDUC – Presidente Prudente.

A participação dessas cinco parceiras de pesquisa se deu por meio de respostas dadas ao questionário proposto pela pesquisadora, que foi elaborado sob a perspectiva defendida por Lakatos e Marconi (2010), contendo perguntas abertas e fechadas. Foram elaborados dois questionários: um direcionado às professoras e outra às gestoras.

Apesar de termos feito contato com a escola e solicitado a autorização para a coleta de dados no final de 2019, somente no mês de julho de 2020, foi possível proceder a aplicação dos questionários, devido à complexidade para a elaboração das perguntas a serem aplicadas, diante de um vasto material a ser analisado e, além disso, houve o período de isolamento físico provocado pela pandemia do novo corona vírus (COVID 19) que ocorreu logo no início do ano letivo de 2020, impossibilitando o nosso contato direto com a escola, visto que todas as unidades escolares estavam fechadas e as gestoras e professoras passaram a trabalhar em sistema *home office*.

A solução que encontramos foi a utilização de correios eletrônicos, uma vez que, o instrumento para a coleta de dados que havíamos selecionado para utilizar era o questionário, que tem como exigência o distanciamento do pesquisador no momento do registro das respostas ao questionário (LAKATOS e MARCONI, 2010). Para a maioria das participantes o questionário foi encaminhado via *e-mail* e somente para uma participante o instrumento foi entregue em mãos.

Nos quadros, a seguir apresentaremos as informações coletadas sobre o perfil das participantes da pesquisa.

Quadro 10- Perfil das gestoras participantes da pesquisa.

Gestora/cargo – função	Formação	Idade/tempo de atuação na gestão	Vínculo profissional
Diretora de escola	- Magistério no CEFAM de Presidente Prudente em 1998; - Graduação em Pedagogia (2003) pela FCT/ UNESP de Presidente Prudente; - Especialização em Neuropedagogia em 2014.	40 anos, atua na gestão há 16 anos, sendo 5 anos na escola pesquisada.	Efetiva na unidade escolar pesquisada.
Orientadora pedagógica	Magistério no CEFAM de Presidente Prudente em 1993; Graduação em Pedagogia (2000) na FCT/Unesp - Presidente Prudente.	44 anos, atua na gestão como orientadora pedagógica por 5 anos e 7 meses e 14 anos como professora de Educação Infantil.	Efetiva na unidade escolar pesquisada.

	Mestre em Educação (2004), FCT/Unesp - Presidente Prudente.		
--	---	--	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no questionário de (2020).

Observamos que as gestoras dessa unidade escolar possuem formação no magistério e Graduação em Pedagogia cursada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente. Uma delas, a diretora de escola tem experiência apenas como gestora, sendo que não lecionou na Educação Infantil, enquanto que a orientadora pedagógica possui experiência na gestão da escola pública, como também na função de professora de Educação Infantil e no ensino universitário, como informou em uma conversa informal, já que possui Mestrado. Percebe-se pela formação de ambas um histórico de envolvimento com a escola pública, desde a formação até o vínculo profissional.

Quadro 11 – Perfil das professoras participantes da pesquisa.

Professoras	Formação	Idade/tempo de atuação na gestão	Vínculo profissional
PEI1	- Magistério na escola IE Fernando Costa em 1992; - Graduação em Pedagogia (2005) na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). - Pós-graduação em Educação Especial e Língua Portuguesa e literatura em 2017.	63 anos; com 25 anos de atuação na educação, sendo 23 anos como professora na Educação Infantil e desses 12 anos na unidade pesquisada.	Efetiva.
PEI2	- Possui graduação em: Ciências Contábeis (2001); Pedagogia (2006) e Música/licenciatura (2013); - Pós-graduação em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem em 2013; - Mestrado em 2017 pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).	41 anos; com 20 anos de atuação na educação, sendo 9 anos na Educação Infantil e desses 5 na unidade pesquisada.	Efetiva.
PEI3	- Graduação em Pedagogia (2009) pela União das Instituições Educacionais de São Paulo (Uniesp); - Pós-graduação em Educação Infantil (2014); Alfabetização e letramento (2015); Psicomotricidade (2016); Psicopedagogia (2016) e Gestão escolar	35 anos; com 10 anos de professora na educação, sendo 5 anos de atuação na Educação Infantil e nessa unidade pesquisada.	Efetiva.

	(2017).		
--	---------	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário de (2020)

Na análise do perfil das professoras pudemos constatar, a partir do registro dos anos de profissão e de experiência com o trabalho na Educação Infantil, que existe entre elas uma diferenciação significativa no nível de experiência, uma vez que a mais experiente possui 23 anos de trabalho no magistério na Educação Infantil, enquanto que a menos experiente possui menos de $\frac{1}{4}$ desse tempo. Também ficou evidenciado que são professoras que atuam na escola pesquisada há vários anos, o que representa satisfação, envolvimento e conhecimento do ambiente escolar e das crianças. Os dados informados sobre a formação inicial demonstram que, no caso de todas as entrevistadas, nenhuma é fruto de uma formação aligeirada e todas buscaram continuar aprendendo na forma de outros cursos, além da graduação.

Sabemos, no entanto, para que haja uma boa qualidade no atendimento às crianças é necessário tanto investimento do poder público na prestação do serviço como no oferecimento de formação continuada aos professores que atendem essas crianças. Diante disso, propusemos o seguinte questionamento às participantes da pesquisa: Você frequenta os cursos e palestras que são oferecidas pela Secretaria de Educação – SEDUC como formação continuada? Para esse questionamento obtivemos as seguintes respostas:

Somente os oferecidos em horário de trabalho. (DIRETORA DE ESCOLA, 2020).

Sim, os cursos em Atendimento Educacional Especializado e a Pedagogia Histórico cultural (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2020).

Sim, já participei de vários cursos fora do horário de trabalho (PROFESSORA PEI1, 2020).

Somente os oferecidos em horário de trabalho como o Circuito de oficinas sobre a BNCC e os Campos de Experiências para professoras do maternal (PROFESSORA PEI2, 2020).

Somente os oferecidos em horário de trabalho [...] como o PNAIC, e os treinamentos oferecidos sobre o currículo histórico cultural e os treinamentos oferecidos pela orientadora da escola em HTPC (PROFESSORA PEI3, 2020).

Diante das respostas das participantes, verificamos uma tendência da formação continuada oferecida pelo poder público municipal de ser em horário de trabalho, pois quando a formação é oferecida fora do horário de trabalho do funcionário acaba gerando despesas para o município.

Observamos que as formações continuadas oferecidas pela SEDUC e relatadas pelas professoras e gestoras, compreendem principalmente, a construção do novo currículo baseado na Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, porém a Orientadora Pedagógica e a professora PEI3 apresentam certa dificuldade em abordar a diferença e o referencial teórico que embasam as teorias, ou seja, se confundindo com as terminologias referentes à Teoria Histórico-Cultural e a Histórico-Crítica: A Orientadora Pedagógica (2020) registra *Pedagogia Histórico cultural* quando pretende se referir a Pedagogia Histórico-crítica e a Professora PEI3 (2020) reforça indicando: *o currículo histórico cultural*. No entanto, ambas pretendiam se referir a construção do currículo de Presidente Prudente que tem como fundamentação teórica, declarada por seus propositores, como sendo a Pedagogia Histórico-crítica.

A outra formação relatada pela professora PEI3 é o PNAIC que foi oferecido pela Secretária da Educação – SEDUC em parceria com o MEC em 2017/2018, que ocorreu dentro dessa mesma lógica – foi ofertada no horário de trabalho dos participantes.

A seguir faremos uma breve explanação de como foi o curso do PNAIC nesse município.

4.3- O PNAIC e o município de Presidente Prudente.

Como já relatamos aqui, o curso de formação do PNAIC proposto pelo MEC para a Educação Infantil foi destinado ao público alvo da Pré-Escola, também em Presidente Prudente - SP. Segundo dados da Secretaria da Educação do município – SEDUC - participaram das formações 195 profissionais da Educação Infantil, sendo 167 professores de Pré-Escola e 28 orientadores pedagógicos.

No final do ano letivo de 2017, chegou um comunicado aos professores das unidades escolares que atendem a Pré-escola do município de Presidente Prudente – SP, que teriam que fazer um curso de formação do PNAIC. Esta notícia causou surpresa a todos os professores da Educação Infantil da rede municipal pelo fato de incluir a Educação Infantil em um Pacto de nível macro que sempre foi oferecido ao Ensino Fundamental com a meta de alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano.

Diante disso, alguns professores começaram a se questionar “se teríamos que alfabetizar na Educação Infantil.” Essa possibilidade causou certo desconforto entre docentes e gestores, no que diz respeito à possibilidade de uma antecipação ao processo de alfabetização das crianças, ainda na Educação Infantil. Por termos sido testemunhas de um relativo desconforto diante dessa possibilidade, é que nos propusemos a investigar junto aos

participantes dessa pesquisa, sobre suas concepções com relação ao significado do que é “alfabetização”.

*Alfabetização significa a entrada no mundo da leitura e da escrita. Abrange os processos de **codificar e decodificar a língua escrita**, bem como a leitura de mundo e compreensão do que se lê. (DIRETORA DE ESCOLA, 2020, **Grifo nosso**).*

*Alfabetização é um processo de reconhecimento, capacitação para o uso da língua escrita, em que a criança passa a reconhecer o mundo letrado como forma de comunicação, usando as letras/palavras para **codificação e decodificação da linguagem escrita**. Consideramos que uma pessoa que saiba ler e escrever é alfabetizada, **mesmo que ela não domine o uso dessa linguagem com competência para interpretar e produzir a linguagem com coerência**. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2020, **Grifo nosso**).*

*É o processo de aprendizagem onde se desenvolve a **habilidade de ler e escrever**. (PROFESSORA PEI1, 2020, **Grifo nosso**).*

*Entendo a Alfabetização como um processo de aprendizagem, em que o indivíduo aprende a desenvolver a **habilidade de ler e escrever**, utilizando essa habilidade para se comunicar com outras pessoas e conhecer o meio em que está inserido e novas culturas. (PROFESSORA PEI2, 2020, **Grifo nosso**).*

*Muito mais que ensinar a ler e escrever é fazer a criança compreender as entrelinhas. Alfabetização, **é o ato de aprender como se escreve e como se lê** [...] (PROFESSORA PEI3, 2020, **Grifo nosso**).*

Conforme as respostas dadas acima, os termos usados para a definição de alfabetização compreende desde o codificar/decodificar como as habilidades de leitura e escrita. Essas concepções compartilhadas pelas participantes da pesquisa demonstram uma visão de língua escrita como sendo um código que para ser aprendido necessita de habilidades que envolvem a codificação (transformar fonemas em grafemas) e a posterior decodificação (a passagem dos grafemas para fonemas).

As colocações de Vigotski (1984) sobre alfabetização estão disponíveis, em português, num dos capítulos de seu livro *A Formação Social da Mente*. Esse capítulo, intitulado "A Pré-história da Linguagem Escrita", traz ideias de um corpo teórico e empírico que às vezes se aproxima e em outras se afasta de forma bem evidente, dos postulados de Ferreiro (2001). Naquilo que as duas teorias se aproximam refere-se à ideia de que **a escrita não é um código de transcrição da língua oral** - mas sim um sistema de representação da realidade - e de **que o processo de alfabetização é o domínio progressivo desse sistema, que começa muito antes de a criança se escolarizar**, ou seja, ainda antes da criança fazer parte do rol de ‘alunos’ da Educação infantil.

Por fazer parte de uma sociedade letrada, grafocêntrica, a criança começa a se interessar, questionar e adquirir noções sobre a língua escrita antes de ingressar na escola; essas noções, depois, são sistematizadas nas situações mais formais de aprendizagem escolar, mas não iniciam ali e nem se confinam a esse espaço. A criança imersa em uma cultura letrada está exposta às características, funções e modalidades de utilização reais da língua escrita, que lhe vão permitir desenvolver concepções sobre esse objeto culturalmente construído.

Em situações reais de uso social da língua escrita, o processo de alfabetização passa a ser significativo e coerente com a formação plena do ser humano. Smolka (2012) salienta que na prática é comum nas instituições de ensino infantil ocorrer ‘atividades de escrita’ que na verdade são atividades de discriminação visual, que são usadas como “pré-requisitos para a alfabetização, apoiando-se nas noções de “maturidade” e na aquisição dos “mecanismos de base” como coordenação motora, lateralidade e outras.” (p.18).

No sentido inverso Vigotski (1984) privilegia a escrita, não como um código, mas sim, como objeto cultural que possibilita a ampliação da capacidade humana como uma espécie de ferramenta externa, que estende a potencialidade do ser humano de registro, de memória e de interações sociais.

Quando as gestoras e professoras salientam as ‘relações grafemas/fonemas’ na alfabetização e entendem a leitura e a escrita como ‘habilidades’, suas ações pedagógicas não consideram as manifestações discursivas da linguagem (ARENA, 2015, p. 137-138). Sobre essas concepções esse autor alerta:

[...] defendem a tese de que ler seria conhecer as regras de combinação entre grafemas e fonemas, supostamente essenciais para construção do sistema linguístico alfabético. Apoiadas sobre os princípios da gênese dessas relações históricas entre elementos gráficos e orais, as ações pedagógicas para ensinar destacam as combinações, isto é, o modo como tal letra deve ser pronunciada, para que, coerentemente, a língua escrita pudesse fornecer ao leitor, os caminhos seguros para o retorno à língua-mãe, a língua oral, considerada a referência pelos professores.

As concepções que as educadoras declararam ter sobre o que é o processo de alfabetização, entendendo a língua escrita como um código também não encontra respaldo, em alguns postulados defendidos no material do PNAIC. Como, por exemplo, o que está afirmado no Caderno 1 (BRASIL, 2016g, p. 112):

Além da constatação de que a literatura não tem feito parte da rotina das professoras, preocupavam-nos certos rumos que o trabalho com textos literários, na Educação Básica, particularmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderia vir a assumir, sob a influência do processo de alfabetização

inicial. **Em muitos casos, o ensino da leitura e da escrita vem ocorrendo de forma dicotomizada. Os processos de apropriação do sistema de escrita e aqueles relacionados à inclusão das crianças como membros da cultura escrita são trabalhados separadamente e, não raro, em momentos estanques e hierarquizados. (Grifo nosso).**

No entanto, quando vamos para análise do Caderno 2 percebemos que aparece ali afirmações que reforçam as concepções que as educadoras pesquisadas admitiram possuir, principalmente quando dão ênfase à linguagem como a passagem de sons para os signos linguísticos, como consta no trecho a seguir:

A linguagem humana é o único sistema de signos **composto de elementos denominados fonemas, sons que são transformados posteriormente em palavras**, ou seja, signos linguísticos. [...]. Na passagem dos sons de uma língua, transformados pela criança em palavras e frases plenas de sentido, vão sendo inscritos os códigos da cultura, melhor dizendo, os valores que regem as relações sociais entre as pessoas. (BRASIL, 2016i, p. 20, **grifo nosso**)

Na análise do Caderno de número 3 ficou evidente que a forma ‘dicotomizada de alfabetizar’, denunciada no Caderno 1 (p. 112), ou seja: “os processos de apropriação do sistema de escrita e aqueles relacionados à inclusão das crianças como membros da cultura escrita são trabalhados separadamente”, de forma contraditória, é proposta pelo mesmo material, no Caderno 3 (BRASIL, 2016j, p. 21) aparece a seguinte afirmação:

Definir cultura escrita tal como fizemos também nos leva a **diferenciar cultura escrita de letramento e de alfabetização**. Como já nos referimos, **a alfabetização é o processo, ocorrido em um momento específico da trajetória de vida da pessoa** (que pode ser mais curto para algumas e mais longo para outras), **em que ela se apropria de uma outra linguagem**. Tal apropriação lhe permite, **a partir da associação entre grafema e fonema, e outros símbolos** – sinais de pontuação, espaçamento entre as palavras – conferir um significado específico. (**Grifo nosso**)

Sobre essa divisão dicotômica entre a alfabetização e o letramento Geraldi (2014, p. 27-28) alerta que:

Apenas gostaria de registrar aqui que **nenhuma alfabetização anterior à “modernidade” do conceito de letramento se imaginava um processo pontual em que não se esperasse que o alfabetizado jamais viesse a fazer uso da escrita** (como leitor ou como autor de textos). Mesmo aquelas alfabetizações que se pensavam apenas como tempos de aprendizagem de uma codificação e decodificação imaginavam que esta aprendizagem se faria sem olhar para o mundo mais vasto da escrita e de seus usos sociais, pois se assim fosse, o esforço de alfabetizar seria inócuo [...]. (**Grifo nosso**)

Fica evidenciado que o material do PNAIC para a Educação Infantil, por ter sido escrito por diferentes autores, com concepções e entendimentos às vezes contraditórios sobre a língua escrita, sobre a alfabetização e até sobre os processos de ensino e de aprendizagem

sobre esse sistema, nos permite inferir que a indefinição desses e uso de alguns conceitos possam ter reforçado que as participantes dessa pesquisa tenham um entendimento também equivocado sobre questões que são fundamentais para o trabalho pedagógico que realizam. Portanto, vale considerar também que ao iniciar um curso de formação continuada, todo e qualquer indivíduo já tem suas concepções e conhecimentos sobre o assunto, ficando evidente então que a formação continuada, em si, pode não alterar as suas concepções.

Já em relação ao ensino da leitura, segundo os estudos feitos por Geraldi (2006), este é muitas vezes utilizado como pretexto para ensinar conteúdos de outra natureza, desconsiderando as práticas sociais significantes para a formação do leitor. Para Vygotsky (2009) mesmo que a produção da criança, seu escrito “pareça um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (p. 16) é preciso considerar, lançar um novo olhar para as criações e as produções das crianças, incentivando-as e colaborando para um ensino provido das suas funções sociais em que Arena (2011, p. 35) questiona “ensinar o ato de escrever e de ler como atos de autoria, de sujeitos protagonistas de sua formação.” Diante disso, propusemos as participantes dessa pesquisa que compartilhassem suas experiências com a leitura e a escrita na Educação Infantil e de que forma isso tem sido feito e obtivemos as seguintes respostas:

Na Educação Infantil, é necessário trabalhar a função social da leitura e da escrita. Abusar da leitura de diferentes gêneros textuais e, considerar os conhecimentos que a criança já possui. (DIRETORA DE ESCOLA, 2020)

Leitura e escrita fazem parte de qualquer ser humano em uma sociedade como a nossa, que usa a linguagem escrita para se comunicar diariamente. O trabalho deve ter como principal enfoque que a criança perceba o uso social da língua escrita, que perceba a diferença nesse uso de acordo com sua intencionalidade comunicativa e que o domínio do uso da língua amplie a participação e intervenção social da criança em sua realidade; que o uso da língua se torne uma experiência natural no domínio das situações de aprendizagem e cotidianas – sem confundir-lo com o espontaneísmo – é preciso ter intencionalidade pedagógica em todas as intervenções docentes. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2020)

*Através das histórias contadas **fazemos listas dos personagens, desenhos e escrita**. Trabalho com projetos, figuras e pequenos textos. Fazemos leitura de cartazes confeccionados na sala com apoio das crianças [...]. (PROFESSORA PEI1, 2020, **Grifo nosso**)*

*Trabalho noções de leitura e escrita. **Realizo leituras diárias com meus alunos, motivando o interesse e o gosto pela leitura**. Apresento as letras e números, explicando e exemplificando para que eles servem, como são utilizados. (PROFESSORA PEI2, 2020, **Grifo nosso**)*

*Faço o **trabalho de leitura deleite**. Em seguida discuto com os alunos o livro. Também permito que manuseiem livros diversos, existentes na sala de aula, para **adquirirem o hábito de leitura** (eles realizam a pseudoleitura). Para trabalhar a escrita, procuro fazer listagens*

dos conteúdos estudados. As listagens continuam na sala pelo maior tempo possível. (PROFESSORA PEI3, 2020, Grifo nosso)

Na análise dos depoimentos das gestoras é possível identificar que seus discursos demonstram uma familiaridade com as teorias que têm embasado os materiais oficiais, inclusive o do PNAIC para a Educação Infantil. A Diretora, ao afirmar que *‘é necessário trabalhar a função social da leitura e da escrita. Abusar da leitura de diferentes gêneros textuais e, considerar os conhecimentos que a criança já possui’*, demonstra um conhecimento articulado com o que está sendo veiculado, tanto pelo material do PNAIC, como nas abordagens mais recentes dos teóricos da área (GERALDI, 2006; ARENA, 2011).

No entanto, é interessante destacar que a Orientadora Pedagógica, quando faz menção que o ser humano faz uso da *‘linguagem escrita para se comunicar’*, não considera a linguagem como constitutiva dos sujeitos, como afirma Volóchinov (2017) a linguagem como “o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (p. 218-219) a linguagem que “[...] elucida a personalidade interior e a sua consciência, criando-as, diferenciando-as e aprofundando-as e não o contrário.” (p. 311).

Percebemos certa compatibilidade entre as respostas das professoras, contudo, apesar desse discurso, ainda é possível ver enraizadas algumas práticas consideradas mecânicas e desprovidas de contextualidade para a criança, como a apresentação das letras, a leitura por pretexto, ou seja, a superficialidade nos atos de leitura e da escrita. De acordo com Vygotsky (1995, p.183 *apud* SANTOS, ARENA 2014, p. 3) a criança é inserida no mundo da cultura de um modo muito superficial e aparente e que é comum ver na prática escolar, a escrita ocupar “[...] um espaço muito pequeno se comparado com o enorme papel que ela desempenha no processo do desenvolvimento cultural da criança.”.

Se essas ocorrências não significativas com o trabalho com a leitura e a escrita são desprovidas da falta de informação por parte dos profissionais que atuam junto a essas instituições infantis, é necessário que as formações iniciais e continuadas, como no caso do Pacto, sejam revistas para que haja um trabalho significativo na aprendizagem das crianças. Sobre isso Foucambert (1998, p.32) corrobora que “formar é entrar num processo de transformação da realidade e, portanto, de si mesmo.”

Ao afirmarem que fazem *‘listas dos personagens, desenhos e escrita’*; que realizam *‘leituras diárias com meus alunos, motivando o interesse e o gosto pela leitura’* ou que realizam as atividades de leitura para que os ‘alunos’ possam adquirir *‘hábito de leitura’*, as professoras desconsideram que um leitor transitivo lê por necessidade, inclusive a necessidade

de ter prazer (ARENA, 2003). Sentir prazer ou desprazer no ato da leitura é possível, tanto em uma obra literária que possui um episódio frustrante e um final feliz, bem como, em uma atividade de leitura de classificados na busca de emprego, na dependência de ser ou não qualificado para tal vaga.

Em relação a leitura deleite mencionado pela Professora PEI3, Souza, Modesto-Silva e Ariosi (2016, p. 77) declaram que

[...] pode configurar como uma oportunidade de acesso à leitura que não se restrinja ao deleitamento, ou seja, além do prazer, da reflexão sobre o que é lido, o professor pode planejar a leitura como um momento de ampliação das competências leitoras das crianças. Por isso, nossa proposta é que possamos ir além do deleite, sem perder o prazer, a alegria e vontade de ler.

Neste sentido, reforça de certa maneira a forma como a professora PEI3 tem usado a leitura deleite em seu planejamento, visando a compreensão da leitura pelas crianças, mas sem perder o próprio deleite, o gosto e o prazer na leitura.

Com relação à formação continuada do PNAIC em 2017, proposta pelo MEC em colaboração com a SEDUC de Presidente Prudente - diante da euforia e estranheza que a mesma causou entre os professores cursistas - buscamos analisar se essa formação causou transformação nas práticas cotidianas em relação ao processo de alfabetização, ou seja, ao ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, questionamos as participantes dessa pesquisa sobre as suas percepções acerca da inclusão da Educação Infantil no Pacto e as respostas obtidas foram as seguintes:

Foi uma ação necessária para qualificar o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil. (DIRETORA DE ESCOLA, 2020)

Inicialmente, fiquei receosa de que a intenção fosse antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental, mas pela forma como foi desenvolvido, contribuiu muito para a formação dos professores da Educação Infantil em relação ao trabalho desenvolvido com Alfabetização e como forma de avaliação do trabalho já realizado. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2020, grifo nosso)

Achei muito bom, [...] valorização da Educação Infantil. (PROFESSORA PEI1, 2020, grifo nosso)

A princípio fiquei um pouco preocupada, pois não sou a favor da alfabetização na Educação Infantil, no entanto, foi abordado, de maneira muito rápida, a importância do contato cotidiano da escrita e leitura nas escolas de Educação Infantil. (PROFESSORA PEI2, 2020, grifo nosso)

Excelente, podemos dar início a um trabalho, um processo. Despertar atitudes e comportamentos tão necessários [...] sem ferir os pressupostos da Educação Infantil. (PROFESSORA PEI3, 2020)

As ponderações acima ratificam a importância da implantação da formação do PNAIC na Educação Infantil como forma de valorizar essa etapa de ensino, de melhorar o trabalho com a leitura e a escrita com as crianças pequenas e como forma de avaliar a prática dos professores. Entretanto, a professora PEI2 (2020) relata a sua contrariedade ao processo de alfabetização na Educação Infantil ao expor ‘não sou a favor da alfabetização na Educação Infantil.’ Esse relato, nos leva a inferir que não se trata de uma crítica em si, mas sim uma visão com base no senso comum, como Ferreiro (2001) e Soares (2018) já relatavam que o tema alfabetização na Educação Infantil gera polêmica e contrariedade por parte de alguns profissionais da educação, por possuírem uma concepção equivocada do que é esse processo de alfabetização.

Todavia, essa colocação exposta pela professora PEI2 (2020), não dialoga com estudos importantes sobre esse tema, como pudemos discorrer em seções anteriores, relatando que esse processo se inicia desde quando a criança nasce. Lembramos que Ferreiro (2001) afirma que esse processo precede e excede os limites da escola, ou seja, nascemos em um mundo letrado e convivemos com diversas linguagens, onde o processo de alfabetização é decorrente das relações, das vivências, das interações, das experiências que adquirimos e estabelecemos com a nossa família, com outras pessoas que participam da nossa vida, com o meio, com os objetos e isso não tem como separar ou deixar de lado dentro das instituições infantis. De acordo com Jolibert e Sraïki, (2011, p. 55) ler e escrever, na escola é

[...] antes de mais nada, desde o princípio, isto é, desde a educação infantil, “viver em textos”, aprender a reconhecer e a utilizar todo tipo de escritos e a frequentar regularmente o universo da literatura infanto-juvenil; é praticar desde o início, “de verdade”, a leitura-compreensão e a produção-comunicação no contexto de projetos pessoais ou coletivos; é fazer com que cada criança aprenda a construir a significação de um texto dado, para ler ou escrever, apoiando-se sobre a aprendizagem de estratégias diversificadas, a identificação de processos e de operações mentais pertinentes e o tratamento de índices de natureza diversa [...].

Com essa concepção sobre a presença do texto escrito no início da escolarização da criança, procuraremos analisar o percurso e as consequências do Curso do Pacto no município de Presidente Prudente, no ano de 2017.

Em 2017, foram apenas dois dias de formação, nos dias 18 e 19 de dezembro que aconteceram na escola participante dessa pesquisa com a participação de professoras e

gestoras de outras escolas adjacentes. Observa-se que nessas datas o encerramento do ano letivo já estava prestes a acontecer, mas como uma forma de cumprir a carga horária, o curso necessitou ser iniciado em dezembro daquele ano.

A formação restrita a esses dois dias em 2017, concedeu aos participantes um certificado de 30 horas de estudos que foram distribuídas conforme demonstramos no **Quadro 12**.

Quadro 12 – Formação 2017 – PNAIC para a Pré-escola no município de Presidente Prudente.

Dias	Distribuição das horas/formação
18/12/2017 e 19/12/2017	- 8 horas de formação presencial: 18/12 (4 horas) e 19/12 (4 horas); - 22 horas de formação em serviço: realizadas no período de 11 a 19/12/2017.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados da SEDUC – Presidente Prudente

Analisando o quadro acima, observa-se poucas horas de formação presencial, o que passou a ser insuficiente para a apresentação de todo o material que compõem o curso. A organização dos encontros nesses dois dias teve como pauta principal a apresentação histórica do PNAIC até a inclusão da Educação infantil; de forma breve foi apresentada a coleção de fascículos; foram realizadas discussões sobre os conceitos: de criança, de infância e Educação Infantil; os direitos de aprendizagens; a profissão e a formação docente.

A exposição desses temas foi realizada pela formadora local, que é a Orientadora Pedagógica participante dessa pesquisa, por meio de apresentação em slides, vídeos e leituras. Alguns momentos, os cursistas faziam apresentações de suas próprias produções, que eram atividades de escrita individual ou coletiva sobre algum tema e no final do segundo dia foi solicitada uma avaliação escrita apontando os pontos positivos e negativos da formação e as expectativas do curso para o ano de 2018.

Entendemos que o fato de o curso ter acontecido em dois dias, no final do ano letivo de 2017, não foi favorável para a formação dos profissionais da Educação Infantil, pois a forma como foi organizada, em dois momentos, 2017/2018, provocou uma descontinuidade dos trabalhos, inclusive com a troca de alguns cursistas, ocasionadas pela alteração do quadro de atribuições de aula de um ano para o outro. Isso deve-se ao fato de que alguns professores que estavam naquele ano de 2017 lecionando em turmas de Pré-escola participaram do curso, mas em 2018, esse mesmo professor teve a atribuição de outra turma, como por exemplo uma

turma do Maternal, ele não pode participar da continuidade do curso de formação. Isso também ocorreu da forma inversa, pois quando o professor, em 2017, estava lecionando em turma do Maternal e, em 2018, passou a lecionar para uma classe de Pré-Escola, esse professor deixou de participar da fase inicial do curso de formação, para realizar apenas as atividades formativas oferecidas em 2018.

Dessa forma, não houve uma sequência, porque muitos professores participantes no ano 2017, sequer conheceram o material em sua totalidade, pelo pouco tempo de participação na formação e os de 2018 deixaram de participar de algumas discussões sobre os pressupostos que nortearam a elaboração do material que são fundamentais para a compreensão do que estava sendo proposto. No **Quadro 13**, é possível observar a participação dos sujeitos dessa pesquisa em relação ao curso de formação de 2017 e/ou 2018.

Quadro 13 – Participação no PNAIC 2017 e/ou 2018 das participantes da pesquisa.

Participantes da pesquisa	Somente em 2017	Somente em 2018
Orientadora da Escola	X (como formadora)	X (como formadora)
Professora PEI1	X	X
Professora PEI2	X	
Professora PEI3		X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário, 2020.

Pelo quadro acima é possível notar que não aparece a resposta da Diretora de Escola pelo fato que ela não ter participado do curso do PNAIC nem em 2017 e nem em 2018, *“porque já havia um gestor da escola participando da formação”* (DIRETORA DE ESCOLA, 2020) que nesse caso foi a Orientadora pedagógica, que foi uma das formadoras. No entanto, as contribuições da Diretora da escola na pesquisa que originou essa dissertação visa captar o seu olhar sobre a inclusão da Educação Infantil no PNAIC, a alfabetização, a leitura e a escrita. Por outro lado, é possível observar que a professora PEI2 participou do curso apenas no ano de 2017. Dessa forma, suas respostas ao questionário foram restritas a algumas perguntas assim como o visível desencantamento por ter participado apenas dois dias de um curso de formação de nível macro.

Em 2018, a proposta do MEC era dar início ao curso em março, mas por motivos não esclarecidos, ocorreram atrasos e iniciou-se em abril.

De acordo com o cronograma de formação do MEC, se o curso tivesse iniciado em abril, as atividades eram constituída conforme o **Quadro 14**.

Quadro 14 – Cronograma de formação do MEC para início do curso em abril.

Horas	Distribuição das atividades
64 horas	Formação presencial, em HTPC para os professores da Pré-escola e para os Orientadores pedagógicos, participantes da formação em 2018.
20 horas	Formação em serviço
16 horas	Formação <i>Moodle (on-line)</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no material disponibilizado pelo curso em 2017.

Com base nesse cronograma, é possível inferir a intenção dos propositores em ofertar uma formação abrangente, que tornaria possível, pelo menos, o conhecimento de todo o material destinado à Educação Infantil. Mas, o que ocorreu de fato, no município em que a pesquisa foi desenvolvida, foi o atraso para o início do curso, que aconteceu apenas a partir da segunda semana do mês de abril.

De acordo com o cronograma montado pela Secretária da Educação de Presidente Prudente – SEDUC, as 100 horas ficaram distribuídas conforme consta no **Quadro 15**.

Quadro 15 – Cronograma de distribuição das horas de formação do PNAIC no município de Presidente Prudente – SP.

Dias	Distribuição das horas/formação
9, 16, 23 e 30 de abril de 2018	32 horas presencial, em HTPC; 68 horas de atividade em serviço.
7, 14, 21 e 28 de maio de 2018	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no material disponibilizado no curso de formação em 2018.

Observa-se a redução do número de horas presenciais para a metade do tempo inicialmente proposto, ficando apenas com 32 horas e o grande aumento do número de horas destinadas às atividades em serviço (68 horas), ou seja, em atividades práticas com crianças, também com leituras e resposta a perguntas elaboradas a partir das leituras proposta em consonância com a prática em sala de aula, que foram realizadas sem o acompanhamento direto do formador, como seria desejável.

Sobre as atividades que foram desenvolvidas em serviço, atividades essas de leituras e práticas para serem desenvolvidas com as crianças que os cursistas foram solicitados a fazer para cumprir a carga horaria total do curso, as professoras PEI1 e PEI3 abordaram que essas

atividades foram boas, excelentes e que atendiam as propostas com um olhar direcionado para a sala de aula e dessa forma, elas concluem dizendo que desenvolveram todas as atividades propostas com suas crianças.

A professora PEI2, por ter participando somente na edição do ano de 2017, elenca que *“não me recordo ao certo se realizei alguma prática com meus alunos, pois já estavam de férias.”* Realmente essa afirmação faz sentido, o fato do curso ter iniciado as vésperas das férias, não permitiu o conhecimento do material, inviabilizando a aplicação de alguma prática do mesmo com as crianças. Fica nítida assim, uma lacuna com relação à formação oferecida pelo PNAIC, nos polos destinados à execução das atividades formativas.

A formação de 2018 ocorreu em algumas escolas denominadas de polos de formação. A SEDUC organizou as instituições escolares que atendiam a Pré-escola em pequenos grupos. Cada grupo era destinado a um polo de formação. No total foram sete polos distribuídos pela cidade, especificado por letras. Então a denominação dos polos de formação ficou do Polo A até o Polo G como pode ser observado no **Quadro 16**.

Quadro 16 - Polos de formação do PNAIC 2017 e 2018.

Polo de formação	Número de escolas	Número de professores	Número de gestores
Polo A	7	26	5
Polo B	5	26	3
Polo C	5	18	5
Polo D	4	33	4
Polo E	6	26	5
Polo F	3	18	3
Polo G	4	20	3
Total	34	167	28

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados junto a SEDUC de Presidente Prudente.

É possível notar diante das informações exposta no quadro acima, que o número de escolas no ano de 2018 era de 34, no entanto, é de se considerar como já foi descrito aqui (p. 108) o número de escolas em 2020 são de 33 que prestam atendimento à Educação Infantil (somente Pré-escola e/ou Creche e Pré-escola). Essa diferença é explicada porque no final de 2018 uma das unidades que prestavam atendimento a Creche e Pré-escola foi fechada, reduzindo assim uma escola.

O polo de formação em que a escola participante dessa pesquisa foi direcionada é o Polo E, em que a sua sede fica a mais ou menos 2 Km de distância da escola. Participaram da formação nesse polo, um total de 6 escolas com 31 profissionais, sendo 5 Orientadores Pedagógicos e 26 professores de Pré-Escola.

O espaço para a acomodação dos cursistas era a sala de informática da escola. A formação nesse polo aconteceu às segundas-feiras, no horário destinado a HTPC, entre as 18h às 22h. Durante as quatro horas de formação, havia um intervalo de 15 minutos para um breve lanche que era organizado pelos próprios cursistas. A maioria desses professores que participaram saíam das suas unidades de trabalho e iam direto para o curso, outros que trabalhavam em períodos opostos deslocavam-se de suas casas até o polo de formação.

Para que essa formação presencial acontecesse nada mais coerente seria ter material que subsidiasse. Para as professoras PEI1 e PEI3 ao serem questionadas se foi oferecido alguma material teórico como subsidio, a professora PEI1 disse que sim, como *“vídeos, textos como suporte para a realização das atividades propostas [...]”*. Para a professora PEI3 foi oferecido apenas alguns materiais como *“o site para baixar os cadernos do PNAIC e durante foi oferecido xerox com resumos e propostas de atividades.”*

Observa que o material oferecido durante a formação ficou restrito apenas a vídeos, textos para leitura e propostas de atividades para serem desenvolvidas, tanto presencialmente como à distância, na modalidade ‘em serviço’. No entanto, ao pesquisar sobre se este tipo de material oferecido foi suficiente ou não, as professoras PEI1 e PEI3 relataram que foi suficiente, porém a professora PEI3 afirma que o material didático pedagógico, ou seja, a coleção dos cadernos não foi *“impresso na integra, [...] está disponível para a pesquisa e ele é extremamente rico.”*

Por meio dessas afirmações, é de se considerar que de certa forma, na visão dessas duas professoras, o material utilizado foi suficiente para a formação. Diante disso, seguindo a linha de raciocínio, propusemos no questionário aplicado as participantes dessa pesquisa questões que pudessem comprovar se o tal material esteve condizente com a formação pretendida.

Dessa forma, ao serem indagadas se tiveram ou não acesso aos cadernos disponibilizados pelo PNAIC, destinado à Educação Infantil, e qual deles lhes chamou mais atenção, nos deparamos com respostas que nos permitem inferir que: a) as professoras PEI1 e PEI2 declararam que não tiveram acesso a esse material do PNAIC e também não souberam apontar qual caderno lhes agradou mais; b) já a professora PEI3 apontou que teve acesso aos cadernos e o caderno que mais lhe chamou atenção foi o caderno 5 *“crianças como leitoras e autoras, que trata diretamente sobre o nosso trabalho com a leitura e a produção de textos da criança, como trabalhar e sugestões até como se comportar durante um ato de leitura.”*

Nesse contexto a partir das respostas das professoras elencadas acima, observa-se que há visões diferentes em relação ao conhecimento dos cadernos destinados aos cursistas, pois

algumas tiveram acesso, outras não. É interessante destacar que a PEI1, que declarou não ter tido acesso ao material, realizou o curso completo, estando presente nas atividades realizadas em 2017 e 2018. Já a PEI3 que só realizou a formação parcialmente, reconheceu ter tido acesso aos cadernos, inclusive destacando o que despertou mais seu interesse.

Podemos inferir a partir desses dados, que durante o curso em 2017 e 2018 o material do PNAIC para a Educação Infantil foi apresentado de forma breve, sem a presença física e objetiva dos cadernos. Isso ocorreu em razão da iniciativa do MEC de disponibilizá-los apenas na versão digital, deixando a critério dos cursistas a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos consultando, ou não, o material a partir do seu próprio interesse.

Assim, compreendemos que não foram todos que tiveram a oportunidade e a curiosidade em conhecer o material na íntegra, como podemos perceber na resposta da Orientadora Pedagógica.

Os cadernos oferecidos pelo PNAIC não foram trabalhados integralmente. Apesar de bem elaborados e com propostas muito boas para a reflexão, revisão e planejamento de práticas pedagógicas, são cadernos extensos e o tempo de organização do PNAIC não foi bem planejado pelo MEC e, conseqüentemente, pelas Secretarias de Educação. O tempo disponibilizado para o desenvolvimento da carga horária necessária do curso foi “apertado”, reduziu-se ao mínimo os encontros para que se cumprisse a carga horária, haja vista que teve que ser realizada em horário de trabalho. Conseqüência de falta de política de valorização da escola pública e na formação dos professores. Assim, não foi possível trabalhar os Cadernos integralmente. Em horário de trabalho se reduz o tempo disponível, não houve investimento em bolsas para ser desenvolvido fora do horário de trabalho, não houve investimento na impressão/disponibilização do material aos professores, nem mesmo os formadores tinham material disponível com qualidade. Professores eram obrigados a participar por ser no horário de trabalho, o que gerava resistência em alguns. Professores tiveram que se deslocar dos seus locais de trabalho, sem apoio financeiro e desconsiderando tempo de deslocamento em alguns casos. Professores que trabalhavam no Pré I e II em um ano, não são os mesmos no ano seguinte e, conseqüentemente, há “quebra” deste trabalho na unidade escolar. Enfim, focando na questão apresentada, seria irresponsável indicar qual chamou mais a atenção, haja vista que os cadernos não receberam a mesma atenção e dedicação ao estudo. Ficamos na dependência das orientações da Coordenação e do Profissional Tutor da Universidade, que filtrava o que considerava mais fundamental ou importante. Após tais considerações, o Caderno 2, Infância e Linguagem vinha bem de encontro às reflexões necessárias ao desenvolvimento do trabalho. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2020).

É nítido nessa resposta o descontentamento com a carga horária de estudos oportunizada pelo curso e com a forma com que o material foi disponibilizado aos cursistas. As considerações ponderadas pela orientadora resumem, de maneira inequívoca, questões que já levantamos neste trabalho investigativo.

Outro eixo de análise que procuramos levantar junto às participantes da pesquisa, diz respeito às teorias que embasaram os cadernos disponibilizados pelo PNAIC, ou seja, quais os aportes teóricos considerados para subsidiar as propostas de alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil, para, e em seguida, diagnosticar o quanto as participantes se identificaram ou não - com o que o curso de formação propôs para sua prática cotidiana.

Como participante do curso e dos encontros presenciais, a pesquisadora pode constatar que o conteúdo programático dos cadernos foi apresentado de forma breve aos cursistas, descrevendo os aportes teóricos que permeiam o material: 1) as contribuições da teoria de Vygotsky com o objetivo de compreenderem o papel dos adultos na constituição do desenvolvimento da linguagem; 2) os pressupostos defendidos por Bakhtin, com o ensejo de mostrar a importância do papel dos adultos na constituição da subjetividade infantil; 3) os estudos de Magda Soares na compreensão da necessidade de formas de trabalho significativo com a linguagem escrita na Pré-Escola que abranjam o letramento e a alfabetização; 4) e as contribuições de Emília Ferreiro para tratar das fases de aquisição da base alfabética e as formas de apropriação da linguagem escrita pelas crianças a partir da Psicogênese da língua escrita. As ideias desses autores foram apresentadas por meio de vídeos, leituras, atividades práticas feitas em serviços, atividades em grupos e discussões sobre a leitura, a escrita e a alfabetização na Educação Infantil.

Consciente de que esses pressupostos teóricos foram contemplados durante a formação, ainda que de forma rápida - em razão das circunstâncias -, como pesquisadora procuramos identificar se esses informes teóricos foram relevantes para aqueles sujeitos que participaram das etapas de formação no município. Para isso, nos propusemos a indagar às participantes se o referido curso de formação do PNAIC ofereceu subsídio suficiente para o trabalho com a leitura e a escrita com as crianças, e em quais aportes teóricos esses subsídios foram embasados.

A professora PEI1 relatou que foram *“oferecidos textos para leitura e atividades, palestras, vídeos, trocas de experiências de outras unidades.”* A professora PEI2 relatou que não foi oferecido subsídio suficiente para o trabalho com a leitura e com a escrita *“porque não participei completamente do curso.”* Já a professora PEI3 respondeu apenas *“sim”* não justificando a sua resposta.

Mediante as respostas das professoras, analisamos que suas vozes se calaram ao pedir que apontassem os aportes teóricos, isso fica claro que a forma tão breve dessa apresentação desses teóricos e a forma como foi conduzida a formação, com poucas horas de encontros

presenciais, talvez os referenciais teóricos tenham passado despercebidos para elas. A Orientadora Pedagógica, como foi um das formadoras locais, relatou que

Foram oferecidos bons subsídios, especialmente, no que se refere à avaliação sobre a própria prática e reestruturação de propostas de leitura e escrita na escola. Porém, não suficientes. É necessário dar continuidade ao trabalho. Os aportes teóricos nem sempre ficaram claros, mas realizamos muitas discussões tendo como fundo de discussão as contribuições de Mikhail Bakhtin e Magda Soares. Também foi possível notar que esses aportes podem ser utilizados superficialmente devido a carência de referências na formação inicial dos professores. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2020)

Diante da resposta acima, podemos inferir que os subsídios teóricos estiveram presentes, mas que não foram suficientes para que as professoras estabelecessem uma relação mais objetiva entre o proposto e os referenciais que lhes dão sustentação.

Em relação às teorias utilizadas ficou evidente o desconforto das professoras por não conseguirem responder o que de fato estava sendo solicitado, pois de certa forma, não ficou claro para elas. Como aponta a Orientadora Pedagógica, isso talvez se deva à carência de uma formação inicial sólida, mas também, acreditamos que isso ocorre como consequência de momentos de formação continuada, organizados sem que a teoria e a prática estejam realmente em diálogo, onde, muitas vezes a meta a ser alcançada é a certificação. Nessas ocasiões pode ocorrer uma rápida “pincelada” nas teorias, em discussões sem o devido aprofundamento, e isso tem efeitos nocivos no entendimento do que está sendo proposto e, principalmente não favorecem uma análise mais crítica dos pressupostos que orientam esses programas de formação continuada, em serviço.

Acerca do aproveitamento do curso as professoras PEI1 e PEI3 responderam que o aproveitamento foi bom e a professora PEI2 relatou que seu aproveitamento foi regular. Isso pode ser consequência da descontinuidade na formação, ficando ainda mais claro com a resposta da Orientadora pedagógica (2020) “[...] *nem todo o grupo pode participar da formação. Ademais, as atribuições de classe são anuais e interferem nessa questão de quem vai atuar nas turmas de Pré I e II que foram foco do trabalho do PNAIC em 2017 e 2018.*”

Quando solicitadas que apontassem se o curso do Pacto contribuiu para a qualificação da prática pedagógica, as professoras PEI1 e PEI3 trouxeram suas contribuições reflexivas.

[...] veio de encontro com meu trabalho diário dentro da sala. E o meu investimento na área da leitura foi maior. (Professora PEI1, 2020)

[...] traz propostas excelentes para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, de estratégias e metodologias de conceitos primordiais na Educação Infantil. (Professora PEI3, 2020)

Mesmo tendo apontado a existência de lacunas, que ficaram explícitas no decorrer da formação do PNAIC, é possível perceber que as professoras que participaram do curso de formação no ano de 2018, confirmam que de certa forma a formação contribuiu para a sua qualificação pedagógica. Porém, por ser um curso de nível macro, deixou a desejar, pois não foram todas as participantes que puderam ter essa visão, já que não participaram da formação toda.

Concomitantemente indagamos se a formação do Pacto tem influenciado ou não a prática em sala de aula, questionando-as da seguinte forma: Com que frequência você tem utilizado os conhecimentos adquiridos no curso e por quê? Obtivemos as seguintes respostas.

A professora PEI1 (2020) diz usar regularmente e que *“após o curso teve mais tranquilidade para trabalhar e entender melhor o processo de alfabetização na Educação Infantil.”* A professora PEI2 (2020) não respondeu. Já a professora PEI3 (2020) relata que usa sempre e que acredita que o material é *“excelente para o desenvolvimento dos alunos. Pena que foi um curso raso. Não pode ser aprofundado. Deveria ser pauta para todos os anos na rede municipal.”* A Orientadora Pedagógica (2020) menciona que usa diariamente e que *“como Orientadora Pedagógica sempre que necessário oferecer subsídios, analisar e discutir práticas de alfabetização utilizo esses conhecimentos. Conhecimento passa a fazer parte do que sabemos e não há como mediar nossas ações sem utilizar nosso conhecimento.”*

As respostas registradas acima, nos fazem pensar que os conhecimentos adquiridos na formação do Pacto influenciaram e ainda servem de base para as práticas em sala de aula. Dessa forma, inferimos que: 1) a Professora PEI1 a partir da formação do PNAIC em 2017 e 2018 tem mais tranquilidade para entender o processo de alfabetização, mesmo mencionado em questão anterior (p.112) dessa dissertação, que alfabetização é um processo onde se desenvolve habilidade de ler e escrever, sem explicitar como realmente se dá ou acontece esse processo; 2) a Professora PEI3 reforça que a formação foi aligeirada, sem aprofundamento, dessa forma, corrobora com a dificuldade que elas tiveram ao mencionar que subsidio teórico foi usado na elaboração dos materiais e explícito na formação e que deveriam pelo menos ser mais explorado em outros momentos de formações cedidos pela SEDUC; 3) a Orientadora Pedagógica diz usar diariamente os conhecimentos adquiridos na formação na sua atuação como orientadora de escola, principalmente, referindo-se a alfabetização. No entanto, a sua afirmação para essa resposta não condiz com os pensamentos apontados pela professora PEI3,

ao relatar que esses conhecimentos deveriam ser aprofundados e ser pauta para todos os anos na rede municipal.

Diante do embate mencionado acima, propusemos o seguinte questionamento às professoras e à Orientadora: Se o curso do PNAIC tem oferecido subsídio suficiente para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, você tem usado algumas práticas de leitura e escrita aprendidas no curso?

A professora PEI 1 (2020) relatou que as práticas de leitura e escrita que tem usado é *“leituras de histórias, poema, cartazes do ambiente escolar, nomes das crianças e etc.”* A professora PEI3 (2020) menciona que *“o curso do PNAIC já aconteceu a algum tempo [...] que as atividades vivenciadas de certa forma foram incorporadas no dia-a-dia do meu planejamento. Como não ler um livro apenas para que a criança faça um desenho seu, que se discuta e de oportunidade da criança debater o assunto, trabalhar temas que naquele momento parecem mais relevantes etc. Tenho que confessar que é muito difícil, pegar o material sentar e revisar, com a carga de trabalho que temos hoje.”* A Orientadora Pedagógica (2020) enfatiza que *“atuando como Orientadora Pedagógica e duas das práticas que, constantemente, permeiam meu cotidiano são a Leitura Deleite e a Problematização.”*

Mediante as respostas das professoras PEI1 e PEI3 e da Orientadora Pedagógica podemos compreender que a formação reforça o que elas já sabem ao trabalhar com a leitura e a escrita na Educação Infantil, ou seja, nada muito novo, isso fica nítido, principalmente, na resposta da professora PEI1 ao relatar que utiliza leitura de histórias, poemas e cartazes, não mencionando aquilo que já discutimos aqui, que as práticas de leitura e escritas necessitam ser significantes para a criança, levando em consideração o seu uso social. Autores de referência na área como Smith (1999), Souza (2012) e Bajard e Arena (2015), vêm corroborar com esse pensamento, pois entendem que as histórias lidas necessitam fazer sentido, porque é principalmente por meio dessas práticas sociais de leitura que as crianças são motivadas a lerem e se constituírem em leitores experientes. Aprofundando sobre o trabalho com a leitura na sala de aula, concordamos com as ideias de Martins (1988, p.34) que nos indica que a função do professor

não seria precisamente a de ensinar a ler, mas de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá.

Com essa definição apontada por Martins (1988) é de se considerar que a professora PEI 3 tem buscado nas suas práticas de trabalho com a leitura, que ao ler uma história para a criança não basta apenas o desenho, mas dar oportunidade para que a criança discuta e debata sobre o assunto que está sendo lido.

Contudo, tanto a professora PEI1 como a PEI3 não relataram nas suas respostas, a utilização de práticas de escrita com as crianças, mas entendemos e concordamos com Smith (1989, p. 349) que “cada vez que uma criança ouve uma leitura também pode ser uma lição de leitura (e escrita), uma oportunidade para aprender mais sobre as convenções e finalidades da linguagem escrita.” Foucambert (1994) vem reforçar as ideias trazidas por Smith (1989) que o trabalho com a leitura em sala de aula vem atribuir significado de forma voluntária à escrita, ou seja, é a partir de práticas de leitura com sentido (SMITH, 1999) e significativa (GIROTTI, SOUZA, 2010) feita por um leitor mais experiente (o professor) que ajuda a criança a se apropriar da língua escrita, percebendo assim a sua função social.

Já a Orientadora Pedagógica declara que usa duas práticas no exercício de sua função: a leitura deleite e a problematização. Porém, não menciona como são feitas. Sabemos que a leitura deleite nas palavras de Souza; Modesto- Silva e Ariosi (2016) consiste em uma estratégia interessante na formação de professores, além de considerar que é “um espaço para autonomia e autoria do professor e favorece o respeito aos interesses e necessidades linguísticas e culturais [...] (p.71).”

Pensando como apontam as autoras, a Orientadora pedagógica vem contribuindo na formação das professoras para que desenvolvam a autonomia, momentos de discussão e problematização, como ela tem mencionado. Porém, essas não são as únicas formas para um trabalho consistente com a leitura e a escrita na formação de professores. É necessário que seja apresentado nos momentos de HTPC, subsídios eficientes a essas professoras para que tomem consciência da natureza do ato de escrita ou do ato de leitura, para que assim planejem as condições didáticas essenciais e intencionais no trabalho efetivo com as crianças (LERNER, 2002). Um exemplo seria a continuação da formação usando os Cadernos do PNAIC de 2016.

Com o ensejo de saber se na visão das gestoras a formação do PNAIC, esse programa, contribuiu para a melhoria da prática pedagógica dos professores e na aprendizagem dos crianças, propusemos esse questionamento aos integrantes da equipe gestora da escola pesquisada e obtivemos as seguintes considerações. Na melhoria da prática pedagógica dos professores a Orientadora Pedagógica (2020) enfatizou que

Há profissionais que fazem uso de toda a formação para reavaliar sua prática, buscando aperfeiçoamento. Para outros, não há muito impacto. Certamente, os professores tiveram oportunidade de avaliar sua prática e, muitos, passaram a direcionar o olhar para os objetivos ao elaborar suas propostas, seguindo as orientações e discussões feitas, como a necessidade de partir dos objetivos na elaboração do planejamento, a necessidade de planejar e organizar materiais adequados, a necessidade de diversificar estratégias, de iniciar propostas com a problematização, de avaliar a aprendizagem dos alunos relacionada à prática, às atividades propostas.

Sobre isso Nóvoa (2011, p. 200) afirma que a retórica progressista é dominante na área da formação de professores, mas as práticas progressistas são bem mais difíceis de encontrar.

Sobre a formação de professores esse autor acrescenta:

*É inútil escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudencia* como referências do saber docente ou sobre os professores reflexivos se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo, e, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.*

Nóvoa (2011) esclarece ainda que é preciso valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o em um elemento central da formação.

Em relação a contribuição do PNAIC para a aprendizagem das crianças, a Orientadora Pedagógica (2020) esclarece que houve uma contribuição na aprendizagem das crianças, *“especialmente aos alunos de professores que fizeram parte do Programa [...] os conhecimentos prévios dos alunos foram mais valorizados, no sentido de serem investigados, considerados. O uso social do conhecimento também passou a ser mais focado, o que qualitativamente, contribui para as propostas apresentadas pelos professores aos alunos e, conseqüentemente, resultam em melhor aprendizagem.”* Isso mostra, que não foram todas as crianças que foram beneficiadas, apenas uma pequena parcela como aponta o descontentamento da Orientadora pedagógica (2020) *“infelizmente, esses professores não correspondem à totalidade de professores da rede.”*

Paralelamente a visão que a Orientadora pedagógica tem da contribuição da formação do PNAIC na prática pedagógica das professoras e na aprendizagem das crianças, questionamos se as suas concepções sobre o trabalho com a alfabetização na Educação Infantil foi alterada após a formação? A colocação foi a seguinte:

*Fui formadora do PNAIC e estudamos muito para fazer a formação dos professores. Possibilitou que eu analisasse a forma como vínhamos trabalhando com Alfabetização na unidade em que atuo e retomar esse trabalho com o grupo. Também trocar informações com outras escolas da rede municipal, haja vista que a formação deu-se por pólo. Possibilitou mudar o olhar na análise de situações de aprendizagem ofertadas na escola em que atuo, chamando à necessidade de problematizações nas atividades ofertadas, de estabelecer relações mais diretas entre o uso social da língua e o que propomos como atividades, que muitas vezes são meros exercícios e não atividades sobre a língua. (ORIENTADORA PEDAGÓGICA, 2020; **Grifo nosso**)*

A forma como a Orientadora pedagógica se refere a alfabetização é bem diferentes quando ela relatou as suas concepções sobre a alfabetização na p.111 dessa dissertação. Lá ela menciona que a *alfabetização é um processo [...] em que a criança passa a reconhecer o mundo letrado como forma de comunicação, usando as letras/palavras para codificação e decodificação da linguagem escrita. (Orientadora pedagógica, 2020).* Já a concepção dada na pergunta acima, ela menciona a necessidade da problematização e de estabelecer uma relação mais direta entre o uso social da língua com as atividades propostas, deixando de lado as atividades mecânicas e desprovidas do uso social.

Sobre isso Vigotski (2007, p. 143) certifica que o

ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professora julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças.

O autor ainda acrescenta que o ensino da leitura e da escrita à criança deve ser “relevante à vida” (Ibid, p. 143) e uma “necessidade intrínseca deve ser despertadas nelas, [...] uma tarefa necessária e relevante [...]” (p.144).

Para concluir apresentaremos **Quadro 17** com as respostas das participantes, as mudanças - de visão e de procedimentos - ocorridas após a conclusão do curso do PNAIC:

Quadro 17 – As mudanças após a conclusão do curso de formação do PNAIC.

	Sim	Em parte	Não
Ampliaram seus conhecimentos sobre o trabalho com a leitura.	PEI1; PEI3	PEI2; Orientadora Pedagógica e Diretora de escola	
Ampliaram seus conhecimentos sobre o trabalho com a escrita.	PEI1; PEI3;	PEI2; Orientadora Pedagógica e Diretora de	

		escola	
Têm mais segurança para trabalhar com a leitura e a escrita.	PEI1; PEI3	PEI2; Orientadora Pedagógica e Diretora de escola	
Compreenderam o que é alfabetização.	PEI1; PEI3	PEI2; Orientadora Pedagógica e Diretora de escola	
Buscaram qualificar-se ainda mais para o trabalho com a Educação Infantil.		PEI1; PEI2; PEI3; Orientadora Pedagógica e Diretora de escola	
Fazem uma seleção mais criteriosa do material pedagógico.	PEI3	PEI1; PEI2; Orientadora Pedagógica e Diretora de escola	
Tornaram-se mais interessados nos estudos da área: leitura, escrita e alfabetização.	PEI3	PEI1; PEI2; Orientadora Pedagógica e Diretora de escola	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa.

Pelo quadro é possível concluir que as gestoras apontam que a modificação do conhecimento dentro da prática escolar, após o curso do PNAIC, ocorreu em parte. Apenas as professoras PEI1 e PEI3 apontaram que a formação tem ampliado seus conhecimentos em relação a leitura e a escrita, possibilitando assim, uma maior segurança para trabalhar estes procedimentos, bem como, uma melhor compreensão do que seja a alfabetização.

No entanto, a professora PEI2, que participou apenas no ano de 2017, tendo interrompida a sua participação no ano seguinte por não corresponder ao público alvo de formação, tem uma visão sobre alfabetização que caminha no sentido oposto ao que está veiculado nos materiais do PNAIC. Isso se evidencia quando afirma “*não sou a favor da alfabetização na Educação Infantil.*” Essa afirmação nos leva a deduzir que, na sua essência o programa de formação do PNAIC não alterou as concepções da professora.

As cinco participantes que deram vozes a essa pesquisa, afirmam que “em parte” têm buscado qualificar-se profissionalmente para o trabalho com a Educação infantil. Isso é um dado preocupante, quando comparamos com as concepções dadas por elas sobre a alfabetização, a leitura e a escrita com os autores que embasamos nossos estudos e na qual

defendemos como Girotto e Souza (2010), Vigotsky (1989, 2001, 2008), Arena (2008, 2011, 2012), Bajard (1994), Foucambert (1998), Smith (1989, 1999).

Isso nos leva a inferir que é necessário e urgente a busca por se qualificar para o trabalho com crianças pequenas, até porque é na primeira infância que se devem criar condições oportunas para que essas crianças “adquiram os gestos embrionários do ato de ler, os quais irão compor no futuro a sua atitude leitora, ou até a própria capacidade de ler [...]” (GIROTTTO, 2015, p. 50)

Seguindo os dados da tabela do **Quadro 17**, se faz necessário pontuar que mesmo que a Professora PEI3, declarou buscar qualificar “em parte” para o trabalho na Educação Infantil, ela indica que após a conclusão do curso do PNAIC tem-se interessado mais sobre os estudos da alfabetização, da leitura e da escrita. Em contrapartida, o restante das participantes disse que “em parte” tornaram-se interessadas sobre essas temáticas. Esses dados também são bem preocupantes. É preciso considerar que as formações continuadas necessitam ser revistas para que haja motivação por partes dos cursistas em querer se aprofundar sobre os temas estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O caminho pode até ser longo, mas há sempre uma parada ou um final. Mesmo que esse final seja apenas um recorte de uma longa caminhada, de um percurso de uma pesquisa que não se esgota, de uma temática que não se finda, mas é preciso parar, respirar ... e olhar o que afinal esse caminho dissertativo nos trouxe sob o viés de uma política considerada macro infiltrada na Educação Infantil e ponderada a partir da perspectiva do que foi proposto e o que realmente foi vivenciado na prática na ótica de quem participou dessa formação. É verdade que inquietudes e questionamentos sempre poderão surgir diante do que foi exposto, dependendo da posição de quem observa.

O intuito desse trabalho investigativo, foi trazer para a discussão a inclusão da Educação Infantil no PNAIC em 2017 e como essa formação aconteceu em um município do interior Paulista sob os olhares dos cursistas de uma escola que atende a Educação Infantil, Creche e Pré-escola, além de discutir, também do ponto de vistas das participantes da pesquisa, as temáticas alfabetização, leitura e escrita, considerando as concepções históricas, sociais e culturais da primeira infância.

A alfabetização a partir da Educação Infantil, evidenciou o objetivo do PNAIC em atender a meta 5, do PNE (BRASIL, 2015a), que consiste em alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Isso provocou inquietudes e inseguranças nos professores das instituições infantis no que se refere ao processo de “alfabetizar na Educação Infantil”, que passa a ser proposta a partir da inclusão do Pacto para essa etapa de ensino, em 2017.

Todavia, a partir dessa proposição, apresentamos as conclusões dessa pesquisa, considerando os objetivos e os questionamentos que a orientaram, dialogando entre o contexto, o proposto e o experienciado, sob o viés de alguns questionamentos: Quais as aproximações e distanciamento entre o que foi proposto no material do PNAIC à Educação Infantil e a quem ele se destina?; Quais as concepções de alfabetização, leitura e escrita na visão dos sujeitos dessa pesquisa, participantes da formação?; Como foi a implantação e o desenvolvimento do PNAIC à Educação Infantil no município de Presidente Prudente?

Para respondermos essas questões, propusemos a fazer um resgate histórico da Educação Infantil no Brasil, e compreendemos que a concepção de infância no nosso país tem suas raízes “embebecidas” no continente Europeu, marcando seu início a partir da chegada dos Jesuítas em 1549, com uma proposta de ensino religioso em que atendiam os filhos dos mais favorecidos e as crianças dos mais pobres ficavam sob os cuidados das mães ou até

mesmos nas ruas. Era comum naquela época o abandono de crianças por falta de condições das famílias carentes, aumentando assim a mortalidade infantil.

Na tentativa de dar um novo rumo a essas precariedades vividas por muitas crianças, inicia-se então, uma fase histórica na educação, baseada na fase Higienista, promovida por médicos com o intuito de favorecer aos cuidados necessários a sobrevivência dessas crianças e das famílias carentes, a partir de cuidados com a higiene e alimentação.

Após esse período, com a entrada da mulher-mãe no mercado de trabalho, surge uma educação voltada para o assistencialismo, a partir das lutas e das pressões dessas mães ao Estado para a criação de políticas que atendessem as crianças pequenas enquanto essas mães trabalhavam. Surge então de maneira muito tímida algumas instituições ou espaços para atender essas crianças, baseada em uma educação assistencial.

Ressaltamos ainda, que na década de 70, surge o interesse de criar instituições infantis, Pré-escola com características assistenciais e também compensatórias. Haja vista, que no Ensino Fundamental, antigo Ensino Primário, era comum o fracasso escolar e as carências culturais de crianças e jovens, então as autoridades atribuíam esse fracasso à falta da Pré-escola. Na busca de superar essas marcas deixadas no Ensino Fundamental, as autoridades da época viam a Pré-escola como a solucionadora dos problemas tanto do fracasso escolar como também no âmbito social, econômico, racial e urbano. Dessa forma, houve uma expansão expressiva e numérica de unidades que atendiam os Pré-escolares, porém essas crianças eram vistas como carentes, discriminadas, dotadas de preconceito em que o fracasso sempre recaía sobre a criança e nunca sobre as políticas educacionais ou nas autoridades.

Essa realidade apresentou certa mudança a partir da década de 80, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 2016) em que a educação passa a ser um direito de todos, sendo gratuita e vinculada ao Estado e à família como um dever de ambos. Neste contexto, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como parte integrante da Educação Básica (BRASIL, 1996e) assegurando o atendimento da criança em Creches e Pré-escola. Com essas duas leis em vigor, entre conquistas e retrocessos, a Educação Infantil foi ganhando seu espaço dentro da Educação Básica, com o reconhecimento da criança como um ser de direitos e cognoscente. Em razão disso, surge a necessidade de propor ações indissociáveis entre o cuidar e o educar, a partir de dois eixos estruturantes, as interações e a brincadeira como forma de promover o desenvolvimento integral da criança.

No entanto, é preciso considerar, que para garantir uma educação integral às crianças pequenas, é necessário um investimento real, tanto na formação inicial, como na continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Como já registramos neste texto, uma

dessas formações proposta pelo MEC foi o PNAIC, que em 2017, sob a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a) propôs ações claras para o atendimento de crianças e professores da Pré-escola, com um material destinado a formação dos professores da Educação Infantil, sob os estudos feitos a partir do “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil” com parceria com diversas Universidades, visando desenvolver um trabalho de formação voltado para as práticas sociais da leitura e da escrita para as crianças de Creches e Pré-escolas brasileiras.

Considerando a coleção do material, pudemos constatar que a proposta que estava explícita era uma e a realizada pelo MEC era outra, ou seja, os cadernos de formação foram preparados para atender a Educação Infantil, compreendendo a Creche e a Pré-escola, porém na prática, a abrangência que o MEC destinou, foram somente os professores atuantes na Pré-escola.

O número de horas de formação, de acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2017b) foi previsto 100h até dezembro de 2017. Porém, o que se constatou no município de Presidente Prudente – SP é que foram apenas 30h de formação no ano de 2017, sendo apenas 8h de formação presencial e o restante das horas em atividades em serviço.

Em 2018, as horas que deveriam ser destinados ao curso presencial, foram reduzidas pela metade, produzindo um aumento significativo nas horas destinadas à formação em serviço sem o devido acompanhamento do formador. Essa descontinuidade na formação, dividida em dois momentos, 2017 e 2018, causou desconforto nos cursistas como foi apontado nos questionários aplicados junto as participantes da pesquisa, ou seja, as professoras da Pré-escola que participaram em 2017 da formação, em 2018 não puderam participar porque a sua atuação na Pré-escola foi interrompida com a atribuição de sala ocorrida no final do ano de 2017.

Sobre a inclusão da Educação Infantil no PNAIC, a maioria das participantes dessa pesquisa achou importante e necessária, como forma de valorizar essa etapa de ensino, no melhoramento do trabalho com a leitura, com a escrita e na avaliação da própria prática docente.

No entanto, ficou claro o receio com relação a antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental e também a contrariedade de promover procedimentos didáticos pedagógicos com vistas à alfabetização desde a Educação Infantil. Esse temor, explicitado pelas participantes mostra desconhecimento frente ao processo de alfabetização na primeira infância. Isto porque, como já anunciamos, dialogando com diferentes teóricos da área, a

alfabetização é um processo que se inicia muito antes da criança entrar nas instituições infantis, apresentada à criança em diversos contextos em que ela vive.

Foi possível também averiguar que na visão dos sujeitos da pesquisa, a alfabetização é entendida de maneira restrita como habilidades de ler e escrever, codificar/decodificar, em que se entende a língua como um código e a escrita como transcrição da língua oral. Observa-se certo desconhecimento sobre o fato de que a leitura e a escrita devem ocorrer em práticas sociais reais e cotidianas e desconsidera-se ainda a linguagem em suas manifestações discursivas.

Na análise da coleção do material, podemos detectar que ele também traz concepções contraditórias ao tratar dos conceitos e das práticas de ensino da leitura e da escrita. Há momentos que o material aborda o trabalho com a leitura e a escrita de maneira bem dicotomizada quando admite que a alfabetização seja um outro processo que acontece depois do letramento. Além disso, aponta para o início da alfabetização como o estabelecimento de uma necessária associação entre fonemas e grafemas, codificar/decodificar, como os sujeitos dessa pesquisa relataram que deveria acontecer em um determinado tempo da vida, compreendendo então que o resto fica por conta do letramento.

Nesse sentido, a de se compreender que tanto o material do Pacto como os sujeitos da pesquisa apresentaram entendimentos contraditórios em relação a alfabetização, a leitura e a escrita se compararmos com estudos feitos por pesquisadores da área. Outro aspecto que ficou evidenciado foi a forma como as professoras relataram o trabalho com a leitura e a escrita realizado com as crianças, de maneira mecânica, sem estar articulado a um contexto de produção, realizado de maneira artificial, não levando em consideração o seu uso social.

Essa falta de conhecimento em relação ao trabalho com a leitura e a escrita relatada pelos sujeitos da pesquisa, muitas vezes evidencia práticas advindas do senso comum, resultantes, às vezes, por formações iniciais ineficientes como de formações continuadas realizadas de forma insuficiente, como ficou nítido nas respostas dadas pelas educadoras ao serem indagadas sobre a metodologia e aportes teóricos usados nos cadernos. As respondentes demonstram, em suas falas, que a formação do Pacto em Presidente Prudente foi aligeirada e não foi considerada significativa pelas participantes.

Como uma ação formativa, foi possível observar entre as respostas das participantes da pesquisa que o PNAIC trouxe alguma contribuição pedagógica para a formação, no entanto, é possível ver que essa contribuição ficou muito restrita aquilo que os professores já estavam acostumados a fazer em sala de aula. Essa restrição da ação formativa implicou que

não ocorresse mudanças reais tanto na vida pessoal do participante como profissional, ao atuar junto com crianças pequenas.

Em contrapartida, ao que elencamos acima é importante considerarmos que o professor não pode ser o único a ser responsabilizado diante do não entendimento ou aprimoramento das concepções de alfabetização, da leitura e da escrita na Educação Infantil, haja vista que a formação do professor está sustentada por toda uma logística que envolve as políticas públicas para a Educação. Campos (2000) nos ajuda a entender essa dinâmica, ao mencionar que muitos dos problemas que estão presentes na educação do país, não estão alicerçados na falta de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas na falta de planejamento e condições políticas, para viabilizar aquilo que todos sabem que necessita ser feito.

Reafirmamos aqui que a Educação Infantil precisa ser vista como um investimento no desenvolvimento da criança, considerando-a como um sujeito ativo, que é capaz de produzir sentido sobre o mundo com suas ações afetivas, sensoriais, corporais e mentais, dialogando com o contexto social e cultural.

Compreendemos então, que o a) processo de alfabetização se inicia na mais tenra idade; b) que o trabalho com a leitura e a escrita deve estar alicerçado nos contextos sociais e nas práticas reais de usos dessa linguagem; c) que as formações dos professores para o ensino da leitura e da escrita devem efetivamente estar embasadas em concepções que contribuam para que isso ocorra de forma plena.

Desse modo, com a pesquisa realizada e aqui relatada, pretendemos contribuir para a ampliação das reflexões sobre as formações que estão sendo ofertadas aos professores e os materiais distribuídos sejam repensados e aprimorados, para que as lacunas sejam minimizadas e os investimentos e os esforços façam jus a todo o investimento.

É necessário e urgente que essas formações não sejam aligeiradas, mas que se tenham o tempo maior possível na preparação presencial, de materiais atualizados e coerentes com a formação a quem se destinam.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. (Coord.). **Era uma vez...** na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ANASTASIOU, L. G. C. ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para a estratégia de trabalho em aula**. 10.ed. Joinville: Editora Univille, 2015.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: Mortatti, M. R. L. (Org.) **Atuação de Professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental - 1ª ed. Araraquara: JM Editora, 2003

_____. **Leitura e locução. Leitura: teoria e prática**. Campinas: Global, 2008.

_____. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In M. D.LONGHINI (Org.). **O uno e o diverso na educação**. (Vol. 1., 1ed., pp. 27-38). Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. Dilemas didáticos sobre as ações de ensinar a ler. In: **Livro Gêneros textuais e práticas educativas** – Instituto de Educação da Universidade do Minho – LIDEL, 2012. p. 17-39.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BAJARD, É. ARENA, D. B. Metodologia de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, C. M.*et al.* (org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BAJARD, É. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte: UFMG, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 18 MAIO 2020.

BAPTISTA, M. C. NUNES, M. F. R. CORSINO, P. NEVES, V. F. A. COELHO, R. C. F. BARRETO, A. **As professoras da educação infantil**. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/wp->

content/uploads/sites/6/2018/02/carta-a%CC%80s-prof-projeto-leitura-escrita-EI-1.pdf .
Acesso em: 18 maio 2020.

BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. Currículo e Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 6**. Currículo e linguagem na Educação Infantil. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELMIRO, C. A.; GALVÃO, C. S. L. Literatura e família: interações possíveis na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 8**. Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Vol. 1 e 3.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 19 julh. 2019.

_____. Portaria MEC n.º 584, de 28 de abril de 1997. **Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE**. 1997. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnbe/5334-portaria-n.%C2%BA-584-de-28-de-abril-de-1997> Acesso em: 20 jul. 2020

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 31 mar. 2020.

_____. **Parâmetros básicos de Infra - estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf Acesso em: 31 mar. 2020.

_____. **Lei nº 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: 2006c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm . Acesso em: 06 dez. 2020.

_____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEF, 2010.

_____. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012a.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Manual do Pacto**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso: 8 abr. 2020

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Publicação no DOU n.º 120-A, Edição Extra, de 26.06.2014, páginas 01/07. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-13005-2014-06-25.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

_____. L. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024: Linha de Base**. Brasília. Inep, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015b.

_____. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Org. BAPTISTA, M. C. et al. Brasília: MEC, 2015c. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediacoas.pdf> Acesso: 15 maio 2020.

_____. Portaria nº 1144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 out. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº. 1094, de 30 de setembro de 2016. Altera dispositivos da Portaria MEC nº. 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 190. p. 8, 03 out. 2016b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/10/2016&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=88> Acesso em: 08 abr. 2020

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 4.** Bebês como leitores e autores. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016c.

_____. Leitura e escrita na Educação Infantil. **Caderno de apresentação.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016d.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 6.** Currículo e linguagem na Educação Infantil. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016e.

_____. **Conta de novo? As famílias e a formação literária do pequeno leitor.** Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016f.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 1.** Ser docente na Educação Infantil: entre o ensino e o aprender. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016g.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 5.** Crianças como leitoras e autoras. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016h.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 2.** Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016i.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 3.** Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016j.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016k. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 130, p. 20, 10 jul. 2017a.

_____. **Documento orientador.** PNAIC em ação 2017. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2017b.

_____. IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua.** Educação, 2017c. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf . Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 24 ago. 2019.

_____. **Às professoras da Educação Infantil.** Belo horizonte: UFMG, 2018b.

_____. IBGE. **Cidade e Estados:** Presidente Prudente. 2019a Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/presidente-prudente.html>. Acesso em: 28 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

CANDIDO, A. **Vários escritos.** 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COLOMER, T. As crianças e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 5.** Crianças como leitoras e autoras. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

CORSINO, P. NUNES, M. F. R. BAPTISTA, M. C. NEVES, V. F. A. BARRETO, A. R. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 5.** Crianças como leitoras e autoras. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CRUZ, S. H. Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 8.** Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores associados, 2005.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Alfabetização em processo.** 21.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, E. TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Apostila do curso de especialização em comunidades virtuais de aprendizagem – informática educativa. Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2002.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 71.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALVÃO, A. M. O. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 3**. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

GATTI, B. A. (Org); BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. A produção dos diferentes letramentos. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, C. G. G. S. Literatura na infância: a criança, o livro e a capacidade de ler. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 3, p. 34-52, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3745>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3745/3146> . Acesso em: 20 nov. 2020

_____. **A criança, o livro e a literatura**: a identidade leitora em constituição na infância. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp. Campus de Marília, 2016.

GIROTTTO, C. G. G. S. SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, R. J. (org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das letras. 2010.

GIROTTTO, C. G. NETO, I. A. M. S. SOUZA, R. J. Caminhos para o ensino da leitura literária na Educação Infantil. In: GIROTTTO, C. G. S. SOUZA, R. J. (Org). **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

GIROTTTO, C. G. G. S. SOUZA, R. J. HERNANDES, E. K. SELFA, M. Educação literária na primeira infância: contradições entre o que é prometido e o que é entregue. **Primeiros anos**. DOI: 10.1080 / 09575146.2020.1833181. 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2020.1833181> . Acesso em: 9 dez. 2020.

GOULART, C. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**: São Paulo, Ago./Dez. 2014, p.35-51.

GOULART, C. MATA, A. S. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 3**. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

GUIMARÃES, D. Bebês, interações e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 4**. Bebês como leitores e autores. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

HERNANDES, E.; GOMES, A. A; BURLAMAQUE, V. F. Caminhos na formação leitora: ensino e mediação na constituição do leitor literário. In: DALVI, M. A. (org.). **O dossiê temático: leitura, literatura e formação de professores nos cadernos de pesquisa em Educação**. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/issue/view/732/pdf_4 Acesso: 23 jul. 2020.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. **Caminhos para Aprender a Ler e Escrever**. Tradução: Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2011.

KRAMER, S. **A política do pré – escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Profissionais de educação infantil – gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir**. Interações, n.32, p. 5-26, 2014. Disponível em: <http://www.baguncei.com.br/p/criancas.html> Acesso em: 17 jul. 2020

KRAMER, S. BARBOSA, S. N. F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 6**. Currículo e linguagem na Educação Infantil. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

LÓPEZ, M. E. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 4**. Bebês como leitores e autores. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MORO, C. SOUZA, G. Avaliação e Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 6**. Currículo e linguagem na Educação Infantil. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (Org.) **Por uma política de formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAIVA, A. Livros infantis: critérios de seleção. As contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 7**. Livros infantis: acervos e mediações. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

PASCHOAL, J.D; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**: Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584

PIMENTEL, C. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 7**. Livros infantis: acervos e mediações. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Com criação de 1.851 vagas, Prefeitura atende 100% da lista de espera do ensino infantil**. 2020. Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=47645>. Acesso em: 29 jul. 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso as creches. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, 1984.

SANTOS, F. O Colégio Jesuíta no contexto do Século XVI: Formação De Um Novo Homem. **Revista Esboços**. Florianópolis, v. 24, n. 37, p.167-182, ago. 2017.

SANTOS, S. O. ARENA, D. B. **Concepção das crianças sobre a língua escrita**. UNESP: Marília-SP, 2014. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/sc3b4nia-de-oliveira-santos-dagoberto-buim-arena.pdf> . Acesso em 18 ago.2020

SCARPA, R. **Alfabetizar na educação infantil. Pode?** *Rev. Nova Escola*. 189. ed. Fev. 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/126/alfabetizar-na-educacao-infantil-pode> Acesso em: 24 jun. 2018.

SILVA, R. R. D.; CARVALHO, R. S.; SILVA; R. M. D. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p.15-35, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7080/4755>. Acesso em 08 abr. 2020.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012

SOARES. M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294/298>. Acesso em: 05 abr. 2020.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA JÚNIOR, M.; MELO, M.; SANTIAGO, M. E. **A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física Escolar**. Movimento. Porto Alegre, v. 16, n. 3. p. 29-47, jul./set. 2010.

SOUZA, J. S. Infância e Linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 2**. Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

SOUZA, R. J. **Poesia infantil: concepções e modos de ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012

SOUZA, R. J. de. MODESTO-SILVA, K. A. A. de; ARIOSI, C. M. F. A leitura e a função da literatura no Pnaic: para além do deleite. **Educação em Revista**. Marília, v.17, p. 63-80, 2016. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2016.v17esp.06.p63> Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5846> Acesso em: 10 dez. 2020.

TSUDA, M. S. **Política Pública de Creche**: entre as leis e a realidade. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

VALÉRIO, M. Autonomia de professores. **Educar em Revista**. Curitiba. v. 33, n. 66, p. 327-332, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400327 . Acesso em: 09 dez. 2020.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989 e 2007. p. 119-136.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professor. (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Ícone/EDUSP, 1988.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de questionário I

Prezado (a) Gestor (a)

Este questionário é parte da pesquisa de Mestrado desenvolvida por Eva Dacome junto ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE da Faculdade de Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente, sob orientação da professora Dr.^a Elianeth Dias Kanthack Hernandes. A pesquisa tem por objetivo observar as concepções e práticas de professores e gestores da Educação Infantil que participaram da formação do PNAIC em 2017 e/ou 2018 oferecido pelo MEC ao município de Presidente Prudente – SP. Nesse sentido, se houver concordância de sua parte, solicita-se que você responda às questões abaixo.

Cabe lembrar que o questionário é anônimo e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo a essa pesquisa.

Eva Dacome (mestranda) / Elianeth Dias Kanthack Hernandes (orientadora)

A- PERFIL DO GESTOR.

1- Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino

2 – Idades (em anos) _____

3 - Vínculo profissional:

☐ Efetivo ☐ Contratado

4 - Tempo de atuação como gestor (a) ? (em anos) _____

5 - Tempo de gestor (a) na escola pesquisada? (em anos) _____

6 – Você já lecionou na Educação Infantil?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, por quanto tempo? (em anos) _____

B – FORMAÇÃO

7 – Formações (requisito básico)

☐ Magistério Ano de conclusão: _____

☐ Pedagogia Ano de conclusão: _____

Instituição: ☐ Pública

☐ Privada

8 - Outras Graduações:

Qual? _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: () Pública
() Privada

9 – Possui curso de Pós-Graduação Lato – Sensu (especialização)?

Qual (quais): _____

Em andamento () Ano de início: _____

Concluído () Ano de conclusão: _____

10 – Possui Pós-Graduação Stricto Sensu?

() Mestrado () em andamento Ano de Início: _____
() concluído Ano de conclusão: _____
Instituição: () Pública () Privada

() Doutorado () em andamento Ano de Início: _____
() concluído Ano de conclusão: _____
Instituição: () Pública () Privada

C – FORMAÇÃO CONTINUADA

11 - Você participa e frequenta os cursos e as palestras oferecidas pela Secretária Municipal de Educação - SEDUC como formação continuada?

() Sim () Não () Somente os oferecidos em horário de trabalho

Se sim, pode elencá-los abaixo?

12 - Em 2017 e 2018 você participou da formação do PNAIC para a Educação Infantil?

- () Sim
() Não
() Somente em 2017
() Somente em 2018

Se a resposta for não, por quê? _____

13 – O PNAIC é um pacto que visa a garantir a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Para você, o que significa o termo “Alfabetização”? Justifique.

14 – Qual a sua percepção sobre esta ação do MEC ao incluir a Educação Infantil no PNAIC em 2017?

15 – A sua participação no curso do PNAIC (para a Educação Infantil) alterou, de alguma forma, as suas concepções sobre o trabalho com a alfabetização na Educação Infantil? Se a resposta for afirmativa, poderia explicar “como” ou “o quê” foi alterado?

16 - Você tem utilizado, em sua prática cotidiana, os conhecimentos adquiridos no curso de formação do PNAIC? Com que frequência?

() Diariamente () Alguns dias da semana () Quase nunca () Nunca

Por quê?

17 – Entre os cadernos oferecidos pelo PNAIC, qual caderno chamou mais a sua atenção? Por quê?

18 – Para você como deve ser o trabalho com a leitura e a escrita na Educação infantil?

19 – No curso do PNAIC foram oferecidos subsídios suficientes para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil? Em sua opinião, que aportes teóricos foram utilizados na elaboração do documento?

20 – Você tem utilizado algumas das práticas de leitura e de escrita orientadas durante o curso? Pode exemplificá-las?

21- Após o curso do PNAIC, você poderia dizer como estão sendo vivenciadas na sua escola as orientações ali oferecidas?

22 - Em sua opinião, o PNAIC contribuiu para a melhoria da prática pedagógica dos professores? Explique em quais aspectos?

23 - Em sua opinião, o PNAIC contribuiu para a melhoria da aprendizagem dos alunos? Se sim, pode elencar em quais aspectos?

24 - Após o curso do PNAIC, você considera que os professores da sua escola:

	Sim	Em parte	Não
Ampliaram seus conhecimentos sobre o trabalho com a leitura			
Ampliaram seus conhecimentos sobre o trabalho com a escrita			
Têm mais segurança para trabalhar com a leitura e a escrita			
Compreenderam o que é alfabetização			
Buscaram qualificar-se ainda mais para o trabalho com a Educação Infantil			
Fazem uma seleção mais criteriosa do material pedagógico			
Tornaram-se mais interessados nos estudos da área: leitura, escrita e alfabetização.			

Roteiro Questionário II

Prezado (a) Professor(a)

Este questionário é parte da pesquisa de Mestrado desenvolvida por Eva Dacome junto ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE da Faculdade de Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente, sob orientação da professora Dr.^a Elianeth Dias Kanthack Hernandez. A pesquisa tem por objetivo observar as concepções e práticas de professores e gestores da Educação Infantil que participaram da formação do PNAIC em 2017 e/ou 2018 oferecido pelo MEC ao município de Presidente Prudente – SP. Nesse sentido, se houver concordância de sua parte, solicita-se que você responda às questões abaixo. Cabe lembrar que o questionário é anônimo e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo para essa pesquisa.

Eva Dacome (mestranda) / Elianeth Dias Kanthack Hernandez (orientadora)

A- PERFIL DOS PROFESSORES.

1- Gênero: () Masculino () Feminino

2 – Idades (em anos) _____

3- Vínculo profissional:

() Efetivo () Contratado

4- Há quanto tempo você é professor (a)? (em anos) _____

5 – Há quanto tempo você leciona na Educação Infantil? (em anos) _____

6 – Tempo de atuação na escola pesquisada? (em anos) _____

7 – Agrupamento em que atua?

() Berçário () Maternal () Pré-escola

B – FORMAÇÃO

8 – Formações (requisito básico)

() Magistério Ano de conclusão: _____

() Pedagogia Ano de conclusão: _____ Instituição: () Pública
() Privada

9 - Outras Graduações:

Qual? _____ Ano de conclusão: _____ Instituição: () Pública
() Privada

10 – Possui curso de pós-graduação Lato – Sensu (especialização)?

Qual (quais):

Em andamento () Ano de início: _____

Concluído () Ano de conclusão: _____

11 – Possui pós-graduação Stricto Sensu?

() Mestrado () em andamento Ano de Início: _____

() concluído Ano de conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

() Doutorado () em andamento Ano de Início: _____

() concluído Ano de conclusão: _____

Instituição: () Pública () Privada

C – FORMAÇÃO CONTINUADA

12 - Você participa e frequenta os cursos e as palestras oferecidas pela Secretária Municipal de Educação - SEDUC como formação continuada?

() Sim () Não () Somente os oferecidos em horário de trabalho.

Se sim, pode elencá-los abaixo?

13 - Em 2017 e 2018 você participou da formação do PNAIC para a Educação Infantil?

() Sim

() Não

() Somente em 2017

() Somente em 2018

14 – O PNAIC é um pacto que visa a garantir a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Para você, o que significa o termo “Alfabetização”? Justifique.

15- O que você achou desta proposta do MEC em incluir a Educação Infantil no PNAIC em 2017?

16- Este curso contribuiu para a qualificação de sua prática pedagógica? Como?

17 – A respeito do curso, foi oferecido algum material teórico como subsídio?

() Sim () Não () Alguns materiais

Quais: _____

18 – Se sim, você considera esse material:

() excelente () Suficiente () Insuficiente

Por quê?

19 – Sobre as leituras e práticas oferecidas no curso, você:

() desenvolveu todas () quase todas () nenhuma

Por quê?

20 – As atividades práticas que foram desenvolvidas durante o curso, você considera:

() Excelentes () boas () regulares () ruins

Por quê?

21- Como você considera seu aproveitamento no curso:

() Excelente () Bom () Regular () ruim

22 - Com que frequência você utiliza os conhecimentos adquiridos no curso de formação do PNAIC?

() Sempre () Regularmente () Eventualmente () Nunca

Por quê?

23 – Você teve ou tem acesso ao material do PNAIC (2016) destinado à Educação Infantil?
 () Sim () Não

24 – Se sim. Qual caderno chamou mais a sua atenção? Por quê?

25 – Você trabalha com a leitura e a escrita na Educação infantil? Como? Exemplifique.

26 – No curso do PNAIC foi oferecido subsídio suficiente para o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil? Você identificou que aportes teóricos foram utilizados?

27 – Se sim. Você tem usado algumas práticas de leitura e escrita aprendidas no curso em sua sala de aula? Explique?

28 - Após ter participado do PNAIC para a Educação Infantil, você:

	Sim	Em parte	Não
Ampliou seus conhecimentos sobre o trabalho com a leitura			
Ampliou seus conhecimentos sobre o trabalho com a escrita			
Tem mais segurança para trabalhar com a leitura e a escrita			
Compreendeu o que é alfabetização			
Buscou qualificar-se ainda mais sobre estes temas abordados			
Faz uma seleção criteriosa do material pedagógico			
Tornou-se mais interessado (a) nos estudos da área: leitura, escrita e alfabetização.			

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “PNAIC na Educação Infantil: o contexto, o proposto e o experienciado.”

Nome da Pesquisadora: Eva Dacome

Nome da Orientadora: Elianeth Dias Kanthack Hernandes

1. **Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar e compreender as concepções e práticas de professores e gestores de uma escola Municipal de Educação Infantil sobre a inclusão da Educação Infantil no PNAIC, o material oferecido pelo Pacto a esses sujeitos e a concepção sob a ótica dos professores sobre a leitura, a escrita e a alfabetização no cotidiano escolar infantil.
2. **Participantes da pesquisa:** participarão 3 professores e 2 gestores atuantes na Educação infantil que realizaram o curso do PNAIC em 2017 e/ou 2018.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora utilize as informações fornecidas para análises e posterior publicação dos resultados.
4. **Sobre a coleta de dados:** serão aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas em que os dados coletados serão analisados pela pesquisadora e a partir disso analisar e compreender as concepções e práticas de professores e gestores sobre a inclusão da Educação Infantil no PNAIC.
5. **Procedimentos:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo, que não forem publicadas como resultados de pesquisa, não serão divulgadas de qualquer outra forma, conforme o estabelecido nas normas vigentes (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
8. **Benefícios:** Esperamos que este estudo ofereça informações importantes sobre a inclusão da Educação Infantil no PNAIC, porque tem a finalidade de analisar e compreender as concepções e práticas de professores e gestores sobre esse programa.
9. **Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Informamos a sua total liberdade em se recusar a participar dessa pesquisa em qualquer outra etapa da investigação. Alertamos que sempre que julgar necessário, poderá pedir mais informações sobre este trabalho investigativo através do telefone das pesquisadoras e - se necessário -, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, e esclarecida, para participar desta pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após a tomada de ciência dos itens acima elencados, de forma livre e esclarecida,

CONCORDO em participar da pesquisa e manifesto meu consentimento com a divulgação dos dados obtidos nesse estudo, sempre que esses tiverem caráter científico.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisadora: EVA DACOME

Telefone: (18) 99609-3093

E-mail: eva_dacome@yahoo.com.br

Orientadora: ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

Telefone: (18) 997714353

E-mail: netezeu@gmail.com

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br