

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE

Maria do Carmo Rezende dos Santos Assunção de Oliveira

**O PNAIC PRÉ-ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E DE CRIANÇAS
COMO LEITORAS DE LITERATURA**

Belo Horizonte
2022

Maria do Carmo Rezende dos Santos Assunção de Oliveira

**O PNAIC PRÉ-ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E DE CRIANÇAS
COMO LEITORAS DE LITERATURA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha – Infâncias e Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Correia Baptista.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Latalisa de Sá.

O48p
T

Oliveira, Maria do Carmo Rezende dos Santos Assunção de, 1957-

O PNAIC pré-escola e a formação de professoras e de crianças como leitoras de literatura [manuscrito] / Maria do Carmo Rezende dos Santos Assunção de Oliveira. - Belo Horizonte, 2022.

182 f.: enc., il.

Inclui bibliografia.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Mônica Correia Baptista.

Coorientadora: Alessandra Latalisa de Sá.

1. Educação -- Teses. 2. Práticas pedagógicas -- Teses. 3. Crianças - Formação - Teses. 4. Educação de crianças -- Teses. 5. Formação de leitores -- Teses. 6. Literatura infantojuvenil -- Teses. 7. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil) -- Teses.

I. Baptista, Mônica Correia. II. Sá, Alessandra Latalisa de. III. Título. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.4

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaneý Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



FOLHA DE APROVAÇÃO

O PNAIC PRÉ-ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E DE CRIANÇAS COMO LEITORAS DE LITERATURA

MARIA DO CARMO REZENDE DOS SANTOS ASSUNÇÃO DE

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 01 de novembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Mônica Correia Baptista - Orientador
UFMG

Prof(a). Alessandra Latalisa de Sá - Co-orientadora
Universidade FUMEC

Prof(a). Daniela Freitas Brito Montuani
UFMG

Prof(a). Patricia Corsino
UFRJ

*Ao José Antônio, Marcela, Pedro, Anninha e João Victor,
familiares queridos, pelo cuidado e carinho.*

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão à(s):

Mônica Correia Baptista, que acolheu meu objeto de investigação me conduzindo com firmeza, ternura e respeito nos caminhos da pesquisa.

Alessandra Latalisa de Sá, pelo apoio e acompanhamento nessa trajetória acadêmica.

Lílian Sipoli Carneiro Cañete, pela presença respeitosa e segura durante o meu percurso formativo.

Colegas de turma: Ana Paula, Cristina, Eliana, Lumma e Themis, pela cumplicidade de sempre.

Ana Cláudia, Fernanda Clímaco, Mariana Parreiras, Rita, Soraya, Laura, Raquel e Ivana pela parceria.

Professoras e professores do PROMESTRE, pelos ensinamentos.

Professoras cursistas do PNAIC Pré-escola que participaram desta pesquisa respondendo ao questionário.

Colegas da Escola de Formação/SEEMG, pelo compartilhamento de experiências.

Todas as professoras e crianças com as quais convivi em minha trajetória acadêmica e profissional.

Irmãos e irmãos queridos pelo apoio incondicional.

Amigas e a todos e todas que, de alguma forma, participaram e contribuíram comigo nesta caminhada no PROMESTRE.

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar, sob a ótica das profissionais participantes da ação de formação coordenada pela Universidade do Estado de Minas Gerais, a influência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Pré-escola na sua formação como leitoras de literatura e nas suas práticas pedagógicas voltadas à formação das crianças como leitoras de literatura. Para alcançar esse objetivo, buscou-se descrever o contexto de formação, a partir da análise de documentos expedidos pelas instâncias federal, estadual e local; caracterizar a formação no Estado de Minas Gerais, nos municípios coordenados pela Universidade, quanto a sua abrangência em relação ao público atingido; analisar como as cursistas avaliaram a adequação e o potencial do material adotado no curso; evidenciar a percepção das professoras quanto à incidência das ações na sua formação como leitoras de literatura e como mediadoras e promotoras de leitura literária junto às crianças. Empregou-se abordagem qualitativa e utilizou-se, como instrumentos para produção de dados, a análise documental, o levantamento dos quantitativos e a aplicação de questionário que teve como base os pressupostos do material adotado na formação, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Os resultados mostraram que as respondentes consideraram que o Pacto para a Pré-escola incidiu na sua formação como leitoras de literatura. Quanto à importância do Pacto na formação do pequeno leitor, as respondentes apontaram tanto elementos que se aproximavam das concepções expressas no material que guiou a formação quanto aspectos que, ao contrário, se afastavam daquilo que o material de formação propugnava como sendo adequado de ser desenvolvido junto às crianças. Quando indagadas acerca da influência da formação em suas práticas pedagógicas, prevaleceu a noção de que o curso serviu como aprimoramento e não como elemento de mudança ou de substituição de práticas. Percebe-se, assim, que a formação gerou impacto parcial em suas práticas. Apesar de elas possuírem boas condições de trabalho, terem um grau adequado de formação e terem participado da formação, elas não demonstraram ter se apropriado de conhecimentos basilares para garantir uma boa mediação. Quanto à adequação do material destinado à formação, percebeu-se que todos os Cadernos marcaram a trajetória das respondentes. Ressaltamos, entretanto, que o Caderno 7, material que dialoga diretamente com as questões voltadas à composição dos acervos, à estruturação dos espaços de leitura e à mediação literária foi o que menos deixou marcas. A pesquisa nos indicou que, apesar dos desafios, incoerências e tensões que foram enfrentadas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Pré-escola carrega os princípios fundamentais para uma adequada política de desenvolvimento profissional. Ele foi uma iniciativa relevante, embora, por suas condições de implantação, não tenha sido suficiente para cumprir o objetivo a que se propôs.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Pré-escola. Formação Continuada de Professores. Leitura Literária. Literatura infantil.

ABSTRACT

This work has as general objective to analyze, from the perspective of the professionals participating in the training action coordinated by the Universidade do Estado de Minas Gerais, the influence of the National Pact for Literacy in the Right Age Preschool in their training as readers of literature and in their pedagogical practices aimed at training children as readers of literature. The scope of this objective is linked to the following specific objectives: to describe the training context, based on the analysis of documents issued by the federal, state and local bodies; to characterize the training in the State of Minas Gerais, in the municipalities coordinated by the University, as to its scope in relation to the public reached; analyze how the course participants evaluated the suitability and potential of the material adopted in the course; to highlight the teachers' perception regarding the incidence of actions in their training as readers of literature and as mediators and promoters of literary reading with children; to develop an educational resource in order to offer a new training opportunity and contribute to the personal and professional development of Early Childhood Education teachers. A bibliographic research was carried out to identify academic productions that present an interface with this investigation. This research adopted a qualitative approach and used, as instruments for data collection, document analysis, the survey of quantitative data and the application of the questionnaire that is based on the assumptions of the material adopted in training, the Reading and Writing Collection in Early Childhood Education, seeking to evidence an articulation of the theoretical conceptions of this material with the practice of the course participants participating in this research. The results show that the National Pact for Literacy in the Right Age Preschool focused on the training of the responding teachers as readers of literature. In their daily practices, there was a lower incidence of responses focused on the family-school relationship. Regarding the importance exercised in the formation of the young reader, the respondents point to criteria that are close to the conceptions of the material that guided the formation and, in an antagonistic way, they also highlighted other criteria that are far from what is expected in their daily practices. With regard to the influence of training on their pedagogical practices, improvement prevails and not change in the sense of replacing a practice. It is clear, therefore, that the training generated a partial impact on their practices. Although they have good working conditions, have an adequate degree of training and have participated in the training, they have not shown that they have appropriated basic knowledge to ensure good mediation. As for the adequacy of the material intended for training, it can be seen that all the Notebooks marked the trajectory of the respondents. We emphasize, however, that Caderno 7, material that directly dialogues with issues related to the composition of collections, the structuring of reading spaces and literary mediation, was the one that left the least marks. The research indicates that, despite all the challenges, inconsistencies and tensions that were faced, the National Pact for Literacy in the Right Preschool Age carries the fundamental principles for an adequate professional development policy. It was a relevant initiative, although it was not enough, to think about the professional development of Early Childhood Education teachers.

Keywords: National Pact for Literacy at the Right Age Preschool. Continuing Teacher Training. Literary Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Cadernos do PNAIC 2013.....	25
Figura 2	Cadernos do PNAIC Pré-escola.....	33
Figura 3	Organograma geral da Formação.....	82
Figura 4	Número total de participantes do PNAIC em Minas Gerais.....	88
Figura 5	Número total de profissionais certificados no PNAIC em Minas Gerais.....	88
Figura 6	Organograma detalhado da Formação.....	89
Figura 7	Mapa de distribuição das matrículas para o PNAIC Pré-escola – Minas Gerais.....	91
Figura 8	Distribuição, absoluta e relativa, das matrículas para o PNAIC Pré-escola por entidade certificadora – Minas Gerais.....	92
Figura 9	Mapa de distribuição das matrículas na UEMG para o PNAIC Pré-escola – Minas Gerais.....	94
Quadro 1	Distribuição das Universidades por SRE – Minas Gerais.....	95
Figura 10	Módulos e carga horária de Formação.....	96
Figura 11	Volume de respostas ao questionário.....	102
Figura 12	Influência das mulheres na formação do gosto pela leitura.....	108
Figura 13	Correlação idade/gosto pela leitura.....	109
Figura 14	Oficina de análise de livros de literatura que circulavam nas escolas.....	128
Figura 15	Fatores que influenciam na escolha do livro.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Abrangência e alcance do PNAIC entre os anos de 2013 a 2016.....	28
Tabela 2	Primeira consulta ao Portal de Periódicos da CAPES.....	41
Tabela 3	Segunda consulta ao Portal de Periódicos da CAPES.....	43
Tabela 4	Terceira consulta ao Portal de Periódicos da CAPES.....	48
Tabela 5	Primeira consulta à BDTD.....	49
Tabela 6	Segunda consulta à BDTD.....	54
Tabela 7	Trabalhos que se tornaram referência para a pesquisa localizados nos bancos de dados CAPES e BDTD.....	56
Tabela 8	Número total de certificação no PNAIC Pré-escola por Universidade Formadora.....	89
Tabela 9	Eixo Gestão - Número total de profissionais por perfil de atuação.....	90
Tabela 10	Eixo Formação Educação Infantil – Número total de profissionais por perfil de atuação.....	90
Tabela 11	Distribuição das matrículas e certificações por instituição de ensino.....	93
Tabela 12	Município de atuação dos respondentes.....	103
Tabela 13	Respostas realizadas e desistentes para cada pergunta da pesquisa.....	106
Tabela 14	Outras ocupações dos respondentes.....	111
Tabela 15	Prática escolar cotidiana.....	116
Tabela 16	Sobre a escolha de livros para a composição do acervo da escola.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 17	Leitura de livros literários com as crianças.....	122
Tabela 18	Importância dos critérios na composição do acervo.....	123
Tabela 19	Importância dos critérios na formação do pequeno leitor de literatura..	129
Tabela 20	Grau de influência da formação do PNAIC Pré-escola na prática educativa.....	133
Tabela 21	Grau de influência das propostas do PNAIC para a ampliação da experiência como leitora de literatura.....	139
Tabela 22	Grau de importância das possibilidades oferecidas pelo PNAIC Pré-escola.....	141
Tabela 23	Caderno da Coleção que mais marcou.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNAIC Pré-escola – PNAIC para a Educação Infantil

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNME - Programa Novo Mais Educação

PROMESTRE - Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEEMG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

SRE - Superintendências Regionais de Ensino

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	17
1. PNAIC PRÉ-ESCOLA: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO, LINGUAGEM ESCRITA E FORMAÇÃO CONTINUADA	21
1.1 A Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil	33
2. O PNAIC PRÉ-ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS CIENTÍFICOS	40
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO BRASIL – CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL	58
3.1 Formação de professoras	58
3.2 Formação e desenvolvimento profissional	61
3.3 O PNAIC Pré-escola e a leitura literária entre adultos e crianças	71
4. PNAIC PRÉ-ESCOLA: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO 5º CICLO DE FORMAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SUAS AÇÕES EM MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA UEMG	77
4.1 Características do PNAIC Pré-escola: estrutura e organização	77
4.2 O PNAIC Pré-escola em Minas Gerais	85
4.3 A formação do PNAIC Pré-escola ofertada pela UEMG	95
4.4 O que dizem as cursistas sobre o PNAIC Pré-escola	101
4.4.1 Segundo Bloco: o contexto e as condições de trabalho	112
4.4.2 Terceiro Bloco: a formação das crianças como leitoras de literatura	121
4.4.3 Quarto Bloco: A formação das profissionais como leitoras de literatura	138
4.5 Recurso Educativo	146
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A - Questionário PNAIC Pré-escola e a Formação Continuada de Professoras e de Crianças como leitoras de literatura	169

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória profissional iniciou-se efetivamente quando me graduei em Psicologia, constituí sociedade, estruturamos e inauguramos, no dia 15 de março de 1983, uma instituição de Educação Infantil que atendia crianças de zero a seis anos. A escola manteve funcionamento regular até o dia 15 de dezembro de 2015, data em que encerrou definitivamente suas atividades. Durante esse período, passamos por várias transformações, sempre sintonizadas com as conquistas legais e sociais alcançadas pela Educação Infantil. Reconhecíamos as diferentes infâncias e acreditávamos na potência do coletivo infantil. Identificávamos e respeitávamos as possibilidades e os limites individuais e mantínhamos as crianças no centro de nossas atenções, permitindo que seus desejos e necessidades guiassem o planejamento do trabalho escolar. Com olhar sensível e escuta atenta, incentivávamos sua independência pessoal e sua autonomia. Tínhamos as famílias das crianças como grandes aliadas e buscávamos incessantemente conciliar a demanda familiar ao bem-estar de cada menina e menino atendidos. O cuidar e o educar eram funções inseparáveis possibilitadas pelas diferentes interações estabelecidas no cotidiano escolar, favorecidas por meio da brincadeira, modo peculiar de atuação das crianças, com vistas às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento.

A formação das profissionais¹ era planejada de acordo com os diferentes contextos de atuação, guiada pela produção de novos saberes e fazeres. As ações coletivas ligavam-se à dinâmica do trabalho pedagógico cotidiano e à reflexão crítica sobre o fazer diário, permeadas pela análise de comportamentos e atitudes tanto das profissionais quanto das crianças e pelo compartilhamento de práticas exitosas voltadas à incorporação de novos conhecimentos.

Dedicávamos atenção especial à organização de um tempo/espaço denominado “Hora do Conto”, dada a importância que intuitivamente depositávamos na literatura infantil e nas iniciativas de leitura. Mantínhamos um acervo variado, constantemente renovado com a colaboração dos responsáveis, mantendo os livros acessíveis às crianças que os manuseavam com frequência diária e muito prazer. Uma ação que percorreu toda nossa história escolar foi a *Ciranda de Livros* em que, semanalmente, as crianças escolhiam e levavam para casa livros de

¹ Ao nos referirmos, nesta Dissertação, a profissionais que atuam na educação, empregaremos duas formas de acordo com a situação. Será utilizado o genérico feminino sempre que se fizer referência às professoras da Educação Infantil, considerando que a grande maioria de profissionais atuantes nessa etapa, conforme os dados do Censo Escolar 2020/INEP, apontam para uma atuação de 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino, sem com isso desmerecer a importância da diversidade de gênero e o crescente aumento no quantitativo de profissionais do sexo masculino. Em situações em que recorrermos a citações de outros autores, manteremos o gênero conforme o texto original.

literatura. No seu retorno à escola, abríamos espaço para compartilharem com a turma as suas experiências de leitura. Ricas interações foram vivenciadas entre professoras, crianças, família e escola. Dessa forma, promovíamos, desde a mais tenra idade, o acesso das crianças à leitura literária.

Inicialmente pautadas nas teorias psicológicas de desenvolvimento, partimos para um trabalho de base construtivista inspiradas por Madalena Freire na sua obra “Paixão de conhecer o mundo”. Alinhando teoria e prática, estudamos e procuramos entender os processos evolutivos ancoradas na Epistemologia Genética de Piaget. O estudo sobre a psicogênese da língua escrita, teoria formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, contribuiu para ampliar a compreensão dos processos de construção da escrita, tendo a criança como protagonista do seu próprio aprendizado. Na sequência, nos aproximamos dos pressupostos sócio-históricos presentes na teoria de Vygotsky, buscando ampliar nosso entendimento sobre o desenvolvimento humano.

Diante desse contexto, a graduação em Pedagogia se fez necessária, uma vez que apenas a Psicologia já não respondia às questões que emergiam no dia a dia escolar. No fluxo formativo, veio a seguir uma especialização em Educação Infantil e, para trazer à realidade escolar as novas tecnologias, que rompiam com o modo tradicional de educar, a Especialização em Informática.

Paralelamente ao trabalho na rede privada de ensino, atuei com crianças da rede pública na Prefeitura de Belo Horizonte. Nessa etapa profissional e nesse novo espaço educativo, continuei investindo na ampliação do acesso das crianças ao universo letrado, planejando e realizando rodas diárias de leitura. A escola contava com um amplo acervo literário, criteriosamente selecionado, que era explorado e manuseado cotidianamente pelas professoras e pelas crianças. É necessário ressaltar que não se tratava de suprir carências ou antecipar escolaridade, proporcionando uma aceleração do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Tratava-se de uma convicção referente ao direito das crianças à literatura, além da constatação de que muitas delas conviviam com livros literários apenas na escola, pois o ambiente familiar não lhes favorecia esse acesso.

Nas reuniões mensais, estreitava os laços com as famílias, lendo histórias, ampliando suas experiências culturais e cumprindo assim a função da escola também com as famílias atendidas. Eu, por minha vez, selecionava histórias cujos enredos me permitiam uma boa mediação.

Ingressei na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), em maio de 2002, local em que atuo, prioritariamente, com a formação de professoras, lidando com os

muitos desafios que são postos para o exercício competente e consciente dessa função. Dentre outras ações, apoiamos e orientamos os municípios mineiros no planejamento e desenvolvimento do currículo da Educação Infantil.

Considerando que a Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio – Professor de Educação Infantil, elaborada no ano de 2008, antes, portanto, da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), encontrava-se em defasagem, pois continuava vigente em 2015, participei do grupo que elaborou uma proposta para sua atualização, realizada por meio de um processo coletivo que envolveu docentes, coordenadoras pedagógicas, analistas educacionais e inspetoras escolares atuantes na rede estadual de ensino.

Introduzimos, nessa nova Matriz, os Campos de Experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e defendi pessoalmente a ampliação da carga horária da Literatura Infantil, devido a sua importância na ampliação do repertório artístico e cultural das professoras a fim de que favoreçam o acesso das crianças à produção cultural por meio das diferentes linguagens, entre elas a linguagem literária, reconhecendo sua importância na construção da identidade docente. Além disso, atuei, paralelamente ao trabalho na SEEMG, nos anos de 2016 e 2017, como docente no Curso Normal em Nível Médio, ofertado pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, oportunidade singular em que desfrutei a possibilidade de aplicar a nova matriz curricular concebida. Comprometida com o direito de todas as estudantes do magistério a uma formação qualificada, ancorada em princípios éticos políticos e estéticos, pude, nessa ocasião, refletir criticamente sobre o instrumento elaborado, confrontar a teoria com a prática constatando, dessa forma, a necessidade de novos aprofundamentos teóricos provocadores de inovações nas práticas pedagógicas voltadas à ampliação de experiências sociais e culturais contextualizadas e significativas.

Integrei o grupo de trabalho que propôs a atualização da legislação que orienta a organização e o funcionamento da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, Resolução nº 742, aprovada e publicada pelo Conselho Estadual de Educação em dezembro de 2019 (MINAS GERAIS, 2019).

Participei das discussões da BNCC junto à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), à Diretoria de Apoio à Educação Infantil da SEEMG e às instituições de Educação Infantil vinculadas às Redes Estadual e Municipais em Minas Gerais. Recebi indicação da SEEMG como redatora Estadual para compor o Grupo de Trabalho - GT de Currículo da Educação Infantil, juntamente com duas representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – seção Minas Gerais (UNDIME/MG), tendo participado ativamente na elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais.

Desde 2013, participei da formação de professoras no âmbito do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destinado exclusivamente às professoras que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2017/2018², essa formação se estendeu para as professoras da Pré-escola e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. Nesse ciclo, exerci a função de Formadora Estadual, atuando pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), uma das sete Universidades responsáveis pela formação no estado. O material adotado pela Educação Infantil, denominado Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, sinalizava fortemente para a formação das profissionais participantes como leitoras de literatura, além de disseminar práticas robustas voltadas à formação de crianças leitoras literárias. Nesse percurso formativo, reafirmei as minhas convicções sobre a potência formativa da literatura e sua incidência no desenvolvimento humano e cultural dos sujeitos, delineando, assim, a necessidade de uma investigação mais aprofundada para constatação dessas premissas.

O Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação (PROMESTRE) surge como uma possibilidade de resposta teórica e prática às hipóteses construídas na prática profissional, oportunidade concreta de investigar as inquietações que definiram o meu objeto de pesquisa. A ênfase dada à formação das professoras como leitoras de literatura, seus impactos na formação de crianças leitoras, bem como a trajetória percorrida nessa direção são aspectos que me instigam e que necessitam ser explicitados. Nesse sentido, alguns questionamentos se fazem presentes: Que lugar a literatura ocupa na formação das professoras? Que aspectos devem estar presentes na formação das professoras para atuarem como mediadoras e promotoras de leitura junto às crianças? Como o PNAIC Educação Infantil (PNAIC Pré-escola) tratou essas e outras questões?

Como pesquisadora, interessa-me compreender como as cursistas avaliam os processos formativos vivenciados no PNAIC Pré-escola, mais especificamente em relação à ampliação das suas experiências como leitoras de literatura e em relação ao trabalho pedagógico voltado à ampliação e ao aprofundamento das experiências das crianças com a leitura literária. Nesse sentido, me coloco em movimento com a clara intenção de reconhecer os caminhos trilhados pelas profissionais participantes do PNAIC. Aprofundar meus conhecimentos acerca dessa política de formação continuada, a primeira no País, induzida pelo Governo Federal destinada às professoras da Educação Infantil, que teve como eixo central a ampliação das experiências

² Há uma certa incongruência na nomenclatura deste ciclo formativo ora denominado PNAIC Educação Infantil, ora PNAIC Pré-escola. A Educação Infantil é oferecida em creches e pré-escolas. Priorizou-se nessa formação as profissionais da pré-escola, em detrimento às da creche, portanto, assumimos nesta dissertação a nomenclatura PNAIC Pré-escola para o ciclo formativo 2017/2018. Nos momentos em que recorrermos às referências oficiais, manteremos a nomenclatura do texto original.

docentes voltadas à cultura de forma geral e, mais especificamente, à cultura escrita. É necessário investigar de que forma essa proposta afetou os sujeitos. Terá ela possibilitado experiências transformadoras? Terá ela reverberado em suas práticas profissionais?

Um grande desafio me movimenta com a esperança, do verbo esperar, no sentido de alcançar um sonho que me persegue e que dará concretude à minha trajetória acadêmica, descrevo-o inspirada no conceito de experiência apresentado por Bondía Larrosa (2002): viver a experiência da pesquisa como algo que me acontece e me transforma, ser por ela atravessada, transformar-me, possibilitar transformações e, finalmente, receber a titulação de mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa Universidade na qual me graduei e que me acolhe de volta para continuidade, ampliação e aprofundamento do meu percurso formativo.

Nessa trajetória me realizo, fortaleço e concretizo o sonho de me dedicar à formação das professoras, à educação e ao cuidado de crianças pequenas. Efetivo meu trabalho buscando qualidade, socialmente referenciada e educacionalmente relevante. Não à toa, gratidão é o sentimento preponderante, pois aprendi e aprendo muito com as crianças e com as professoras e a elas me dedico por inteiro.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da UFMG, PROMESTRE, na linha de pesquisa Infâncias e Educação Infantil. Adota como objeto de investigação a formação continuada das professoras implementada no âmbito do PNAIC, política pública induzida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da SEB. Essa política foi coordenada, em Minas Gerais, pela SEEMG, em parceria com a UNDIME/MG, sendo implementada pelas Universidades públicas do estado.

Instituído em 2012 para atender ao Ensino Fundamental, o PNAIC apresentou, entre 2013 e 2017, ano a ano consecutivamente, cinco ciclos formativos. Em 2017, estendeu suas ações para o atendimento à Educação Infantil, contemplando uma demanda represada por formação continuada na primeira etapa da Educação Básica. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, sob a ótica das profissionais participantes da ação de formação coordenada pela UEMG, a influência do PNAIC Pré-escola na sua formação como leitoras de literatura e nas suas práticas pedagógicas voltadas à formação das crianças como leitoras de literatura. O alcance desse objetivo está vinculado aos seguintes objetivos específicos: descrever o contexto de formação, a partir da análise de documentos expedidos pelas instâncias federal, estadual e local; caracterizar a formação do PNAIC Pré-escola no Estado de Minas Gerais, nos municípios coordenados pela UEMG, quanto a sua abrangência em relação ao público atingido; analisar como as cursistas avaliaram a adequação e o potencial do material adotado no curso; evidenciar a percepção das professoras quanto à incidência das ações do PNAIC Pré-escola na sua formação como leitoras de literatura e como mediadoras e promotoras de leitura literária junto às crianças; desenvolver um recurso educativo de forma a oferecer uma nova oportunidade formativa e contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional das docentes da Educação Infantil.

A escolha dessa temática se deu a partir da intenção de oferecer visibilidade às ações de formação do PNAIC Pré-escola. Este trabalho concentra-se, especificamente, nas ações de formação desenvolvidas pela UEMG, uma das sete universidades encarregadas pela formação continuada em todo Estado de Minas Gerais.

Busca-se reconhecer, na visão das profissionais participantes, os limites e as possibilidades dessa proposta formativa, problematizar suas ações, ampliar as discussões em torno da formação continuada e apontar novos e necessários caminhos para a articulação de profissionais interessados e militantes atuantes nessa etapa educacional, com vistas à construção de novas propostas formativas que considerem a valorização das profissionais da Educação

Infantil, a sua autonomia e a qualificação de suas práticas pedagógicas. Isso porque faz-se urgente ampliar os espaços de discussão, a fim de intensificar o reconhecimento dos direitos das profissionais à formação continuada e das crianças, para além do acesso, à uma educação de qualidade social.

A pesquisa oferece destaque à estrutura da formação proposta pela UEMG, bem como às dimensões ressaltadas nessa formação: a Leitura e Escrita na Educação Infantil e a Linguagem Literária entre adultos e crianças. Adota uma abordagem qualitativa que, conforme Bogdan e Blikem (1994), tem como focos principais o processo e seu significado, partindo da perspectiva das pessoas envolvidas no fenômeno em estudo, considerando todos os pontos de vistas relevantes. Utiliza dados quantitativos para evidenciar a sua abrangência. Em sua metodologia, utilizam-se, como instrumentos para coleta de dados, a análise documental, o levantamento de dados quantitativos referentes à formação do PNAIC em Minas Gerais e a aplicação de questionário. A análise documental, segundo Gil (2002, p. 46), na qual “os documentos constituem fontes ricas e estáveis de dados”, consta de pesquisa realizada nos registros oficiais definidores da proposta formativa elaborados pelo MEC e pela SEE/MG, e nos registros produzidos pelas equipes da UEMG durante o percurso formativo.

Os dados quantitativos referem-se ao número de municípios que aderiram à proposta do PNAIC em Minas Gerais; ao número de profissionais participantes por Universidade formadora e por eixo de atuação (Gestão e Formação), de acordo com a função desempenhada na estrutura proposta para a formação e ao total de profissionais certificados por universidade formadora. Eles foram recolhidos no banco de dados da SEEMG. O questionário *Survey Monkey*®, contendo 20 questões formuladas a partir das concepções teóricas do material adotado na formação, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, busca evidenciar uma articulação dessas concepções com a prática das cursistas que participaram da formação pela UEMG, tendo em vista a realização de um trabalho sistemático com e para as crianças, voltado à linguagem literária, no ambiente escolar. Os sujeitos da pesquisa são as profissionais participantes da formação do PNAIC Pré-escola pela UEMG. O detalhamento do percurso metodológico e os resultados da pesquisa serão apresentados no Capítulo 4.

Este texto, inicia-se com a apresentação da história pessoal da pesquisadora e suas interfaces com o objeto de investigação, na sua introdução faz uma apresentação global da pesquisa e dos procedimentos metodológicos utilizados. A seguir, o Capítulo 1 - PNAIC Pré-escola: A Educação Infantil como direito, linguagem escrita e formação continuada, situa a Educação Infantil no cenário político do País, evidenciando o contexto a partir do qual emergiu a política pública de formação continuada do PNAIC. Daremos destaque aos antecedentes que

marcaram sua trajetória para, finalmente, descrever as características do material que guiou a formação do PNAIC Pré-escola, os cadernos da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil realizando o papel da literatura na construção da identidade docente.

O Capítulo 2 - O PNAIC Pré-escola e a formação continuada: o que dizem os estudos científicos, identifica por meio de pesquisa bibliográfica, produções acadêmicas que apresentam interface com esta investigação, a formação do PNAIC Pré-Escola e a formação continuada das professoras da Pré-escola. Nesse tópico, pesquisaram-se os seguintes bancos de dados: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Em seguida, no Capítulo 3 - Formação de professoras no Brasil – contexto político e educacional - parte-se das formulações constitucionais e legais no contexto das políticas educacionais brasileiras e das discussões teóricas do campo da formação de professores apresentando-se os principais conceitos da área, tais como formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional de professores coerentes com os fundamentos teóricos desenvolvidos por Antônio Nóvoa, Diniz-Pereira e Zeichner, Imbernón, Placco, Dalila Oliveira, entre outros autores. Busca-se articular esses referenciais teóricos no contexto das políticas educacionais brasileiras, especificamente no cenário da primeira etapa da Educação Básica. Finalizando o capítulo, apresentaremos as formulações teóricas que embasam a formação das professoras de Educação Infantil no contexto da UEMG no âmbito do PNAIC Pré-escola. Entre os autores referências dessa proposta citamos, Vygotsky e Bakhtin, cujas teorias fundamentam diferentes textos que compõe as unidades dos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e todas aquelas que contribuíram com a estruturação das unidades dos cadernos dessa coleção.

O Capítulo 4 – PNAIC Pré-escola: Estrutura e organização do 5º Ciclo de Formação e a implementação de suas ações em Minas Gerais no contexto da UEMG, apresenta a estrutura geral do PNAIC Pré-escola, a sua organização em MG e no contexto da UEMG, detalha os procedimentos metodológicos, apresenta seus instrumentos e os resultados da pesquisa. Ele está estruturado em cinco partes, a primeira destaca as características do PNAIC Pré-escola, a sua estrutura e organização no 5º Ciclo de Formação desse programa de formação continuada das profissionais. A segunda parte apresenta os quantitativos concernentes à implementação do PNAIC em Minas Gerais. A terceira traz dados referentes ao PNAIC Pré-escola no contexto da UEMG e a quarta traz o questionário, contextualiza suas questões, apresenta as respostas das cursistas e suas análises.

Por sua vez, a quinta parte do Capítulo 4, denominada Recurso Educativo, descreve o produto originário desta pesquisa, um *e-book* cujo foco é a formação literária de professoras e crianças. Este recurso foi estruturado a partir de um mapeamento dos Cadernos Leitura e Escrita na Educação Infantil com a finalidade de fomentar a discussão sobre a leitura literária entre adultos e crianças. Definiu-se cinco categorias por meio das quais perpassam aspectos relevantes a serem observados no trabalho cotidiano com a literatura, são elas: Leitura, Formação de crianças como leitoras, Expressão Artística/Estética, Linguagem Oral e Escrita, Leitura Literária e Política Pública de distribuição de livros de literatura.

Encerrando o texto dissertativo, as Considerações Finais sintetizam as conclusões sobre o alcance, os limites e as possibilidades do PNAIC, no contexto da Universidade do Estado de Minas Gerais.

1. PNAIC PRÉ-ESCOLA: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO, LINGUAGEM ESCRITA E FORMAÇÃO CONTINUADA

A invenção da escrita, o advento do livro impresso no século XV e a revolução digital indicam que as mudanças sociais ao longo dos tempos estão diretamente relacionadas à produção de novos aparatos tecnológicos dos quais a sociedade se apropria para se desenvolver. Nessa perspectiva, a transição social contemporânea é caracterizada pelo complexo processo de mudanças que estão ocorrendo nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais provenientes dos impactos ocasionados pelo desenvolvimento das ciências e das tecnologias. Há uma alteração rápida das situações cotidianas que emergem da acelerada produção e renovação de saberes.

Essa nova matriz social em permanente mudança faz com que a educação se torne um processo cada vez mais complexo. Novas demandas e interesses se instalam no cenário educacional, evidenciando a necessidade de aproximação contínua da escola e das professoras com o contexto contemporâneo e de atualizar os seus fazeres segundo a lógica dos processos socioculturais. Aos poucos, esse movimento abrangente e intermitente de renovação vai impulsionando transformações significativas no contexto educacional.

A partir de 1988, inaugura-se um novo momento político, com vistas à redemocratização política do País. Nesse contexto, a Educação Infantil passa por acentuadas transformações: é reconhecida como direito das crianças e dever do Estado; desloca-se da Assistência Social para a Educação; passa a integrar, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/96, o sistema educacional brasileiro, constituindo a primeira etapa da Educação Básica, e assegura legalmente o atendimento a todas as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

Na mesma direção, o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2024, passa a nortear as ações do campo educacional no País, buscando concretizar, entre outros, os objetivos de universalizar o acesso das crianças e jovens dos 04 aos 17 anos de idade, reduzir o analfabetismo, ampliar a qualidade da oferta, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. A sua implementação é atravessada por grandes tensões na captação de recursos voltados ao seu financiamento, abordado na meta 20, a mais urgente de todas ações, porque a consecução de todas as demais metas e estratégias desse Plano dependem de investimentos.

Além do acesso, a permanência e a qualidade do atendimento educacional tornam-se o centro das atenções, uma vez que a expansão do atendimento não foi acompanhada pelo devido

aporte financeiro pelos governos, fazendo com que o montante destinado à primeira etapa da Educação Básica fosse insuficiente para a cobertura dos serviços a serem prestados de forma pública, gratuita e comprometida, prioritariamente, com os mais carentes, a fim de minimizar as diferenças provenientes da diversidade sócio cultural que marca a nação brasileira.

Diante desse novo cenário, que legitima a Educação Infantil como direito, o papel das instituições de Educação Infantil se modifica, para que as suas funções sociopolíticas e pedagógica se concretizem, a educação na sua integralidade, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos deve ser conduzida pelas interações e pela brincadeira, considerando a indissociabilidade entre o educar e o cuidar.

Entretanto, esse projeto educativo mais contemporâneo de Educação Infantil ainda coexiste, às vezes num mesmo espaço institucional, com modelos que predominavam antes dessas transformações, quais sejam, o assistencialista, que considera preferencialmente as tarefas de higiene, controle e guarda, e modelos com a predominância de práticas pedagógicas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados, dando ênfase, muitas vezes, a processos preparatórios para o Ensino Fundamental.

Kuhlmann Júnior (2000), ao recuperar a história das instituições responsáveis pelo atendimento de bebês e demais crianças pequenas, analisa a questão da identidade do atendimento educacional à criança menor de seis anos relacionando-a a duas variáveis: classe social e idade. Quanto à primeira, o autor destaca que a pedagogia que se destinava às crianças das classes populares muitas vezes estava marcada pela noção de subalternidade; já em relação à idade, a história do atendimento às crianças de 0 a 3, em creches não é a mesma que marca o atendimento das crianças de 4 e 5 anos em pré-escolas. Para o autor, há uma cisão por faixa etária e restrições no atendimento em tempo integral, estratégias remanescentes das restrições financeiras impostas a essa etapa escolar.

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 8)

Nesse sentido, embora reconheçamos uma caminhada de conquistas sabemos que a realidade é mais complexa havendo nela mudanças, mas muitas permanências. Para minimizar esses atravessamentos, novos saberes alicerçados nas artes, nas ciências e nos diferentes contextos sociais e educacionais necessitam ser reconhecidos pelas profissionais da Educação

Infantil, a fim de que se produzam novos fazeres, historicamente contextualizados e socialmente significativos que, revestidos da crítica e com reconhecimento às diferenças, sejam voltados à superação das desigualdades que assolam as infâncias e distanciam as crianças, sobretudo as mais vulneráveis do ponto de vista econômico, dos seus direitos sociais e constitucionais.

Os Marcos Legais³ que regem a Educação Infantil brasileira dão concretude aos ideais pedagógicos que consideram a criança como sujeito histórico e social em processo de desenvolvimento; um ser ativo motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às interações que estabelece com o seu meio físico e social. Logo, esses documentos apresentam concepções renovadas sobre os conceitos de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento, o que reitera a importância e a necessidade de imprimir um novo modo de educar e cuidar das crianças, tanto na Creche quanto na Pré-escola.

Frente às diferentes realidades escolares e com a diversidade sociocultural que o País apresenta, muitas dessas normativas vigentes, orientações e produções ainda não são reconhecidas tampouco observadas por parte significativa das profissionais. Portanto, faz-se necessário que as professoras, principais agentes de mudança, conheçam e compreendam as relações que estabelecem com o saber e com os processos de aprender e ensinar. Percebe-se, então, a necessidade da construção de uma nova identidade docente com a incorporação de novos saberes e fazeres pelos profissionais atuantes nessa etapa educacional.

O cumprimento dos dispositivos legais, o respeito às concepções que envolvem o educar e o cuidar como ações indissociáveis, a importância da brincadeira e das diferentes interações que as crianças estabelecem no meio educativo, o reconhecimento das diferentes linguagens pelas quais elas se comunicam são exigências que passam pela formação das profissionais. Nessa perspectiva, conceber e implementar políticas públicas de formação continuada voltadas às profissionais atuantes na Educação Infantil deveriam configurar-se em ações prioritárias do poder público. No que tange a formação das professoras da Educação Infantil para desempenharem adequadamente o papel de aproximar as crianças e ampliar as suas experiências em relação à linguagem escrita, nenhum programa de formação continuada, criado pelo governo federal, havia se destinado a esse segmento, até a inclusão da Pré-escola no PNAIC em 2017.

³ Como exemplos podem ser citados: a LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013; o Parecer CNE/CEB nº 20, de 17 de dezembro de 2009, e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; o Parecer CNE/CP nº 15, de 15 de dezembro de 2017, entre outros.

Considerando que esta pesquisa tem como foco investigar as ações da formação coordenadas pela UEMG, no âmbito do PNAIC, no ciclo de formação 2017/2018, voltadas às coordenadoras pedagógicas de instituições públicas de Educação Infantil, em efetivo exercício, e às professoras da Pré-escola, de instituições públicas de Educação Infantil, também em efetivo exercício, faz-se necessário recuperar, brevemente, o histórico do PNAIC desde 2012, ano em se deu a sua constituição, até a incorporação da Pré-escola, que ocorreu em 2017.

Programa concebido em 2012, no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff, que ensaiava os primeiros passos na direção de uma política pública democrática, com atenção à qualidade da oferta, no qual se configurava um movimento rumo a responsabilização compartilhada das ações entre o Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios, com um forte envolvimento das universidades públicas na condução das ações de formação.

Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, assinada pelo então Ministro da Educação, Sr. Aloizio Mercadante Oliva, o PNAIC foi lançado em 8 de novembro de 2012 e implantado nos estados e municípios a partir de 2013, com o objetivo de criar estratégias de apoio às professoras alfabetizadoras para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas. Nele, reafirma-se e amplia-se o compromisso estabelecido pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que prevê alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007). Esse dispositivo legal é reforçado pelo PNE-2014-2024, mais especificamente pela Meta de nº 5, que converge esforços para a garantia do direito à educação estabelecido pela Constituição Federal/88, regulamentado pela LDB/96 e amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente/90.

O PNAIC foi criado por iniciativa do Governo Federal, em parceria com instituições de ensino superior, para apoiar os sistemas públicos de ensino, constituindo-se como um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 2012). Consolidou-se no campo educacional como política pública de formação continuada voltada às professoras alfabetizadoras.

Considerando o papel fundamental da alfabetização, instrumento indispensável que fornece meios para o acesso à cultura e para uma efetiva participação social, democrática e inclusiva, o PNAIC materializa-se com foco na alfabetização na perspectiva do letramento. Conforme proposta inicialmente implantada, em 2013, voltava-se ao atendimento das profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo apoio para o cumprimento dos objetivos estabelecidos, quais sejam: assegurar a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática a todas as crianças atendidas pelas escolas públicas urbanas e rurais do País, até o

3º ano do Ensino Fundamental; reduzir a distorção idade-série; aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); aprimorar a formação das professoras alfabetizadoras; definir e propor direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Quatro eixos de atuação foram estabelecidos para apoiar o desenvolvimento das ações do PNAIC. O primeiro, Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e seus orientadores de estudos; o segundo, Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; o terceiro, Avaliações sistemáticas; e o quarto, Gestão, Controle Social e Mobilização (BRASIL, 2012).

No eixo da Formação, a proposta inicial previa curso presencial de dois anos para os Professores alfabetizadores, com atividades extra classe, cuja metodologia propunha estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores deveriam ser conduzidos por Orientadores de Estudo, indicados e formados pelas universidades. No âmbito do PNAIC, as ações desenvolvidas deveriam contribuir para: ampliar o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; possibilitar os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; viabilizar o planejamento e a avaliação das situações didáticas; conhecer e possibilitar o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

No eixo dos Materiais Didáticos, foram elaborados conjuntos de cadernos específicos para alfabetização, impressos e distribuídos aos cursistas, cujo exemplo pode ser visto a seguir:

Figura 1 – Cadernos do PNAIC 2013



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Em 2013, o kit distribuído continha Caderno de Apresentação, Caderno de Formação do Professor Alfabetizador, Caderno da Educação Especial e Caderno de Avaliação acrescido de trinta e dois Cadernos distribuídos em oito unidades temáticas para a Educação do Campo (Turmas multisseriadas), Ano 1, Ano 2 e Ano 3. Em 2014, o kit que apoiou a formação foi composto por Caderno de Apresentação, oito Cadernos temáticos, Caderno de Jogos e Encarte e Jogos. Em 2015, kit de formação contou com Caderno de Apresentação, Caderno para Gestores e Equipe Pedagógica e dez Cadernos temáticos. Em 2016, o MEC não encaminhou material de apoio à formação incentivando as redes a darem continuidade a programas próprios e a utilizarem materiais editados e impressos para os ciclos anteriores de formação do PNAIC, além de incentivar o uso de outras produções como o material do Projeto Trilhas e da TV Escola, entre outros.

Ainda como material de apoio, a formação contou com livros didáticos, entregues pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa, entregues pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola; obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e *softwares* de apoio à alfabetização.

O eixo das Avaliações reunia três componentes principais: Avaliações processuais, Provinha Brasil – Início e final do 2º ano do Ensino Fundamental e Avaliação Nacional da Alfabetização, no 3º ano do Ensino Fundamental.

No eixo da Gestão, destaca-se que a gestão do PNAIC se deu em quatro instâncias, a saber: Comitê Gestor Nacional; Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta pelas universidades públicas, com atribuições estratégicas na gestão do programa e na condução da formação e de mobilização em torno dos objetivos do Programa; Coordenação Estadual, responsável pela implementação e pelo monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Ainda nesse eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Esse sistema tinha como uma de suas funcionalidades o gerenciamento de bolsas destinadas às profissionais participantes, nos seus diferentes perfis. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos

de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias democráticas comprometidas com a educação nos estados e municípios.

Previa-se, à época, por parte do MEC, a publicação de edital para premiação e reconhecimento às professoras, escolas e redes de ensino que mais avançassem na alfabetização das suas crianças. Em relação a isso, podemos citar a continuidade do Prêmio Professores do Brasil, até o ano de 2019, e, a partir de 2020, sua reestruturação com o intuito de divulgar e fomentar práticas relacionadas à BNCC e ao PNE.

O PNAIC proporcionou consecutivamente, ano a ano, de 2013 a 2016, formação continuada para as professoras regentes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Apresentou características próprias em cada ano de sua implementação, seus diferentes ciclos de formação foram organizados prevendo momentos presenciais e em serviço, com carga horária diferenciadas e orientados por temáticas específicas e material próprio, impresso e distribuído aos cursistas. Em 2013, enfatizou-se a linguagem, com 120h de formação; em 2014, teve como centralidade a alfabetização matemática, associada ao reforço dos conceitos trabalhados no ciclo formativo de 2013, relativos à Língua Portuguesa, com 160h de formação; em 2015, apresentou objetos de estudo diferenciados, sendo eles, a gestão escolar, o currículo, a criança do ciclo de alfabetização e a interdisciplinaridade, com 80 horas de formação; em 2016, abordou a leitura e escrita e o letramento matemático, com 100h de formação.

É importante ressaltar que inicialmente previu-se para o PNAIC Pré-escola uma carga horária de 120h de formação. Essa carga horária foi reduzida no curso da formação para 100 h, desenvolvidas nas modalidades presencial e a distância, com o apoio de um material concebido anteriormente ao PNAIC, para uma formação em Leitura e Escrita na Educação Infantil que previa uma carga horária de 120 horas presenciais.

Os dados apresentados no Portal do MEC⁴ mostram a abrangência do PNAIC em relação aos profissionais e o seu alcance em relação aos municípios, desde a sua implantação, em 2013, até o ano de 2016 (BRASIL, 2022). Os dados foram organizados na Tabela abaixo e, conforme consta nos registros oficiais, o PNAIC teria formado mais de 1 milhão de professores alfabetizadores, aproximadamente 60 mil orientadores de estudos, com cobertura próxima ao total de municípios do País⁵:

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36271> Acesso em: 03 fev. 2022.

⁵ Em consulta realizada ao Relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, atualizado em 2020, constatamos que o Brasil conta com um total de 5.570 municípios.

Tabela 1 – Abrangência e alcance do PNAIC entre os anos de 2013 a 2016

Ano	Professores alfabetizadores	Orientadores de estudos	Nº de Municípios que aderiram
2013	281.725	15.953	5.276
2014	267.375	15.146	5.489
2015	235.983	14.691	5.222
2016	226.808	13.198	5.360
Total	1.011.891	58.988	21.347

Fonte: elaborado pela autora com dados extraídos do Portal do MEC (BRASIL, 2022).

Reconhecemos a penetração e a abrangência do programa, embora saibamos que o número total de participantes não corresponde ao somatório dos anos de 2013 a 2016, conforme divulgado pelos órgãos oficiais, muitos desses profissionais participaram da formação proposta pelo PNAIC em mais de um ciclo formativo do programa, por vezes com alternância de funções. Consideramos que um dos fatores que parece ter contribuído para o alcance dessa abrangência foi a destinação de bolsas, distribuídas para todas as profissionais participantes nos quatro ciclos formativos, cujos valores variavam de acordo com as diferentes funções assumidas no programa.

Tendo em vista o cenário educacional da época, que apontava para a necessidade de continuidade e aprofundamento das políticas públicas de formação docente, e frente ao desafio a ser alcançado para a garantia da alfabetização a todas as crianças do Ciclo de Alfabetização, compreendendo a alfabetização como a base para a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades educativas, o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a UNDIME, reafirmando a relevância da política, se articularam em torno de uma nova proposta formativa visando ao atendimento para 2017.

Com a crise política instalada no País, que desencadeou o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a condução da política sofreu alterações, sobretudo em relação à política educacional. Observaram-se rupturas e descontinuidades nos projetos educacionais e nas ações em curso. Estabeleceram-se novos parâmetros que passaram a orientar programas que já vinham sendo implementados. Esses, por vezes, romperam com princípios e valores construídos historicamente pela comunidade educativa, por meio de processos democráticos. Em alguns casos, observou-se um maior protagonismo das instituições privadas, que adentraram no cenário educacional por meio do estabelecimento de parcerias, para o

desenvolvimento de projetos e implantação de programas, em detrimento da articulação anteriormente estabelecida com as universidades públicas do país

Foi o caso do PNAIC. Imediatamente após o *impeachment*, entre tensões e debates, define-se pela continuidade desse Programa de Formação Continuada. Uma nova edição do programa foi estruturada e suas ações propostas e implementadas revelaram mudanças, sendo a inclusão da pré-escola uma delas. Importante destacar que a equipe do MEC que assumira o comando da gestão era notadamente favorável à antecipação dos processos de alfabetização, entretanto, não encontramos nos documentos oficiais do PNAIC Pré-escola referências explícitas da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas esse parece ter sido o motivo principal para a inclusão da pré-escola ao PNAIC.

Podemos avaliar que essa decisão de incorporar ao PNAIC a formação das professoras da Pré-escola mostrava-se coerente com a estratégia 5.1 do PNE, que prevê a articulação dos processos pedagógicos de alfabetização (nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) com as estratégias desenvolvidas na Pré-escola. Segundo Baptista,

Essa formulação contida no PNE reconhece, de um lado, que a aprendizagem da linguagem escrita se inicia antes do ingresso da criança no ensino fundamental e, de outro lado, que deve haver uma articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na pré-escola e aquelas às quais as crianças estarão submetidas nos anos iniciais da etapa seguinte. (BAPTISTA, 2017, p. 4).

Nesse sentido, a inclusão da Pré-escola estaria comprometida com o princípio de que grande parte das crianças vivem numa sociedade que faz uso da escrita, que se faz presente nas atividades cotidianas. Como membro de uma cultura marcada pela escrita, a criança entra em contato, no seu cotidiano, com diversos gêneros discursivos, elabora hipóteses sobre o funcionamento e a utilidade da escrita, observa ações, valores e procedimentos próprios do mundo letrado, iniciando a aprendizagem da linguagem escrita antes do ingresso no Ensino Fundamental. Isso indica que a articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Pré-escola e as práticas utilizadas na etapa de alfabetização tem como principal função promover a integração das crianças no ambiente letrado pela ampliação da convivência e do conhecimento da língua escrita.

Conforme estabelece o PNE, a plena garantia da alfabetização de todas as crianças requer a integração dos processos pedagógicos de alfabetização do Ensino Fundamental com as estratégias a serem desenvolvidas na Pré-escola, por meio, entre outros fatores, da qualificação dos(as) professores(as) (BRASIL, 2014). No caso das professoras da Educação Infantil, trata-se de ampliar as relações da criança com o mundo letrado, reconhecendo os

conhecimentos linguísticos adquiridos por ela no seu ambiente de convivência, para planejar contextos de aprendizagem baseado nas interações e interlocuções promovidas pelas brincadeiras, pelo faz de conta, pelos jogos de linguagem, pela literatura, entre outras possibilidades de a criança se aproximar e participar das culturas, sobretudo da cultura escrita.

Vale ressaltar ainda que a formação de professores(as) é abordada na Meta 16 do PNE a qual indica formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de sua vigência, ou seja, 2024. Também estabelece a oferta de formação continuada para todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Essa meta é amparada em seis estratégias que evidenciam, em suma, o regime de colaboração entre os entes federados no fomento às políticas públicas de formação de professores(as) (BRASIL, 2014).

Além disso, sabe-se que a frequência da criança em turmas de Educação Infantil, cujo trabalho seja reconhecidamente de qualidade, possibilitando, entre outros aspectos, a interação das crianças com as práticas sociais de leitura e escrita é uma das variáveis que mais incide sobre o alcance de níveis mais altos de alfabetismo na vida adulta. A pesquisa *Educação Infantil no Brasil – Avaliação Qualitativa e Quantitativa*⁶, em seu relatório final, datado de novembro de 2010, publicado pela Fundação Carlos Chagas - FCG, descreve que um de seus objetivos consistiu na realização de estudo do impacto da frequência à Educação Infantil nos resultados de aprendizagem no Ensino Fundamental. O seu relatório final aponta que a frequência à Pré-escola e a qualidade dos serviços por ela oferecidos exercem influência positiva nas aprendizagens dos alunos do Ensino Fundamental (CAMPOS *et al.*, 2011).

Portanto, é de se supor que a frequência da criança à Pré-escola que reconhece seus direitos sociais e culturais oferecendo uma educação de qualidade, que considera suas singularidades, suas múltiplas linguagens, o acesso à cultura de modo geral e à cultura escrita de modo particular, mostra-se como um diferencial promotor de aprendizagens na etapa subsequente do processo educativo.

Essa inserção da Pré-escola em um pacto nacional comprometido com a alfabetização das crianças estava também coerente com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009, que fixa as DCNEI, define, nos Arts. 4º e 5º, respectivamente, os termos criança e Educação Infantil como:

⁶ Estudo realizado por meio da avaliação do resultado das aprendizagens no Ensino Fundamental, utilizando dados da Provinha Brasil, considerando as características das instituições, medidas com escalas adaptadas, o IDEB das escolas e algumas variáveis dos alunos obtidas com a aplicação de questionários respondidos pelas famílias.

Art. 4º [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º [...] primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009a, p. 1).

A partir dessas definições, fica evidente que a inserção das crianças em um contexto escolar requer práticas pedagógicas que reconheçam seus direitos, suas singularidades, seus desejos e necessidades. Para que, além do acesso, as crianças possam permanecer em instituições que assegurem uma educação socialmente referenciada.

Destacando o acesso à linguagem verbal nas duas modalidades, oral e escrita, como um dos direitos a serem assegurados a todas as crianças, faz-se necessário desenvolver nas instituições de Educação Infantil um trabalho voltado à ampliação do acesso à cultura escrita, entendida essa como lugar simbólico e material no qual o escrito estabelece relação de pertencimento com determinado grupo social, comunidade ou sociedade (GALVÃO, 2016). A democratização do conhecimento e o acesso aos bens culturais são fatores que minimizam as desigualdades que reconhecidamente caracterizam a sociedade brasileira. A busca por justiça social passa necessariamente, embora não exclusivamente, pela inclusão educacional e sociocultural, pelas oportunidades de acesso a uma educação socialmente referenciada e seu enfrentamento não pode ser negligenciado na primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, o PNAIC Pré-escola poderia constituir-se como um dos programas implantados pelo Governo Federal, desenvolvidos e organizados a partir do PNE, cujas metas e estratégias incidiriam na democratização do ensino, na valorização docente e no direito das profissionais à formação continuada para o exercício autônomo, situado e qualificado de suas funções.

Diante da deliberação de incluir a Educação Infantil no PNAIC, iniciou-se, no MEC, a discussão sobre o formato dessa oferta que incluiria as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e as professoras de pré-escolas públicas dos municípios brasileiros que aderissem ao Pacto. Foi no contexto dessa discussão sobre a estrutura da oferta e sobre os materiais didáticos que apoiariam a formação que se iniciou uma longa negociação entre a coordenação do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil e a equipe técnica do MEC. Essa negociação resultou na determinação de que o material didático a ser utilizado nas ações de formação do PNAIC Pré-escola seria a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, que saíra da gráfica em meados

de 2016. Em entrevista publicada na Revista Educação e Políticas em Debate, a professora Mônica Correia Baptista relata:

Para que a coleção fosse adotada como material didático do PNAIC, foram necessárias muitas negociações com o MEC. Defendi o material com o governo Temer, fui a Brasília várias vezes com Patrícia Corsino. Junto com as demais colegas da coordenação, Fernanda Nunes, Vanessa Neves, Ângela Barreto, construímos estratégias para fazer com que o projeto Leitura e Escrita fosse implantado como política pública. Fizemos reuniões com equipes do MEC para defender que a coleção fosse utilizada no país inteiro. (BAPTISTA, 2021, p. 960).

Nos reportando especificamente à equipe que concebeu o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, cujo material didático foi indicado pelo MEC para apoiar as ações de formação do PNAIC Pré-escola, houve uma tensão entre a coordenação do projeto e a nova equipe do MEC.

[...] mostrávamos para a equipe do MEC, que naquele momento não acreditava nessa coleção, e expressava isso dizendo que era uma coleção bonita, que os livros eram muito bem-feitos, mas eram muito difíceis, as professoras não entenderiam. Perguntavam se não teria jeito de transformar a coleção em um manual mais simples. (BAPTISTA, 2021, p. 961).

Cabe lembrar que o material Leitura e Escrita na Educação Infantil fora concebido muito antes de se pensar na sua utilização pelo PNAIC Pré-escola. A sua elaboração se deu no contexto do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, uma iniciativa do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil da SEB/MEC. Ele surgiu da necessidade de se aprofundar o debate e buscar melhor compreender o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens, com o compromisso de orientar um trabalho pedagógico que contemplasse a oralidade, a leitura e a escrita considerando as especificidades da Educação Infantil. Por meio desse Projeto, à época (2013/2014), o MEC assumiu o seu papel estratégico na condução da política nacional, em parceria com a UFMG, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Durante o desenvolvimento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil diferentes ações foram realizadas, tais como seminários, pesquisas, reuniões técnicas, envolvendo pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Um dos produtos desse projeto de parceria foi a elaboração de uma proposta curricular para curso de formação profissional, com 120 horas presenciais, destinado a professoras de creches e pré-escolas públicas de todo o Brasil. Além da proposta curricular, o curso contaria com material didático próprio: a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Esperava-se que o curso tivesse alcance em todo o território

nacional e que se constituísse em um pacto entre municípios e União. A crise política, institucional e econômica que assolou o País no último ano de sua execução, 2016, fez retroceder essa proposta inicial e colocou em espera o destino do projeto. As negociações entre coordenação do projeto e o novo governo, que assumira após *impeachment* da presidenta eleita, resultaram na deliberação pelo MEC de adotar a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil no PNAIC.

1.1 A Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil

Figura 2 – Cadernos do PNAIC Pré-escola



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Integram a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil oito cadernos temáticos, um caderno de apresentação e um encarte. O caderno de Apresentação traz na sua epígrafe o sentido da formação continuada, que gira em torno do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil. Nas palavras de Cademartori (2016, p. 9), “Nosso suposto saber será abalado, e, se tivermos sorte, haverá lugar para a formulação de hipóteses novas. Não voltaremos para casa com a mesma bagagem”. Por meio de uma carta, as autoras convidam seus leitores para a realização de uma jornada formativa relativamente longa, exigente e desafiadora que lhes proporcionará o conhecimento das crianças e das suas relações com a linguagem verbal. Propõe uma reflexão sobre a profissão docente e como as profissionais se constituem professoras. O material realça a criança como sujeito ativo e de direitos e respeita as especificidades do trabalho pedagógico nesta etapa educativa, ressalta o papel fundamental das docentes no acesso da criança à cultura escrita. Apresenta o curso de formação continuada, seus objetivos, a metodologia, atividades individuais e coletivas - destacando entre elas a constituição de grupos de leitura literária, carga horária, avaliação e certificação.

O objetivo geral do Curso que esse material ancora está assim descrito no Caderno de Apresentação: “[...] formar professoras para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e Pré-escolas” (BRASIL, 2016a, p. 29). É uma proposta que apresenta como estratégia formativa a relação entre teoria e prática docente. Os temas dos cadernos se inter-relacionam e os textos que o compõem dialogam com as teorias e as práticas, que informam e oferecem apoio ao trabalho docente. Propõe uma articulação entre *ciência*, privilegiando um trabalho fundamentado em conhecimentos teórico-científicos, *arte*, ancorado nas manifestações culturais, e *vida*, por meio de um trabalho pedagógico cotidiano contextualmente significativo. Uma produção que se coloca em permanente diálogo com a cultura e a arte. A necessidade dessa articulação se justifica e pode ser evidenciada por Corsino (2015), em seu texto *Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo*. Ao se referir à tríade ciência, arte e vida, Corsino cita o ensaio de Bakhtin (2003), *Arte e responsabilidade*, e afirma:

[...] ciência, arte e vida são campos da cultura humana que se articulam, mas tanto podem adquirir unidade no indivíduo que as incorpora, como permanecer cindidos e manter entre si apenas uma relação mecânica e externa. Se a cisão acontece, a arte ou a ciência passam a ser entendidas de forma autônoma, autossuficientes, isoladas da vida. Essa postura mecânica tem consequências éticas que empobrecem culturalmente o homem [...]. (CORSINO, 2015, p. 402).

Essa perspectiva formativa integrada e inter-relacionada pode ser reforçada ainda pelas ideias de Corsino (2015, p. 413) para quem

A articulação entre ciência, arte e vida [...] abrange várias possibilidades de inter-relacionar conhecimentos e saberes, de forma dialógica e para além dos muros escolares. O mesmo movimento vale à formação de professores seja na formação inicial ou continuada, seja nas universidades ou no interior da própria escola.

A estrutura das unidades, que integram cada caderno, se repete. Cada unidade é composta por seções. Uma primeira que visa uma aproximação inicial com a respectiva temática, seguida de seções com textos que provocam os leitores no sentido de ampliar os conhecimentos sobre a temática, compartilhar experiências relatadas por professoras da Educação Infantil e a refletir sobre as práticas. Por fim, são disponibilizadas as referências bibliográficas.

Em sua metodologia, o curso que o material apoia prevê uma carga horária de 120 horas de formação presencial e duração de dois semestres. Na organização do Curso *Leitura e Escrita*, sugere-se a realização de atividades individuais e coletivas, registro coletivo das experiências e a constituição de grupo de leitura literária pelas cursistas, apresentando relatos de experiências

de grupos similares. Prevê que a avaliação e a certificação deverão ocorrer conforme definição da Universidade ofertante (BRASIL, 2016a).

A elaboração da coleção contou com ampla participação de autores/pesquisadores atuantes no campo da infância, reconhecidos no meio acadêmico, e pelos militantes da área. A arte se faz presente na estética do material em que a forma e o conteúdo se abraçam num entrelaçamento no qual as imagens ancoram e ampliam a compreensão dos textos e conceitos explicitados. A coleção foi desenvolvida de forma crítica, buscando redirecionar o sentido do trabalho com leitura e escrita tradicionalmente realizado, potencializando ações cujos conteúdos dialogam com princípios éticos, políticos e estéticos que necessitam ser reconhecidos e apropriados pelas professoras com vistas ao aperfeiçoamento e à renovação de suas práticas.

Conforme concebido, o material reconhece as singularidades das crianças, valoriza suas experiências, corrobora com o papel ativo que exercem frente à sua aprendizagem e desenvolvimento. Evidencia-se nele a concepção segundo a qual as crianças não apenas internalizam e/ou adaptam-se ao seu contexto sociocultural, mas dele se apropriam ao viverem suas experiências cotidianas e transformam-se, sendo também produtoras de cultura com a sua imaginação e criatividade. Para compreender e significar o mundo, elas interagem e se expressam por meio das diferentes linguagens: gestual, verbal (oral e escrita), musical, visual, corporal, entre outras. Esse material, em linhas gerais, ressalta a importância de a criança vivenciar experiências significativas e contínuas em ambientes pedagógicos que propiciem o desenvolvimento de aprendizagens próprias das culturas do escrito (GALVÃO, 2016).

Ao tratar a linguagem oral e a linguagem escrita como práticas sociais que perpassam os diferentes campos de experiência, que compõem o conjunto de saberes e conhecimentos essenciais a serem proporcionados às crianças na Educação Infantil e ainda o papel fundamental da professora como promotora de leitura literária e de práticas significativas capazes de despertar na criança o gosto e o hábito de leitura, a coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* evidencia como tarefa importante e de responsabilidade da Educação Infantil: investir na formação cultural e primordialmente na formação das professoras como leitoras de literatura para que essas, bem fundamentadas, consigam criar condições teórico-metodológicas que lhes permitam desenvolver práticas estratégicas de leitura literária com e para as crianças. Tais considerações podem ser observadas, também, nos referenciais educacionais mais recentes, como a BNCC (BRASIL, 2018).

Especificamente sobre a leitura literária, a coleção evidencia a importância de se proporcionar às crianças diferentes experiências com a literatura infantil, de modo a assegurar

sua familiarização com o livro, como objeto cultural, e com as práticas de leitura, como oportunidades para a formação das crianças como leitoras de literatura.

Paralelamente ao aporte teórico, também são apresentadas sugestões práticas às professoras, voltadas à formação de grupos de leitura. Nesse sentido, apresenta o Projeto Tertúlia Literária, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Letramento Literário - GPELL pertencente ao Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG. O projeto parte de duas premissas, a primeira dela é que para serem formadoras de crianças leitoras de literatura, as professoras devem ser elas mesmas leitoras literárias. A segunda é que a leitura não é um ato solitário entre texto e leitor, ao ler dialogamos com muitos interlocutores (autores e suas referências de leitura, outros textos lidos e suas referências e que ao compartilhar a leitura com outros leitores ampliamos nossas experiências, sendo esta uma prática que pode levar à formação de comunidades de leitores. Esse projeto se estrutura em edições anuais com escolhas de temas, propõe encontros e discussões *online* e presenciais, momentos em que as obras selecionadas e indicadas previamente para leitura são compartilhadas e debatidas coletivamente, assim como as experiências de leitura são socializadas, oportunizando momentos de fruição e de apreciação literária que contribuem para a formação do professor como leitor de literatura. Dessa forma, ao propor discussões teóricas e vivências práticas de leitura literária, espera-se que as professoras tenham oportunidades para, de um lado, vivenciar situações de leitura de textos literários e, de outro lado, ampliar seus conhecimentos para atuar como mediadoras de leitura junto a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Assim, ao prever a formação de leitores literários, destaca a importância de se assegurar a presença do livro nas instituições. A forma como as professoras lidam com esse acervo, a organização dos espaços de leitura literária, o papel que essa ação ocupa no projeto pedagógico, os meios que favorecem o encontro da criança com os livros infantis, as práticas pedagógicas propostas, enfim, chamam atenção para a necessidade de se considerar o contexto em que se insere a literatura.

A mediação da leitura literária em ambientes institucionais implica saberes e fazeres específicos que devem ser constantemente aprimorados (BRASIL, 2016a). Por isso, além da existência de um acervo quantitativa e qualitativamente relevante, é fundamental assegurar os conhecimentos teóricos e práticos das professoras para realizarem mediações adequadas e criarem espaços e tempos que garantam a ampliação das experiências infantis com o universo literário. Segundo Pimentel (2016, p. 84), “O universo dos livros para crianças é bem amplo e inclui livros informativos e de conceitos iniciais, entre outros. Conhecer essa tipologia de livros

é importante, pois um acervo deve garantir o acesso à diversidade ou, no caso dos livros, à bibliodiversidade”.

A vinculação entre o saber e o saber fazer não permite que uma dimensão anteceda a outra. Ou seja, a construção de novos saberes e fazeres é favorecida a partir de um processo contínuo de reflexão em torno da prática profissional, e isto só é possível por meio da formação continuada das professoras.

Em seus estudos sobre Saberes Docentes e Formação Profissional, Tardif (2012) aponta que a relação que os docentes estabelecem com os saberes ultrapassa a transmissão dos conhecimentos já construídos. Ele define “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36). Caracteriza os saberes oriundos da formação profissional como aqueles produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos; os saberes disciplinares como os que correspondem aos diferentes campos do conhecimento, eles se integram à prática por meio da formação inicial e continuada dos docentes e tem suas raízes na tradição cultural e nos grupos sociais produtores de saberes; os saberes curriculares como aqueles que correspondem aos programas escolares com seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino; os saberes experienciais como aqueles saberes específicos desenvolvidos no trabalho cotidiano das escolas e no conhecimento que os professores têm do seu meio, são saberes que derivam da experiência, da prática, também reconhecidos como saberes práticos.

De acordo com esse autor, a prática profissional docente é constituída por uma diversidade de saberes. Todos eles precisam ser reconhecidos e desenvolvidos criticamente pelos professores, a fim de que os meios, voltados ao alcance dos objetivos educacionais, sejam mobilizados e as estratégias organizadas, para que as instituições cumpram efetivamente as suas funções sócio políticas e pedagógicas em cada etapa educacional, respeitando as suas especificidades.

Os saberes e conhecimentos específicos constitutivos da identidade dos profissionais que atuam na Educação Infantil precisam ser reconhecidos pelas professoras. Para tanto a formação profissional e a construção da identidade docente na Educação Infantil são elementos necessários e urgentes que deveriam se constituir em pautas prioritárias das políticas públicas voltadas à infância. Nesse sentido, Silva (2016, p. 63) adverte que é necessário “dar conteúdo ao que se entende por docência junto a bebês e demais crianças pequenas” e Richter (2016) defende que:

O desafio da Educação Infantil, nos dias de hoje, é construir um pensamento pedagógico a partir de nossa história de interações entre as diferentes expressões culturais. Encontro que, historicamente, herdamos de uma formação cultural que tonaliza modos regionais e configura a diversidade nacional não apenas como nosso patrimônio cultural, mas também como encontro dinamizador de saberes e fazeres cotidianos. (RICHTER, 2016, p. 33).

No PNAIC Pré-escola, desenvolveram-se ações voltadas à formação literária das professoras por considerar que, para formar os pequenos leitores, as professoras necessitavam ser elas mesmas leitoras de literatura. Para tanto, objetivava-se incorporar a leitura literária no seu cotidiano como forma de apoiar a realização de um trabalho comprometido com a formação humana e cultural delas e das crianças.

Os cadernos da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil privilegiam a dimensão estética da formação humana, propõem um trabalho de legitimação de novos saberes e fazeres com ênfase na ampliação e no aprofundamento das experiências voltadas à leitura e à escrita. Considerando os pressupostos contidos nos cadernos, os objetivos do PNAIC, que ao indicar esse material para formação dos coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e professoras da Pré-escola, o coloca como base para a estruturação das ações a serem desenvolvidas, e ainda as dificuldades e impedimentos ocorridos na implantação do PNAIC Pré-Escola, ressalta-se a relevância de investigar, na visão das profissionais que participaram desta pesquisa respondendo ao questionário, qual a importância que atribuem a essa política em sua formação como leitoras de literatura e como promotoras de leitura literária junto às crianças: Segundo essas profissionais, suas práticas foram (re)significadas a partir da formação? O que passou a fazer parte de sua prática? O que foi conservado? O que foi aprimorado? Como elas avaliam a importância ou não dessa ação formativa para a ampliação das experiências infantis em relação à linguagem literária? As respostas a essas e outras indagações que se fizeram presentes ao longo desta pesquisa nos motivaram a realizá-la na tentativa de contribuir para a avaliação desta política de formação, que pela primeira vez, significou uma ação do governo federal destinada à formação de profissionais que atuavam em escolas públicas de Educação Infantil, em todos os municípios brasileiros.

Reconhecendo a potência da leitura literária na ampliação das aprendizagens e para o desenvolvimento infantil, a sua importância no acesso às diferentes linguagens constitutivas das crianças, entre elas a língua escrita, a literatura deve integrar o universo das experiências culturais desde a mais tenra idade, nesse sentido Silva (2016, p. 74) adverte:

A literatura, como produção cultural fundamental, deve ser apresentada às crianças desde bebês, tanto em razão de suas possibilidades de favorecer a fantasia, capacidade fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, quanto como forma

de criar relação com a língua escrita de forma significativa e prazerosa. Assim, cabe à professora refletir sobre sua própria relação com as diferentes manifestações culturais de nossa sociedade, ampliando seu repertório de forma a enriquecer a experiência das crianças.

Acrescenta-se a este aspecto a relevância do papel que a leitura literária exerce na construção da identidade docente, a fim de que as professoras possam exercer o seu papel como formadoras de crianças leitoras de literatura:

[...] a formação do leitor literário é tarefa urgente e complexa, cujo êxito depende em grande medida da familiaridade que as professoras possuem em relação à literatura. O repertório cultural e as experiências de leitura das professoras são elementos decisivos para a garantia de uma mediação mais apropriada, que aproxime as crianças dos livros de literatura e lhes proporcione uma formação de leitores perenes (BAPTISTA *et al.*, 2016, p. 112).

O Letramento literário é elemento fundamental na constituição docente e na formação das professoras como mediadoras de leitura. Ele integra uma das dimensões das culturas do escrito. Sobre o letramento literário, Cosson (2014) o define sinteticamente como “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, trata-se de um processo sistemático e contínuo que se inicia antes da alfabetização das crianças, com os acalantos e cantigas e se estende após esse período por meio da leitura e apropriação de romances e outros textos literários. Nessa expressão, o termo literário caracteriza as especificidades desse tipo de leitura, que tem o poder de fascinar, de seduzir, de evocar emoções. Ao tomar para si o conteúdo da leitura literária, ou seja, ao se apropriar dela, adultos e crianças são tocados e despertados na sua capacidade de imaginar, de fantasiar, de (re)criar sua realidade. Assim, interagindo com o conteúdo do texto, constroem sentidos de forma singular sobre ele. Segundo o autor o letramento literário pode se concretizar na prática pedagógica por meio de estratégias diferenciadas, sendo marcado por quatro características essenciais. Requer o contato direto do leitor com a obra, exige a construção de uma comunidade de leitores - espaço de diálogo coletivo com o texto literário, passa necessariamente pela ampliação de repertório literário e atividades sistematizadas e contínuas organizadas com vistas ao desenvolvimento da competência leitora.

Partindo dessas premissas, investigou-se, sob a ótica das professoras cursistas participantes desta pesquisa, as ações de formação propostas pelo PNAIC Pré-escola, questionando se influenciaram e de que maneira influenciaram a formação dessas professoras como leitoras de literatura e como formadoras de crianças leitoras de literatura.

2. O PNAIC PRÉ-ESCOLA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS CIENTÍFICOS

A revisão bibliográfica visou contribuir para o conhecimento de estudos acadêmicos que se dedicaram a investigar a formação do PNAIC Pré-Escola e a formação continuada das professoras. As perguntas que conduziram a busca desses estudos foram:

- O que se produziu de pesquisas sobre a formação continuada do PNAIC Pré-escola?
- O que se produziu de pesquisas sobre a formação continuada das professoras da Pré-escola?
- O que se produziu de pesquisas sobre a leitura literária, no contexto do PNAIC Pré-escola?

Como vimos, a implementação do PNAIC se deu em 2017. Dessa forma, delimitou-se o recorte temporal nos últimos cinco anos e optou-se por aplicá-lo nas buscas realizadas. Sendo o PNAIC Pré-escola a primeira política de abrangência nacional voltada para a formação de professoras atuantes na Educação Infantil sobre a temática da leitura e da escrita, para responder à primeira pergunta buscou-se conhecer a existência de publicações relacionadas a essa proposta formativa e avaliar qual o enfoque dado a essa política de formação. Para responder à segunda pergunta, buscou-se ampliar o olhar para estudos sobre formação continuada destinados a profissionais da Pré-escola, na tentativa de encontrar referências que fundamentassem mais amplamente esta pesquisa. Por fim, para responder à terceira pergunta, direcionou-se a busca para o foco específico de mapear produções científicas referentes à leitura literária no contexto do PNAIC Pré-escola.

Inicialmente, pensou-se em realizar levantamento bibliográfico exclusivamente de Teses e Dissertações. Entretanto, devido ao pouco tempo de implantação do Programa, tornou-se pouco expressivo o número de investigações concluídas. Assim, optou-se também por pesquisar artigos publicados em periódicos científicos.

Os bancos de dados pesquisados foram o Portal de Periódicos da CAPES e a BDTD. Pensou-se em realizar a busca também no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, contudo, as Reuniões Científicas apresentadas nesse banco de dados, até a data das consultas realizadas, ou seja, 10 de fevereiro de 2021 e atualizadas a partir de 22 de janeiro de 2022, contavam com registros desde o 1º Encontro Nacional, realizado em Fortaleza no ano de 1978, até o 38º Encontro Nacional, realizado em São Luiz do Maranhão em 2017. Portanto, esse site não apresenta os trabalhos que se relacionam à formação do PNAIC

Pré-escola, centro das atenções desta Dissertação, que aconteceu efetivamente a partir de novembro de 2017.

Os descritores empregados na pesquisa bibliográfica foram *PNAIC, Educação Infantil e/ou Pré-escola, Formação Continuada de Professores e Leitura Literária*.

Especificamente no Portal de Periódicos da CAPES, foram realizadas três consultas com as seguintes configurações: *Busca avançada, qualquer campo*, utilizando-se os descritores: *PNAIC, Pré-escola, Formação Continuada de Professores e Leitura Literária*. Na primeira consulta, utilizaram-se os seguintes descritores: *PNAIC e Pré-escola*. Como resultado, foram encontrados 13 artigos apresentados em periódicos, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 – Primeira consulta ao Portal de Periódicos da CAPES

Descritores	Artigos
PNAIC – Sem delimitação temporal	343
PNAIC + PRÉ-ESCOLA – Sem delimitação temporal	13

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Todos os 13 artigos foram baixados e lidos em sua integridade, uma vez que atendiam o critério utilizado para seleção. Desses, apenas um se articulou com os propósitos deste estudo sendo tomado como referência. Os demais, fazem breves referências ao PNAIC, a maioria deles se reportando a edições anteriores do programa de formação continuada, geralmente remetendo-se ao documento elaborado no ano 2012, concebido para orientar a primeira proposta formativa desse Programa nacional, que atendeu às professoras alfabetizadoras atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

O título do artigo tomado como referência é “Leitura e escrita como prática social na Educação Infantil”, com autoria de Gabriela Medeiros Nogueira e Caroline Braga Michel. Adota como palavras-chave: Leitura e Escrita; Educação Infantil; Alfabetização. Foi publicado pela Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 28, set./dez. de 2018. Tem como objetivo fomentar a discussão sobre leitura e escrita na Educação Infantil e relacionar suas implicações com a alfabetização. Destaca que essa temática ganha visibilidade no campo educacional a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, e de orientações oficiais do MEC, por meio da Portaria nº 826/2017, que incorpora a Educação Infantil ao PNAIC. Refere-se à polêmica que aquece o debate no campo da infância - Alfabetizar ou não na Educação Infantil? Alerta que a resposta a essa questão passa necessariamente pela concepção de alfabetização que se acredita e defende. Problemática a temática da leitura e da escrita articulando Educação Infantil e alfabetização,

relacionando-a às concepções que ancoram o conceito de alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, utilizando como parâmetros as legislações e as orientações oficiais, bem como as experiências do cotidiano da sala de aula (NOGUEIRA; MICHEL, 2018).

Para fundamentar o mencionado artigo e conduzir as suas argumentações, as autoras ancoram-se nas DCNEI e nos Cadernos Leitura e Escrita na Educação Infantil, utilizados pelo PNAIC Pré-escola para formação das professoras, além de utilizar dados de uma pesquisa que investigou a passagem da Educação Infantil para o 1º ano, no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica desenvolvido em 2009. Nessa direção são apresentados eventos referentes às práticas de leitura e escrita observadas em uma turma de Pré-escola municipal no Rio Grande do Sul. Atividades de Escrita integram a rotina dessa turma, sendo desenvolvidas por meio de práticas intencionalmente organizadas. Sem se configurarem enfadonhas, mecanicistas e preparatórias para o Ensino Fundamental, as crianças interagem e participam delas de forma lúdica e prazerosa (NOGUEIRA; MICHEL, 2018).

Em suas conclusões, as autoras destacam que tanto as DCNEI, quanto os Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil apresentam propostas estruturadas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil. Elas apontam a necessidade de as crianças compreenderem como e para que as pessoas leem e escrevem, a fim de participarem ativamente dos diferentes contextos em que estão inseridas, por meio das interações e pela brincadeira, bem como pelo uso das diferentes linguagens. São práticas que se encontram distanciadas das tradicionalmente desenvolvidas, que têm como foco a aquisição do sistema de escrita alfabético, utilizam o treino excessivo de letras palavras e frases sem sentido para a criança. Dessa forma, apontam a relação da Educação Infantil com a alfabetização, concluindo que as práticas devem ser organizadas de forma a proporcionar às crianças uma convivência lúdica e prazerosa com a leitura e a escrita e revelam a importância do reconhecimento e da utilização das diferentes linguagens, para que as crianças possam se apropriar da cultura e compreender o contexto em que vivem (NOGUEIRA; MICHEL, 2018).

Na segunda consulta realizada ao Portal de Periódicos da CAPES, utilizou-se o seguinte descritor: *Formação Continuada de Professores* - sem delimitação temporal, na qual constatamos 9.439 resultados. Em função disso, optamos por acrescentar delimitação temporal de *Últimos 5 anos* e encontramos 4.771 artigos. Considerando-a ainda muito ampla,

acrescentamos o descritor *Pré-escola*, também com delimitação temporal de *Últimos 5 anos*. Com essa configuração foram identificados 120 artigos, conforme Tabela abaixo⁷.

Tabela 3 – Segunda consulta ao Portal de Periódicos da CAPES

Descritores	Artigos
Formação Continuada de Professores – Sem delimitação temporal	9.439
Formação Continuada de Professores – Últimos cinco anos	4.771
Formação Continuada de Professores / Pré-escola – Últimos cinco anos	120

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nessa busca, a seleção dos artigos referência envolveu dois momentos específicos: no primeiro, realizamos a triagem, cujo critério prioriza a formação continuada das professoras da pré-escola. Destacamos nesse total de 120 artigos, 10 produções que potencialmente se apresentavam como referência; o segundo momento envolveu a leitura detida e minuciosa dessas dez produções. A partir disso, fez-se então a opção de selecionar três deles como referência, por discutirem temáticas inerentes a esta pesquisa e se articularem de forma peculiar com o objeto investigado. Nessa direção, apoiam a compreensão sobre a formação das professoras da Educação Infantil.

Reconhecemos a relevância dos demais artigos que não foram tomados como referência, agradecemos a generosidade de seus autores por tornarem pública suas produções e nos proporcionarem acesso a elas abrindo novos espaços de conhecimento no campo educacional. Percebe-se grande diversidade de temas investigados em articulação com o descritor formação continuada de professores, e vale destacar, como um aspecto positivo, um número significativo de artigos, aproximadamente 10%, que abordam a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Cabe, ainda, ressaltar a pequena quantidade de artigos abordando a Formação Continuada de Professores da Pré-escola que representam, respectivamente, 1,3% e 2,5% do total encontrado, sem e com delimitação temporal de cinco anos.

Apresentamos a seguir a síntese dos três trabalhos tomados como referência. O título do primeiro artigo é “A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica”, com autoria de Regina Magna Bonifácio de Araújo e de Maria Manuela Franco Esteves. Apresenta como palavras-chave os termos: Educação Básica, Formação Continuada e Qualidade da Educação. Foi publicado no Dossiê Temático EccoS – Revista Científica, São

⁷ Constatamos, ao longo da busca, que alguns desses artigos se repetiam na sequência da seleção, proporcionando uma discreta redução no número total mencionado.

Paulo, n. 51, e15127, out./dez. 2019. Ele aborda a qualidade da educação e das práticas formativas e profissionais dos professores a partir da compreensão de que a formação e o desenvolvimento profissional docente, propiciado pela formação, são questões de cunho social e político de grande relevância no campo da educação. As autoras discutem essas questões no contexto do Brasil e de Portugal.

Araújo e Esteves (2019) iniciam o artigo traçando um panorama mais geral da Educação Básica, perpassam pela estruturação dos currículos, descrevem o cenário da formação continuada a partir dos anos 1970 até a fase atual, destacam que os valores regulatórios das políticas globais inserem-se no campo da ideologia e das práticas neoliberais, sujeitando a escola a uma racionalidade tecnocrática e gerencialista, sobretudo ao serviço da economia. Nessa perspectiva, salientam que a escola cumpre o papel de formar futuros trabalhadores dóceis e conformados à ordem social dominante em detrimento de uma formação que privilegia a criticidade, o protagonismo, a participação e a felicidade, uma formação cidadã. Destacam que o conhecimento necessário aos professores para o exercício qualificado da profissão é múltiplo e heterogêneo, construído a partir de fontes diversas e asseveram a necessidade de os docentes exercerem sobre ele um domínio epistemológico. Elucidam que a prática docente deve ser o eixo da formação e que o professor precisa ocupar o lugar central no planejamento e no desenvolvimento do processo formativo, considerando a articulação entre teoria e prática, superando o formato transmissivo e desarticulado tradicionalmente adotado, zelando pelas aprendizagens e transformação dos docentes.

Para além dessas reflexões, tomando como base a possibilidade de reconfiguração da estrutura formativa, as autoras abordam o papel que o Estado vem assumindo como prescritor da estrutura e dos princípios norteadores da proposta formativa e a responsabilidade assumida pelas instâncias formadoras, que exercem nesse processo a organização e a orientação conceitual. Complementam apontando que a formação

[...] pode ser um instrumento de libertação, um convite ao exercício da cidadania, um ponto de passagem para a construção de uma ética profissional, um fator de elevação da autoestima individual e do grupo profissional, para além de obviamente preparar para uma intervenção pedagógica cada vez mais competente. (ARAÚJO; ESTEVES, 2019, p. 18).

Em suas conclusões, as autoras (2019, p. 19) enunciam que a formação continuada é “[...] permeada pelos sentidos que o professor dá à sua vida profissional, em que ele produz e reproduz o conhecimento e constrói um caminho de possibilidades que contribui para o seu

desenvolvimento profissional”. Por se articular com esta pesquisa, sobretudo na sua interface com a política educacional brasileira, esse artigo foi tomado como referência.

O título do segundo artigo é “Redimensionando a Formação de Professores e o fazer docente a partir da Pedagogia da Escuta”, cuja autoria é de Niqueli Streck Machado e Maria Carmen Silveira Barbosa. Apresenta como palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogia da Escuta; Escuta das crianças; Formação de Professores; Artesania docente. Foi publicado no Portal de Periódicos Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 135-153, jan./jun. 2018. Esse artigo foi estruturado a partir do encontro entre as pesquisas das autoras no campo dos Estudos da Infância e da Pedagogia da Infância. Estabelece que a docência na Educação Infantil é relacional e que os saberes da docência com crianças se constroem em contexto, ou seja, nas palavras das autoras, “[...] é na ação de estar com o outro, de fazer, de escutar e dialogar que se constitui docência” (MACHADO; BARBOSA, 2018, p. 3). Nesse sentido, a invisibilidade das crianças nos cursos de licenciatura em Pedagogia é denunciada e um convite para uma reflexão crítica sobre o objeto da pedagogia e sobre a atuação profissional docente é apresentado.

O texto oferece bases para reflexão sobre as especificidades do fazer docente na Educação Infantil e sobre a formação inicial e continuada de professores, a partir da escuta das crianças. Destaca, também que a docência na Educação Infantil é um processo novo, em construção. Dessa forma, as autoras nos convidam a pensar sobre a formação, tanto inicial quanto continuada, privilegiando a escuta enquanto um princípio na Pedagogia da Infância. Nesse viés em que o professor deve escutar para se constituir profissionalmente, utilizam o termo “artesanias docentes” para marcar esse modo de ser professor. A escuta, conforme exposto, envolve os atos de ouvir e de ser ouvido. Nessa perspectiva, a escola se constitui em local privilegiado de encontros, de diálogos, de abertura ao novo e de um projeto de futuro construído coletivamente (MACHADO; BARBOSA, 2018).

A forma como o professor se abre à escuta, para além das vozes e palavras proferidas pelas crianças, reflete, segundo Machado e Barbosa (2018), sua interação, conexão e compromisso cotidiano para com elas. Além disso, o compromisso com a escuta oferece elementos para realização dos registros que irão compor a documentação pedagógica e esses instrumentos oferecem pistas para a elaboração do planejamento que orienta a observação. As autoras ainda explicitam que escutar e documentar são aprendizagens essenciais para a docência e que a disposição para realizar essas duas ações pode alavancar novos modos de ser professor na Educação Infantil. Portanto, esses aspectos devem compor as pautas de formação inicial e continuada das professoras da Educação Infantil. Por fim, Machado e Barbosa (2018) defendem que, a partir da Pedagogia da Escuta, pode-se redimensionar a formação inicial e continuada de

Professores. Nesse sentido, afirmam que tanto a escola quanto a Universidade têm muito o que aprender uma com a outra.

Concluindo o artigo, as autoras nos convidam a qualificar o debate sobre as especificidades da docência na Educação Infantil, trazendo para o centro das atenções a escuta de si mesmo e do outro, quer sejam adultos ou crianças, professores ou outros profissionais. Para que a escuta das crianças seja assumida efetivamente e para que se torne visível por meio dos registros, faz-se necessário, afirmam, envolver toda a comunidade escolar e ampliar os espaços coletivos de troca de experiências, por meio de um diálogo aberto e responsável e, “[...] a partir dos muitos fazeres docentes que a Pedagogia da Escuta convoca, propor novos modos de pensar as pesquisas e estudos sobre as crianças, a formação em ação [...]” (MACHADO; BARBOSA, 2018, p. 17). Também esse trabalho se articula com o estudo aqui delineado e foi tomado como referência por apontar caminhos para a reconfiguração da política de formação inicial e continuada dos docentes da Educação Infantil.

O título do terceiro artigo é “Pedagogo Generalista – Professor de Educação Infantil: implicações e desafios da Formação” e tem como autoras Maria Carmen Silveira Barbosa, Viviane Ache Cancian e Noeli Valentina Weshenfelder. Apresenta como palavras-chave: Formação de professores, Curso de pedagogia, Educação Infantil e Docência e foi publicado na Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018. Esse artigo se relaciona mais diretamente com a formação inicial, foi tomado como referência por trazer contribuições essenciais para a pesquisa em desenvolvimento.

O artigo analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e as diretrizes da formação de professores, bem como a formação generalista do pedagogo, licenciado em Pedagogia, em relação às capacidades profissionais exigidas dos docentes da Educação Infantil, conforme expressas nas DCNEI. Para tanto, na parte introdutória, apresenta as transformações evidenciadas nos últimos trinta anos, que impactaram a formação dos profissionais dessa etapa da Educação Básica, partindo do contexto que oportunizou a formação do chamado *Especialista*, que atuava prioritariamente com a burocracia das escolas e no sistema educacional e escolar, até alcançar a formação do *Pedagogo generalista*, aquele que vê na educação um processo político e social, não apenas escolar.

Em seguida, as autoras descrevem a trajetória contextual dessas transformações e ressaltam que a mudança na exigência da habilitação, da formação em nível médio a superior, e as definições apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia não acompanharam as necessidades formativas, nem tampouco contribuíram para qualificar o atendimento nas Creches e Pré-escolas do País. Quanto a isso, apresentam pesquisas que

corroboram essa argumentação utilizando como parâmetro as definições das DCNEI, o que aquece o diálogo sobre a formação do professor da Educação Infantil no Curso de Pedagogia. Em relação a esse descompasso, relatam que, no ano de 2015, o Conselho Nacional de Educação reformulou as diretrizes para a formação de professores da Educação Básica sem se atentar às especificidades que dão contorno à docência na Educação Infantil, desconsiderando todas as discussões em curso. Nesse sentido, advertem que a formação, conforme a proposta apresentada, manteve o caráter generalista, não contribuindo para a profissionalidade docente (BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018).

A partir desta contextualização histórica, que introduz e significa a temática, as autoras tratam das relações entre a Pedagogia e Formação de Professores, diferenciando os termos Professor, Pedagogo e Docente, e argumentam sobre a denominação atual desses profissionais que se configuram como Pedagogos Escolares, aquele profissional que atua nas escolas, e Pedagogos Sociais, o especialista ou generalista, profissional que atua nos espaços não escolares. Abordam, também, a formação do pedagogo nas suas diferentes vertentes, revelando a desvalorização dos professores da Educação Infantil nos cursos de formação. Em função disso, questionam a distância existente entre as conquistas legais e a sua materialização no contexto educacional, convidando a uma reflexão sobre a articulação entre teoria e prática para qualificar a ação docente (BARBOSA; CANCIAN; WESHENFELDER, 2018).

Na sequência, Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018) discutem as concepções que permeiam o arcabouço legal, sobretudo as DCNEI, destacando-as como referências para compor as pautas formativas dos professores da Educação Infantil. Ressaltam que, nesse percurso histórico, o campo produziu vários documentos, com ampla participação de diferentes atores, que foram oficialmente publicados e amplamente divulgados, o que oferece identidade à etapa apresentando as especificidades da docência na Educação Infantil e os atributos necessários à ação docente qualificada. Entretanto, alertam que as novas concepções construídas necessitam ser consolidadas na prática dos professores, fundamentando e reafirmando a necessidade de atenção às complexidades que envolvem a formação do professor para atuar na Educação Infantil. Por fim, as autoras trazem para pauta alguns desafios que envolvem questões políticas e pedagógicas e que merecem atenção para as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, visando à profissionalidade docente, e sinalizam que a formação não deve ficar a cargo apenas das instâncias formadoras, mas que as responsabilidades devem ser compartilhadas com os governos e com as escolas, a fim de que se ofereça uma formação ampliada.

Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018) concluem que não é convencional à docência na Educação Infantil, já que ela se encontra em processo de construção, constituindo-se como ato político que demanda, nesse momento histórico em que se encontra o País, “repor” ou “refundar” a formação do professor no curso de Pedagogia, porque as diretrizes desse curso apresentam múltiplas funcionalidades que não atendem às DCNEI que apontam para o exercício qualificado da docência nessa etapa da educação. Esse artigo se articula com o estudo aqui proposto e foi tomado como referência por oferecer bases para refletir sobre a formação docente, sobretudo sobre a formação inicial dos docentes da Educação Infantil.

Na terceira consulta realizada ao Portal de Periódicos da CAPES, empregaram-se os descritores *Leitura Literária e PNAIC*. Ao utilizar o descritor *Leitura Literária* sem delimitação temporal, encontramos 9.782 ocorrências. Para melhor restringir os achados, optamos por incluir nessa busca o termo *PNAIC* e por demarcar um recorte temporal dos *últimos 5 anos*. Nessa nova busca, encontramos 19 artigos, em conformidade com a Tabela apresentada abaixo:

Tabela 4 – Terceira consulta ao Portal de Periódicos da CAPES

Descritores	Artigos
Leitura Literária – Sem delimitação temporal	9.782
Leitura Literária E PNAIC – Últimos cinco anos	19

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Após a leitura completa dos 19 artigos, definimos que, entre eles, destacava-se apenas um como referência, por se articular com o objeto desta pesquisa e discorrer sobre a leitura literária a partir da formação proposta pelo PNAIC Pré-escola. Observa-se que, apesar de termos optado pela delimitação temporal, considerando os últimos cinco anos, a maior parte desses estudos investigam a leitura literária ancorados nas edições do PNAIC de 2013 a 2106, voltados às professoras do Ciclo de Alfabetização, guiados pelos Cadernos que buscavam consolidar o conceito de Leitura deleite⁸.

Das 19 publicações que resultaram dessa busca, foi tomado como referência o artigo que leva o título de “Letramento e alfabetização nas práticas de ensino de uma docente participante do PNAIC – Educação Infantil”, de autoria de Maria da Conceição Lira da Silva e

⁸ Sobre a Leitura deleite, o Caderno de Formação do PNAIC a considera uma estratégia “[...] muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes”. (LEAL; PESSOA, 2012, p. 29).

Alexsandro da Silva. O texto apresenta como palavras-chave os termos Formação Continuada; Educação Infantil; Alfabetizar e letrar e Práticas de Ensino e foi publicado na Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 595-611, mai./ago. 2021. Ele deriva da pesquisa de Mestrado intitulada “Leitura e Escrita na Educação Infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, que teve como objetivo analisar as práticas do ensino de leitura e escrita desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil que participaram do PNAIC Pré-escola. Esse artigo apresenta as práticas de uma das duas professoras investigadas na pesquisa. A referida pesquisa apareceu no levantamento bibliográfico realizado na busca feita na BDTD, o segundo repositório consultado, sendo uma das três tomadas como referência, e será apresentada, brevemente, a seguir, junto aos demais trabalhos selecionados nesse repositório.

Na BDTD, a pesquisa se processou em duas consultas. Na primeira consulta, foram realizados três momentos, empregando-se os termos definidos de forma diferenciada. A tentativa inicial foi realizada apenas com o descritor *PNAIC*, da qual resultaram 241 publicações. Tendo em vista que a maioria desses trabalhos se referia às formações anteriores, que contemplavam as professoras atuantes no Ciclo da Alfabetização, optamos por delimitar a pesquisa respeitando as especificidades do seu objeto: a formação do PNAIC Pré-escola. Ao incluir na segunda tentativa o descritor *Pré-escola*, encontramos um trabalho que se repetiu na busca subsequente. A terceira tentativa, guiada pelos descritores *PNAIC* e *Educação Infantil*, apresentou como resultado 27 trabalhos, sendo 2 Teses de Doutorado e os outros 25, Dissertações de Mestrado. Um deles, o de número 4, não foi postado no repositório, nem tampouco foi encontrado em busca realizada pela internet, constando no repositório apenas seu resumo. Os demais foram lidos na íntegra, critério este utilizado nessa primeira consulta da pesquisa. A Tabela abaixo sintetiza os números:

Tabela 5 – Primeira consulta à BDTD

Descritores	Total
PNAIC	241
PNAIC + Pré-escola	1
PNAIC + Educação Infantil	27

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Dos 27 trabalhos resultantes da busca, que cruzou os termos *PNAIC* e *Educação Infantil*, apenas três deles relacionavam-se ao PNAIC Pré-escola voltados às profissionais da Pré-escola,

foco desta pesquisa, uma Tese e duas Dissertações. Nesses trabalhos, o objeto da investigação era a formação voltada especificamente às profissionais da Pré-escola e as análises referentes às ações de formação tomam como fundamento a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, que, como já informado anteriormente, foi o material didático-pedagógico indicado pelo MEC para ancorar a formação do PNAIC Pré-escola. Os outros 24 trabalhos, uma Tese e 23 Dissertações, analisavam as ações do PNAIC destinadas à formação de professoras da etapa subsequente, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Tese de Doutorado intitulada “Trilhares da alfabetização na educação infantil: um estudo sobre a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, de autoria de Andreia Menarhini (2020), vincula-se à Universidade Nove de Julho, São Paulo. Ancorada nas teorias pós-críticas, a autora delimita e discute as seguintes categorias: Alfabetização, Educação Infantil, Formação de Professores e PNAIC. Enfatiza a complexidade da temática da alfabetização e ressalta que seus resultados apresentam índices críticos constatando a necessidade de atenção nesse campo. Destaca a importância do PNAIC Pré-escola, argumentando ter sido a primeira vez que se incluiu, em programas de larga escala, a formação dos profissionais da Educação Infantil. O objetivo consiste em analisar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do PNAIC - Educação Infantil e suas implicações para a profissionalidade docente.

Em conformidade com o referencial teórico, Menarhini (2020) defende que a formação continuada seja articulada aos contextos sociais e educacionais e que os professores devem construir uma prática crítica e reflexiva de forma coletiva visando a uma educação humanizadora. Como resultados da pesquisa, observa-se que as professoras não apresentaram concepção uniforme sobre a proposta de formação e que as diferentes visões se constroem de acordo com os percursos pessoal, acadêmico e profissional originados na profissionalidade. Destaca-se, também, que o significado da alfabetização, na proposta do PNAIC para a Educação Infantil, relaciona-se à apropriação da cultura escrita, um direito da criança, respeitadas as especificidades da infância.

Nessa perspectiva, Menarhini (2020) conclui que a alfabetização, enquanto código comunicativo, não deveria estar presente na intencionalidade da Educação Infantil e que esta deveria se ater ao desenvolvimento das múltiplas linguagens, entre elas a leitura e a escrita, de forma significativa e contextualizada. As potencialidades teóricas e práticas do material de formação são reveladas e novos caminhos são apontados para ampliar as possibilidades teórico-metodológicas para um trabalho renovado de formação de professores.

Considerando que a pesquisa trata da formação do PNAIC Pré-escola atendendo, na sua especificidade, as profissionais que nela atuam, constata-se sua relação com esta investigação. Tomamos caminhos diferenciados, na medida em que aquela abordou as concepções das professoras sobre a “alfabetização na Educação Infantil” e esta privilegia a leitura literária entre adultos e crianças, a partir das ações formativas oferecidas pelo mesmo Programa de formação.

Em sua Dissertação intitulada “Concepções de Professores Alfabetizadores em Relação ao PNAIC: a Formação Continuada e a Qualidade Educacional na Educação Infantil”, Ana Paula Ferreira Trindade (2020), em pesquisa realizada pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, objetiva compreender a importância da formação continuada do PNAIC Pré-escola para professores de Educação Infantil. Trata-se de pesquisa de caráter exploratório, com procedimentos predominantemente qualitativos, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica com aplicação de questionários e entrevistas.

A autora conclui que o PNAIC teve como foco o trabalho com habilidades, competências e a troca de experiências preocupando-se em controlar as ações que giram em torno do processo pedagógico e do trabalho docente, com ideias gerencialistas de uma educação de qualidade total, na qual o professor é apenas uma peça que necessita ser reciclada de tempos em tempos, fazendo a educação caminhar dentro dos padrões empresariais (TRINDADE, 2020).

Suas análises revelam que os programas de formação em serviço para os professores, no Brasil, se mostram aligeirados, apresentam modelos a serem seguidos, mais transmissivos do que transformadores, não mostrando potencial para suprir as necessidades pedagógicas de um profissional crítico e reflexivo. Conclui que essas políticas carecem de investimentos e de reformulações, para que a precariedade não prevaleça e para que possam ter a qualidade social almejada. Contudo, reconhece que os programas de formação continuada, de modo geral, trazem contribuições, na medida em que proporcionam aos docentes espaços de reflexão em torno da sua atuação, abrindo possibilidades para repensar a prática pedagógica e favorecendo um ponto de partida para o desencadeamento de outras ações formativas, que ultrapassem a simples troca de experiências contemplando ações mais contextualizadas, planejadas de forma participativa (TRINDADE, 2020).

Nessa perspectiva, Trindade (2020) considera que a formação poderia proporcionar às escolas o cumprimento efetivo de seu papel social, às professoras uma formação profissional para que possam refletir criticamente sobre os fundamentos teóricos da educação, das políticas públicas educacionais e, assim, colaborar com o processo de humanização das crianças, para que seja alcançada a almejada qualidade educacional da Pré-escola. Embora tenhamos algumas

divergências sobre o foco e as concepções do PNAIC, enquanto política de formação continuada, sobretudo voltada à Pré-escola, essa pesquisa destaca-se como referência bibliográfica, na medida em que a pesquisadora faz uma importante contextualização histórica das políticas públicas de formação continuada de docentes desde os anos 1990. Conhecer esse histórico contribui para compreender concepções que, provavelmente, permearam a proposta formativa do PNAIC que, como vimos, até 2017, voltava-se exclusivamente para as professoras alfabetizadoras.

Quanto à Dissertação de Maria da Conceição Lira da Silva (2019), realizada pela Universidade Federal de Pernambuco, que recebeu o título de “Leitura e Escrita na Educação Infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, teve como objetivo analisar as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil que participaram do PNAIC Pré-escola. O texto destaca diferentes papéis que a Educação Infantil vem assumindo em relação ao Ensino Fundamental e defende que, para romper com a visão dicotômica entre essas duas etapas, deve-se priorizar a articulação entre os processos de letramento e alfabetização, considerando o lúdico como fundamento desse processo em ambas.

O estudo dos dados emprega a análise temática de conteúdos. Para isso, Silva (2019) propõe uma categorização das práticas de leitura e escrita e busca identificar elementos da formação continuada do PNAIC, mobilizados pelos professores em suas práticas no ensino de leitura e escrita. A pesquisadora destaca que os Cadernos propostos para o curso enfatizaram aspectos relacionados ao letramento, com exceção do texto do Caderno 5, intitulado “As crianças e as práticas de leitura e de escrita”, no qual identifica uma lacuna em relação ao eixo da alfabetização. Dessa forma, acrescenta, às questões elencadas no Caderno de Apresentação, duas outras questões na tentativa de *complementar* a proposta de formação: Que princípios do sistema de escrita alfabético podem ser aprendidos na Educação Infantil? Que atividades significativas podem ser feitas para a aprendizagem desses princípios? (SILVA, 2019).

De acordo com os seus apontamentos, o PNAIC Pré-escola buscou trabalhar com as duas facetas da língua escrita assumindo, durante todo o processo formativo, a perspectiva do letrar e do alfabetizar, ou seja, desde a Educação Infantil é possível trabalhar aspectos da alfabetização, o que, na sua visão, não significa dizer ensino exaustivo de correspondências letra-som. Na análise das práticas das duas docentes participantes do estudo, a pesquisadora constata que ambas contemplaram as duas facetas da língua escrita, o alfabetizar e o letrar e, ainda, que os dois eixos estruturantes da Educação Infantil, ou seja, as brincadeiras e as

interações, permeavam suas práticas pedagógicas e que mobilizavam elementos do curso de formação do PNAIC e de outras fontes complementares, incluídas na formação.

Por fim, Silva (2019) considera como limites do curso a carga horária insuficiente e a não disponibilização do material impresso. Essa pesquisa foi tomada como referência por ter como centralidade a formação continuada do PNAIC Pré-escola. As questões se aproximam das minhas inquietações, na medida em que destacam a importância do papel das professoras e a potência da formação continuada para renovação das práticas escolares na primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, seus esforços convergem, sobretudo, para as questões voltadas às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, articulando o letramento e a alfabetização, que considerem o lúdico como elemento constitutivo desse processo. Nessa perspectiva, trilha por caminhos que divergem da centralidade da proposta investigativa aqui descrita.

Buscando ampliar o diálogo com a literatura, realizamos a segunda consulta da pesquisa na BDTD, em *busca avançada, todos os campos*. Nessa busca, procuramos analisar os trabalhos selecionados com foco nas suas possíveis articulações com o PNAIC Pré-escola, objeto desta pesquisa. Utilizamos como descritores os termos *Formação continuada de professores e Pré-escola*, em consonância com a proposta de formação aqui contemplada e com o público alvo dessa formação. Delimitamos o recorte temporal entre 2017 e 2022, consecutivamente, ano de implementação do PNAIC Pré-escola e o atual.

Destacam-se, nessa segunda consulta da pesquisa bibliográfica, os seguintes critérios utilizados para a seleção dos trabalhos referência: título, resumo, palavras-chave, sumário, sinalizando itens específicos para leitura e, finalmente, leitura integral das Teses e/ou Dissertações apresentadas nesse repositório. Em alguns momentos dessa seleção, o próprio título do trabalho já sinalizava para a sua inadequação como referência, mesmo assim os seus resumos foram lidos integralmente para melhor entendimento da proposta. As palavras-chave, por vezes, nos guiaram para uma leitura mais aprofundada da pesquisa e, após essa leitura, constatou-se, na grande maioria, sua inadequação como referência bibliográfica. Em outros momentos da seleção, foi necessário adentrar mais profundamente na pesquisa, com a realização da leitura do sumário, para definição dos itens considerados como leitura obrigatória. Por fim, guiada por interesses de cunho pessoal em relação às temáticas abordadas ou pela finalidade dessa busca, seleção de textos referência para a pesquisa em desenvolvimento, a leitura integral da maioria dos textos se fez presente.

Cabe esclarecer que alguns *links* apresentados no banco de dados não ofereciam acesso à Tese ou Dissertação em pauta. Dessa forma, foi necessário colocar em prática outras estratégias de busca utilizando os serviços *online* da internet, ora com o título da pesquisa, ora

acrescentando Universidade ou autor, para se ter acesso aos trabalhos. A Tabela apresentada a seguir mostra os resultados encontrados:

Tabela 6 – Segunda consulta à BDTD

Descritores	Total Dissertações e Teses
Formação Continuada de Professores	7.517
Formação Continuada de Professores + Pré-escola – Sem delimitação temporal	129
Formação Continuada de Professores + Pré-escola – Entre 2017 e 2022	51

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir do descritor *Formação Continuada de Professores*, foram localizados 7.517 trabalhos. Entendendo que o resultado era demasiadamente amplo, acrescentamos o termo *Pré-escola*, o que resultou em 129 trabalhos. Para contemplar especificamente a formação do PNAIC, partimos então para uma nova delimitação estabelecendo um recorte temporal entre os anos de 2017 a 2022. Essa busca reportou 53 trabalhos dos quais dois aparecem repetidos. Assim, concluímos que 51 trabalhos foram apresentados, sendo 38 Dissertações de Mestrado e 13 Teses de Doutorado. Desse total, 49 não se articulavam diretamente com o objeto desta pesquisa. Eles discorriam, de modo geral, sobre a formação continuada com temáticas diferenciadas abordando: formação focalizada nas políticas orientadas especificamente para determinado município, brinquedo e brincadeira, faz-de-conta, autonomia e heteronomia docente, qualidade da oferta, avaliação na Educação Infantil, desenho das crianças, agressividade infantil, educação matemática, gestão escolar, inclusão e educação especial, articulação com o Ensino Fundamental, condições do trabalho docente, currículo, entre outras. Apenas 2 desses 51 trabalhos dialogam com o objeto da pesquisa em desenvolvimento e foram tomados como referência. Um deles, apareceu e foi apresentado na primeira busca dessa pesquisa bibliográfica no BDTD, “Concepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil” com autoria de Ana Paula Ferreira Trindade. O outro, pertencente a Silvia Helena Mihok Fuertes, cujo título é “Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores”, será apresentado a seguir.

Em sua Dissertação, vinculada à Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo, Fuertes (2017) apresenta os caminhos que a constituíram pessoal e profissionalmente, define as concepções de criança construídas em sua trajetória, discorre sobre Educação Infantil e formação de professoras até chegar às inquietações que definiram seu objeto de pesquisa. Utilizando as palavras-chave Formação Continuada; Leitura Literária e Educação Infantil, ela dirige sua atenção e aprofunda seus estudos reconhecendo a importância das experiências literárias na primeira infância. Procura identificar os eixos que apresentam lacunas e que necessitam de aprofundamento, por parte das profissionais com as quais exerce a função de Coordenadora Pedagógica, referente à inserção das crianças na cultura letrada e quanto ao acesso à Leitura Literária, a fim de que possam organizar ações voltadas à formação permanente que visem o fortalecimento da identidade docente, o protagonismo e a autonomia das professoras.

Quanto à formação continuada de professores, Fuertes (2017) apoia seu estudo nas teorias elaboradas por Canário, Imbernón, Nóvoa e Alarcão, autores referência na temática. Já no referencial teórico concernente às experiências literárias, encontramos prioritariamente Lerner, Reyes e Colomer. Adotando uma abordagem qualitativa de pesquisa, apoiada teoricamente em *André*, utiliza para a coleta de dados questionários contendo questões abertas e fechadas.

Em seu texto, Fuertes (2017) faz uma caracterização da escola pesquisada, uma escola pertencente à rede privada de ensino, que apresenta princípios pedagógicos claros e explícitos em seu Projeto Político Pedagógico e que tem como fio condutor de suas ações o brincar. Essa escola prioriza a formação continuada da equipe de professores e auxiliares, busca atender as suas demandas formativas e, por vezes, possibilita, nos momentos formativos, discussões que problematizam situações concretas emergentes no cotidiano escolar. Nessa direção, as formações são permanentes e se renovam em temáticas e práticas que as constituem. Os sujeitos da pesquisa são caracterizados e constituem-se de professoras e auxiliares que atuam com crianças de um a cinco anos de idade.

Os dados resultantes da aplicação do questionário foram organizados e sistematizados, pela autora, em categorias. Os achados foram detalhadamente discutidos e revelam conhecimento das professoras em relação à importância da leitura e da literatura para a aproximação das crianças à cultura escrita e para a formação de pequenos leitores. Entretanto, as professoras têm dificuldade em explicitar de que modo as crianças se apropriam desses conhecimentos. Dessa forma, Fuertes (2017) aponta caminhos para a construção de uma proposta formativa, com vistas à ampliação e aprofundamento de conhecimentos, que considera

a importância da promoção de experiências intencionalmente organizadas com a Leitura Literária para e com as crianças.

Ao final da pesquisa, Fuertes (2017) apresenta uma “Proposta de formação continuada para os professores da Educação Infantil”, cujo título repete o que denomina a pesquisa: “Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores”. Essa Proposta que tem como objetivo desenvolver com os professores a reflexão sobre a própria prática, tomando como base as situações de leitura literária voltada às crianças de 0 a 5 anos de idade.

O trabalho de Fuertes (2017) foi tomado como referência, porque ajuda responder às indagações quanto ao papel e à relevância da literatura para as profissionais atuantes na Educação Infantil e, conseqüentemente, para as crianças por elas atendidas. Aponta, ainda, caminhos profícuos para formação das professoras da Educação Infantil, considerando-as promotoras do acesso das crianças à cultura escrita e mediadoras de literatura, por meio da apresentação de uma proposta formativa reflexiva sobre a própria prática.

Ao fim das atividades de buscas no Portal de Periódicos da CAPES e na BDTD, 8 trabalhos foram adotados como referência para esta pesquisa, incluindo Artigos, Dissertações e Tese, conforme apresentado na Tabela abaixo:

Tabela 7 – Trabalhos que se tornaram referência para a pesquisa localizados nos bancos de dados CAPES e BDTD

Bancos de Dados	Resultados			Total
	Artigos	Dissertações	Teses	
Portal de Periódicos CAPES	4	-	-	4
BDTD	-	3	1	4

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Entre os trabalhos selecionados no Portal de Periódicos CAPES, quatro foram adotados como referência para esta pesquisa. Um deles articula-se com o PNAIC Pré-escola ressaltando a leitura e escrita como práticas sociais. Os outros três artigos inserem-se no contexto da formação de professoras, abordando consecutivamente, a qualidade da política educacional brasileira, as especificidades da ação docente que determinam a necessidade de um redimensionamento na formação das professoras e o último artigo conduz o leitor a realizar uma reflexão e crítica sobre formação inicial e continuada no país e a necessidade de reformulação dos currículos nos cursos de formação inicial de professores.

Entre os trabalhos selecionados na BDTD, quatro foram adotados como referência para esta pesquisa, sendo que três deles têm ponto de partida comum e estão inseridos no contexto da política pública de formação continuada de professores, oferecendo visibilidade ao PNAIC Pré-escola, e um refere-se à formação continuada de professores da Pré-escola com foco na leitura literária. Para além dessa questão, o trabalho de Menarbine (2020) apresenta interface com a profissionalidade docente, o de Trindade (2020) contextualiza as políticas públicas de formação continuada que antecederam ao PNAIC, desde os anos 90, e o de Silva (2019) identifica, nas práticas de leitura e escrita das professoras, princípios que fundamentam o PNAIC Pré-escola e que foram incorporados por elas. Já a pesquisa de Fuertes (2017) aborda a formação continuada de professoras como promotoras de leitura com vistas a ampliar o acesso das crianças à cultura escrita por meio da leitura literária.

A realização do levantamento bibliográfico nesses dois repositórios, CAPES e BDTD, permitiu (re)conhecer as produções acadêmicas que apresentam interface com esta investigação. As produções selecionadas atravessam estes estudos e oferecem boas referências para esta pesquisa, trazendo novas referências bibliográficas e fundamentos teóricos no campo das Infâncias e da Educação Infantil que se somam à investigação, contribuindo para aprofundar e/ou ampliar as discussões teóricas e fomentar a organização de práticas renovadas no contexto escolar.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NO BRASIL – CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL

3.1 Formação de professoras

A intensificação do processo de urbanização instalada no País a partir da década de 1980, a acentuada participação da mulher no mercado de trabalho e as pautas pela prevalência dos direitos defendidos pelos movimentos sociais, impulsionaram ações que consubstanciaram o estabelecimento de novos marcos legais para a Educação Infantil no Brasil.

O Art. 6º da Constituição Federal de 1988 apresenta a educação como um direito fundamental de natureza social; o Art. 205 evidencia que “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” e o Art. 208 prevê que o Estado deve garantir “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Dessa forma, o direito à educação, no País, é reconhecido e o atendimento às crianças da Educação Infantil fica assegurado constitucionalmente. Inicia-se, então, uma longa caminhada rumo à concretização desse direito e de tantos outros dele derivados.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL,1990) e a LDB (BRASIL,1996), reforçados pelas metas e estratégias previstas pelo PNE, conforme proposto em sua primeira versão, no ano de 2001, entre outros dispositivos, estabelecem a universalização do acesso, o combate às desigualdades, o respeito às diferenças sociais, de raça, de gênero, de credo, a igualdade de oportunidades, a gestão democrática das instituições públicas de ensino e o oferecimento de formação básica comum a todos os cidadãos brasileiros. Contudo, o compromisso com o acesso não implica necessariamente a garantia plena do direito à educação, pois, a fim de que esse seja efetivado, há que se ter qualidade social. Quanto ao isso, o professor Jamil Cury conclui que:

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. (CURY, 2008, p. 302).

Dessa forma, observa-se que, do texto legal ao contexto em que a educação se processa, há uma grande distância. Para atuar a favor dos princípios e dos novos paradigmas demandados e conquistados pela sociedade, de acordo com os dispositivos legais, e transformar a educação

tradicional, organizada para atender a demanda de uma dada camada da sociedade, em uma educação direcionada para todos os cidadãos, as instituições e especificamente os docentes têm que lidar com uma gama de novos saberes e fazeres que precisam ser consolidados. Assim, quando a escola se abre para acolher os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos econômicos, políticos, sociais e culturais, quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio de escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma complexidade que não existia no passado.

Diante dessa complexidade, a escola passa a ser o lugar da crítica, do posicionamento e pensar a formação de professoras num contexto tão diverso é um desafio que se apresenta aos educadores, profissionais éticos, sujeitos políticos comprometidos com as transformações necessárias na direção de uma escola para todos. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é fator determinante para que a escola cumpra, com a qualidade social necessária, o seu papel e as professoras possam trabalhar intencionalmente e com maior autonomia na seleção e no fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens, assumindo definitivamente o seu compromisso com as transformações necessárias na direção de uma sociedade livre, justa, igualitária, solidária e socio-ambientalmente orientada.

Em seu processo histórico de constituição, a profissão docente sofre transformações marcadas pelas mudanças políticas, econômicas e sociais que, por sua vez, influenciam os paradigmas orientadores das práticas e das políticas de formação de professores.

De acordo com os estudos do professor Júlio Emílio Diniz-Pereira (2014), entre os paradigmas que têm orientado as práticas e as políticas de formação docente no Brasil e em outros países, destacam-se as racionalidades técnica, prática e crítica. No modelo da racionalidade técnica, também conhecido como modelo positivista, “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36). Segundo o autor, esse modelo, impulsionado pelas agências internacionais como o Banco Mundial, tem sido o mais adotado e tem inspirado muitos currículos de formação de professores, sobretudo nos países que têm assumido um viés conservador.

Esse autor afirma que, a partir do século XX, a obra do filósofo John Dewey influenciou os estudos sobre a racionalidade prática em educação, sendo esse um novo paradigma sobre a formação de professores que tentou romper com concepções tradicionais e até então dominantes no campo da formação docente. Nessa perspectiva, a carreira docente é marcada por complexidades que envolvem conhecimento teórico e prático. O professor pensa e age a partir

da sua experiência e aprendizagem sobre a prática: “os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38).

No modelo da racionalidade crítica, segundo Diniz-Pereira (2014, p. 39), a “Pesquisa é a palavra-chave quando ensino e currículo são tratados de um modo crítico e estratégico”. Nesse modelo, explica o autor, percebe-se que a experiência da pesquisa é estrategicamente experimentada, situada num determinado tempo histórico e contextualizada social e culturalmente. O professor é aquele que levanta um problema a partir do seu contexto social e político e age sobre ele sobre ele produzindo efeitos na coletividade, não visando apenas o desenvolvimento individual.

De forma sintética e seguindo Diniz-Pereira (2014), podemos destacar que no modelo da racionalidade técnica há uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas, sendo considerado um modelo objetivo; na racionalidade prática predomina uma perspectiva mais interpretativa, podendo ser considerada um modelo subjetivo; e na racionalidade crítica prevalece uma visão política explícita visando à transformação social.

Entendemos que a estrutura proposta pela formação do PNAIC Pré-escola buscou superar a visão de formação de professoras pautada na racionalidade técnica, segundo a qual a prática adota um caráter eminentemente instrumental, impactando numa concepção de criança passiva. A visão de mundo, nessa perspectiva, é reprodutivista das estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes; o ensino adota uma postura transmissiva na qual o professor é o detentor do saber e assume o papel de mero transmissor conhecimentos e propositos de aprendizagens mecânicas, nas quais a repetição e o treino ocupam lugar de destaque.

De acordo com a experiência do PNAIC Pré-escola, que será discutida na primeira parte do Capítulo 4, percebe-se que a racionalidade técnica não foi integralmente superada como modelo de formação. A estrutura da formação, conforme proposta traz resquícios dessa racionalidade na medida em que se dá em rede e segue um desenho previamente organizado a ser replicado em toda cadeia formativa. Nessa perspectiva, as diferentes realidades sociais e culturais com seus saberes e fazeres próprios se subordinam à uma estrutura previamente organizada com as abordagens teóricas e práticas estabelecidas.

Entretanto, ao mesmo tempo que tais aspectos se mantinham, nota-se a presença das racionalidades prática e crítica, uma vez que a partir das diretrizes do curso, propõem-se às cursistas estabelecer relações entre a teoria e a prática, assim como, a partir da proposta apresentada pela Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, que guiou a organização das ações formativas, indica-se uma problematização dessa prática, considerando a possibilidade

de sua transformação, ancorada nos novos saberes e fazeres incorporados pelas professoras. Esse material prevê um trabalho dialógico, que coloca a criança no centro das atenções, que respeita seus direitos, os ritmos individuais e coletivos bem como as especificidades que suas aprendizagens e desenvolvimento ensejam. Considera ainda a importância da organização dos coletivos para reflexão crítica envolvendo e articulando teoria e prática, incentivando a pesquisa sobre a própria prática e as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional das professoras, aspectos esses que estão apoiados na racionalidade crítica.

3.2 Formação e desenvolvimento profissional

A legislação brasileira, especificamente a LDB/96, determina que a formação necessária para atuar na Educação Infantil: “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (BRASIL, 1996, p. 2).

Para colocar em curso as determinações dessa lei novos documentos regulatórios foram elaborados, seus princípios e definições objetivam organizar e orientar o funcionamento das instituições públicas e privadas de ensino no país, e a formulação de políticas para a Educação Infantil, incluindo a de formação de professoras e demais profissionais da Educação. Entre eles destacamos: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia/2006, DCNEI/2009, PNE/2014, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica/2015, BNCC/2018, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica/ 2019.

A partir dessas publicações, novas e específicas demandas são atribuídas ao campo educacional e, de forma mais direta, incidem na formação das profissionais que pretendem atuar ou que atuam nas instituições educativas.

Ao citar Jardimino e Araújo (2014), Araújo e Esteves (2019, p. 2), em seu artigo “A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica”, tomado como referência nesta pesquisa, definem formação inicial do professor como “um conjunto de conteúdos necessários aos sujeitos que iniciam o preparo para a profissão docente”. Quanto à formação continuada, essas autoras informam que ela pode ser compreendida como:

[...] um processo que acontece após a formação inicial, de natureza contínua e que se realiza ao longo da carreira docente, amplia e intensifica um processo que se deseja permanente, com a inclusão de modelos mais diferenciados, colaborativos e participativos. Ressaltamos que a mesma não se efetiva apenas em cursos e palestras que objetivam “capacitar” o professor numa temática em específico, mas num

processo regular, efetivo, construído a partir das demandas reais identificadas na prática docente, na parceria entre formadores e professores ou apenas entre professores, capaz de gerar conhecimento pedagógico a partir da reflexão teórica sobre essa mesma prática (ARAÚJO; ESTEVES, 2019, p. 2).

Ainda nesse artigo, as autoras defendem que formar é um processo construído a partir das experiências dos sujeitos e de seu contato com o meio social e cultural. Portanto, os contextos em que estão inseridos os sujeitos, a sua história de vida são aspetos que devem estar diretamente ligados à sua formação pessoal e profissional. Essa se dá por meio de um processo contínuo e permanente, que se inicia com a formação inicial e se estende por toda a carreira docente. Sobre a formação continuada, relatam em suas Conclusões Finais, que ela é permeada pelos sentidos que o professor dá à sua vida profissional, em que ele produz e reproduz o conhecimento e constrói um caminho de possibilidades que contribui para o seu desenvolvimento profissional (ARAÚJO, ESTEVES, 2019).

Diante dessas perspectivas, torna-se imperativo trazer para o centro da pauta a discussão sobre a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional, dimensões fundamentais voltadas à melhoria da educação e das práticas formativas e profissionais dos professores. A reflexão sobre esses aspectos configura-se como uma importante estratégia na busca de melhorias da educação e das práticas formativas e profissionais dos professores (ARAÚJO, ESTEVES, 2019).

No que se refere à formação das professoras da Educação Infantil, tanto a formação inicial quanto a formação continuada requerem atenção. De acordo com Barbosa, Cancian e Weshenfelder (2018, p. 50):

[...] há muito de não dito em questões fundamentais na área da educação. Isso ocorre principalmente no que diz respeito à formação inicial, à formação do professor de Educação Infantil e ao direito a uma educação que respeite as especificidades da infância e os direitos de todas as crianças brasileiras em suas experiências iniciais de educação em espaços coletivos, em especial com a pluralidade de culturas com as quais se relacionam na escola (origem social e religiosa, etnia), como também com os conhecimentos sistematizados.

A ideia de que a formação de professores não se faz em momentos estanques, como etapas que devem ser vencidas está presente no campo da formação dos professores. Para Nóvoa (1997), a formação de professores é algo que se estabelece num *continuum*, que começa nas instituições de formação inicial e que continua ao longo de toda a vida profissional, por meio de práticas de formação continuada. Tais práticas têm como referência as escolas, pois são as escolas, junto com os seus professores, que podem decidir sobre quais são os melhores meios,

os melhores métodos e as melhores formas de assegurar o desenvolvimento profissional. Nessa direção Imbernón (2011) assevera:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processo de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolvem. (IMBERNÓN, 2011, p. 72).

Esses autores propõem uma concepção de formação processual, não realizada por meio de momentos específicos que se encerram em si mesmos, distintos entre si. Nesse sentido, ao se pensar na formação de professores, destacamos a necessidade da construção de projetos de formação que dialoguem com a formação pessoal, acadêmico-profissional e com a prática docente, em espaços coletivos de participação e reflexão, o que nos remete ao conceito de desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional pode ser compreendido como uma sequência de espaços/tempos de formação que acontecem ao longo da carreira profissional e que dizem respeito ao professor, sua profissão, suas relações, seus saberes.

A formação de professores é um campo em desenvolvimento, dele deriva uma produção acadêmica e científica relevante. Buscando construir caminhos para a reflexão sobre a formação dos professores e seu desenvolvimento profissional, em seus estudos Nóvoa (2017) alerta que é urgente repensar a formação de professores e contribuir com reflexões críticas, revestidas do seu caráter político, sobre as instituições, os sujeitos e suas práticas, apontando caminhos para a sua transformação na tentativa de superar a prevalência da tendência técnico e instrumental.

Ele define a docência como uma profissão e a formação de professores como uma formação profissional. Considera que é imprescindível construir novas possibilidades para pensar a formação, voltada ao exercício da docência, levando em conta a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Para tanto propõe a construção de um novo lugar institucional, que envolve diálogo entre a universidade e a escola de Educação Básica.

Argumenta que, alicerçada no conhecimento científico e cultural, a escola tem um papel proeminente na disseminação do conhecimento e na mobilidade social. Para nos ajudar a refletir sobre a formação de professores recorre ao conceito de posição, “que contém grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente” (NÓVOA, 2017, p. 1.119). A partir dele,

apresenta cinco dimensões que merecem atenção e precisam ser consideradas ao se pensar a formação inicial e continuada de professores, e, conseqüentemente, incidindo sobre o seu percurso na carreira docente. A primeira delas é a “disposição pessoal” - refere-se à forma de aprender a ser professor e envolve autoconhecimento e auto reflexão, é transformar predisposições favoráveis à docência em disposições para o exercício competente da docência. Incorpora nessa dimensão o desenvolvimento cultural e científico, a construção de um *ethos* profissional e sua ação num ambiente de incerteza e imprevisibilidade.

A segunda, “interposição profissional” - é no entrelaçamento entre a universidade, as escolas e seus professores que deve-se operar a formação inicial de professores. Delega aos professores das escolas o papel relevante de formadores. Nessa necessária articulação cada profissional deve cumprir com compromisso seus distintos papéis estabelecendo um ambiente de corresponsabilidade para ampliação das possibilidades de formação e da profissionalização docente. Nessa perspectiva abre caminhos democráticos e participativos para indução profissional, contribuindo para a construção da identidade dos futuros professores. Esse modelo, abre novas perspectivas para a formação continuada de professores, que representa um esforço contínuo de profissionalização, a ser realizada a partir de reflexões coletivas sobre as práticas docentes circunscritas ao espaço da profissão.

A terceira é a “composição pedagógica” – refere-se às diferentes maneiras de se constituir professor, considerando às diferentes formas de ser e proceder que cada profissional desenvolve a partir de sua trajetória pessoal e profissional. Nessa perspectiva, considera que tanto o conhecimento das disciplinas como o conhecimento pedagógico são relevantes, porém distintos, e acresce um novo elemento a ser considerado, o conhecimento profissional docente. Três pilares a partir dos quais lhes será permitido encontrar formas próprias de estabelecer as relações pedagógicas no ambiente escolar, desenvolver a comunicação e atuar com maior autonomia.

A quarta é a “recomposição investigativa” - a renovação das práticas pedagógicas está diretamente ligada às construções individuais e coletivas tendo em vista um trabalho cooperativo a partir da pesquisa sobre a própria prática. Nessa direção é fundamental para o aperfeiçoamento profissional o estabelecimento do trabalho autoral a partir da reflexão crítica e coletiva sobre as práticas cotidianas e o desenvolvimento de uma rotina contínua de registro autoral das práticas. E por fim, a quinta dimensão é a “exposição pública” - permeado por princípios e valores democráticos, pela inclusão e pelo respeito à diversidade sócio cultural e ambiental. A profissão não se encerra no espaço profissional ela se prolonga pelos espaços públicos. Por meio dela atua-se na sociedade possibilitando transformações.

Essas dimensões envolvem o ser, o sentir, o agir, o conhecer e o intervir como professores, apoiam a reflexão consciente, crítica sobre a formação, a serem consideradas no campo educacional, transformando o exercício da docência, atuando a favor do desenvolvimento humano e profissional dos professores e exercendo influência para que as instituições educativas cumpram suas finalidades sociais, culturais e educativas, trabalhando a favor da garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes e de seus professores.

Consideramos, assim como o autor, que essas dimensões são essenciais na constituição da profissionalidade docente. Elas precisam ser alvo de reflexão e ação, pois elas não se desenvolvem naturalmente. Situadas e alinhadas com os diferentes contextos em que as instituições estão inseridas, devem integrar as pautas formativas dos professores a fim de ampliar as suas possibilidades de construir práticas contextualizadas e significativas, de forma colaborativa com seus pares, em diálogo com as demandas e necessidades dos estudantes, de suas famílias e da comunidade, que levem os estudantes à efetiva participação e à aprendizagem, práticas que favoreçam a sua emancipação a fim de que ocupem um novo lugar social contribuindo para sua transformação.

Em diálogo com os estudos de Nóvoa, Diniz-Pereira e Zeichner (2002) concebem a escola como um locus privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, ela é um espaço de construção coletiva de produção de conhecimentos e saberes por meio da sistematização das práticas pedagógicas.

Em seus estudos sobre o paradigma do professor reflexivo, Nóvoa (1997) enfatiza que as práticas reflexivas são essenciais à profissão, defende a necessidade de que os professores tomem para si a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional, adotem uma postura investigativa sobre sua prática, sejam críticos e reflexivos fundamentados em sólidas teorias construídas no campo educacional. Portanto, faz-se necessário criar um conjunto de condições, de regras, de lógicas de trabalhos coletivos dentro das escolas, a partir das quais, por meio da reflexão, da troca de experiências, seja possível dar origem a uma atitude reflexiva por parte dos professores. Nesse caso, a experiência de cada um só se transforma em conhecimento por meio, de um lado, da análise sistemática das práticas, de forma individual, e, de outro lado, da análise coletiva feita com os pares, nas escolas e em situações de formação.

Um professor reflexivo, um professor pesquisador é aquele que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise. A experiência por si só não é formadora, não representa necessariamente uma mera repetição ou uma tarefa executada pelo professor por determinação de outros. A sua ampliação e o seu

aprofundamento estão vinculados ao exercício de reflexão realizado por cada professor em diálogo com o coletivo e, portanto, formadora é a reflexão ou a pesquisa sobre essa experiência, realizada coletivamente, junto aos seus pares no interior da escola, nas realidades das salas de aula. Conseqüentemente, o professor que é capaz de pesquisar e refletir sobre a sua própria prática torna-se protagonista da sua própria formação continuada, assumindo conscientemente a construção de sua autoria profissional, na integração indissociável de ser, pensar e fazer a docência (PLACCO, 2010).

A formação de professores passa pela experimentação, pela renovação e pela proposição de novos modelos de processos pedagógicos. Na atualidade, há muitos desafios para a formação do professor, mas, segundo Diniz-Pereira e Zeichner (2002), o mais importante de todos é criar uma formação que seja uma co-formação, uma formação que seja feita com os outros, em diálogo com os outros colegas que podem, por meio da troca de experiências, construir novas maneiras de ensinar, novas maneiras de organizar a escola. Dessa forma, tem-se a ideia da escola como um projeto em construção permanente, cujos sujeitos que participam dele se formam coletivamente nesse contexto.

Nesta perspectiva, é fundamental a aproximação entre Universidades e as escolas de Educação Básica, porque a formação de professores se dá justamente nesta relação mútua. Entretanto perguntamos: Quais são as condições objetivas das escolas para se lançarem ao desenvolvimento de um processo de formação e desenvolvimento, que contemple as dimensões humana e profissional, de forma coletiva? O que tem sido garantido pelas políticas no sentido de ampliar as condições físicas e materiais das escolas e de seus professores para se comprometerem com um projeto de formação e desenvolvimento profissional, em articulação com as universidades? Em que medida há incentivo por parte do governo federal para que as Universidades públicas do país assumam, em articulação com as escolas de Educação Básica, a formação de professores?

A fim de incorporar as conquistas provenientes de uma nova configuração social, da política e da produção técnico-científica, pensa-se nas possibilidades de construção de uma nova identidade docente, que considere as especificidades das crianças e das infâncias, para que a educação escolar cumpra as suas finalidades sociopolíticas e pedagógicas. Para tanto, muitos desafios terão que ser enfrentados, entre eles destacam-se o aperfeiçoamento dos saberes e fazeres docentes com a atualização dos cursos de formação inicial e o atendimento à real demanda por formação continuada, com foco nas articulações teóricas e práticas visando à autonomia docente, por meio de orientações didáticas intencionais que influenciem a renovação

das práticas pedagógicas. Essas novas demandas aumentam a pressão e reforçam a exigência de políticas públicas de formação para o exercício da docência, sobretudo na Educação Infantil.

Considerando o PNAIC Pré-escola como um dos programas governamentais elaborados como política pública de formação continuada, especificamente para professoras que atuavam, em 2017/2018, com turmas de crianças de quatro e cinco anos, faz-se necessário compreender os conceitos de política, já que pretendemos analisar a influência dessa política pública educacional no que concerne à formação das professoras como leitoras de literatura e as possíveis mudanças que o PNAIC pode ter promovido nas práticas educativas relacionadas à formação das crianças como leitoras de literatura.

O conceito de política, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), deixou de carregar, ao longo do tempo, o sentido de adjetivo descrito pelos gregos como aquilo que é da cidade, da sociedade, para abarcar o modo de saber lidar com as coisas da cidade, da sociedade. Nessa perspectiva, fazer política pode estar associado às ações administrativas de governo, como também às relações que a sociedade civil estabelece com o próprio Estado.

A política educacional, *a priori*, pode ser entendida como a ação do Estado de gerenciar as atividades educativas dirigidas aos públicos escolares. Nessa perspectiva, ela se processa com o intuito de direcionar e controlar as práticas institucionalizadas da educação, em função dos interesses que resultam da correlação de forças entre distintos projetos, amplos ou restritos. Diante disso, a política educacional está muito relacionada com o contexto e a organização política de cada sociedade, e a sua natureza depende em grande parte desse aspecto da sociedade em que ela existe e das intenções que estão explícitas ou implícitas na sua formalização (OLIVEIRA, 2010).

A legislação educacional, por exemplo, é um dos instrumentos técnicos que dá concretude à política educacional, garantindo a homogeneização ideológica e a centralização administrativa nesse âmbito. Quando criada em contexto de ampla participação democrática, a legislação representa a objetivação de um processo histórico, marcado pela luta pela democratização da educação, pelos anseios de justiça social e de promoção da igualdade entre os indivíduos, direcionando uma escola para todos, sem qualquer tipo de discriminação. De acordo com Oliveira (2010), a questão do acesso e da laicidade do ensino podem ser considerados os principais vetores da política educacional do século XX.

No entanto, depois de longo período de expansão da educação, o desafio das políticas educacionais não é mais somente a garantia de acesso, mas é, principalmente, garantir uma escola para todos e onde todos aprendam. Logo, a formação das professoras e o seu

desenvolvimento pessoal e profissional faz parte dos pilares que sustentam a intenção de renovação do sistema educativo.

No atual cenário, um novo papel sociopolítico e pedagógico é atribuído às professoras da Educação Infantil provenientes das concepções construídas pela etapa no seu percurso histórico. Em consonância com paradigmas dialógicos e participativos, que aos poucos vão se consolidando nessa etapa da Educação Básica, e com as emergentes demandas, das profissionais atuantes, por formação e (re)orientações que incidam nas suas práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento indagamos: O contexto atual tem colocado os sujeitos em movimento rumo a um novo fazer comprometido com práticas que respondam às demandas contemporâneas?

Recentemente, tem crescido o número de estudos referentes ao desenvolvimento pessoal e profissional docente, no entanto, as pesquisas voltadas para as professoras da Educação Infantil ainda são escassas, apresentando um silêncio que demonstra a desvalorização que, em um determinado tempo histórico, se destinou a esse segmento e a seus profissionais. Uma prerrogativa apontada pelas pesquisas que investigam a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Infantil é a de que as propostas de formação precisam afetar a prática pedagógica, ter relação com as especificidades do segmento e de cada faixa etária e favorecer mudanças relativas ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os dois argumentos aqui apresentados – escassez de pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil e a necessidade das propostas de formação se vincularem ao cotidiano e às especificidades da ação pedagógica na Educação Infantil – reiteram a necessidade da realização de pesquisas que dialoguem particularmente com os profissionais da Educação Infantil no sentido de favorecer o aprimoramento do trabalho pedagógico e a construção individual e coletiva de conhecimentos a partir da experiência docente.

Entre as pesquisas desenvolvidas especificamente voltadas à esta etapa da Educação Básica tem-se reafirmado a peculiaridade da formação de profissionais da Educação Infantil, indicando as premissas necessárias para a atuação junto as crianças. Nunes, Corsino e Kramer (2011) destacam que trabalhar em creches e pré-escolas exige dos profissionais conhecimentos do desenvolvimento infantil, de questões curriculares e pedagógicas, da função cultural e social das instituições de Educação Infantil, das linguagens próprias da infância, dentre outros.

Nesta direção, a formação das professoras que atuam na Educação Infantil deve contribuir para o aprofundamento e/ou construção de conhecimentos pessoais e profissionais

que lhes permitam uma sólida formação humana e profissional, a fim de que possibilitem o acesso das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, e, em consonância com as DCNEI, as instituições em que atuam possam cumprir as suas funções sócio políticas e pedagógicas:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009a, p. 17).

Os documentos legais trazem princípios e fundamentos que podem ancorar as práticas pedagógicas das professoras na medida em que oferecem referências potentes para elaboração de propostas de trabalho contextualizadas e significativas. As DCNEI explicitam, no art. 9º, um conjunto de práticas pedagógicas que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil, entre elas focalizamos as que se articulam mais diretamente com a temática central dos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Elas têm como eixos norteadores as interações e a brincadeira, devem garantir experiências que:

Art. 9º [...].

I - [...].

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV a VIII - [...].

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura [...]. (BRASIL, 2009a, p. 4).

A primeira etapa da Educação Básica apresenta especificidades, que necessitam ser reconhecidas pelas profissionais, novos saberes e fazeres necessitam ser mobilizados pelas professoras no cotidiano das creches e pré-escolas, tendo em vista o cumprimento de sua finalidade, ou seja, a promoção do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de forma complementar à ação da família e da comunidade. Cabe às professoras conhecer as famílias com as quais trabalham, inteirar-se das suas expectativas e com elas atuar de forma

cooperativa e complementar, educando e cuidando, ampliando as aprendizagens das crianças e contribuindo com o seu desenvolvimento integral. As práticas de cuidado ocupam centralidade nesta etapa educativa, se constituem grandes desafios vivenciados pelos profissionais da Educação Infantil, necessitam ser analisadas, efetivamente compreendidas e criticamente reelaboradas por estendem-se para além dos aspectos físicos que envolvem a segurança, higiene, alimentação e sono, alcançando aspectos cognitivos, afetivos estéticos e culturais. É necessário também considerar a relação que a escola estabelece com a cultura local e que as professoras reconheçam o contexto em que a escola está inserida e promovam interações nos espaços comunitários, com o intuito de ampliar a sua atuação além dos muros da escola, fortalecendo a formação humana e sociocultural das crianças. Isso implica conceber a infância em toda sua especificidade, a Educação Infantil enquanto etapa que possui fim em si mesma, uma etapa da vida que demanda conhecimento sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, o papel das interações e da brincadeira no ambiente social e natural. A infância requer um olhar atento às suas necessidades, ao bem-estar infantil, ao envolvimento e à participação das crianças em vivências socioculturais.

Num mundo em permanente transformação política, social e cultural, a incorporação dos novos conhecimentos científicos produzidos sobre e para as crianças e para as infâncias necessitam ser reconhecidos e incorporados pelas professoras em seu cotidiano, visando à superação de práticas pedagógicas instrucionais, desarticuladas com as especificidades da Educação Infantil, que antecipam o ensino de conteúdos próprias do Ensino Fundamental.

A história recente da constituição do campo da infância e da Educação Infantil, as transformações políticas, culturais e sociais que definem diferentes visões de educação, de criança, de mundo e de sociedade deixam suas marcas na estruturação dos saberes próprios desse campo e naqueles que se comprometem ética e politicamente com uma educação transformadora, contextualmente situada e culturalmente referenciada.

Acrescentamos a essas questões aqui apresentadas sobre a formação de professoras a necessidade de reflexão sobre a história de vida do educador. O meio cultural, as subjetividades e a constituição da história pessoal apresentam-se como elementos fundamentais na trajetória dos sujeitos e definem o seu modo de ser e de agir. Essas dimensões importantes se articulam com “os valores, as definições éticas, as visões de homem, de Educação, de mundo que esses docentes introjetaram e vêm introjetando ao longo de suas vidas pessoais e profissionais” (BRASIL, 2016a, p. 24).

A proposta de formação continuada da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil cria oportunidades para as professoras ampliarem seus conhecimentos e repertórios culturais e

refletirem sobre si mesmas e sobre seus saberes e sobre as suas práticas, notadamente no que tange ao acesso das crianças à cultura escrita. Parte da articulação entre os conceitos e as formulações teóricas, as manifestações artísticas e o trabalho pedagógico significativo e contextualizado das docentes. Considerando os saberes das professoras, espera-se que elas estabeleçam um diálogo entre os textos produzidos e os seus fazeres, permitindo-lhes um deslocamento que as possibilite (re)significar a sua prática. (BRASIL, 2016a).

O desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes é um direito e passa, necessariamente, pela formação continuada em serviço e necessita ser amparado pelas políticas públicas, de acordo com Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades” (BRASIL, 2009b, p. 13).

Tendo em vista os objetivos do PNAIC Pré-escola, que se coadunam com os objetivos da proposta do material que o ancora, faz-se necessário refletir sobre essa formação trazendo elementos para discutir esse programa de formação, evidenciando sua estrutura e organização, suas ações e suas possíveis influências na formação humana e nas práticas das profissionais que dela participaram.

3.3 O PNAIC Pré-escola e a leitura literária entre adultos e crianças

Nesta pesquisa, pretendeu-se abordar a formação das professoras como leitoras de literatura e os impactos produzidos por essa formação na qualificação das suas práticas de leitura literária a partir do PNAIC Pré-Escola. Por intermédio de experiências variadas e contínuas, do contato permanente com os livros infantis e da mediação qualificada que a professora estabelece entre as crianças e o objeto livro, as crianças constroem conhecimentos específicos e se apropriam da linguagem literária. Nas palavras do professor Antônio Candido, a literatura é um direito básico do ser humano, pois ela

[...] tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 19).

Essa afirmação valoriza a literatura como uma importante ferramenta para promover a interação da criança com o imenso fluxo simbólico que a linguagem literária carrega. De acordo com Micarello e Baptista (2018, p. 171), “a experiência com a literatura liberta a criança dos limites impostos pela realidade imediata, permitindo que transite por um mundo de fantasia, no qual colhe elementos para lidar com seus sentimentos, inclusive com suas dificuldades e frustrações”.

Desse modo, com a convicção da potência que as experiências estéticas apresentam para a constituição das subjetividades infantis e do importante papel exercido pelas professoras para o acesso da criança à literatura de qualidade, faz-se necessário investir na formação das professoras como leitoras de literatura, para que trabalhem intencionalmente como promotoras de leitura literária e de práticas permanentes e sistemáticas com as culturas do escrito. Quanto a isso, Baptista (2016, p. 112) defende:

A formação do leitor literário é tarefa urgente e complexa, cujo êxito depende em grande medida da familiaridade que as professoras possuem em relação à literatura. O repertório cultural e as experiências de leitura das professoras são elementos decisivos para a garantia de uma mediação mais apropriada, que aproxime as crianças dos livros de literatura e lhes proporcione uma formação de leitores perenes.

É responsabilidade das instituições de Educação Infantil oferecer às crianças acesso ao patrimônio histórico, cultural, artístico e tecnológico, conhecimentos e saberes que são acessados pelas crianças nas interações que estabelecem por meio das diferentes linguagens. Em seu art. 8º, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009, prevê que:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009a).

Ao termo linguagem podem ser atribuídos vários sentidos e significados. Conforme argumenta Bagno (2014, p. 192), linguagem é “[...] a faculdade cognitiva exclusiva humana que nos permite representar e expressar simbolicamente, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento”. Para o linguista, portanto, a linguagem não apenas serve para comunicar algo, mas, também, para produzir sentidos e representar a experiência e o conhecimento que adquirimos por meio do uso de símbolos.

Conforme assevera Souza (2016, p. 16) “é na infância que se constitui a necessidade da linguagem, e que, para penetrar na corrente viva da língua, a criança precisa transformar os gestos sonoros em signos linguísticos”. A criança acessa o meio físico e interage no mundo

social por meio de diferentes linguagens, inicialmente com gestos e sons, que são compreendidos e significados pelos adultos que com elas interagem. Na medida em que se desenvolve passa a se comunicar de forma mais autônoma por meio de palavras. Nas diferentes interações que estabelece, participa ativamente da cultura.

A importância da linguagem e sua inter-relação com infância e cultura é ressaltada por Souza (2016), ao destacar que é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura. Ela cita Vygotsky e seus estudos sobre a relação entre pensamento e palavra enfatizando que o pensamento tem estrutura própria que a sua transição para fala não ocorre de forma natural.

A autora evidencia que a criança utiliza seu corpo todo para estabelecer relações e se comunicar com o mundo, antecedendo a palavra propriamente dita. Ela nos leva a analisar o surgimento da função simbólica na criança a partir da ontogênese da linguagem, conceito importante para Vygotsky, e destaca que:

[...] os gestos são como a escrita no ar, enquanto os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados; ou seja, o gesto se constitui, para ele, no signo visual inicial que contém o futuro da escrita do homem. Isso significa dizer que a representação simbólica da realidade evolui em direções cada vez mais sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente da criança ou do adulto com o seu contexto social. (SOUZA, 2016, p. 19).

Vygotsky compreende que os gestos da criança sempre são ampliados pelo sentido que os adultos lhes conferem ressaltando a importância da linguagem no desenvolvimento e salientando que criar o mundo na linguagem é um aprendizado humanizador que requer esforço e atenção:

Não apenas as crianças experimentam a agonia da transformação do pensamento ou de experiências sensíveis em palavras. O uso da palavra como possibilidade de criação de uma experiência nova a ser compartilhada socialmente não é fácil para as crianças nem para os adultos. Criar o mundo na linguagem requer esforço e aprendizado. (SOUZA, 2016, p. 19).

Souza (2016, p. 20) ressalta que o aprendizado deve ser compreendido a partir das relações estabelecidas pois, segundo a autora, “por trás de cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções [...]” e ela reforça que a qualidade das interações vai depender de uma carga afetiva estabelecida pelos interlocutores. Com as interações sociais que o bebê estabelece com os falantes de uma língua, aos poucos ele vai se apropriando e internalizando um sistema simbólico ao seu aparato psicológico. A atuação, mediação e a

interação dos adultos com as crianças por meio da linguagem é um aprendizado humanizador pelo qual a criança vai se conhecendo e aprendendo a ler o mundo.

As experiências estabelecidas entre crianças e adultos por meio da linguagem no cotidiano e o quanto isso implica na constituição de valores sociais e da subjetividade da criança são as contribuições sobre linguagem discutidas por Mikhail Bakhtin. A categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin (1988) é a interação verbal de acordo com Souza:

[...] toda enunciação é um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. A língua, para o autor, é inseparável do fluxo da comunicação verbal, portanto não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal. (SOUZA, 2016, p. 20-21).

Souza (2016) salienta que criança ao nascer é inserida no fluxo da comunicação verbal, e é nela e por meio dela que a sua consciência é despertada. Ou seja, ao nascer não recebem a língua materna pronta, mas, ao participar da corrente de comunicação verbal, a criança vai estabelecendo sentidos para os sons, palavras e frases na mesma medida em que interage com a cultura, constrói a consciência de si e do outro. Para Bakhtin (1988), mencionado por Souza (2016, p. 22), “o discurso verbal é diretamente ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação”, ou seja, a linguagem é o principal elemento na constituição do sujeito, da história e da cultura. É por meio da brincadeira e no contexto das interações que a criança participa da cultura utilizando diferentes linguagens.

Vygotsky e Bakhtin, cujas teorias fundamentam diferentes textos que compõem as unidades dos cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, material adotado para a formação, situam-se, entre outros, como autores referenciais da proposta de formação do PNAIC Pré-escola. Ainda como referências dessa formação, citamos nominalmente todas aquelas que contribuíram com a estruturação das unidades dos cadernos dessa coleção: Adriana Santos da Mata, Ana Leonor Teberosky Coronado, Ana Luiza Bustamante Smolka, Ana Maria de Oliveira Galvão, Angela Rabelo Barreto, Aparecida Paiva, Catarina de Souza Moro, Cecília Maria Aldigueri Goulart, Celia Abicalil Belmiro, Cláudia Pimentel, Cristiene de Souza Leite Galvão, Daniela de Oliveira Guimarães, Edmir Perrotti, Gabriela Calderón Guerrero, Gizele de Souza, Isabel de Oliveira e Silva, Ivete Pieruccini, Ludmila Thomé de Andrade, Lavínia Lopes Salomão Magiolino, Luz Angelica Sepúlveda Castillo, Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria Cristina Soares de Gouvea, María Emilia López, Maria Fernanda Rezende Nunes, Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha, Maria Teresa Colomer Martínez,

Martha Beatriz Soto Martínez, Mônica Correia Baptista, Patrícia Corsino, Rita Marisa Ribes Pereira, Rose Mara Gozzi Carnellosso, Sandra Regina Simonis Richter, Silvia Helena Vieira Cruz, Silvia Néli Falcão Barbosa, Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Esses autores apontam a importância da linguagem, das interações, da brincadeira e seus impactos no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, período em que ocorre a expansão das estruturas intelectual, física, emocional, social e cultural que ancoram o seu desenvolvimento integral. Consequentemente, todas as linguagens e formas de expressão podem e devem fazer parte do plano de trabalho da Educação Infantil, entre elas a linguagem literária. Cabe à Educação Infantil, no contexto das interações, nas brincadeiras, ampliar as possibilidades de a criança produzir, aproximar e participar das/nas culturas do escrito, o que não pode ser visto de modo dissociado do desenvolvimento da oralidade. A criança, enquanto ator social, exerce um papel ativo frente à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento. Nos diálogos que estabelece com o meio físico e social, por meio da brincadeira e em interação com seus pares e com os adultos, formula seus pensamentos e os expressa por meio das diferentes linguagens, compartilhando socialmente suas experiências. Nas interações verbais, ou seja, no ato de interagir expressando seus pensamentos com palavras, amplia a sua compreensão em relação ao contexto, impactando este ato sobre os seus pensamentos, tornando-os paulatinamente mais complexos, alargando seus horizontes. Nessa direção, a responsabilidade das instituições escolares e das professoras se amplia.

Grandes desafios precisam ser enfrentados para a consolidação de uma atuação profissional responsável e competente que respeita as crianças como sujeitos de direito, ativos e capazes, que reconhecem os diferentes contextos sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas e que tem como premissa o desenvolvimento da linguagem. Nessa direção, infâncias, culturas e linguagens se articulam cabendo às professoras o importante papel de apoiar e ampliar a produção de sentidos e significados pelas crianças, favorecendo assim, a construção das suas subjetividades.

Entre as diferentes linguagens pelas quais as crianças se reconhecem, expressam seus pensamentos conceitos e ideias, interagem e constroem seu conhecimento sobre o mundo, sobre os objetos e sobre as pessoas, destacamos a linguagem literária e agimos no sentido de entender, por meio desta pesquisa as ações do PNAIC Pré-escola voltadas à literatura, especificamente sobre formação das professoras como leitoras de literatura para que possam atuar como mediadoras de leitura literária com as crianças no ambiente escolar e formar comunidades de leitores. Entendemos a importância da Educação Infantil, base da estrutura educacional, para a

democratização do conhecimento, a inclusão das crianças no processo educativo e a concretização dos direitos sociais das crianças. Reconhecemos a importância da política de formação continuada das professoras para exercerem sua função específica de inserção da criança no mundo físico, social e cultural, no apoio à ampliação das experiências infantis individuais e coletivas, no processo de apropriação da linguagem pela criança. Cabe, pois, às instituições escolares de um modo geral e às professoras de forma mais específica se incumbirem de ampliar e aprofundar o acesso das crianças à linguagem literária. Nessa direção, Belmiro, Machado e Baptista (2015, p. 104) alertam:

[...] a formação do leitor literário é tarefa urgente e complexa, cujo êxito depende em grande medida da familiaridade que os professores têm com a literatura. O repertório cultural e as experiências de leitura dos professores são elementos decisivos para a garantia de uma mediação mais apropriada, capaz de aproximar as crianças dos livros de literatura e proporcionar-lhes uma trajetória de formação como leitores perenes.

Para que exerçam de forma qualificada o seu papel de formadoras de leitores faz-se necessário que as professoras sejam, elas próprias, leitoras de literatura e em sua formação, quer seja inicial ou continuada, deve-se assegurar estratégias para que elas possam aprofundar a sua relação com o texto literário, uma vez que:

[...] nossas próprias experiências como leitoras influenciam nossa postura profissional, parece procedente considerar, nas ações de formação, estratégias que nos permitam falar de nós mesmas, de nosso gosto literário, de nossas dificuldades, de nossa relação – difícil ou prazerosa – com a leitura. Vivenciando essa experiência de conversação dialógica, poderíamos, ao ocuparmos o lugar de mediadoras e de promotoras de leitura, assegurar, ao pequeno leitor, também lugares de fala, nos quais as crianças pudessem falar de suas experiências, das curiosidades e descobertas, de maneira que elas pudessem também trilhar esse caminho particular. Espera-se, pois, que as trajetórias pessoais e profissionais das docentes estejam preenchidas por suas experiências de leitoras de literatura (BAPTISTA *et al.*, 2016, p. 110).

Pretendeu-se investigar o PNAIC Pré-escola, dar visibilidade a esse programa e entender se a formação coordenada pela UEMG, na visão das profissionais que aceitaram participar desta pesquisa oferecendo resposta ao questionário proposto, exerceu influência na sua formação como leitoras literárias e o grau de importância das ações dessa formação, de acordo com as respondentes, para a renovação das suas práticas pedagógicas, voltadas à formação das crianças como leitoras de literatura.

4. PNAIC PRÉ-ESCOLA: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO 5º CICLO DE FORMAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SUAS AÇÕES EM MINAS GERAIS NO CONTEXTO DA UEMG

Esta pesquisa pretende realçar as ações de formação das professoras da Educação Infantil, um dos eixos da proposta formativa do PNAIC Pré-escola, enfocando, especificamente, a incidência dessas ações na formação leitora das professoras e também nas suas práticas voltadas à formação de crianças leitoras de literatura.

Este capítulo apresenta a estrutura geral do PNAIC Pré-escola, a sua organização em Minas Gerais e no contexto da UEMG, detalha os procedimentos metodológicos, apresenta seus instrumentos, os resultados da pesquisa e o recurso educativo. Está estruturado em quatro partes, a primeira destaca as características do PNAIC Pré-escola, a sua estrutura e organização no 5º Ciclo de Formação do programa de formação continuada das professoras alfabetizadoras. A segunda parte apresenta os quantitativos concernentes à implementação do PNAIC em Minas Gerais. A terceira traz dados referentes ao PNAIC Pré-escola no contexto da UEMG e a quarta apresenta o questionário com as respostas das cursistas e suas análises.

4.1 Características do PNAIC Pré-escola: estrutura e organização

Instituído pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME), o PNAIC passou a abranger a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática e avaliações com foco na alfabetização, a serem realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2017b).

Nessa Portaria, propõe-se uma perspectiva ampliada da alfabetização que considera a Alfabetização na Idade Certa e a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, nos contextos rural e urbano. Além disso, ampliou-se sua abrangência incluindo a Educação Infantil, além do Ensino Fundamental. Tais alterações foram justificadas como sendo estratégias para garantir as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças e a alfabetização matemática (BRASIL, 2017b).

Considerando os desafios para assegurar às crianças de zero a seis anos o pleno direito de acesso à uma educação de qualidade, a formação continuada de professoras é um dos condicionantes a serem observados pelas políticas públicas. Afirmando os compromissos das esferas política, da gestão das creches e de seus educadores com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais das crianças, foi elaborado o documento “Critérios

para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”. Lançado pelo MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, amplamente divulgado entre a comunidade escolar e para todos aqueles que se interessam pelas crianças e pelas infâncias, em sua segunda edição datada de 2009, prevê a necessidade de formação prévia e em serviço para os profissionais atuantes nas creches. Entre outros critérios estabelecidos, destacamos dois que dialogam diretamente com o direito à formação dos profissionais das creches, “A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional. (CAMPOS, 2009, p. 34). E ainda, se, “A formação prévia e em serviços dos profissionais contempla o acesso à cultura e a ampliação dos conhecimentos das crianças como aspectos importante do trabalho da creche” (CAMPOS, 2009, p. 39).

Entretanto, até a oferta do PNAIC Pré-escola, não se tem conhecimento de ações impetradas por governos federais que atingissem todas as profissionais da Educação Infantil ou pelo mesmo de uma das duas sub etapas que a constituem.

Buscando atender a esse desafio de formar profissionais da Educação Infantil tomando como referência os pressupostos e princípios constantes nos documentos normativos e na legislação (LDB, DCNEI, BNCC), o material que subsidiou a formação de professoras da pré-escola – Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, reforça essas premissas e contempla a Educação Infantil na sua integralidade. As temáticas abordadas nos diferentes cadernos consideram as especificidades de bebês e das demais crianças, público-alvo da referida etapa.

Ainda que o Governo Federal tenha definido que seria esse o material didático a ser adotado nas ações de formação do PNAIC Pré-escola, foram tomadas decisões que afetaram sua realização da forma como havia sido planejada na origem do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil.

A exclusão das professoras de creche foi uma dessas decisões. Reafirmando esta premissa destaca-se na coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil um caderno dedicado exclusivamente aos bebês, o de número 4, que tem como título “Bebês como leitores e autores”. Acreditando na potência das crianças desde a mais tenra idade, os textos que o compõem convidam as professoras a refletirem criticamente sobre os bebês e, conforme descrito na sua introdução, nele “É evidenciado o papel do adulto na interação com o bebê” e faz um alerta às docentes, “Nós, professoras, sabemos como é desafiador reconhecer o bebê como parceiro ativo nas relações que estabelece com o mundo”. (BRASIL, 2016b, p. 9).

Na medida em que o PNAIC Pré-escola destinava ações voltadas exclusivamente às professoras das Pré-escolas públicas e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, em

efetivo exercício, o Governo Federal se eximiu da responsabilidade de ofertar oportunidade de formação continuada voltadas ao atendimento das professoras atuantes nas creches. Dessa forma, cumpriu parcialmente as suas responsabilidades com a etapa na medida em que não integralizou o atendimento na Educação Infantil.

Segundo o Documento Orientador do PNAIC Pré-escola, neste novo Ciclo Formativo, investiu-se no fortalecimento do regime de cooperação técnica e financeira, previsto no PNE, e no diálogo entre União, Estados, Municípios, instituições formadoras e escolas; na responsabilização dos sistemas públicos de Educação Básica em realizar o diagnóstico da alfabetização e letramento dos estudantes, definir metas, acompanhar resultados e fazer a gestão do programa; na valorização do papel das instituições formadoras como participantes da formação, da seleção de materiais de excelência voltados à alfabetização e na produção de pesquisas relativas à docência, didática e metodologias de ensino referentes à alfabetização; no estabelecimento da escola como *locus* privilegiado da formação continuada; na organização de uma equipe de gestão com papel gerencial e formativo com coordenação de profissional escolhido pela seccional da UNDIME e pela Unidade da Federação; na assistência financeira, com repasse de recursos para aquisição de materiais de alfabetização; na ênfase à composição de equipes de formação que apoiem efetivamente o desenvolvimento profissional dos docente para que considerem os direitos das crianças às aprendizagens e garantam a alfabetização plena a todas as crianças (BRASIL, 2017c).

Ainda neste mesmo documento, propõe-se a adotar uma estratégia descentralizada a fim de contemplar a diversidade que um país continental, como o Brasil, apresenta. Nesse contexto, as estruturas de Gestão e de Formação atuam fortalecidas por um modelo de governança direcionado pelo Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, com estrutura paritária de decisão entre o Estado e a UNDIME, representante dos municípios. Sugere-se, ainda, que o Comitê Gestor, em cada estado, seja formado atendendo a seguinte composição: coordenador estadual, coordenador UNDIME, coordenador de gestão e coordenador de formação. Esses são responsáveis por identificar os resultados das escolas públicas da Unidade da Federação nas avaliações externas nacionais e outras avaliações conduzidas pelas Unidades Federadas, municípios ou pelas próprias escolas; o estabelecimento de metas de desempenho para os alunos; o acompanhamento, aprovação e monitoramento das estratégias de gestão e das ações didático-pedagógicas de apoio previstas para a formação e, por fim, o compromisso solidário de elevar a qualidade do processo de alfabetização, letramento e aprendizagem na idade certa dos estudantes (BRASIL, 2017b).

Essas orientações, apresentadas no Documento Orientador, definiram uma nova configuração nesse ciclo formativo, evidenciando que o PNAIC sofreu adequações com vistas a sua implementação em 2017. Por detrás dessas diretrizes oficiais, em nome do fortalecimento do regime de cooperação técnica e financeira, do diálogo, da responsabilização dos sistemas públicos, da valorização das instituições formadoras, entre outros argumentos constantes nos registros oficiais, configurou-se na prática um menor compromisso, uma menor responsabilização do Governo Federal na gestão do PNAIC. O que se observou, na prática, foi a transferência de responsabilidades aos Estados, representados pelo CONSED, e aos Municípios, representados pela UNDIME. Nesse novo desenho proposto, coube aos Estados a prerrogativa de indicar a equipe de formadores e, aos Municípios, implementar as ações formativas, com o conseqüente e intencional enfraquecimento das universidades públicas que detinham, até então, o comando da formação. O MEC não destinou bolsas para estimular a participação das professoras e coordenadoras pedagógicas nem sequer se responsabilizou pela coordenação nacional no ciclo formativo 2017/2018, deixando grande lacuna que causou inestimável prejuízo para o acompanhamento dessa política pública. Uma das conseqüências foi a ausência de dados organizados, sistematizados e agrupados de forma a assegurar o acesso das pessoas interessadas em avaliar esse programa de formação.

A adesão ao Programa foi realizada pelos Dirigentes de Educação Municipal ou Estadual no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), no módulo SisPacto 2017. A partir de então, esses dirigentes reafirmaram seu compromisso com a alfabetização e o letramento de todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Uma análise da trajetória percorrida nos ciclos anteriores de formação, associada aos resultados das Avaliações Nacionais da Alfabetização, cujos instrumentos tiveram como objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental, realizadas em 2013 e 2014, sugere a organização de novas estratégias voltadas à “consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2017b, p.10-11).

Partindo da premissa de que esse instrumento apresenta como objetivo monitorar o alcance das metas projetadas para o PNAIC, pergunta-se, para futuros estudos, se essa avaliação conseguiu aferir os primeiros resultados desse programa, uma vez que sua aplicação foi concomitante ao mesmo. Acrescente-se a esse questionamento se os usos que se fazem dos resultados dessas avaliações exercem pressão ou até mesmo culpabilizam as professoras frente

a possíveis insuficiências apresentadas pelos estudantes. Para que os dados apresentados nessas avaliações oferecessem subsídios para diagnóstico, planejamento, reflexão crítica, influenciassem a reelaboração das práticas pedagógicas e ancorassem a formulação de políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade social da educação básica, seria suficiente apenas avaliar os estudantes, sem o necessário cuidado com contexto em que se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagens?

Atestando definitivamente a efetividade do PNAIC, foi realizada uma Avaliação econômica do programa, apresentada em um texto produzido por Pieri e Santos (2021), com o intuito de ampliar as discussões sobre a sua efetividade para a formação de professoras alfabetizadoras. Esses autores apresentam a avaliação do programa, com enfoque quantitativo, relacionando a participação da escola no PNAIC e a alfabetização do aluno. A medida de tratamento utilizada foi o percentual de professores do 3º ano do Ensino Fundamental que participaram e concluíram a formação. De acordo com esses autores:

Escolas com mais professores participantes foram consideradas como escolas que tiveram mais influência do PNAIC. Para medir os resultados, utilizam-se as proficiências médias dos estudantes na Avaliação Nacional da Alfabetização de 2014 em Matemática e em Língua Portuguesa, por instituição de ensino. Encontra-se que a participação de mais professores da escola no PNAIC tem correlação positiva com a proficiência e esta é heterogênea ao longo da distribuição de notas. (PIERI; SANTOS, 2021, p. 8).

Eles concluem que, em linhas gerais, o programa apresenta efetividade e que o seu objetivo de acelerar a alfabetização das crianças na idade certa foi alcançado.

Tomando como fundamento essa pesquisa, concluímos que o PNAIC se constituiu como uma sólida política de desenvolvimento profissional, voltada às professoras atuantes no Ensino Fundamental, que avançava na materialização dos direitos das profissionais à formação continuada e na concretização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Entretanto, esses autores destacam a necessidade de se discutir, planejar e implementar modificações no desenho desse programa de formação continuada de professoras para que ele se tornasse ainda mais abrangente.

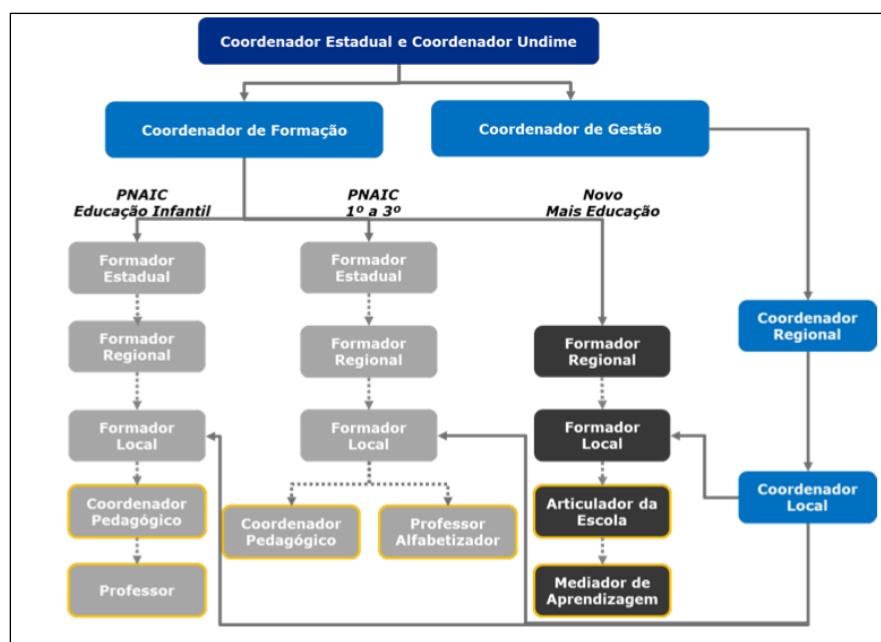
Para implantação do PNAIC em 2017, as instituições formadoras, reconhecidas pela sua experiência e atuação com a formação de professoras, foram chamadas pelos gestores estaduais e distritais, ficando responsáveis pela formação. Orientadas pelos princípios dispostos no Art. 16 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, elas atuaram com autonomia na definição das pautas formativas, na organização do material e na constituição das equipes de formação. As ações formativas foram organizadas de modo a contribuir para aprofundar e consolidar a alfabetização

e o letramento, em uma perspectiva interdisciplinar traduzindo a complexidade e a intencionalidade pedagógica desses processos. Nessa perspectiva, propõe-se a integração entre teoria e prática, com vivências coletivas pelos participantes de situações que respondam às necessidades do cotidiano escolar, com a utilização das novas tecnologias e das metodologias ativas de aprendizagem.

Cabe ressaltar que nas edições anteriores do PNAIC, entre 2013 e 2016, as ações de formação eram responsabilidade exclusiva das Instituições de Ensino Superior (IES), a partir do ciclo de formação 2017/2018, além das universidades públicas, os gestores estaduais/distrital poderiam optar por realizar a formação por meio dos institutos federais, centros de formação de docentes regularmente instituídos e escolas alfabetizadoras e de Educação Infantil de referência, desde que cumprissem com requisitos pré-estabelecidos pela Coordenação Nacional do Pacto junto com os parceiros estaduais/distrital/municipais (BRASIL, 2017b). Revelou-se com este alargamento o enfraquecimento da participação das universidades públicas nessa ação formativa, que até então comandavam as ações de formação e a gestão do PNAIC.

A formação proposta pelo PNAIC Pré-escola atendeu a três grupos distintos de profissionais: Professores e Coordenadores Pedagógicos do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental; Professores da Pré-escola e Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil; e Articuladores e Mediadores de Aprendizagem das escolas que fazem parte do PNME. Na sequência, apresentamos o organograma, conforme proposto para a formação:

Figura 3 – Organograma geral da Formação



Fonte: BRASIL (2017b).

O MEC não imprimiu nem distribuiu material específico para essa edição do PNAIC, entretanto, prestou assistência financeira aos estados para a impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. Sinalizou pela importância de se considerar os acervos constituídos para as outras edições do Programa, bem como pela utilização de materiais desenvolvidos para atender outros projetos e programas, anteriormente disponibilizados pelo Governo Federal às escolas. Para o PNME, desenvolveu roteiros de aprendizagem que foram adaptados às realidades dos diferentes estados, de acordo com suas necessidades e possibilidades. Especificamente para Educação Infantil, anunciou a adoção de bases teóricas e práticas da formação articuladas no material adotado, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. O Documento Orientador do PNAIC Pré-escola assim descreve o objetivo da formação: “formar professores de Educação Infantil para que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita, em creches e pré-escolas” (BRASIL, 2017c).

Ao indicar a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, o MEC sugeriu que o acesso fosse realizado em meio digital, sem, contudo, se incumbirem, num primeiro momento, de hospedar e divulgar oficialmente o *link* para acesso. A equipe do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, sob a coordenação da professora Mônica Correia Baptista, hospedou prontamente o material indicado no site do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, ação que possibilitou amplo acesso ao material adotado pelo PNAIC Pré-escola. Entre as mudanças anunciadas, o Documento Orientador (BRASIL, 2017c) inclui “flexibilidade e respeito à autonomia das redes”, com isso justifica-se o não encaminhamento de material específico facultando às redes a possibilidade de continuidade de programas e utilização de materiais próprios, podendo essas aderir ao programa com a manutenção de projetos em curso. Esses registros revelam uma transferência de responsabilidade do governo federal para os estados, municípios e escolas, conforme consta no Documento Orientador: “As redes poderão dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos” (BRASIL, 2017c). A partir dessa diretiva percebe-se o risco de dispersão de propostas voltadas à Leitura e Escrita na Educação Infantil, temática específica destacada para a formação continuada das profissionais, ao contrário do que se esperava alcançar por meio desta política de formação continuada, induzida em nível nacional.

A instituição formadora incumbiu-se da certificação dos profissionais participantes da formação, atendidos os critérios estabelecidos pelo Comitê Gestor e ao critério de, no mínimo, 75% de frequência, conforme previsto na legislação.

O PNAIC Pré-escola foi amparado pela seguinte legislação:

- Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.

- Lei nº 11.273, de 06 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.

- Portaria MEC nº 1.094, de 30 de setembro de 2016, que 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; da Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e da Portaria MEC nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

- Portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017, que 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.

- Portaria MEC nº 851, de 13 de julho de 2017, que define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e do Programa Novo Mais Educação – PNME.

- Resolução/CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de 2015, que estabelece orientações, critérios e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira aos estados das regiões Norte e Nordeste para impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica.

- Resolução CD/FNDE nº 12, de 06 de setembro de 2017, que estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e do Programa Novo Mais Educação – PNME.

- Documento Orientador 2017 – PNAIC em ação 2017, que apresenta as orientações do MEC para o ciclo formativo 2017/2018.

4.2 O PNAIC Pré-escola em Minas Gerais

Coerentes com os princípios estabelecidos, entre as ações para implementação do PNAIC Pré-escola, previu-se a criação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento. Essa ação demandou articulação entre o estado e os municípios e se apresentou como um grande desafio para as redes públicas de ensino em Minas Gerais. Para atender a essa determinação do Governo Federal e garantir uma comunicação entre os diferentes profissionais atuantes nos dois eixos do PNAIC, institui-se, em Minas Gerais, o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento, por meio da Portaria nº 794, de 03 de junho de 2016. Ele teve como finalidade acompanhar as ações de formação voltadas à alfabetização e ao letramento no âmbito das redes públicas de ensino em todo Estado de Minas Gerais. O MEC determinou inicialmente que a formação deveria acontecer integralmente no ano de 2017. Em resposta a essa determinação o Comitê Gestor/Minas Gerais tomou a decisão de declinar da sua adesão a esta edição do Programa e informou ao MEC tal decisão, tendo em vista a impossibilidade de desenvolver num tempo tão reduzido a formação continuada das professoras com a qualidade necessária. Em resposta à decisão anunciada pela SEEMG e provavelmente reiterada por outros estados da federação, o MEC definiu pelo alargamento da data de conclusão do programa, possibilitando que a formação continuada das professoras alfabetizadoras fosse encerrada no primeiro semestre de 2018. Seguiu-se a essa ação um fluxo de ações precedentes ao início da formação que constam da elaboração do Plano de Gestão do PNAIC em Minas Gerais e de sua aprovação pelo Comitê Gestor do Programa, além da elaboração do Plano de Formação e de sua aprovação pelo Comitê Gestor do PNAIC em Minas Gerais, Plano esse encaminhado ao MEC e necessariamente submetido à aprovação para que as ações de formação fossem iniciadas.

Conforme se apresenta no Plano de Gestão, o objetivo do PNAIC, em Minas Gerais, foi o de realizar formação continuada a três grupos diferenciados, que se constituem o público alvo dessa formação. Como dissemos, são eles: professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; e articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do PNME.

A concepção da formação teve como foco a análise e a discussão de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitissem às crianças consolidarem seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as competências e habilidades conforme o nível de escolaridade nos quais estivessem inseridas.

O Plano de Formação, desenvolvido por cada Universidade Formadora, deveria observar as seguintes diretrizes: a formação ser realizada em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula; oferecer segurança e autonomia para o professor na utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas; utilização dos materiais definidos pelas redes; protagonismo das professoras alfabetizadoras com reconhecida experiência e resultados; ter como foco os direitos de aprendizagem a serem alcançados a cada ano letivo, observando-se os referenciais próprios das redes e alinhando-se, sempre que possível, à proposta da BNCC.

Estruturou-se um movimento colaborativo entre os participantes do Programa, para que as ações planejadas e implementadas alcançassem o chão da escola e efetivamente contemplassem o progressivo desenvolvimento dos estudantes e a garantia dos seus direitos às aprendizagens. As estruturas de governança, de Gestão e de Formação do estado atuaram conjuntamente, destacando-se que o Estado foi responsável pela Coordenação geral do Programa e os municípios ficaram responsáveis pelo cadastro, pela formação e pelo monitoramento das redes municipal e estadual de sua localidade.

A adesão ao PNAIC Pré-escola, em Minas Gerais, foi realizada pelos Dirigentes de Educação Municipal e Estadual no SIMEC, no módulo SisPacto 2017, no período de 12 de julho a 11 de agosto de 2017.

A formação em serviço realizada no âmbito do PNAIC Pré-escola em todo Estado de Minas Gerais ficou a cargo de sete Universidades Públicas. Foram elas: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado de Minas Gerais, Universidade Estadual de Montes Claros, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Essas Universidades atenderam aos municípios mineiros circunscritos às 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), que correspondem às divisões administrativas vigentes na SEEMG.

A certificação dos profissionais participantes ficou sob a responsabilidade da SEEMG e das Universidades participantes. À SEEMG coube certificar as profissionais vinculadas ao eixo da Gestão, no eixo da Formação a responsabilidade foi delegada à instituição formadora, atendidos os critérios estabelecidos pelo Comitê Gestor, que no caso de Minas Gerais optou por considerar 75% das atividades realizadas, além de atender ao critério de no mínimo 75% de frequência conforme previsto na legislação.

Por iniciativa da Coordenadora do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil e Formadora Estadual do PNAIC UFMG, professora Mônica Correia Baptista, como forma de minimizar a ausência de uma coordenação nacional, propôs a realização de um encontro entre

as universidades responsáveis pela formação no Estado, que tinha como finalidade apresentar o material do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, cuja elaboração foi coordenada pela Faculdade de Educação da UFMG, e para discutir de forma coletiva a elaboração de uma agenda conjunta para o PNAIC Pré-escola em Minas Gerais. Esse encontro aconteceu na Faculdade de Educação da UFMG, no dia 13 de novembro de 2017, contou com a participação de um público significativo, incluindo profissionais atuantes no PNAIC, tanto do eixo da Gestão, quanto da Formação em Minas Gerais. Para minimizar os impactos provenientes da ampla distribuição geográfica dos municípios mineiros, o encontro comportou, além da presença física dos que atenderam ao chamado, a participação por meio de canais digitais, Skype, daqueles que não puderam se deslocar para participar presencialmente em Belo Horizonte.

Como ponto central de pauta, nesse encontro, discutiu-se a articulação entre as sete Universidades voltada à construção de uma proposta unificada para a Educação Infantil em todo Estado de Minas Gerais. Um trabalho que se pretendia consistente e colaborativo, com a participação de toda equipe na organização de ações a serem desenvolvidas pelas Formadoras Estaduais/Regionais, acolhidas e espelhadas em rede pelas Formadoras Locais até chegar às professoras que atuavam diretamente com as crianças de quatro e cinco anos na Pré-escola. Chegou-se a desenhar uma agenda prévia, com o plano de estudos e a distribuição das temáticas dos oito Cadernos e do Encarte, para compor a pauta dos encontros formativos das equipes de formadoras. Entre as deliberações desse encontro, definiu-se que: nos meses de novembro/dezembro, seria feita a abertura do Programa nos municípios e, entre as ações de formação, o foco seria o Caderno 0 com a apresentação da Proposta de Formação e do Material Leitura e Escrita na Educação Infantil; nos meses de fevereiro/março, os Cadernos 1, 2 e 3; no mês de abril, os Cadernos 4, 5 e 7; no mês de maio, os Cadernos 6, 8 e o Encarte para as famílias. Chegou-se a estabelecer uma agenda, com datas definidas, para os três próximos encontros dos Formadores Estaduais da Pré-escola com o objetivo de alinhar e planejar ações de formação com os Formadores Regionais e Locais.

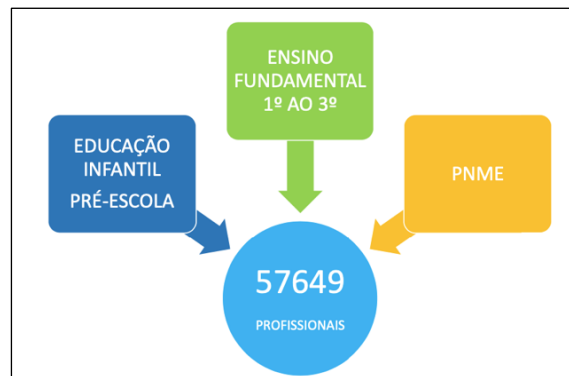
Entretanto, essa iniciativa não logrou o êxito esperado. Apenas para o desenvolvimento do primeiro módulo, a referida proposta foi elaborada e adotada pelas Universidades interessadas em implementá-la; os demais encontros não aconteceram. A partir de então, cada Universidade organizou, de forma independente, seu planejamento para os profissionais da Pré-escola⁹.

⁹ Entre os motivos que impediram a continuidade desses encontros, citamos, entre outros, a dificuldade na organização e na logística das equipes das Universidades para compatibilizarem agendas e realizarem os deslocamentos necessário.

O PNAIC Pré-escola teve ampla adesão no Estado de Minas Gerais e contou com significativa participação dos municípios mineiros, considerando os três eixos de atuação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e PNME.

Entre os municípios mineiros que manifestaram interesse e tiveram profissionais cadastrados, destacamos um quantitativo de 844, entre os 853, ou seja, 98,94%, considerando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o PNME. Os participantes das redes estadual e municipais somam aproximadamente 57 mil profissionais, conforme dados recolhidos pela SEEMG, no banco de dados do SIMEC, em 09 de dezembro de 2017, apresentados na Figura abaixo:

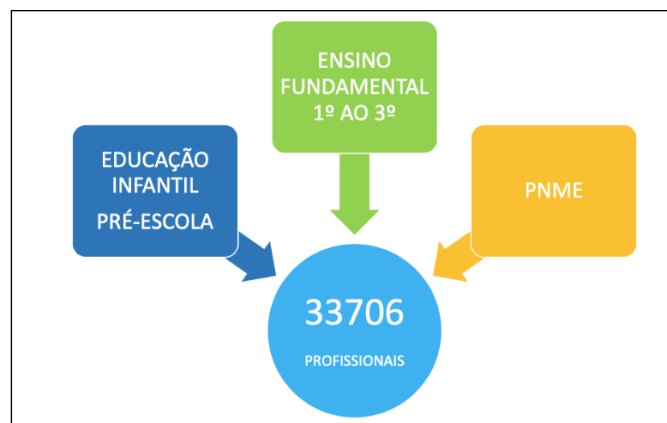
Figura 4 – Número total de participantes do PNAIC em Minas Gerais



Fonte: Banco de dados SEEMG.

Já o número total de profissionais certificados ultrapassa os 33 mil, correspondendo a, aproximadamente, 58,5% dos participantes. Essa defasagem se explica, entre outros motivos, pela não destinação de bolsas às professoras; pelo início em um ano letivo e continuidade em outro, gerando desligamentos das escolas por interesses pessoais; dispensas por término de contrato; mudança das professoras de etapa de atuação:

Figura 5 – Número total de profissionais certificados no PNAIC em Minas Gerais



Fonte: Banco de dados da SEEMG.

O número de profissionais certificados por Universidade Formadora é apresentado na Tabela a seguir:

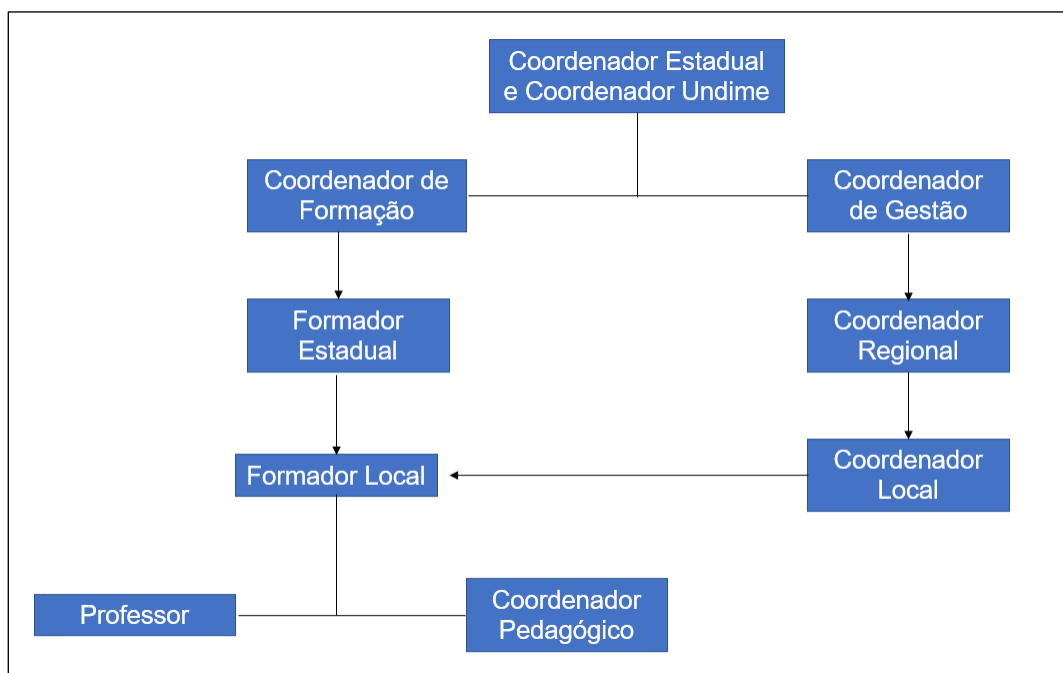
Tabela 8 – Número total de certificação no PNAIC Pré-escola por Universidade Formadora

IES	Inscritos	Certificados	% Certificação
UEMG	10.760	6.420	60%
UFJF	6.913	4.358	63%
UFMG	12.692	6.485	51%
UFOP	8.412	5.794	69%
UFU	6.917	4.605	67%
UFVJM	4.272	2.275	53%
UNIMONTES	7.683	3.769	49%
Total	57.649	33.706	58%

Fonte: Banco de dados da SEEMG.

No organograma da formação, representado na Figura 6, destacam-se dois eixos: Gestão e Formação. No eixo da Formação percebe-se uma ligeira diferenciação entre o organograma apresentado no Documento Orientador 2017 e a estrutura formativa efetivamente desenvolvida pela UEMG. O Formador Local se envolveu diretamente, e de forma simultânea, com a formação dos Coordenadores Pedagógicos e dos Professores:

Figura 6 – Organograma detalhado da Formação



Fonte: Adaptado pela autora a partir do Documento Orientador (BRASIL, 2017c, p. 16).

A partir dos dados registrados no SIMEC, organizados no banco de dados da SEEMG e obtidos por acesso liberado por essa Secretaria, o quantitativo de profissionais participantes da formação está representado nas Tabelas abaixo, organizadas por eixos de atuação, Gestão e Formação.

Tabela 9 – Eixo Gestão - Número total de profissionais por perfil de atuação

IES	Inscritos
Coordenador Estadual	1
Coordenador da UNDIME	1
Coordenador de Gestão	1
Coordenadores de Formação	7
Coordenadores Regionais	55
Coordenadores Locais	862
Coordenadores Locais Estaduais	5
Total	932

Fonte: Banco de dados da SEEMG.

Portanto, a coordenação destas formações ficou a cargo de 932 profissionais, distribuídos na SEEMG, nas SRE e Secretarias Municipais de Educação.

Tabela 10 – Eixo Formação Educação Infantil – Número total de profissionais por perfil de atuação

IES	Inscritos
Formadores Estaduais	7
Formadores Regionais	49
Formadores Locais	1.214
Coordenadores Pedagógicos	2.114
Professores	14.526
Total	17.910

Fonte: Banco de dados da SEEMG.

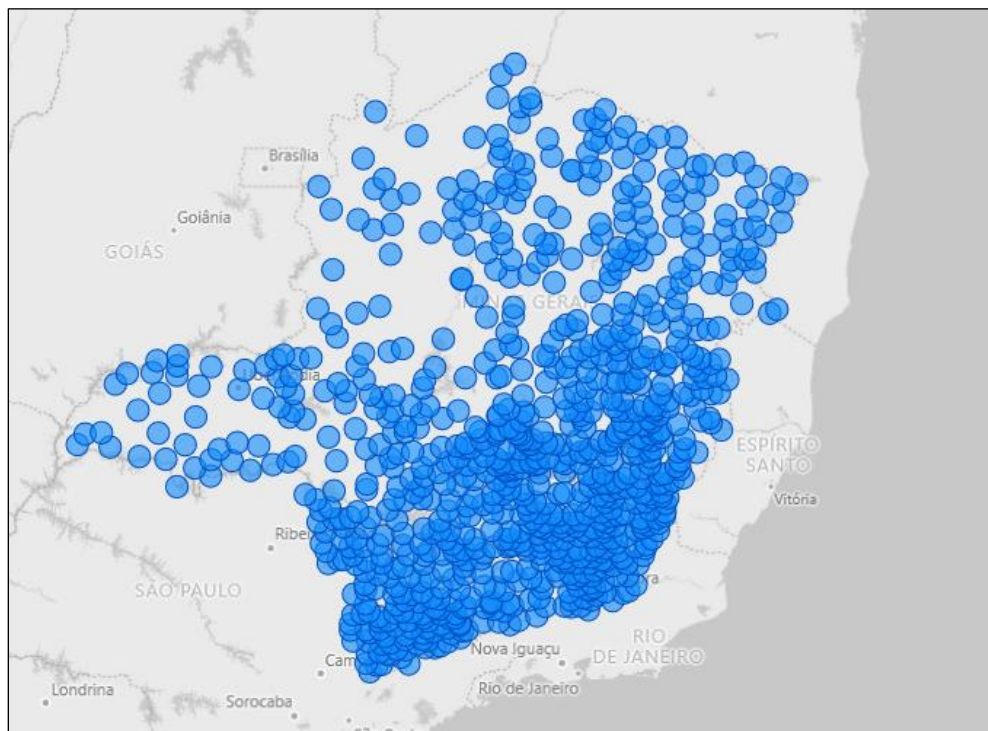
No eixo Formação evidencia-se um total de 17.910 profissionais participantes da formação distribuídos nas sete universidades atuantes.

Vale considerar que, entre os cadastros registrados, foram identificados profissionais participantes da formação incluídos em diferentes perfis, ou seja, constatou-se mais de um perfil para um mesmo CPF. Percebe-se a partir desses dados a movimentação de alguns profissionais que iniciaram a formação com um perfil e, durante o percurso formativo, migraram para outro

perfil, citamos como exemplos: do perfil de Professor para Formador local, e do perfil de Coordenador Pedagógico para Formador local.

Tendo em vista a ampla distribuição geográfica dos potenciais participantes do programa constatou-se no segmento da Educação Infantil- adesão de 806 dos 853 municípios do estado, conforme apresentado na Figura a seguir:

Figura 7 – Mapa de distribuição das matrículas para o PNAIC Pré-escola – Minas Gerais

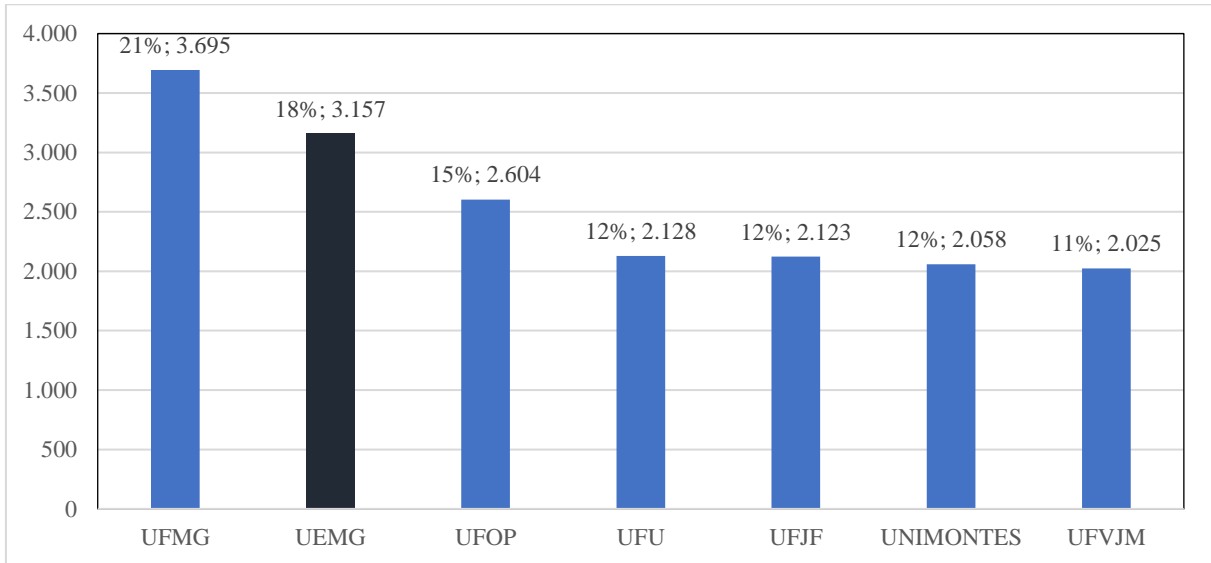


Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do banco de dados da SEEMG.

Contamos com a participação de 59,4% do corpo docente da Educação Infantil (14.526) caso sejam considerados os indivíduos no perfil de docente na formação do PNAIC comparados ao total dos docentes da Educação Infantil da rede pública, apresentado na Sinopse do Censo Escolar de 2017 (24.440) (BRASIL, 2017d).

Como o foco desta pesquisa privilegia a formação oferecida pela UEMG, dentre as sete Universidades atuantes, verificamos, no gráfico a seguir, que a UEMG contou com mais de 3 mil matrículas, correspondendo a 18% de todos os profissionais da Pré-escola atendidos pelo PNAIC.

Figura 8 – Distribuição, absoluta e relativa, das matrículas para o PNAIC Pré-escola por entidade certificadora – Minas Gerais



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do banco de dados da SEEMG.

O público-alvo da formação do PNAIC Pré-escola, em Minas Gerais, foi de 24.440 docentes da pré-escola, segundo a Sinopse do Censo Escolar de 2017, documento disponibilizado pelo INEP/MEC (BRASIL, 2017d). Nesse sentido, sabe-se que, inicialmente, 806 dos 853 municípios mineiros aderiram à formação do PNAIC¹⁰. Há de se observar, no entanto, que o quantitativo de adesões, de matrículas, foi inferior ao estimado (17.910), considerando a distribuição das matrículas por Universidade certificadora.

Em relação aos profissionais da pré-escola, passíveis de participação na formação, foram cadastrados sete Formadores Estaduais, 49 Formadores Regionais, 1.214 Formadores Locais, 2.114 Coordenadores Pedagógicos e 14.526 Professores, reiterando a conclusão de adesão inferior ao apresentado como público-alvo no Censo Escolar (BRASIL, 2017d).

No final do processo, foram certificados, pelo PNAIC Pré-escola, 11.764 profissionais atuantes na Educação Infantil, em 796 municípios com a distribuição de certificação, por instituição, apresentada na Tabela 11:

¹⁰ Os municípios que não aderiram, conforme dados extraídos do banco de dados da SEEMG, foram: Aiuruoca, Albertina, Andradas, Araújo, Bom Sucesso, Canaã, Capitão Enéas, Caputira, Carneirinho, Conceição da Barra de Minas, Cedro do Abaeté, Chalé, Cipotânea, Conceição de Ipanema, Conquista, Descoberto, Douradoquara, Fama, Fronteira dos Vales, Ibitiúra de Minas, Imbé de Minas, Ipiacu, Itambé do Mato Dentro, Jacutinga, Joanésia, Lajinha, Lamim, Materlândia, Matutina, Minduri, Morro do Pilar, Olhos-D'Água, Pedrinópolis, Piau, Sabinópolis, Santa Bárbara do Monte Verde, Santa Cruz de Salinas, Santa Helena de Minas, Santa Juliana, Santana do Jacaré, Santana dos Montes, São Francisco de Sales, São José da Barra, São Sebastião da Vargem Alegre, Senhora de Oliveira, Serranos, Virginópolis.

Tabela 11 – Distribuição das matrículas e certificações por instituição de ensino

Instituição	Matriculados	Certificados		Não Certificados	
		Qtd.	%	Qtd.	%
UEMG	3.157	2.127	67%	1.030	33%
UFJF	2.123	1.431	67%	692	33%
UFMG	3.695	2.352	64%	1.343	36%
UFOP	2.604	1.921	74%	683	26%
UFU	2.128	1.536	72%	592	28%
UFVJM	2.025	1.219	60%	806	40%
UNIMONTES	2.058	1.083	53%	975	47%
-	120	95	79%	25	21%
Total	17.910	11.764	66%	6.146	34%

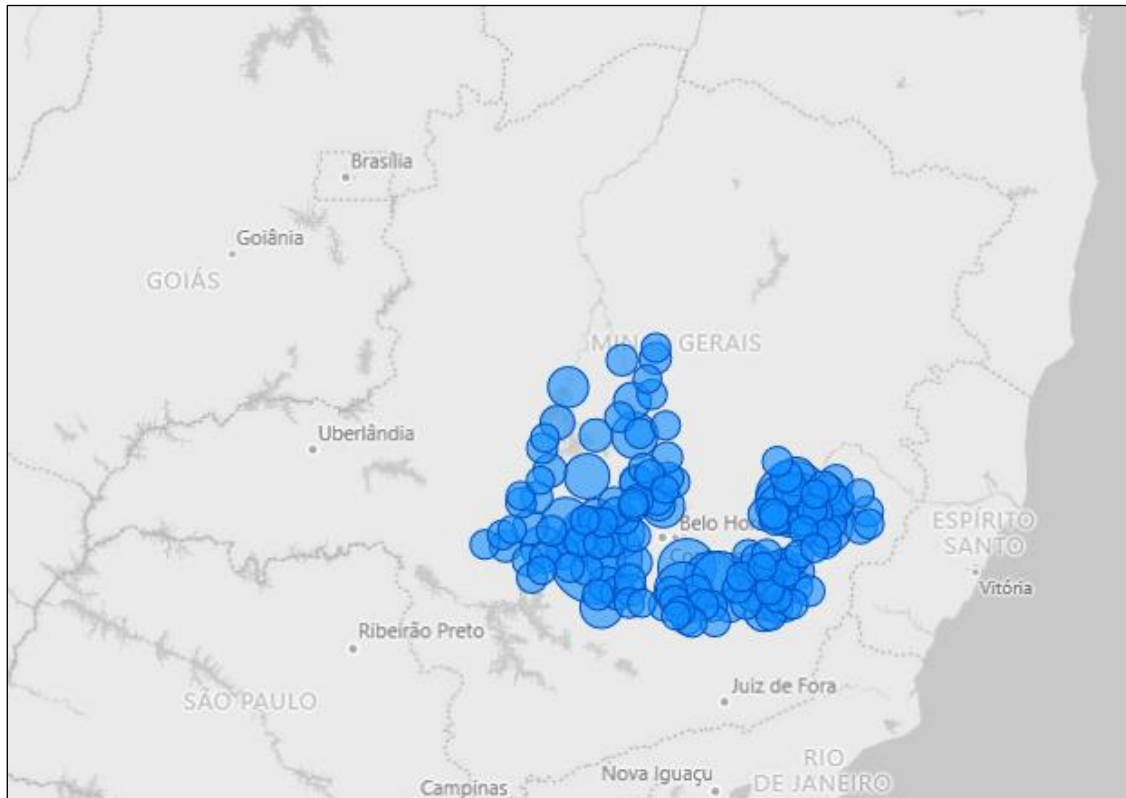
Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do banco de dados da SEEMG.

Apontamos alguns fatores que, a partir de nossas análises, representam possíveis causas da diferença entre o número de matriculados e o número de certificados. O início da formação aconteceu no final do ano letivo de 2017 e seu prosseguimento se deu a partir março de 2018, nesse intervalo parte das profissionais não deram continuidade à formação por motivos diferenciados, quer sejam de ordem pessoal ou profissional. A exemplo citamos a movimentação na carreira com saída da Pré-escola em 2017 e ingresso no Ensino Fundamental em 2018, profissionais não efetivos na rede municipal tiveram o contrato de trabalho rescindido, diante dessas condições, muitos deles ficaram impedidos de prosseguir com a formação. O SIMEC se fechou para novos cadastros no ano de 2018, aceitando apenas trocar as profissionais cadastradas em 2017 que foram desligadas da rede municipal e as que migraram para outra etapa de ensino. Acrescenta-se a esses fatores a não destinação de bolsas para as professoras e coordenadoras pedagógicas, desmotivando-as a prosseguirem.

É importante esclarecer que, em função da estrutura das informações disponibilizadas pelo SIMEC e organizadas pela SEEMG, as análises apresentadas não contemplaram, concomitantemente, todas as segmentações, quais sejam, município, perfil de formação e eixo de atuação. Como foram identificados registros em duplicidade - um mesmo profissional em diferentes perfis de formação e município - as informações por município serão apresentadas de maneira isolada. Sendo assim, os elementos de perfil de formação e entidade certificadora tratados, serão reiteradamente apresentados ao longo do documento.

Sabendo que existe um foco específico neste trabalho, serão exploradas detalhadamente as informações referentes à formação oferecida pela UEMG. Na Figura 8, vê-se que parte significativa das matrículas para a formação, 18% do total (3.157), ficou a cargo da UEMG, em 161 municípios do estado, dos quais 158 contaram com profissionais certificados. Na Figura 9, abaixo, a área do círculo representa a informação referente a proporção dos dados para aquela unidade em relação ao todo. As maiores áreas, portanto, correspondem aos municípios com maior representatividade no total, quais sejam, Divinópolis (181) e Ipatinga (136). Os demais municípios tiveram menos de 100 registros de matrícula na formação.

Figura 9 – Mapa de distribuição das matrículas na UEMG para o PNAIC Pré-escola – Minas Gerais



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Relatório SIMEC/Formação PNAIC.

A UEMG se encarregou da formação dos municípios circunscritos a 9 das 47 SRE do estado, sendo elas: Caratinga, Conselheiro Lafaiete, Coronel Fabriciano, Curvelo, Divinópolis, Ouro Preto, Pará de Minas, Ponte Nova e Sete Lagoas, como demonstrado no Quadro a seguir:

Quadro 1 – Distribuição das Universidades por SRE – Minas Gerais

UEMG	UFJF	UFMG	UFOP	UFU	UFVJM	UNIMONTES
Caratinga	Barbacena	Governador Valadares	Campo Belo	Ituiutaba	Almenara	Diamantina
Conselheiro Lafaiete	Carangola	Guanhães	Itajubá	Monte Carmelo	Araçuaí	Janaúba
Coronel Fabriciano	Caxambu	Metropolitana A	Passos	Paracatu	Teófilo Otoni	Januária
Curvelo	Juiz de Fora	Metropolitana B	Poços de Caldas	Patos de Minas		Montes Claros
Divinópolis	Leopoldina	Metropolitana C	Pouso Alegre	Patrocínio		Pirapora
Ouro Preto	Manhuaçu		São João Del Rei	Uberaba		
Pará de Minas	Muriaé		São Sebastião do Paraíso	Uberlândia		
Ponte Nova	Nova Era		Varginha	Unai		
Sete Lagoas	Ubá					

Fonte: Banco de dados da SEEMG.

Entre as sete Universidades públicas responsáveis pela formação do PNAIC – Pré-escola, no Estado de Minas Gerais, evidenciamos, nesta pesquisa, as ações de formação desenvolvidas pela UEMG. Vale ressaltar que essa Universidade foi parceira da SEEMG em todos os ciclos de formação do Programa: 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017/2018. Passamos, a partir de então, a descrever o contexto em se desenvolveu a formação implementada pela UEMG no âmbito do PNAIC Pré-escola no Estado de Minas Gerais.

4.3 A formação do PNAIC Pré-escola ofertada pela UEMG

Guiadas pela determinação de disseminar práticas pedagógicas renovadas e robustas, fundamentadas teoricamente, que respeitassem o tempo e as especificidades das crianças pequenas e promovessem os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a partir do mês de outubro de 2017, as equipes de formação vinculadas à UEMG, com seus integrantes já cadastrados no SIMEC, se articularam para dar início ao planejamento das ações e encaminhar a proposta de formação, visando ao desenvolvimento profissional das participantes e à sua autonomia didática e pedagógica.

A formação, organizada no contexto da UEMG, foi realizada nas modalidades presencial e em serviço, contando no total com 100h de formação distribuídas em quatro módulos, conforme se apresentam na Figura a seguir:

Figura 10 – Módulos e carga horária de Formação

Bolsista/cursista	MÓDULO I (NOVEMBRO E DEZEMBRO)		MÓDULO II (MARÇO)			MÓDULO III (ABRIL)			MÓDULO IV (MAIO)		
	Presencial no município	Em serviço	Presencial com a UNIVERSIDADE	Presencial no município	Em serviço	Presencial com a UNIVERSIDADE	Presencial no município	Em serviço	P Presencial com a UNIVERSIDADE	Presencial no município	Em serviço
Formador Local Pré-escola	4h	8h	16h	8h	6h	16h	8h	5h	16h	8h	5h
Pré-escola – professores e coordenadores pedagógicos	4h	8h	--	8h	24h	--	8h	24h	--	8h	16h

Fonte: Banco de dados da SEEMG.

A partir desses dados conclui-se que aos Formadores Locais foi destinada uma carga horária na modalidade presencial de 76h e em serviço de 24h, já para os coordenadores pedagógicos e para os professores os momentos presenciais contaram com uma carga horária presencial de 28h e em serviço de 72h.

As informações apresentadas a seguir foram organizadas a partir da experiência da pesquisadora como Formadora Estadual, representante da UEMG, na formação do PNAIC Pré-escola em Minas Gerais.

As equipes técnicas da Secretaria de Estado de Educação, apoiadas pela equipe da Faculdade de Educação da UFMG, que coordenou a elaboração do material de referência adotado na formação, se mobilizaram para imprimir e distribuir os cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, material referência da formação. Apesar dos avanços na elaboração do termo de referência com especificação minuciosa dos cadernos, projeção de custos e quantitativos a serem impressos e dos mapas de distribuição, a ser realizado por meio SEE/SRE/SME, também com projeção de custos, a burocracia travou o andamento do processo de aquisição do material didático. Ainda que a previsão do auxílio financeiro fosse uma realidade na concepção do PNAIC, estivesse previsto e amparado pela legislação, no seu contexto de implementação, a verba destinada à aquisição (impressão e distribuição) do material de apoio à formação não pode ser utilizada e o material impresso não chegou às mãos das cursistas.

O acesso das professoras ao material, disponibilizado no site do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, foi por meio digital. A UEMG conseguiu imprimir as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e o Parecer nº 20/2009, materiais que trazem referências legais à etapa e são citados nos cadernos, além de uma pequena parte da BNCC da Educação Infantil, que trata dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e dos Campos

de Experiências. Eles foram distribuídos apenas para as Formadoras Locais, num dos encontros presenciais em Belo Horizonte.

A proposta formativa da UEMG contemplou todos os cadernos da Coleção Leitura e Escrita, distribuídos pelos quatro módulos de estudo, sem, contudo, ter esgotado o potencial que o material apresenta. Entre os fatores determinantes dessa situação citamos, as condições físicas e materiais em que se desenvolveram as ações de formação com um destaque para a falta do material impresso, a redução da carga horária inicialmente prevista para a formação, que passou de 120 para 100 h e o escasso tempo destinado aos encontros presenciais, que não foi suficiente para discutir a multiplicidade e complexidade dos conceitos apresentados no material. Em cada caderno tivemos que fazer escolhas e eleger tema(s), com os quais fazíamos uma abordagem mais crítica reflexiva e aprofundada. Para contemplar outras temáticas oferecíamos algumas chaves de leitura e sugeríamos às formadoras que aprofundassem seus estudos de forma autônoma, para darem conta das questões emergentes no contexto da formação.

A Equipe de formação da UEMG, a partir de outubro de 2017, passou a se reunir semanalmente para organização e o planejamento das ações de formação. No primeiro módulo, adotou o planejamento organizado de forma colaborativa, construção coordenada pela equipe do CEAL/UFMG e, a partir do segundo módulo passou a planejar de forma independente as ações de formação.

O Módulo I teve como Objetivos: Conhecer os aspectos gerais do Curso do “Leitura e Escrita na Educação Infantil”; refletir sobre os temas trabalhados no Caderno de Apresentação e dar início às atividades da “Tertúlia Literária”. As atividades foram realizadas, com o apoio dos materiais indicados e acessados nos links disponibilizados, CELAE, Projeto Leitura e Escrita.

O Módulo II – Seminário I, acolheu as formadoras locais presencialmente em Belo Horizonte, retomou aspectos trabalhados no Caderno 0 com vistas ao fechamento de conceitos, apresentou a proposta dos Módulos II, III e IV. Estudou-se neste Seminário o Caderno 1, com a proposta de analisar as relações entre Docência Infantil, Linguagem e Cultura Escrita realçando as especificidades da docência na Educação Infantil; o Caderno 2, com a proposta de trabalhar as concepções e Infância, Linguagem e Cultura com ênfase na criança que constrói, é construída pela linguagem e produtora de cultura e o Caderno 3, com a proposta de discutir a Linguagem Oral, a Linguagem Escrita e as Interações nas práticas cotidianas com e para as crianças no ambiente escolar. Para ampliar a discussão sobre docência na Educação Infantil, convidamos a professora Isabel de Oliveira e Silva, autora de um dos textos do Caderno 1, para

gravar um vídeo sobre a Docência na Educação Infantil¹¹ realçando as especificidades a serem consideradas na constituição da identidade docente na Educação Infantil. Este material foi amplamente discutido nos momentos presenciais e recomendado para guiar as discussões nas reuniões coletivas das instituições. Ele está disponível nos canais do Youtube e pode ser acessado facilmente.

No Módulo III – Seminário II, iniciou-se com uma retomada do Caderno 3 com a proposta de complementar a discussão sobre a Linguagem Oral, a Linguagem Escrita e as Interações nas práticas cotidianas com as crianças; utilizou-se o Caderno 4, com a proposta de conhecer melhor os bebês e sua relação com uma cultura marcada pela linguagem escrita e o Caderno 5, com a proposta de mostrar que práticas significativas e dialógicas podem se constituir em situações desafiadoras que apoiam as crianças nas suas análises e reflexões sobre a linguagem escrita e o Caderno 7, com a proposta de informar sobre a política pública de leitura e de distribuição de livros e apoiar o desenvolvimento de atividades e de situações de aprendizagem que contribuíssem para a formação literária das crianças.

Diante da relevância da temática e numa tentativa de contemplar as demandas das cursistas, proporcionando o estabelecimento um diálogo direto com uma das autoras do texto “Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas”, realizou-se uma Entrevista¹² com a Professora Mônica Corrêa Baptista, que está disponível em meio digital. Foi realizada uma sondagem entre as cursistas e suas indagações foram transformadas em questões discutidas nesta entrevista.

Módulo IV – Seminário III abordou o Caderno 6, com a proposta de discutir o Currículo e linguagem na Educação Infantil, alinhados às DCNEI e BNCC; o Caderno 8, com a proposta de ampliar o diálogo com as famílias explicitando as concepções que embasam as expectativas de aprendizagem da leitura e da escrita para um trabalho renovado dentro e fora da escola e o Encarte, com a proposta da formação literária do pequeno leitor a ser compartilhada com as famílias - Por que é importante ler com e para as crianças.

A linguagem literária permeou todos os encontros, desde a preparação das cursistas para constituição dos clubes de leitura, atividade explicitada no caderno de Apresentação. Essa temática esteve presente, de alguma forma, em todos os cadernos, em cada encontro de

¹¹ Parte 1 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f5JVSbvniD4> e Parte 2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ib-rxy58Cu8>. Acesso em: 14 fev. 2022.

¹² Vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=f7BJOQw0bOw>, <https://www.youtube.com/watch?v=Tvmjv9qd4pE> e <https://www.youtube.com/watch?v=woNncI56vUs> Acesso em: 14 fev. 2022.

formação foi destinado um espaço/tempo para a discussão e socialização das ações das “Tertúlias Literárias” em evolução nos diferentes municípios e para realização de leitura literárias com a para as cursistas. Na tentativa de fortalecer a leitura literária entre adultos e crianças, entre as ações de formação foi organizado um espaço/tempo em contamos com a participação de Fabíola Farias, mediadora e promotora de Leitura da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte. Ela estabeleceu um diálogo com as cursistas sobre a Leitura Literária e a importância da formação Leitora das professoras na Educação Infantil, apontando indícios da sua influência nas práticas docentes voltadas à formação de crianças leitoras.

Articulada à discussão da Leitura e Escrita na Educação Infantil, a formação cultural, esteve presente em todos os encontros formativos. Buscou-se sensibilizar para a amplitude desta proposta articulada a vivências de experiências éticas, políticas e estéticas transformadoras. A tríade Ciência, Arte e Vida materializou-se nas ações propostas na formação, organizou-se diferentes ações artístico culturais em que contamos com a participação ativa das equipes regionais e locais, oportunizou-se momentos de interação com as artes, a música, poesia, literatura, dança, teatro e brincadeiras cantadas, abrangendo o rico repertório da cultura infantil e incentivou-se as cursistas a revelarem as experiências e vivências construídas nas suas trajetórias pessoal e profissional.

Orientava-se para que houvesse flexibilidade das formadoras em relação ao planejamento proposto, era necessário que as demandas das cursistas fossem consideradas. Para que a formação alcançasse os objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional, deveria se estabelecer no ambiente formativo estratégias para garantir ampla participação e sobretudo, respeito às necessidades e possibilidades das cursistas. Suas dúvidas deveriam ser discutidas e suas experiências compartilhadas no contexto da formação. Em tempo real avaliava-se e conforme necessidade emergente, o plano de formação era realinhado. Ao final de cada módulo proponha-se uma avaliação e a necessidade de correção dos rumos era considerada no planejamento do módulo subsequente. A cada início de encontro fazia-se uma breve retomada do encontro anterior marcando o aprofundamento e a continuidade da formação. Ricas interações e múltiplos aprendizagens foram proporcionadas às cursistas durante a formação do PNAIC Pré-escola, no contexto formativo da UEMG.

Após o encerramento das atividades de formação das profissionais da Educação Infantil, nos municípios de todo o País, por iniciativa da Equipe da FAE/UFMG, que coordenou o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, foi organizado o Seminário Final de Avaliação

da proposta do PNAIC¹³, sem que se pudesse contar com o apoio das equipes da SEB/MEC. Esse aconteceu nos dias 5 e 6 de julho de 2018, na FAE/UFMG e contou com a participação de formadoras estaduais e demais profissionais de diferentes estados brasileiros. Nele foram apresentadas e discutidas as trajetórias trilhadas por algumas universidades responsáveis pela formação, considerando as potencialidades e fragilidades das diferentes propostas de formação continuada implementadas no âmbito do PNAIC Pré-escola.

A Equipe da UEMG participou desta ação e nos somamos os às muitas vezes que apontaram os pontos que necessitam de atenção e que fragilizaram, de alguma forma, a essa política de formação continuada. Compactuamos as conclusões e as apresentamos a seguir.

Na análise geral, realizada no Seminário Final de Avaliação do PNAIC, foram destacadas como potencialidades, o enfoque dado à linguagem oral e à escrita na Educação Infantil; as práticas culturais ancoradas num material didático com propostas dialógicas, críticas e reflexivas; a promoção de debates e trocas de experiências junto às professoras; a implementação da Tertúlia com toda potência da literatura na formação das professoras como leitoras de literatura; investimento no papel primordial das professoras como mediadoras entre as crianças e a cultura escrita, por meio da linguagem literária.

Quanto às fragilidades foram sinalizadas: a não inclusão das profissionais da creche que atendem as crianças de 0 a 3 anos; o não pagamento das bolsas para as professoras cursistas neste 5º Ciclo formativo, conforme ocorrera nos ciclos anteriores em que as bolsas eram destinadas a todas as professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental; a não inclusão das horas destinadas à formação na carga horária da professora, ressaltamos nesse sentido que integralização dessa carga horária no tempo extra classe foi reivindicada pelas professoras e que a SEE sugeriu acata-la e, na medida do possível, incorpora-la; a falta de impressão e distribuição do material de estudo no formato físico, ele foi disponibilizado apenas em formato digital; carga horária insuficiente para o estudo satisfatório do material indicado situação agravada com sua redução drástica, a previsão inicial era de 120h, após a implementação do programa foi reduzida para 100h com atividades previstas para serem realizadas de forma presencial e em serviço; papel secundário das universidades públicas na medida em que o programa passa a ser coordenado pelos estados e a ações de formação pelos municípios, ausência de uma Coordenação Geral para o planejamento e avaliação das ações didático-pedagógicas, articuladas com a formação em curso nos estados e municípios; falta de

¹³ Vídeo 1 - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f7BJ0Qw0bOw>, Vídeo 2 - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tvmjv9qd4pE> e Vídeo 3 - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=woNnc156vUs> Acesso em: 14 fev. 2022.

avaliação externa da implantação do programa; a ausência de monitoramento sistemático; início da formação no final do ano com continuidade no ano subsequente e os impactos produzidos pela movimentação das profissionais na etapa atuante e na sua carreira docente.

Será que frente a tantas reduções e limitações diante da proposta inicial, o PNAIC Pré-escola teria conseguido atingir seus objetivos? Caso não os tenha atingido plenamente, seria possível detectar, na fala de professoras cursistas, que participaram desta pesquisa respondendo ao questionário proposto, algo que remetesse à positividade do programa de formação no que se refere à ampliação das experiências das professoras como leitoras literárias e às suas práticas pedagógicas voltadas à ampliação e ao aprofundamento das experiências das crianças com a leitura literária?

4.4 O que dizem as cursistas sobre o PNAIC Pré-escola

O questionário, instrumento de coleta de dados da pesquisa, leva o título de PNAIC Pré-escola e a Formação Continuada de Professoras e de Crianças como leitoras de literatura (APÊNDICE A).

A partir dos conceitos e das formulações teóricas que subsidiaram a produção do material indicado pelo MEC e adotado para a formação, Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, foram elaboradas 20 questões fechadas, de múltipla escolha, destinadas ao aprofundamento da proposta formativa. Elas têm como objetivo a busca de informações que possam elucidar, sob a ótica das profissionais participantes da ação de formação coordenada pela UEMG e que se dispuseram a participar desta pesquisa, a influência do PNAIC na sua formação como leitoras de literatura e nas suas práticas pedagógicas voltadas à formação das crianças leitoras de literatura.

O questionário foi elaborado na plataforma digital *Survey Monkey*® e distribuído por meio de *link*, criado no dia 18/11/2021, com previsão de fechamento em 31/12/2021. Esse *link* foi disponibilizado para as cursistas por *e-mail*. A UEMG, por intermédio da Coordenadora de Formação, encaminhou a mensagem contendo o *link* para as Coordenadoras Regionais que atuaram na gestão do PNAIC, solicitando que essas profissionais o reencaminhassem às cursistas. Essa ação foi realizada, no mês de novembro de 2021, entre os dias 20 e 30.

Tendo em vista a necessidade de ampliar o recolhimento de respostas, foi enviado um novo *e-mail*, no início de dezembro, reiterando a solicitação da UEMG. Esse novo envio foi feito diretamente para os endereços eletrônicos, cadastrados no SIMEC, de todas as Formadoras Locais, Coordenadoras Pedagógicas e Professoras da Pré-escola certificadas. Um número significativo de mensagens não chegou até os sujeitos potenciais da pesquisa por motivos

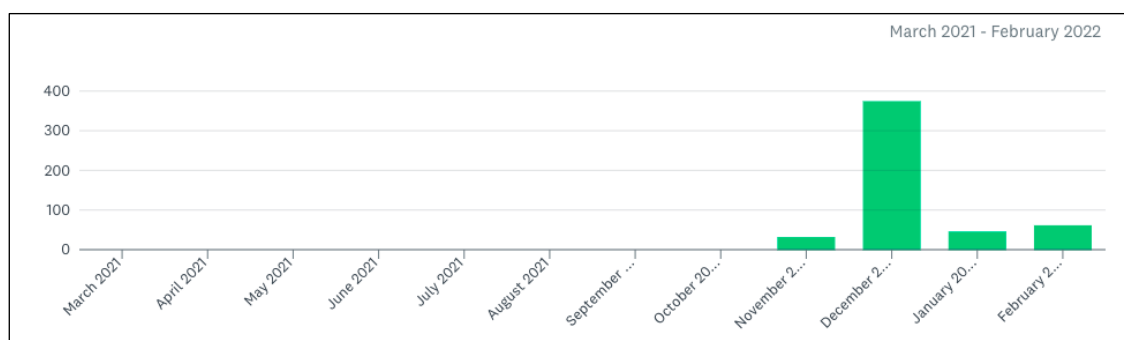
diversos, tais como, “endereço não encontrado”, “mensagem não entregue”, “entrega incompleta”. Muitas dessas mensagens de retorno advertiam que as caixas de entrada dos destinatários estavam cheias, ou seja, impossibilitadas de receber novas mensagens. Ao perceber repetidas mensagens informando que “a conta para a qual você enviou a mensagem não existe”, buscamos nos inteirar dos motivos determinantes desse retorno e constatamos que, em muitos municípios, as contas cadastradas tinham procedência institucional, fato que sugere mudanças estruturais na gestão desses municípios. Impossibilitados de serem acessados, por não terem seus contatos atualizados no sistema, um número significativo de cursistas do PNAIC não obteve conhecimento da pesquisa, não recebeu o *link* do questionário, nem tampouco teve a oportunidade de participar dela.

Buscando minimizar os impactos provenientes dessas situações, incrementamos o processo de divulgação da pesquisa e do *link* do questionário. Nesse sentido, nos reportamos a alguns municípios por meio de ligação telefônica, *e-mail* ou chamada de vídeo. Solicitamos da profissional destinada a nos atender empenho pessoal e apoio para ampliar o número de acessos ao questionário. Em alguns desses municípios, houve ressonância imediata à solicitação, com aumento no número de respondentes; em outros, o acesso permaneceu inalterado, apontando para ausência de ações de divulgação e distribuição do instrumento.

Na tentativa de recolher um maior número de respostas e ampliar o quantitativo de acessos ao questionário, tendo em vista o acúmulo de atividades das profissionais das escolas no período de final e de início de novo ano letivo, optamos por prorrogar o fechamento do questionário para o dia 28/02/2022. Reenviamos os *e-mails* às cursistas e, como resultado dessa nova estratégia, obtivemos uma significativa ampliação no número de respostas ao questionário.

Percebe-se, na Figura abaixo, a evolução no volume das respostas ao questionário, desde o seu lançamento, em novembro de 2021, até o dia 28/02/2022:

Figura 11 – Volume de respostas ao questionário



Fonte: Relatório da pesquisa no *Survey Monkey*®

O mês de dezembro de 2021 foi, sem dúvida, o mês que concentrou o maior número de respostas. Consideramos relevante o número de acessos (507) e o quantitativo de cursistas que concluíram suas respostas (309), tendo em vista que decorreram-se três anos da formação do PNAIC Pré-escola, concluída em 2018. Acrescenta-se, ainda, que esse questionário foi lançado durante a Pandemia do Coronavírus, momento em que as atenções estavam voltadas para as perdas, a preservação da vida, da saúde e com a reorganização das rotinas pessoais e profissionais.

Quanto aos municípios em que atuavam as cursistas do PNAIC Pré-escola que participaram desta pesquisa, no momento em que responderam ao questionário, temos os seguintes dados:

Tabela 12 – Município de atuação dos respondentes

Município	Qtd	%
Belo Oriente	23	7,80%
Outro (especifique)	19	6,9%
Divinópolis	17	5,76%
Ipatinga	17	5,76%
Itaúna	17	5,76%
Martinho Campos	13	4,41%
Belo Horizonte	12	4,07%
Caratinga	9	3,05%
Carmo do Cajuru	9	3,05%
Congonhas	8	2,71%
Sericita	8	2,71%
Ouro Preto	7	2,37%
Sete Lagoas	7	2,37%
Bom Despacho	6	2,03%
Florestal	6	2,03%
Pará de Minas	6	2,03%
Curvelo	5	1,69%
Mesquita	5	1,69%
Timóteo	5	1,69%
Conselheiro Lafaiete	4	1,36%
Nova Serrana	4	1,36%
Piracema	4	1,36%
Bom Jesus do Galho	3	1,025
Braúnas	3	1,02%
Matozinhos	3	1,02%
Pitangui	3	1,02%
Rio Espera	3	1,02%
Viçosa	3	1,02%

Amparo do Serra	2	0,68%
Araçaí	2	0,68%
Araponga	2	0,68%
Barra Longa	2	0,68%
Biquinhas	2	0,68%
Buenópolis	2	0,68%
Carmo da Mata	2	0,68%
Coronel Fabriciano	2	0,68%
Don Cavati	2	0,68%
Dores do Indaiá	2	0,68%
Ipanema	2	0,68%
Itabirito	2	0,68%
Mariana	2	0,68%
Oliveira	2	0,68%
Pains	2	0,68%
Passa Tempo	2	0,68%
Perdigão	2	0,68%
Presidente Juscelino	2	0,68%
Prudente de Moraes	2	0,68%
Raul Soares	2	0,68%
São Domingos das Dores	2	0,68%
Sem-Peixe	2	0,68%
Taparuba	2	0,68%
Abaeté	1	0,34%
Antônio Dias	1	0,34%
Baldim	1	0,34%
Bambuí	1	0,34%
Caetanópolis	1	0,34%
Carmópolis de Minas	1	0,34%
Catas Altas da Noruega	1	0,34%
Conceição do Pará	1	0,34%
Cristiano Ottoni	1	0,34%
Desterro de Entre Rios	1	0,34%
Don Silvério	1	0,34%
Entre Folhas	1	0,34%
Entre Rios de Minas	1	0,34%
Estrela do Indaiá	1	0,34%
Ipaba	1	0,34%
Itapeçerica	1	0,34%
Itatiaiuçu	1	0,34%
Itaverava	1	0,34%
Jaguaraçu	1	0,34%
Paparaíba	1	0,34%
Jequitibá	1	0,34%
Lagoa da Prata	1	0,34%
Marliéria	1	0,34%
Morada Nova de Minas	1	0,34%
Paineiras	1	0,34%

Pedra Bonita	1	0,34%
Pingo-d'água	1	0,34%
Pompéu	1	0,34%
Porto Firme	1	0,34%
Santa Bárbara do Leste	1	0,34%
Santa Cruz do Escalvado	1	0,34%
Santo Hipólito	1	0,34%
São Brás do Suaçuí	1	0,34%
São Gonçalo do Para	1	0,34%
São João do Oriente	1	0,34%
São Pedro dos Ferros	1	0,34%
São Sebastião do Oeste	1	0,34%
Urucânia	1	0,34%
Vermelho Novo	1	0,34%
Total	295¹⁴	100%

Fonte: Relatório da pesquisa no *Survey Monkey*®

Os dados referentes aos municípios de atuação evidenciam que os resultados devem ser considerados globalmente, para o Estado, uma vez que Belo Oriente foi o município com o maior número de respostas contabilizadas (23), juntamente com Divinópolis (17), Ipatinga (17), Itaúna (17), Martinho Campos (13) e Belo Horizonte (12).

O questionário, instrumento de coleta de dados desta pesquisa, apresenta inicialmente um vídeo gravado pela professora Mônica Correia Baptista, orientadora desta pesquisa. Com um breve tempo de gravação, 49 segundos de duração, ela apresenta a pesquisa e faz um convite às cursistas do PNAIC Pré-escola a participarem da mesma, por meio do questionário. Enfatiza o tempo previsto para integralização das respostas, que é de aproximadamente 10 minutos, e informa que, ao responderem o questionário, contribuirão para a reflexão sobre as políticas públicas de formação docente abrindo espaços para que possamos exigir que essas tenham cada vez mais qualidade.

Segundo a proposta apresentada nesta pesquisa, busca-se reconhecer, na visão das profissionais participantes, os limites e as possibilidades do PNAIC Pré-escola, problematizar suas ações e ampliar as discussões em torno da formação continuada. Para contemplar essa proposta, todos os profissionais que participaram da formação oferecida pela UEMG seriam

¹⁴ Nesse item, todos os municípios mineiros que aderiram ao PNAIC e que tiveram a formação de seus profissionais sob a responsabilidade da UEMG foram incluídos numa lista suspensa. Havia também um campo aberto, caso houvesse necessidade de acrescentar outros municípios de atuação. Esse campo acolheu 19 respostas, entre elas de cursistas atuantes em mais de um município e outras que, possivelmente por falta de familiaridade com o instrumento, utilizaram esse campo incluindo nomes de municípios que já constavam da lista suspensa.

potencialmente os sujeitos desta investigação. Portanto, os 2.127 profissionais que participaram da formação e foram certificados pela UEMG estariam aptos a participar desta pesquisa.

Entre 18 de novembro de 2021 e 28 de fevereiro de 2022 foram registrados 507 acessos ao questionário cujas respostas serão apresentadas na sequência:

Tabela 13 – Respostas realizadas e desistentes para cada pergunta da pesquisa

Perguntas da Pesquisa	Respondentes		Desistentes	
1. Você aceita participar da pesquisa?	507	100%	0	0%
2. Sua escola possui: ATENÇÃO: marque o item que mais se assemelha a sua realidade	430	85%	77	15%
3. Somando todos os livros constantes nos diferentes espaços (biblioteca/sala de leitura, cantinho de leitura das salas, estantes etc.), quantos livros infantis, aproximadamente, a sua escola possui ao todo?	430	85%	77	15%
4. Marque a melhor opção, conforme cada item se apresenta em sua prática escolar cotidiana:	430	85%	77	15%
5. Quanto à escolha de livros para a composição do acervo da escola, marque a alternativa que mais se assemelha à realidade da sua escola:	430	85%	77	15%
6. Na sua prática pedagógica, com que frequência você lê livros literários com as crianças? ATENÇÃO: se você não atua diretamente com crianças, considerar a frequência que você sugere às professoras.	381	75%	126	25%
7. Considerando os critérios abaixo, indique o grau de importância de cada um deles na escolha de livros, para compor acervos:	381	75%	126	25%
8. Considerando as ações abaixo, indique o grau de importância de cada uma delas na formação do pequeno leitor de literatura:	381	75%	126	25%
9. Considerando as ações abaixo, indique o grau de influência da formação do PNAIC na sua prática educativa:	381	75%	126	25%
10. Indique o grau de influência de cada proposta apresentada pelo PNAIC, para ampliar a sua experiência como leitora de literatura:	320	63%	187	37%
11. Pensando nas possibilidades oferecidas pelo PNAIC ordene de (1 a 5) a importância de cada uma delas.	320	63%	187	37%
12. Ao pensar nos cadernos da coleção, qual deles te marcou mais?	320	63%	187	37%
13. Sexo:	309	61%	198	39%
14. Idade:	309	61%	198	39%
15. Marque a opção que corresponde à sua formação inicial:	309	61%	198	39%
16. Em relação à sua formação continuada, marque a opção que representa o seu maior grau de escolaridade:	309	61%	198	39%
17. Em que município você atua?	295	58%	212	42%

Perguntas da pesquisa	Respondentes		Desistentes	
18. Qual cargo ocupa atualmente?	309	61%	198	39%
19. Qual a idade das crianças com as quais você atua na Educação Infantil?	309	61%	198	39%
20. Qual era o seu perfil no PNAIC 2017/2018 - Pré-escola?	309	61%	198	39%

Fonte: Relatório da pesquisa no *Survey Monkey*®

Cinco blocos integram este questionário, são eles: 1º - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2º - O contexto e suas condições para o trabalho com literatura; 3º - A formação das crianças como leitoras de literatura; 4º - A formação das profissionais como leitoras de literatura e, por fim, 5º - Identificação do(a) entrevistado(a).

O primeiro bloco do questionário, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informa que a participação das cursistas na pesquisa é voluntária e está condicionada à assinatura do Termo. Esse documento é apresentado nesse bloco e segue-se a ele uma única questão, a de número 1, com as opções de resposta sim e não. Ao registrarem a opção sim, as respondentes prosseguem para as demais questões; se optarem pelo não, registram a sua desistência em participar da pesquisa.

O quinto bloco do questionário, Identificação do(a) entrevistado(a), contendo 8 questões, da 13ª até a 20ª, solicita os dados pessoais e profissionais dos cursistas, sua formação inicial e continuada, o registro do município de origem e o seu perfil no PNAIC Pré-escola. Optamos por deixar para o final do questionário as questões referentes à identificação dos entrevistados considerando que, ao colocarmos no início as questões mais diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa, poderíamos garantir um maior índice de repostas ao item, já que é esperado que haja um abandono na medida em que o formulário vai se desenvolvendo. Sendo assim, esse bloco, por opção das pesquisadoras, ocupou a última posição em relação aos demais blocos do questionário. Ele será apresentado na ordem invertida e ocupará o primeiro lugar nas análises. Obtivemos nele 309 respostas. Isso significa que 39% (198) dos participantes da pesquisa preferiram não informar sobre características pessoais ou abandonaram o formulário antes de completá-lo.

Dentre os participantes da pesquisa que concederam informações sobre suas características (309), 97,41% (301) se declararam do sexo feminino e 2,59% (8) do sexo masculino. Esses totais indicam que os resultados obtidos na pesquisa apresentam uma composição por sexo semelhante à observada entre os professores da Educação Infantil, no Censo Escolar de 2017, cujo percentual foi de 91,9% de docentes do sexo feminino e 8,1% do sexo masculino (BRASIL, 2017d). É importante ressaltar aqui que, entre as respondentes da

pesquisa, existem diferentes perfis de profissionais, ainda assim, a prevalência das mulheres na Educação Infantil é confirmada.

A docência na Educação Infantil foi constituída histórica e culturalmente como uma profissão feminina. Percebida como mais adequada para as mulheres a partir da crença de que é papel da mulher/mãe na sociedade cuidar e educar. Em consonância com esses dados recolhidos na pesquisa, como pode ser visto a seguir, Fúlvia Rosenberg esclarece:

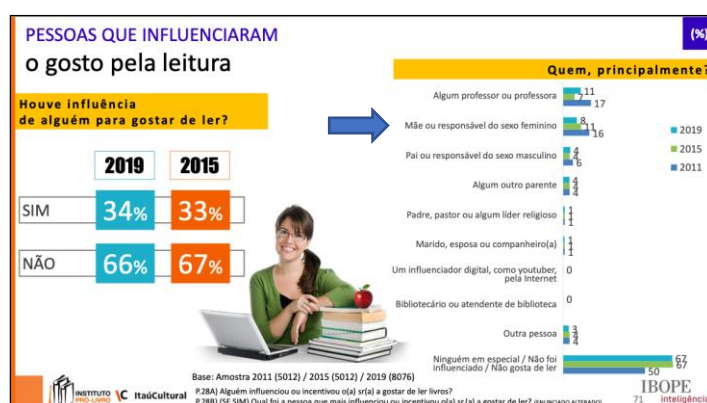
A educação infantil - tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola - é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades do jardim da infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período (ROSEMBERG, 1999, p. 11).

A prevalência feminina segue, ao longo do tempo, marcando o exercício da docência na Educação Infantil:

Se no período do Império inicia-se a tendência em considerar o ensino das primeiras letras como sendo adequado às mulheres – juntamente com as manifestações a favor da organização e do controle da profissão –, essa tendência é fortalecida no período republicano, e nas primeiras décadas do século XX encontra o seu apogeu (BRASIL, 2016a, p. 20).

Esse aspecto da feminização da docência na Educação Infantil mostra-se interessante para este estudo na medida em que o relacionamos a um dos achados recorrentes da pesquisa anual Retratos da Leitura no Brasil, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro. Em sua 5ª edição, em 2019, mais uma vez encontramos a influência decisiva das mulheres – professoras e mães – na formação das crianças leitoras, como evidenciado na Figura abaixo:

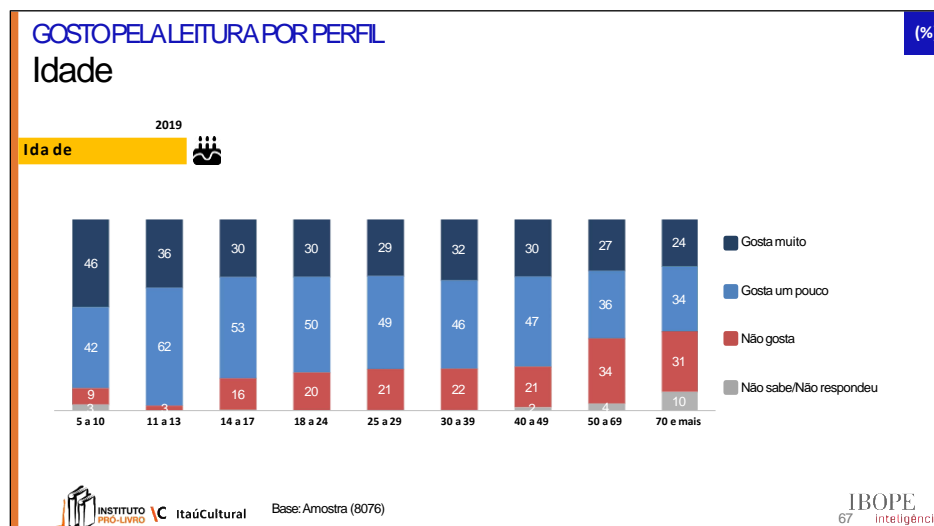
Figura 12 – Influência das mulheres na formação do gosto pela leitura



Fonte: Instituto Pró-livro (2019).

Nos reportando ainda aos resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2019, observa-se, na Figura 13, a apresentação da correlação idade/gosto pela leitura:

Figura 13 – Correlação idade/gosto pela leitura



Fonte: Instituto Pró-livro (2019).

Os dados apresentados revelam que sobressai o gosto pela leitura entre as crianças de 5 a 10 anos de idade. Essa faixa etária está circunscrita aos anos de escolaridade que correspondem à Pré-escola, sub etapa da Educação Infantil, e ao Ensino Fundamental. Considerando que as mulheres, professoras, são a esmagadora maioria entre as profissionais que atuam tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme dados do INEP, de 2017, e ainda que a maior influência foi apresentada pela alternativa “algum professor ou professora”, seguida da “mãe ou responsável do sexo feminino”, concluímos que as mulheres exercem a maior influência no gosto pela leitura nessa faixa etária.

Em relação à idade dos respondentes de nossa pesquisa, tem-se 2,59% (8) com idade entre 25 e 29 anos; 15,21% (47) de 30 a 39 anos; 48,22% (149) de 40 a 49 anos; 30,42% (94) de 50 a 59 anos; e 3,56% (11) de 60 a 69 anos. Concentra-se, portanto, na faixa etária entre 40 e 49 anos o maior percentual de respondentes, resultado que também vai ao encontro da idade média dos docentes da Educação Infantil, divulgada pelo Censo Escolar de 2017, que foi de 41,23 anos (BRASIL, 2017d).

Quanto à formação inicial, 2,59% (8) cursaram apenas o Magistério; 9,71% (30) Magistério e Normal Superior; 2,59% (8) respondentes cursaram apenas Normal Superior; 40,78% (126) Magistério e Pedagogia; 20,39% (63) apenas Pedagogia; 9,39% (29) Magistério e outro curso superior que não o Normal Superior ou a Pedagogia; e 14,56% (45) com outras

formações, tais como Pedagogia e Pós-Graduação, Letras e Pós-Graduação em Educação Infantil, por exemplo. Portanto, entre as cursistas do PNAIC Pré-escola que se dispuseram a responder a essa questão, 97,42% (301) têm curso superior completo. Mais uma vez, em paralelo com os resultados do Censo Escolar de 2017, vê-se a concordância em relação à predominância do perfil de profissionais com ensino superior completo (BRASIL, 2017d). Entretanto, nesse grupo de profissionais, encontramos um percentual bem mais elevado, em relação aos dados do mencionado Censo, de professores com ensino superior completo que indicam 81,2%.

Esses dados da formação inicial encontram-se em consonância com o disposto no Art. 62 da LDB/96, que trata da formação para o exercício do magistério na Educação Infantil, segundo o qual, preferencialmente, a formação deve dar-se em nível superior, admitindo como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Entretanto,

Embora a lei ainda admita a formação em nível médio na modalidade Normal para atuar como docente na Educação Infantil (e nos primeiros anos do Ensino Fundamental), há hoje o reconhecimento de que a habilitação em nível superior é a mais adequada para uma formação consistente dessa profissional. (SILVA, 2016, p. 62).

No quesito formação continuada, 21,04% (65) concluiu ou está participando de cursos de curta duração (menos de 360 horas); 66,34% (205) concluiu ou está cursando especialização (mínimo de 360 horas); 4,85% (15) concluiu ou está cursando o mestrado (acadêmico ou profissional); 1,29% (4) concluiu ou está cursando o doutorado (acadêmico ou profissional); e 6,47% (20) não realizou nenhum curso de formação continuada. Esses dados apontam que a maior parte das cursistas, 93,52% (289) manifesta ter cursado ou estar participando de um curso de formação continuada.

Dentre as ocupações de cargo atual dos respondentes encontramos 6,80% (21) em cargo de Direção; 1,29% (4) na Vice direção; 15,53% (48) em cargo de Coordenação Pedagógica; 18,12% (56) em cargo de professor do Ensino Fundamental; 47,25% (146) em cargo de professor da Educação Infantil; e 2,91% (9) estão em cargo técnico na Secretaria de Educação. Parte dos respondentes informa mudança de situação funcional no intervalo entre a formação do PNAIC Pré-escola e a data em que responderam ao questionário, correspondendo a 8,09% (25), que ocupam atualmente cargos em biblioteca, como monitora em educação inclusiva, professora do ensino superior, entre outros.

Tabela 14 – Outras ocupações dos respondentes

Outras ocupações	Quantidade
Afastada pelo INSS como supervisora	1
Analista Educacional de SRE	1
Aposentei-me esse ano	1
Atualmente, fora da escola	1
Biblioteca	1
Diretora Pedagógica	1
Educadora de Creche	1
Estou de licença médica	1
Monitora de Educação inclusiva	1
PEB - Professora de Reforço de Português	1
Pedagoga	1
Pedagoga concursada para o cargo	1
Pesquisadora e formadora de professores da educação infantil	1
Professora de Apoio da Educação Infantil	1
Professor de educação especial	1
Professora da Educação Infantil e Pedagoga	1
Professora de educação física	1
Professora do Ensino Superior	1
Professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental	1
Professora Ensino à Distância	1
Professora segundo ano ensino fundamental	1
Secretária de Educação	1
Supervisor Escolar	1
Supervisora	1
Vice-diretor	1
Total	25

Fonte: Relatório da pesquisa no *Survey Monkey*®

Quanto à atuação das profissionais em relação à idade das crianças na Educação Infantil, entre as respostas apresentadas pelas respondentes encontramos 11,65% (36) entre 0 e 3 anos, na Creche; 54,05% (167) entre 4 e 6 anos, na Pré-escola; 8,74% (27) entre 0 e 6 anos em mais de uma instituição com turmas de idades diferentes; 0,32% (1) entre 0 e 6 anos com turmas multisseriadas; 16,83% (52) atuam com crianças acima de 6 anos, em outra etapa escolar, e 8,41% (26) não atuam com as crianças em sala. Os dados indicam a maior concentração de professoras atuando na Pré-escola, o que se justifica em razão do público-alvo da edição

2017/2018 do PNAIC, ou seja, professoras que exerciam a docências para as crianças de 4 e 5 anos.

Por fim, em relação ao perfil na formação no PNAIC Pré-escola, 6,47% (20) declararam ser Coordenador de Formação; 4,53% (14) Formador Regional; 17,80% (55) Formador Local; 10,36% (32) Coordenador Pedagógico; 56,31 % (174) Professor; e os outros 4,53% (14) declararam outros perfis. Desses 14 profissionais que se autodeclararam em outros perfis, encontramos no perfil do PNAIC três Coordenadoras Locais e um Formador Local; nenhum dos outros 10 perfis anunciados têm correspondência com os perfis oficializados pelo PNAIC Pré-escola, quais sejam: Aluna, Professora de Apoio, Aluna, Diretora, Cursista, Aprendiz, Secretária de Educação, Pedagoga, Aluna do PNAIC e Analista Pedagógica da SRE.

No quesito perfil de formação encontramos outras inconsistências nas respostas. Embora tenhamos somente um profissional cadastrado no SIMEC no perfil de Coordenador de Formação, obtivemos 20 respondentes que se assim se intitularam. No perfil de Formador Regional na estrutura da formação da UEMG foram cadastrados 11 profissionais, mas na apuração do questionário nos deparamos com 14 respondentes se declarando Formadores Regionais. Em nossas análises, ponderamos a possibilidade de que algumas Coordenadoras Regionais, pertencentes oficialmente ao eixo da gestão, que tenham participado efetivamente da formação presencial em Belo Horizonte, se identificaram como Coordenadoras de Formação ou como Formadoras Regionais. As nomenclaturas destinadas a esses perfis são muito próximas e carregam possibilidades concretas de possíveis equívocos.

De acordo com os dados, o perfil padrão das respondentes é composto por mulheres, entre 40 a 49 anos de idade, com curso superior completo, entre as quais, a maior parte declara ter cursado Magistério e Pedagogia, que concluíram ou estão participando de curso de formação continuada, ocupam o cargo de professora atuando com crianças entre 4 e 6 anos de idade.

4.4.1 Segundo Bloco: o contexto e as condições de trabalho

O segundo bloco do questionário, O contexto e as suas condições para o trabalho com a literatura, apresenta 4 questões, da 2ª até a 5ª. Nesse bloco, busca-se conhecer a realidade física e material das instituições de Educação Infantil em que atuam as profissionais participantes do PNAIC Pré-escola e as condições concretas em que se desenvolvem as práticas pedagógicas voltadas à literatura.

Quanto aos ambientes, em 39,53% (170) dos casos, existe biblioteca/sala de leitura coletiva; 15,81% (68) cantinho de leitura em todas as salas; 16,28% (70) biblioteca/sala de leitura e cantinho de leitura em todas as salas; 23,02% (99) estante ou outro mobiliário que

armazena os livros da escola em espaço ou sala de uso coletivo; 3,02% (13) não atua em escola; e 2,33% (10) declararam cenários como almoxarifado, depósito de livros e estantes de livros, entre elas uma estante improvisada pelo professor.

Os dados referentes à realidade dos ambientes das escolas, em que atuam as respondentes, mostram um aspecto bastante favorável ao desenvolvimento do trabalho com a literatura. Trata-se das respostas que, em sua maioria, marcaram a alternativa “existência de biblioteca”, obtendo esse quesito o maior percentual entre as respostas apresentadas pelas cursistas participantes da pesquisa.

A Resolução nº 199, de 3 de julho de 2018, do Conselho Federal de Biblioteconomia, que dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares, define no Art. 1º § 1º:

Considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos, registrados em qualquer suporte, destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura, sendo considerado um dispositivo informacional obrigatório em todas as instituições de ensino públicas e privadas do Sistema de Ensino. (CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA, 2018).

Essa Resolução define que biblioteca é um equipamento obrigatório nas escolas, mas nem todas a possuem. De acordo com as respondentes, as escolas que não têm biblioteca, organizam ambientes para oferecerem cantinhos de leitura e outros espaços, ainda que improvisados, para realização de atividades de leitura e disponibilização dos acervos, demonstrando atenção e cuidado dedicados a suprir essa ausência. A importância das bibliotecas escolares se revela nas palavras de Farias, Britto e Santos (2020, p. 4):

Para muitos brasileiros, a escola constitui o primeiro contato com livros e materiais de leitura. Para outros tantos, a conclusão ou a interrupção dos estudos significa também considerável redução ou até mesmo o fim do acesso autônomo ao conhecimento produzido e registrado pela letra. Nesse contexto, a biblioteca se coloca na centralidade do espaço escolar, tanto pela reunião e oferta de livros e materiais de leitura, quanto pelas possibilidades ampliadas e diversas de conhecimento do mundo pela cultura escrita

Quando investigados os resultados das escolas públicas (municipais e estaduais) que ofertam Educação Infantil, também no Censo Escolar de 2017, tem-se 44% com biblioteca; 17% com sala de leitura; 55% com biblioteca e/ou sala de leitura (BRASIL, 2017d). Sendo assim, também no que diz respeito à estrutura dos estabelecimentos de ensino, os resultados obtidos na pesquisa se aproximaram da realidade do contexto estadual.

Em relação aos espaços de informação e formação de leitores em que a cultura escrita se faz presente nas instituições de Educação Infantil, quais sejam, bibliotecas, salas ou cantinhos

de leitura, estantes e até mesmo arranjos voltados ao fomento da leitura, nos resultados apurados, 96,97% das respondentes atestaram a existência de espaços de informação e formação de leitores, sugerindo o oferecimento de acesso ao conhecimento marcado pela presença de ambientes destinados a abrigar objetos e suportes variados de disseminação da cultura escrita, por meio de livros e outros acervos, das artes, entre elas a literatura, e dos aparatos tecnológicos.

Na Unidade 3 do Caderno 7, Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil, da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, encontramos importantes elementos que nos ajudam a problematizar esses dados. No que se refere à organização dos espaços de leitura voltados à formação integral da criança, Perroti, Pieruccini e Carnellosso (2016) explicitam que tanto espaços organizados especialmente para a leitura como espaços “inventados” pelos leitores compõem uma dupla dimensão fundamental. Explicitam ainda que “[...] Cantos, Salas ou Instalações de Leitura caracterizam-se como espaços moduláveis, adaptáveis ao pulsar das demandas subjetivas e objetivas das crianças e dos projetos pedagógicos a que remetem” (2016, p. 118). Ao se referirem à organização dos espaços de leitura, eles reiteram a sua importância para ampliar de forma significativa o contato das crianças com a linguagem escrita atuando dessa forma a favor da formação de crianças leitoras. Nesse sentido, explicitam:

[...] criar condições nos ambientes de Educação Infantil para experiências constantes e sistemáticas com a cultura letrada é iniciativa essencial que não deve ser postergada. Nesse sentido, Cantos, Salas e Instalações podem proporcionar não só o acesso contínuo e sistemático à diversidade de suportes e de tipos de escrita, como também interlocuções e aprendizagens que os caracterizam como Estações de Leitura (PERROTI; PIERUCCINI; CARNELOSSO 2016, p. 118-119).

Entretanto, como alertam os autores, o oferecimento de espaços é insuficiente, fazendo-se necessário que as profissionais sejam devidamente formadas a fim de que tenham as suas capacidades ampliadas e suas ações didáticas e pedagógicas renovadas. Conscientes da importância do seu papel na garantia dos direitos das crianças à cultura escrita, estarão aptas ao pleno exercício da docência na Educação Infantil.

Os dados apresentados corroboram com as reflexões dos autores na medida em demonstram o oferecimento de acesso a esses dispositivos/espaços de informação e formação de leitores, que acolhem, entre outros objetos culturais, livros literários. Ainda que em algumas situações eles sejam espaços informais ou moduláveis ou inventados, nas palavras dos autores, eles acolhem as demandas subjetivas e objetivas das crianças e dos projetos pedagógicos das escolas, atuam a favor da formação integral das crianças e contribuem para a garantia do direito à cultura escrita.

Somando todos os livros voltados ao público infantil, constantes nos diferentes espaços, em 56,51% (243) as entrevistadas afirmam haver mais de 200 livros disponíveis na unidade de ensino; 13,25% (57) entre 151 e 200 livros; 11,86% (51) de 101 a 150 livros; 9,07% (39) entre 51 e 100 livros; 6,28% (27), até 50 livros; e 3,02% (13) dos casos em que a atuação não é na escola.

Em relação ao quantitativo de livros para compor os acervos das escolas, a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, no Art. 2º, parágrafo único, determina:

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (BRASIL, 2010).

Reitera essa Lei o Art. 2º da Resolução nº 199, de 03 de julho de 2018, que estabelece “Exigência de, no mínimo, um título por aluno matriculado, contemplando a diversidade de gêneros e estilos literários, com autores nacionais e estrangeiros” (CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA, 2018).

Ainda sobre os quantitativos de livros para composição dos acervos escolares, Farias e Brito (2019, p. 829), citando o “*Manifesto para as Bibliotecas Escolares da IFLA/Unesco*”¹⁵, informam “[...] que é um documento de ampla circulação quando se trata de bibliotecas escolares”, e que ele estabelece:

[...] acervo mínimo de 2.500 títulos para escolas pequenas. Há, ademais, a recomendação de que o acervo contemple materiais informativos atualizados, impressos e não impressos, tais como livros, periódicos, atlas, enciclopédias, almanaques e dicionários, que sirvam de subsídios à pesquisa escolar. Todo o acervo deve estar catalogado, tendo em vista o atendimento às necessidades e à realidade dos usuários. (FARIAS; BRITTO, 2019, p. 829).

Embora o indicativo de quantidade seja significativo, ele não é o único aspecto a ser observado, nem o mais importante, sendo necessário, sobretudo, atentar-se para a qualidade e a diversidade na composição dos acervos voltados à infância, para aproximar efetivamente as

¹⁵ A Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias é um organismo internacional que representa os interesses dos serviços de biblioteca e informação e dos seus usuários, criada em 1927 no Reino Unido (FARIAS; BRITTO, 2019).

crianças dos livros, respeitando as necessidades de uma boa formação do leitor. O Caderno 7 da Coleção Leitura e Escrita destaca que:

O universo dos livros para crianças é bem amplo e inclui livros informativos e de conceitos iniciais, entre outros. Conhecer essa tipologia de livros é importante, pois um acervo deve garantir o acesso à diversidade ou, no caso dos livros, à bibliodiversidade. (BRASIL, 2016c, p. 84).

É reconhecida a importância da bibliodiversidade na composição dos acervos escolares. Não obstante, o questionário, recurso metodológico desta pesquisa, não apresentou nenhuma questão diretamente relacionada a esse conceito.

Para que as professoras conheçam e se familiarizem com os livros, a fim de que estejam aptas a fazer boas escolhas para a composição do acervo a ser disponibilizado para as crianças na perspectiva de garantir a bibliodiversidade, devem ser oferecidas a elas oportunidades de formação continuada, direito garantido na legislação e, muitas vezes, não efetivado na prática.

As cursistas que participaram da pesquisa responderam a algumas questões diretamente relacionadas às diretrizes e objetivos do PNAIC Pré-escola. Elas apontaram a presença ou ausência de alguns pressupostos da formação na sua prática escolar cotidiana. Suas respostas podem ser evidenciadas na Tabela 15.

Tabela 15 – Prática escolar cotidiana

Questões	Não		Não se aplica à minha prática atual		Não sei responder		Sim	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
No projeto pedagógico há referências explícitas ao trabalho de literatura junto às crianças.	38	8,84%	11	2,56%	38	8,84%	343	79,77%
São realizadas reuniões periódicas, com professoras e outras profissionais da escola, para escolha de livros de literatura para compor os acervos da escola.	167	38,84%	17	3,95%	17	3,95%	229	53,26%
São comprados livros de literatura a cada ano para reposição e atualização dos acervos.	171	39,77%	20	4,65%	45	10,47%	194	45,12%
Existem momentos coletivos envolvendo turmas, crianças e professoras dedicados à leitura e apreciação de textos literários.	50	11,63%	10	2,33%	6	1,40%	364	84,65%
Existem momentos coletivos, envolvendo as famílias, dedicados à leitura e apreciação de textos literários.	215	50,00%	23	5,35%	8	1,86%	184	42,79%

Questões	Não		Não se aplica à minha prática atual		Não sei responder		Sim	
Nas reuniões ou em momentos específicos, as professoras são incentivadas a ler e compartilhar suas leituras literárias.	123	28,60%	19	4,42%	14	3,26%	274	63,72%
As professoras têm acesso a obras adquiridas por meio de programas governamentais.	49	11,40%	13	3,02%	30	6,98%	338	78,60%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário (2022).

Quando perguntados sobre a prática escolar cotidiana, as profissionais atestam a existência de momentos coletivos, na escola, para leitura e apreciação de livro literário, bem como o acesso às obras adquiridas através de programas governamentais e as referências explícitas ao trabalho com a literatura no projeto pedagógico.

Em relação às referências explícitas no projeto pedagógico quanto ao trabalho com a literatura junto às crianças, observa-se que 79,77% (343) das profissionais atestam que sim; 8,84% (38) atestam que não; 8,84% (38) não sabem responder; e os 2,56% (11) dizem que não se aplica à prática atual.

Mostra-se relevante o percentual de 79,77% de respondentes que, nesta pesquisa, informaram estar presentes, no projeto pedagógico das instituições de Educação Infantil, referências explícitas sobre o trabalho com a literatura junto às crianças. As DCNEI definem esse documento como:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2009a).

O fato de esse documento, que traduz a intencionalidade educativa da escola, contemplar a formação literária das crianças deixa explícito o propósito pedagógico dessas escolas em relação ao trabalho com a literatura e traz indícios de valorização da formação literária das crianças, tanto por parte da gestão quanto das demais profissionais que se articularam em torno de sua elaboração. Tal proposição favorece o movimento das professoras em torno dessa temática podendo reverberar em ações concretas, organizadas pelas docentes, com a finalidade de realizar um trabalho qualificado na direção de formar crianças como leitoras de literatura.

Sobre a maneira como ocorre a escolha de livros de literatura para compor os acervos da escola, 53,26% (229) informam que é realizada por meio de reuniões periódicas com

professoras e demais profissionais; 38,84% (167) relatam que não existe esse tipo de prática; 3,95% (17) declaram não ter aplicação em relação à prática atual; e 3,95% (17) não sabem responder.

É relevante o percentual de professoras que informam participar da escolha dos livros, mas requer atenção o percentual de 38,84% das respondentes informar que não existe essa prática na sua realidade escolar. Diante da relevância dessa prática, consideramos que o ideal seria se aproximar de 100% o percentual de participação.

Na Unidade 1 do Caderno 7, discute-se a importância de as professoras da Educação Infantil conhecerem a política de distribuição de livros do Governo Federal e de estarem envolvidas com as escolhas dos livros de literatura que compõem os acervos das escolas e das salas de aula. Pressupõe-se que, uma vez participantes dessas escolhas e familiarizadas com as obras escolhidas, elas estariam mais bem preparadas para realizar um trabalho de aproximação das crianças com o universo literário. Nesse sentido, o texto da professora Aparecida Paiva (2016) faz um alerta às professoras e demais profissionais da escola:

[...] seu engajamento nessa política é muito importante, pois consideramos que o problema da circulação da literatura, da formação de leitores na escola, não se situa apenas no nível da ausência do objeto, mas também na nossa relação com o livro, com a literatura. Situa-se também na forma como nós, professores, bibliotecários, mediadores de leitura, lidamos cotidianamente com os acervos das bibliotecas escolares, no papel que essa ação ocupa no projeto pedagógico da escola, nos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, nas propostas de atividades que adotamos. (PAIVA, 2016, p. 23).

A escolha de livros envolve conhecimentos específicos e definição de critérios voltados para a qualidade da obra literária. De acordo com Paiva (2016, p. 32), os critérios de qualidade literária, voltados à Educação Infantil, “se desdobram em três aspectos principais: a *qualidade textual*, a *qualidade temática* e a *qualidade gráfica*, saberes que podem e devem ser desenvolvidos a partir da familiaridade com os livros e das reflexões críticas intencionalmente organizadas e realizadas pelos coletivos escolares. Esses saberes podem ocupar um lugar privilegiado para consolidação dessas e de outras tantas aprendizagens.

Nas questões que versam sobre as práticas escolares cotidianas, vê-se que prevalece a referência explícita ao trabalho de literatura junto às crianças no projeto pedagógico (79,77%). Resultado que é coerente com a declaração de que existem momentos coletivos envolvendo turmas, crianças e professoras dedicados à leitura e apreciação de textos literários (84,65%). Em 50% dos casos, as professoras declaram não existir momentos coletivos, envolvendo as famílias, dedicados à leitura e apreciação de textos literários. Entretanto, há que se ressaltar,

nesse quesito, que 42,79% das professoras que responderam ao questionário compartilham com as famílias a leitura de textos literários. Em relação às reuniões periódicas para composição de acervo, ainda que predominem os casos afirmativos (53,26%), a ausência desse tipo de evento nas instituições de ensino é significativa (38,84%), considerando que esses são momentos importantes para se desenvolver coletivamente conhecimentos acerca do acervo da escola e de formas compartilhadas de realizar mediações de leitura literária. A renovação e atualização anual do acervo é a maior ocorrência (45,12%) na realidade das respondentes, mas compete com (39,77%) de observações em que a ação não é anual. A grande maioria das professoras declara que são incentivadas a ler e compartilhar suas leituras literárias (63,72%); (274), e que têm acesso a obras adquiridas por meio de programas governamentais (78,60%).

Em relação aos pontos com menor adesão à prática escolar, tem-se a apreciação de textos literários com a participação das famílias, a aquisição anual para reposição e atualização dos acervos e a realização de reuniões para a escolha dos livros que irão compor o acervo da escola. Na medida em que aparece menor incidência de repostas voltada à relação família e escola, indagamos se a causa seria o fato de essas professoras desconsiderarem ou desconhecerem a importância da participação das famílias na construção de caminhos leitores das crianças.

A prática de leitura, quanto mais duradora e perene, mais benefícios traz para os leitores. Nesse sentido, espera-se que a leitura literária esteja presente para além dos muros da escola. Quanto mais nova a criança, mais ela depende de cuidado, proteção e segurança. Nas relações que estabelecem com os adultos que delas cuidam e educam, com seus pares, em interação com o meio e com os objetos de conhecimento, aos poucos, suas estruturas físicas e mentais se desenvolvem e ampliam-se suas experiências e suas possibilidades de construir sentidos e significados para suas vivências. A aproximação com os objetos da cultura, entre eles o livro de literatura, depende da atuação dos adultos e, como evidenciamos em item anterior, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil evidencia o quão marcante é a influência das mães na formação de crianças leitoras de literatura.

A construção da relação família escola não acontece naturalmente. De que forma essa aproximação tem se concretizado? Esse é um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas e seus profissionais e deve ser encarado com urgência, respeito e seriedade. Por meio dessa especificidade que atravessa a profissionalidade docente, as práticas pedagógicas podem ser fortalecidas e, na medida em que alcançarem os diferentes contextos sociais e culturais das crianças atendidas, elas podem adquirir maior robustez e possibilitar transformações nos modos de ser e proceder de todos os envolvidos. Sobre essa relação, Cruz (2016, p. 23) destaca que:

[...] a relação com a família configura-se como um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições de Educação Infantil, exigindo bastante conhecimento e sensibilidade. Infelizmente, em geral os profissionais não têm oportunidade de uma preparação e um acompanhamento mais específicos em relação a esse assunto, pois ele ainda não é encarado verdadeiramente como parte da ação educativa.

Nessa mesma direção, Belmiro e Galvão (2016, p. 49-50) reforçam a importância da articulação família e escola apontando que:

As crianças que vivenciam momentos de leitura compartilhada no âmbito familiar têm possibilidades de ampliar seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, uma vez que essas interações permitem uma diversidade de conversas que vão desde os comentários sobre os personagens e as ilustrações até complexas reflexões e discussões sobre o tema, os conflitos e o desfecho das narrativas.

Respalhada de forma constitucional e legal, não há dúvida de que a relação família-escola é importante para atingir os objetivos educativos, sobretudo na primeira etapa da Educação Básica em que o alcance de sua finalidade, ou seja, o desenvolvimento integral das crianças, está vinculado à relação de cooperação e compartilhamento da educação e do cuidado com as famílias.

A realidade das escolas, cujos profissionais participaram da formação do PNAIC Pré-escola e desta pesquisa, no aspecto que envolve a escolha dos livros para composição dos acervos, revela-se na Tabela 16:

Tabela 16 – Sobre a escolha de livros para a composição do acervo da escola

Composição do acervo	Qtd.	%
Todas as profissionais participam.	208	48,37%
São selecionados pela gestão (direção e/ou coordenação) da escola sem a participação das professoras.	72	16,74%
São encaminhados pelo poder público, sem conhecimento das profissionais da escola.	67	15,58%
São encaminhados por agentes externos à escola, sem conhecimento das profissionais da escola.	12	2,79%
Não sei como esse acervo é constituído.	60	13,95%
Não atuo em escola.	11	2,56%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário (2022).

Prevalece, na realidade dos participantes da pesquisa, a participação de todos os profissionais na escolha dos livros para a composição do acervo da escola (48,37%). Ainda assim, é relevante observar os casos em que a seleção é feita pela gestão (16,74%) ou mesmo encaminhados pelo Poder Público (15,58%). Como abordado anteriormente neste capítulo, as

professoras têm um papel importante na escolha dos livros de literatura para as crianças, a fim de que o acervo seja reconhecido por todos os sujeitos e ganhe visibilidade e os livros se tornem “[...] objetos de desejo e sedução, uma novidade recorrente no ambiente escolar” (PAIVA, 2016, p. 14).

Seguimos apresentando sinteticamente as informações sobre o contexto e as condições concretas de trabalho em que se desenvolvem as práticas pedagógicas voltadas à literatura. De acordo com as repostas oferecidas pelas cursistas participantes do PNAIC Pré-escola e desta pesquisa, o cenário quanto aos ambientes mostra-se favorável. Conforme vimos acima, a concentração de repostas atestando a existência de biblioteca nos espaços das escolas alcançou o maior percentual, significando os espaços voltados à informação e formação de leitores em que a cultura escrita se faz presente nas instituições de Educação Infantil.

Quanto ao número de livros disponíveis para acesso das crianças, houve uma inadequação na forma como este item foi elaborado. A forma como o item foi elaborado não nos permite saber nem se há um livro por criança matriculada e nem se este número está próximo dos 2.500 livros recomendados por meio do “*Manifesto para as Bibliotecas Escolares da IFLA/Unesco*” anteriormente citado neste texto. Embora seja necessário considerar esse indicativo de quantidade, ele não é o único aspecto a ser observado, nem o mais importante, devem somar-se a ele a qualidade e a diversidade para aproximar definitivamente as crianças dos livros.

Marcam o desenvolvimento das práticas escolares cotidianas momentos coletivos para apreciação do livro literário, acesso às obras adquiridas através de programas governamentais, referências explícitas ao trabalho com a literatura no projeto pedagógico e existência de momentos coletivos envolvendo turmas, crianças e professoras dedicados à leitura e apreciação de textos literários. O percentual de professoras que informou participar da escolha dos livros é relevante. Entretanto, esse quesito ainda requer atenção por existir um percentual considerável de respondentes que atesta não existir essa prática na sua realidade escolar. Também requer atenção a declaração por parte da metade das respondentes de não haver momentos coletivos com as famílias para apreciação do texto literário.

4.4.2 *Terceiro Bloco: a formação das crianças como leitoras de literatura*

O terceiro bloco do questionário, Formação das crianças como leitoras de literatura, apresenta 4 questões, da 6ª até a 9ª. Por meio dele, buscou-se conhecer as concepções que norteiam as práticas pedagógicas voltadas à formação das crianças como leitoras de literatura, os critérios privilegiados na escolha de livros literários e, por fim, a influência do PNAIC Pré-

escola nas práticas educativas. Para a elaboração dessas questões, utilizamos as referências teóricas e práticas dos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, material utilizado na formação.

Na Tabela 17, são apresentadas as respostas das cursistas que participaram da pesquisa sobre a frequência de leitura de livros literários.

Tabela 17 – Leitura de livros literários com as crianças

Frequência de leitura de livros literários	Qtd.	%
Diariamente.	210	55,12%
Uma vez por semana.	50	13,12%
Duas vezes por semana.	42	11,02%
Três vezes por semana.	64	16,80%
Eventualmente, menos que uma vez por semana.	15	3,94%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário (2022).

Nela vê-se que a prática diária de leitura de livros literários é bastante significativa (55%), o maior percentual entre as respostas. Somando-se ao grupo subsequente, de profissionais que informaram ler três vezes por semana (16,8%), evidencia-se um quantitativo superior a 70% indicando uma frequência elevada de leitura de livros literários. Apenas uma vez por semana (13,12%) e eventualmente (3,94%) atingem um percentual reduzido.

O aspecto frequência é relevante, embora não seja suficiente para formar crianças leitoras de literatura. Outros aspectos articulam-se à frequência com a finalidade de ampliar o acesso das crianças à cultura letrada e formar leitores críticos, entre eles citamos: as práticas dialógicas, significativas, contextualizadas, sequenciais e progressivas, a qualidade e diversidade do acervo, a mediação qualificada, entre outros.

Sobre a importância do contato diário com livros de literatura para as crianças na Educação Infantil, Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 72), citando as pesquisas de Bus, Ijzendoorn e Pellegrini (1995) sobre o impacto da leitura no desenvolvimento infantil, alertam que “[...] as crianças cujos pais realizam leituras diárias são as que desenvolvem maiores habilidades de compreensão”.

A participação em eventos intencionalmente organizados pelas professoras é direito das crianças, amplia as suas experiências culturais e desenvolve a linguagem oral e escrita. Nessa direção, promover o acesso diário ao livro como objeto cultural e à literatura como arte da palavra ganham centralidade no fazer cotidiano das professoras. Alinhado com esses princípios, destacamos o que o Parecer nº 20/2009 apresenta:

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL 2009b).

Sobre a importância da literatura na constituição das subjetividades infantis, na construção de sentidos, na significação do mundo pela criança e na sua humanização, Corsino *et al.* (2016, p. 26) explicitam que:

A literatura infantil, em verso e em prosa, é imprescindível ao trabalho pedagógico e à formação humana. Não há civilização que não tenha criado seus mitos e lendas. As fabulações nos constituem, organizam o caos da nossa existência, humanizam-nos. Muito aprendemos com a literatura: a nos conhecer, a conhecer o outro, a conhecer o mundo e nos entender nele.

Portanto, a participação diária das crianças em práticas de leitura literária é uma das práticas a ser assegurada no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Entretanto, não basta que haja livros. É fundamental que eles tenham qualidade e que o acervo seja *bibliodiverso*.

A Tabela 18 apresenta alguns critérios elaborados com a finalidade de destacar o grau de importância que apresentam na escolha de livros para a composição dos acervos das escolas, de acordo com as respondentes:

Tabela 18 – Importância dos critérios na composição do acervo

	Nada importante		Pouco importante		Mais ou menos importante		Muito importante		Extremamente importante	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Livros somente com imagens.	1	0,26%	5	1,31%	39	10,24%	216	56,69%	120	31,50%
Livros com pouco texto escrito e mais ilustrações.	3	0,79%	9	2,36%	44	11,55%	234	61,42%	91	23,88%
Livros com conteúdo tais como: nome das cores, letras do alfabeto, bons modos, companheirismo etc.	5	1,31%	7	1,84%	24	6,30%	184	48,29%	161	42,26%
Livros feitos com material resistente.	2	0,52%	5	1,31%	17	4,46%	156	40,94%	201	52,76%

	Nada importante		Pouco importante		Mais ou menos importante		Muito importante		Extremamente importante	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Livro com vocabulário acessível às crianças.	1	0,26%	1	0,26%	9	2,36%	124	32,55%	246	64,57%
Livros com letras de imprensa maiúscula.	1	0,26%	6	1,57%	21	5,51%	146	38,32%	207	54,33%
Livros com capas coloridas, atrativas e alegres.	3	0,79%	2	0,52%	7	1,84%	133	34,91%	236	61,94%
Livros com temas de interesse das crianças (dinossauros, mundo animal, planetas etc.).	1	0,26%	2	0,52%	13	3,41%	161	42%	204	53%
Livros com atrativos, tais como: Pop up, Brinquedos, Sanfonados, 3D etc.	5	1%	14	4%	49	13%	174	46%	139	36%
Livros com finais edificantes (que tragam bons ensinamentos).	2	%	8	2,10%	14	3,67%	145	38,06%	212	55,64%
Levo em consideração o autor (escritores e ilustradores).	3	0,79%	20	5,25%	56	14,70%	195	51,18%	107	28,08%
Levo em consideração a editora.	13	3,41%	58	15,22%	106	27,82%	144	37,80%	60	15,75%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário (2022).

Interessante observar como todos as opções recebem um alto percentual de repostas. Entre os itens com maior relevância (Extremamente importante), identifica-se o vocabulário acessível, a atratividade do material e o conteúdo com ensinamentos. Além desses aspectos, tem-se a letra de imprensa maiúscula, os temas de interesse das crianças e o material resistente.

Entre os aspectos a serem considerados ao avaliar os livros que irão compor os acervos das escolas e sobre as decisões a serem tomadas pelas professoras para seleção das obras a serem disponibilizadas às crianças no cotidiano escolar, Colomer (2016, p. 100-101) adverte que “a escola deve lhes oferecer uma seleção a mais ampla possível de livros para que possam se familiarizar com as variadas possibilidades textuais”. Além de um acervo plural e diverso, os livros devem ser de qualidade, isto é, apresentar um projeto gráfico robusto que considere a

“[...] a qualidade estética das ilustrações; a articulação entre as linguagens verbais e visuais; o uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita” (PAIVA, 2016, p. 36). Esses livros precisam ainda, e sobretudo, apresentar qualidade literária, de acordo com Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 68): “Aqueles obras com reconhecida qualidade literária (selecionadas, avaliadas e premiadas) contêm textos e ilustrações que podem instigar muitas visitas, dando lugar sempre a releituras, recontos e representações”.

A temática referente aos critérios a serem estabelecidos para a composição dos acervos literários é aprofundada no Caderno 7 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Nessa direção, pergunta-se, quão aderente é/são este(s) critério(s) à realidade das escolas? Com a finalidade de estabelecer uma relação entre a importância desses critérios, na ótica das respondentes, entre tantas possibilidades apresentadas nesse material, elaboramos 12 itens que nos fornecem pistas para analisar essa questão.

Quanto aos livros com vocabulário acessível às crianças, Belmiro e Galvão (2016, p. 15), no Encarte da Coleção Leitura e Escrita, ressaltam que:

O que uma criança é capaz de entender não pode ser determinado, pois são muitas as possibilidades de interação com um texto, e a capacidade de interpretação varia de pessoa para pessoa. As crianças são competentes para entender todo tipo de histórias. Dessa forma, devemos ler sem nos preocuparmos em: mudar as palavras que julgamos serem de difícil compreensão, explicar determinado trecho que pensamos ser complicado, alterar ou reduzir a história ou trechos dela, contar com as próprias palavras em vez de ler o que o autor escreveu.

Quanto a atratividade do material, livros com capas coloridas, atrativas e alegres, as mesmas autoras alertam que:

É comum pensarmos que somente os livros com desenhos simples e muito coloridos podem atrair a atenção dos nossos filhotes. Isso é um engano! As crianças gostam de se aventurar pelo universo das palavras difíceis, das figuras complexas, das cores escuras. Elas são seres que pensam e adoram ser desafiadas (BELMIRO; GALVÃO, 2016, p. 13).

E quanto aos livros que tragam bons ensinamentos, considerando a experiência estética uma característica marcante da linguagem literária, “[...] interesses didáticos voltados ao estabelecimento de valores e às aprendizagens não devem ser priorizados, nem tampouco devem se sobrepôr à experiência estética que a literatura proporciona” (COLOMER, 2016, p. 124).

Os Livros de Imagens apresentam uma estrutura narrativa em que a ilustração, acompanhada ou não do texto, produz múltiplos sentidos e significados no leitor. No Caderno 5 da Coleção Leitura e Escrita, Corsino *et al.* (2016, p. 26) afirmam:

No livro ilustrado, não só as palavras provocam efeitos de sentidos, mas também o texto visual, que permite entradas não lineares. As imagens também dizem, e as relações entre visual e verbal ampliam as possibilidades de diálogo. As ilustrações são importantes aliadas das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional. As imagens, muitas vezes, funcionam como senhas de entrada no texto, apoiam a memória na recapitulação de episódios, favorecem a abertura do horizonte de significação proposto pelo livro.

Quanto aos livros com pouco texto escrito e mais ilustrações, que podem também ser classificados como Livro de Imagem, a sua caracterização é apresentada sucintamente por Pimentel (2016) no *Roteiro de avaliação de livros de literatura ou informativos*:

Pode ter exclusivamente imagens ou as imagens podem ser acompanhadas de pequenos textos. O que caracteriza o livro de imagem é a multiplicidade de significados, possibilitada pela ilustração e, algumas vezes, pela relação que se estabelece entre texto verbal e imagem que permite a escolha de vários caminhos para compreender a obra (PIMENTEL, 2016, p. 94).

Quanto aos livros com conteúdo (nome das cores, letras do alfabeto, bons modos, companheirismo, entre outros) e aos livros com temas de interesse das crianças (dinossauros, mundo animal, planetas, entre outros), buscamos referência no texto de Colomer (2016, p. 101) em que trata das obras ficcionais e não ficcionais. Segundo a autora, os não ficcionais “[...] são livros que contribuem para as crianças ampliarem o vocabulário e elaborarem os primeiros conceitos sobre os elementos que encontram no mundo”.

Para a reflexão a partir do critério “Livros feitos com material resistente” é também Colomer (2016) que nos traz referências sobre esse aspecto voltado à adequação dos livros para as crianças. Segundo a autora, a resistência do material deve ser considerada, sobretudo quando a manipulação do livro for realizada pelas crianças pequenas, e indica que “os primeiros livros devem ter páginas grossas, quinas arredondadas e podem ser confeccionados em papel, tecido ou plástico” (COLOMER, 2016, p. 104). Entretanto, ele não deveria ser tomado como uma condição única que excluiria outros tipos de produção.

Quanto à resistência do livro a ser disponibilizado para as crianças, Pimentel (2016), na Unidade 2 do Caderno 7, apresenta uma citação do designer gráfico Katsumi Komagata, numa entrevista concedida à *Revista Emília*, na qual explica suas opções artísticas empregadas na arte de ilustrar livros para crianças:

Faço livros sensíveis porque sempre quis mostrar para minha filha que as coisas são finitas. No geral, as pessoas tentam dar as coisas mais duráveis para as crianças brincarem. Óbvio que, se for muito sensível, não vai ser útil. No entanto, é importante que as crianças aprendam que as coisas quebram e se destroem e que nós temos de aprender a cuidar delas com delicadeza. Se uma página é rasgada por uma criança, dá

para consertar usando fita adesiva ou cola. E assim a criança vai aprender que precisa ter mais cuidado se não quiser estragar aquilo. Com pessoas também é assim. Somos sensíveis e nos machucamos, então precisamos saber nos comunicar e entender um ao outro (KOMAGATA, 2012, [s.p.] *apud* PIMENTEL, 2016, p. 63).

Quanto ao critério “Livros com letras de imprensa maiúscula”, pode-se concordar que seja importante que se tenham livros com esse tipo de letra pela autonomia que esse material pode proporcionar para as crianças que estão se apropriando da escrita, no momento em que começam a fazer uso dessa letra nos seus processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Entretanto, as diversas fontes e formatos de letras são elementos bastante empregados pelos ilustradores nos seus projetos artísticos. Além disso, pensando na bibliodiversidade, ter livros com distintos formatos de letra é mais um aspecto da diversidade.

Em relação aos livros com atrativos, tais como *pop up*, brinquedos, sanfonados, 3D, entre outros, Colomer (2016, p. 102) explica que:

A produção atual é muito rica em formas. Podemos escolher livros segundo seus aspectos materiais: papel ou tecido, com imagem e texto, de diferentes tamanhos e formas, etc. Mas também podemos fazer isso segundo a interação que se espera do leitor: se são livros de papel podemos usar dobraduras, abas, furos, etc. E se são obras em tela pode-se tocar, arrastar, gravar a voz, ouvir, etc.

Levar em consideração os autores (escritores e ilustradores) e as editoras são alternativas que apresentam baixo percentual de adesão por parte dos cursistas que responderam ao questionário. Caso esses aspectos tivessem maior adesão por parte dos respondentes, isso poderia indicar que as professoras tivessem uma boa desenvoltura no universo literário, apresentando-se como conhecedoras da literatura infantil. Mesmo que não fossem os mais escolhidos, no caso de pessoas com boa formação na área da literatura, muito provavelmente esses aspectos ficariam à frente de itens como “livro com letra de imprensa maiúscula”. Há editoras que são reconhecidas pelas temáticas de suas publicações, portanto conhecê-las abre caminhos para escolhas mais adequadas.

Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 68) asseveram, como dissemos, que “Obras literárias com reconhecida qualidade (selecionadas, avaliadas e premiadas) contêm textos e ilustrações que podem instigar muitas visitas, dando lugar sempre a releituras, recontos e representações”. Esses são aspectos que apoiam escolhas de obras de qualidade para composição de acervos e que apoiam experiências diversas de leitura literária no ambiente escolar ou fora dele.

Na formação ofertada pela UEMG, o Caderno 7, com as suas três Unidades, que concentram a maior parte dos aspectos tratados nesta seção, foram abordados no Seminário II. A esse Caderno foi dedicado um tempo/espço consideravelmente relevante com reflexões

coletivas sobre a política do livro, leitura e literatura; discussão crítica sobre a seleção dos acervos e um momento especialmente dedicado à realização de oficina com foco nos critérios de qualidade das obras literárias, tanto para composição dos acervos das escolas quanto para ampliação das condições das professoras de participarem da escolha desses livros, como pode ser observado na Figura 14. Procurando trazer a realidade das instituições para o espaço da formação, uma das atividades propostas ao final do Seminário I, realizada em serviço pelas cursistas, foi a seleção de livros de literatura que circulavam nas escolas e nas salas de aula. Esses foram trazidos para o encontro presencial subsequente, sendo objetos de análise que subsidiaram a oficina, desenvolvida no Módulo VII do Seminário II.

Figura 14 – Oficina de análise de livros de literatura que circulavam nas escolas



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Os estudos dos conteúdos que compõem as três Unidades do Caderno 7, na formação, parecem não ter sido suficientes para cumprir os objetivos previstos. A organização desse estudo contou com momentos diferenciados, entre eles: retomada do texto da Unidade dois, com autoria de Cláudia Pimentel; reflexão e discussão de dimensões consideradas imprescindíveis para a composição de um acervo qualificado; reelaboração do roteiro proposto para análise dos livros; e oficina em que as cursistas efetivamente fizeram um exercício de análise das obras disponíveis. Esperava-se, após esses estudos e a realização coletiva da prática proposta, que as cursistas se apropriassem das características dos livros. No entanto, suas respostas nos levam a perceber a necessidade de novas aproximações para que de fato se materialize, na realidade das escolas, a composição de acervos que considerem a diversidade e a qualidade das obras a serem disponibilizadas para as crianças no ambiente escolar.

Diante dos elementos expostos questionamos: será que o tempo destinado ao estudo do Caderno 7 foi suficiente para a ampliação e/ou o aprofundamento dos conhecimentos das cursistas sobre a sua temática? A falta de continuidade das ações propostas poderia ter sido um

elemento interveniente, prejudicando o aprofundamento e a consolidação desses conhecimentos? Essas, entre outras questões, podem ser levantadas a partir do que os dados nos revelam e nos levam a pensar na necessidade de novas aproximações das professoras com esses conhecimentos, a fim de que, sustentadas pelas teorias e pelas práticas socializadas por meio desse material, ampliem seus conhecimentos, adquiram maior autonomia em suas ações e construam caminhos profícuos para a renovação de suas práticas literárias com e para as crianças.

Como enfatizamos até aqui, é dever da escola assegurar a formação de leitores de literatura desde bebês. Nessa direção, organizamos a questão seguinte que aponta, na visão das professoras cursistas do PNAIC Pré-escola participantes desta pesquisa, a influência exercida pelas ações de formação voltadas ao trabalho com a literatura, sem, contudo, esgotar todas as possibilidades que esse trabalho apresenta na prática pedagógica. Destacamos nela alguns itens referentes às ações disseminadas na formação que dialogam com as discussões do campo, conforme apresentadas nos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Quanto ao grau de importância das ações destinadas à formação de crianças leitoras de literatura, apresentada na Tabela 19, a seguir, a proposição de reconto da história figura como ponto central, seguida pela adequação do vocabulário e pela permissão da intervenção das crianças, que têm relevância bastante próximas. Na sequência, destacam-se a verificação da interpretação correta das crianças após a leitura e assegurar a compressão com perguntas de interpretação durante a leitura.

Tabela 19 – Importância dos critérios na formação do pequeno leitor de literatura

	Nada importante		Pouco importante		Mais ou menos importante		Muito importante		Extremamente importante	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Não repetir a mesma história.	76	19,95%	98	25,72%	88	23,10%	87	22,83%	32	8,40%
Permitir a intervenção das crianças, levando em conta suas reações.	0	0%	1	0,26%	8	2,10%	159	41,73%	213	55,91%
Verificar ao final da leitura se as crianças interpretaram corretamente a história.	5	1,31%	9	2,36%	25	6,56%	140	36,75%	202	53,02%
Assegurar a compreensão das crianças, fazendo perguntas de interpretação do texto ao longo da leitura.	12	3,15%	14	3,67%	23	6,04%	138	36,22%	194	50,92%
Propor reconto da história.	1	0,26%	3	0,79%	12	3,15%	122	32,02%	243	63%
Adequar o vocabulário sempre que perceber que as crianças não entenderão o sentido das palavras.	6	1,57%	9	2,36%	23	6,04%	129	33,86%	214	56,17%

	Nada importante		Pouco importante		Mais ou menos importante		Muito importante		Extremamente importante	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Ler mais de uma vez o mesmo livro, em dias diferentes.	9	2,36%	25	6,56%	86	22,57%	167	43,83%	94	24,67%
Assegurar que as crianças se encontrem sentadas e em silêncio durante a leitura da história.	9	2,36%	21	5,51%	58	15,22%	186	48,82%	107	28,08%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário (2022).

Ao destacarmos os elementos considerados por nós os mais relevantes na formação do pequeno leitor de literatura, indicamos os critérios “Permitir a intervenção das crianças, levando em conta suas reações”, “Propor reconto da história” e “Ler mais de uma vez o mesmo livro, em dias diferentes”, como aqueles que nos ajudam a perceber se as professoras se apropriaram dos elementos que apoiam a formação de crianças leitoras de literatura, em conformidade com os pressupostos contidos nos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Para a análise desses critérios, considera-se a soma das colunas “muito importante” e “extremamente importante”.

Quanto à importância das ações do PNAIC voltadas à formação do pequeno leitor, na visão das cursistas que participaram desta pesquisa, “permitir a intervenção das crianças, levando em conta suas reações” alcançou um percentual de 97,64%, seguida da proposição do reconto da história com 95,20% entre as alternativas “muito importante” e “extremamente importante”.

Na segunda Unidade do Caderno 2 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, mais especificamente na Seção 4 – Reflexão e Ação. Goulart e Mata (2016) convidam as professoras a realizarem com as crianças atividades contextualizadas e significativas de oralidade e escrita. Apresentam um quadro contendo um rol de atividades, às páginas 92 a 96, visando diversificar e tornar mais significativa a prática docente. Para isso, propõem um planejamento em que a linguagem seja constitutiva das ações das crianças de modo a fortalecer sua formação como pessoas vivas e críticas que, por meio das interações e no espaço lúdico das brincadeiras, participam das culturas, sobretudo da cultura escrita. Entre as atividades organizadas e apresentadas pelas autoras, encontra-se o “reconto de história”. Essa prática privilegia a construção de sentidos e significados pela criança, apoia a organização do seu pensamento, a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobretudo nos aspectos relacionados com a oralidade e a escrita (GOULART; MATA, 2016). Reitera-se, assim, a importância dessa ação na mediação que a professora realiza para aproximar a criança do livro. Analisando o

contexto geral, parece que as respondentes foram influenciadas pela formação do PNAIC Pré-escola adotando a prática do reconto de histórias para as crianças em suas realidades escolares.

A opção de resposta “Permitir a intervenção das crianças, levando em conta suas reações” é um item que se aproxima daquilo que se espera em relação à atitude das professoras durante a sua mediação. Nesse sentido, ressaltamos que, sendo a linguagem constitutiva das crianças, promover o diálogo antes, durante e depois da leitura de textos literários democratiza a leitura e a torna mais diversa e inclusiva ao considerar o que a criança tem a dizer e ao permitir que socializem os seus diferentes pontos de vista.

Para que a interação entre as crianças e o texto literário se desenvolva de forma coletiva e dialógica, é importante que a mediadora mantenha um olhar atento às crianças, lhes dê vez e intervenha para que façam antecipações sobre os sentidos da narrativa, levantem e exponham suas hipóteses sobre o conflito narrativo, descrevam suas impressões sobre os personagens, expressem suas inquietações, exponham ideias concernentes à lógica da narrativa. Para tanto, é necessário exercitar a escuta efetiva. Nesse sentido, Colomer (2016), no Caderno 5, ao discutir sobre os benefícios da leitura compartilhada no ambiente escolar, que ultrapassa a compreensão dos textos, descreve algumas vantagens dessas práticas. Entre elas, apresentamos as que se relacionam com os itens em análise:

[...] fazer comentários que explicitem relações entre as ações, interrogar sobre o que acontecerá ou formular perguntas ajuda a desenvolver mecanismos próprios da leitura, como antecipação e inferência; observar detalhadamente os livros favorece a atenção aos detalhes e a formação de uma interpretação global baseada na coerência; dar tempo para as perguntas suscitadas e se interessar pelos comentários das crianças favorece a ampliação do mundo à luz do que diz o texto e permite a construção de uma experiência ativa de diálogo com a comunidade por meio da escrita (COLOMER, 2016, p.112).

Quanto aos itens “Não repetir a mesma história”, “Verificar ao final da leitura se as crianças interpretaram corretamente a história” e “Assegurar a compreensão das crianças, fazendo perguntas de interpretação do texto ao longo da leitura”, eles são critérios que oferecem indícios de que o trabalho realizado pelas professoras não coaduna com os princípios teóricos e práticos defendidos pelo material do PNAIC Pré-escola no sentido de favorecer a formação das crianças como leitoras. Vale destacar que, em alguma medida, esses critérios até se opõem aos critérios apresentados no bloco anterior, que indicam ações relevantes para constituição das crianças como leitoras literárias.

Um fator que merece atenção nesse caso é a pouca importância dada ao critério “Não repetir a mesma história”, somando-se as alternativas “Muito importante” e “Extremamente

importante” encontramos um percentual de 31,23%. Esse percentual é alto, e sinaliza que elas poderiam não ter entendido o sentido que a repetição tem para as crianças. De acordo com Gouvêa (2016), a repetição é uma das características da relação da criança com o mundo. Nas palavras da autora, “Ao brincar ou desenvolver uma atividade que lhe dá prazer, o sinal de sua satisfação é dizer ‘De novo!’ após o fim da ação” (GOUVÊA, 2016, p.100). É essencial dizer que, diferentemente das demais questões apresentadas, a que versa sobre a repetição da história é a única afirmação negativa, sendo possível que essa característica tenha afetado a leitura, interpretação e resposta dos entrevistados.

Por sua vez, o item “Verificar ao final da leitura se as crianças interpretaram corretamente a história”, entre as alternativas “Muito importante” e “Extremamente importante”, alcançou um percentual de 89,77% e o item “Assegurar a compreensão das crianças, 87,14%. Esses percentuais são altos e parecem indicar que as respondentes acreditam existir uma interpretação correta das histórias, uma única forma de interpretá-las, e a literatura, ao contrário disso, convida a uma leitura aberta. O texto literário é um texto aberto a múltiplas interpretações. Quanto a isso, Colomer (2016, p. 111) recomenda que “Ler em grupo, discutindo depois o que foi entendido, ajuda a aprofundar o significado da história e a observar como se chegou a determinadas conclusões”. Ainda sobre esse item, Belmiro e Galvão (2016, p. 20) também ponderam:

É claro que, ao final da história, podemos conversar sobre os personagens, sobre a trama e outros assuntos que possam surgir. Por exemplo: “Você seria capaz de construir uma casa que o lobo não pudesse derrubar? Como seria essa casa?”. Além de abrir espaço para uma gostosa conversa, você também alimenta a imaginação dos pequenos. É importante lembrar que essas conversas não são obrigatórias. Muitas vezes, a leitura da história já é suficiente para criar perguntas e respostas que não precisam ser divididas com ninguém!

Comparando esses dois itens é possível apontar que o grau de importância atribuído pelas professoras para critérios antagônicos apresenta uma proximidade, pois encontram-se próximos à faixa de 90% entre as alternativas muito importantes e extremamente importantes. Essa constatação nos permite refletir sobre o impacto da formação do PNAIC Pré-escola nas concepções das professoras cursistas que participaram da pesquisa. As respondentes indicam como sendo relevantes, de um lado, questões discutidas e estudadas na formação. No entanto, por outro lado, os dados revelam que elas também destacam práticas que foram problematizadas ao longo da formação, considerando-as como sendo significativas na formação de crianças como leitoras de literatura.

Já quanto à adequação do vocabulário, o somatório das respostas apresentadas pelas cursistas nas alternativas “Muito importante” e “Extremamente importante” alcançou 90,03%. Pode haver situações em que seja necessário adequar o vocabulário, entretanto há também ressalvas de pesquisadores, como Belmiro e Galvão (2016), que salientam a importância da ampliação do vocabulário destacando como as crianças apreciam e reconhecem a linguagem literária, que transpõe a linguagem do cotidiano. Nesse sentido, é também oportuna a mediação que segue o padrão do texto redigido pelo/a autor/a, sem alterar a sua originalidade, sem mudar as palavras, seguindo a sequência construída, sem simplificar o texto. Dessa forma, oferecemos à criança um modelo de estruturação da linguagem escrita, com sua estrutura típica, demonstrando a diferença entre a linguagem fática, por exemplo, e uma narrativa literária. Ao oferecermos às crianças esse padrão de leitura apoiamos a sua apropriação da linguagem escrita.

A atitude por parte da professora de “Assegurar que as crianças se encontrem sentadas e em silêncio durante a leitura da história” é objeto de atenção e sinaliza um distanciamento dos referenciais teóricos. Somando-se as alternativas Muito importante e Extremamente importante, ela alcançou um percentual bastante alto, de 76,90%. Essa é atitude que pressupõe a adoção de um ensino transmissivo, em que a professora é detentora de saberes e conhecimentos a serem repassados à criança, que os recebe de forma passiva e acrítica. Outra possibilidade é de a professora não levar em conta as características da fase de vida das crianças, nem tampouco sua escassa experiência em ambiente de aprendizagem coletivo. Ou seja, na faixa etária que constitui a Educação Infantil, as crianças movimentam-se constantemente. Além disso, estão em processo de aprendizagem de comportamentos típicos e esperados para cada situação de aprendizagem. Qualquer que seja o motivo, esperar que as crianças estejam sentadas e em silêncio revela uma concepção de educação que se contrapõe à proposta dialógica disseminada pelo material Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, em que a criança é constituída pela linguagem, sujeito de enunciação, que participa da cultura e a constrói por meio das interações que estabelece com seus pares, com os adultos, com o meio físico e social.

A Tabela 20 mostra a opinião das professoras que participaram desta pesquisa sobre o grau de influência exercida pela formação do PNAIC Pré-escola nas práticas educativas:

Tabela 20 – Grau de influência da formação do PNAIC Pré-escola na prática educativa

	Nunca fazia e passei a fazer		Já fazia		Fazia e aprimorei		Não se adequa a minha prática	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Considerar a literatura infantil como arte.	20	5,25%	51	13,39%	298	78,22%	12	3,15%

	Nunca fazia e passei a fazer		Já fazia		Fazia e aprimorei		Não se adequa a minha prática	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Ler histórias com e para as crianças.	1	0,26%	65	17,06%	302	79,27%	13	3,41%
Usar o texto literário para trabalhar os conteúdos escolares.	6	1,57%	73	19,16%	285	74,80%	17	4,46%
Planejar a leitura e a mediação dos textos literários.	12	3,15%	75	19,69%	278	72,97%	16	4,20%
Explorar as ilustrações e sua relação com o texto verbal.	7	1,84%	65	17,06%	296	77,69%	13	3,41%
Explorar o projeto gráfico dos livros infantis.	42	11,02%	66	17,32%	256	67,19%	17	4,46%
Participar da escolha dos livros.	47	12,34%	103	27,03%	175	45,93%	56	14,70%
Planejar coletivamente o trabalho com a literatura infantil.	26	6,82%	82	21,52%	250	65,62%	23	5,51%
Usar o texto literário para ensinar valores e comportamentos.	2	0,52%	82	21,52%	276	72,44%	21	6%
Realizar diariamente rodas de leitura.	11	2,89%	92	24,15%	263	69,03%	15	3,94%
Organizar espaços variados de leitura.	31	8,14%	78	20,47%	257	67,45%	15	3,94%
Criar intercâmbios literários com as famílias.	60	15,75%	75	19,69%	205	53,81%	41	10,76%
Realizar eventos literários na escola.	44	11,55%	85	22,31%	196	51,44%	56	14,70%
Ler livros de literatura "adulta".	66	17,32%	86	22,57%	118	30,97%	111	29,13%
Reconhecer autores (escritores e ilustradores) de livros infantis.	43	11,29%	99	25,99%	226	59,32%	13	3,41%
Usar o texto literário para favorecer a apropriação do sistema alfabético de escrita.	17	4,46%	70	18,37%	269	70,60%	25	6,56%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário (2022).

Integrava a essa questão um campo aberto (Outras) em que as cursistas poderiam apresentar outras ações, além das opções de respostas listadas, se assim o desejassem. Nas respostas que foram além das opções listadas, foi registrada a contribuição da formação para o planejamento do momento de leitura, a criação de projetos de leitura para aumentar o alcance da leitura literária, o uso diversificado dos textos literários (como *hobby*, na resolução de

conflitos, para aguçar a curiosidade, no desenvolvimento de temas, na preparação para momentos específicos da rotina escolar), a proposição de momentos de contação de histórias com livros literários e o uso do texto literário na alfabetização. Um dos respondentes fez uma descrição mais completa da experiência: “Sem dúvidas, participar do PNAIC com formadora regional ampliou minhas concepções e práticas sobre letramento literário com as crianças e, também, na docência”.

A fim de reconhecer o grau de influência da formação do PNAIC Pré-escola nas práticas educativas das professoras, elaboramos 12 itens, com aspectos articulados ao trabalho com a literatura, sendo 9 desses aspectos circunscritos às ações disseminadas durante a formação continuada das professoras no âmbito do Programa, conscientes que eles não abarcavam todas as ações propostas nessa formação. Outros 3 aspectos ligados aos usos diversificados da literatura nas práticas pedagógicas das professoras também foram contemplados.

Um primeiro plano de análise dos dados apresentados nos permite compreender a relação estabelecida das professoras cursistas com as práticas educativas significativas de formação de crianças leitoras, de acordo com as concepções teóricas do material de apoio da formação do PNAIC Pré-escola. Destacamos que as práticas “Usar o texto literário para trabalhar os conteúdos escolares”, “Usar o texto literário para ensinar valores e comportamentos” e “Usar o texto literário para favorecer a apropriação do sistema alfabético de escrita” podem ser consideradas, do ponto de vista teórico, pouco relevantes para a formação de leitores, uma vez que estão vinculadas a uma perspectiva de literatura utilitarista e a literatura comporta outras dimensões de encantamento e de ludicidade, sobretudo sendo considerada como arte.

Ao abordar a arte, Richter (2016, p. 29) adverte que “As produções artísticas introduzem, na linguagem, novas formas de contornar o real. A arte sempre cumpriu a função de resistir às formas instituídas, gerando uma inquietação necessária ao surgimento de novos horizontes”. Desprovida do seu sentido utilitário e entendida como arte da palavra, o acesso de professoras e de crianças ao universo literário apoia a constituição das subjetividades e a construção das identidades. Ao se propor um trabalho sistemático com a literatura, no ambiente escolar ou fora dele, cria-se a oportunidade de ampliar as experiências pessoais dos sujeitos, incidindo na sua formação humana. Ao abordar a literatura em sua forma plena, Baptista *et al.* (2016, p. 105) advertem que ela “[...] permite a compreensão de mundos. Possibilita encontrar e entender os sentimentos de quaisquer tons da paleta de cores (sombrios ou alegres) e a potencialidade de se encenar corporalmente um texto para se compreender seu sentido no coletivo de leitores”.

Em relação à influência da formação do PNAIC Pré-escola nas práticas educativas, conforme revelam os dados apresentados na Tabela 19, existe um indício de aprimoramento das práticas das docentes a partir das respostas coletadas.

Entre as atividades que passaram a fazer parte do rol de práticas, tem-se, de maneira mais representativa, considerando a alternativa de resposta “Nunca fazia e passei a fazer”, a criação de intercâmbios literários com as famílias (15,75%) e a leitura de literatura “adulta” (17,32%).

A LDB/96 define, no Art. 29, que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Diante disso, um dos caminhos profícuos para o estreitamento de laços com as famílias pode ter como motivação a literatura, ampliando as possibilidades de aproximar as crianças dos livros e as famílias das escolas e das professoras. Nessa direção, Colomer (2016, p. 109), em seu texto *As crianças e os livros*, contribui com essa discussão:

A mediação do adulto começa na primeira infância, nas formas de se dirigir aos bebês e compartilhar com eles os recursos literários da tradição oral, como canções de ninar, histórias e jogos de colo. Entretanto, podemos constatar que cada vez mais esse repertório cultural tem perdido força nas famílias. Por outro lado, uma parte dessa nossa tradição oral tem sido transferida para as escolas infantis e os contos e livros agora são compartilhados tanto em casa quanto nas escolas. Em nenhuma outra etapa da vida o progresso leitor das crianças depende tanto de sua relação com os adultos. Por isso, além de uma boa seleção de títulos, é necessário ler para e com as crianças, pois é junto à família e à professora, no convite para a leitura compartilhada, que elas descobrem os livros.

As respostas apresentadas pelas cursistas quanto aos usos diversificados do texto literário exigem atenção: utilizar o texto literário para trabalhar os conteúdos escolares, para ensinar valores e comportamentos e para apoiar apropriação do sistema de escrita alfabético são destacados entre usos correntes que as professoras fazem nos ambientes escolares. A esses, somam-se outros como resolver conflitos, aguçar a curiosidade, desenvolver temas de estudo, preparar momentos específicos da rotina escolar. Todos eles se distanciam dos pressupostos do material que orientou a formação, os Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Entretanto, a recorrência desses usos, muitas vezes, é constatada no cotidiano das instituições. Conforme Baptista *et al.* (2016, 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. A literatura, nesse contexto, vem recebendo um tratamento indesejável, ora servindo prioritariamente como estratégia didática para a aquisição da base alfabética, ora sendo concebida como mera atividade de fruição.

Nessa mesma direção, Gabriela Nogueira e Carolina Michel, em seu artigo *Leitura e escrita como prática social na Educação Infantil*, tomado como referência nesta pesquisa, fazem uma abordagem da leitura e da escrita na Educação Infantil, por meio dos documentos oficiais, defendendo o trabalho com a linguagem escrita a partir dos eixos da Educação Infantil definidos nas DCNEI, as interações e a brincadeira, e das diferentes linguagens pelas quais elas se expressam. Para ancorar suas premissas, as autoras fazem citações dos Cadernos Leitura e Escrita na Educação Infantil, entre elas, a de Galvão (2016, p. 26):

[...] o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *stricto sensu*. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta.

E, na sequência, a de Kramer e Barbosa (2016, p. 68):

Não defendemos aqui a alfabetização na Educação Infantil. Antes, que se olhe para as crianças e que seus saberes, suas descobertas e suas invenções sejam reconhecidas, valorizadas e discutidas. O que pode efetivamente ser feito através da documentação pedagógica.

Nesse sentido, alertam que, diante da explícita indicação de que a alfabetização, enquanto processo de sistematização da leitura e da escrita, não é o foco da proposta da Educação infantil, as crianças, seus saberes, suas descobertas e suas invenções é que devem ser priorizados (NOGUEIRA; MICHEL, 2018).

Num segundo plano de análise, buscamos compreender o impacto da formação do PNAIC Pré-escola nas práticas educativas das cursistas considerando a alternativa “fazia e aprimorei”. Entre os itens dessa alternativa, destacamos “considerar a literatura infantil como arte”, “ler histórias com e para as crianças”, “usar o texto literário para trabalhar os conteúdos escolares”, “planejar a leitura e a mediação dos textos literários”, “explorar as ilustrações e sua relação com o texto verbal”, “usar o texto literário para ensinar valores e comportamentos” e “usar o texto literário para favorecer a apropriação do sistema alfabético de escrita” são indicados por mais de 70% das respondentes, o que nos leva a inferir que um percentual significativo de pessoas compreende a formação como transformadora da sua prática. No entanto, algumas dessas alternativas não condizem com princípios da formação, são elas, “usar

o texto literário para trabalhar os conteúdos escolares”, “usar o texto literário para ensinar valores e comportamentos” e “usar o texto literário para favorecer a apropriação do sistema alfabético de escrita”.

Para as práticas destacadas com o percentual entre 60% e 70%, temos “explorar o projeto gráfico dos livros infantis”, “planejar coletivamente o trabalho com a literatura infantil”, “realizar diariamente rodas de leitura” e organizar espaços variados de leitura”. Para as práticas destacadas com o percentual entre 50% e 60%, aparecem os itens “criar intercâmbios literários com as famílias”, “realizar eventos literários na escola” e “reconhecer autores, escritores e ilustradores (autores de livros infantis)”. Por sua vez, para as práticas destacadas com o percentual abaixo de 50%, temos “participar da escolha dos livros” e “ler livros de literatura adulta”.

Considerando a alternativa “nunca fazia e passei a fazer” o destaque é para “explorar o projeto gráfico dos livros infantis”, com 11,02%, “participar da escolha dos livros, com 12,34%, “criar intercâmbios literários com as famílias”, 15,75%, “realizar eventos literários na escola, 11,55% e “reconhecer autores, escritores e ilustradores” (autores de livros infantis)” 11,29%. Esses itens nos indicam transformação nas práticas das professoras, uma vez que os dados revelam ações que antes não eram praticadas pelas professoras e que, segundo elas, passaram a fazer parte de seu cotidiano escolar.

As professoras respondentes destacam que todas as práticas pedagógicas indicadas faziam parte da sua ação pedagógica antes da formação, então o impacto indicado por elas é de aprimoramento e não de mudança, no sentido de substituir uma prática. O percentual de professoras que indica que começou a desenvolver uma prática que não fazia parte de seu repertório pode ser considerado pequeno, estando em torno de 10%. O que nos leva a refletir que o impacto da formação, de modo geral, está na melhoria das práticas e não na sua renovação. É importante destacar, também, que as respondentes indicam aprimoramento de práticas que são consideradas inadequadas de acordo com os princípios da formação do PNAIC Pré-escola e não deveriam fazer parte da organização do trabalho educativo na Educação Infantil.

4.4.3 *Quarto Bloco: A formação das profissionais como leitoras de literatura*

O quarto bloco do questionário, A formação das profissionais como leitoras de literatura, contém 3 questões, da 10 até a 12, elaboradas com a finalidade de reconhecer a influência e a importâncias das ações propostas pelo PNAIC Pré-escola para a ampliação das experiências leitoras das profissionais. Busca-se também conhecer, entre os Cadernos da Coleção Leitura e

Escrita – o de Apresentação, os outros oito Cadernos e o Encarte para as famílias –, qual deles deixou marcas mais profundas nas cursistas, a partir dessa experiência formativa.

Os dados apresentados na Tabela 21 refletem, na visão das respondentes, a influência da formação do PNAIC Pré-escola nas experiências dessas professoras como leitoras de literatura.

Tabela 21 – Grau de influência das propostas do PNAIC para a ampliação da experiência como leitora de literatura

	Nada importante		Pouco Importante		Mais ou menos importante		Muito importante		Extremamente importante	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
A participação no clube de leitura literária, denominado Tertúlia Literária.	0	0%	6	1,88%	29	9,06%	203	6,443%	82	25,62%
As indicações de leitura de textos de literatura adulta nos cadernos do PNAIC.	1	0,31%	11	3,44%	26	8,13%	213	66,56%	69	21,56%
O debate em pequenos e grandes grupos sobre dinâmicas de leitura de textos literários para adultos.	1	0,31%	6	1,88%	22	6,88%	203	63,44%	88	27,50%
As indicações de leituras literárias pelas colegas.	0	0%	2	0,63%	15	4,69%	213	66,56%	90	28,13%
A convivência com a literatura como uma porta para o entendimento do mundo.	0	0%	1	0,31%	2	0,63%	169	52,81%	148	46,25%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário (2022).

Quanto à influência das propostas apresentadas pelo PNAIC Pré-escola para a ampliação da experiência como leitora de literatura, conforme pode ser evidenciado na Tabela 20, entre os itens apresentados, a convivência com a literatura como uma porta para o entendimento do mundo foi o que atingiu o percentual mais alto da opção “Extremamente influente”. Os itens que se referem às indicações de leituras literárias pelos colegas, bem como as indicações de leitura de textos de literatura adulta nos Cadernos da formação foram considerados muito influentes por mais da metade dos respondentes (66,56%).

De acordo com os respondentes, o grau de influência das propostas do PNAIC Pré-escola para a ampliação de suas experiências como leitoras de literatura alcançou maior destaque a partir do item que incidiu sobre a convivência com a literatura como uma porta para o entendimento do mundo. Esse item encontra ressonância nos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação infantil destacando-se tanto na Unidade 1 quanto na 2 do Caderno 1.

Na Unidade 1, Richter (2016, p. 29) aponta, como dissemos, que “A arte sempre cumpriu a função de resistir às formas instituídas, gerando uma inquietação necessária ao surgimento de novos horizontes”. Nessa direção, aponta ainda que:

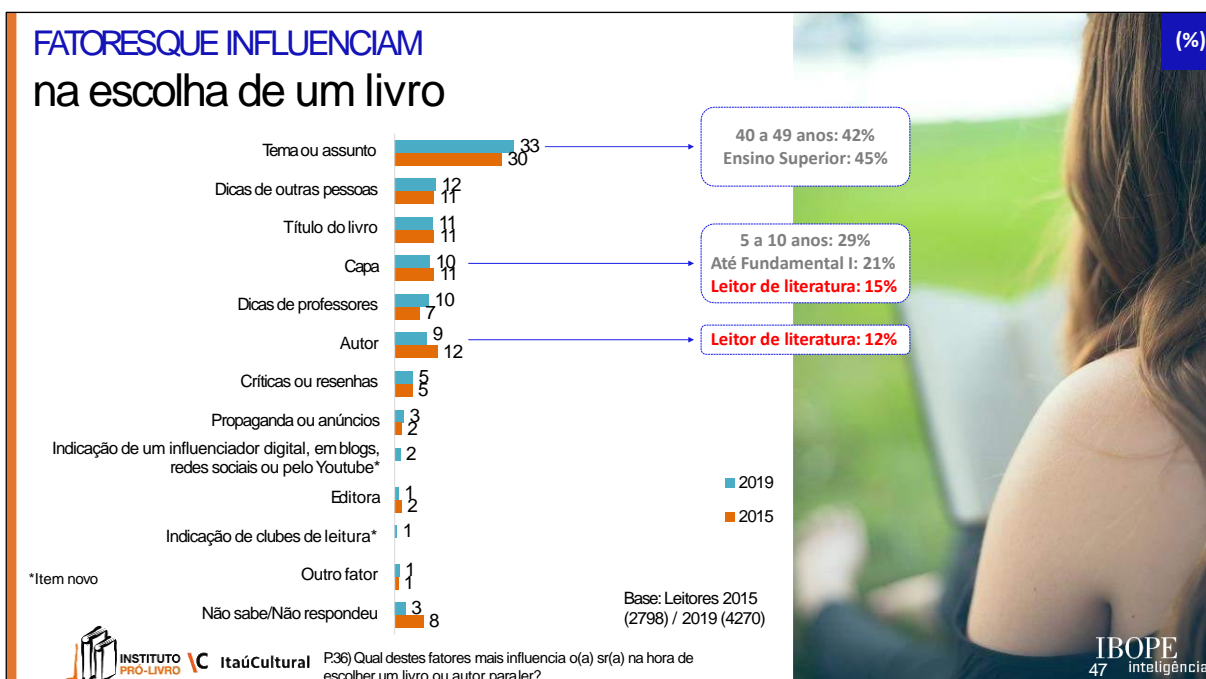
Os encontros com produções artísticas – na literatura, na dança, no cinema, na música, na fotografia, no teatro, nas artes plásticas – tornam-se insubstituíveis nos processos culturais de aprender a perceber o mundo e a nós mesmos, porque criar e inventar sentidos para o viver não é se adequar à vida como ela é. As produções da arte podem nos estender a mão e nos tornar ainda mais próximos dos outros humanos que estão à nossa volta, porque nos permitem aprender a interpretar e compreender a diversidade nos modos sensíveis de imaginar, perceber e ler o mundo e a nós mesmos (RICHTER, 2016, p.29).

Na Unidade 3, do mesmo Caderno, ao apresentar o Projeto Tertúlia Literária, Baptista *et al.* (2016, p. 116) discutem as suas finalidades, entre elas destaca-se “construir situações e espaços nos quais os sujeitos possam olhar para si e para os outros a partir de ângulos e lentes variadas, constituindo-se, assim, como leitores que entendem e respeitam a diversidade” e apontam como princípio estruturante que os participantes construam autonomia de leitura na medida em que dialogam com outros leitores. Ao final, concluem que:

[...] da mesma forma como ocorre com as crianças bem pequenas, não sabemos exatamente quando e como os seres humanos realizam uma síntese do que sabem e a partir dela avançam, mas uma coisa é certa: a convivência com a literatura pode ser uma porta para o entendimento do mundo ainda a ser explorado. O seu sentido e a sua força residem na pluralidade de certezas e incertezas que perpassam os textos literários de diferentes épocas, como um amplo mosaico da condição humana, com as suas conquistas e fragilidades. Dessa forma, podemos considerar que uma formação integral do professor, seja da Educação Infantil, dos anos iniciais ou dos anos subsequentes, deve passar por uma compreensão de que as linguagens abarcam formas inusitadas de expressão, e que a dimensão estética da literatura é uma delas (BAPTISTA *et al.*, 2016, p.116-117).

Realçamos e oferecemos um destaque especial à influência das colegas leitoras de literatura e à Coleção Leitura e Escrita com indicações de leitura literária consideradas pelas cursistas, diante de suas respostas a essa questão. Recorremos mais uma vez à pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, edição de 2019, para mostrar o quão importante representam as indicações de leitura entre outros fatores que influenciam na escolha do livro a ser lido. Percebe-se, para além dos fatores que se inter-relacionam com a obra como tema, o título do livro, a capa e o autor, que o destaque recaí sobre dicas em geral e sobre as dicas de leitura feitas pelos professores.

Figura 15 – Fatores que influenciam na escolha do livro



Fonte: Instituto Pró-livro (2019).

Na questão seguinte do questionário, as respondentes informaram sobre as possibilidades oferecidas pelo PNAIC Pré-escola. Dentre os itens apresentados, a criação do hábito de ler literatura todos os dias ou quase todos os dias é o que apresenta maior importância, seguido do aprofundamento dos meus conhecimentos acerca de autores, estilos, gêneros da literatura voltada para o público adulto. Em contrapartida, a organização de clubes de leitura inspirados na experiência vivida seguido do seu desenvolvimento humano e profissional obtiveram menor importância, na perspectiva das profissionais que participaram da pesquisa:

Tabela 22 – Grau de importância das possibilidades oferecidas pelo PNAIC Pré-escola

	1		2		3		4		5	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
O aprofundamento dos meus conhecimentos acerca de autores, estilos, gêneros da literatura voltada para o público adulto.	76	23,75%	57	17,81%	60	18,75%	66	20,63%	61	19,06%
A organização de clubes de leitura inspirados na experiência vivida.	44	13,75%	61	19,43%	59	18,44%	63	19,69%	93	29,06%
A criação do hábito de ler literatura todos os dias ou quase todos os dias.	78	24,38%	88	26,50%	74	23,13%	39	12,19%	41	12,81%
A compreensão do ato de ler não como um processo solitário entre o leitor e o texto e sim como um processo que se constrói coletivamente.	54	16,88%	64	19,79%	77	24,06%	87	27,19%	38	11,88%

	1		2		3		4		5	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
O meu desenvolvimento humano e profissional.	68	21,25%	50	16,61%	50	15,63%	65	20,31%	87	27,19%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário (2022).

A criação do hábito de ler literatura todos os dias ou quase todos os dias obteve o maior número de respostas apresentadas pelas respondentes. Esse item ter alcançado maior influência vai ao encontro do que define Paiva (2016, p. 17), no texto da Unidade 1 do Caderno 7:

[...] constato, ao longo dos anos, o quanto é fundamental o investimento no sujeito leitor e na identificação de suas maneiras de ler para que, de fato, ele se forme de modo adequado para futuras práticas de mediação de leitura no contexto em que atua. A prática cotidiana comprova, assim como confirmam as teorias sobre leitura, que o hábito de leitura de um educador determina a sua ação no trabalho com a literatura.

O item referente ao aprofundamento dos conhecimentos das respondentes acerca de autores, estilos e gêneros da literatura obteve o segundo lugar em grau de importância, de acordo com as respostas apresentadas. Ele se articula com o que se tem caracterizado por *bibliodiversidade*, conforme abordado por Pimenta (2016) na Unidade 2 do Caderno 7. A bibliodiversidade é um aspecto a ser assegurado sendo objeto de atenção na formação do leitor literário. Explicita-se que: “O universo dos livros para crianças é bem amplo e inclui livros informativos e de conceitos iniciais, entre outros. Conhecer essa tipologia de livros é importante, pois um acervo deve garantir o acesso à diversidade ou, no caso dos livros, à bibliodiversidade” (PIMENTA, 2016, p. 84).

Nessa mesma direção, entre os critérios listados no *Roteiro de avaliação de livros de literatura ou informativos*, apresentado na Unidade 2 do Caderno 7, essas dimensões são também contempladas. Elas compõem itens desse Roteiro que orienta a seleção de acervos de qualidade a serem disponibilizados para as crianças. Entendemos que, resguardadas as devidas diferenças entre o público-alvo, essa lógica aplica-se também ao fomento da literatura voltada ao público adulto.

Reitera-se assim a importância da *bibliodiversidade* do acervo, mas não exclusivamente, uma vez que os critérios de qualidade das obras também devem ser considerados no fomento à leitura literária e na formação de leitores de literatura. A presença de ambos nas pautas formativas atua no fomento à leitura e a favor da profissionalidade e do desenvolvimento humano dos sujeitos.

Ainda sobre essa questão, é importante ressaltar que o incentivo à organização de clubes de leitura para vivência coletiva de práticas de leitura literária pelas professoras foi ação

recorrente na formação implementada pela equipe da UEMG, que atravessou toda a formação. Suas bases foram lançadas no Caderno de Apresentação e uma das experiências compartilhadas foi o Projeto de Extensão Universitária Tertúlia Literária “Quem Lê Também Tem Muito a Dizer”. Essa experiência foi apresentada no Caderno 1 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Segundo Baptista *et al.* (2016, p. 111-112), no texto apresentado na Unidade 3 desse Caderno, esse Projeto de Extensão Universitária:

[...] tem como pressuposto a ideia de que ler implica compartilhar espaços, construir pensamentos coletivamente, vivenciar experiências de leituras partilhadas e alargar nossas vivências por meio dos múltiplos sentidos construídos por diferentes leitores. A leitura, nessa perspectiva, é compreendida como um processo não individual, mas coletivo, dialógico [...].

Contudo, ente as respostas recolhidas, conforme apresentadas na Tabela 21, o grau de importância atribuído pelas respondentes a essa ação, estimulada permanentemente durante toda formação, retrata ser o item que alcançou menor importância.

Segue-se a esse item o segundo menos importante, qual seja, o desenvolvimento humano e profissional das respondentes. Entendemos que se lançar à formação continuada é um passo na direção do desenvolvimento profissional e criar ou ampliar hábitos de leitura influencia diretamente no desenvolvimento humano, no entanto, de acordo com as respostas oferecidas pelas cursistas, essas dimensões alcançaram menor importância.

Por fim, sobre o Caderno da Coleção que teve maior relevância para os profissionais, o “Caderno 1: Ser docente na Educação infantil: entre o aprender e o ensinar” foi o mais recorrente. Segue-se a ele, consecutivamente, os Cadernos 3 e 2. Ressalta-se que todos os Cadernos, em alguma medida, foram registrados pelas cursistas, marcando, portanto, sua trajetória formativa:

Tabela 23 – Caderno da Coleção que mais marcou

Caderno mais relevante	Qtd.	%
Caderno de Apresentação.	32	10,00%
Caderno 1: Ser docente na Educação Infantil: entre o aprender e o ensinar.	84	26,25%
Caderno 2: Ser criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem.	46	14,37%
Caderno 3: Linguagem oral e Linguagem escrita na Educação Infantil: Práticas e interações.	61	19,06%
Caderno 4: Bebês como leitores e autores.	15	4,69%
Caderno 5: Crianças como leitores e autores.	31	9,69%

Caderno mais relevante	Qtd.	%
Caderno 6: Currículo e Linguagem na Educação Infantil.	10	3,13%
Caderno 7: Livros Infantis: Acervos, espaços e mediações.	8	2,50%
Caderno 8: Diálogo com as famílias: A leitura dentro e fora da escola.	16	5,00%
Encarte – Conta de novo!? A família e a formação literária do pequeno leitor.	17	5,31%
Total	320	100%

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário (2022).

O Caderno que mais marcou a trajetória das respondentes é o Caderno 1 - Ser docente na Educação infantil: entre o aprender e o ensinar, sendo destinadas a ele 84 respostas, o que corresponde a 26,25% do total de respostas recolhidas. O segundo mais relevante apontado pelas respondentes é o Caderno 3 - Linguagem oral e Linguagem escrita na Educação Infantil: Práticas e interações, com 61 respostas, correspondendo a um percentual de 19,06%.

O Caderno 1 trata das relações entre docência, linguagem e cultura escrita na Educação Infantil. Ele é descrito, no Caderno de Apresentação, da seguinte maneira:

[...] você, professora, será chamada a refletir sobre a especificidade do fazer docente na Educação Infantil, comprometido com o respeito às crianças de até cinco anos como sujeitos de direitos, ativos e capazes. Nesse primeiro caderno, o foco recai sobre as relações entre docência, linguagem e cultura na Educação Infantil. Isso porque consideramos que a professora é importante agente de promoção do acesso da criança à cultura, em especial à cultura escrita. Vamos discutir a necessidade da compreensão e valorização da literatura para a ampliação das experiências humanas, para a formação do professor e para o trabalho docente na Educação Infantil. Proporemos que vocês se constituam como grupo de leitoras de literatura, e, para auxiliá-las no desenvolvimento dessa proposta, traremos exemplos de experiências de outros grupos formados com o mesmo objetivo. As atividades pertinentes a esse projeto farão parte do curso e comporão sua carga horária. (BRASIL, 2016a, p. 29).

A partir das relações entre docência, linguagem e cultura escrita, esse Caderno enfatiza as especificidades da docência e a identidade profissional docente na Educação Infantil. Ao ser apontado como o mais relevante pelas respondentes, percebe-se que essas profissionais buscam referências teóricas e práticas que lhes permitam ampliar as suas experiências pessoais e profissionais.

O Caderno 3 dá prosseguimento às discussões sobre linguagem e cultura escrita na Educação Infantil promovendo reflexões que ancoram novas práticas que respeitam e apoiam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, respeitando as peculiaridades do conhecimento e as especificidades dos sujeitos. De acordo com o Caderno de Apresentação, no Caderno 3:

[...] se analisa a cultura escrita (ou culturas do escrito) como um modo específico de expressão da cultura – a linguagem escrita –, no qual adultos e crianças estamos de alguma forma inseridos, com diferentes níveis de produção e de participação. As relações linguísticas, sociais e culturais entre oralidade e escrita, suas aproximações e afastamentos, são estudadas, ajudando-nos a refletir sobre a vida das crianças e sobre atividades nos espaços da Educação Infantil. São discutidos princípios como a natureza social do desenvolvimento humano, a mediação do outro e do signo, o estatuto da linguagem e a produção histórica e cultural do conhecimento. Nas três unidades do caderno, os conceitos teóricos constituem pontos de partida para a análise de diferentes situações vivenciadas no contexto da Educação Infantil, provocando-nos a pensar em atividades em que a linguagem seja constitutiva das ações das crianças, fortalecendo-lhes a formação como pessoas vivas e críticas (BRASIL, 2016a, p. 30).

Sendo o Caderno 3 o segundo mais relevante, de acordo com as respondentes, reitera-se a importância dessas temáticas e a busca dessas cursistas por continuidade e aprofundamento em relação às mesmas.

As respostas que qualificam os Cadernos 1 e 3 como os mais relevantes para as respondentes trazem a compreensão da adequação desse material para a formação desses sujeitos. Suas temáticas incidem na construção e/ou renovação de saberes e fazeres no ambiente escolar, atravessados pela inter-relação entre docência, linguagem e cultura escrita. Essa recorrência de respostas sinaliza a importância desses temas para a constituição pessoal e profissional dos sujeitos e marca a relevância da presença deles na formação do PNAIC Pré-escola.

Já o Caderno 7, *Livros Infantis: Acervos, espaços e mediações*, foi o material que teve menor adesão quanto a sua relevância, na visão das respondentes. Seu conteúdo apresenta informações sobre a política pública de leitura e de distribuição de livros; critérios de seleção das obras literárias para as diferentes faixas etárias; a importância da diversidade de gêneros e de tipos de textos, buscando assegurar a bibliodiversidade na composição dos acervos das escolas; diferentes formas de organização e utilização de espaços de leitura nas instituições de ensino. Ressalta-se que esse Caderno apresenta dimensões importantes que apoiam as professoras na organização de práticas de leitura literária e no desenvolvimento de propostas que alavancam aprendizagens diversificadas, sobretudo sobre o livro, a leitura e a literatura, contribuindo para a formação literária de crianças e professoras. Como discutido em seção anterior, durante a formação presencial, no Seminário II, o seu conteúdo foi objeto de discussão em que teoria e prática se articularam e as cursistas tiveram oportunidade de vivenciar uma oficina, fazendo o exercício de selecionar coletivamente obras consideradas de qualidade, a partir do *Roteiro de avaliação de livros de literatura ou informativos*, apresentado nesse Caderno, e de outros critérios relevantes elencados pelas cursistas.

4.5 Recurso Educativo

O Edital Regular nº 01/2019 – Seleção, que orientou e organizou as ações para o ingresso de candidatos ao PROMESTRE, no ano de 2019, para início em 2020, prevê que ao final da formação os(as) mestrandos(as) apresentem a sua *Dissertação* e um *Recurso Educativo*.

Afirmando a relevância dos Recursos Educativos tanto para as Universidades quanto para as instituições de Educação Básica, as(os) professoras(es) Samira Zaidan, Diogo Alves de Faria Reis e Teresinha Fumi Kawasak, apresentam as seguintes conclusões:

Os recursos educativos têm se constituindo como um acervo elaborado pelos próprios profissionais e que possibilita, à Educação Básica, um apoio diante de seus múltiplos desafios. Sua divulgação, nos devidos moldes, para que seja disponibilizado aos professores, requer vínculos contínuos entre Universidade e Escola Básica, o que só enriquece os propósitos formativos das duas Instituições. (ZAIDAN; REIS; KAWASAK, 2020, p. 12).

Entre a multiplicidade de suportes existentes para os recursos educativos, optou-se por elaborar um *e-book* e apresentá-lo como produto desta pesquisa. Os livros eletrônicos comportam variados formatos e podem ser acessados por meio de computadores, aparelhos celulares, *tablets e kindles*. Eles se constituem como uma opção de linguagem audiovisual, artística, estética e cultural que vem ganhando espaço no meio educacional por apresentar potencial formativo. Sobre Livro digital/*Ebook*, Iglesias (2022, p. 88) esclarece:

[...] essas obras em constante mudança ampliam o significado do livro-objeto e do formato códex, uma vez que oferecem experiências de leitura híbrida, quando é difícil identificar o gênero ou tipologia a que pertencem. A sua multimodalidade permite experiências e leituras altamente participativas e envolventes através de textos, imagens, animações, músicas e sons. Além disso, graças aos seus hiperlinks, o leitor pode optar pela linearidade ou não linearidade, bem como por uma navegação customizada em múltiplos suportes tecnológicos, nos quais os sinais se transformam em códigos de programação.

O *e-book* proposto nessa pesquisa utiliza recursos acessíveis, atrativo e dinâmico, disponibilizado em mídia digital, voltado às professoras atuantes na Educação Infantil, visando à incorporação de novos conhecimentos, procedimentos e comportamentos. Esse *e-book* representa, ainda, inovação no modo de produzir, reproduzir e difundir o conhecimento.

O tema central desse *e-book* é a literatura nos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil realçando a importância dela na ampliação de experiências pessoais, de desenvolvimento humano e profissional das professoras, bem como a sua influência na formação de crianças leitoras de literatura. A proposta é oferecer às professoras uma entrada

nos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita a partir da literatura, promovendo familiarização e aprofundamento de seus estudos.

O conteúdo do *e-book* está organizado em seis partes por meio das quais perpassam aspectos relevantes a serem observados no trabalho cotidiano com a literatura, são elas: Leitura, Formação de crianças como leitoras, Expressão Artística/Estética, Linguagem Oral e Escrita, Leitura Literária e Política Pública de distribuição de livros de literatura.

A expectativa é de que, ao acessar esse *e-book*, as professoras identifiquem e reconheçam o potencial da literatura para renovação de suas práticas pedagógicas. Essa ação poderá reverberar positivamente no cotidiano escolar, na abertura de espaços de diálogo entre as professoras como leitoras e na conquista da autonomia de leitura abrindo possibilidades para materialização de novos saberes e fazeres no ambiente escolar.

A convicção de que a literatura é um direito e da sua importância no desenvolvimento humano e profissional das docentes, guiou a seleção dos excertos desse Recurso Educativo. Busca-se, por meio dele, despertar a vontade de serem elas mesmas leitoras de literatura, de formar as crianças como leitoras literárias e de construir comunidades de leitores nas suas instituições.

Esse material abre possibilidades para que as professoras reconheçam o potencial da literatura a fim de qualificar a sua ação didática e pedagógica, renovar e ampliar as práticas de leitura por meio da mediação de leitura e promoção do diálogo com a linguagem literária, reconhecer e considerar a dimensão simbólica presente no texto literário em consonância com as concepções didáticas, teóricas e metodológicas disseminadas pelo material Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil adotado no PNAIC Pré-escola.

É indiscutível o potencial da leitura literária na ampliação do repertório cultural, na busca de sentido e significado para as experiências pessoais e sociais. Ela possibilita a transformação dos sujeitos, sensibilizando-os para a diversidade presente no meio familiar, escolar e social, guiando-os na direção de colaborar com a estruturação de uma sociedade mais humana, fraterna e justa.

A fim de oferecer a devida atenção para que este Recurso Educativo alcance a sua finalidade, as ações para sua elaboração foram articuladas ao desenvolvimento da pesquisa, o processo de estruturação desse recurso foi desenhado no percurso das suas diferentes etapas. Por fim, para a construção do projeto gráfico contamos com a parceria de Laura Maria Almeida Oliveira, estudante de designer da Escola de Arquitetura da UFMG.

O acesso ao *e-book* será proporcionado às cursistas participantes do PNAIC, por e-mail. Faremos também a sua divulgação junto as Superintendências Regionais de Ensino e

Secretarias Municipais de Educação, solicitando que o façam chegar às escolas e às profissionais atuantes.

Esse material dará visibilidade ao caráter científico e social da pesquisa, apontando caminhos possíveis e viáveis que favorecerão as relações que as professoras estabelecerão com a leitura literária como prática social contribuindo para a sua formação leitora.

A elaboração desse recurso educativo é um grande desafio que se coloca aos mestrandos, investir na sua construção é uma premissa que exige foco e determinação para que ele possa cumprir a sua função de apoio à prática educativa, seja inspirador e represente um passo na direção da formação e das transformações a serem alcançadas.

No Capítulo 4, apresentamos a estrutura geral do PNAIC Pré-escola e as características desse programa de formação continuada; a estrutura e a organização do 5º ciclo de formação desse programa em Minas Gerais, implementado em 2017/2018 sob a coordenação da SEEMG; os quantitativos de municípios, cursistas por perfil de formação e certificação; as ações de formação implementadas no contexto da UEMG. Ele evidencia o percurso metodológico da pesquisa, o instrumento de coleta de dados da pesquisa - questionário – as análises dos resultados e por fim explana sobre o recurso educativo. Seguimos apresentando as conclusões desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou o PNAIC Pré-escola, edição 2017/2018, no contexto da UEMG. Buscamos reconhecer, na visão das profissionais participantes desta pesquisa, as potencialidades e fragilidades dessa política de formação profissional. Problematicamos suas ações a fim de ampliar os espaços de discussão sobre a formação continuada de docentes da Educação Infantil e intensificar o reconhecimento dos direitos das crianças a uma educação de qualidade social e das profissionais à formação continuada. Nossos estudos incidem especificamente nos aspectos que se articulam à formação das professoras como leitoras de literatura e nas suas práticas pedagógicas voltadas à formação das crianças como leitoras de literatura.

O PNAIC consolidou-se no campo educacional como política pública de formação continuada voltada às professoras alfabetizadoras atuantes no Ensino Fundamental. Foi implantado nos estados e municípios a partir de 2013, com o objetivo de criar estratégias de apoio às professoras alfabetizadoras para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas. Apresentou consecutivamente, de 2013 a 2017/2018, cinco ciclos formativos. Foi no seu último ciclo, 2017/2018, que ocorreu sua extensão às professoras da Pré-escola, com a temática da Leitura e da Escrita na Educação Infantil, cujas ações de formação contaram com material didático próprio, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Nossa investigação se baseou nas ações implantadas e desenvolvidas neste 5º Ciclo formativo do PNAIC, iniciadas em outubro de 2017 e concluídas em maio 2018, relacionadas a profissionais que atuavam na Pré-escola em municípios do Estado de Minas Gerais e coordenadas pela UEMG.

Entre os modelos orientadores de práticas e políticas de formação, entendemos que o PNAIC Pré-Escola situou-se, por um lado, no modelo da racionalidade prática, na medida em que propôs relacionar teoria e prática, e, por outro lado, da racionalidade crítica impulsionada pelo material de apoio à formação, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Esse material prevê um trabalho dialógico e participativo ao problematizar a prática, considerando a possibilidade de sua transformação. Apesar de o material didático e as orientações dele decorrentes se comprometerem com a integração entre ciência, arte e vida, o modelo de formação, tendo em vista as condições de sua oferta, não conseguiu superar a lógica da racionalidade técnica, sobretudo considerando o fato de a formação ter se dado em rede, isto é, pressupunha-se que os conhecimentos apropriados pelas participantes (coordenadoras

pedagógicas e outras profissionais da gestão dos municípios) deveriam ser replicados às professoras, esperando-se atingir toda a cadeia formativa.

A concretização do objetivo geral desta investigação, analisar, de acordo com as participantes da formação e desta pesquisa, a influência do PNAIC Pré-escola na formação das professoras como leitoras de literatura e nas suas práticas pedagógicas voltadas à formação das crianças como leitoras de literatura, está vinculada a cinco objetivos específicos, sendo o primeiro deles a descrição do contexto de formação, a partir da análise de documentos expedidos pelas instâncias federal, estadual e local e dos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Para contextualizar essa política pública, partimos dos antecedentes sociais, históricos e culturais, que marcaram o País, sobretudo a partir de 2014 e que desencadearam o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 2016. Nesse contexto de crise política, observaram-se rupturas e descontinuidades nos projetos e nas ações educacionais. Novos parâmetros estabelecidos passaram a orientar os programas em curso, entre eles o PNAIC.

Esse conturbado cenário político, econômico e social coincidiu com o encerramento da primeira fase do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, que previa, entre outras ações, a impressão de poucas coleções a serem distribuídas a grupos de pesquisa de universidades públicas, secretarias de educação e agências de formação. Após essa fase, previa-se o início de uma nova etapa que consistiria na organização de uma rede responsável pela formação das professoras de Educação Infantil de todas as escolas públicas do País. Esse processo foi interrompido com a troca de gestores no MEC. Após alguns meses, a nova equipe do MEC deliberou sobre a retomada do PNAIC, alterando suas condições de oferta. Entre as alterações, ressalta-se a inclusão da Pré-escola. Juntamente com essa deliberação, iniciou-se um longo debate sobre que material seria utilizado na formação das profissionais das pré-escolas públicas e, após inúmeras reuniões entre coordenação do Projeto e MEC, definiu-se pelo uso da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.

A continuidade do PNAIC, como vimos, foi marcada por tensões e debates, tendo resultado no 5º o ciclo formativo de 2017/2108. Ainda que distante do inicialmente pensado pelas coordenadoras do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, é importante ressaltar que essa ação de formação configurou-se como sendo a primeira política pública de formação continuada no País, induzida pelo Governo Federal, destinada a professoras da Pré-escola pública, que teve como eixo central a ampliação das experiências docentes voltadas à cultura de forma geral e, mais especificamente, à cultura escrita. E ainda, que previa a formação dessas profissionais para atuarem adequadamente na expansão das experiências das crianças em

relação à linguagem escrita, considerando as especificidades da primeira infância. Há que se destacar, no entanto, que, como vimos acima, essa formação não foi pensada especificamente para atender as professoras da Pré-escola. Ela materializou-se na esteira de um programa concebido exclusivamente para atender as professoras alfabetizadoras do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, mas que, ainda assim, cumpriu um papel de destaque nacional no campo educacional.

Como destacamos acima, as ações implementadas no âmbito do PNAIC revelaram mudanças, sendo a inclusão da Pré-escola uma delas. Outra alteração foi quanto aos responsáveis pela implantação e pelo desenvolvimento da política de formação. Nesse aspecto, observa-se um movimento intencional de enfraquecimento das universidades públicas, com a permissão da entrada de outras instituições e centros de formação de docentes, na condução das ações de formação. Além disso, delegou-se aos estados a coordenação das ações, com prerrogativa para indicar as equipes de coordenação e de gestão e aos municípios a implementação das ações de formação. Em alguns casos, observou-se um maior protagonismo das instituições privadas, que adentraram ao cenário educacional por meio do estabelecimento de parcerias, para o desenvolvimento de projetos e implantação de programas.

Como salientamos acima, a partir da inclusão da Pré-escola na formação do PNAIC, e após exaustivas negociações que envolveram agentes políticos, técnicos, e universidades, o MEC indicou a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil como material didático a ser utilizado para apoiar as ações de formação. Nesse material, a literatura é uma das temáticas que perpassa todas as unidades que integram os cadernos da coleção. Assim sendo, a formação literária das professoras como leitoras de literatura e também como formadoras dos pequenos leitores alcançou destaque nas ações de formação da UEMG, instituição cuja proposta de formação foi analisada nesta pesquisa. Objetivava-se incorporar a leitura literária no cotidiano de professoras e crianças como forma de apoiar a realização de um trabalho comprometido com a sua formação humana e cultural. A formação do PNAIC Pré-escola não esgotou todo o potencial que esse material apresenta, a carga horária foi insuficiente para o aprofundamento de suas diferentes temáticas. O fato de a carga horária da formação ter sido reduzida após o início de sua implementação agravou ainda mais essa insuficiência, ela passou de 120h, conforme previsto inicialmente, para 100h horas de formação. Nesse sentido, apontamos nessas conclusões que a continuidade da formação poderia favorecer novas aproximações com a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, para aprofundamento das questões referentes ao papel da Educação Infantil na inserção das crianças na cultura escrita.

A formação foi estruturada em quatro módulos, com uma carga horária de 100h desenvolvidas de forma híbrida, contando com momentos presenciais e a distância. As coordenadoras pedagógicas as professoras contaram com uma carga horária de 28h para os momentos presenciais com 72h em serviço. Já, a jornada a ser cumprida na formação do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, para o qual o material adotado pelo PNAIC Pré-escola foi concebido, era de 120 horas presenciais com duração de dois semestres letivos.

A linguagem literária permeou todos os encontros, desde a preparação das cursistas para constituição dos clubes de leitura, atividade explicitada no caderno de Apresentação. Articulada à discussão da Leitura e Escrita na Educação Infantil, a formação cultural, esteve presente em todos os encontros formativos. Diferentes ações artístico culturais foram organizadas e estas contaram com ativa participação das equipes regionais e locais, foram momentos diversos de interação com as artes, a música, poesia, literatura, dança, teatro e brincadeiras cantadas, abrangendo o rico repertório da cultura infantil.

Houve flexibilidade das formadoras em relação ao planejamento proposto, e as demandas das cursistas eram consideradas, na medida em que as cursistas eram incentivadas a trazer para discussão, práticas realizadas a partir dos estudos do Módulo anterior. Para que a formação alcançasse os objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional, estabeleceu-se no ambiente formativo estratégias de participação individual, em pequenos grupos e coletivas com respeito às necessidades e possibilidades das cursistas.

Entretanto, essas ações de formação talvez não tenham sido suficientes para responder de forma aprofundada e significativa sobre a importância e potência da literatura na formação docente, nem tampouco para atender de forma plena às demandas crescentes das professoras pelo desenvolvimento de práticas diferenciadas e renovadas, promotoras de mediação da leitura literária. O fato de as respondentes considerarem que o Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações o que exerceu menor influência nas suas práticas, aponta a necessidade de novas aproximações com este material, para que suas temáticas sejam efetivamente reconhecidas e aprofundadas. Ele aborda aspectos relacionados ao livro, à composição dos acervos e discute dimensões importantes que apoiam uma mediação qualificada, que aproxima as crianças dos livros

Entre os elementos que interferiram de forma a prejudicar as ações formativas citamos prioritariamente a falta do material impresso, e seu acesso exclusivo por meio digital, dificultando os estudos. Havia previsão de auxílio financeiro para aquisição do material pelos estados, e essa previsão era amparada pela legislação do PNAIC Pré-escola. Entretanto, apesar dos esforços da equipe técnica da SEEMG para fazer chegar às mãos das cursistas o material

impresso, essa verba destinada à impressão e distribuição dos Cadernos Leitura e Escrita na Educação Infantil não pode ser utilizada e a impressão do material não se concretizou. Outros fatores que também interferiram negativamente na formação foram a redução da carga horária e o escasso tempo destinado aos encontros presenciais. A formação abordou de forma ampla todos os cadernos e o encarte, mas foi necessário fazer escolhas e eleger tema(s) a serem aprofundados, por meio de uma abordagem mais interativa, crítica e reflexiva.

Por meio da pesquisa bibliográfica buscamos selecionar trabalhos articulados com os nossos estudos. Apenas oito trabalhos foram encontrados, incluindo quatro artigos, três dissertações e uma tese. A partir desta ação percebemos a carência de trabalhos que dão visibilidade à formação continuada de professoras da Pré-escola, no âmbito do PNAIC. E reiteramos a necessidade de trazer para pauta essas discussões e dar visibilidade a esta política que, de acordo com os dados da Avaliação Econômica do PNAIC, comprovou ter efetividade (PIERI; SANTOS, 2021).

O trabalho com a literatura no ambiente escolar exige conhecimentos específicos que precisam ser reconhecidos e aprimorados pelas professoras. Os aspectos a serem considerados ultrapassam a apropriação de conhecimentos e saberes historicamente construídos e organizados pelas diferentes áreas de conhecimento, perpassam pela construção de um novo lugar que envolve a organização dos coletivos, participação individual e coletiva dos profissionais, reflexões contínuas sobre a própria prática que reverberam na formação humana dos profissionais e na sua profissionalidade docente.

Foram conceitos teóricos que apoiaram do desenvolvimento desse estudo “professor reflexivo”, “professor pesquisador”, “desenvolvimento humano”, “desenvolvimento profissional”, “profissionalidade docente”, “formação permanente”, “formação como *continuum*”. As formulações teóricas que embasaram a formação das professoras de Educação Infantil no contexto da UEMG no âmbito do PNAIC Pré-escola são apresentadas nos diferentes textos que compõem as unidades dos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Entre os autores referências dessa proposta citamos, Vygotsky e Bakhtin, cujas teorias fundamentam esse material e todas aquelas autoras que contribuíram com a estruturação das unidades dos cadernos dessa coleção.

O segundo dos cinco objetivos específicos desta pesquisa foi caracterizar a formação do PNAIC Pré-escola no Estado de Minas Gerais, nos municípios coordenados pela UEMG, quanto a sua abrangência em relação ao público atingido. Para contextualizar nossos estudos apresentamos os quantitativos referentes à abrangência desse programa em Minas Gerais e em relação ao público participante. Entre o total de 853 municípios mineiros, 806 aderiram à

formação, desses 161 municípios ficaram sob a responsabilidade da UEMG. No eixo Gestão, o número total de profissionais atuantes foi de 932. Já no eixo Formação, tivemos um total de 17.910 matriculados, dos quais 66% (11.764) foram certificados. Coube a UEMG 18% (3.157) dessas matrículas, entre elas 2.127 certificações. Entre os fatores que definiram a diferença entre matrícula e certificação apontamos o que consideramos mais marcante, a movimentação dos profissionais na carreira, uma vez que a formação do PNAIC inicia-se em 2017 e encerra-se em 2018. Outro possível fator a ser considerado é que no ciclo de formação 2017/2018 as professoras não receberam bolsas, diferente do que havia acontecido nos ciclos anteriores, o que pode ter desmotivado a participação.

A formação transcorreu num clima de cooperação e interatividade e após seu encerramento, foi organizado o Seminário Final de Avaliação do PNAIC Pré-escola, para realização de uma avaliação final da formação. Esse evento foi proposto pela FAE/UFMG, por meio da equipe de Coordenação do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, sem que se pudesse contar com a presença de representantes de MEC. Tomando como base as discussões estabelecidas apontam-se como potencialidades nesta formação o enfoque dado à linguagem oral e escrita na Educação Infantil; as práticas culturais ancoradas em material didático com propostas dialógicas, críticas e reflexivas; a promoção de debates e trocas de experiências junto às professoras; a implementação da Tertúlia Literária com toda potência da literatura na formação das professoras como leitoras de literatura; o investimento no papel primordial das professoras como mediadoras entre as crianças e a cultura escrita, por meio da linguagem literária. Como fragilidades, foram apontados os seguintes aspectos: a não inclusão das profissionais da creche; o não pagamento das bolsas para as professoras cursistas; a não inclusão das horas destinadas à formação na carga horária da professora; a falta de impressão e distribuição do material de estudo; a redução da carga horária após a implantação do programa; o enfraquecimento da atuação das universidades; a ausência de uma Coordenação Geral em nível nacional; a falta de avaliação externa da implantação do programa; a falta de monitoramento e de avaliação em nível nacional ao término da formação.

Tendo participado do programa como Formadora Estadual, pude perceber que as ações de formação do PNAIC Pré-escola representaram um passo importante, pois buscaram provocar a ressignificação dos saberes e fazeres das professoras de Educação Infantil, especificamente em relação à sua formação como leitoras de literatura e na renovação das práticas pedagógicas voltadas à formação da criança como leitora de literatura. Após a realização desta pesquisa concluímos que essa política exerceu influência na formação dos sujeitos participantes ao colocando-os em movimento, interagindo com um potente material didático, discutindo o papel

exercido pelas linguagens, na constituição dos sujeitos, entre elas a linguagem literária. Entretanto mostrou-se insuficiente para atender demandas específicas das professoras provenientes de suas realidades escolares e considerando seus contextos sociais e culturais. Nesses sentido, propostas de formação continuada situadas e contextualizadas, realizadas em serviço, no interior de cada unidade escolar, com mobilização dos coletivos, voltadas para a reflexão de suas práticas docentes, cumpriram melhor o seu papel.

O terceiro e o quarto objetivos específicos serão apresentados a seguir. Eles foram revelados a partir das respostas oferecidas pelas cursistas ao questionário, e ajudam a responder as perguntas que guiaram essa pesquisa, são eles: analisar como as cursistas avaliaram a adequação e o potencial do material adotado no curso e evidenciar a percepção das professoras quanto à incidência das ações do PNAIC Pré-escola na sua formação como leitoras de literatura e como mediadoras e promotoras de leitura literária junto às crianças.

De acordo com os dados analisados, o perfil padrão das respondentes é composto por mulheres, entre 40 a 49 anos de idade, com curso superior completo, entre as quais, a maior parte declara ter cursado Magistério e Pedagogia, concluíram ou estão participando de curso de formação continuada, ocupam o cargo de professora atuando com crianças entre 4 e 6 anos de idade. Conclui-se, portanto, que são professoras com formação docente adequada, acima da média nacional.

Os dados referentes à realidade dos ambientes das escolas, em que atuam as respondentes, mostram um aspecto bastante favorável ao desenvolvimento do trabalho com a literatura. Em relação aos espaços, tais como bibliotecas, salas ou cantinhos, estantes e até mesmo arranjos, como estantes improvisadas e aproveitamento de espaços no almoxarifado apontado por uma das respondentes. Voltados ao fomento da leitura, os resultados apurados atestaram não apenas a existência desses espaços, mas também sua adequação. Observa-se a presença de ambientes destinados a abrigar objetos e suportes variados de disseminação da cultura escrita por meio de livros e outros acervos; das artes, entre elas a literatura e dos aparatos tecnológicos. Ressalta-se que o oferecimento de espaços não basta, faz-se necessário que as profissionais sejam devidamente formadas, a fim de que tenham as suas capacidades ampliadas e suas ações didáticas e pedagógicas renovadas. Conscientes da importância do seu papel na garantia dos direitos das crianças à cultura escrita, estarão aptas ao pleno exercício da docência na Educação Infantil.

Quando perguntadas sobre a prática escolar cotidiana, as profissionais atestam a existência de momentos coletivos, na escola, para leitura e apreciação de livro literário, bem como o acesso às obras adquiridas através de programas governamentais e as referências

explícitas ao trabalho com a literatura no projeto pedagógico. Em relação aos pontos com menor adesão à prática escolar, tem-se a apreciação de textos literários com a participação das famílias, a aquisição anual para reposição e atualização dos acervos, e a realização de reuniões para a escolha dos livros que irão compor o acervo da escola. Na medida em que aparece menor incidência de repostas voltada à relação família e escola indagamos se a causa seria o fato de essas professoras desconsiderarem ou desconhecerem a importância da participação das famílias na construção de caminhos leitores para as crianças. A relação família escola não acontece naturalmente. De que forma esta aproximação tem se concretizado? Este é um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas e seus profissionais,

O percentual de professoras que informou participar da escolha dos livros é significativo, entretanto esse quesito ainda requer atenção por existir um percentual considerável de respondentes que atesta não haver essa prática na sua realidade escolar. As professoras têm um papel importante na escolha dos livros de literatura para as crianças, a fim de que o acervo seja reconhecido por todos os sujeitos e ganhe visibilidade e os livros se tornem objetos de desejo e sedução, uma novidade recorrente no ambiente escolar.

No que se refere à formação das crianças como leitoras de literatura tem-se, na visão das respondentes, com maior incidência a participação diária das crianças em práticas de leitura literária.

Essa é uma das práticas a ser assegurada no cotidiano das instituições de educação infantil, embora não seja suficiente para formar crianças leitoras de literatura. Outros aspectos articulam-se à frequência com a finalidade de ampliar o acesso das crianças à cultura letrada e formar leitores críticos, entre eles citamos: as práticas dialógicas, significativas, contextualizadas, sequenciais e progressivas, a qualidade e diversidade do acervo, a mediação qualificada, entre outros.

Entre as ações voltadas à formação de crianças leitoras, propôs-se, nas atividades do PNAIC Pré-escola, um estudo teórico e prático sobre a importância dos critérios na composição do acervo de livros de literatura infantil. Esperava-se após esses estudos e a realização coletiva da prática proposta, que as cursistas se apropriassem das características dos livros. No entanto, suas respostas nos levam a perceber a necessidade de novas aproximações para que de fato se materialize, na realidade das escolas, a composição de acervos que consideram a diversidade e a qualidade das obras a serem disponibilizadas para as crianças no ambiente escolar.

Para detectar a importância exercida pela formação do PNAIC Pré-escola na formação do pequeno leitor, foram elaborados alguns critérios, entre eles, as respondentes apontam aqueles que se aproximam do que se espera com o trabalho, citamos com maior percentual

“Permitir a intervenção das crianças, levando em conta suas reações” e “Propor reconto da história”. De forma antagônica pontuaram também outros critérios que se afastam daquilo que se espera. Entre esses aparecem itens como “Não repetir a mesma história” e “Assegurar que as crianças se encontrem sentadas e em silêncio durante a leitura da história”.

Essa constatação nos permite refletir sobre o impacto da formação do PNAIC Pré-escola nas concepções das professoras cursistas que participaram da pesquisa. As respondentes indicam como sendo relevantes, de um lado, questões discutidas e estudadas na formação. No entanto, por outro lado, os dados revelam que elas também destacam práticas que foram problematizadas ao longo da formação, considerando-as como sendo significativas na formação de crianças como leitoras de literatura.

A fim de reconhecer o grau de influência da formação do PNAIC Pré-escola nas práticas educativas das professoras elaboramos itens, com aspectos articulados ao trabalho com a literatura. As professoras respondentes destacam que todas as práticas pedagógicas indicadas faziam parte da sua ação pedagógica antes da formação. Podemos concluir, portanto, que o impacto indicado por elas parece ser de aprimoramento e não de mudança, no sentido de substituir uma prática. O percentual de professoras que indica que começou a desenvolver uma prática que não fazia parte de seu repertório pode ser considerado pequeno, o que nos leva a refletir que o impacto da formação está na melhoria das práticas e não na sua renovação. É importante destacar que as respondentes vão indicar aprimoramento de práticas que de acordo com os princípios da formação do PNAIC Pré-Escola são inadequadas e não deveriam fazer parte da organização do trabalho educativo na Educação Infantil.

Dessa forma, a questão levantada na parte inicial desta pesquisa sobre a maneira como a formação afetou as respondentes e se teria ela possibilitado experiências transformadoras reverberando em suas práticas profissionais, pode ser respondida considerando que houve um impacto parcial o que é próprio da formação. Os sujeitos vão aos poucos se apropriando dos conceitos e dessa formação e alterando gradativamente as práticas que ele exercia. Flagramos contradições nas respostas apresentadas pelas cursistas participantes desta pesquisa quando apontam baixa importância a critérios que nos ajudam a compreender se as professoras apropriaram dos elementos que apoiam a formação de crianças leitoras de literatura e grande influência de critérios que caminham na direção oposta daquilo que se espera de suas práticas como, “assegurar que as crianças se mantem sentadas e em silencio durante a leitura de história”, “adequar o vocabulário sempre que perceber que as crianças não entenderão o sentido das palavras”.

Essas contradições ficam muito evidentes quando elas apontam já fazer parte de seu repertório todos os itens propostos para reconhecer a influência da formação nas suas práticas. Entre esses critérios apresentamos os que esperávamos consolidados em suas práticas com e para as crianças no ambiente escolar e outros contrários àquilo que se esperava como, usar o texto literário para trabalhar conteúdos escolares, para ensinar valores e comportamentos e para favorecer a apropriação do sistema alfabético de escrita.

Apesar de elas possuírem boas condições de trabalho, terem um grau adequado de formação e terem participado da formação do PNAIC Pré-escola elas não demonstraram ter conhecimentos basilares para garantir uma boa mediação. Dessa forma, é danosa a ausência de uma política de formação que atente para condições essenciais: considerar a escola como território de formação, dialogar com a realidade das escolas, ser permanente, ter continuidade, ser plural no sentido de empregar diferentes estratégias articuladas entre si: palestras, cursos, oficinas, grupos de estudo, entre outras.

Na visão das respondentes, a formação das professoras como leitoras de literatura é marcada pela convivência com a literatura como “porta de entrada para o entendimento do mundo” seguido de “indicações de leitura de textos de literatura adulta nos cadernos do PNAIC”. Quanto às possibilidades oferecidas pela formação do PNAIC Pré-escola, ganha destaque, na visão das respondentes, a “criação do hábito de ler literatura todos os dias ou quase todos os dias”, seguido do “aprofundamento dos conhecimentos acerca de autores, estilos, gêneros da literatura”. Já em relação ao “incentivo para a organização de clubes de leitura para vivência coletiva de práticas de leitura literária pelas professoras” foi atribuída menor importância apesar de ela ter sido uma ação de destaque durante toda a formação implementada pela equipe da UEMG. Segue-se a ela, com menor grau de importância, o “desenvolvimento humano e profissional” das respondentes. Ponderamos que a iniciativa dessas cursistas de participarem da formação representa um passo na direção da formação profissional, embora elas não o tenham reconhecido. As respostas indicam que houve um despertar das professoras para o papel que a literatura ocupa na sua formação, apontando práticas leitoras que foram apropriadas pelas cursistas ao longo do percurso formativo.

Por fim, entre os Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil que mais marcam as respondentes em suas trajetórias foram, o Caderno 1 - Ser docente na Educação infantil: entre o aprender e o ensinar e o Caderno 3 - Linguagem oral e Linguagem escrita na Educação Infantil: Práticas e interações, esse dá continuidade ao trabalho com as temáticas introduzidas no Caderno 1. O Caderno 7 - Livros Infantis: acervos, espaços e mediações, foi o que menos deixou marcas segundo as respondentes. Ele aborda aspectos que devem estar

presentes na formação das professoras para atuarem como mediadoras e promotoras de leitura junto às crianças. Ao constatarmos que as respondentes atribuem menor importância a este caderno podemos refletir sobre os significados construídos por elas para as temáticas abordadas no estudo do mesmo.

O quinto e último objetivo específico desta pesquisa refere-se à elaboração do recurso educativo, um *e-book* que representa uma entrada nos cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil pela via da literatura. Será disponibilizado ao público interessado em meio digital.

O nosso compromisso ético com a pesquisa possibilitou a análise das concepções teóricas dos Cadernos Leitura e Escrita na Educação Infantil, de forma crítica e consciente, a representação da formação do PNAIC Pré-escola, na visão das cursistas participantes desta pesquisa. Realçamos suas potencialidades e suas fragilidades e colocamos na pauta as discussões sobre a formação continuada abrindo caminhos para a construção novas propostas, menos direcionadas, mais dialógicas, contextualizadas, construídas a partir da organização dos coletivos, considerando suas reais demandas e com ampla participação, a fim de que sejam mais inclusivas, democráticas e participativas.

Nesse sentido, nos reportamos ao pensamento de Paulo Freire (1987). Ele sugere que aprendamos uns com os outros ou seja na interação “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Ao estabelecermos este compromisso com o outro nos abrimos para a hospitalidade incondicional, acolhemos as diferenças, valorizamos a diversidade construímos espaços amorosos como opção ética, pedagógica e política.

O PNAIC, como programa de formação continuada foi desmontado a partir de janeiro de 2019, quando um novo grupo político assume o governo. Para substituir o PNAIC coloca-se em marcha a Política Nacional de Alfabetização, que se autodenomina baseada em “evidências científicas”. Os pressupostos teóricos e as metodologias das ações dela decorrentes desconsideram a trajetória construída pelo campo da alfabetização e da educação infantil.

Diante dessas novas diretrizes, perde-se uma postura de diálogo entre o passado e o futuro, entre a tradição e a modernidade. A inovação não necessariamente deve se contrapor à tradição, não pressupõe a negação e o abandono dos princípios estruturantes ou da busca de um possível ineditismo, resgatar o passado, reconhecer a trajetória histórica é relevante para a reconfiguração das políticas.

Essa política implantada pelo governo federal a partir de 2018 nada tem de novidade. Retoma antigas perspectivas, que dão ao método de alfabetização a centralidade na busca por

soluções, desconsidera a diversidade que deve orientar a produção de conhecimentos científicos, apoia-se numa visão reducionista do aprendizado da leitura e da escrita, considera as crianças passivas no seu processo de desenvolvimento, nega-lhes os seus direitos e, no campo da formação de professoras, recupera os preceitos da racionalidade técnica, ao pressupor que os professores são meros repetidores de sequências progressivas de aprendizagens, previamente elaboradas e rigidamente controladas. A formação continuada das professoras alfabetizadoras é realizada exclusivamente em plataforma digital, por meio de cursos autoinstrucionais, uma prática transmissiva, que se articula com os processos de desenvolvimento e aprendizagens de forma descontextualizada social e culturalmente.

Dessa forma, percebem-se retrocessos com fortes consequências para a política educacional, revela-se assim a urgência de se ampliarem os espaços de discussão e de se operacionalizarem mudanças.

Acreditamos que a transformação com a qual precisamos nos comprometer envolve coragem para promover os avanços necessários que possibilitem a organização de novas políticas no campo da formação de professores, visando a construção de novas propostas, menos excludentes, mais contextualizadas e participativas, a partir de uma visão analítica, crítica, reflexiva e dialógica, que considerem a igualdade de oportunidades visando a redução das desigualdades sociais, educacionais e culturais.

A pesquisa nos indica que, como primeira iniciativa governamental de formação de professoras da Educação Infantil, apesar de todos os desafios, incoerências e tensões que foram enfrentadas, o PNAIC Pré-escola carrega princípios fundamentais para uma adequada política de desenvolvimento profissional ao tentar dialogar com a realidade que as professoras vivenciam no seu cotidiano, investir no desenvolvimento cultural de professoras e crianças, reforçar o aspecto coletivo da formação, partir da reflexão sobre a prática, apresentar uma visão da linguagem escrita como prática social, considerar as crianças como sujeitos ativos e de direito, respeitar a Educação Infantil nas suas especificidades.

Ele foi uma iniciativa relevante para se pensar o desenvolvimento profissional das docentes desse segmento, entretanto, foi insuficiente e o que é mais grave, descontinuado. A formação continuada é uma iniciativa que precisa estar presente nas políticas públicas para a Educação Infantil, garantindo as especificidades da docência para bebês e crianças pequenas.

Outro aspecto que merece ser destacado é que as professoras indicam um impacto positivo desta formação, embora não possamos afirmar que é uma formação que alterou radicalmente as práticas, ela provocou um movimento de mudança. O fato da redução de tempo

previsto para formação e a dificuldade de acesso ao material podem ter contribuído para que a apropriação da formação pelas professoras se desse em menor escala.

Reconhecer os princípios e valores que norteiam novos fazeres e saberes da etapa da Educação Infantil e atuar de forma que sejam amplamente praticados envolve um agir ético por parte das professoras. Que o nosso agir ético no campo educacional nos possibilite uma experiência pessoal, social e profissional transformadora voltada para construção de numa sociedade mais humana, socialmente justa, democrática, responsável, inclusiva, sustentável, solidária e fraterna.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; ESTEVES, Maria Manuela Franco. A formação continuada de professores e a elevação da qualidade da educação básica. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e15127, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/15127/8005>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BAGNO, Marcos. **Linguagem**. Glossário CEALE - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAPTISTA, Mônica Correia. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, Ano XII, n. 18. p. 1-8, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BfPFwZO9kOkJ:revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia; BARRETO, Ângela Rabelo. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. Salvador, **Revista Entreideias**, v. 8, n. 2, p. 157-180, maio. 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28682/19338>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia. Leitura e escrita na primeira infância: diálogos sobre políticas públicas, pesquisa e formação docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 515-528, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62532>. Acesso em: 28 março. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo Generalista – Professor de Educação Infantil: implicações e desafios. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4966/3173>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BELMIRO, C. A.; MACHADO, M.Z.V.; BAPTISTA, M. C. Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 2, p. 97- 117, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p97>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1.

BOGDAN, R. C.; BLIKEN S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 19. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 24 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 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. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial**, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2016a. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 0.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016b. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC/SEB, 2016c. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 7.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Documento Orientador**. Brasília: 2017a.

BRASIL. 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. Brasília: DF, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal FNDE**. 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal FNDE**. 2021b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historicoescola/historico>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Abrangência e alcance do PNAIC entre os anos de 2013 a 2016**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CADEMARTORI, Ligia. Um convite. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2016a. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 0.

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011. Disponível em:

https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/educacao_ef.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 3. ed.. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORSINO, Patrícia. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Gf6PwJnfrRt5LCX6Q7RR6Mz/?lang=pt> Acesso em: 01 ago. 2022

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. Glossário CEALE - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2014. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CURY, Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva Dialética – Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 14 nov. 2021

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; BRITTO, Luiz Percival Leme. A Lei n. 12.244 e sua concepção de biblioteca escolar: uma análise. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 12, n. 3, p. 826-836, set./dez. 2019.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; BRITTO, Luiz Percival Leme; SANTOS, Zair Henrique. A biblioteca e a construção do trabalho educativo na escola. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v. 13, n. 32, e-13464, jan./dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FUERTES, Silvia Helena Mihok. **Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: práticas e interações. *In*: BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, 2016. Caderno 3. p. 13 - 40.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: práticas e interações. *In*: BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, 2016. Caderno 3. p. 43 - 74.

IGLESIAS, Cristina Corroero. Livro digital/E-book. *In*: ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MORAIS, Ludymilla Moreira (Orgs.). **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital** [recurso eletrônico]: nepced na escola. Belo Horizonte: UFMG, FaE, Ceale, NEPCED, 2022. P. 88-89. Disponível em: https://nepced.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/09/Ebook-Termos-e-acoes-didaticas-sobre-cultura-escrita-digital-%E2%80%93-NEPCED-na-escola-1_compressed-1.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 12 set. 2021.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. História da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/jun./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

MACHADO, Niqueli Streck; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Redimensionando a Formação de Professores e o fazer docente a partir da Pedagogia da Escuta. **Revista POIÉSIS UNASUL**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 135-153, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5927/3939>. Acesso em: 10 maio 2021.

MENARBINI, Andreia. **Trilhares da alfabetização na educação infantil**: um estudo sobre a proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2020. 272 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2021.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 742, de 19 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/send/5-2020/12954-resolucao-472>. Acesso em: 15 fev. 2021.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; MICHEL, Caroline Braga. Leitura e escrita como prática social na Educação Infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16620/pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997.

NÓVOA, A. **Professores Imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 1166, p. 1106-1133, out/dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01/08/2021

NUNES, M. F.; CORSINO, P. KRAMER, S. **Educação Infantil: formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Relatório de Pesquisa. 123 p. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PIMENTEL, Cláudia. Livros Infantis: acervos, espaços e mediações. *In*: BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, 2016. Caderno 7. p. 55 – 106.

PLACCO, V.M.N. de S. Verbete ‘formação em serviço’. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>

RICHTER, Sandra. Docência e Formação Cultural. *In*: BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, 2016. Caderno 1. p. 15 - 54.

SILVA, Isabel de Oliveira. Docência na educação infantil: contextos e práticas. *In*: BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. 2016. Caderno 1. p. 59-83.

SILVA, Maria da Conceição Lira da. **Leitura e escrita na educação infantil**: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2019. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**. Glossário CEALE - Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2014. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SOUZA, Solange Jobim E. Infância e Linguagem. *In*: BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. 2016. Caderno 2. p.13 - 43.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRINDADE, Ana Paula Ferreira. **Concepções de professores alfabetizadores em relação ao PNAIC**: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. F.; KAWASAKI, T. F. Produto educacional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 1-12, 24 jun. 2020.

APÊNDICE A - Questionário PNAIC Pré-escola e a Formação Continuada de Professoras e de Crianças como leitoras de literatura

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor(a)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "PNAIC 2017/2018 – PRÉ-ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E DE CRIANÇAS COMO LEITORAS DE LITERATURA", desenvolvida por Maria do Carmo Rezende dos Santos Assunção de Oliveira, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da Professora Mônica Correia Baptista e Alessandra Latalisa de Sá. O objetivo é analisar a influência do PNAIC na sua prática educativa.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e não acarretará nenhum custo, ajuda ou vantagem financeira. Você poderá recusar sua participação e, a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo.

Os resultados da pesquisa, parcial ou final, poderão ser divulgados entre as profissionais atuantes na Educação Infantil, em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros, visando contribuir para a formação inicial e em serviço de professores(as).

Estamos à disposição para esclarecimentos e agradecemos por sua colaboração.

Comitê de Ética em Pesquisa - COEP - Universidade Federal de Minas Gerais - Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG - telefax: (31) 3409-4592, e-mail: <coep@prpq.ufmg.br>

Maria do Carmo Rezende dos Santos Assunção de Oliveira – Rua Doadora Eliane Stancioli, 30/302 Bairro Buritis - BH/MG (31) 998510033, cacaurezende.santos2020@gmail.com ; Mônica Correia Baptista – Rua Uberlândia, 780 Bairro Carlos Prates - BH/MG (31) 97117-1378, monicacb.ufmg@gmail.com e Alessandra Latalisa de Sá – Rua Pium-í, 461, apartamento 801. Bairro Cruzeiro -BH/MG (31) 991339970, latalisa@fumec.br

* 1. Você aceita participar da pesquisa?

Sim.

Não.

2. O contexto e suas condições para o trabalho com literatura

* 2. Sua escola possui:

ATENÇÃO: marque o item que mais se assemelha a sua realidade

- Biblioteca/Sala de leitura coletiva.
- Cantinho de Leitura em todas as salas.
- Biblioteca/Sala de Leitura e Cantinho de leitura em todas as salas.
- Estante ou outro mobiliário que armazena os livros da escola, em espaço ou sala de uso coletivo (sala de professores, sala da direção, secretaria etc.).
- Não atuo em escola.
- Outro (especifique)

* 3. Somando todos os livros constantes nos diferentes espaços (biblioteca/sala de leitura, cantinho de leitura das salas, estantes etc.), quantos livros infantis, aproximadamente, a sua escola possui ao todo?

- até 50 livros.
- de 51 a 100 livros.
- de 101 a 150 livros.
- de 151 a 200 livros.
- mais de 200 livros.
- não atuo em escola.

* 4. Marque a melhor opção, conforme cada item se apresenta em sua prática escolar cotidiana:

	SIM	NÃO	Não se aplica a minha prática atual	Não sei responder
No projeto pedagógico há referências explícitas ao trabalho de literatura junto às crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São realizadas reuniões periódicas, com professoras e outras profissionais da escola, para escolha de livros de literatura para compor os acervos da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São comprados livros de literatura a cada ano para reposição e atualização dos acervos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existem momentos coletivos envolvendo turmas, crianças e professoras dedicados à leitura e apreciação de textos literários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existem momentos coletivos, envolvendo as famílias, dedicados à leitura e apreciação de textos literários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nas reuniões ou em momentos específicos, as professoras são incentivadas a ler e compartilhar suas leituras literárias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As professoras têm acesso a obras adquiridas por meio de programas governamentais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 5. Quanto à escolha de livros para a composição do acervo da escola, marque a alternativa que mais se assemelha à realidade da sua escola:

- Todas as profissionais participam.
- São selecionados pela gestão (direção e/ou coordenação) da escola sem a participação das professoras.
- São encaminhados pelo poder público, sem conhecimento das profissionais da escola.
- São encaminhados por agentes externos à escola, sem conhecimento das profissionais da escola.
- Não sei como esse acervo é constituído.
- Não atuo em escola.

3. A formação das crianças como leitoras de literatura

* 6. Na sua prática pedagógica, com que frequência você lê livros literários com as crianças?

ATENÇÃO: se você não atua diretamente com crianças, considerar a frequência que você sugere às professoras.

- Diariamente.
- Uma vez por semana.
- Duas vezes por semana.
- Três vezes por semana.
- Eventualmente, menos que uma vez por semana.

* 7. Considerando os critérios abaixo, indique o grau de importância de cada um deles na escolha de livros, para compor acervos:

	Nada importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Muito importante	Extremamente importante
Livros somente com imagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros com pouco texto escrito e mais ilustrações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros com conteúdos tais como: nome das cores, letras do alfabeto, bons modos, companheirismo, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros feitos com material resistente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livro com vocabulário acessível às crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros com letras de imprensa maiúscula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros com capas coloridas, atrativas e alegres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros com temas de interesse das crianças (dinossauros, mundo animal, planetas, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros com atrativos, tais como: Pop up, Brinquedos, Sanfonados, 3D etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros com finais edificantes (que tragam bons ensinamentos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Levo em consideração o autor (escritores e ilustradores).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Levo em consideração a editora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 8. Considerando as ações abaixo, indique o grau de importância de cada uma delas na formação do pequeno leitor de literatura:

	Nada importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Muito importante	Extremamente importante
Não repetir a mesma história.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permitir a intervenção das crianças, levando em conta suas reações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verificar ao final da leitura se as crianças interpretaram corretamente a história.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assegurar a compreensão das crianças, fazendo perguntas de interpretação do texto ao longo da leitura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propor relato da história.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequar o vocabulário sempre que perceber que as crianças não entenderão o sentido das palavras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler mais de uma vez o mesmo livro, em dias diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assegurar que as crianças estejam sentadas e em silêncio durante a leitura da história.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 9. Considerando as ações abaixo, indique o grau de influência da formação do PNAIC na sua prática educativa:

	Nunca fazia e passei a fazer	Já fazia	Fazia e aprimorei	Não se adequa a minha prática
Considerar a literatura infantil como arte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler histórias com e para as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar o texto literário para trabalhar os conteúdos escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca fazia e passei a fazer	Já fazia	Fazia e aprimorei	Não se adequa a minha prática
Planejar a leitura e a mediação dos textos literários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explorar as ilustrações e sua relação com o texto verbal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explorar o projeto gráfico dos livros infantis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar da escolha dos livros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planejar coletivamente o trabalho com a literatura infantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar o texto literário para ensinar valores e comportamentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar diariamente rodas de leitura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar espaços variados de leitura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar intercâmbios literários com as famílias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar eventos literários na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler livros de literatura "adulta".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconhecer autores (escritores e ilustradores) de livros infantis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar o texto literário para favorecer a apropriação do sistema alfabético de escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro (especifique)	<input type="text"/>			

4. A formação das profissionais como leitoras de literatura

* 10. Indique o grau de influencia de cada proposta apresentada pelo PNAIC, para ampliar a sua experiência como leitora de literatura:

	Nada importante	Pouco importante	Mais ou menos importante	Muito importante	Extremamente importante
A participação no clube de leitura literária, denominado Tertúlia Literária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As indicações de leitura de textos de literatura adulta nos cadernos do PNAIC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O debate em pequenos e grandes grupos sobre dinâmicas de leitura de textos literários para adulto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As indicações de leituras literárias pelas colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A convivência com a literatura como uma porta para o entendimento do mundo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 11. Pensando nas possibilidades oferecidas pelo PNAIC ordene de (1 a 5) a importância de cada uma delas.



☐

O aprofundamento dos meus conhecimentos acerca de autores, estilos, gêneros da literatura voltada para o público adulto.



☐

A organização de clubes de leitura inspirados na experiência vivida.



☐

A criação do hábito de ler literatura todos os dias ou quase todos os dias.



☐

A compreensão do ato de ler não como um processo solitário entre o leitor e o texto e sim como um processo que se constrói coletivamente.



☐

O meu desenvolvimento humano e profissional.

* 12. Ao pensar nos cadernos da coleção, qual deles te marcou mais?

Caderno de Apresentação.

Caderno 1: Ser docente na Educação infantil: entre o aprender e o ensinar.

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 leitores e autores.

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.

Encarte – Conta de novo!? A família e a formação literária do pequeno leitor.

5. Dados de identificação do(a) entrevistado(a)

* 13. Sexo:

- Feminino.
 Masculino.

* 14. Idade:

- Até 24 anos.
 De 25 a 29 anos.
 De 30 a 39 anos.
 De 40 a 49 anos.
 De 50 a 59 anos.
 De 60 a 69 anos.
 70 anos ou mais.

* 15. Marque a opção que corresponde à sua formação inicial:

- Apenas o curso de magistério.
 Magistério e normal Superior.
 Apenas normal superior.
 Magistério e Pedagogia.
 Apenas Pedagogia.
 Magistério e outro curso superior que não Normal Superior ou Pedagogia.
 Outro (especifique)

* 16. Em relação à sua formação continuada, marque a opção que representa o seu maior grau de escolaridade:

- Concluiu ou está participando de cursos de curta duração (menos de 360 horas).
 Concluiu ou está cursando especialização (mínimo de 360 horas).
 Concluiu ou está cursando o mestrado (acadêmico ou profissional).
 Concluiu ou está cursando o doutorado (acadêmico ou profissional).
 Não realizei nenhum curso de formação continuada.

17. Em que município você atua?

Outro (especifique)

* 18. Qual cargo ocupa atualmente?

- Diretora.
- Vice-diretora.
- Coordenadora pedagógica.
- Professora do Ensino Fundamental.
- Professora da Educação Infantil.
- Cargo técnico em Secretaria de Educação.
- Outro (especifique)

* 19. Qual a idade das crianças com as quais você atua na Educação Infantil?

- Entre 0 e 3 anos - creche.
- Entre 4 e 6 anos - pré-escola.
- Entre 0 e 6 anos - caso você atue em mais de uma instituição ou na mesma instituição com turmas de idade diferentes.
- Entre 0 e 6 anos - caso você atue com turmas multisseriadas.
- Acima de 6 anos - outra etapa escolar.
- Não atuo com as crianças em sala.

* 20. Qual era o seu perfil no PNAIC 2017/2018 Pré-escola?

- Coordenadora de Formação.
- Formadora Regional.
- Formadora Local.
- Coordenadora Pedagógica.
- Professora.
- Outro (especifique)

Muito obrigada por você ter participado da pesquisa!

Informo que a pesquisa em desenvolvimento vai gerar um DOCUMENTÁRIO sobre a representação do PNAIC 2017/2018 – Educação Infantil para os sujeitos participantes e seus impactos nas práticas docentes.

Caso você tenha interesse em participar deste Documentário entre em contato com: cacaurezende.santos2020@gmail.com - (31)998510033