http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2024.v20.h611
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PNAIC-PRÉ-ESCOLA: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS DE UM POLO DO RIO DE JANEIRO

Reading and Writing Project in Early Childhood Education at PNAIC Preschool: what reports from a regional center in Rio de Janeiro say

Proyecto de Lectura y Escritura en Educación Infantil en el Preescolar del PNAIC: lo que dicen los informes de un polo de Río de Janeiro

Jordanna Castelo Branco[1], Patrícia Corsino [2]

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil

RESUMO
Este texto tem como objetivo analisar o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) implementado no âmbito do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) voltado para a Pré-Escola, nos anos de 2017 e 2018, no estado do Rio de Janeiro, em especial em um dos polos regionais do estado, tomando como referencial teórico os estudos da linguagem de Bakhtin (2006). O trabalho utilizou como metodologias a revisão bibliográfica e a análise dos relatórios apresentados pelas formadoras municipais para avaliação do processo de formação. Foi feito um breve histórico do projeto LEEI que evidenciou a necessidade de adaptar o material para a proposta do PNAIC-Pré-escola de reduzida carga horária de formação de professores. Os resultados apontaram as potencialidades do PNAIC-Pré-Escola, mas o tempo destinado à formação deu pouca possibilidade de aprofundar as articulações entre os conhecimentos, os momentos sensíveis com as artes e o cotidiano da escola. Portanto, o estudo indica a necessidade de se desenvolver políticas de formação de professores que sejam consistentes, tenham continuidade e busquem valorizar a autoria e autonomia dos docentes, a fim de que haja repercussões em suas práticas. A aposta foi a retomada do LEEI em 2024, como parte do Compromisso Criança Alfabetizada, com o desenvolvimento do curso original, em âmbito nacional.
Palavras-chaves: LEEI; PNAIC-Pré-Escola; Rio de Janeiro.

ABSTRACT
This text aims to analyze the Reading and Writing Project in Early Childhood Education (LEEI) implemented within the scope of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) aimed at Preschool, in the years 2017 and 2018, in the state of Rio de Janeiro, especially in one of the regional centers of the state, taking as a theoretical reference Bakhtin's (2006) language studies. The work used as methodologies the bibliographic review and the analysis of the reports presented by the municipal trainers to evaluate the training process. A brief history of the LEEI project was made, which highlighted the need to adapt the

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Integra ao Grupo de Pesquisa em Infância, Linguagem e Educação, coordenado pela Professora Patrícia Corsino. Coordena o Grupo de Pesquisa e Estudo Criança, Linguagem, Política e Educação, desenvolvido na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4987-908X. E-mail: jordanna.branco@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), coordenadora do Laboratório de Estudos em Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - LEDUC, coordenadora do Grupo de estudos e pesquisa Infância , Linguagem e Educação- GEPILE e Coordenadora do Comitê Científico da ANPEd. ORCID id: https://orcid.org/0000-0003-4623-5318. E-mail: corsinopat@gmail.com.

material to the PNAIC-Preschool proposal of reduced teacher training hours. The results pointed out the potential of the PNAIC-Preschool, but the time allocated to the training provided little opportunity to deepen the connections between knowledge, sensitive moments with the arts and the daily life of the school. Therefore, the study indicates the need to develop teacher training policies that are consistent, have continuity and seek to value the authorship and autonomy of teachers, so that there are repercussions on their practices. The bet was to resume the LEEI in 2024, as part of the Commitment to Literate Children, with the development of the original course, at a national level.
Keywords: LEEI; PNAIC-Preschool; Rio de Janeiro.

RESUMEN
El objetivo de este texto es analizar el Proyecto Lectura y Escritura en Educación Infantil (LEEI) implementado en el ámbito del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC) dirigido al nivel Preescolar, en los años 2017 y 2018, en el estado de Río de Janeiro, especialmente en uno de los centros regionales del estado, tomando como referente teórico los estudios de lenguaje de Bajtín (2006). El trabajo utilizó la revisión bibliográfica y el análisis de informes presentados por formadores municipales para evaluar el proceso de formación como metodología. Se realizó una breve historia del proyecto LEEI, en la que se destacó la necesidad de adaptar el material a la propuesta del PNAIC-Preescolar para reducir las horas de formación docente. Los resultados resaltaron el potencial del PNAIC-Pre-Escolar, pero el tiempo destinado a la formación brindó pocas oportunidades para profundizar las conexiones entre los saberes, los momentos sensibles con las artes y el cotidiano de la escuela. Por lo tanto, el estudio indica la necesidad de desarrollar políticas de formación docente que sean consistentes, tengan continuidad y busquen valorar la autoría y autonomía de los docentes, para que haya impacto en sus prácticas. El foco estuvo en la reanudación de LEEI en 2024, en el ámbito del Compromiso de Alfabetización Infantil, con el desarrollo del curso original, a nivel nacional.
Palabras clave: LEEI; PNAIC-Preescolar; Río de Janeiro.

INTRODUÇÃO

> Ler é arrastar-se a outras circunstâncias e fraternizar-se com elas. Ler é tomar fôlego em face dos mistérios e enigmas que configuram o direito à vida. Ler é resignar-se diante da democracia do tempo que corre sempre. Ler é descobrir-se na experiência do outro. E muito mais, ler é experimentar os deslimites da liberdade e equilibrar-se no mundo, tomando como alicerce as sutilezas das divergências. Ler é o preço que pagamos por sermos alfabetizados (Queirós, 2012, p. 91).

Queirós dilata poeticamente o verbo ler, abrindo ainda mais a sua polissemia. Assim, a metáfora nos permite afirmar que antes mesmo de sermos alfabetizados, já lemos o mundo, como nos ensina Paulo Freire (1997). Fazemos uma leitura do Outro e de nós mesmo nessa alteridade constitutiva que se dá nas relações. Estar no mundo é também ler as nuances dos toques, gestos e expressões do corpo, dos afetos, dos discursos, do dito e visível, e também dos não ditos e subentendidos, que se escondem nos silêncios e nas frestas. Nos “deslimites” da liberdade e no equilíbrio das divergências estão os sentidos produzidos. Ler é encharcar o mundo de sentidos, e o “preço da alfabetização” é dar corpo à palavra e palavra ao corpo, já que somos afetados por inteiro nessa produção de sentido. Assim, pensar na oralidade, na leitura e na escrita na Educação Infantil é pensar em formas de expandir a capacidade de expressão das crianças, é abrir possibilidades para elas se colocarem no mundo e irem além do imediato. E, para pensar nessa expansão, é necessário um adulto atento, observando, indagando e respondendo. Mas não é simples para o adulto estar inteiramente em presença com as crianças. Observar, ver, escutar, interagir, validar as ações,

os gestos e as falas das crianças, sustentar diálogos, elaborar propostas a partir de suas demandas, fazer escolhas que deem oportunidade para elas construírem sensos do eu e do Outro e ampliarem seus mundos são ações exigentes para as práticas docentes, porque supõem uma sustentação teórica em articulação com um agir ético, responsivo, comprometido e sensível.

Portanto, para tudo isso se efetivar, é necessária uma formação de professores capaz de oferecer algumas chaves de entrada nessas leituras. Uma formação que favoreça a compreensão de que o "preço da alfabetização" é semelhante a uma gestação, um tempo que corre democraticamente sempre e permite que as crianças se descubram na experiência de um Outro que está aqui e agora e de Outros que estão distantes no tempo e no espaço. Outros que se fazem presentes em diferentes suportes e que digam sobre mundos nos diferentes impressos. Faz-se necessária uma formação docente que dê elementos para a autonomia e autoria de crianças e professoras, que as autorize a conhecer, criar, ousar e fruir as artes. Portanto, não basta ofertar uma formação aligeirada, sem espaço de reflexão, sem leituras e sem possibilidades de as professoras se envolverem e se afetarem. Nessa via, por meio de uma articulação entre ciência, arte e vida em prol de uma unidade de sentido, como nos sugere Bakhtin (2006, p. xxxiii) ao abordar estes três campos da cultura humana, foi pensado o projeto de formação de professores[3] "Leitura e Escrita na Educação Infantil" (LEEI).

Este texto tem como objetivo analisar o LEEI implantado no âmbito do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos anos de 2017 e 2018, no estado do Rio de Janeiro, dando destaque aos resultados da formação em um dos polos regionais do estado. O texto foi organizado de forma a, inicialmente, contextualizar o PNAIC-Pré-escola como um desvio de percurso do LEEI, típico das descontinuidades das políticas educacionais; e num segundo momento, apresentar a organização da formação no estado do Rio de Janeiro, seguida dos resultados da formação, por meio da análise dos relatórios solicitados aas formadoras municipais. Essa análise teve como base a pergunta: o que o curso acrescentou no que diz respeito às possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil e como foram os desdobramentos do curso nas ações de formação no seu município? A partir dos resultados, indicamos a formação como direito no processo de desenvolvimento profissional, que, como tal, exige políticas públicas para sua garantia. O PNAIC-Pré-Escola mostrou potencialidades no processo de formação continuada em serviço, como será observado na análise do relatório de formadores municipais, mas o tempo reduzido deu pouca possibilidade para o aprofundamento das articulações entre os conhecimentos, os momentos sensíveis com as artes e o cotidiano da escola. Portanto, o PNAIC- Pré-escola evidenciou a necessidade de se desenvolver políticas de formação consistentes e contínuas, que visem à autoria e à autonomia docentes e que repercutam nas práticas.

Entendemos que os movimentos de fragmentação e descontinuidade ocorridos com o LEEI se assemelham à metáfora da Política do Ziguezague, criada por Luiz Antônio Cunha (2006). Essa metáfora

[3] Como mais de 95% dos professores da Educação Infantil são mulheres e no PNAIC-Pré-escola não foi diferente, usaremos o feminino para nos referir aos grupos de docentes: professoras, coordenadoras...

traz como centro a crítica a uma característica que o autor identifica como regra das políticas educacionais brasileiras. Cunha (2006) apresenta exemplos de como a troca de governo, de ministros ou de secretários é motivo para descontinuidade dos projetos que vinham sendo desenvolvidos, os quais são substituídos por novas propostas que possam dar visibilidade aos políticos que chegam, ou seja, cada um que entra quer começar algo novo e assim imprimir a marca de seu governo. Isso quer dizer que, no Brasil, temos políticas de governo, e não de Estado, o que, para a educação, evidencia uma falta de visão de futuro, pois é uma área cujas mudanças se dão a longo prazo, e não no período de uma gestão política.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO: CONTEXTUALIZANDO O PACTO NACIONAL DA IDADE CERTA -PRÉ-ESCOLA

O PNAIC teve como objetivo instituir uma política de formação docente a fim de garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas aos 8 anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Foi criado pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012). Não se tratou de uma ação isolada do governo federal, e sim de uma ação conjunta com os demais entes federados. De acordo com Frambach (2016), a concepção do Programa foi marcada por projetos anteriores, como o Pró-Letramento[4] e o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic),[5] desenvolvido no estado do Ceará.

Como base na estrutura e na organização desses programas, o PNAIC não só foi alicerçado no compromisso entre governo federal, estados, distrito federal e municípios como também teve como eixos: "i - formação continuada de professores alfabetizadores; ii - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; iii - avaliação e; iv - gestão, controle e mobilização social" (Brasil, 2012). Além disso, foi estruturado em um modelo de formação que envolveu participação das universidades, dos estados e Distrito Federal e dos municípios. A universidade era responsável pela formação de formadoras e coordenadoras e estas desenvolviam a formação junto às professoras alfabetizadoras das redes municipais de ensino, conforme prevê a Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, do Conselho Diretor do Fundo Nacional de Direito à Educação (Brasil, 2013a).

Assim, o PNAIC foi coordenado pedagogicamente e gerido financeiramente pelas universidades públicas. Todos os integrantes, incluindo as professoras cursistas, recebiam uma bolsa de estudos para se manterem no Programa. Ao longo de quatro anos (2013-2016), teve breves alterações, que não significaram descontinuidade. Entretanto, em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, somado aos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)[6], que apontou altos índices de crianças ainda não alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização, o PNAIC sofreu alterações financeiras, como o fim das bolsas para as professoras cursistas, e expansão para Educação Infantil por meio da Portaria nº 826, de

[4] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pro-letramento. Acesso em: 20 mar. 2023.
[5] Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/. Acesso em: 20 mar. 2023.
[6] Os resultados foram publicados no Relatório ANA 2013-2014. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-2013-2014-volume-2-2013-analise-dos-resultados. Acesso em: 20 mar. 2023.

7 de julho de 2017 (Brasil, 2017), do Ministério da Educação (MEC). O documento orientador da nova proposta determinou que a formação para as professoras da pré-escola deveria ser realizada com base no material do LEEI, que havia sido elaborado com vistas à formação de professoras de creches e pré-escolas no campo das linguagens oral e escrita.

No processo de elaboração do projeto inicial do PNAIC, a Educação Infantil não havia sido incluída no debate. Entretanto, desde 2008, a Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi),[7] que pertencia à Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, já estava promovendo reuniões técnicas[8] com o objetivo de ampliar o debate sobre o papel da Educação Infantil na formação de leitores. Foi uma preocupação daquele momento qualificar o movimento de inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental de nove anos. Além de reuniões, diversas ações foram desenvolvidas em busca de consensos em torno do tema, tais como o Currículo em Movimento (Brasil, 2010a), a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010b).

Em 2013, quando o PNAIC já estava em curso, iniciou-se o LEEI (Brasil, 2016),[9] que teve o objetivo de formular e difundir proposições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil comprometidas com as DCNEI/2009 (Brasil, 2009). De 2013 a 2016, o Projeto LEEI desenvolveu uma série de ações, dentre as quais reuniões técnicas com especialistas do Brasil e do exterior, seminários nacionais e internacionais, estudos e pesquisas sobre o estado do conhecimento acerca do tema da leitura e da escrita na Educação Infantil e de boas práticas pedagógicas em instituições públicas de diferentes regiões do país. Essas ações culminaram na proposta do curso de formação continuada para professoras de Educação Infantil no campo das linguagens oral e escrita. A proposta do curso contou com a elaboração de material pedagógico formado por um caderno de apresentação, oito cadernos temáticos e um encarte.[10] Os cadernos foram assim denominados: Caderno 0 – *Apresentação* (da proposta formativa); Caderno 1 – *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e aprender*; Caderno 2 – *Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem*; Caderno 3 – *Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: práticas e interações*; Caderno 4 – *Bebês como leitores e autores*; Caderno 5 – *Crianças como leitoras e autoras*; Caderno 6 – *Currículo e linguagem na Educação Infantil*; Caderno 7 – *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*; Caderno 8 – *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola*; e o encarte para as famílias – *Conta de novo?!: as famílias e a formação literária do pequeno leitor*. O projeto foi desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e o MEC. O curso tinha carga de 120 horas, distribuídas ao longo de dois semestres. Com o processo de *impeachment*

[7] No atual governo Lula (2023-2026), a Coedi passou a ser chamada de Coordenação-Geral de Educação Infantil (Cogei).
[8] Destaca-se a reunião técnica coordenada pelo MEC e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), intitulada "O papel da Educação Infantil (EI) na formação do leitor", promovida em agosto de 2008.
[9] O Projeto "Leitura e Escrita na Educação Infantil" foi resultado de parceria entre UFMG, UniRio, UFRJ e MEC, entre 2013-2016, com vistas a potencializar a discussão sobre essa temática e propor estratégias de formação de professoras para assegurar práticas adequadas e coerentes com as DCNEI (Brasil, 2009). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/. Acesso em: 20 mar. 2024.
[10] Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/. Acesso em: 20 mar. 2024.

da presidenta Dilma Rousseff, encerrado em 31 de agosto de 2016, e a mudança de governo, apesar de inúmeras reuniões entre a coordenação do projeto e o MEC, o curso, que seria a primeira formação em caráter nacional destinada a professoras da Educação Infantil de todo o Brasil, deixou de ser realizado nesse período.

Entretanto, havia uma demanda pela incorporação da pré-escola ao PNAIC por parte dos municípios, em função da obrigatoriedade escolar dessa etapa da Educação Básica (Lei nº 12.796/2013)[11] (Brasil, 2013b), e do cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), qual seja, universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade. Entretanto, a resposta do MEC, em 2017, deu-se no final do PNAIC. A análise da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* pela equipe técnica do MEC à época foi de que o material era muito difícil para as professoras da Educação Infantil e não atendia ao objetivo de preparar as crianças para a alfabetização. Mas, diante da premência de dar continuidade ao PNAIC e sem condições viáveis para formular nova proposta, o MEC, com o apoio do Movimento "Todos Pela Educação", indicou a Coleção LEEI para o PNAIC-Pré-Escola, já que o material havia sido financiado com recursos públicos e estava pronto para ser implantado. Assim, a Coleção LEEI entrou como material de apoio para a formação no PNAIC-Pré-Escola, porém com uma drástica alteração do projeto inicial de formação, com redução das 120 horas previstas para apenas 32 horas.

A versão do PNAIC do governo Temer apresentou mudanças significativas. Destacaremos apenas algumas delas, as que atingiram de forma contundente o curso destinado às professoras da pré-escola: acesso ao material apenas no formato digital; carga horária presencial reduzida; fragmentação do período da oferta, já que foi dividido em dois anos letivos distintos (segundo semestre de 2017 e primeiro de 2018); não pagamento de bolsas para professoras cursistas, diferentemente do que ocorrera nos PNAIC anteriores; ausência de coordenação nacional, o que impossibilitou estratégias metodológicas mais articuladas entre os municípios, bem como o acompanhamento da oferta e, posteriormente, a avaliação da implementação; redução do público-alvo, com a exclusão das professoras das creches.

Cabe-nos destacar que a Coleção LEEI, como já apontamos, foi pensada numa perspectiva teórico-metodológica cujo objetivo era articular ciência, arte e vida. De acordo com Bakhtin (2006, p. xxxiii), esses três campos da cultura humana precisam adquirir unidade de sentido, ou seja, ser incorporados à própria unidade dos sujeitos. No campo da ciência, o LEEI entendeu que a base conceitual, em diálogo com as práticas, possibilita que as professoras observem, reflitam, discutam e repensem o fazer cotidiano. Durante a elaboração dos textos, optou-se por um diálogo reflexivo entre teoria e prática que não subestimassem a capacidade das docentes de leitura e reflexão. No campo das artes, além de promover o contato com diferentes artistas e suas produções, a intenção foi fazer com que a própria materialidade dos cadernos provocasse experiências artísticas e sensibilizasse esteticamente suas leitoras. O resultado foi um projeto

[11] A obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos foi instituída pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que autorizou a alteração no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

gráfico que apresenta ilustrações de livros de literatura infantil de autores premiados, tais como Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima. Além disso, fizeram parte da proposta do curso momentos de leitura literária por parte das professoras, por meio de tertúlias literárias, oficinas e, ao longo das unidades de estudo, sugestões de fruição de diferentes manifestações artísticas, tais como filmes, livros, obras de arte, etc. No campo da vida, propôs-se uma metodologia relacional, dialógica e participativa, que favorecesse a troca de experiências entre as professoras cursistas. Essa interação foi contemplada em seções dos cadernos que sugeriam trocas de experiências e o diálogo entre professoras cursistas, tomando os fazeres cotidianos como pontos-chave da proposta metodológica. Nota-se, na proposta do curso, como é importante as professoras terem acesso a manifestações culturais, livros de literatura (infantil e adulta) e aos cadernos da coleção, para poderem apreciar as ilustrações, estudar os textos, fazer anotações etc. Também fica claro que o processo de formação proposto para as formadoras locais não caberia em um curso de 32 horas presenciais. Foi necessário fazer escolhas para garantir algumas discussões conceituais consideradas essenciais, como será descrito a seguir.

O PNAIC-Pré-Escola no Estado do Rio de Janeiro

Como já apontado, na estrutura do PNAIC, cabia à universidade a formação das formadoras e coordenadores, grupos compostos geralmente por professoras e/ou coordenadoras que atuam nas redes municipais de educação, responsáveis pela formação das professoras cursistas. Nesse sentido, a função precípua da universidade foi dar sustentação teórico-metodológica e fortalecer as equipes locais.

No Rio de Janeiro, o PNAIC-Pré-Escola se desenvolveu de acordo com um planejamento geral, com ações para a formação específica em relação à Educação Infantil e ações integradas ao PNAIC-Alfabetização e ao PNAIC-Mais Educação. A carga horária foi distribuída conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Atividades de formação, carga hora e observação

Atividades de formação	Carga horária	Observações
Formação presencial	32 horas (4 encontros de 8 horas)	Realizados nos polos, por formadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com temas específicos de Educação Infantil.
Webconferências	24 horas (8 encontros de 3 horas)	Discussões com temas abrangentes.
Seminário estadual	16 horas (2 encontros de 8 horas)	Discussões abrangentes e específicas de Educação Infantil.
Planejamento e avaliação da formação	15 horas	Encontro das formadoras com as coordenadoras locais.
Relatos de experiência	15 horas	Encontro das formadoras com as coordenadoras locais.
Espaço virtual de aprendizagem	24 horas	Discussões abrangentes e específicas de Educação Infantil.
Atividades complementares	10 horas	Encontro das formadoras com as coordenadoras locais.

Fonte: Produção das autoras.

Conforme pode ser observado, a carga horária voltada para a formação específica presencial em relação à oralidade, à leitura e à escrita na Educação Infantil foi de 32 horas, divididas em 4 encontros de 8 horas cada. Além dessa carga horária, que consideramos reduzida para um curso de tamanha complexidade, em 2017, foi realizado um encontro de formação em novembro; e em 2018, três encontros presenciais: em março, abril e maio. Isso reduziu ainda mais as possibilidades do curso.

No espaço virtual de aprendizagem, foram disponibilizados os Cadernos LEEI e algumas propostas de leitura e reflexão. Entretanto, esse espaço exigia equipamentos e familiaridade com práticas de educação à distância, portanto formação específica, possibilidade de acesso a internet e a computador. Com isso, em que pesem a abertura ao diálogo e a ampliação que se buscou criar no espaço virtual, a exploração e o acesso desse espaço por formadoras e professoras cursistas ficou aquém do esperado. À época do PNAIC, essa foi uma iniciativa inovadora, já que o campo da educação ganhara maior familiaridade com o espaço virtual apenas com a emergência da pandemia de Covid-19.

Foram criadas webconferências no âmbito do PNAIC, realizadas por especialistas e transmitidas pelo perfil do Programa no YouTube. As webconferências relacionadas à leitura e à escrita na primeira etapa da Educação Básica costumavam ser muito acessadas, contando com mais de mil visualizações.[12] O público participava por meio da formulação de perguntas, que eram encaminhadas à conferencista, o que alargava as discussões, embora, muitas vezes, não se articulassem com as demandas e especificidades da Educação Infantil. Por sua vez, os dois seminários estaduais foram momentos de encontro,

[12] Disponível em: https://www.youtube.com/@pnaicufrj9686/videos. Acesso em: 20 mar. 2024.

confraternização, debates e reflexões. Em cada um deles houve uma mesa para tratar de temas específicos da Educação Infantil, o que favoreceu a articulação com os estudos desenvolvidos no curso.

Chamamos a atenção para as especificidades da Educação Infantil por entendermos que há muitos equívocos e contradições no que concerne ao que diferencia a Educação Infantil do Ensino Fundamental como as pesquisas de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011); Kramer, Nunes e Corsino (2011); Nunes e Corsino (2019), entre outras, evidenciam. O senso comum e também as perspectivas pedagógicas pouco atualizadas sobre os consensos estabelecidos pela legislação brasileira descaracterizam esta etapa e ignoram a faixa etária das crianças e suas prioridades. Os equívocos se agudizam em relação ao trabalho com a língua escrita na pré-escola. A Educação Infantil, desde a creche, pode ampliar muito a inserção das crianças na cultura escrita, mas não é sua função alfabetizá-las. Cabe à primeira etapa da Educação Básica não só apresentar a criança à cultura escrita como também fomentar nela o desejo de se apropriar da escrita, de compreender as relações entre oralidade, leitura e escrita, a fim de tomá-las para a si e usufruir de suas infinitas possibilidades. Isso precisa ficar claro no âmbito da formação docente. É fundamental compreender a Educação Infantil como uma etapa educacional com características e finalidades próprias, uma etapa importante para o desenvolvimento integral das crianças e de suas aprendizagens aqui e agora, o que rompe com uma visão disciplinar, de áreas do conhecimento ou de preparo para o Ensino Fundamental.

A formação ministrada pela universidade tinha como função subsidiar as atividades de planejamento e avaliação da formação das professoras cursistas e os relatos de experiência. Essas atividades eram de responsabilidade das formadoras, das coordenadoras locais e dos coordenadoras regionais. Não havia uma carga horária específica para o acompanhamento dessas atividades por parte da universidade. Assim, mesmo diante do reduzido tempo do curso, procuramos destinar alguns momentos para a troca de informações sobre as formações locais, para termos minimamente notícias do que acontecia nos municípios. Consideramos fundamental a aposta nas equipes locais, mas também entendemos a insuficiência do tempo para que as concepções e questões debatidas durante os quatro encontros fossem apropriadas pelas pessoas responsáveis por levantá-las junto às professoras cursistas.

O Rio de Janeiro é um estado composto por 92 municípios, dos quais 76 participaram do PNAIC-Pré-Escola (82,6%), o que evidencia uma considerável adesão ao Programa por municípios de todas as regiões do estado. O PNAIC-Pré-Escola, como as outras duas ênfases do PNAIC, organizou-se em polos, que reuniam municípios por proximidade geográfica. Foram organizados sete polos, cada qual com um município-sede, responsável por receber os outros municípios e organizar o local para as formações. Em função da proximidade e da possibilidade de mobilidade entre municípios, os polos tiveram quantidades diferentes de participantes. O polo do Rio de Janeiro, que reuniu municípios da Região Metropolitana, e o polo de Campos dos Goytacazes, que reuniu municípios do norte e do noroeste do estado, abrigaram duas turmas simultâneas.

Participaram da formação 230 formadoras locais, responsáveis por desenvolverem o curso em turmas de cerca de 30 cursistas cada; 80 coordenadoras locais e 13 coordenadoras regionais responsáveis pela gestão e monitoramento do projeto, distribuídas em 7 polos[13]. O Quadro 2 (em anexo) apresenta a distribuição dessas participantes por município. Podemos observar que, embora a adesão dos municípios tenha sido significativa, o número de formadoras locais por município evidencia o número reduzido de turmas e, consequentemente, de cursistas que participaram da formação na maioria dos municípios do estado. Além disso, nem todos os municípios aderiram de forma abrangente ao Programa. No polo 7, por exemplo, o município de Campos dos Goytacazes teve 4 formadoras locais, ou seja, 4 turmas de cerca de 30 professoras, já o município de Macaé, que é bem menor em termos demográficos, teve 16 formadoras locais, mais do que o município do Rio de Janeiro, que teve 12 formadoras locais. Macaé incluiu todas as professoras da pré-escola na formação. Essas e outras diferenças evidenciam os investimentos diversos que os municípios tiveram em relação ao PNAIC-Pré-Escola. Segundo os dados do Sistema do PNAIC (Sispacto), a equipe do Programa ministrou formações para 4.674 professoras e 1.086 coordenadoras de Educação Infantil dos municípios participantes, ou seja, o PNAIC-Pré-Escola, no Rio de Janeiro, alcançou 5.760 docentes que atuavam na Educação Infantil dos municípios do estado.

Quanto às 32 horas presenciais do curso, divididas em 4 encontros, tivemos de fazer escolhas em relação à Coleção LEEI. Mantivemos na nossa proposta metodológica o objetivo de articular ciência, arte e vida. Assim, fizeram parte da organização pedagógica dos encontros: i) a dimensão da arte, com momentos em que músicas, pequenos filmes, reproduções de obras de arte e livros de literatura, especialmente de literatura infantil, trouxeram outros olhares para a abordagem do tema em questão; ii) a dimensão da ciência, com leituras em grupo, aulas expositivas dialogadas, levantamento de questões, etc., com base nos fundamentos teóricos dos cadernos; e iii) reflexões sobre a prática, com momentos de troca e discussão em pequenos grupos e no coletivo.

O primeiro encontro teve os seguintes objetivos: conhecer o grupo de formadores municipais, a trajetória de cada um e sua articulação como docente na Educação Infantil; contextualizar a Educação Infantil no âmbito do PNAIC; apresentar a Coleção LEEI como um todo e seu uso *online*; discutir princípios da proposta de formação das professoras de Educação Infantil a ser desenvolvida nos municípios; e refletir sobre infância, linguagem e cultura. Priorizamos as discussões de textos do Caderno 1 – *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender* e do Caderno 2 – *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem*.

No segundo encontro, inicialmente, optamos por pedir às formadoras que relatassem sobre o desenvolvimento do PNAIC nos municípios, descrevessem os encontros que haviam tido com as professoras cursistas e avaliassem o andamento do curso. Depois, fizemos uma tertúlia literária com uma roda de leitura e discutimos como as leituras literárias haviam provocado reflexões sobre infância e as

[13] As formadoras locais são aquelas que ministram o curso junto aos/às cursistas. Cada um/a é responsável por uma turma de cerca de 30 cursistas. Os coordenadores municipais fazem a gestão e o monitoramento do projeto no âmbito do município e os regionais por polo.

práticas docentes. Por fim, debatemos os pontos principais do Caderno 3 – *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil*.

No terceiro encontro, discutimos o Caderno 5 – *Crianças como leitoras e autoras*. Retomamos a discussão sobre concepções de infância e articulamo-las às formas de pensar as relações; discutimos os princípios da perspectiva discursiva da linguagem; pensamos coletivamente em práticas educativas que se pautassem nessa perspectiva; discutimos o trabalho com a leitura literária como vivência estética e formação; lemos livros literários; e pensamos em ampliações e possibilidades da literatura na Educação infantil.

No quarto e último encontro, retomamos os princípios da perspectiva discursiva da linguagem a partir dos livros infantis e da leitura desse material na escola. Depois, discutimos alguns textos do Caderno 7 – *Livros infantis: acervos, espaços e mediações: o trabalho com a leitura literária numa perspectiva formativa*. Fizemos a leitura de livros literários com debate sobre ampliações e possibilidades da literatura na Educação Infantil, bem como a análise de critérios de qualidade para seleção de livros infantis para compor os acervos das escolas de Educação Infantil, a avaliação de livros infantis e a discussão coletiva da análise feita por cada grupo, além da análise de fotografias de espaços de livro e leitura de escolas de Educação Infantil dos municípios. Por fim, apresentamos o Guia 1 – *Literatura fora da caixa* e discutimos o lugar da educação na formação de leitores e produtores de textos e sua função básica de despertar o desejo de aprender a ler.

A análise do material evidencia que, mesmo tendo sido escolhidos alguns cadernos, cada um deles é composto por três unidades, e as unidades, por sua vez, abordam temas que se articulam, mas trazem leituras e propostas específicas. Portanto, ainda que os encontros tenham tido a duração de 8 horas, a proposta teve uma carga teórico-conceitual que demandou articulações com as práticas, bem como processos de apropriação exigentes. Isso despertou a necessidade de aprofundamento das leituras dos cadernos, tanto individuais quanto coletivas, fora do espaço-tempo de formação. Uma leitura na tela, já que o material não havia sido impresso, caso não tenha havido disponibilidade e autonomia por parte das professoras para investimento em equipamento (computador, internet), é pouco provável que tenham conseguido se apropriar de parte considerável da proposta formativa.

Após os encontros, solicitamos que cada município fizesse uma síntese sobre o que o curso havia acrescentado em relação às possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil e os desdobramentos nas ações de formação nos municípios. Destacamos a seguir as respostas obtidas no polo de Campos de Goytacazes, que expressam a avaliação de muitos envolvidos no PNAIC-Pré-Escola no Rio de Janeiro.

A formação do PNAIC-Pré-escola no polo de Campos de Goytacazes

Os municípios que compuseram o polo de Campos de Goytacazes estão localizados no norte e noroeste fluminense, a saber: Aparibé, Bom Jesus de Itabapoana, Cambuci, Campos dos Goytacazes,

Carapebus, Cardoso Moreira, Conceição de Macabu, Macaé, Itaocara, Italva, Itaperuna, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Quissamã, Santo Antônio de Pádua, São João da Barra, São Francisco de Itabapoana, Varre-Sai.

O grupo de formadoras municipais foi composto por professoras de Educação Infantil que atuavam em diferentes funções nas redes municipais das quais faziam parte. Algumas atuavam em salas de referência, outras na direção escolar, outras nas Secretarias Municipais de Educação, outras tanto na escola quanto nas Secretarias. É importante mencionar que havia professoras que atuavam em mais de um município e um pequeno grupo de formadoras que também trabalhava na Secretaria Estadual de Educação. Neste polo, tivemos cerca de 70 participantes.

Um dos objetivos do curso foi fazer com que as professoras compartilhassem as experiências com a leitura e a escrita que desenvolveram com as crianças em seus respectivos municípios. Os encontros formativos foram divididos em três momentos: aula expositiva dialogada, atividades em pequenos grupos e apresentação do que foi realizado em grupo. Nesse momento, procuramos fomentar a participação de todos, tanto na exposição das discussões realizadas em grupo quanto no diálogo com os demais. Além disso, procuramos ler literatura infantil, assistir a pequenos vídeos e trazer produções artísticas para adensar o diálogo, as reflexões e as apreciações estéticas. A divisão em grupos propiciou a troca de experiências entre as participantes, o que não só enriqueceu o debate como também facilitou o conhecimento de diferentes propostas e práticas desenvolvidas nos municípios, tanto na pré-escola quanto na creche, já que muitas pessoas atuavam em ambos os segmentos da primeira etapa da Educação Básica.

Ao final dos quatro encontros presenciais, solicitamos às participantes que elaborassem um relatório em equipe, por município, a partir da seguinte pergunta: o que o curso acrescentou sobre possibilidade de trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil e como foram os desdobramentos do curso nas ações de formação no seu município? Ao final da formação do PNAIC-Pré-Escola no polo Campos dos Goytacazes, dos 21 municípios integrantes deste polo, 13 entregaram o relatório de avaliação final, o que equivale a mais de 50% dos municípios.

Após a leitura dos relatórios, destacamos eventos discursivos capazes de responder à solicitação, ou seja, excertos que apresentassem uma unidade de sentido. Os eventos foram organizados em coleções, por semelhanças. Como aponta Benjamin (2009, p. 245), o colecionador reúne as coisas que são afins, e nesta reunião há sempre a ideia de incompletude. Uma coleção reúne objetos que têm algo em comum, entretanto cada elemento incluído na coleção se destaca por sua particularidade, mas, como são muitos os que podem ser afins, a coleção está sempre em aberto. Portanto, os eventos destacados a seguir são como mônadas, concentram simultaneamente o particular e o geral, a parte e a totalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS AVALIATIVOS DOS MUNICÍPIOS?

"ABRIU UM LEQUE DE NOVAS EXPERIÊNCIAS"

> Durante o curso, as professoras que participaram, vivenciaram situações diversas envolvendo a leitura e a escrita na Educação Infantil. [...]
> As professoras levaram para as suas salas de aula **uma visão diferenciada da leitura e escrita na Educação Infantil**, e isso **abriu um leque de novas experiências nesse campo, e** percebemos também que a ansiedade em relação a inserir a criança na escrita, ou seja, "copiar letras" diminuiu significativamente, pois mostramos, durante os encontros, que **tudo precisa ter um significado para as crianças, e que com as letras não são diferentes**. Assim, as professoras passaram a criar momentos diversificados utilizando recursos variados onde a construção do conhecimento fosse favorecida através da leitura e escrita […].
> Podemos perceber através dos relatos de experiências contadas pelas professoras nos encontros, nas atividades realizadas durante o curso, nas postagens de fotos do grupo que a educação infantil possui ou até mesmo no acompanhamento das atividades realizadas e postadas na internet que houve uma mudança na postura do professor. Ele passa a dar mais voz à criança, ouvir e sensibilizar mais com a cultura a qual a criança está inserida, além de deixar suas aulas mais significantes com os conhecimentos que adquiriu durante o curso do PNAIC [...] (Relatório de Bom Jesus de Itabapoana, 2018, grifos nossos).

Como pode ser visto acima, durante as formações foram vivenciadas diversas situações com a leitura e a escrita. O objetivo era fazer com que as experiências vividas pelas cursistas fossem replicadas com as professoras de Educação Infantil, e que estas, por sua vez, repercutissem nas práticas com as crianças. As cursistas afirmaram que essas situações de leitura e escrita "levaram uma visão diferenciada da leitura e da escrita". Isso parece indicar que elas tiveram contato, durante o curso, com concepções de leitura e escrita diferentes das que conheciam, ou seja, das que costumam desenvolver no cotidiano. A formação teve como base a perspectiva de linguagem presente nas DCNEI (Brasil, 2009). Nesse documento, concebe-se a linguagem como elemento constituinte do sujeito e afirma-se que as práticas de oralidade, leitura e de escrita devem ser desenvolvidas por meio de situações das quais as crianças participem ativamente, como sujeitos ativos e criativos dos processos de conhecimento, a fim de que se tornem práticas significativas. Trata-se de uma perspectiva discursiva. Assim, as práticas de leitura e escrita na pré-escola precisam considerar as interações verbais como fenômeno social que influencia as condições concretas de vida das crianças, ou seja, práticas educativas de leitura e escrita que possam ir além da escola ou daquelas tidas como escolares (Corsino *et al.*, 2016). Tais práticas requerem a exploração de situações de oralidade, leitura e escrita comprometidas com as vidas das crianças nos diferentes contextos sociais por onde transitam, bem como o diálogo dessas situações com a prática escolar, com a escolarização. O documento também fomenta a reflexão sobre como essas práticas têm se materializado na escola, como podem ser apropriadas e a relação que estabelecem com a vida das crianças, ou seja, se limitam-se à esfera escolar ou não. Diante disso, a concepção presente na formação parece ter apresentado **uma visão diferenciada da leitura e da escrita na Educação Infantil, ou, como dito pelas formadoras: "abriu um leque de novas experiências".**

Nessa mesma direção, as formadoras afirmam que "Tudo precisa ter um significado para as crianças e que com as letras não é diferente". Elas demonstram ter compreendido o quão importante é que

as práticas educativas desenvolvidas junto às crianças tenham significado, em especial, no que tange à leitura e à escrita. O que isso significa? Corsino *et al.* (2016) asseveram que as crianças são seres de linguagem e se constituem como tal nas interações que estabelecem com o mundo. Por isso, as práticas educativas, desde o seu planejamento até a sua materialização nas ações educativas, precisam considerar os contextos discursivos em que as crianças estão inseridas, a fim de que sejam significativas. Esses contextos discursivos só podem ser conhecidos pela escuta do que as crianças têm a dizer. Nessa mesma direção, Branco (2023, p. 17) explicita que

> [...] é na relação, na interação, na participação das diferentes práticas de leitura e escrita que as crianças percebem as suas diferentes funções sociais, características, situações enunciativas, intenções e necessidades. Para isso, elas precisam ser apresentadas à leitura e à escrita de forma contextualizada, significativa, relacionada às práticas sociais.

Vale ressaltar que se entende por significativas as práticas de leitura e escrita relacionadas a situações reais que fazem parte do cotidiano das crianças, das práticas sociais em que estão inseridas e também das situações imaginadas em histórias e brincadeiras.

Outra observação foi o relato das formadoras municipais de que as formações fomentaram nas professoras cursistas questionamentos sobre suas práticas, tal como: “copiar letras”, qual o motivo disso? Elas buscaram compreender o motivo de determinadas escolhas em suas práticas e passaram a experimentar o que anteriormente parecia não acontecer. Pelo relatório das formadoras, foi possível perceber algumas mudanças pelo que foi compartilhado não só nos encontros, mas também nas redes sociais, por meio de fotos e vídeos.

“Apesar da dificuldade […], a importância das relações dialógicas"

> Apesar da dificuldade em sistematizar os assuntos discutidos nas formações e associá-los com a amplitude dos conteúdos trazidos pelos cadernos, destacamos a importância das relações dialógicas vivenciadas nos momentos de interações entre formadora e professora, compartilhando saberes, experiências e refletindo sobre a sua própria prática. Outro ponto que merece destaque foi o fortalecimento da identidade docente, suas responsabilidades, a ampliação dos olhares em relação às práticas de leitura e escrita e a apropriação dos espaços e tempos nas salas de aula, priorizando o trabalho das linguagens, da valorização das “culturas do escrito” e das diversas formas de expressão das crianças (Relatório de São João da Barra).

Como pode ser observado, as formadoras municipais relataram ter dificuldades em relação aos conteúdos dos cadernos. É importante ressaltar que a orientação do PNAIC-Pré-Escola era de que as formações, tanto das formadoras estaduais para as formadoras municipais, quanto a destas para as professoras cursistas, deveriam ser baseadas nos Cadernos LEEI. Como pôde ser visto anteriormente, a proposta original do curso era de trabalhar com 8 cadernos, ao longo de 120 horas, distribuídas em dois semestres. Porém, o curso passou a ter apenas 32 horas, distribuídas em 4 encontros de 8 horas cada, sendo necessário que a equipe de formadoras estaduais selecionasse os principais conteúdos, indispensáveis para serem lidos e discutidos em um quarto da carga horária prevista. Isso aponta que houve pouco tempo para realização das formações com as formadoras municipais e, provavelmente, para

os encontros formativos com as professoras cursistas. Logo, tudo indica que havia pouco espaço para trazer dúvidas e questões, o que evidencia o aligeiramento da proposta diante da densidade dos cadernos.

É interessante notar que as professoras destacam “a importância das relações dialógicas” entre formadora e professora. Como pôde ser visto anteriormente, muitas formadoras atuavam no âmbito da gestão, em diferentes níveis (equipe gestora escolar, secretaria, órgãos municipais de formação), o que poderia se tornar um desafio nas relações entre as formadoras e professoras da pré-escola que atuavam nas escolas de suas redes. Entretanto, parece que as trocas de experiências, saberes e reflexões sobre a própria prática durante as vivências realizadas na formação fomentaram uma relação dialógica entre formadores e professoras. Para Bakhtin (2006), não existe a primeira nem a última palavra, e sim um momento único e irrepetível do encontro entre as singularidades dos sujeitos, um diálogo inconcluso, repleto de palavras alheias, no qual os sujeitos se apropriam das palavras uns dos outros para constituírem as suas. Foi nas interações entre os sujeitos, sustentadas na escuta e na resposta, que formadoras e cursistas puderam se afetar, por meio do compartilhamento de saberes, experiências e reflexões sobre as suas práticas.

O relato também dá ênfase ao fortalecimento da “identidade docente”. Destacam-se, nesse sentido, as “[...] práticas de leitura e escrita e a apropriação dos espaços e tempos […], priorizando o trabalho das linguagens, da valorização das ‘culturas do escrito’ e das diversas formas de expressão da criança”. Tal destaque dialoga com as DCNEI/2009 ao determinar que as crianças têm direito “[...] ao acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (Brasil, 2009, p. 2). O acesso às diferentes linguagens, tido como direito, é parte das propostas pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica.

Para Silva (2016), para a constituição da identidade docente na Educação Infantil é importante a compreensão de que essa etapa articula o cuidado e a educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses com a família e a comunidade. Trata-se de compreender o cuidado e a educação como indissociáveis, conferindo igual importância a ambos, o que “[...] supõe o conhecimento das condições e possibilidades de ações e interações dos pequenos em ambientes de modo enriquecê-lo, favorecendo o desenvolvimento individual e em grupo” (Silva, 2016, p. 65). No seu sentido amplo, educar requer cuidados “[...] tanto da dimensão física quanto da social, da afetiva e da cultural” (Silva, 2016, p. 66). Quanto menor a criança, mais a sua experiência é vivida de modo integral, com os diferentes aspectos que a constituem. Desse modo, faz parte da intencionalidade educativa da Educação Infantil proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento e a participação das crianças na cultura em que estão inseridas, além de criar condições de expressão das culturas infantis produzidas por elas em suas interações com os pares e com a cultura no sentido mais amplo. Isso envolve a garantia de espaços de expressão das crianças em diferentes linguagens. As culturas podem ser expressas de diversas maneiras e também pela linguagem escrita e pelos diferentes textos que circulam socialmente. Então, quando as professoras percebem isso, abrem

possibilidades de apresentar às crianças a escrita nos seus variados contextos de uso, a linguagem escrita ligada à vida.

“Alfabetização e letramento [...] percepções equivocadas”

> Refletimos [...] sobre alfabetização e letramento, conceito bastante conhecido pelas professoras, porém ainda com percepções muito equivocadas, principalmente na Educação Infantil. A percepção de que ensinar a escrita é mais do que ensinar a escrever. É ensinar um valor e um modo de poder ser e pensar o mundo foi uma conquista do grupo durante as reflexões.
> A literatura infantil também foi tema proposto. Questões como a formação do leitor, o acesso a obras com valor literário, a importância da literatura, a necessidade da superação da visão didatizante da literatura, presente na Educação Infantil, também foi abordada. Várias professoras relataram que tais reflexões proporcionaram um aprendizado mais técnico quanto à escolha dos livros, com observações relevantes sobre os aspectos literários, estéticos e éticos (Relatório de Campos dos Goytacazes).

É importante notar que uma das reflexões identificou um equívoco na compreensão de dois conceitos fundamentais para se pensar a leitura e escrita na escola e na Educação Infantil, a saber: alfabetização e letramento. São conceitos que apresentam nuances, conforme o referencial teórico que lhes serve de base, mas, conforme o relatório, já eram conhecidos pelas professoras. Provavelmente, elas tinham conhecimento do que se tornou a visão mais geral, a saber, que a alfabetização se relaciona ao processo de apropriação do sistema de escrita e o letramento abarca a dimensão de usos e funções da leitura e da escrita nas sociedades letradas. Os materiais que dão suporte ao PNAIC dos Anos Iniciais consideram que alfabetização e letramento são faces de uma mesma moeda, mas exigem propostas específicas nas escolas. Ambos os conceitos são considerados indissociáveis, mas, nessa perspectiva, ao entrarem na escola, ganham uma função instrumental e se dissociam nas práticas. O desafio é pensar que se alfabetiza em contextos enunciativos significativos, nas reflexões e hipóteses que as crianças fazem ao participarem de práticas com a linguagem escrita.

Na perspectiva do LEEI, a leitura e a escrita precisam fazer parte das propostas para a Educação Infantil de forma contextualizada, dialógica, como elementos relevantes e necessários para as interações. Assim, faz sentido escrever com as crianças (o professor atuando como escriba ou as próprias crianças) a legenda de um álbum de figurinhas feito por elas mesmas, um convite para o aniversário de uma boneca ou para uma apresentação da turma, uma história coletiva para a professora registrar e depois virar um livro da turma, o menu de um restaurante de faz de conta, entre tantas outras possibilidades. No LEEI, a literatura infantil é um importante eixo para o trabalho com a leitura e a escrita com crianças, desde bebês, no qual não cabem trabalhos descontextualizados, padronizados, mecanicistas. A ideia é dar às crianças a oportunidade de participar de práticas de leitura e de escrita significativas, para que brinquem de ler e escrever, dialoguem com as histórias e poemas lidos pela professora, sintam-se instigadas a pensar sobre os textos e despertem a curiosidade pelo conhecimento e o desejo de aprender a ler e a escrever. Ressignificar os conceitos de alfabetização e letramento, tendo como horizonte as crianças de 0 a 6 anos, exige leituras e reflexões. Ao assumir a dimensão discursiva da linguagem, o LEEI apresenta um desafio à

superação das visões “didatizantes” não só da literatura, mas também de todos os textos que circulam na escola. Vale destacar que, embora frequente, o uso do termo “didatizante” para designar procedimentos didáticos instrumentais, transmissivos e, na maioria das vezes, mecanicistas tem reduzido a didática a essa dimensão. Entretanto, pensar em formas ativas e criativas de participação das crianças em práticas de leitura e escrita também faz parte de uma didática que se propõe a ser dialógica, na qual o texto, entendido como discurso, é lugar da produção de sentido, como Bartolomeu Campos de Queirós nos instiga a pensar na epígrafe deste artigo. O questionamento presente no evento discursivo supracitado mostra que um início de caminho está sendo trilhado na direção de repensar as práticas, mas ainda com fragilidades, o que indica necessidade de continuidade.

Esses e outros relatos mostram que o curso iniciou o exercício reflexivo e uma integração entre teoria e prática, favoreceu a valorização das professoras de pré-escola e apresentou uma proposta inovadora e riqueza no material usado, mas o tempo de formação foi bastante reduzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas (Barros, 2003, p. 20).

Finalizamos este texto com a metáfora do quintal de Manoel de Barros, que nos instiga a pensar nas intimidades que temos com as coisas que nos rodeiam, pois é a intimidade que lhes dá dimensão. Assim, indagamos: quais são os quintais das professoras e das crianças que habitam os diferentes territórios brasileiros e, em particular, o estado do Rio de Janeiro, com suas singularidades, diferenças, diversidades e desigualdades? Que situações de leitura e de escrita vivenciam no seu cotidiano? Que intimidade têm com a leitura e a escrita? Como as professoras de Educação Infantil podem contribuir para tornar a leitura e a escrita significativas para as crianças?

Se não é possível responder a essas questões, é possível afirmar que a intimidade com as coisas pode ser construída nas interações, nos processos dialógicos e na inteireza da presença. Portanto, os processos formativos, sejam eles de adultos ou crianças, podem ser quintais que nos permitem descobrir, refletir, brincar, interagir, fabular, narrar. Nesse sentido, entendemos a educação não apenas como um direito de todos e todas mas também como um importante lugar de formação. Quanto à formação de professoras, esse processo contínuo se alarga ao longo de uma profissão que, talvez, exija mais aprendizado do que ensino. A formação é um direito para o desenvolvimento profissional e, como tal, exige políticas públicas para sua garantia. O PNAIC-Pré-Escola mostrou ter potencial, mas o tempo reduzido deu pouca margem para aprofundar as articulações entre os conhecimentos, os momentos sensíveis com as artes e o cotidiano da escola.

Na conclusão do incluso processo de implementação do LEEI enquanto política de formação de professoras de Educação Infantil, gostaríamos de destacar mais alguns movimentos da Política do Ziguezague. O PNAIC findou em 2018. E em 2019, um dos primeiros atos no campo educacional por parte

do presidente Jair Bolsonaro foi o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, relativo à Política Nacional de Alfabetização (PNA). Instituída por decreto, essa política desqualificou toda a área educacional de estudos e pesquisas no campo da alfabetização no Brasil; legitimou uma perspectiva de alfabetização denominada "instrução fônica"; reduziu a Educação Infantil a uma função meramente preparatória para o Ensino Fundamental, à revelia dos documentos mandatórios, como a LDBEN/1996 e as DCNEI/2009; tratou a formação de professoras como treino para o desenvolvimento de propostas reducionistas; distribuiu livro didático para a pré-escola por meio de um Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2022) repleto de equívocos conceituais. Enfim, a PNA foi uma política de enorme retrocesso e desvalorização da autoria docente. No meio dessa política, o LEEI resistiu e conseguiu ser desenvolvido na modalidade a distância, em 4 municípios de Minas Gerais, por meio de emendas parlamentares; e em 3 municípios da Bahia, com financiamento do Itaú Social. Com a volta do presidente Lula, em 2023, foi possível retomar o LEEI no âmbito de uma política nacional. Nesse movimento de ziguezague, o LEEI, depois de muita articulação, passou a fazer parte da nova política de alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, e está sendo desenvolvido em todo território nacional, num curso de 126 horas. Novas possibilidades se abrem com a garantia do direito das professoras de Educação Infantil a uma formação docente que lhes favoreça a autoria de seu trabalho. E a pergunta que persiste incide sobre o mesmo ponto: continuidade.

Paulo Freire (1997) assevera que a educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento entrando na prática, um ato político e um ato estético, que há simultâneos momentos entre teoria e prática, arte e política. Essa forma de pensar a educação deixa claro que separar esses momentos é desconhecer como se dá a própria ação educativa. Mesmo que a professora desconheça a teoria que está fundamentando a sua prática, suas ações a explicitam. Na prática, a estética dos espaços, dos materiais, dos gestos e das vozes dá visibilidade ao que se propõe às crianças, ao modo como isso é proposto e ainda ao que o adulto pensa sobre elas e sobre a educação que se dirige a elas. O político permeia tudo isso, por meio das vozes que podem ser ouvidas ou caladas, ou seja, pela possibilidade de os sujeitos da linguagem se dizerem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. Arte e responsabilidade. *In*: BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. xxxiii-xxxiv.

BARROS. Manuel de. **Memórias Inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

BRANCO, Jordanna Castelo. Princípios para uma prática dialógico-discursiva de oralidade, leitura e escrita na pré-escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 18, p. 1-24, 2023. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10883. Acesso em: 28 nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.7867/1809-03542022e10883.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009 que fixa as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 9 de dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo em Movimento**. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: https://goo.gl/X9d356. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 12, de 8 de julho de 2010. Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 10, 18 out. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6285-pceb012-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2023.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 22, 5 jul. 2012. Disponível em: https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 13, 4 mar. 2013a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/fnde/legislacao/resolucoes/2013/PDF/resolucao_cd_04_2013.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n° 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 abr. 2013b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos da coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC, 2016.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 10 jul. 2017. Disponível em: https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2017/07/Portaria-MEC-n%C2%B0-826-de-7-de-julho-de-2017-ALTERADA.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz; BARRETO, Angela Rabelo. Leitura e escrita na educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-57.

CUNHA, Luiz Antônio. Zig-zag no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2006. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1473. Acesso em: 21 ago. 2024.

FRAMBACH, Fernanda. **Entre urdiduras e tramas**: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores. 2016. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/FernandaDisserta%C3%A7%C3%A3overs%C3%A3ofinal.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69–85, jan. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf. Acesso em: 20 mar. 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/NQNg5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, v. 49, n.174, p.100-126, out/dez, 2019. https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109/pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

QUEIRÓS, Bartolomeu; ABREU, Julio (org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Docência na educação infantil: contextos e práticas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos "Ser Docente na Educação Infantil"**. 1. ed. Brasília: MEC, 2016.

ANEXO - QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE MUNICÍPIOS POR POLO E NÚMERO DE FORMADORES LOCAIS DO PNAIC- PRÉ-ESCOLA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Polo 1 Rio de Janeiro		**Polo 2 Petrópolis**		**Polo 3 Niterói**		**Polo 4 Resende**		**Polo 5 Araruama**		**Polo 6 Nova Friburgo**		**Polo 7 Campos**	
Município	FL	Município	FL	Município	FL	Município	FL	Município	FL	Município	FL	Município	FL
Angra dos Reis	4	Areal	1	Itaboraí	7	Barra do Piraí	2	Arraial do Cabo	1	Bom Jardim	1	Aperibé	1
Belford Roxo	7	Comendador Levy Gasparian	1	Maricá	3	Barra Mansa	4	Casimiro deAbreu	2	Cantagalo	2	Bom Jesusdo Itabapoana	2
Caxias	2	Guapimirim	2	Niterói	5	Eng. Paulo de Frontin	1	Iguaba Grande	1	Carmo	1	Cambuci	1
Itaguaí	6	Miguel Pereira	1	São Gonçalo	8	Itatiaia	2	Rio Bonito	2	Cordeiro	2	Campos dos Goytacazes	4
Mesquita	4	Paraíba do Sul	2	Tanguá	2	Mendes	1	Rio das Ostras	6	Duas Barras	1	Carapebus	1
Nova Iguaçu	15	Paty do Alferes	1	Magé	4	Paraty	2	São Pedro da Aldeia	2	Macuco	1	Cardoso Moreira	1
Paracambi	3	Petrópolis	6			Piraí	2	Saquarema	3	Nova Friburgo	11	Conceição de Macabu	1
Queimados	3	Rio da Flores	1			Porto Real	1	Silva Jardim	1	Santa Maria Madalena	1	Macaé	16
Rio de Janeiro	12	S.José do Vale do Rio Preto	1			Rio Claro	1			São Sebastião do Alto	1	Itaocara	1
S. J. Meriti	3	Sapucaia	1			Resende	5			Sumidouro	2	Italva	1
		Teresópolis	3			Vassouras	1			Trajano de Morais	1	Itaperuna	3
		Três Rios	2			Volta Redonda	4					Laje de Muriaé	1
		Valença	2									Miracema	1

												Natividade	1
												Quissamã	2
												Santo Antônio de Pádua	2
												São João da Barra	3
												São Francisco de Itabapoana	6
												Varre-Sai	1
												São Fidelis	1
Total													
	72		38		36		40		27		37		73
59-FL		24-FL		29-FL		26-FL		18-FL		24-FL		50-FL	
10-CL		13-CL		06-CL		12-CL		08-CL		11-CL		20-CL	
03-CR		01-CR		01-CR		02-CR		01-CR		02-CR		03-CR	

Fonte: Produção das pesquisadoras.
Legenda: FL- Formador Local; CL- Coordenador Local; CR- Coordenador Regional

Submetido: 23/08/2024
Correções: 11/11/2024
Aceite Final: 17/12/2024