



**TRILHARES DA ALFABETIZAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A
PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

ANDREIA MENARBINI

SÃO PAULO

2020



**TRILHARES DA ALFABETIZAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE
A PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

ANDREIA MENARBINI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação do Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

SÃO PAULO

2020

Menarhini, Andreia.

Trilhares da alfabetização na educação infantil: um estudo sobre a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. / Andreia Menarhini. 2020.

2 v.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes.

1. Alfabetização. 2. Concepções dos professores. 3. Educação infantil.
4. Formação de professor. 5. PNAIC.

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

ANDREIA MENARBINI

TRILHARES DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação -
PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como
obtenção do grau de Doutor em Educação, pela banca
examinadora formada por:

São Paulo, 11 de dezembro de 2020

Orientador Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes– Orientador
Universidade Nove de Julho - Uninove

Examinador I: Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Examinador II: Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Examinador III: Profa. Dra. Rosemary Roggero
Universidade Nove de Julho - Uninove

Examinador IV: Profa. Dra. Ligia Carvalho Aboes Vercelli
Universidade Nove de Julho - Uninove

Aprovado em: 11/12/2020

SÃO PAULO

2020

Dedico este trabalho às crianças e professores integrantes das escolas públicas brasileiras.

Junto à dedicatória expresse a esperança de uma educação pública cada vez mais qualificada e efetivamente contribuinte para uma sociedade solidária, respeitosa e com justiça social.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, aos familiares, amigos e professores é o sentimento neste momento de término da pesquisa, pois significa a conquista de um sonho que, por vezes, nem ousei a sonhar.

Nesta pesquisa procurei registrar questões importantes e complexas da educação brasileira, que foram organizadas, por meio do olhar cuidadoso, científico e crítico de pesquisadora, desenvolvida a partir dos ensinamentos do Programa de Pós-graduação em Educação da Uninove, e tão bem orientada e construída em parceria com o querido grande mestre Manuel.

No percurso renovei a esperança pela educação libertadora e só tenho a agradecer a todos que contribuíram para esta realização.

Em especial agradeço ao meu marido João Wagner Sussai, companheiro de todas as horas e grande incentivador.

Aos meus filhos Stefanie Sussai, Arthur Henrique Sussai e Anna Júlia Sussai, que são a razão do meu viver e me motivam a sempre continuar.

A todos os familiares, amigos e alunos que fizeram e fazem parte de minha vida.

Às professoras que gentilmente colaboraram respondendo ao questionário e à entrevista, num gesto colaborativo e solidário num período pandêmico conturbado repleto de incertezas.

Ao meu querido orientador Manuel Tavares, um grande sábio, que me acolheu, incentivou e orientou durante todo o percurso da pesquisa e se revelou uma referência de grande Mestre, que levarei para sempre também como um amigo.

À minha querida orientadora do mestrado e sempre professora Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, que na sua imensa sabedoria e sensibilidade, me incentivou a ousar e a chegar até aqui.

À professora Rosemary Roggero que, ao final da defesa do mestrado, me indicou a possibilidade de continuar os meus estudos nesta instituição. Posteriormente, se tornou minha professora e referência de profissional dedicada, competente e incentivadora de todos os alunos.

Ao professor José Eduardo Oliveira Santos, que foi meu professor no doutorado, integrante da banca de qualificação e contribuinte para a pesquisa.

Às professoras Ligia Carvalho Aboes Vercelli e Talamira Taita Rodrigues Brito que compuseram a banca.

À Cristiane de Marco Soares, competente secretária, que apoia os alunos em todas as necessidades acadêmicas e me auxiliou desde o início do curso em tudo que foi necessário.

À Uninove que me recebeu enquanto aluna, na condição de bolsista integral, a qual devo gratidão por possibilitar os estudos e a realização da pesquisa aqui apresentada, em parceria com o orientador.

Enfim, a todos os professores que participaram de minha formação desde a infância até à universidade, pois cada um de vocês contribuiu para que eu conquistasse o grau de doutorado.

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler o mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam reescrever o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer transformá-lo. (FREIRE; BETTO)

RESUMO

Trilhares da alfabetização na Educação Infantil: um estudo sobre a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

No Brasil, a alfabetização infantil suscita questões pertinentes e atuais a serem pesquisadas, devido à complexidade desta temática e aos resultados alarmantes apresentados. O Ministério da Educação, pela primeira vez na história das políticas públicas de alfabetização, incluiu, num programa de larga escala, a participação dos professores da Educação Infantil (EI). Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil, sua inclusão no PNAIC e influências na sua profissionalidade. Como objetivos específicos foram estabelecidos, conhecer o significado que é atribuído à “alfabetização na Educação Infantil” na proposta do PNAIC; identificar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do PNAIC para a EI; identificar as ações alfabetizadoras dos professores da EI, cursistas do PNAIC, da Rede Municipal de Santo André; inferir se há contradições na proposta do PNAIC e as práticas alfabetizadoras realizadas pelos professores na EI. A problemática deste estudo surgiu a partir da trajetória docente da pesquisadora na escola pública e da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação. Quanto ao referencial teórico foi adotado o modelo em consonância com as teorias pós-críticas, cujas influências remontam à teoria crítica, que contribuiu para a reflexão e discussão das seguintes categorias: Alfabetização, Educação Infantil, Formação de Professores, PNAIC. A metodologia escolhida para a pesquisa foi de abordagem qualiquantitativa e os instrumentos de coleta de dados foram o questionário, relacionado à formação e atuação profissional e entrevista semiestruturada com os professores, para além da coleta em documentos e publicações sobre a alfabetização, leitura e escrita e o PNAIC. As informações coletadas foram analisadas por intermédio de técnicas distintas sendo os dados quantitativos submetidos à análise estatística e descritiva e os da abordagem qualitativa analisados por meio da técnica de análise de discurso. Os resultados da pesquisa depreendem que a concepção dos professores sobre a proposta do PNAIC para a EI, não é única, se diferencia conforme a autoconcepção de alfabetização e se desvela na prática pedagógica correspondente ao seu percurso pessoal, acadêmico e profissional, constituídos na sua profissionalidade. No que tange ao significado da alfabetização para a EI na proposta do PNAIC perfizemos que se relaciona aos processos de apropriação da cultura escrita como direito infantil respeitadas as características da infância. Quando se trata de alfabetização na EI urge toda sapiência para que o respeito à infância impere em todas as propostas e ações, para que os direitos da criança sejam garantidos considerando todos os aspectos a ela relacionados. Portanto, há de se considerar que a alfabetização como ato formal e mecânico de aprender o alfabeto e sua utilização como código de comunicação não deve acontecer na EI. Nesta etapa, o trabalho deve se debruçar no desenvolvimento das diferentes linguagens, inclusa a leitura e escrita, como forma de expressão infantil e interações para compreensão do mundo que a rodeia, conforme a cultura em que a criança está inserida e os seus próprios interesses.

Palavras-Chave: Alfabetização. Concepções dos Professores. Educação Infantil. Formação de Professor. PNAIC.

ABSTRACT

Literacy trails in Early Childhood Education: a study on the proposal of the National Pact for Literacy at the Right Age.

In Brazil, the literacy of children raises pertinent and current issues to be researched, due to the complexity of this theme and the alarming results presented. The Ministry of Education, for the first time in the history of public literacy policies, included, in a large-scale program, the participation of Early Childhood Education (ECE) teachers. This research aimed to analyze the conceptions of teachers about the literacy proposal of the National Pact for Literacy at the Right Age for Early Childhood Education, its inclusion in the PNAIC, and its influences on their professionalism. As specific objectives were established, to know the meaning that is attributed to “literacy in Early Childhood Education” in the PNAIC proposal; to identify conceptions of teachers about the PNAIC literacy proposal for ECE; to identify the literacy actions of ECE teachers, PNAIC students, of the Municipal Network of Santo André; to infer if there are contradictions in the PNAIC proposal and the literacy practices carried out by teachers in ECE. The problem of this study arose from the teaching trajectory of the researcher at the public school, and her research carried out in the Professional Master of Education. As for the theoretical framework, the model was adopted in line with the post-critical theories, whose influences go back to the critical theory, which contributed to the reflection and discussion of the following categories: Literacy, Early Childhood Education, Teacher Training, PNAIC. The methodology chosen for the research was a qualitative and quantitative approach, and the data collection instruments were the questionnaire, related to training and professional performance, and a semi-structured interview with teachers, in addition to the collection of documents and publications on literacy, reading and writing, and the PNAIC. The collected information was analyzed using different techniques, the quantitative data being subjected to statistical and descriptive analysis, and those of the qualitative approach analyzed using the speech analysis technique. The research results show that the conception of teachers about the PNAIC proposal for ECE is not unique, it differs according to the self-conception of literacy and is revealed in the pedagogical practice corresponding to their personal, academic, and professional path, constituted in their professionalism. Regarding the meaning of literacy for ECE in the PNAIC proposal, we emphasize that it is related to the processes of appropriation of written culture as a right of children, respecting the characteristics of childhood. When it comes to literacy in ECE, all wisdom is needed so that respect for children prevails in all proposals and actions, so that the rights of the child are guaranteed considering all aspects related to it. Therefore, it must be considered that literacy as a formal and mechanical act of learning the alphabet and its use as a communication code should not happen in ECE. At this stage, the work should focus on the development of different languages, including reading and writing, as a form of child expression and interactions to understand the world around them, according to the culture in which the child is inserted and their own interests.

Keywords: Literacy. Conceptions of Teachers. Child education. Teacher training. PNAIC.

RESUMEN

Caminos de alfabetización en la educación infantil: un estudio sobre la propuesta del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Adecuada.

En Brasil, la alfabetización infantil plantea cuestiones pertinentes y actuales para ser investigadas, debido a la complejidad de este tema y a los alarmantes resultados presentados. El Ministerio de Educación, por primera vez en la historia de las políticas públicas de alfabetización, incluyó, en un programa a gran escala, la participación de docentes de Educación Infantil (EI). Esta investigación tuvo como objetivo analizar las concepciones de los docentes sobre la propuesta de alfabetización del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Adecuada para la Educación Infantil, su inclusión en el PNAIC y las influencias en su profesionalidad. Como objetivos específicos, fueron establecidos los siguientes: conocer el significado que se atribuye a la “alfabetización en Educación Infantil” en la propuesta del PNAIC; identificar las concepciones de los docentes sobre la propuesta de alfabetización del PNAIC para la EI; identificar las acciones de alfabetización de los docentes de la EI, estudiantes del PNAIC, de la Red Municipal de Santo André; inferir si existen contradicciones en la propuesta del PNAIC y las prácticas de alfabetización que realizan los docentes de la EI. El problema de este estudio surgió a partir de la trayectoria docente de la investigadora en la escuela pública y la investigación realizada en el Máster Profesional en Educación. Con respecto al marco teórico, el modelo adoptado está en línea con las teorías poscríticas, cuyas influencias remontan a la teoría crítica, que contribuyó a la reflexión y discusión de las siguientes categorías: Alfabetización, Educación Infantil, Formación Docente, PNAIC. La metodología elegida para la investigación fue un enfoque cualitativo y cuantitativo y los instrumentos de recolección de datos fueron el cuestionario, relacionado con la formación y desempeño profesional y entrevista semiestructurada con docentes, además de la recolección de datos en documentos y publicaciones sobre alfabetización, lectura y escritura y el PNAIC. La información recogida se analizó mediante diferentes técnicas, siendo los datos cuantitativos sometidos a un análisis estadístico y descriptivo y los del enfoque cualitativo analizados mediante la técnica de análisis del discurso. Los resultados de la investigación muestran que la concepción docente de la propuesta del PNAIC para la EI no es única, se diferencia según la autoconcepción de la alfabetización y se revela en la práctica pedagógica correspondiente a su trayectoria personal, académica y profesional, constituida en su profesionalidad. Cuanto al significado de la alfabetización para la EI en la propuesta del PNAIC, destacamos que se relaciona con los procesos de apropiación de la cultura escrita como derecho de los niños, respetando las características de la niñez. En materia de alfabetización en la EI, es urgente ser prudente para que el respeto a la niñez prevalezca en todas las propuestas y acciones, de modo a que sean garantizados los derechos de la niñez considerando todos los aspectos relacionados con ella. Por lo tanto, se debe considerar que la alfabetización como acto formal y mecánico de aprendizaje del alfabeto y su uso como código de comunicación no debe ocurrir en EI. En esta etapa, el trabajo debe centrarse en el desarrollo de diferentes lenguajes, incluida la lectura y la escritura, como forma de expresión e interacción del niño para comprender el mundo que lo rodea, de acuerdo con la cultura en la que el niño se inserta y sus propios intereses.

Palabras clave: Alfabetización. Concepciones de los profesores. Educación Infantil. Formación de profesores. PNAIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Marcos globais Educação para todos.....	60
Figura 2	Contextos do processo de formulação de uma política.....	83
Figura 3	Dez competências gerais da BNCC	96
Figura 4	Proposta para a Educação Infantil.....	97
Figura 5	Mapa de Santo André dividido por áreas do Planejamento Participativo.....	149
Figura 6	Análise de resíduos do modelo de regressão linear múltiplo.....	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Síntese das Pesquisas Correlatas.....	28
Tabela 2	Caracterização das entrevistadas.....	168
Tabela 3	Descrição e classificação das variáveis.....	177
Tabela 4	Análise descritiva das variáveis de estudo.....	183
Tabela 5	Distribuição dos/das professores (as) segundo variáveis qualitativas e valores de média de tempo de PNAIC por categoria.....	184
Tabela 6	Coefficientes de regressão linear simples na ordem de entrada do modelo múltiplo.....	193
Tabela 7	Modelo de regressão linear múltiplo com coeficientes de regressão ajustados por gênero.....	202
Tabela 8	Análise de variâncias do modelo de regressão linear múltiplo.....	205
Tabela 9	Formação discursiva PNAIC – Avaliação.....	207
Tabela 10	Formação discursiva PNAIC – Estrutura.....	213
Tabela 11	Formação discursiva PNAIC – Cadernos da formação.....	217
Tabela 12	Formação discursiva PNAIC – Repercussões da formação na prática	220
Tabela 13	Formação discursiva PNAIC – Alfabetização Infantil.....	224
Tabela 14	Formação discursiva PNAIC – Práticas tradicionais na Alfabetização Infantil.....	227
Tabela 15	Formação discursiva PNAIC – Formação de Professor.....	232
Tabela 16	Formação discursiva PNAIC – Trabalho com as famílias.....	238

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
AP	Assistente Pedagógico (a); (os); (as)
APRECE	Associação dos municípios do Ceará
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESA	Centro Educacional de Santo André
CP	Coordenador (as/es) Pedagógico (as/os)
CSE	Coordenador (as/es) de Serviço Educacional
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FEASA	Federação das Entidades Assistenciais de Santo André
FSA	Fundação Santo André
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OE	Orientador de Estudo
OP	Orçamento Participativo
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PSA	Prefeitura de Santo André
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SE	Secretaria de Educação
SEFP	Secretaria de Educação e Formação Profissional
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SISPACTO	Sistema do Pacto
SA	Santo André
SP	São Paulo
TCA	Programa Toda Criança Aprendendo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
USP	Universidade de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO I. PERCURSOS TEÓRICOS DA PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO.....	27
1.- Revisão da literatura.....	27
1.1 - Estado da Arte	40
1.2.1- Construção e problematização do objeto de pesquisa: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil.....	44
1.2.2- Referencial teórico: o modelo epistemológico pós-crítico.....	45
1.2.3- Discutindo e problematizando os conceitos de alfabetização e letramento.....	47
1.2.4- Influências internacionais na Educação Brasileira.....	58
1.2.5- A alfabetização no Brasil: evolução e contextos.....	64
1.2.6- Influências e Contextos nas Instituições de Educação Infantil.....	69
1.2.7- Origem das instituições ocidentais de Educação Infantil.....	70
1.2.8- O início das Instituições de Educação Infantil no Brasil.....	72
1.2.9- A expansão da Educação Infantil na educação brasileira.....	74
1.2.10- Políticas públicas de formação do MEC que antecedem o PNAIC: o ciclo de políticas.....	79
1.2.11- O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....	84
1.2.12- PNAIC e a inclusão dos professores da Educação Infantil: questionamento da pesquisa.....	89
1.2.13- Objetivo geral.....	91
1.2.14- Objetivos específicos.....	91
CAPÍTULO II- DESVELANDO AS CONCEPÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO PNAIC.....	93
2. Os documentos curriculares brasileiros e a alfabetização na Educação Infantil.....	93
2.1- O PNAIC e o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil.....	99
2.2- Desvelando as concepções defendidas pelo PNAIC, na Educação Infantil.....	105
CAPÍTULO III. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DO CAMPO TEÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO AO CAMPO EMPÍRICO.....	142
3.- Metodologia.....	142
3.1- Campo de Pesquisa.....	145
3.1.1- Breve histórico da origem da cidade de Santo André.....	145
3.1.2- Caracterização da Cidade de Santo André.....	147
3.1.3- Caracterização Regional das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Santo André.....	148
3.1.4- Sujeitos da pesquisa	167
3.1.5- Procedimentos para a coleta de dados.....	169
3.1.6- Técnicas de análise de dados: análise estatística descritiva e análise de discurso.....	172
CAPÍTULO IV: ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	175
4. Análise estatística - aspectos associados ao tempo dos/das professores (as) inseridos na proposta de alfabetização do PNAIC.....	175
4.1- Objetivo geral.....	175

4.2- Métodos.....	176
4.2.1- Amostra.....	176
4.2.2- Variáveis do estudo.....	176
4.2.3- Categorização de variáveis.....	176
4.2.4- Análise descritiva.....	181
4.2.5- Análise de regressão logística simples.....	181
4.2.6- Análise de regressão logística múltipla.....	182
4.2.7- Resultados - estatística descritiva.....	183
4.2.8- Modelo de regressão logística simples.....	188
4.2.9- Modelagem múltipla.....	197
4.2.10- Equação matemática do modelo final ajustado.....	200
4.2.11- Análise de resíduos.....	206
4.2.12- Análise e interpretação das entrevistas, realizadas por meio da técnica de análise de discurso.....	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	241
REFERÊNCIAS.....	247
APÊNDICE A – Questionário Pré-teste.....	259
APÊNDICE B – Gráficos dos Resultados do Pré-teste.....	262
APÊNDICE C - Questionário para os professores cursistas.....	268
APÊNDICE D – Roteiro semiestruturado de pesquisa.....	271
APÊNDICE E– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	272
ANEXOS – Volume II	273

MEMORIAL

De modo a apresentar os caminhos percorridos até chegar à pesquisa aqui apresentada, descrevo parte do percurso profissional que me incentivou a estudar a escola pública e a alfabetização das crianças.

A educação pública integra a minha trajetória discente e profissional e a ela tenho dedicado meus estudos e ações profissionais em prol de seu sucesso. Aos 15 anos ingressei no curso de Habilitação Específica para o Magistério e me empenhei completamente nos estudos, realizando os estágios e as atividades com afinco. No término do terceiro ano, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e passei a cursar o quarto ano da habilitação em Pré-Escola e, concomitantemente, o primeiro de Pedagogia. A formação do Magistério foi bem prática, favorecendo a função docente em sala de aula. Já a da Pedagogia, contribuiu para aprendizagem e sedimentação de conceitos filosóficos, sociológicos, históricos, científicos, didáticos e pedagógicos relacionados à Educação. Esse curso me habilitou em Matérias Pedagógicas e Orientação Educacional. Ao terminar o Magistério tive a primeira grande conquista profissional, contratada pela Prefeitura de Santo André como professora de Pré-escola, onde exerci até o ano de 2019, o cargo de Professora de Educação Básica, como docente do 3º ano do Ensino Fundamental.

A rede municipal de ensino de Santo André possui uma história de 49 anos. Desses, participei, profissionalmente, em mais da metade de sua existência, fazendo parte de diferentes administrações, propostas pedagógicas e de formação que permeiam o meu processo identitário e contribuem para inúmeras reflexões e experiências. Essa rede atende apenas as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, conseqüentemente a minha atuação se restringiu a elas.

Enquanto experiência profissional há 31 anos, com dedicação exclusiva, integrei o quadro do Magistério na Rede Municipal de Ensino de Santo André até julho de 2019, quando me aposentei. Nesses anos, tive a oportunidade de exercer diferentes funções que proporcionaram diversas aprendizagens e contribuíram para a construção de minha identidade profissional. Entre as funções exercidas, saliento: professora de Educação Infantil (EI) e de Ensino Fundamental (EF), Assistente Pedagógica de Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) e de Creches Públicas e Assistenciais Subvencionadas pela Prefeitura de Santo André, Formadora do Programa de Alfabetização PROFA/Ação Escrita, Diretora de Unidade Escolar e Coordenadora de

Serviço Educacional. No exercício dessas funções privilegiei a participação e o diálogo com alunos, professores, pais e comunidade, unidos ao compromisso e ao profissionalismo, considerando que essas estratégias pedagógicas contribuem para a qualificação da educação e, conseqüentemente, para uma sociedade mais respeitosa, justa e solidária. Com o intuito de aperfeiçoamento profissional realizei três especializações *Lato Sensu*: Administração Pública, Metodologia do Ensino e Educação Infantil. Participei de vários cursos, seminários, congressos, oficinas e formações continuadas.

Atualmente sou professora concursada das disciplinas Educação e Legislação e Políticas Públicas da Educação Básica, no Centro Universitário Fundação Santo André, local onde me graduei há trinta anos.

Recentemente, depois de um longo percurso profissional e de formação, conquistei um grande sonho acadêmico, o de realizar o Mestrado Profissional em Educação e ingressar no Doutorado em Educação. Esses cursos, são de extrema importância na carreira de uma profissional que dedicou toda a sua vida nessa área tão importante para as pessoas e para sociedade e que, com o seu repertório teórico e prático, pode contribuir para a qualificação da educação de seu país e, por intermédio dela, diminuir as desigualdades sociais, tão presentes no Brasil.

Relacionado ao estudo aqui registrado também está a experiência obtida na função de Coordenadora das Ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), exercida entre 2013 e 2016, que buscava uma composição coletiva e construída com a diversidade de olhares e discussões, condição esta que contribuiria para a qualificação profissional dos professores, além de garantir, aos alunos, o direito de aprendizagem.

No desafio de melhor compreender como as ações formadora e gestora do Orientador de Estudos do PNAIC contribuem para a prática docente no dia a dia escolar e analisar as suas contribuições em uma equipe que se dedica, exclusivamente, à função de formador de professor na Rede Municipal de Ensino de Santo André, defendi a dissertação de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), intitulada “Gestão Participativa no Ciclo de Alfabetização: uma experiência de sucesso”. A pesquisa trouxe contribuições significativas, destacando a importância da gestão participativa no processo formativo dos professores e as suas implicações na profissionalidade e prática docente. A realização desse estudo suscitou novas reflexões e questões sobre a alfabetização infantil que, naquele momento, não foram estudadas e, certamente, merecem ser investigadas, devido

à complexidade do tema e dos dados oficiais existentes no país, como forma de contribuir para a qualidade da escola pública brasileira.

Acreditando na possibilidade de colaborar com a educação do país, assumi o compromisso de realizar o Doutorado em Educação, na Universidade Nove de Julho, que me recebeu enquanto aluna, na condição de bolsista integral, a qual devo gratidão por possibilitar os estudos e a realização da pesquisa aqui apresentada, em parceria com o orientador.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve origem na trajetória docente da pesquisadora na escola pública, da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação e no questionamento feito sobre a inclusão dos professores da Educação Infantil no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Por conseguinte, junto ao orientador de Doutorado em Educação, questionamos: Quais as concepções dos professores sobre a proposta do PNAIC para a Educação Infantil, sua inclusão e respectiva influência na sua profissionalidade¹. A partir dessa questão nuclear inferimos uma outra que dela deriva: O que significa a alfabetização para a Educação Infantil na proposta do PNAIC?

Como ponto de partida e ao longo de todo o percurso de pesquisa defendemos a tese de que ocorre nas instituições de Educação Infantil uma distorção epistemológica relativamente ao que significa alfabetizar nesta etapa de educação-ensino. Como referimos nas considerações finais, a tese que defendemos é sustentada em argumentos teóricos e empíricos e não apenas em meras convicções de caráter subjetivo ou experiencial. Daí que ganhem sustentação os próprios questionamentos que orientaram todo o percurso de pesquisa, impedindo desvios que pudessem comprometer um estudo crítico sobre o objeto.

Diante desses questionamentos, a pesquisa incidiu sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e teve por objetivo analisar as concepções dos professores, por meio das concepções dos professores cursistas, sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a Educação Infantil e as suas influências nesta etapa de ensino, em razão das ações do programa, na Rede Municipal de Ensino de Santo André. A partir do objetivo geral definimos os seguintes objetivos específicos, conhecer o significado que é atribuído à “alfabetização na Educação Infantil” na proposta do PNAIC; identificar as concepções dos professores

¹ Seguindo a perspectiva de António Nóvoa (2009a, p. 22), consideramos que o conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, entendida como construção social. Os professores são atores que dão sentido e significado aos seus atos, vivenciam a sua função docente como uma experiência pessoal, construindo um conjunto de conhecimentos e uma cultura própria da profissão. O conceito, também defendido por Tardif e Lessard (2005, p. 38) supera a visão normativa do exercício profissional e do estatuto tradicional do “ser professor” para o entender como a interação de diversos elementos e dimensões que contribuem para o tornar-se professor. A profissão docente, a partir do conceito de profissionalidade, não é uma realidade natural, a priori, mas uma construção sócio-histórica que tem em consideração a ação dos professores, os conhecimentos que vão construindo e incorporando, os contextos sociais e locais onde exercem a sua profissão e os sentidos que lhe atribuem. Em síntese, o conceito de profissionalidade deve ser entendido como a afirmação do que é específico na profissão docente, como o conjunto de atitudes e comportamentos, conhecimentos e valores que constituem a especificidade de ser/construir-se como professor.

sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil; identificar as ações alfabetizadoras dos professores da EI, cursistas do PNAIC, na Rede Municipal de Santo André; inferir se há contradições em torno da proposta do PNAIC e as práticas alfabetizadoras realizadas pelos professores na Educação Infantil.

A pesquisa iniciou-se com a revisão de literatura, referente ao período de 2009 a 2019. A partir dela, e de acordo com algumas categorias trabalhadas pelos autores, modelos epistemológicos adotados, abordagens metodológicas e conclusões dos estudos, construímos e problematizamos o nosso objeto de pesquisa que, por sua vez, abriu para o referencial teórico fundamentado no modelo epistemológico pós-crítico que contribuiu para a reflexão e discussão das seguintes categorias: Alfabetização, Educação Infantil, Formação de Professores, PNAIC. Considerando o conhecimento construído nas aulas de Doutorado e as indicações do professor orientador, foram determinados como fontes de coleta de dados documentos, publicações referentes ao PNAIC. A abordagem metodológica adotada foi, assim, de tipo qualiquantitativo, de natureza descritiva, explicativa e compreensiva. No que diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, optamos pela aplicação de questionário e a realização de entrevistas aos professores integrantes da formação do PNAIC para a Educação Infantil, no município de Santo André.

Quanto ao referencial teórico, foi adotado o modelo em consonância com as teorias pós-críticas, cujas influências remontam à teoria crítica, por ser um modelo em concordância com o objeto de pesquisa, ao tipo e natureza da metodologia adotada e ao processo analítico dos dados coletados. Principalmente porque, de acordo com as teorias crítica e pós-críticas, não há uma fórmula única de entender a educação, um modo certo ou legítimo de ensinar e aprender, mas diversas possibilidades. Escolhemos os autores que possuem uma perspectiva reflexiva, crítica e pós-crítica, problematizante, dialética e desafiante, que colaboram para a transgressão em relação a práticas conservadoras, para a inclusão e para o respeito pelas diferenças. Entre eles estão Freire (1979;1987;1989;1992), Ball (1998;1992;2011), Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (2004;2011), Kramer (2002;2013;2014) Bakhtin (1981;2003), Vygotsky (1987;1997;2000;2004), Imbernón (2010;2011), Nóvoa (2009;1999;2012) e Placco (2008).

Do ponto de vista estrutural, a tese está organizada em dois volumes. O primeiro volume divide-se em Introdução, quatro capítulos e considerações finais. O Capítulo 1,

apresenta o percurso teórico da pesquisa, incluindo parte dos contextos históricos e políticos, organizados por meio da contextualização do objeto, a problemática da pesquisa, os objetivos propostos, a revisão da literatura dos trabalhos produzidos nos últimos dez anos, o estado da arte, o referencial teórico.

No Capítulo 2, tratamos especificamente sobre as bases teóricas que sustentam as concepções sobre a leitura e escrita na Educação Infantil, propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Base Nacional Curricular Comum e nos cadernos do curso do PNAIC destinado aos professores dessa etapa de ensino.

No Capítulo 3 abordamos a fundamentação metodológica da pesquisa. Neste capítulo esclarecemos o tipo de pesquisa, instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados, sujeitos de pesquisa e sua caracterização, lócus e técnicas de análise dos dados.

Os resultados e os achados decorrentes da análise da pesquisa são apresentados no Capítulo 4: análise, interpretação e discussão dos dados.

O segundo volume é constituído por anexos, relacionados com a análise estatística do questionário e entrevista.

Com a organização adotada, pretende-se que a pesquisa contribua para reflexões acerca das concepções dos professores sobre a alfabetização na Educação Infantil, para a elaboração ou reorganização de políticas públicas para a infância e para a qualificação de práticas de leitura e escrita na etapa da EI. Outrossim, há o desejo de que este estudo sirva como contribuição para novas pesquisas referentes a uma temática sempre em aberto.

A nossa pesquisa enquadra-se na linha de Políticas Educacionais e pretendemos, para além de responder às questões de pesquisa colocadas, fazer referência às políticas educacionais para a Educação Infantil e entender como os professores trabalham o processo de alfabetização das crianças da Educação Infantil na Rede pública. Nesse sentido, tomamos como objeto de pesquisa a recém proposta de Alfabetização do PNAIC para a Educação Infantil, criado para responder ao problema da alfabetização no país.

Há muitos anos a alfabetização das crianças é tema de estudos e uma meta a ser alcançada em todo o Brasil, mas os dados obtidos por órgãos nacionais e nos estudos realizados no país, a partir de parcerias estabelecidas com universidades públicas, demonstram índices críticos referentes a essa temática e constatam que ainda há muito a ser feito nessa área.

Os dados negativos sobre a alfabetização no Brasil influenciam a implantação de políticas públicas nacionais para a melhoria da aprendizagem das crianças, inclusive na

área de formação continuada de professores. Como destaque está a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, atualmente regida pelo decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que propõe formações dos profissionais de Educação Básica em parceria com os estados, municípios e universidades. Desde a sua implantação, essa política origina diferentes programas de formação docente, inclusive as ações formativas para professores alfabetizadores em todo o país. Até o ano de 2016, as políticas públicas de alfabetização implantadas abarcavam formações específicas para os professores e profissionais do Ensino Fundamental. A política pública de alfabetização implantada no Brasil pelo Ministério de Educação (MEC), no ano de 2013, foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)² que é um compromisso formal dos governos federal, estaduais e municipais em assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O Pacto possui quatro eixos de atuação: gestão, formação, materiais e avaliação. Como eixo principal está a formação continuada de professores alfabetizadores, sendo proposta como uma formação entre pares que se constitui como aprendizado em rede.

Conforme dados do MEC³, desde a sua implantação até ao ano de 2017, o PNAIC já formou mais de 58 mil orientadores de estudos e 1 milhão de professores alfabetizadores, espalhados pelos 5.570 municípios do país, tornando-se o maior programa de alfabetização já implantado em todo o território nacional direcionado aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A adesão ao programa foi anual e optativa aos entes federados (governos federal, estaduais e municipais), já a formalização era feita pelo site específico que descrevia as regras, bem como o compromisso assumido na adesão.

Segundo o Documento Orientador do PNAIC⁴ vigente na época, que era publicado anualmente para orientar as questões operacionais do pacto, o Ministério da Educação, ao analisar os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013 e 2014, aplicada ao final do ano para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, constatou o

² Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa do Governo Federal. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 04 nov.2017.

³ Dados sobre a formação PNAIC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=51531>. Acesso em: 10 out.2017.

⁴ O documento orientador do PNAIC em Ação 2017 está disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_versao_final_20170720.pdf. Acesso em: 10 out.2017.

baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática⁵. Considerando os resultados nos níveis 1 e 2⁶ na ANA e as solicitações das redes públicas de ensino o MEC promoveu mudanças no pacto em 2016, para a implantação no ano de 2017.

A versão 2017 do programa propôs o PNAIC como uma política educacional sistêmica, que visou uma forma ampliada de alfabetização por meio do trabalho da Alfabetização na Idade Certa, para a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, com a inclusão dos professores da Educação Infantil, a garantia das perspectivas e das especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças da rede pública.

Diante do exposto, surgiram questionamentos sobre a inserção dos professores de Educação Infantil na proposta do PNAIC, uma vez que a atuação do programa foi em duas etapas de ensino distintas, com características próprias, a partir da temática alfabetização, por meio de formações de professores, numa ação nacional diferente das já implantadas no Brasil, uma vez que na história da educação brasileira a Educação Infantil nunca foi integrada em programas de alfabetização.

Por se tratar de uma experiência diferenciada para a Educação Infantil, a partir de uma política educacional nacional recente, esta pesquisa analisou as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil, uma vez que este programa foi implantado em larga escala, a partir de novembro de 2017, atendendo a milhares de alunos em todo o país e com pequeno número de pesquisas referentes ao tema.

O cenário proposto para este estudo foi o PNAIC na Educação Infantil e as ações realizadas a partir dele, na cidade de Santo André (SP), distante 18 km da Capital, cuja história da Rede Municipal de Ensino inicia-se com a etapa da Educação Infantil e

⁵ Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2013-2014) estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>>. Acesso em: 09 out. 2017.

⁶ Nível 1- Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150 - Os estudantes em Língua Portuguesa provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar. Os estudantes provavelmente em Matemática são capazes de: Grandezas e medidas: Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem. Nível 2- Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175- Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de em Língua Portuguesa: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas. Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes em Matemática provavelmente são capazes de: Números e operações; álgebra e funções: Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. Tratamento de informações: Localizar informações, relativas ao maior ou menor elemento, em tabelas ou gráficos.

apresenta uma experiência diferenciada com o Programa no período de 2013 a 2016, quando se dirigia apenas ao 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Para melhor compreensão da recente proposta do PNAIC, ampliada pela inclusão dos professores da Educação Infantil, de acordo com a legislação educacional vigente na época, realizamos este estudo detalhado sobre a proposta e as suas implicações nas práticas em salas de aula. Assim sendo, a temática desta pesquisa assume enorme relevância tanto para escolas, quanto para a elaboração ou reorganização de políticas públicas, podendo contribuir com as práticas de alfabetização da Educação Infantil.

CAPÍTULO I -PERCURSOS TEÓRICOS DA PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

1. Revisão da literatura

Um problema de pesquisa está correlacionado à identificação de lacunas e/ou dúvidas, que permanecem quando buscamos o entendimento e/ou a solução para uma dificuldade específica com a qual nos defrontamos. Essa busca se inicia a partir das produções e registros já produzidos. Segundo Kaufmann (2011, p. 63) “Não existe pesquisa sem leitura. Pois nenhum tema é radicalmente novo e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área.”

Consultar a literatura especializada, que aborda o tema proposto para a pesquisa, é necessário para o reconhecimento da necessidade social e científica de um determinado estudo, além de ser fundamental na delimitação do problema a ser pesquisado, já que as informações obtidas permitem a escolha por uma especificidade da temática e desconsideração de outras. Conforme André (2016, p. 36) “É preciso fazer um levantamento do estado do conhecimento a respeito do tema escolhido para que o pesquisador não repita o que já foi feito e possa fazer avançar o conhecimento.” A revisão da literatura permite, precisamente, tomar conhecimento da produção acadêmica na área, apropriando-nos de algumas das dimensões importantes da pesquisa, tais como as categorias fundamentais, os modelos epistemológicos adotados, as abordagens metodológicas e, simultaneamente, as conclusões dos estudos.

A revisão da literatura aqui apresentada buscou fundamentar e contextualizar o problema de pesquisa, que se relaciona com a proposta de alfabetização do PNAIC para a Educação Infantil e sobre as concepções dos professores a esse respeito. A partir dela se objetivou discutir os conceitos já produzidos, pesquisar as categorias de análise, obter panorama geral da área e selecionar e identificar pesquisas que pareciam mais ajustadas e relevantes para a questão apresentada, a fim de produzir conhecimento científico apoiado em estudos anteriores, conforme a autora nos esclarece,

[...] a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. (ALVES-MAZZOTI, 1998, p. 179)

O levantamento dos estudos correlacionados ao nosso tema de pesquisa, realizados nos últimos dez anos, foi obtido a partir de pesquisas e buscas em cinco bibliotecas online de trabalhos acadêmicos: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Biblioteca Digital da PUC-SP, a Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP), no Banco de Teses da CAPES, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e nos indexadores *Scielo*, *Scopus* e *Redalyc*. Foram utilizadas como descritores: PNAIC, Política Pública de Alfabetização e Alfabetização na Educação Infantil. O resultado desse levantamento é apresentado no quadro a seguir:

Tabela 1- Síntese das Pesquisas Correlatas

Total de Pesquisas – período de 2009 a 2019			
Sites Consultados Para Pesquisa	Palavras-Chave		
	PNAIC	Política Pública de Alfabetização	Alfabetização na Educação Infantil
BDTD	130	360	189
Biblioteca Digital – USP	5	0	0
Biblioteca Digital – PUC-SP	12	10.832	9.526
Banco de Teses – CAPES	330	29.885	31.291
Biblioteca Digital – UNINOVE	4	1.358	1.243
<i>Scielo</i>	11	6	23
<i>Scopus</i>	1	32	17
<i>Redalyc</i>	68	30.433	22.211

Fonte: elaboração da própria autora.

Procuramos estudos fundamentados em concepções coerentes ao que se propôs nesta pesquisa e que colaboraram para a construção e problematização do objeto de pesquisa de modo a trazer uma nova compreensão crítica sobre o problema. Tratando especificamente do PNAIC, as buscas mostraram pesquisas sobre o programa, seu histórico e os eixos de atuação (formação, materiais e avaliação), as experiências vivenciadas em redes de ensino ou escolas com foco no Ensino Fundamental e nos processos de Alfabetização, de Letramento e na Matemática no Ensino Fundamental. Estas pouco contribuíram com os objetivos da nossa pesquisa por não tratarem da alfabetização na Educação Infantil, mas colaboraram na medida em que se referiram à estrutura organizacional e de conteúdo dos Cadernos de Formação deste Programa para o 1º ciclo do Ensino Fundamental. O mesmo ocorreu com os resultados obtidos a partir das palavras-chave: Política Pública de Alfabetização, pois os temas de pesquisa abrangeram questões diversas tais como: o ensino das diversas áreas do conhecimento, o

trabalho com as linguagens, o papel dos profissionais da Educação e as experiências em redes e escolas.

Ao ampliar as pesquisas correlatas com a combinação dos descritores Alfabetização na Educação Infantil, foram obtidos resultados semelhantes, sendo que alguns estudos foram utilizados para a pesquisa. Com a alteração dos descritores para Leitura e Escrita na Educação Infantil, observou-se grande quantidade de pesquisas, porém com focos diferentes dos objetivos que formulamos para a nossa pesquisa, que foram o de analisar a Proposta de Alfabetização para a Educação Infantil do PNAIC, bem como as concepções dos professores sobre a mesma proposta e as suas influências nesta etapa de ensino, a partir das formações do programa e prática dos professores nas salas de aula, na Rede Municipal de Ensino de Santo André.

Conforme o processo descrito, foram selecionadas dezesseis pesquisas, sendo três teses e treze dissertações que colaboraram com esta investigação. Também foram selecionados três artigos. No entanto, nenhum desses estudos tratou das questões que propomos:

- O que significa a alfabetização na proposta do PNAIC para a Educação Infantil?
- Quais são as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do PNAIC para a Educação Infantil?

Para melhor compreensão do Pacto, o conceito de alfabetização e as suas intencionalidades político-pedagógicas, foram selecionadas duas teses: Barbosa (2017) e Melo (2015), e cinco dissertações: Barletta (2016), Julioti (2016), Rodrigues (2015), Munhoz (2016) e Silva (2015), que têm como ponto comum a Política Pública do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para o Ensino Fundamental e reconhecem a relevância da formação continuada dos professores e do programa como forma de qualificar a educação pública. Essas pesquisas contribuíram para a compreensão do programa PNAIC.

Barletta (2016), analisou os livros do PNAIC do 1º ao 3º ano do EF, que foram escritos para orientar o trabalho pedagógico de professores já atuantes na rede pública de ensino. Na pesquisa, a autora investigou como esse material orienta docentes em serviço, que, portanto, já são alfabetizadores, quanto a um modo específico de ensinar a ler e a escrever. Quando o título da investigação assinala o (re) ensinando a alfabetizar é para enfatizar, justamente, a dimensão da formação continuada que norteia a produção e a circulação dos livros do PNAIC. Fundamentada nas ideias de Roger Chartier acerca dos livros e da leitura, a dissertação examina o processo de produção dos livros em pauta, ou

seja, seus objetivos, sua organização e materialização, seu conteúdo, bem como suas condições de escrita e publicação.

A autora afirma que,

[...] o conceito de alfabetização não contém uma habilidade envolvida, e sim, um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada. Estas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e propriamente linguísticas. (BARLETTA, 2015, p. 81)

Conceber a alfabetização de forma abrangente, para além da puramente linguística, contribuiu para a ampliação de perspectivas de análise na pesquisa proposta, acerca do significado da alfabetização na Educação Infantil.

Julioti (2016) analisou a prática pedagógica de docentes alfabetizadores a partir da formação realizada no PNAIC, em uma escola pública estadual localizada na zona Leste de São Paulo (SP). A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação, além de análise dos documentos oficiais que regem o referido Pacto. A análise dos dados foi baseada na análise de conteúdo proposta por Bardin e se fundamentou em Soares, Leal, Ferreiro e Freire para aprofundar as discussões da categoria alfabetização, e em Nóvoa, Mortatti, Sacristán e Gatti para fundamentar a categoria formação de professores. A autora concluiu que o PNAIC é uma medida necessária, mas não suficiente, para uma promoção efetiva da qualidade da Educação, que demanda o encaminhamento de uma série de outras ações que ultrapassam a formação continuada dos professores, tais como: o trabalho de alfabetização coletivo na escola, a valorização dos profissionais da educação, a garantia de infraestrutura adequada às escolas, o estímulo para a construção de propostas curriculares com a participação dos professores, a existência de projetos pedagógicos consistentes nas redes de ensino e nas escolas, a utilização dos resultados obtidos por meio de avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com a participação do coletivo das escolas, entre outras medidas. De acordo com Julioti (2016, p. 109):

A escola é um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem em que a convivência permite continuamente superação, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. [...] Assim a escola é compreendida como instrumento a serviço da democratização, contribuindo, pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para forma e pessoas participantes. O compromisso social requer um sujeito capaz

de construir um saber crítico sobre si mesmo, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo.

A afirmação de Julioti (2016) de que a escola é instrumento de democratização e contribuiu para vivências comunitárias, auxiliou no estudo proposto quanto às reflexões sobre a participação de todos os segmentos nos processos de ensino e de aprendizagem. Outra contribuição está em sua análise do conceito de alfabetização do Programa:

O conceito de alfabetização presente no PNAIC remete aos fundamentos do “letramento” definido por Soares (2004), ou seja, alfabetizar é mais do que decifrar códigos, mas interpretar o que remete à educação para a vida. (JULIOTI, 2016, p. 31)

O conceito contribuiu para a compreensão da proposta de alfabetização do PNAIC.

Já Rodrigues (2015) analisou a cadeia multiplicadora do PNAIC no que se refere aos encontros do formador e dos OEs e destes com os professores cursistas, a fim de apreender como ocorreu a dinâmica daquela formação continuada. Foram observadas discussões acerca da formação continuada do profissional da docência, especificamente dos alfabetizadores, situando-se na perspectiva reflexiva, no debate acerca das mudanças e permanências do ensino da alfabetização no Brasil nas últimas décadas e, em recentes programas de formação continuada que foram precursores ao PNAIC. O procedimento metodológico foi de caráter qualitativo, com recurso à análise de conteúdo, na perspectiva de L. Bardin, dos dados das entrevistas. A coleta de dados foi realizada por intermédio de dois blocos de entrevistas semiestruturadas e realizadas com os agentes de formação, e na observação de dois encontros: do formador e dos Orientadores de Estudos, totalizando 48 horas, e do OE com os professores cursistas, num total de 20 horas.

Os principais resultados da pesquisa evidenciaram que os agentes de formação possuíam significativa compreensão sobre formação em rede, e tudo indica que seja pelo fato de possuírem significativa bagagem teórico-pedagógica acumulada ao longo de suas trajetórias profissionais. Em relação às práticas, o estudo revelou a provável necessidade de espaço e de tempo, para planejamento dos cursistas com suas turmas de alfabetização, assim como ocorria com os OEs nos encontros. Evidenciou-se, ainda, pouco espaço de verbalização dos atores envolvidos durante a formação, referentes à temática do cotidiano das salas de aula de alfabetização, a suas necessidades e seus desafios. O estudo contextualiza o Programa e indica a necessidade do diálogo no processo alfabetizador, o que contribuiu, significativamente, para a pesquisa em questão.

Na mesma perspectiva, Munhoz (2016) estudou e analisou as implicações da formação continuada de professores alfabetizadores de primeiro, segundo e terceiro anos, na Rede Municipal de Ensino de Barueri, a partir da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no componente curricular Matemática. Considerou como referencial empírico a prática docente de professores que participaram do PNAIC-Matemática no ano de 2014. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa apoiada nos procedimentos de entrevista coletiva com os professores e gestores de duas escolas e de análise documental do portfólio montado durante o ano de formação. Os teóricos que fundamentaram esse trabalho foram Placco, Tardif, Imbernón e Nóvoa, que enfatizam a importância da formação dos professores como um processo contínuo e permanente, em que seus saberes devem ser valorizados e incentivados em todas as dimensões das relações humanas e técnicas, para que possam mobilizá-los em prol da construção de conhecimentos com seus alunos e seus pares. O resultado da pesquisa indicou a importância das políticas públicas de formação baseadas na reflexão e no fortalecimento dos conhecimentos teóricos e práticos do professor, fundamentando sua ação docente, na articulação entre a teoria e a prática. O estudo favoreceu a reflexão sobre o processo de alfabetização nas escolas, que perpassou, também, pela atuação didática dos professores e das políticas públicas vigentes.

Em consonância, a pesquisa de Silva (2015) estudou a prática do Orientador de Estudos (OE) no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores a partir do PNAIC. A autora desenvolveu o seu trabalho investigativo por meio da observação participante das formações dos formadores de uma Instituição de ensino superior com os orientadores de estudos de Recife e de São Lourenço da Mata, e destes com os professores alfabetizadores em seus respectivos municípios, duas entrevistas semiestruturadas com orientadoras de estudos e análise documental de cadernos do PNAIC. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo de Bardin.

Os resultados revelaram que o OE se apresenta no documento do Pacto como elemento fundante, pois é por meio dele que a proposta do PNAIC chega aos espaços de formação, é ele quem vai tomar as decisões, organizar e planejar situações de aprendizagem da Língua Portuguesa com os professores alfabetizadores. A análise evidenciou que as Orientadoras observadas priorizaram estratégias formativas relacionadas aos aspectos teóricos da formação, como o estudo de texto e questões práticas, com momentos de devolutiva da tarefa de casa realizada pelos professores

alfabetizadores. A metodologia adotada na formação nos municípios contribuiu para a reconstrução da prática docente.

A autora desenvolveu no estudo um histórico sobre os conceitos de alfabetização e de políticas públicas nessa área no Brasil, o qual auxiliou no desenvolvimento deste trabalho. Também contribuiu na medida em que descreveu o professor dentro da perspectiva do PNAIC,

O professor presente nos documentos do pacto tem sentimentos, afetividade, medo, ansiedade, dúvida, cultura, história, conhecimento, saberes, experiência, autonomia, resistência, voz, enfim, este sujeito configurado como complexo é que habita os programas de formação continuada, na atualidade. (SILVA, 2015, p. 61)

O professor tem papel fundamental no processo de alfabetização nas escolas e o reconhecimento de que ele é um profissional em constante formação trouxe uma variável de análise do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos considerada neste trabalho.

A tese de Melo (2015) relata o histórico dos modelos de formação e valoriza a formação continuada por contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores no contexto brasileiro. Em seu trabalho, Melo teve como objeto de estudo a constituição teórica e metodológica dos programas de formação de alfabetizadores de crianças – o Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de um estudo comparativo sobre os modelos de formação adotados, dos procedimentos e das práticas alfabetizadoras. A metodologia de pesquisa foi de natureza qualitativa, dos tipos bibliográfica e documental, com o uso da técnica de análise de conteúdo. Pela análise comparativa dos materiais dos Programas PROFA, Pró-Letramento e PNAIC, o autor concluiu que estes programas representam, por um lado, avanços quanto à possibilidade de constituição de saberes dos docentes, visto a especificidade da área e as fragilidades relativas à formação inicial, por outro lado, no entanto, representam a clara intenção do Estado de conceber a formação dos professores alfabetizadores e a educação das crianças como meio de controle e alienação, tendo por objetivo a integração da classe trabalhadora na dinâmica socioeconômica da sociedade capitalista, sem perspectivas de realmente transformar, pela educação das crianças, a realidade social com vistas a uma vida

humanizada e mais justa. Conclusão importante e que foi considerada ao tratar da alfabetização nas análises realizadas.

A pesquisa de Barbosa (2017) retratou o PNAIC como o maior programa de formação de professores alfabetizadores implementado no País. Segundo esse pesquisador, os programas de formação continuada estão sujeitos a uma série de variáveis políticas, sociais, culturais e pedagógicas, e dessa forma compreender como os cursos melhoram a qualificação de professores e as práticas de ensino e aprendizagem dos alunos é, ao mesmo tempo, um desafio e uma necessidade para avaliarmos a efetividade de qualquer política pública em educação. Sendo o PNAIC um programa voltado para a formação continuada dos docentes, dentre outros pontos, o autor enfatiza que o PNAIC é promissor para a superação de lacunas de formação ou reconstrução/ressignificação dos conhecimentos dos professores, haja vista que atualmente a velocidade com que a sociedade vem se transformando é enorme e sem uma constante atualização profissional esses profissionais estarão longe de atender às necessidades do ensino e da aprendizagem necessárias aos alunos. Desse modo, o objetivo principal do trabalho de Barbosa (2017) foi investigar, com as professoras alfabetizadoras que participaram do curso do PNAIC em 2014, os aspectos de desenvolvimento da formação, as mudanças que foram introduzidas em suas práticas alfabetizadoras e quais dificuldades encontraram nesse percurso, assim como estudar o desenvolvimento profissional das docentes alfabetizadoras. A pesquisa referida foi, de acordo com o autor, de abordagem qualitativa, sendo utilizados como instrumentos metodológicos e analíticos a análise documental, a análise do conteúdo, a pesquisa documental, questionários e entrevista.⁷ O estudo de Barbosa (2017) mostrou que um curso de formação bem orientado, como foi o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, oportuniza a formação de alfabetizadores e a mudança das ações de ensino e da aprendizagem nas escolas, traz contribuições e impactos na qualidade da formação docente e pode contribuir para o enfrentamento da condição do aluno que, mesmo dentro da escola, não aprende. Em relação a esta pesquisa, a tese trouxe contribuições importantes, pois além de apresentar um histórico detalhado do Programa trata de questões como a avaliação da efetividade de uma política pública

⁷ Consideramos que a abordagem metodológica da pesquisa do autor não foi qualitativa, mas qualiquantitativa, uma vez que o instrumento metodológico utilizado foi o questionário e entrevistas. Consideramos também que quando o autor refere análise de conteúdo e análise de discurso como instrumentos metodológicos, deveria referir técnicas de análise de dados e não instrumentos.

em educação de larga escala, o que auxiliou na reflexão sobre a questão proposta referente à alfabetização na Educação Infantil e seus desdobramentos.

Outras pesquisas foram selecionadas para subsidiar as questões referentes às necessidades apresentadas pelas crianças na Educação Infantil e os processos de leitura e escrita nessa etapa de ensino. Destas quatro estão fundamentadas na teoria histórico-cultural, referentes aos estudos de Vygotsky, sendo elas: Bagnasco (2014), Campos (2011), Costa (2012) e Souza (2016).

O estudo de Bagnasco (2014) investigou a prática de leitura de histórias de professoras de Educação Infantil da rede pública de Campinas com suas turmas, analisando o papel da materialidade do livro no processo de construção de sentido de cada história para as professoras e para os pequenos leitores. Como referência teórico-metodológica tomou os princípios da História Cultural, dos estudos do letramento, da abordagem etnográfica e alguns pressupostos da História Oral. Os estudos de Vygotsky sobre o papel da mediação do outro, bem como as pesquisas de Bosco, Kleiman e de Lajolo, referentes ao campo de literatura em entrelaçamento com as práticas escolares de leitura, também trouxeram contribuições relevantes. Concluiu que o professor desempenha um papel fundamental na promoção da prática de leitura de histórias junto às crianças com quem trabalha, além de pontuar alguns indícios da influência da materialidade do livro: as imagens dos livros utilizadas pelas professoras para dar significado às histórias, atreladas ou não ao texto escrito; a imitação dos gestos e fazeres das professoras pelas crianças ao desenvolverem suas próprias práticas de leitura, apropriando de forma inventiva das histórias e dos suportes, atribuindo a eles outros usos. Com esse estudo refletimos sobre as práticas alfabetizadoras de inserção na cultura letrada a partir da leitura de histórias feita pelos professores com as crianças com quem trabalha.

Já Campos (2011) teve como foco da pesquisa a compreensão de como ocorre o processo de apropriação da escrita, enquanto representação simbólica, em crianças na faixa etária dos 4 aos 7 anos de idade. O estudo, de cunho longitudinal, caracterizou-se por desenvolver análises referentes a um longo período, características dos estudos longitudinais. Para tanto, foram analisadas produções escritas de duas crianças, já armazenadas em um banco de dados, durante o período de 3 anos. O referencial teórico foi pautado na perspectiva histórico-cultural, focando autores como Vygotsky e Luria. Como pressuposto metodológico foi utilizado o paradigma indiciário, por permitir análise qualitativa. Foi possível constatar na investigação que, ao longo de todo o percurso da apropriação da linguagem escrita, a relação entre desenho e escrita esteve atrelada à

necessidade de as crianças se expressarem desenhando ou escrevendo, quando submetidas a situações em que puderam vivenciar e mostrar de alguma maneira a utilidade e a função da linguagem. A autonomia da escrita nas crianças se deu quando aquilo que elas pretendiam dizer já não podia mais ser dito apenas por seus desenhos. À medida que foram se apropriando dessa nova linguagem, a escrita, esta passou a ser a principal forma de representação em suas produções. Essa pesquisa contribui significativamente com nosso trabalho, na busca de sentido do processo de alfabetização pelas crianças da Educação Infantil, já que demonstrou que o desenho é utilizado pela criança como uma forma de expressão e no processo de aquisição das linguagens, e ele é substituído pela escrita, quando não mais atende o que a criança quer expressar.

Outro estudo relevante é o de Costa (2012) que integrou estudos desenvolvidos no campo da linguagem, numa abordagem histórica, cultural e social, pela linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou um estudo de caso com o objetivo de investigar e problematizar as práticas desenvolvidas nos eventos mediados pela linguagem escrita, numa turma de crianças de cinco anos de idade de uma unidade de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha/ ES. A partir dos dados coletados por meio da observação participante em sala de aula, entrevistas com os sujeitos, gravações em audiovisual e fotografias, selecionou, para análise, as produções que estavam, especificamente, dirigidas a um destinatário. Para análise dos eventos, a autora partiu da perspectiva bakhtiniana de linguagem, buscando dialogar com a realidade observada em seis situações: a produção de listas de palavras, reportagem, convite, cartão, carta e recado. Considera que as análises efetuadas contribuem no sentido de perceber as implicações do conceito de gênero textual para o processo de alfabetização, e que a escrita tem que ser incorporada como uma necessidade da criança de escrever, devendo a escola criar situações para que isso ocorra. A pesquisa traz elementos importantes quanto ao processo de alfabetização, a partir da teoria de Bakhtin, autor presente na fundamentação teórica sobre os processos de linguagem, que constam nos cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC do Ensino Fundamental.

Souza (2016) realizou sua pesquisa sob a luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Teve o objetivo de investigar a perspectiva dada à linguagem escrita nas instituições públicas de Educação Infantil. Procurou identificar as concepções de ensino e aprendizado da escrita apresentadas pelas professoras de Educação Infantil que atendem crianças da faixa etária de 05 (cinco) anos da rede de ensino do município

de Suzano, suas práticas pedagógicas e as relações estabelecidas entre seus discursos e práticas. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa sob a perspectiva da pesquisa-ação. Para a coleta de dados foi realizada a aplicação de questionário e a técnica de Grupo Focal (GF). As produções de Cruvinel, Mello, Oliveira, Rego e Vygotsky forneceram os subsídios teóricos que fundamentaram a pesquisa. Os resultados da investigação revelaram falta de clareza das professoras quanto ao fundamento teórico das práticas pedagógicas que realizam em sala de aula. Discursos divergentes e conflituosos evidenciaram indefinição sobre o que seja o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Apontaram, ainda, a necessidade de um redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições, de modo a contemplar orientações claras e coerentes, fornecendo às professoras subsídios para um trabalho contextualizado. Nesse contexto, à luz da teoria histórico cultural, apresentaram uma proposta de formação a partir do diálogo teórico de autores que investigam a formação de professores, entre eles, Canário, Fullan e Hargreaves, Garcia, Imbernón, Nóvoa, Placco e Schön.

Como fundamental contribuição desse autor, para o nosso estudo, evidencia-se a conclusão de que na Educação Infantil compreenda a criança como sujeito social e, portanto, um sujeito de direitos. Entre os direitos da infância também está o acesso à linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, produtos culturais construídos historicamente, instrumentos de expressão, sentimentos e imaginação em sociedades letradas que, muitas vezes, lhe são negados. Para que o processo ocorra com qualidade propõe o redimensionamento das propostas pedagógicas das instituições, de modo a contemplar orientações claras e coerentes às professoras para um trabalho contextualizado.

Seguem estudos selecionados a partir das concepções construtivistas de alfabetização, com fundamento nas teorias de Piaget e da psicogênese da língua escrita.

Massagardi (2014) pesquisou a literatura, oral ou escrita, como parte da história da humanidade. A teoria piagetiana foi o aporte teórico no que tange ao entendimento do desenvolvimento infantil. No que refere à literatura, alguns autores, com agudeza de espírito, conseguiram e conseguem, de maneira atemporal, levar aos pequenos a educação revestida de fantasia. Considerando a educação essencial a um cidadão sensível e perspicaz, tais autores, utilizando recursos que serão abordados nesta investigação, transmite aos leitores mensagens e situações que exigem reflexão. As obras de Monteiro Lobato e C. S. Lewis ultrapassaram sua época e emergiram no século XXI com aceitação plena das crianças e jovens. Dessa forma, as análises de suas vidas e de algumas de suas

narrativas fazem parte do trabalho, no intuito de apontar ao docente alguns caminhos que indiquem de que forma a literatura perpassa e auxilia a educação e quais percursos foram percorridos por ela até o nosso século. Concluiu que a linguagem que tem por basilar prática a leitura, tanto de mundo, quanto escrita, a literatura contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, na medida em que proporciona a formação de um sujeito crítico, que não apenas decodifica, mas interpreta e recria situações. Também possibilita a imersão num mundo de sensibilidades, porquanto é recebida primeiramente por meio dos sentidos e do corpo. A educação literária não se resume apenas ao conteúdo das narrativas. Um docente que pretenda levar tal prática aos alunos precisa conhecer aspectos fundamentais, tais como a criatividade, a representação do mundo na criança, o processo de aquisição de conhecimentos, a vida real e os sonhos dos educandos e quais fatores os animam a procurar, na leitura da literatura, momentos de prazer e de conhecimento. A contribuição da autora está relacionada à importância do trabalho com a literatura na EI e da necessidade do conhecimento do professor sobre a temática para a realização de um trabalho que contribua para a leitura de mundo e da escrita.

Em outra pesquisa, Miguel (2015) teve por objeto as concepções e práticas de leitura e escrita expressas nos registros e nas falas das professoras dos anos finais da Educação Infantil. Para a discussão da leitura e escrita utilizou os referenciais teóricos de Ferreiro e Teberosky, Ferreiro e Lerner. Na questão das políticas públicas e na perspectiva pedagógica do trabalho na Educação Infantil optou por Oliveira e Kramer. A metodologia de pesquisa foi de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-intervenção embasada na ação-reflexão-ação da práxis educativa de Freire, tendo sido realizados como procedimentos de coleta de dados: análise documental, encontros de formação continuada em serviço com as professoras participantes e entrevistas individuais. Foi adotada a análise de conteúdo de L. Bardin. Quanto aos resultados, constatou que as professoras percorrem um caminho que mostra um certo distanciamento das práticas preparatórias para a alfabetização, num movimento de superação dessa concepção de alfabetização. Entretanto, esse processo é marcado por contradições, uma vez que a política pública do município não deixa clara a orientação a respeito da alfabetização na Educação Infantil. Concluiu que uma política de formação continuada em serviço que esteja articulada com as diretrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental poderá tratar de modo mais orgânico, numa perspectiva de continuidade, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista as necessidades de formação tanto das professoras

quanto das crianças da rede de ensino. Conclusões fundamentais para o trabalho na Educação Infantil, que foram incorporadas à pesquisa realizada, junto aos autores citados.

Já Sampaio (2010) realiza um retrospecto de vida e de trabalho da pesquisadora a partir do enfoque de metodologias de leitura e escrita dentro da Educação Infantil. Além de realizar uma retomada histórica do processo da lecto-escritura e de como essas competências constituem mecanismo de exclusão social desde os primórdios àqueles que não tiveram a oportunidade de adquiri-las. O recorte do tema analisou a proposta do letramento como uma dinâmica que deve ser aplicada pelas escolas atuais, continuando a prática social da linguagem da família, para evidenciar alguns aspectos teóricos fundamentais aos professores e pesquisadores que se interessam pelo assunto. A pesquisa verificou *in loco* esse processo dentro das escolas municipais de Educação Infantil de Franca e usou instrumento de pesquisa entrevistas, depois de observações em sala de aula, estabelecendo de maneira dialética a relação entre teoria e prática. Verificaram-se vários contextos significativos da interlocução entre professores e alunos e das políticas públicas, como a elaboração de um referencial próprio da rede, porém, ainda existem reivindicações de melhoria do processo da lecto-escritura, como a aquisição de livros para as crianças da Educação Infantil. A autora indica que um melhor desempenho da escola pública pode vir do investimento no trabalho de alfabetização na Educação Infantil, o que contribuiu para a compreensão da proposta do PNAIC para essa etapa da educação básica brasileira.

Vilhena (2014) pesquisou o uso da literatura infantil na prática pedagógica com crianças pequenas com base em referenciais freiriano e piagetiano. De natureza qualitativa, os instrumentos da pesquisa foram a entrevista com questões abertas formuladas a docentes e a observação da prática pedagógica em três salas de aula. A análise dos depoimentos e dos registros de observação constituiu conteúdo para a reflexão crítica de uma realidade empírica. Como resultados desse trabalho destacou-se a importância do desenvolvimento de atividades de linguagem, oral e escrita, com a criança pequena inserida na primeira etapa da educação básica e explicitou-se o necessário cuidado e planejamento com o contexto, espaços e tempos destinados à implementação da ação pedagógica que, evidentemente, se dá em determinada cultura. As contribuições da autora relacionadas as ações educativas e formadoras da prática de leitura com a criança pequena em momento de interação inicial com o mundo letrado, foram incorporadas às nossas reflexões sobre a alfabetização na etapa da Educação Infantil.

Incorporou-se como correlata a pesquisa de Oliveira (2017), que contribuiu na perspectiva da necessidade do trabalho corporal com as crianças da Educação Infantil, o que foi considerado nas análises realizadas neste trabalho. O autor analisou a relação entre a escolarização precoce e a corporeidade na Educação Infantil. O referencial teórico veio de autores da pedagogia crítica e da psicologia do desenvolvimento. A metodologia escolhida pautou-se em uma abordagem qualitativa, fazendo uso da Análise de Conteúdo para organização, tratamento dos dados obtidos e respectiva interpretação. Concluiu que o contexto que privilegia a escolarização precoce em detrimento da corporeidade é um processo histórico oriundo da tentativa de legitimar o caráter educativo da Educação Infantil, podendo, assim, ocasionar problemas de aprendizagem como o "apressamento cognitivo". Outra conclusão é a de que a maioria das professoras entrevistadas não escolariza precocemente as crianças e valoriza a sua corporeidade, pois oferecem uma rotina diversificada a seguir e uma gestão consciente das peculiaridades do atendimento educacional à infância.

Dos três artigos selecionados, Mortatti (2006) trata questões históricas que envolvem essa temática e contribuem para a sua contextualização; Nunes e Kramer (2011) corroboram para a compreensão dos significados da linguagem e a alfabetização, Caldeira e Paraiso (2016) auxiliam na compreensão das implicações da antecipação da escolarização.

Como já citado, a revisão da literatura é essencial na fase inicial de uma pesquisa acadêmica. Nesta perspectiva, nos permitiu identificar as categorias relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, os autores, as abordagens metodológicas, as técnicas de análise de dados e as conclusões dos estudos. Assim sendo, a seguir apresentamos o que consideramos ser o estado da arte relacionado à política pública de formação de professores alfabetizadores, intitulado PNAIC, bem como sobre o trabalho de leitura e escrita realizado na Educação Infantil e a sua relação com a prática pedagógica, considerando a periodização de dez anos da revisão da literatura.

1.1 Estado da Arte

Os estudos correlatos colaboram com esta pesquisa no sentido de iluminar os caminhos da compreensão do significado da alfabetização e de suas abordagens práticas, da política pública educacional do PNAIC e das ações alfabetizadoras dos professores

cursistas do Pacto. A busca da literatura disponível em torno da temática proposta é primordial para a pesquisa, pois oportuniza ao pesquisador ampliar o olhar sobre aspectos semelhantes ao tema proposto, além de cotejar criticamente as produções dos autores selecionados.

A análise das dissertações e teses foi feita em função de quatro categorias temáticas: política pública de alfabetização, PNAIC, alfabetização na Educação Infantil, prática pedagógica dos professores da Educação Infantil. Já a análise dos artigos acrescentou questões para a compreensão da importância da leitura e da escrita, as implicações sobre a antecipação da escolarização, além de contribuir para a contextualização da temática.

Na totalidade foram analisados 19 trabalhos e a distribuição destes pelas categorias temáticas mostrou a importância da formação continuada para os professores, bem como a relevância do trabalho com a leitura e escrita; porém, os estudos não referiram nenhum modelo de formação continuada para a Educação Infantil relacionados à alfabetização. O que constatamos nessas análises das produções científicas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e cadastradas nos bancos de dados entre os anos de 2009 e 2019, é que não há dissertações e teses referentes à formação continuada para a Educação Infantil, com o tema alfabetização, num programa nacional de larga escala.

Findada a análise em função das categorias mencionadas, passamos a explorar os estudos para conhecer o conteúdo dos trabalhos selecionados, por meio dos seus enfoques da abrangência do tema, dos objetos de estudo, dos autores de referência, da metodologia, das técnicas de coleta de dados e análise, e das conclusões do estudo. Dessa forma, destacamos as seguintes considerações:

Os autores pesquisados realizam uma abordagem essencialmente qualitativa para estudar as situações, as práticas, ou ainda as relações que constituem a experiência e ou a perspectiva dos participantes, demonstrando maior interesse nos processos que nos resultados. Como procedimentos e instrumentos metodológicos utilizam análise documental, entrevista, questionário, grupo focal, pesquisa-ação. Para o tratamento das informações obtidas, a maioria utiliza a análise de conteúdo.

Especificamente, duas teses e cinco dissertações têm como ponto comum o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para o Ensino Fundamental, como política pública, e reconhecem a relevância da formação continuada dos professores e do programa como forma de qualificar a educação pública. Essas pesquisas selecionadas são utilizadas para melhor compreensão do Pacto, seu histórico, a legislação que o sustenta, o conceito de alfabetização utilizado e suas intencionalidades político-pedagógicas.

Utilizaram como categorias de análise: o pensado e o vivido, a rotina dos orientadores de estudos, das formadoras, contribuições da formação inicial, práticas de alfabetização e atitudes que mudaram após a formação PNAIC, relação do curso com a mudança, concepções dos agentes formadores do PNAIC, concepções sobre formação continuada e a sua importância, expectativas e possíveis contribuições do PNAIC, avaliação e dificuldades do PNAIC, dimensão política e teórico metodológica do PROFA, Pro Letramento e PNAIC, exploração da avaliação, o que é alfabetização nos livros do PNAIC, os livros do PNAIC frente às antigas formas de alfabetizar, como repensar novas formas de alfabetização. Entretanto, não analisaram o PNAIC na Educação Infantil, já que a inclusão dessa etapa de ensino é recente, não tendo sido encontradas pesquisas sobre o Pacto na Educação Infantil.

Outras quatro pesquisas estão fundamentadas na teoria histórico-cultural, referente aos estudos de Vygotsky e foram selecionadas para subsidiar as questões referentes às necessidades apresentadas pelas crianças na Educação Infantil e aos processos de leitura e escrita nesta etapa de ensino, além de tratar do uso da literatura na Educação Infantil.

As categorias utilizadas foram: a visão dos professores e a experiência vivida em sala de aula, a visão dos diretores sobre o trabalho com leitura e escrita, as famílias e suas concepções de leitura e escrita, as crianças e seus repertórios, as contradições na alfabetização da Educação Infantil no âmbito da gestão pública municipal e no da escola, como se lê e se escreve na escola da Educação Infantil, os porquês da literatura, a quem se destina, o que é e qual a sua função, a leitura e a literatura, o livro infantil, a criatividade e a construção do pensamento científico na criança. Todavia, a questão sobre o que é alfabetizar na Educação Infantil não é esclarecida.

Incluem-se também quatro estudos realizados a partir das concepções construtivistas de alfabetização, com fundamento nas teorias de Piaget e da psicogênese da língua escrita, que contribuem para a compreensão do processo de alfabetização.

Para a análise, utilizaram as categorias: representação do mundo da criança, conhecimento social, físico e lógico-matemático. Essas pesquisas auxiliam na compreensão de como se dá a elaboração dos códigos pelas crianças.

Incorpora-se como correlato um trabalho realizado, por meio da abordagem da teoria crítica, que contribui na perspectiva da necessidade do trabalho corporal com as crianças da Educação Infantil, o que foi considerado nas análises realizadas neste estudo proposto. No trabalho citado foram utilizadas as categorias escolarização precoce, corporeidade, brincadeira, indisciplina e rotina na Educação Infantil.

As pesquisas selecionadas foram realizadas por meio das seguintes abordagens teóricas histórico-cultural, construtivista e crítica, e os autores mais utilizados foram André, Freire, Gatti, Kramer, Kishimoto, Ferreiro e Teberosky, Ferreiro, Imbernón, Libâneo, Placco, Perrenoud, Piaget, Mortatti, Nóvoa, Sacristán, Soares e Vygotsky.

Os estudos selecionados demonstram que a alfabetização é um tema complexo e que envolve questões físicas, emocionais, sociais, metodológicas, históricas, estruturais, culturais e de diferentes concepções teóricas. Todos tratam a questão da alfabetização como relevante na vida das crianças que convivem em uma sociedade letrada, alguns debruçam os seus estudos sobre o PNAIC nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, outros na prática desenvolvida em escolas e que buscam contextualizar a prática com a legislação vigente no país e teorias do conhecimento. Além disso, sugerem práticas alfabetizadoras ligadas às situações sociais reais, com a literatura e abordam a importância do respeito às características da infância.

As conclusões geram dúvidas sobre o significado da alfabetização na etapa da Educação Infantil e mostram a necessidade de trabalhar a temática, principalmente com os professores, uma vez que a prática da alfabetização com as crianças pequenas, segundo a maioria dos pesquisadores aqui citados, pode trazer consequências positivas e, para um outro pesquisador, as consequências também podem ser negativas.

Apesar de todas as pesquisas realizadas, existem lacunas a serem desveladas, uma vez que se constata, nos dados negativos oficiais sobre a alfabetização das crianças, que há necessidade de algo a ser mudado na educação das crianças, na formação dos professores e nas propostas escolares.

As diferenças de concepções e proposições nos processos da alfabetização infantil precisam ser mais bem esclarecidas para que os profissionais da educação tenham referências para as suas opções pedagógicas no trabalhar com as crianças nas instituições de Educação Infantil, oportunizando um aprendizado mais qualificado, que respeite as necessidades da idade em que as crianças se encontram, sem privá-las do conhecimento das diferentes linguagens existentes, contemplando questões culturais e sociais brasileiras.

Outra questão a ser explicitada diz respeito ao conceito de qualidade na Educação Infantil, cujos significados dos estudos pesquisados pouco esclarecem. Certamente, o conceito de qualidade é complexo, sendo tratado no decorrer desta pesquisa, pois é um parâmetro relevante para a análise da alfabetização e a sua efetivação na prática. Esse

conceito abrange não somente a alfabetização, e sim diferentes aspectos sociais, culturais, históricos, físicos e emocionais.

Considerando os estudos realizados apontamos como categoria *a priori* de nossa pesquisa Alfabetização, Educação Infantil, Formação de Professores, PNAIC. Ademais, procuramos esclarecer o que significa alfabetizar na Educação Infantil, e na busca por esclarecimentos à questão, definimos as fases desta pesquisa. Concluídos a revisão da literatura e o estado da arte, avançamos para a construção e problematização do objeto de pesquisa tendo em consideração as categorias previamente definidas, as conclusões dos estudos realizados, os modelos epistemológicos que foram adotados pelos diversos autores e as respectivas abordagens metodológicas.

1.2.1- Construção e problematização do objeto de pesquisa: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil

As pesquisas selecionadas retratam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na proposta realizada com os três primeiros anos do Ensino Fundamental, não havendo pesquisas relacionadas ao PNAIC na Educação Infantil, por ter sido implantado recentemente. Já as pesquisas que se referem à alfabetização nessa etapa de ensino trazem o histórico da Educação Infantil no Brasil e no mundo, demonstram a necessidade do trabalho com a linguagem, mas apontam a falta de informação a respeito do trabalho a ser realizado pelos professores.

Como citado anteriormente, a temática da alfabetização infantil no país é complexa e os resultados apresentados estão abaixo do esperado pelos órgãos educacionais brasileiros; ademais a inclusão dos professores da Educação Infantil no programa de alfabetização, traz dúvidas a serem esclarecidas quanto à proposta de alfabetização para a Educação Infantil. Assim sendo, se fez necessário esclarecer: Quais as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do PNAIC para a Educação Infantil, sua inclusão e implicações na sua profissionalidade? O que significa alfabetizar na proposta do PNAIC para a Educação Infantil?

Perante os questionamentos apresentados e decorrentes da revisão da literatura e do estado da arte foi definido como objeto de estudo desta pesquisa a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil e, especificamente, as concepções dos professores sobre o PNAIC, sua inclusão

e implicações na sua profissionalidade. Essa pesquisa teve por objetivo analisar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a EI e as suas influências nesta etapa de ensino, por meio das ações realizadas na Rede Municipal de Ensino de Santo André. O modelo epistemológico adotado está em consonância com as teorias pós-críticas, como já referimos e como esclareceremos posteriormente no referencial teórico que surge como decorrência da construção do objeto de pesquisa.

A metodologia escolhida para este trabalho de pesquisa foi de abordagem quali-quantitativa, de natureza descritiva, explicativa e compreensiva e os procedimentos técnicos e instrumentos de coleta e análise de dados foram a análise documental de publicações sobre alfabetização e PNAIC, questionário relacionado à formação e atuação profissional, e entrevista semiestruturada para os professores. Do questionário foi feita uma análise descritiva e estatística e dos documentos e entrevistas uma análise de discurso de natureza explicativa e compreensiva.

Desta forma, a pesquisa a que nos propusemos se torna imprescindível para analisar a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil, a suas implicações e tendências político-pedagógicas enquanto política educacional de larga escala, a fim de elucidar quais são as necessidades das crianças referentes às linguagens nessa etapa de ensino, visando a garantia de seus direitos de aprendizagem em consonância com a sua fase de desenvolvimento humano.

O trabalho é fundamentado no modelo teórico-epistemológico em consonância das teorias pós-críticas, uma vez que esse modelo descortina novas práticas educacionais, que se sobreponham às práticas conservadoras, em prol da inclusão de todos, por meio do respeito pelas diferenças, considerando o contexto social e local dos envolvidos no processo educacional, como é apresentado no próximo item.

1.2.2- Referencial teórico: o modelo epistemológico pós-crítico

Qualquer referencial teórico deve obedecer a um modelo que seja concordante com o objeto de pesquisa e com a abordagem metodológica escolhida para a pesquisa empírica, quer no que diz respeito ao tipo de metodologia, aos instrumentos metodológicos, quer ao processo analítico dos dados coletados. Entre um e outros a

coerência de perspectivas apresenta-se como fundamental. Escolhemos, por isso, o modelo teórico das teorias pós-críticas, cujas influências remontam à teoria crítica, ou Escola de Frankfurt, porque, tal como essas teorias, pensamos a problemática da Educação Infantil de outro modo, acreditando que é possível uma educação que respeite os direitos fundamentais da criança, suas etapas de desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, privilegiando a inclusão de todas as crianças no sistema educativo, independentemente da sua origem e condição econômico-social e da sua origem étnica. Consideramos, também, de acordo com as perspectivas dos autores que escolhemos, que a formação continuada de professores deve estar ajustada aos contextos sociais e educacionais onde se desenvolve a prática pedagógica e aos ritmos de desenvolvimento de cada criança: defendemos professores-educadores críticos, reflexivos e que constroem, de modo colaborativo, uma educação humanizadora.

De acordo com as teorias pós-críticas não há uma fórmula única de entender a educação, um modo certo ou legítimo de ensinar e aprender, mas diversas possibilidades. As pesquisas em educação levadas a cabo no Brasil, de acordo com as teorias pós-críticas, como refere Paraíso (2004, p. 287),

[...] têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade. Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado.

É essa, também, foi a nossa proposta. Os autores que escolhemos para com eles refletirmos situam-se, do nosso ponto de vista, nessa perspectiva: reflexiva, crítica, problematizante, dialética e desafiante. Nesse sentido, as teorias pós-críticas apontam para a abertura a novas práticas educacionais, para a transgressão em relação a práticas conservadoras, para a inclusão e para o respeito pelas diferenças.

No que se refere aos autores selecionados, optou-se por Paulo Freire, que em sua obra aborda a transformação social e a elaboração da consciência crítica a partir da

realidade em que se vive, e propõe uma concepção de professor como coordenador de ações em parceria com os seus alunos em busca da conscientização, emancipação e liberdade. Esse autor contribuiu para as reflexões sobre a alfabetização, as intencionalidades político-pedagógicas, o programa, o papel da escola, do professor e da formação continuada.

Também foram utilizadas contribuições de outros autores que desenvolveram estudos sobre políticas públicas, alfabetização, Educação Infantil, aprendizagem do professor, a escola pública de qualidade e a formação continuada na profissão docente. Ball (1998) colaborou para o estudo com a abordagem do ciclo de políticas e, nesta pesquisa, foram considerados os contextos que propõe esse autor da formulação da política do PNAIC e sua tradução na prática. Em relação à alfabetização, destacam-se os autores que tratam das questões conceituais sobre a temática, Ferreiro e Teberosky (1985). Relacionado à proposta de alfabetização do PNAIC, Soares (2011) que fizeram parte da elaboração do programa. Especificamente para o trabalho com a Educação Infantil, Bakhtin (1981;2003), Vygotsky (1987;1997;2000;2004), Kramer (2002;2013;2014). Outra contribuição é o estudo de Imbernón (2010;2011), que realiza uma análise do professor como sujeito de sua própria formação, em processo constante, e que o capacita, por meio da participação e da reflexão, para conviver com as mudanças. Nóvoa (1992;1999;2009;2019) colaborou para a análise da necessidade da formação continuada na profissão docente; e Placco (2008) contribuiu para a compreensão da aprendizagem do professor adulto.

1.2.3- Discutindo e problematizando os conceitos de alfabetização e letramento

Na busca de uma melhor compreensão sobre a temática “alfabetização na Educação Infantil” optamos por referenciais que contextualizam a escrita, a leitura e a alfabetização, bem como os processos e as concepções existentes nesses temas.

A escrita integra a história da humanidade e é elemento primordial no registro e comunicação das ideias, falas, acontecimentos, tradições, culturas e conhecimentos produzidos pelas diferentes civilizações. Dada a sua relevante importância para a comunicação entre os povos, os historiadores estabeleceram o início da escrita como marco do fim da pré-história (conceito polêmico, dado que a pré-história também é história) e do nascimento da história. Higounet (2003, p. 10) esclarece que,

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. [...] vivemos os séculos da civilização da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo não existe história que não se funde sobre textos.

Para que haja escrita é necessária a instituição de sinais preestabelecidos e que representem o sentido utilizado por uma determinada sociedade, possibilitando registrar e reproduzir a oralidade. Desde o surgimento da escrita inúmeros símbolos e diferentes esquemas de representação de significados foram utilizados para a comunicação humana, que se diferenciaram quanto à cronologia, organização e sistematização. Em linhas gerais, a lógica utilizada para a elaboração da escrita pode ser classificada em três etapas denominadas escrita sintética, analítica e fonética. O autor ainda explica que

A aquisição desse simbolismo e desse esquematismo se faz por séries de desenvolvimentos mais ou menos lentos e acabados segundo a mentalidade e a língua das sociedades em que são operados. Conservando apenas as grandes linhas, podemos distinguir, porém, entre as tentativas primitivas e o nosso sistema alfabético, três etapas essenciais: escrita sintética, analítica e fonética. (op. cit, p. 11)

A escrita sintética foi uma das formas mais primitivas da escrita e caracterizou-se por ser representada por um sinal ou um grupo de sinais que buscaram representar uma frase inteira ou uma ideia contida em uma frase. Já a escrita analítica apresentou uma evolução e passou a representar as palavras. Na escrita fonética, o homem realizou a notação dos elementos fonéticos de forma silábica ou alfabética. A distinção entre vogais e consoantes dentro das sílabas originou o alfabeto consonantal fenício, que foi o precursor da maioria dos alfabetos atuais, inclusive do nosso, a partir do alfabeto grego.

Em linhas gerais, a evolução do alfabeto como conhecemos hoje, se revela historicamente, conforme Scliar-Cabral (2007, p. 30)

os proto-sistemas alfabéticos e os alfabéticos originaram-se da escrita sumério-acadiana e dos hieróglifos, evolução esta que resultou nos alfabetos proto-sinaítico (1.500 a.c.), proto-fenício (1.300 a.c.), fenício arcaico (1.100), fenício ou páleo-hebraico (1.000 a.c.), grego (800 a.c.); etrusco (800 ~700 a.c.); latino (600 a.c.). o alfabeto moderno data do séc. III.

A ordem das letras não mudou, mas novos símbolos surgiram. A princípio, o alfabeto romano era composto por 21 letras. A letra u cumpria a função das letras v, w e u mesmo, enquanto a letra i fazia a função de i e de j, até o século 16, quando o lógico francês Pierre Ramée criou mais letras.

A história da escrita nos mostra os diferentes processos de construção até chegar às escritas de que temos conhecimento. Além da sua relevante importância para uma sociedade letrada, o seu domínio pode abrir caminhos no campo do saber e contribuir para uma participação social mais consciente. Criado o sistema de escrita alfabético inicia-se outro processo que é o domínio do sistema pelas pessoas para a sua utilização na sociedade em que vivem, o que denominamos de alfabetização.

A etimologia da palavra alfabetização surgiu da palavra alfabeto, do latim *alphabetum*, do grego *alphábetos*, tirado das suas duas primeiras letras, o alfa e o beta. Na língua portuguesa, os portugueses traduziram como *Literacia*⁸; do inglês *literacy*, do latim *litterātu* (culto; sábio), cujo significado consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação. Essa tradução gerou diferentes interpretações e teorias sobre o significado da alfabetização, originando a palavra letramento.

Inúmeros estudos foram realizados sobre a alfabetização e, a partir deles, constatamos diferentes interpretações, concepções e abordagens de diferentes autores em todo o mundo. Diante dessa constatação, para o estudo proposto, optamos por autores que consideram a alfabetização como direito de todas as pessoas e a concebem como um processo que envolve muito mais do que a aprendizagem dos códigos e de seu funcionamento, e sim como uma forma de interagir, de forma consciente, com as pessoas, a realidade em que vivem e com os conhecimentos construídos pela humanidade como possibilidades de mudanças.

Entre estes autores, há os que consideram o conceito de alfabetização em um único processo abrangente da aprendizagem do sistema de escrita alfabético e a sua utilização na sociedade, e outros que utilizam os termos alfabetização e letramento em dois processos diferentes, por meio dos quais a aprendizagem do sistema de escrita alfabético acontece em um processo denominado alfabetização. O processo de comunicação e interação com a sociedade, ocorre em outro sistema chamado de letramento.

⁸*Literacia* in Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/literacia>. Acesso em: 29 jul. 2018

Primeiramente, apresentamos a referência deste estudo, Paulo Freire, que concebe a alfabetização como um processo único que abrange as pessoas, as relações e a sociedade, cujo sujeito é o alfabetizando. Segundo o autor,

Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1989, p. 13)

Para o autor, a alfabetização é um processo dialógico de interação entre as pessoas e o mundo em que vivem, trazendo possibilidades de compreensão da realidade e de atuação para transformar o que considerarem necessário. A alfabetização é “uma arma” potenciadora de mudanças no sujeito e na sociedade. Ele nos explica que,

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

Freire considera a alfabetização como todo o processo de aquisição de conhecimento do sistema de escrita alfabética concomitante à leitura de mundo, que colabora para a elaboração da consciência crítica a partir da realidade em que se vive, oportunizando a emancipação das pessoas e a transformação social.

O trabalho com as palavras do universo vocabular do educando, segundo Freire, traz significações importantes no processo alfabetizador, que vai além da escrita da palavra, já que as palavras que compõem o mundo do educando trazem significações relacionadas ao significado social da palavra e ao seu próprio comportamento, colaborando para a elaboração da consciência reflexiva e crítica humana possibilita que cada um diga a sua própria palavra. Palavra como poder criador, recriador e transformador. O autor nos esclarece,

[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de

novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. (FREIRE, 1987, p. 10)

Para o autor, a alfabetização é um processo pedagógico amplo, por meio do qual aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. Freire, afirma que a palavra também é ação e o diálogo consciente instituído entre os homens que colabora para a construção de um mundo comum, a partir de um processo humanizador.

A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora. A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (op, cit, p. 11)

O diálogo entre educador e educandos é o pilar do processo de alfabetização além de ser o indicador do conteúdo a ser explorado, pois reflete os anseios e esperanças envolvidos no processo educativo. Tal processo deve ser vivido de forma a conscientizar os envolvidos sobre a realidade em que vivem, promovendo reflexões que possam levar a possíveis mudanças. Conforme o autor,

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete os seus anseios e esperanças. (op, cit, p. 59)

Nessa perspectiva progressista da alfabetização a compreensão da linguagem é primordial, já que é a partir dela que se conquista uma percepção mais crítica do mundo, que se torna um caminho de possibilidades para reescrever a história e transformá-la em prol dos próprios homens. Freire (1992, p. 22) refere: “Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel, antes referido na conquista da cidadania.” O autor ainda afirma que, “Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente capenga.” (FREIRE, 1992, p. 41). Freire (op, cit, p. 102)

defende que pela natureza social da aquisição da linguagem a alfabetização nunca poderá dicotomizar-se do processo político da luta pela cidadania.

Soares (2004, p. 96) considera dois processos diferenciados: a alfabetização e o letramento. Esclarece a autora que alfabetização escolar no Brasil é marcada por inúmeras mudanças conceituais e metodológicas, decorrentes das necessidades apresentadas pelo fracasso escolar e pelas inúmeras tentativas dos profissionais da área em resolver o problema. Assim sendo, coloca como necessário esclarecer e relacionar os termos alfabetização e letramento, para a explicação dos caminhos e descaminhos percorridos no país sobre a temática. A autora explicita que,

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97)

Outra concepção é de Emília Ferreiro (2003), que em entrevista à revista Nova Escola, defende a concepção de que a alfabetização não precede o letramento e que os dois processos podem ser simultâneos, embora independentes e que a coexistência ambos não funciona, pois são processos de natureza diferentes. A autora rejeita a coexistência dos dois processos com o argumento de que a alfabetização compreende o conceito de letramento, ou vice-versa. Ferreiro (1996, p. 24), por sua vez, afirma que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.” Contrariando essa perspectiva, segundo a autora, muitos professores ainda definem o processo de alfabetização como sinônimo de uma técnica ou método de ensino. Nas pesquisas realizadas, Ferreiro procurou observar como se realiza a construção da linguagem escrita na criança e os resultados obtidos indicaram que ao se conhecer a maneira como a criança concebe o processo de escrita e as teorias pedagógicas e

metodológicas, se possa apontar o caminho para a aprendizagem. Em sua principal obra *A Teoria da Psicogênese da Língua Escrita*, de 1985, provoca uma revolução quanto à concepção de alfabetização, pois demonstra que o conhecimento é algo a ser produzido pelo indivíduo, o que o torna sujeito, e não objeto do processo de aprendizagem.

Os autores apresentados consideram a alfabetização como um processo de grande relevância para todas as pessoas, uma vez que ela contribui para a emancipação do sujeito possibilitando a mobilidade social. Todavia, para que de fato esse processo ocorra é necessária uma alfabetização com qualidade, isto é, uma aprendizagem que considere os aprendizes como sujeitos, a partir da realidade que vivenciam e amplie as suas percepções individuais e sobre o coletivo social.

A questão da alfabetização não pode ser discutida e trabalhada esquecendo a sua qualidade. Nesse sentido, Paulo Freire nos esclarece que o conceito de qualidade da alfabetização envolve todo o processo educacional que, conseqüentemente, engloba toda a sociedade e seus processos econômicos, políticos e sociais; a escola; os professores e a formação dos professores. O processo educativo sofre constantemente influências internas e externas à escola que se modificam conforme o contexto histórico, político e social. Assim sendo, o conceito qualidade da educação sofre modificações, conforme a dinâmica social e o entendimento político do próprio significado de educação. Na perspectiva de Gadotti (2013, p. 4) a qualidade da educação, atualmente, se relaciona ao conceito de educação sociocultural. O autor refere:

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral.

A educação sociocultural é um conceito que deve estar presente nas políticas educacionais, na escola, na prática dos professores e profissionais da educação, e na formação docente e é considerado nessa pesquisa. Nesta perspectiva, a escola se torna um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para todos e pode contribuir

para o processo de transformação social, dependendo das opções pedagógicas e compromisso social assumido perante toda a comunidade escolar. Tratando da questão, Freire (1992, p. 58) concebe uma escola antitradicionalista, conforme trata no trecho a seguir:

É uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual.

Freire propõe a escola como um local de ensino e de aprendizagem, mobilizada a partir da organização das pessoas para e com as pessoas, cujo fluxo de debates promova reflexões conjuntas do fazer pela própria experiência em consonância com os conhecimentos acumulados pela humanidade. Dessa forma, a participação é determinante para o êxito dos processos de ensino e de aprendizagem, e à escola e ao professor cabem o papel de organizadores das ações participativas dos alunos e comunidade, em prol de uma educação em que o homem se constitua enquanto sujeito social atuante na história:

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 1979, p. 21)

Nessa concepção, o professor assume o protagonismo no planejamento e no desenvolvimento do trabalho educativo estruturado a partir da participação e do diálogo, num movimento contínuo de ação-reflexão-ação. Segundo o autor, a relação teoria e prática é indissociável e na ação pedagógica deve ser organizada por meio do diálogo e da conscientização, como o próprio nos esclarece: “A conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui de

maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.” (FREIRE, 1979, p. 15)

Os professores têm papel determinante no processo educativo e o seu sucesso está correlacionado à conscientização do professor sobre o seu papel, compromisso com a educação e a sociedade; seus conhecimentos, com a coerência de suas ações profissionais. “[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.” (FREIRE, 2007, p. 22) As ações dos educadores no processo educativo são de grande abrangência, por isso estes profissionais precisam estudar, buscar diferentes saberes e informações, além de se posicionarem frente ao mundo em que vivem, para poderem fazer escolhas pessoais e profissionais cada vez mais conscientes, já que as suas escolhas influenciam a sua própria vida, a de seus educandos e da comunidade em que atuam.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126)

Quanto maior for a clareza do professor sobre o significado da educação, do seu papel e o compromisso com o homem, as suas escolhas podem contribuir para uma transformação social. Ressalta-se que a transformação social não ocorre somente pela educação, mas as ações e o posicionamento de seus profissionais podem auxiliar as mudanças necessárias para uma sociedade mais justa, respeitosa e igualitária. É necessário que o professor, ao escolher essa profissão, tenha a clareza de que trabalha com pessoas. É a partir da relação estabelecida com o aluno e comunidade/mundo que exerce um papel importante em suas vidas, podendo assim, por meio do diálogo e da participação, abrir novos horizontes para os educandos, criando possibilidades para que eles se tornem sujeitos autônomos, agentes do seu próprio desenvolvimento, aptos para participarem ativa e conscientemente na sociedade. Nessa perspectiva, conceber a educação como instrumento de transformação social pressupõe que as pessoas construam a sua própria história e que, por intermédio das relações e dos diálogos que mantêm, sejam capazes de problematizar as suas relações com o mundo, se posicionando e se relacionando com as demais pessoas com mais respeito, tolerância e solidariedade.

A profissão de professor exige constantes atualizações profissionais, científicas e pedagógicas que, geralmente, são realizadas no formato de formação continuada ou formação permanente. Na concepção freiriana, são nomeadas como formação permanente, pois, para Freire (1991), o professor é um profissional em permanente construção, que se faz e se refaz a partir de sua prática, por intermédio de reflexões sobre o seu cotidiano e cuja prática depende da compreensão do processo de conhecimento.

O autor trouxe contribuições de extrema importância quanto ao conceito de formação permanente dos professores e que são considerados nesta pesquisa. Quando foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo, Paulo Freire desenvolveu um programa de formação de professores, em que foram apresentados como princípios de formação:

- 1) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- 2) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- 3) a formação do educador deve ser constante, sistematizada porque a prática se faz e se refaz;
- 4) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- 5) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular;
- 6) o programa de formação de educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 1991, p. 80)

Esses princípios indicam que ao organizar a formação de professores é preciso considerar que o professor é um profissional que age a partir de sua identidade e é o sujeito de sua prática. É importante destacar que a identidade do professor integra um processo permanente de construção e que, atualmente, a identidade tradicional desses profissionais está comprometida com as exigências da mercadorização da educação. Dubar (2005, p. 330) explicita que

[...] as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação. Resultados sempre precários ainda que muito fecundos de processos de

socialização, essas identidades constituem formas sociais de construção de individualidades, a cada geração, em cada sociedade.

Tais exigências mercadológicas podem desviar o foco das reais necessidades dos alunos e o professor corre o risco de se tornar um mero condutor de pessoas em um processo educativo organizado para o atendimento das exigências do mercado, contribuindo para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais.

Assim sendo, é necessário trabalhar na formação o aprimoramento do olhar do professor sobre a escola e sobre a comunidade e contextos em que a escola está inserida. A centralidade dos alunos na prática pedagógica, a valorização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, as ações colaborativas, bem como a permanente reflexão sobre a prática pedagógica constituem princípios fundamentais potenciadores da mudança educativa. Esclarece Freire (1996, p. 26) que: “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem.”

Trabalhar nessa perspectiva exige também consciência social do formador de professor, uma vez que grande parte dos programas de formação dos professores e proposituras das secretarias de educação se organizam a partir de políticas de governo e não de estado, as quais trazem viés ideológico compromissado com as administrações vigentes, desconsiderando a realidade das escolas. Dessa forma, o formador deve assumir um papel crítico, dando voz aos professores para que possam expressar suas ideias e necessidades e, a partir delas, desenvolver os seus encontros formativos junto aos conteúdos que foram propostos.

Considerando as reflexões apresentadas, é possível constatar que a escola e o professor estão intrinsecamente ligados e a educação libertadora só ocorrerá por meio da participação de professores em colaboração com os alunos, comunidade escolar, unidos pelo desejo de mudança e transformação social. O autor contribui afirmando: “O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente.” (FREIRE, 1991, p. 74); “O sonho que tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista.” (op, cit, p. 118)

Por meio das reflexões aqui descritas concluímos que a qualidade da educação é um conceito sistêmico em permanente construção social que envolve a escola, o

professor, os profissionais, os alunos, a comunidade escolar, a formação permanente, as propostas educacionais e os processos sociais, políticos e culturais. Para analisá-lo é necessário observar todos os segmentos que envolvem a educação, desde as concepções e as influências históricas, econômicas, políticas e culturais que compõem o processo educativo, para que se obtenha uma visão real da educação que está sendo pretendida, desenvolvida e praticada.

Definido o referencial teórico, os autores e as categorias a priori, Alfabetização, Educação Infantil, Formação de Professores, PNAIC, pesquisamos aspectos influenciadores e determinantes que constituem as políticas educacionais brasileiras relacionados à alfabetização e à institucionalização da Educação Infantil, desde a sua elaboração e implementação, que são expostas a seguir, objetivando constituir um repertório contextualizado que desvele aspectos estruturais, conceituais, sociais, políticos, econômicos, referidos ao tema e que colaborem para a sua compreensão.

1.2.4. Influências internacionais na Educação Brasileira

O Brasil, ao longo de sua história, integra organizações internacionais, cujos países que delas fazem parte, assumem compromissos e acordos mútuos sobre os direitos e desenvolvimento humano. Essas organizações institucionalizam ações mundiais, que são monitoradas em todo o processo e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento e possíveis resultados balizam as questões econômicas e políticas entre os seus países-membros. A seguir, discorreremos sobre as principais declarações de que o Brasil é signatário e que exercem influências diretas nas políticas educacionais implantadas no país.

No fim da Segunda Guerra Mundial, ocorre a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é um dos países fundadores, nesse período foram historicamente definidos e pactuados um conjunto de direitos humanos, o desenvolvimento humano passa a ser relacionado não só com a renda por habitante (per capita), o saldo das contas públicas ou o montante da dívida de um país, mas também com a educação, a nutrição, a mortalidade infantil, a reciclagem do lixo e o respeito ao meio ambiente, institucionalizando ações mundiais. Nesta perspectiva, são assinados pelos países-membros, diversos documentos com o compromisso de incorporá-los ao seu sistema jurídico, tornando-os internamente obrigatórios.

O documento internacional de maior amplitude é a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁹ (1948), que surge como uma forma de superar os horrores cometidos durante a segunda guerra mundial, inclusive o Holocausto¹⁰. Essa declaração é a matriz dos documentos gerais e tratados multilaterais, que compõem os valores adotados e renovados, à medida que se manifestam novos problemas na ordem mundial. No ano de 1959, é instituída a Declaração Universal dos Direitos da Criança¹¹, por meio da qual a criança é declarada sujeito de direitos, numa série de instrumentos internacionais gerais e específicos, tais como a Convenção Internacional dos Direitos da Criança¹². Em ambas as declarações, um dos direitos básicos declarados é o da educação, o que significa que todas as crianças têm direito à educação com igualdade. Além desses, outros documentos relevantes, que se relacionam diretamente ao direito à Educação, são elaborados anos depois e trazem diretrizes importantes e mais detalhadas sobre este tema. A Declaração do Milênio¹³ (2000) entrelaça e atualiza os valores essenciais ao relacionamento internacional no século XXI e estabelece as Metas de Desenvolvimento do Milênio.

Já a Declaração Mundial de Educação para Todos¹⁴ (1990), realizada em Jomtien (Tailândia), estabelece posicionamento ante as necessidades da Educação Básica no mundo, por meio de diversas agências internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e

⁹ **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em:

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

¹⁰ O **Holocausto** foi uma prática de perseguição política, étnica, religiosa e sexual estabelecida durante os anos de governo nazista de Adolf Hitler. Disponível em:

<<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/holocausto.htm>>. Acesso em: 28 maio 2018.

¹¹ **Declaração Universal dos Direitos da Criança** adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil; através do art. 84, inciso XXI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 28 maio 2018.

¹² A Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos da Criança – Carta Magna para as crianças de todo o mundo – em 20 de novembro de 1989, e, no ano seguinte, o documento foi oficializado como lei internacional. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 28 maio 2018.

¹³ **A Declaração do Milênio das Nações Unidas** é um documento histórico para o novo século.

Aprovada na Cimeira do Milênio – realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, em Nova Iorque –, reflete as preocupações de 147 Chefes de Estado e de Governo e de 191 países, que participaram na maior reunião de sempre de dirigentes mundiais. Disponível em:

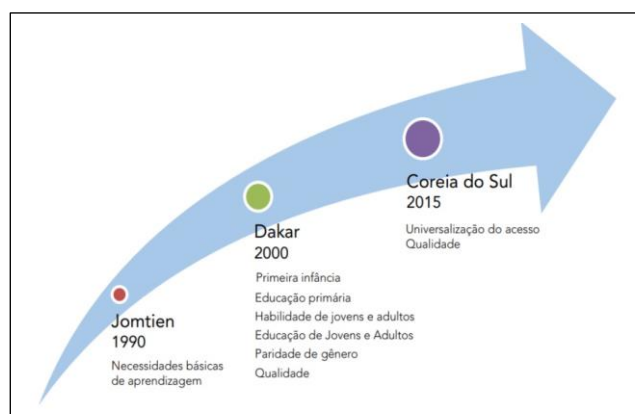
<<https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

¹⁴ **Declaração Mundial de Educação para Todos** (Jomtien, 1990) Ao contrário de documentos precedentes, essa Declaração não se contenta com os princípios da universalização do acesso e da igualdade de direitos, mas destaca a qualidade na educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_2.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

o Banco Mundial. Os 155 governos signatários da Declaração de Jomtien assumem compromissos de colocar toda criança na escola até o ano 2000, entre outros aspectos, deixa claro que crianças, jovens e adultos têm direito à educação de qualidade.

No Compromisso de Dakar¹⁵ (2000), firmado na Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal), as metas estabelecidas anteriormente são avaliadas e redimensionadas, ao se considerar os desafios de um novo milênio. A próxima Conferência, que se realizou na Coreia do Sul, em 2015, estabeleceu novos compromissos para médio e longo prazo. Ao fazê-lo, incorporou os desafios firmados nas conferências anteriores, que fixou um conjunto simples de metas que todos os países, inclusive o Brasil, são obrigados a atingir até 2015.

Figura 1 – Marcos globais Educação para todos



Fonte: Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015¹⁶

A Declaração de Incheon¹⁷ (2015), aprovada no Fórum Mundial de Educação (FME 2015), organizado pela UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o PNUD, a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento. O Marco de Ação da Educação 2030, que oferece orientações para a implementação da Educação 2030 adotado por 184 Estados-membros, visa

¹⁵ **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

¹⁶ **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699POR.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

¹⁷ **Declaração de Incheon.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

mobilizar todos os países e parceiros em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Os documentos aqui citados são norteadores de políticas e das legislações educacionais brasileiras, e as agências citadas exercem influência nas decisões. O Grupo Banco Mundial, além de influenciar as tomadas de decisão, tem sido financiador de inúmeras ações e os juros aplicados acabam onerando os cofres públicos, dificultando a ampliação de políticas públicas no Brasil. O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento¹⁸ (BIRD) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza os seus recursos financeiros, o seu pessoal e a sua base de conhecimentos em apoio às nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. Apresenta como o seu objetivo principal a redução da pobreza e das desigualdades. Segundo informações do próprio Banco, ele é parceiro do Brasil há mais de 60 anos e já apoiou o governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos, doações e garantias, que somam quase US\$ 50 bilhões. Anualmente, são realizados em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente.

Por meio dos acordos firmados são instituídos modos de regulação da educação mundial, cuja ideia é a de que os espaços de formação e produção de conhecimento não se limitam às escolas. Quanto à regulação da educação Meuret (2007, p. 101), nos esclarece que:

Define-se a regulação da educação como o conjunto de processos, colocados em prática num sistema educativo, de forma que seus atores (ou agentes, conforme o nível de autonomia relativa que se lhe reconheça), do centro à periferia, atinjam, com a maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se entende serem os interesses gerais.

O histórico dos sistemas de ensino de massa mostra que a escola é o espaço central de integração social e de formação para o trabalho. Consequentemente, a discussão sobre a educação ocupa os debates políticos, nos níveis nacional e internacional, que se revelam em ações políticas por todo o mundo. A partir do atendimento em massa da população

¹⁸ **Banco Mundial.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 28 maio 2018.

nas escolas, denominado “escola para todos”, ocorreu uma crise originária nas fragilidades do atendimento educacional, que não correspondeu às expectativas dos diferentes segmentos da sociedade mundial, tanto no campo da regulação, quanto da emancipação. Dessa forma, poderosos agentes globalizadores e agentes governamentais passaram a agir para a reforma da educação, impondo ações globais, conforme os seus padrões estabelecidos, nas últimas décadas. A globalização nas políticas educativas, impôs aos Estados uma reorganização, a fim de se tornarem mais competitivos, nomeadamente de forma a atraírem os investimentos das corporações transnacionais para seus territórios. A globalização “é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores”. “A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio” (DALE, 2004, p. 436). Nessa direção, a premissa das vantagens competitivas, pauta o projeto de desenvolvimento da globalização hegemônica, gerado pela estratégia de liberalização dos mercados mundiais, conforme a teoria neoclássica do capital humano¹⁹. Na regulação transnacional das políticas educacionais, Dale (2004) sugere que a influência da globalização (hegemônica) se manifesta sobretudo a partir da fixação de uma agenda globalmente estruturada da educação (AGEE), em que as agências multilaterais como a Unesco, o Banco Mundial e a OCDE desempenham um papel crucial. Portanto, as prioridades desse projeto, se traduzem na agenda global para as reformas realizadas, ou em curso, na transição de século e de milênio nos sistemas de

¹⁹ Teoria do capital humano: Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_capital_humano.htm

Acesso em: 03 maio 2020.

educação dos diferentes países. Desde a década de 1990, os efeitos práticos desse projeto estão nas políticas educacionais adotadas nos diferentes Estados-Membros, ou associados, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que estruturam as ações para dar respostas a uma agenda global fundamentada na comparação e na competição de performances dos sistemas educativos, que resulta num modelo político para a educação institucionalizando um modo de governo sem debate democrático, que impede uma reflexão sobre o projeto político da escola. De acordo com o a tese de Teodoro (2011), as relações para formar os novos modos de regulação se estabelecem tendo centralidade os grandes projetos estatísticos internacionais e, em particular, o projeto *Indicators of Educational Systems Indicators of Educational Systems* (Indicadores dos Sistemas Educativos) (Ines), do *Center for Educational Research and Innovation* (Ceri), da OCDE. Os dados estatísticos gerados a partir das informações obtidas nos testes, pouco ou nada preocupados com os contextos sócio-históricos geradores desses resultados, tornaram-se uma das principais tecnologias de governação. Desse modo temos o que Teodoro (2011, p. 101) denomina de “paraíso da governança neoliberal”,

[...] ação política baseada em evidências apontadas pela expertise dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projetos políticos contrastantes. É, em suma, o velho sonho conservador de fazer políticas sem política, de um governo de sábios que conhece os caminhos e as soluções para tornar o “povo” feliz.

Inúmeros trabalhos científicos revelam os limites e a fragilidade dos fundamentos técnicos e científicos, bem como os problemas epistemológicos, das comparações internacionais de resultados. A comparação dos resultados é arma poderosa para quem os controla. Os estudos comparados funcionam como propulsores que permitem fazer saltar as resistências, não importa a que nível se situem, seja ao nível da investigação ou ao nível político. Segundo Bottani (2001, p. 75), comparação torna-se uma arma no conflito sobre a organização do ensino. Permite sobretudo implementar estratégias de informação novas sobre os processos educativos e trazer informações que aguçam e enfraquecem as posições dos adversários.

Diante das reflexões realizadas percebe-se que a educação brasileira é fortemente influenciada e regulada pelas pautas internacionais e apesar dos acordos firmados, há vários anos, se constata que há muito a avançar nos países em desenvolvimento em

relação à diminuição das desigualdades sociais e à garantia de direitos humanos, inclusive no Brasil. Um dos fatores que contribui para a desigualdade social no país está relacionado ao direito à educação, que por vezes é negado a muitos brasileiros, seja por questões de acesso e permanência, seja pela questão da qualidade do ensino. Para uma melhor compreensão da especificidade da alfabetização brasileira realizamos um levantamento de aspectos relevantes sobre o tema que está registrado na sequência.

1.2.5. A alfabetização no Brasil: evolução e contextos

Há vários anos que a alfabetização é tema de estudos e meta a ser alcançada em todo o país. Os dados obtidos por órgãos estatísticos nacionais e por estudos acadêmicos realizados no Brasil ainda demonstram índices preocupantes referentes a essa temática e indicam que ainda há muito a ser realizado nessa área.

A alfabetização está imbricada nos processos de escolarização e nas ações políticas e pedagógicas realizadas, além de ser considerada, muitas vezes, como requisito para a superação do insucesso escolar. O fracasso escolar no país se caracterizou, durante anos, por manter fora da escola crianças e jovens em idade escolar. Porém, a partir das políticas de universalização²⁰ do ensino, ainda se constata uma realidade em que os alunos permanecem no sistema educacional por vários anos sem aprender a ler e escrever, ou adquirem conhecimentos de leitura e escrita em nível instrumental, na condição de analfabeto funcional. Esta condição pode muitas vezes auxiliar nas necessidades diárias ou no mundo do trabalho, mas, inevitavelmente, implica a exclusão da participação em outros campos de poder. Alfabetização e analfabetismo fazem parte de um jogo de interesses políticos, econômicos e sociais que determina um conjunto de possibilidades na educação. Independentemente disso, é inegável que a especificidade do ensino da língua escrita tem grande importância para os estudantes, pois é base para aprender os conteúdos das várias áreas curriculares da instituição escolar e continuar sua escolarização. No decorrer da história brasileira, a alfabetização se relaciona à escolha de um método e essa posição envolve diretamente interesses políticos e econômicos:

²⁰ Ideia contida no Plano Nacional de Educação (PNE) de 1999 e cuja origem é o documento chamado “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos” assinado por vários países durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia. A universalização do ensino constitui, ao lado da erradicação do analfabetismo, uma das principais metas do PNE, que define as ações na área da educação durante dez anos, e cuja base figura como compromisso constitucional. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/universalizacao-do-ensino/>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. (MORTATTI, 2006, p. 1)

A opção por determinados métodos pode ocultar questões implícitas no processo, origina confrontos entre grupos sociais, que se defrontam em nome de soluções para reduzir o analfabetismo ou para resolver a não alfabetização dos estudantes. Além disso, a predominância de um determinado método, pode propiciar destaque a grupos e, ou pessoas, em espaços intelectuais ou das mídias, que podem se traduzir em vantagens financeiras editoriais, na produção de materiais didáticos, assessorias, entre outros favorecimentos.

Nesse imbróglio entre os índices negativos alcançados pela educação brasileira e os jogos de interesses econômicos e políticos, constatamos inúmeras proposições e fatos que serão apresentados em ordem cronológica.

Com a Proclamação da República, no final do século XIX, o conhecimento da leitura torna-se necessário para a modernização e desenvolvimento social. O método da soletração é predominante e o ensino ocorre nas poucas escolas do império, por meio de aulas régias²¹.

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas. (MORTATTI, 2006, p. 5)

O método de base analítica ganha impulso na década de 1930 e é institucionalizado no estado de São Paulo. Durante décadas, em vários estados, a alternância de proposições sobre qual método mais eficaz, sintético ou analítico, mobiliza secretarias de educação,

²¹ Aulas régias: foi através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 que o Marquês de Pombal, ao mesmo tempo expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias, suprimindo as escolas e colégios jesuítas de Portugal e de todas as colônias; criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do "Diretor Geral dos Estudos", para nomear e fiscalizar a ação dos professores Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 1 jun. 2018.

educadores e editoras. Posteriormente, os defensores do método analítico começam a questionar o método sintético que predomina até o surgimento da Escola Nova²².

Na década de 1980, a discussão sobre a alfabetização se amplia para as urgências políticas e sociais da época.

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças.(MORTATTI, 2006, p. 10)

Com o primeiro governo eleito em 1982 pelo voto direto no estado de São Paulo após um longo período de autoritarismo que o país sofreu, há a implantação de um modelo de ensino que corresponde aos ideais de democratização e se consolida como oposição aos governos anteriores. Em consequência, ocorre uma ruptura na discussão entre os métodos analítico e sintético, e as discussões educacionais passam a ter como grandes temáticas a melhoria do ensino público, o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado e o aperfeiçoamento qualitativo do ensino.

Apesar das mudanças propostas, as reformas de caráter mais profundo e estrutural no ensino ocorrem na redefinição da postura docente, frente aos novos desafios propostos pela administração. O ciclo básico,²³ principal política educacional da época, é implantada na rede pública estadual de São Paulo, em 1983, como medida política que objetiva a democratização do ensino público e reversão dos altos índices de evasão e retenção dos alunos das séries iniciais da escola estadual.

Nessa mesma década, ocorre a divulgação da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, e a partir dela há uma mudança significativa na concepção de alfabetização, pois essa teoria apresenta um suporte teórico construtivista, no qual o conhecimento aparece

²² O ideário da **Escola Nova** veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar – se das práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20, já eram levantadas e colocadas em prática. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm>. Acesso em: 1 jun. 2018.

²³ Em 15 de outubro de 1983, Dia do Professor, o primeiro governador do Estado de São Paulo, André Franco Montoro, eleito pelo povo após longo período de regime militar, anunciava ao magistério público e à população paulista a criação do ciclo básico, por meio do Decreto Estadual n. 21.833, de 28.12.1983, um projeto político que se propunha a alterar as relações excludentes do ensino fundamental, marcado que era pela reprovação escolar. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100006>. Acesso em: 1 jun. 2018.

como algo a ser produzido pelo indivíduo, que passa a ser visto como sujeito e não como objeto do processo de aprendizagem.

Os filhos do analfabetismo são alfabetizáveis; não constituem uma população com uma patologia específica, que deva ser atendida por sistemas especializados de educação; eles têm o direito a serem respeitados, enquanto sujeitos capazes de aprender. (FERREIRO, 1990, p. 3)

Portanto, essa teoria trata o analfabetismo e o fracasso escolar como problemas de dimensão social e não como consequência da opção individual. Afirma, ainda, que a desigualdade social e econômica se manifesta, também, na desigualdade de oportunidades educacionais. A princípio, a Psicogênese da Língua Escrita foi considerada, equivocadamente, como um novo método de alfabetização.

Já na década de 1990, a aprendizagem da língua escrita se concebe como um processo de construção sociocultural, que ocorre a partir de um conjunto de experiências comunicativas e de conhecimento de mundo, e a compreensão leitora é concebida como uma atividade sociocultural, já que depende da mobilização de experiências prévias sobre o valor do próprio ato de ler e da valorização ou não do papel da leitura para a vida social, além de ser uma atividade cognitiva, por estar relacionada à capacidade de elaborar inferências e de integrar conhecimentos novos aos conhecimentos antigos do indivíduo. Nessa perspectiva, à escola cabe intensificar nos anos iniciais a relação da criança com diferentes tipos de materiais escritos do cotidiano e, por isso, um objetivo principal passa a ser o de levar a criança a compreender a função social da escrita.

As diferentes abordagens da alfabetização, no Brasil, ocorridas ao longo dos anos, trazem um cenário contraditório de ideias e práticas, que ora se alfabetiza por meio de métodos específicos, ora os mesmos métodos são misturados ou ainda excluídos do processo de alfabetização, originando diferentes práticas alfabetizadoras que restringem o entendimento da escrita como um código e desconsideram a aprendizagem do sistema alfabético, na perspectiva das relações com o aprender a ler e a escrever. Esse cenário é caracterizado pela perda da especificidade da alfabetização e pela diluição de objetivos a serem atingidos ao longo do processo de aprendizagem de leitura e escrita, ou como chamou Magda Soares (2004, p. 9), é a “desinvenção da alfabetização”

O neologismo desinvenção pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo

na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. Certamente, essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. [...] A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização.

Atualmente, a alfabetização ainda é um grande desafio para a educação brasileira, que perpassa por questões econômicas, políticas, sociais e epistemológicas.

[...] a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las. E qualquer discussão sobre métodos de alfabetização que se queira rigorosa e responsável, portanto, não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos 15 aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social. (MORTATTI, 2006, p. 14)

Efetivamente, a problemática da alfabetização não pode ser considerada como um mero ato ou processo instrumental, um “saber escrever o nome” ou um “saber soletrar”. Tem uma complexidade que resulta de opções políticas e ideológicas em determinados períodos históricos. Daí que o processo de alfabetização suponha um compromisso político com o ato de educar e formar por parte das instituições políticas, educativas e dos agentes de educação – educadores e professores. Saber ler e escrever é o fundamento incontornável para o exercício de uma cidadania consciente e crítica e, afinal, para a inclusão numa sociedade democrática.

A única certeza é a de que políticas públicas são necessárias para que o direito à alfabetização seja garantido a todos os brasileiros e a todas as brasileiras, haja vista a importância que o domínio da língua escrita tem como possibilidade de mobilidade social em uma sociedade letrada.

Nessa perspectiva, é preciso considerar as diferentes facetas que envolvem o processo alfabetizador e entre estas estão a etapa de ensino e o local de atendimento. Conseqüentemente, buscamos informações complementares sobre estas questões na etapa da Educação Infantil, que são expostas a seguir.

1.2.6. Influências e Contextos nas Instituições de Educação Infantil

A Educação Infantil brasileira, desde a sua origem, no século XIX, recebe influências internacionais. Os diferentes contextos sociais, econômicos e políticos, além das organizações e acordos internacionais, de que o Brasil é signatário, pautaram as políticas públicas implantadas para esta faixa etária desde o tempo do Império até aos dias atuais.

De modo a contribuir para uma compreensão dos caminhos percorridos pela Educação Infantil e dos jogos de interesse existentes na complexidade educacional do país trataremos a seguir das principais influências e contextos da Educação Infantil brasileira até sua inclusão, em 2017, no programa de alfabetização vigente no país, intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na busca da melhora dos índices de desempenho dos alunos na alfabetização.

Ao longo da história do Ocidente as instituições de Educação Infantil se caracterizam pela diversidade de ideias, estudos, concepções, modelos organizacionais que versam sobre a estrutura e o trabalho a serem realizados com as crianças durante o período escolar, invariavelmente influenciadas pelo tempo histórico, a cultura e a realidade social, política e econômica do local em que estão inseridas.

Os estudos mostram que a Europa é perscrutora e contribuinte mundial de modelos estruturais, pedagógicos e epistemológicos no atendimento de crianças de 0 a 6 anos em instituições escolares, a partir de experiências e estudos realizados, simultaneamente, desde o século XIX, em diferentes países desse continente. Os modelos europeus de instituições de Educação Infantil, em especial os franceses, de creche e maternal, e o alemão, de jardim-de-infância, influenciaram os modelos instituídos pelo Brasil que, ao longo da história, mantém o atendimento a essa faixa etária de forma secundária, com um número reduzido de políticas públicas educacionais destinadas a essa etapa de ensino.

Outra influência recebida provém das agências internacionais²⁴ e dos tratados²⁵, que o país integra e assume compromissos e acordos mútuos sobre os direitos individuais e desenvolvimento humano. Essas organizações institucionalizam ações mundiais, que são

²⁴ Fundo das Nações Unidas para a Infância e Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.

²⁵ Organização das Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Universal dos Direitos da Criança, Convenção Internacional dos Direitos da Criança, Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração do Milênio, Compromisso de Dakar, Declaração de Incheon.

monitoradas em todo o processo e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento e possíveis resultados balizam as questões econômicas e políticas entre os seus países-membros.

Essas questões são abordadas na seqüência de forma a revelar aspectos imprescindíveis para a compreensão da Educação Infantil e da proposta do PNAIC.

1.2.7. Origem das instituições ocidentais de Educação Infantil

Na busca de elementos que permitam compreender como surgiram as creches, maternais e jardim-de-infância, retomamos pontos primordiais da história europeia que esclarecem a origem desses espaços influenciadores dos modelos institucionais adotados pelo Brasil.

As instituições destinadas ao atendimento de crianças entre 0 e 6 anos de idade surgem na Europa, simultaneamente em diferentes países, entre o final do século XVIII e a metade do século XIX. A primeira instituição de Educação Infantil está vinculada à escola de principiantes ou escola de tricotar, criada por Oberlin em 1769, na França. Em 1816, Robert Owen, criou uma escola, para os operários de sua indústria, seus filhos, na Escócia, com uma classe infantil, que recebia crianças dos dois aos seis anos de idade.

Do início à metade do século XIX, no continente europeu, a diferença no atendimento institucional se relacionava aos propósitos políticos de sua criação e nas diversas interpretações sobre a infância, assistência e escolarização, mesmo que a nomenclatura dos locais de atendimento fosse a mesma. Nesse período histórico, marcado pela industrialização europeia, houve mudanças sociais significativas, entre elas o aparecimento das grandes cidades, onde o trabalho feminino passou a gerar uma nova problemática que foi a ocupação das ruas pelas crianças pobres. Diante dessa situação, os setores abastados daquelas sociedades passaram, de forma preconceituosa e ignorando as necessidades infantis, a defender o cuidar da criança em instituições como um meio de combate ao crime, evitando possíveis problemas sociais. Lopes, Mendes e Faria (2005, p.19) referem: “o trabalho industrial e a vida nas cidades mobilizaram políticos e representantes das elites para que aqueles novos espaços fossem “disciplinados” e “controlados”.

Assim sendo, naquele momento, várias instituições de Educação Infantil, foram criadas por grupos religiosos e de caridade, de diferentes tendências, que acompanhavam de perto a situação das mães e crianças, cujas vidas se transformaram pela

industrialização e também se propagaram pelos centros urbanos, objetivando afastar as crianças de uma possível delinquência, originando alguns preconceitos contra a criança pobre e influenciando o tipo de atendimento oferecido nestes locais.

Especialmente no campo da Educação Infantil, muitas vezes o que tivemos foram “políticas pobres para pessoas pobres”, como disse Fúlvia Rosenberg. Quando isso ocorre, não adianta muito avaliar se a ação institucional foi eficiente ou precária. Se o projeto que cria uma instituição para a criança se baseia na ideia de que crianças pobres merecem “apenas” um tratamento pobre, a precariedade da instituição não poderá ser vista como um problema administrativo ou como um problema dos educadores que por lá atuam. Na realidade, a instituição só está fazendo o que dela se espera, ou seja, atender de forma insuficiente àqueles que não são considerados a parte “mais importante” da sociedade. (LOPES; MENDES e FARIA, 2005, p. 18)

A Educação Infantil nasce como uma forma de amenizar a problemática social e não como um direito da criança, e esse traço predominante vai acompanhá-la por anos em diferentes países e sociedades, influenciando a qualidade do atendimento das crianças pobres, persistindo, ao longo dos anos a sua dimensão assistencialista, em que o cuidar se restringe a ter um lugar no sentido de espaço físico, para alojar as crianças enquanto as suas mães trabalham e atender aos cuidados básicos de higiene e alimentação conforme as possibilidades existentes naquele momento.

A partir da segunda metade do século XIX, a experiência das instituições de Educação Infantil europeia e dos Estados Unidos passaram a constituir modelos referenciais de instituições infantis e a ser difundidos internacionalmente, chegando inclusive ao Brasil. Um dos modelos de instituição infantil foi criado na França, denominado creche e destinado ao atendimento de crianças de 0 a 2 anos de idade. Já para as crianças de 3 a 6 anos de idade foram criadas as salas de asilo. Apesar de não abarcar toda a população infantil, com o decorrer do tempo, a creche e as salas de asilo se tornaram as etapas que precediam a escolarização. Em decorrência do aprimoramento das salas de asilo francesas surgiram as escolas maternais. Em 1840, na Alemanha, foi criado pelo pedagogo Friedrich Fröbel (1782-1852) um dos mais influentes modelos de instituição de Educação Infantil, o chamado kindergarten, que originou a denominação jardim-de-infância.

Ambos os modelos de instituição de Educação Infantil foram adotados no Brasil, desde o período republicano, e implantados conforme os interesses políticos e sociais das diferentes épocas, sendo reformulados e utilizados na mesma perspectiva, acrescidos dos

estudos desenvolvidos na área educacional, até os dias atuais. A seguir abordamos a origem das instituições de Educação Infantil, bem como a sua expansão no território nacional.

1.2.8. O início das Instituições de Educação Infantil no Brasil

O Brasil, por ser um país colonizado por Portugal, sofre fortes influências europeias em sua história e a questão da Educação Infantil mantém a perspectiva colonial.

No século XVII, o atendimento das crianças em instituições refere-se às abandonadas e ocorre na Santa Casa de Misericórdia, em parceria com a Corte. No século XVIII, com o aumento do número de abandonados oficializou-se o acolhimento entre a Corte e as Irmandades como forma de proteção às crianças e nomeado por roda dos expostos ou roda dos enjeitados. Segundo Filipim, Rossi e Rodrigues (2017, p. 608), “O intuito desta ação era esconder a vergonha de mães solteiras, bem como resguardar os filhos de uniões ilegítimas que eram abandonados.”

Já no final do Império havia registros de documentos com apontamentos sobre a necessidade de atendimento às crianças em instituições mantidas pelo Estado, como a Reforma de Leôncio de Carvalho, de 1879, ministro do Império, para o atendimento de crianças de 3 a 7 anos de idade e um Parecer assinado pelo jurista Rui Barbosa, em 1882. Em 1879, foi fundado o primeiro jardim de infância privado no país, destinado exclusivamente para os meninos da elite carioca, por Joaquim José Menezes Vieira, médico e educador da Corte, em conjunto com a sua esposa D. Carlota de Menezes Vieira, com a proposta do jardim-de-infância de Fröebel. Em 1889, começa a vigorar o sistema republicano no Brasil e o número de instituições de Educação Infantil começa a se expandir em maior número. Segundo o pesquisador Moysés Kuhlmann Jr. (1998), a primeira creche brasileira surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899, no Rio de Janeiro e para ele há diferenças entre os jardins de infância e as creches, conforme nos esclarece:

O jardim de infância, criado por Fröebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às salles dástle francesas – seriam assistenciais e não educariam. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 73)

Considerando a contribuição do pesquisador, percebemos que, desde o início da criação das instituições infantis brasileiras, existe uma clara distinção entre as instituições criadas para os filhos dos ricos e as dos pobres. Para o atendimento dos mais abastados havia, claramente, a preocupação com o desenvolvimento de uma prática educativa de excelência e para os filhos dos trabalhadores a intenção era o de dar assistência sem a preocupação de educá-los. Nessa mesma perspectiva e ano, é criada uma rede assistencial no Brasil, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, por dois médicos, a qual devido aos seus fundadores, ficou caracterizada por uma pediatria científica. Em 1919, é fundado o Departamento da Criança, vislumbrando uma assistência científica que deveria resolver problemas relacionados à pobreza e que, de fato, não ocorreu e acabou por gerar preconceitos em relação aos pobres. Conforme nos informa Lopes; Mendes; Faria (2005, p. 20):

Na verdade, o que se viu foi a utilização dos argumentos médicos e psicológicos de uma forma bastante preconceituosa contra crianças pobres. Como isso acontecia? Isso acontecia à medida que os homens que falavam em nome da ciência divulgavam a ideia de que os pobres, se não fossem disciplinados e amparados, fatalmente entrariam no mundo do crime ou da vadiagem.

No ano de 1923, houve o reconhecimento governamental do grande número de mulheres no trabalho industrial, que forçou os industriais a reconhecerem o direito à amamentação. Com o reconhecimento deste direito na indústria e no comércio, o número de creches foi ampliado e, conseqüentemente, em 1932, o trabalho feminino foi regulamentado. Face ao crescimento industrial, do comércio e da mão de obra feminina, houve a necessidade de ampliação do atendimento institucional infantil e o modelo adotado foi o das creches. Kuhlmann Junior (1998) nos informa que, no ano de 1921, havia 15 creches no Brasil e, já em 1924, registraram-se de 47 creches distribuídas em várias capitais de estados brasileiros. Na década de 30, ainda com o crescimento industrial, passaram a ser encontradas escolas maternas que atendiam a variadas idades, a maioria de 2 a 4 anos, mas já começava existir atendimento a crianças menores de 2 anos ou ainda acima de quatro anos. Os jardins-de-infância eram para crianças com 5 e 6 anos e também começaram a variar as idades de atendimento. Algumas creches que começaram a atender de 0 a 2 anos, passaram a ser denominadas berçário.

Analisando essa diversidade de idades no atendimento nas instituições de Educação Infantil, percebemos que há uma mudança significativa na visão da sociedade sobre as

necessidades da criança, pois inicia um reconhecimento de que existem etapas diferentes no desenvolvimento infantil que exige atendimento específico para a faixa etária e não é possível simplesmente colocá-las em um espaço físico, porque as crianças de diferentes idades exigem condições diferenciadas para atendê-las. E é nessa década de 30 que surgem iniciativas relacionadas à Educação Infantil pública, destacando-se a realizada na cidade de São Paulo, em 1935, pelo Departamento de Cultura, sob a coordenação de Mário de Andrade, com o projeto de parques infantis, que atendia crianças de 3 a 6 anos de idade.

Com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, as creches são previstas como direito da mãe trabalhadora. O Departamento Nacional da Criança é criado em 1940 e no ano 1942, organiza o modelo de instituição única para a assistência à infância, denominado “Casa da Criança”, onde funcionariam, ao mesmo tempo, os níveis de berçário, maternal, jardim e pré-escola. Algumas cidades adotaram o modelo, mesmo quando não conseguiam manter todos os níveis de atendimento.

Passados vinte anos, ocorre um avanço na Educação Infantil pública no Brasil, com a aprovação da primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que instituiu uma ampla reforma para a educação brasileira. Essa lei determinou que a criança de 0 a 6 anos de idade receberia educação, especialmente em escolas maternas e nos jardins-de-infância. Com a indicação da lei, as crianças passaram a ter a possibilidade e não o direito de receber educação em instituições especializadas e, conseqüentemente, surgiram novos desafios relacionados à expansão e ao atendimento da Educação Infantil nas instituições. Por se tratar de uma lei, não há especificação sobre concepções e modelos pedagógicos, deixando margem para a interpretação dos diferentes agentes sociais e públicos na implantação dos novos espaços.

Se já não bastasse tamanha dificuldade, nesse período o país passa por instabilidades políticas e, no processo de implantação dessa proposta, sofre um golpe de Estado e passa a viver em um regime político ditatorial, que muda os rumos do atendimento institucional das crianças pequenas.

1.2.9. A expansão da Educação Infantil na educação brasileira

Já tivemos oportunidade de referir anteriormente a influência das agências multilaterais de regulação na educação brasileira, nas páginas 58 a 64. A sua ação tenta

impor um padrão de atendimento à infância junto aos governos dos países pobres ou em desenvolvimento. Abordaremos, agora, a expansão do atendimento da Educação Infantil, com foco nas influências específicas sofridas dessas agências multilaterais de regulação e das conjunturas políticas brasileiras.

As influências e contextos nem sempre são conhecidos, ou ainda, percebidos pela população e, principalmente, por aqueles que prestam ou recebem serviços nas instituições educacionais, por serem acordadas e planejadas nos mais altos escalões dos poderes que envolvem o país, sem a consulta ou participação dos integrantes das classes populares nas decisões.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), um dos direitos básicos declarado é o da educação, o que significa que todas as crianças têm direito à educação com igualdade. Esses documentos influenciaram a aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que, entre outras questões, determinou, no artigo 23, que a educação pré-escolar se destina aos menores até sete anos e deverá ser ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Uma das agências internacionais que exerce fortes influências nas políticas públicas de educação é o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esta agência marcou a história da Educação Infantil com a simplificação, por meio das indicações feitas na “Conferência Latino Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional”, realizada em 1965. O documento por ela elaborado, na época, indicava a simplificação das exigências básicas para uma instituição educacional, por meio da implantação de um modelo simples e de baixo custo, sugerindo o financiamento de espaços educacionais por igrejas de diferentes denominações. O atendimento às crianças seria feito por voluntários, sem exigência de qualquer formação profissional e os responsáveis pela supervisão e coordenação seriam remunerados. Esta indicação impactou a estruturação das instituições de Educação Infantil, no mesmo sentido já mencionado anteriormente, uma política pobre para pessoas pobres, como se para a criança pobre bastasse qualquer tipo de atendimento.

A educação brasileira apresentava grandes dificuldades e com o golpe sofrido em 1964 o país passou a viver um regime ditatorial, que deixou suas marcas também nas instituições infantis. Em 1971, foi aprovada uma reforma educacional com a segunda lei de diretrizes e bases da educação brasileira Lei 5692/1971. Essa lei transformou o ensino primário e o ginásial em ensino de primeiro grau, com duração de oito anos com oito séries. O secundário foi transformado em ensino de segundo grau, com objetivos

marcados pela ideia de profissionalização. A Educação Infantil foi praticamente excluída do sistema de ensino brasileiro, retirando dos governos as obrigações escolares relacionadas às crianças pequenas. A ideia predominante sobre as instituições infantis na década de 70, no governo militar e entre os grupos que sustentavam política e economicamente a ditadura, além de vários organismos internacionais, era de que a pobreza era perigosa e gerava problemas sociais.

[...] a pobreza é perigosa, que pode “fabricar” problemas sociais se não for pelo menos um pouco atendida e que, dentro da vida dos pobres, cuidar das crianças seria uma forma de prevenir problemas sociais e, ao mesmo tempo, continuar liberando mães para o trabalho. (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 23)

Para evitar problemas desse tipo foram criados projetos, conforme indicações da UNICEF, entre eles o Projeto Casulo, que foi desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), a partir dos anos de 1976 e 1977. A proposta consistia em um atendimento assistencial de massas para o amparo das mães e das crianças, assegurando lugar para ficar, alimentação e campanhas de agasalho. Essa prática gerou uma crise para os governos que mantinham o jardim-de-infância, pois a indicação da agência reguladora e da nova legislação era mais a da criação do pré-primário do que aumentar o número de instituições para crianças pequenas. Dessa forma, o jardim-de-infância foi se tornando para poucos, já que nem todas as crianças eram consideradas merecedoras da política educacional. Outras propostas também foram colocadas em prática no período. Em 1974, o Ministério da Educação e da Cultura criou um Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE); em 1975, é criada a Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (CODEPRE). Constatou-se que, no decorrer da história das instituições de Educação Infantil, foi marcante a criação de espaços para pobres e outros para não pobres, em decorrência das visões equivocadas sobre a infância, em que a criança era pouco respeitada e não considerada para a elaboração de políticas públicas. Somente no ano de 1988, com a aprovação da atual Constituição, pela primeira vez na história do Brasil se reconheceu a necessidade do atendimento da criança em creche e em pré-escola, reforçado em 1990 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, com base na Lei nº 8.069 de julho de 1990, que em seu Artigo 54, refere que o Estado tem o dever de oferecer às crianças de 0 a 6 anos de idade o atendimento em creches e pré-escolas. Essa mudança ocorrida também foi fruto da luta de anos dos movimentos sociais de mulheres e trabalhadores. Com o

reconhecimento da criança como detentora de direitos, ela passou a integrar o sistema público de educação.

Nessa mesma época, ocorre a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien (Tailândia), que estabelece posicionamento ante as necessidades da Educação Básica no mundo. É assumido o compromisso de colocar toda criança na escola até ao ano 2000, entre outros aspectos, deixando claro que crianças, jovens e adultos têm direito a uma educação de qualidade.

Já no Brasil, foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N° 9394/1996, que o termo Educação Infantil considerou a criança como integrante da Educação Básica Brasileira, de forma não obrigatória, sem a exigência do atendimento pelo poder público da demanda de vagas existentes. O texto apenas explicita a finalidade da Educação Infantil, com o intuito de garantir as bases para o crescimento saudável das crianças e seu progresso nas etapas posteriores. Cabe destacar que a infância no Brasil foi desrespeitada por anos e a maior prova disso foi a necessidade da elaboração de um Estatuto da Criança e do Adolescente, para que os seus direitos fossem reconhecidos. Ocorrem a Declaração do Milênio (2000) que entrelaça e atualiza os valores essenciais ao relacionamento internacional no século XXI e estabelece as Metas de Desenvolvimento do Milênio e o Compromisso de Dakar (2000), firmado na Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal). As metas estabelecidas anteriormente são avaliadas e redimensionadas, tendo em consideração os desafios de um novo milênio. A próxima conferência, que se realizou na Coreia do Sul, em 2015, incorporou os desafios firmados nas conferências anteriores, que fixaram um conjunto simples de metas que todos os países, inclusive o Brasil, estavam obrigados a atingir até 2015. Essas metas ainda não foram conquistadas na educação brasileira.

Em 2013, a lei LDB N° 9394/1996 sofreu alterações com a implantação da Lei n° 12.796, tornando a educação obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Assim sendo, uma parte da Educação Infantil passou a ser obrigatória e ao poder público cabia prover o atendimento, o que, na prática, ainda não ocorreu por todo o país.

Em 2014, ocorre a Declaração de Incheon, aprovada no Fórum Mundial de Educação (FME 2015), constituindo o compromisso da comunidade internacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhecendo assim, o importante papel da educação como motor do desenvolvimento. O Marco de Ação da Educação 2030, que oferece orientações para a implementação da Educação 2030, visa mobilizar todos os países e parceiros em torno dos Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável (ODS) no quesito educação com suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a estratégia para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Considerando os estudos realizados sobre as influências e contextos da Educação Infantil constata-se que, ao longo da história mundial, o poder econômico tem ditado as regras de como a sociedade deve funcionar e consegue impor seus interesses aos sociais, aumentando as desigualdades e as injustiças para os que se encontram em situação de vulnerabilidade. Essa realidade é o que mais tem exercido influência nas políticas públicas implantadas na educação nacional.

A Educação brasileira sofre influências internacionais porque é signatária de acordos, declarações e recebe financiamentos para a execução de suas políticas públicas. No entanto, são influenciadas pelos interesses políticos e econômicos internos vinculados às perspectivas externas, conforme o contexto histórico, que pautam as políticas públicas implantadas. As políticas nacionais, quer na área da educação quer em outras áreas, são determinadas por princípios e exigências internacionais definidos pelas agências multilaterais de regulação, elas próprias ligadas aos grandes interesses do neoliberalismo financeiro. Nesse sentido, a autonomia dos países na definição das suas políticas públicas é diminuta, o que, do nosso ponto de vista, significa uma cada vez maior subserviência dos países menos desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento aos interesses do capitalismo internacional.

Em decorrência da realidade nacional, das novas declarações mundiais e dos financiamentos assumidos pelo Brasil, é lançada uma política pública de alfabetização, implantada no ano de 2013, com alterações realizadas em 2017, incluindo a etapa da Educação Infantil num programa de larga escala denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Para um melhor entendimento das políticas de alfabetização implantadas no país resgatamos alguns dados sobre políticas implementadas nos últimos vinte anos até chegar no PNAIC, com a inclusão dos professores da Educação Infantil, para tanto, utilizaremos o ciclo de políticas, método proposto por Ball e Bowe, “um referencial para análise da trajetória das políticas sociais e educacionais [...] essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial, até à sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.” (MAINARDES, 2006, p. 48)

1.2.10. Políticas públicas de formação do MEC que antecedem o PNAIC: o ciclo de políticas

Especificamente nesta pesquisa, o ciclo de política será utilizado no que diz respeito às dimensões de formulação das políticas, por um lado e, por outro, do ciclo da prática ou, como refere Ball, da tradução das políticas, na prática, pelos diversos agentes, neste caso, os professores-educadores.

Os acordos internacionais de que o Brasil é signatário e os dados negativos sobre a alfabetização no país influenciam a implantação de políticas públicas nacionais para a melhoria da aprendizagem das crianças, principalmente na área de formação continuada de professores.

Como destaque está a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e atualmente regida pelo decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que propõe a formação dos profissionais de Educação Básica em parceria com os estados, municípios e as universidades. Desde a sua implantação, essa política origina diferentes programas de formação docente, inclusive as ações formativas para os professores alfabetizadores em todo o país. Até o ano de 2016, as políticas públicas de alfabetização implantadas abarcaram formações específicas para os professores e profissionais do Ensino Fundamental.

As políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores têm sido implementadas desde o ano 2000, em todo o país, sendo algumas com o objetivo de resolver a problemática da Alfabetização e em consonância com os acordos internacionais firmados pelo governo brasileiro. No ano 2000, o *Programa Professor Alfabetizador*²⁶ (PROFA) é lançado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização e fundamentação nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky como também na obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

²⁶ O *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Desenvolvido no ano de 2003, o Programa *Toda Criança Aprendendo*²⁷ (TCA), a partir das críticas recebidas, traz para discussão uma formação que valoriza o trabalho do professor e a construção coletiva de uma proposta de formação continuada.

Ampliando e alterando profundamente a concepção de formação continuada do Ministério da Educação, que até então priorizou ações de formação por ONGs, instituições particulares, profissionais autônomos da educação e especialistas, cuja forma operante, por exemplo, está na elaboração e formação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*²⁸ (1997). O MEC, a partir de 2004, faz uma inflexão. Isso significou estabelecer parceria com instituições superiores públicas (federais e estaduais), chamando-as à responsabilidade também pela formação continuada dos profissionais dos sistemas de ensino de todo país, além da formação inicial. Destacam-se, nessa perspectiva, dois programas: a *Rede Nacional de Formação Continuada* que incorporou – às instituições de ensino superior – os centros de pesquisas e desenvolvimento da Educação, voltados para o desenvolvimento de programas de formação continuada, e o Programa Pró-Letramento.

A *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*²⁹ (RNFP) criada em 2004, tem por objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. O público-alvo prioritário da rede são os professores de educação básica dos sistemas públicos de ensino. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, que integram a RNFP, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas, além de serem responsáveis diretos pela formação, em vários estados e municípios do país. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas dos sistemas de ensino do país. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal. No caso de alfabetização e

²⁷ *Toda criança aprendendo* é a meta que sintetiza o objetivo do Ministério da Educação de inaugurar, por meio de um pacto nacional que reúna o conjunto de entes da Federação, uma década de elevação acelerada da qualidade do ensino. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/897/872>>. Acesso em: 30 maio 2018.

²⁸ *Parâmetros Curriculares Nacionais* referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

²⁹ A *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores* a ação faz parte do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores/editais>>. Acesso em: 31 maio 2018.

linguagem, as universidades responsáveis pela formação continuada são: Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade de Brasília, Universidades Estadual de Ponta Grossa.

No ano de 2005, é lançado o Programa *Pró-Letramento*³⁰ que desenvolve a formação continuada na modalidade de Educação a Distância e em serviço. O Programa tem como objetivo favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos em leitura e escrita e, também, em matemática. O MEC, naquele momento, avaliou junto aos participantes como positiva as ações deste Programa e constatou melhoria nos resultados obtidos pelos estudantes. Apesar da avaliação positiva, os dados obtidos continuam a mostrar uma situação caótica sobre a Alfabetização no Brasil.

O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção. (BRASIL, 2015a, p. 13)

É desenvolvido no Estado do Ceará o *Programa Alfabetização na Idade Certa*³¹ (PAIC), que se origina a partir da instituição, em 2004, do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Esse comitê desenvolve ações de pesquisa e de divulgação de dados sobre a Alfabetização no Estado. Diante dos dados nada satisfatórios, há uma mobilização social em torno ao combate ao analfabetismo escolar neste Estado brasileiro.

Essa experiência serviu como modelo quanto ao eixo de gestão do Programa, para a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, conforme citado no Caderno para gestores.

³⁰ O *Pró-Letramento* - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 31 maio 2018.

³¹ *Programa Alfabetização na Idade Certa* - PAIC, com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, contando com a adesão de 60 municípios, através de um pacto de cooperação. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>>. Acesso em: 31 maio 2018.

Podemos citar a experiência de colaboração vivenciada no Ceará, que partiu do esforço que já vinha sendo desenvolvido pelo Estado, pela garantia da alfabetização de crianças no Ciclo de Alfabetização, por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Foi justamente a política de cooperação entre estado e municípios promovida pelo governo do Ceará, que inspirou a proposta do MEC no eixo de gestão do programa. O arranjo organizacional para fortalecimento da cooperação entre estado e municípios viabilizou a gestão e o monitoramento do programa e a consolidação de uma prática de avaliação externa para a intervenção pedagógica (BRASIL, 2015b, p. 72).

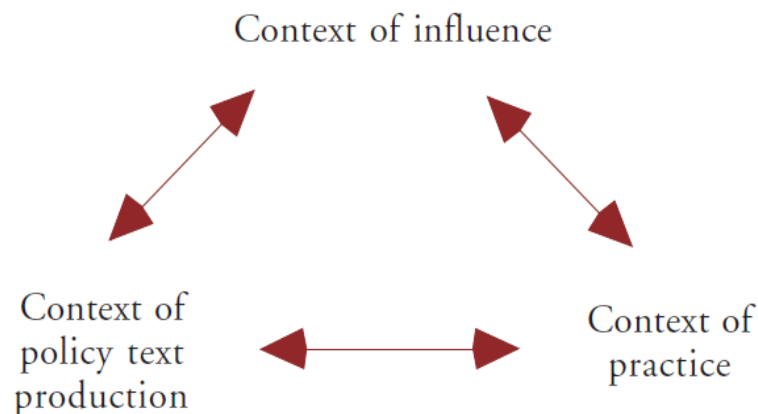
Como se constata, os programas de formação de professores alfabetizadores são implementados há décadas no Brasil e, mesmo assim, a alfabetização infantil continua sendo um desafio na educação do país, uma vez que os resultados alcançados estão muito aquém do esperado pelos governantes e sociedade. Devido às fortes influências internacionais e nacionais na educação brasileira, advindas das disputas de poder de diferentes grupos dos setores econômicos, políticos e sociais, as políticas públicas de alfabetização são organizadas para promover as mudanças dos resultados negativos, propostas pelas reformas educacionais, por meio das leis, decretos e programas, que acabam por se tornar ações políticas de intervenção na sociedade, conforme os interesses dos detentores do poder.

Ball, Maguire e Braun (2012), nos esclarecem que as políticas públicas passam por um processo permanente de contestação e disputa, sujeito a interpretações, recontextualizações e traduções em cada instituição e por diferentes contextos. Portanto, a tarefa de identificação da origem, do desenvolvimento e conclusão de uma política educacional é complexa.

No estudo optamos pela abordagem do ciclo de política formulado por Stephen Ball (1998) e colaboradores³², que é formado por ciclo contínuo constituído de três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, todos interligados, possibilitando a percepção da construção das políticas de modo acrônico, conforme demonstra a figura a seguir.

³² Stephen Ball realiza trabalhos em parceria com colegas que influenciam o debate acadêmico das políticas educacionais em inúmeros países. Entre os textos selecionados os colaboradores são: Ball e Bowe (1992); Bowe, Ball, Gold (1992); Ball, Maguire e Braun (2012); No Brasil, Ball e Mainardes (2011), têm contribuído para ampliar a influência do Ciclo de Políticas entre os estudos acadêmicos da política educacional.

Figura 2: Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20

Todas as políticas, sejam educacionais ou de outras áreas, são influenciadas, na sua formulação, por fatores de ordem interna e externa. De modo geral, os autores esclarecem que o contexto de influência é o primeiro ciclo da formulação de políticas, em que as começam as políticas públicas e os discursos políticos são construídos, a partir de disputas de ideias e concepções ideológicas e políticas entre grupos, de diferentes segmentos, para sugestionarem a definição da política. Já o segundo contexto, o da produção de texto, ocorre com a linguagem de interesse do público mais geral, nem sempre produzido de forma coerente e clara, podendo ser contraditório, e registrar o resultado das disputas de ideias ocorridas no ciclo anterior. As políticas são intervenções textuais, mediadas por limitações e possibilidades, que ocasionam consequências, as quais são vivenciadas no contexto da prática. O contexto da prática, 3º ciclo, é aquele em que a política passa pela interpretação dos sujeitos sociais e, conseqüentemente, pode ser recriada ou transformada. O contexto da prática é, essencialmente, segundo Ball (1998), uma tradução da política por parte dos agentes que a põem em prática. Sendo o PNAIC uma política pública de larga escala, ela foi criada com o objetivo de mudar o quadro negativo relacionado ao analfabetismo. Na dimensão analítica deste trabalho de pesquisa tivemos a oportunidade de aferir o modo como os professores pensam o PNAIC, como traduzem na prática essa política e como a problematizam. O modo como os agentes traduzem as políticas contribui, eventualmente, para a manutenção ou reformulação das políticas públicas, no caso concreto direcionadas para a Educação Infantil. Refletiremos e discutiremos, em seguida, o PNAIC como política pública.

1.2.11. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Inspirado nas experiências pedagógicas exitosas do Programa *Pró-Letramento* e de gestão do *PAIC*, o MEC lança, em 2012 para implantação em 2013, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*³³, com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização em todo território nacional e no modelo federativo em que a união, os estados e os municípios são autônomos em suas naturezas sistêmicas, na direção da cooperação e não da hierarquia entre os três entes.

O PNAIC é um compromisso formal dos governos federal, estaduais e municipais de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Até esse período, espera-se que elas tenham a compreensão e o domínio da escrita, fluência de leitura, os conceitos da matemática e das demais áreas de conhecimento, a serem desenvolvidos por intermédio de um trabalho interdisciplinar. Estas habilidades e competências para cada área constituem o cumprimento dos direitos fundamentais da criança no que diz respeito à educação e à aprendizagem.

Nesse sentido, o PNAIC esclarece que as crianças têm o direito de se alfabetizar com qualidade, isto é, compreender o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. Para que isso ocorra, o ensino deve ser planejado e acompanhado, a fim de que os alunos se apropriem dos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, à luz da interdisciplinaridade e de forma investigativa, participativa, lúdica e com respeito às características da infância.

A alfabetização, portanto, no contexto da formação da criança para o bom exercício da cidadania, nesse programa é apresentada como uma das prioridades nacionais. Para que o professor exerça essa função de forma plena, é preciso que ele tenha clareza *do que* ensina e *como* ensinar. Não basta, portanto, ao professor ensinar a criança a dominar os códigos, mas ter, sobretudo, clareza sobre que concepção de alfabetização está sendo posta em prática.

³³ O *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 31 maio 2018.

Ao aderir ao PNAIC, os entes federados (estados, municípios e Distrito Federal) comprometem-se em alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática e a realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC, formado a partir da iniciativa de 37 universidades federais, tendo como ponto de partida as experiências da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), está apoiado em quatro eixos de atuação: formação, materiais didáticos, gestão e avaliação. O que motiva o pacto é, essencialmente, o Censo³⁴ de 2010, que mostra que 15,2% das crianças brasileiras, em idade escolar de até 8 anos de idade, ainda não sabem ler e escrever, com gravidade no Norte e no Nordeste. Outra motivação é a Prova Brasil³⁵ do 5º ano do Ensino Fundamental de 2010, com dados de qualidade de ensino muito preocupantes, que evidenciou a necessidade de ações governamentais para tornar o processo de alfabetização mais eficiente e universal, além da perspectiva de acesso e principalmente de permanência. Nesse contexto, o PNAIC reafirma compromissos assumidos desde 2007, pelo MEC, parte de um processo longo que realiza inúmeras audiências públicas com educadores, tornando o PNAIC fruto de inúmeros movimentos de reflexão e sugestões de superação do quadro da não alfabetização.

Tomando como referência o ciclo de políticas de Ball, constata-se que no contexto de influência, além das influências das agências reguladoras já discutidas e das disputas de grupos políticos e econômicos citados anteriormente, o discurso de base da política do PNAIC teve a participação de universidades federais, de avaliações de programas anteriores e de educadores diante dos dados oficiais sobre a alfabetização brasileira. Mainardes (2006, p. 51) nos esclarece que

É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como

³⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Censo demográfico 2010. Educação e Deslocamento. Resultado da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018.

³⁵ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 31 maio 2018.

comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

A atuação dos diferentes atores sociais resultou num discurso de transgressão em relação aos programas anteriores que foram restritos à formação de professores. No PNAIC, a abrangência de atuação do programa foi ampliada envolvendo a gestão, materiais e avaliação, mesmo a formação sendo considerada como eixo principal. Para além da formação de professores, é importante ressaltar que a perspectiva de educação inclusiva no pacto não se restringiu à ação docente, mas ressalta que foi uma articulação entre quatro eixos de atuação (materiais, gestão, formação e avaliação), todos responsáveis para que as crianças se alfabetizassem, com qualidade³⁶.

Assegurar que todas as crianças tivessem o direito de estar alfabetizadas até oito anos de idade exigia compromissos individuais e coletivos dos profissionais da docência e de apoio, além das demais esferas da sociedade. Assim, o eixo gestão do PNAIC defendia que as ações não se restringissem a uma decisão exclusivamente didática, pois havia cunho político e pedagógico, o que está definido na legislação consignada do *Plano Nacional de Educação*³⁷ 2014-2024 (PNE). A complexidade da tarefa exigia a constituição de equipes de trabalho para planejar, monitorar e realizar ações, o que incluía a análise das condições de trabalho dos profissionais de ensino. Daí a ideia dos comitês para que a sociedade também se mobilizasse na direção de um diálogo institucional e republicano, como corresponsável que é pela alfabetização das crianças.

As ideias defendidas entre diferentes sujeitos, após disputas de influência, passaram a compor textos legislativos e documentos abertos para consulta pública, após anos de discussões e debates. O autor nos explica esse processo,

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. (MAINARDES, 2006, p. 52)

³⁶ Segundo Sobrinho (2008, p. 819), a qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros de órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas. Como tendência geral, se observa que, quando a avaliação e o conceito de qualidade estão determinados pelos especialistas externos e as autoridades governamentais, em geral, se limitam a controlar, medir, certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica, com prejuízo, portanto, ao exercício da autonomia universitária. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2019.

³⁷ O *Plano Nacional de Educação* (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 maio 2018.

A Medida Provisória número 586/2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi anunciada pela então Presidente da República Dilma Rousseff, no mesmo dia do seu lançamento, em novembro de 2012, e contou, inicialmente, com a adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação. O documento *Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*³⁸, coordenado pelo MEC, foi entregue, em 05 de dezembro de 2012, para o Conselho Nacional de Educação (CNE) que o colocou em consulta pública nos primeiros meses de 2013.

A concepção de direito de aprender do PNAIC reafirmou a discussão sobre a escola inclusiva como espaço de currículo no ciclo de alfabetização, o que quer dizer que o direito de ser alfabetizado vem sendo defendido por diferentes instituições internacionais e nacionais, grupos de trabalho, publicações legais, seminários, práticas de sala de aula e de gestão educacional de escolas, dos sistemas públicos de ensino e pesquisadores da educação.

Ainda no contexto de influência, constatamos que o PNAIC sofreu influências nacionais e internacionais, por meio de acordos mundiais, dos quais o país é signatário, muitas vezes, não perceptíveis pela sociedade, já que as articulações ocorrem nos níveis altos do poder, cujo acesso é restrito. Este processo é complexo, como descrito nos estudos de Mainardes (2006, p. 52):

Os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Segundo ele, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias [...] o processo de empréstimo de políticas [...] os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras).

³⁸ Este documento faz parte essencial de uma política de governo que está consubstanciada na MP nº 586/2012 que foi anunciada pela Presidente da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-eferencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 maio 2018.

Tal discussão teve como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos³⁹ (1996); a Declaração de Salamanca⁴⁰ (1994); a Constituição Federal Brasileira⁴¹(1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ⁴² (1996); a Declaração de Dakar (2000), a Resolução 7 de 2010 que institui o Ensino Fundamental de 9 anos⁴³, na Política Nacional de Educação Inclusiva ⁴⁴ (2008).

Nessa direção, o direito de ser alfabetizado no Ciclo de Alfabetização é válido para todas as crianças, até os 8 anos, tendo como premissa a concepção de alfabetização, na perspectiva de letramento, ou seja, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pela criança se dá, ao mesmo tempo, em que ela participa e reflete a respeito de situações de usos da oralidade, da leitura e da escrita que integram os diferentes componentes e áreas curriculares e das práticas da escola e fora dela.

Em linhas gerais, como política educacional de larga escala, o PNAIC propôs a diminuição das desigualdades educacionais em todo o Brasil, conforme indicações de instituições nacionais e internacionais, além de ir ao encontro do plano de governo da presidência da república da época.

Dessa forma, é possível inferir que o contexto de influência do PNAIC, foi marcado por inúmeras disputas por grupos diversos, com envolvimento em diferentes setores da sociedade, cujo objetivo de alfabetizar todas as crianças até aos oito anos, envolvia outras questões além do direito à educação da criança, que, em grande parte, se relacionava diretamente às questões econômicas e partidárias. Nessa perspectiva, Mainardes (2006, p. 51) nos explica que

[...] é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo.

³⁹ Declaração Universal dos Direitos Humanos Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

⁴⁰ Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

⁴¹ Constituição Federal Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 maio 2018.

⁴² Lei 9.394/1996 (lei ordinária) 20/12/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 maio 2018.

⁴³ Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

⁴⁴ Política Nacional de Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

Mesmo com a implantação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa o problema da alfabetização brasileira não se solucionou e o MEC resolveu ampliar o atendimento do programa incluindo a etapa da Educação Infantil, o que suscitou questionamentos a serem desvelados e que são abordados no próximo subitem.

1.2.12. PNAIC e a inclusão dos professores da Educação Infantil: questionamento da pesquisa

Apesar de todos os investimentos realizados na área nas últimas décadas e da legislação existente, consideramos que a problemática da alfabetização das crianças, pelos problemas que enfrenta, constitui uma área de pesquisa pertinente por contribuir para reflexões e cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. A Meta 5 do PNE 2014-2024 propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental e a Meta 5.1 prevê a articulação do Ensino Fundamental com a Pré-escola e propõe estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental articulados com estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. Os dados da ANA 2016⁴⁵ mostram, no Brasil, que 55% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em leitura, indicando grande dificuldade de ler e interpretar (na região Norte, 70%; Nordeste, 70%; Sudeste, 44%; Sul, 45% e Centro-Oeste, 51%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças, que já frequentaram três anos de escola, está assim distribuído: na região Norte, 6%; Nordeste, 7%; Sudeste, 18%; Sul, 16% e Centro-Oeste, 12%, sendo a média do Brasil de 13%.

Em atendimento a essas metas do PNE, articuladas aos apontamentos feitos pelos diferentes segmentos que compõem o PNAIC e o desejo da melhoria dos dados quanto à alfabetização no país, o MEC instituiu mudanças no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir do ano de 2017. Nesse mesmo ano, a adesão ao Pacto pelos municípios foi aberta em 12 de julho, regida pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017,

⁴⁵ Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização 2016 (ANA). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2016/resultados_ana_2016.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

que dispõe sobre o PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). Nessa Portaria notou-se um novo formato de funcionamento, pois houve a descrição de funções que não existiam nas edições anteriores, a ampliação da formação para o atendimento aos professores da Educação Infantil, além de mudança na gestão e estrutura das formações, a partir do fortalecimento da administração, por meio das estruturas estaduais, regionais e locais de formação e gestão, direcionadas pelo Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento, com estrutura paritária de decisão entre UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Ensino) e Estado.

Especificamente, para a Educação Infantil, constavam, nas orientações do PNAIC em Ação de 2017 formações específicas para esta etapa de ensino, realizadas pelos coordenadores pedagógicos das escolas, a partir das formações recebidas pelos orientadores de estudos, no uso do material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, produzido em parceria pelo MEC e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse material originou-se do contrato entre a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e a UFMG nos anos de 2013 a 2015, com o objetivo da elaboração de material para atender à necessidade de formação dos professores da Educação Infantil, fornecendo subsídios para que esses possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas brasileiras. O material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”⁴⁶ foi estruturado em oito cadernos de estudos, um caderno de apresentação e um encarte destinado às famílias das crianças. Foi disponibilizado pelo MEC, em formato digital, para dar suporte ao processo de formação aos professores da Educação Infantil, matriculados nas formações do PNAIC 2017. Como fundamento para a construção da proposta de formação dos professores da EI e o material que a compõe, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), contidas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica (CNE/CEB) de número 5, de 2009.

Esta pesquisa se originou no questionamento feito sobre a inclusão dos professores da Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as possíveis influências da formação na profissionalidade dos professores e na prática pedagógica com

⁴⁶ Cadernos de formação para a Educação Infantil do PNAIC. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/4-materiais-da-educacao-infantil>>. Acesso em 05 nov. 2017.

os alunos. Perante as mudanças apresentadas nos documentos oficiais do PNAIC 2017, surgiram questões quanto à proposta de Alfabetização para a Educação Infantil. A implantação desta proposta nos suscitou o seguinte questionamento: Quais as concepções dos professores sobre a proposta do PNAIC para a Educação Infantil, sua inclusão e respectiva influência na sua profissionalidade? A partir dessa questão nuclear inferimos uma outra que dela deriva: O que significa a alfabetização para a Educação Infantil na proposta do PNAIC?

Assim sendo, definiu-se como objeto de estudo desta pesquisa, em sentido lato, as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil.

Diante dos questionamentos apresentados, cinco objetivos foram formulados que são apresentados a seguir.

1.2.13. Objetivo geral

- Analisar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil, sua inclusão no PNAIC e influências na sua profissionalidade.

1.2.14. Objetivos específicos

- Conhecer o significado atribuído à “alfabetização na Educação Infantil” na proposta do PNAIC.
- Identificar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil.
- Identificar as ações alfabetizadoras dos professores da EI, cursistas do PNAIC, na Rede Municipal de Santo André.
- Inferir as possíveis contradições em torno da proposta do PNAIC e as práticas alfabetizadoras realizadas pelos professores na Educação Infantil.

Para isso, partimos da conjectura de que nas instituições de Educação Infantil ocorre a distorção epistemológica do que significa alfabetizar nesta etapa de ensino, resultando em propostas pedagógicas ora preparatórias para o ensino fundamental ora sem proposição de atividades alfabetizadoras que desenvolvam as habilidades da criança na comunicação e leitura da realidade que ela integra, passando a obstaculizar o processo de alfabetização. Utilizamos o termo conjectura, defendido por Popper (1980), porque

pressupomos que ele se traduz em algo não absoluto, ao contrário do que ocorre em relação ao termo hipótese, uma vez que esta pesquisa é realizada na área educacional, na qual o caráter absoluto das hipóteses não acontece, mas se relacionam ao valor de conjuntura, ou ainda, numa perspectiva de entendimento.

Nesse sentido, nos propusemos analisar a proposta de Alfabetização do PNAIC para a Educação Infantil, os seus eixos estruturantes, e concepções dos professores sobre a mesma proposta, bem como as suas influências nessa etapa de ensino, a partir da inserção dos professores da EI nas formações do Programa, por meio de documentos oficiais existentes e as ações alfabetizadoras dos professores cursistas nas Escolas Municipais de Educação Infantil.

A partir do conhecimento construído em nosso percurso acadêmico e orientações recebidas, definiu-se como procedimento de coleta de dados, a análise documental de publicações, materiais e registros referentes a proposta do PNAIC, quanto a sua estrutura e desenvolvimento. No que diz respeito aos descritores de pesquisa, optamos pela aplicação de um inquérito por questionário com questões fechadas e entrevistas semiestruturadas aos Professores cursistas do Pacto de Educação Infantil.

Em continuidade à pesquisa documental optamos por investigar no material proposto para as formações dos professores do PNAIC da Educação Infantil, bem como nas principais leis e diretrizes nacionais, as concepções que fundamentam o programa para essa etapa de ensino, que são abordadas no próximo capítulo de maneira detalhada, propiciando uma visão mais esclarecedora sobre a proposta do Pacto para a Educação Infantil, conforme a orientação da banca no exame de qualificação.

CAPÍTULO II- DESVELANDO AS CONCEPÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO PNAIC

Bases teóricas que sustentam as concepções sobre a leitura e escrita na Educação Infantil, propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Base Nacional Curricular Comum e nos cadernos do curso do PNAIC destinado aos professores dessa etapa de ensino.

2. Os documentos curriculares brasileiros e a alfabetização na Educação Infantil

O estudo realizado mostra que a educação infantil no Brasil, como um direito da criança, é recente e, conseqüentemente, os seus direitos de aprendizagem também o são.

Para melhor esclarecer as questões de ensino e aprendizagem que integram o processo alfabetizador⁴⁷ na Educação Infantil, buscamos informações nas publicações do Ministério da Educação, que contém referências sobre o trabalho institucional a ser realizado em todo o país. Nesse sentido, as principais publicações da área da educação infantil encontradas foram as orientações curriculares existentes no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e a recentemente publicada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Trata-se de fontes oficiais que, como pontos comuns, versam sobre a importância da intencionalidade educativa do trabalho a ser realizado e abordam especificidades dessa etapa da Educação Básica brasileira. Esses aspectos significam avanços na interpretação do órgão governamental e dos diferentes segmentos sociais sobre a visão de criança na sociedade, revelada por meio da elaboração das orientações sobre as ações a serem realizadas nas instituições de atendimento à infância.

Seguindo a ordem cronológica das publicações citadas, apresentamos aspectos estruturais e suas principais orientações quanto às atividades relacionadas ao processo de alfabetização.

O RCNEI é organizado em três volumes. O volume 1 é composto pela introdução fundamentada, com apoio na produção acadêmica da área, dos conceitos e princípios que

⁴⁷ Consideramos a perspectiva de Soares (2004, p. 97) de que a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

delimitam a especificidade da educação infantil, quanto às concepções sobre criança, educar, cuidar, brincar, professor de educação infantil, educação de crianças com necessidades especiais, instituição e projeto educativo, organização do espaço e do tempo nas instituições de educação infantil e parceria com as famílias. Já o volume 2 aborda a formação pessoal e social, especificamente trata sobre os processos identitários e autonomia das crianças. No volume 3 é abordado o conhecimento do mundo, com explicitação dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas, por meio dos seis eixos estruturantes do trabalho: música; movimento; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; e matemática. No que se refere à linguagem oral e escrita, são definidos objetivos em função de dois grupos, divididos pelas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. Para a primeira faixa etária de 0 a 3 há a indicação de práticas educativas que proporcionem às crianças:

[...] participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências; interessar-se pela leitura de histórias; familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (BRASIL, 1998, p. 131)

Já para a faixa etária seguinte, de 4 a 6 anos, os objetivos deverão ser ampliados e aprofundados no trabalho no sentido de:

[...] ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas; familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional; reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano; escolher os livros para ler e apreciar. (BRASIL, 1998, p. 131)

Nesse documento, constatamos que a educação infantil deve proporcionar às crianças experiências contribuintes para o desenvolvimento integral. Entre várias ações estão inclusas as habilidades relacionadas à leitura e escrita, por meio do conhecimento de vários gêneros textuais, da escuta de textos lidos pelo professor, do contato com o maior número possível de livros, revistas, jornais em diversas situações de aprendizagem,

do interesse pela escrita, ainda que não seja na forma convencional, atividades que constituem o processo de alfabetização.

Já as DCNEI são apresentadas como orientadoras do trabalho junto às crianças de até três anos em creches e uma forma de assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que garantam a continuidade no processo de aprendizagem e do seu desenvolvimento, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. É composta por volume único, com a seguinte organização: apresentação; Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009; objetivos; definições; concepção da educação infantil; princípios; concepção de proposta pedagógica; objetivos da proposta pedagógica; organização de espaço, tempo e materiais; proposta pedagógica e diversidade; proposta pedagógica e crianças indígenas; proposta pedagógica e as infâncias do campo; práticas pedagógicas da educação infantil; avaliação; articulação com o ensino fundamental; implementação das diretrizes pelo Ministério da Educação; o processo de concepção e elaboração das diretrizes.

Na sua apresentação encontramos a seguinte afirmação:

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 7)

Assim, podemos inferir que as ações educativas a serem desenvolvidas com as crianças nas instituições a elas destinadas, são disparadores de discussão permanente pelos diferentes grupos envolvidos com essa temática, conforme suas concepções e interesses sociais, desde os primeiros documentos oficiais elaborados para essa etapa de ensino.

Esse documento indica o direito de a criança integrar um ambiente rico em recursos pedagógicos diversificados para que, progressivamente, domine os vários gêneros textuais, por meio do convívio contínuo com suportes textuais variados e experiências lúdicas que proporcionem a apreciação e a interação com a linguagem oral e escrita.

Passados alguns anos, em continuidade às discussões educacionais que se traduzem nos documentos oficiais, foi publicado recentemente o novo documento curricular denominado Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que é apresentado em volume único, contendo 600 páginas, sendo 22 páginas (da p. 35 a p. 56) destinadas especificamente à etapa da Educação Infantil.

Em linhas gerais, a BNCC determina que ao longo da Educação Básica - na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio - , os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, representadas pela figura a seguir.

Figura 3: Dez competências gerais da BNCC



Fonte: Base Nacional Curricular Comum (2017, p. 24)

Especificamente, no que diz respeito à Educação Infantil, a base traz como uma de suas referências as DCNEI, apresentando os direitos de aprendizagens e de desenvolvimento e campos de experiências. Cabe destacar que, pela primeira vez,

encontramos essa etapa da educação básica dividida em três grupos: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), o que evidencia a preocupação em respeitar e atender as necessidades das etapas de desenvolvimento humano em que as crianças se encontram, enfatizando que esses grupos não podem ser considerados de forma rígida na prática pedagógica, uma vez que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Outra característica refere-se aos conteúdos apresentados que anteriormente eram citados no sentido de expectativas de aprendizagem e na BNCC são considerados como direitos de aprendizagem, o que corrobora com a concepção de criança como sujeito de direitos. Segue figura do esquema de trabalho proposto.

Figura 4: Proposta para a Educação Infantil



Fonte: Base Nacional Curricular Comum (2017, p. 25)

O documento reafirma a importância do trabalho docente no que se refere ao conhecimento da língua escrita por meio de experiências com livros de histórias e materiais escritos em geral. No Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”,

indica que essas experiências, devem ser proporcionadas desde a creche (zero ano), aumentando, progressivamente, a frequência e quantidade de gêneros e suportes textuais oferecidos aos alunos. A BNCC (2017) nos informa que:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2017, p. 42)

No item referente à transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, destaca a importância do equilíbrio dos conhecimentos necessários para tal mudança, para que as crianças tenham sucesso nas aprendizagens futuras e apresenta uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências, como elemento balizador e indicativo, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. Neste sentido, é indicado que ao término da Educação Infantil a criança possa

[..] expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (BRASIL, 2017, p. 55)

Por meio da análise dos três documentos constatamos semelhanças nas propostas no que se refere à necessidade da intencionalidade educativa no trabalho com as crianças pequenas e ao reconhecimento da existência de questões específicas para o atendimento de crianças da respectiva faixa etária. Ademais, todos são influenciados pelas concepções vigentes da época de sua elaboração que se desvelam nas propostas registradas; sustentam-se no marco legal nacional e internacional para realizar suas proposituras; os

processos de organização, elaboração até à versão final sofrem influências políticas, partidárias, econômicas e sociais de diferentes segmentos da sociedade; a implantação das propostas recebe diferentes interpretações no contexto em que são implementadas, por isso, não há como assegurar que as indicações se tornem prática real. Quanto às propostas referentes ao processo alfabetizador se conclui que realizar atividades de uso da língua materna deve integrar a rotina infantil nas instituições educacionais e para que sejam realizadas com qualidade são necessários conhecimentos específicos aprofundados sobre a infância e os processos de aquisição da linguagem, para que os direitos das crianças sejam garantidos em sua amplitude.

2.1 O PNAIC e o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

No decorrer da história educacional, em 2017, a educação infantil foi incluída no programa de alfabetização denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, objetivando melhorar os índices da alfabetização no país. Dessa forma, os professores dessa etapa de ensino, da rede pública, que aderiram ao pacto, realizaram o curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, fundamentado pelas DCNEI e o Parecer CNE/CEB n.20/2009.

O curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi planejado para implementação na modalidade presencial. Possui material didático-pedagógico próprio, apresentado por meio de cadernos⁴⁸, cujas unidades são estruturadas em seções que procuram articular teoria e prática. Cada unidade deve ser objeto de encontro presencial, precedido pelo estudo individual. Totalizam 1056 páginas.

Os responsáveis por sua elaboração foram: coordenação no MEC Rita de Cássia de Freitas Coelho (SEB/DICEI/Coordenação Geral de Educação Infantil). Equipe de Concepção e Organização Mônica Correia Baptista (UFMG), Patrícia Corsino (UFRJ), Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG), Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO). Assessoria Angela Maria Rabelo Ferreira Barret, Secretária Geral, Angela Bibiana Nogueira. Autores Adriana Santos da Mata, Ana Leonor Teberosky Coronado, Ana Luiza Bustamante Smolka, Ana Maria de Oliveira Galvão, Angela Rabelo Barreto, Aparecida

⁴⁸ Cadernos de formação para a Educação Infantil do PNAIC. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/4-materiais-da-educacao-infantil>>. Acesso em 05 nov. 2017.

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. Leitores críticos Aline do Nascimento Ricci, Ana Carolina Perrussi Alves Brandão, Ana Paula Gaspar Melin, Aurilene Lima da Silva, Carolina Gobatto, Denise Maria de Carvalho Lopes, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Iza Rodrigues Luz, Magda Becker Soares, Márcia de Fátima de Oliveira, Marlene Oliveira dos Santos, Miguel Farah Neto, Naire Jane Capistrano, Núbia Pereira Brito Oliveira, Ordália Alves Almeida, Peterson William de Sousa, Rafaela Louise Vilela, Raquel Gonçalves Salgado, Renata Junqueira, Rosele Guimarães, Sandra Gomes de Azevedo, Sara Mourão, Saskya Caroline Bondmuller, Tacyana Karla Gomes Ramos, Zinair Aparecida de Moraes Gois. Observação: Os autores e leitores críticos trabalharam em diferentes Cadernos e seus nomes estão neles especificados. Bolsistas e auxiliares de pesquisa Amanda de Abreu Noronha, Anaiane de Jesus Coelho, Ana Carolina Alves, Anna Carolyn Franco Américo, Bruna Leite Galvão, Cristiene de Souza Leite Galvão, Dayenne de Souza, Fernanda Rohlfs Pereira, Kelly Aparecida de Souza Queiroz, Marcus Vinícios Rodrigues Martins, Nathalia Amanda de Sá e Tatyane Andrade. Revisão Aline Sobreira (Mangá Ilustração e Design Gráfico). Design gráfico Graça Lima. Ilustrações Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima (Capa Dura). Diagramação Filigrana Design.

O material didático-pedagógico do curso, teve para a sua elaboração a participação de formadores, pesquisadores e professores que são reconhecidos por suas pesquisas e reflexões na área. Nesse processo, buscou-se a articulação entre ciência, arte e vida, visando a uma unidade de sentido, relacionando conhecimentos teórico-científicos, manifestações artístico-culturais e o cotidiano na Educação Infantil, com propostas práticas e reflexivas a serem realizadas pelos professores e outras junto aos alunos. Além de propor uma dinâmica de estudo e trocas entre os envolvidos nesse processo, com

indicações literárias e disponibilização de referências teóricas para aprofundamento dos conhecimentos, incentivando a autonomia acadêmica e autoria profissional dos professores cursistas. O projeto gráfico editorial apresenta ilustrações de autores e ilustradores de referência no campo da literatura infantil, que foi pensado para apreciação estética e para estimular possibilidades de leitura, recuperando memórias do universo da infância que podem ampliar o diálogo com as crianças.

O objetivo geral do curso é o de contribuir com a formação de professoras de educação infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas. Para isso, foram elaborados cadernos, 1 de apresentação e mais 8 com conteúdo específico, sendo que em cada um deles há um determinado tema, tratado em suas inter-relações com os demais cadernos, que são compostos por três textos, escritos por diferentes autores, o que permitem ampliar o diálogo sobre teorias e práticas, como forma de dar concretude ao trabalho docente. A fim de esclarecer o conteúdo e a proposta dos cadernos, apresentamos uma síntese sobre cada exemplar do recurso didático utilizado nas formações e distribuído em formato digital.

Apresentação – 1- Profissão e formação docente: introduzindo algumas reflexões - Os objetivos e a estrutura do curso; 2. Metodologia do curso; 2.1. Material didático-pedagógico; 2.2. Atividades individuais e coletivas; 2.3. Carga horária; 3. Avaliação e certificação. Possui 56 páginas para a apresentação do curso e propõe reflexões sobre a profissão docente e a sua formação.

O Caderno 1 – Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender – Unidade 1: Docência e formação cultural; Unidade 2: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas e Unidade 3: Leitura literária entre professoras e crianças. Composto por 128 páginas e escrito por Sandra Richter, Isabel de Oliveira e Silva, Mônica Correia Baptista, Angela Rabelo Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Fernanda Rezende Nunes. Trabalha a docência e a identidade profissional da professora que atua na Educação Infantil e propõe uma reflexão sobre a especificidade do fazer docente na EI, comprometido com o respeito às crianças de até cinco anos como sujeitos de direitos, ativos e capazes. Também foca as relações entre docência, linguagem e cultura na Educação Infantil, considerando que a professora desempenha papel importante para a promoção do acesso da criança à cultura, em especial à cultura escrita. Propõe a discussão sobre a necessidade da compreensão e valorização da literatura, como forma de ampliação das experiências humanas, para a formação do professor e para o

trabalho docente na Educação Infantil. Há a proposta da constituição de um grupo de leitoras de literatura, e as atividades pertinentes a essa proposta integram parte do curso e compõem a carga horária.

No Caderno 2 – Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem – Unidade 1: Infância e linguagem; Unidade 2: Infância e cultura; Unidade 3: Desenvolvimento cultural da criança. Total de 112 páginas, tendo como autoras: Solange Jobim e Souza, Rita Ribes Pereira e Maria Cristina Soares de Gouvêa. É proposta a discussão de concepções de infância, de linguagem e de cultura e suas repercussões na prática pedagógica, bem como a qualidade das interações das crianças entre si e com os adultos, nas quais afeto e conhecimento se entrecruzam, o que é fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Também é trabalhado o modo como as crianças apropriam-se da cultura no mundo contemporâneo, atribuem significados a esse mundo e constroem uma cultura específica. Traz informações sobre os usos que as crianças fazem da produção cultural (literatura, música, dança, teatro, cinema, televisão, brinquedo etc.) e de diferentes formas de mídia podem contribuir para a ampliação das experiências infantis em creches e pré-escolas.

Já o Caderno 3 - Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações é constituído pelas seguintes unidades: – Unidade 1: Criança e cultura escrita; Unidade 2: Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações e Unidade 3: Criança, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. Possui 120 páginas, elaboradas por Ana Maria de Oliveira Galvão, Cecília Goulart, Adriana Santos Da Mata, Ana Luiza Bustamante Smolka, Lavinia Lopes Salomão Magiolino e Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha. Analisa a cultura escrita (ou culturas do escrito) como um modo específico de expressão da cultura – a linguagem escrita –, por meio do qual adultos e crianças estão de alguma forma inseridos, com diferentes níveis de produção e de participação. São apresentadas as relações linguísticas, sociais e culturais entre oralidade e escrita, suas aproximações e afastamentos, para promover a reflexão sobre a vida das crianças e sobre atividades nos espaços da Educação Infantil. Também 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. A proposta é a de que os conceitos teóricos apresentados se tornem disparadores para a análise de diferentes situações vivenciadas no contexto da Educação Infantil, além de incentivar o professor a pensar atividades em que a linguagem seja

constitutiva das ações das crianças, lhes fortalecendo a formação como pessoas vivas e críticas.

Bebês como leitores e autores, é o título do Caderno 4, constituído pelas seguintes unidades: — Unidade 1: Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso; Unidade 2: Bebês: interações e linguagem e Unidade 3: Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. Composto por 120 páginas, tendo como autoras María Emilia López e Daniela Guimarães. Trata as especificidades do trabalho com os bebês, considerando-os como seres tão delicados e, ao mesmo tempo, tão ativos e capazes. Defende que os bebês constroem sentidos, nas suas relações com os outros, e os vínculos precoces com o adulto são fundamentais nesse processo. O desafio apresentado é o de pensar numa concepção mais ampla de leitura, que permite entender que os bebês são seres de palavras, ainda quando não são capazes de pronunciar-las. As reflexões se voltam para como as práticas de cuidado e educação podem auxiliar os bebês a entenderem que as palavras nomeiam e evocam; dizem o que os humanos sentem, pensam, recordam, imaginam, duvidam, necessitam e podem; que no mundo há diferentes ritmos, gestos, músicas, relatos, formas de dizer e se expressar etc. Apresenta a importância das primeiras aproximações dos bebês aos livros, já que estes possibilitam do ponto de vista da estética, da afetividade e da construção da subjetividade. Convida os professores a tecer novas relações entre a brincadeira, a narração e a leitura.

O Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras, organiza-se nas seguintes unidades: – Unidade 1: Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e suas implicações pedagógicas; Unidade 2: As crianças e as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e Unidade 3: As crianças e os livros. Contendo 128 páginas e escrito pelas coordenadoras do projeto Patrícia Corsino, Maria Fernanda Rezende Nunes, Mônica Correia Baptista, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Angela Rabelo Barreto, e pelas autoras Angélica Sepúlveda, Ana Teberosky e Teresa Colomer. Explora o tema do desenvolvimento da leitura e da escrita na faixa de três a cinco anos de idade, apresentando diferentes concepções teóricas e suas implicações para as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Há a proposta para a cursista analisar e propor práticas pedagógicas diversificadas para o trabalho de leitura e escrita com crianças de três, quatro e cinco anos, a partir da compreensão de processos e contextos que favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita. Também são indicadas duas tarefas, a primeira para pensar sobre os livros infantis e sobre os que eles propiciam: as experiências estéticas, a imaginação, o domínio da palavra e da imagem, a ficção e o conhecimento; e

a segunda sobre os critérios de qualidade dos livros infantis quanto aos aspectos materiais, construtivos e visuais, bem como a organização das atividades pedagógicas, como a leitura em voz alta, o trabalho com diferentes gêneros discursivos, os jogos de linguagem e a reflexão sobre a língua.

Currículo e linguagem na Educação Infantil são abordados no Caderno 6, organiza-se nas seguintes unidades: Unidade 1: Currículo e Educação Infantil; Unidade 2: Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil e Unidade 3: Avaliação e Educação Infantil. Possui 128 páginas, compostas pelos textos escritos por Maria Carmen Silveira Barbosa, Zilma Ramos de Oliveira, Sonia Kramer, Silvia Néli Falcão Barbosa, Catarina Moro e Gizele de Souza. Busca o aprofundamento da análise das relações entre pressupostos teóricos, práticas pedagógicas, planejamento, organização do cotidiano e avaliação na Educação Infantil. Explora essas relações em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Curricular Nacional, com destaque para o lugar da oralidade, da cultura escrita e das práticas da leitura. Propõe a discussão sobre a importância do planejamento como recurso para organizar o cotidiano e abrir espaço para a expressão das crianças. Também são ponderadas práticas de observação, documentação e organização do trabalho com bebês e crianças de até cinco anos. Outro debate é proposto sobre a questão da avaliação, considerando situações concretas do cotidiano e as indicações dos documentos legais e das vivências.

No Caderno 7 – são trabalhados os Livros infantis: acervos, espaços e mediações – organiza-se nas seguintes unidades: Unidade 1: Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE; Unidade 2: E os livros do PNBE chegaram: situações, projetos e atividades de leitura e Unidade 3: Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. Composto por 152 páginas, da autoria de Aparecida Paiva, Claudia Pimentel, Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini e Rose Mara Gozzi Carnellosso. São apresentadas as políticas públicas do livro e da leitura, em especial o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), e os processos de seleção dos títulos destinados à Educação Infantil. São apresentados projetos e estratégias para o uso efetivo do acervo do programa. Como atividade é proposto debate sobre a importância da diversidade de gêneros literários e de tipos de textos, assegurando o que se tem chamado de “bibliodiversidade”. Também sugerem formas de organização e de utilização de diferentes espaços dentro das instituições de Educação Infantil, com o intuito de potencializar a leitura.

Por fim, no Caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola –, Unidade 1: Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola; Unidade 2: Literatura e famílias: interações possíveis na Educação Infantil e Unidade 3: Leitura e escrita: conquistas e desafios para a formação continuada Encarte para as famílias: Conta de novo?! Contém 88 páginas, escritas por Silvia Helena Vieira Cruz, Celia Abicalil Belmiro, Cristiene Leite Galvão, Mônica Correia Baptista, Angela Rabelo Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Fernanda Rezende Nunes. As famílias e a formação literária do pequeno leitor. A temática é aprofundada, por meio do tratamento de práticas sociais de leitura e escrita conduzidas em famílias e reflexão sobre as potencialidades da articulação entre essas práticas e as desenvolvidas no contexto escolar. Sugerem reflexões sobre situações em que a escola pode contribuir para a formação de pais e crianças leitores e em que as famílias colaboraram para a formação das crianças como leitoras. Há um exercício com o encarte Conta de novo?! constituído por 24 páginas. As famílias e a formação literária do pequeno leitor, que é disponibilizado pelo curso. Finalizando o curso, apresentam uma avaliação.

A carga horária sugerida pelos idealizadores é de, no mínimo, 120 horas presenciais, com a duração de dois semestres letivos. Cada uma das 24 unidades deveria ser trabalhada em quatro horas/aula, perfazendo um total de 96 horas. As horas restantes seriam dedicadas à leitura e à discussão de livros de literatura (grupo de leitura) e a outras atividades propostas pela instituição responsável pela implementação do curso.

Quanto à avaliação e certificação orientam que as estratégias e os critérios de avaliação do curso, bem como da certificação, devem ser definidos pela instituição ofertante do curso, segundo as suas normas.

Numa análise sobre a estrutura do curso e as temáticas propostas concluímos que o mesmo foi elaborado respeitando as orientações curriculares existentes nas DCNEI e Base Nacional Comum Curricular, o que suscitará ampla discussão acadêmica e dos profissionais da área, uma vez que há grupos que discordam da existência de um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização.

2.2 Desvelando as concepções defendidas pelo PNAIC, na Educação Infantil

O material utilizado nas formações do PNAIC para os professores Educação Infantil fundamenta a sua proposta em concepções oriundas de renomados autores que dedicaram

suas pesquisas à formação docente, linguagem, infância e cultura infantil trazendo alguns pressupostos que dão sustentação ao trabalho com as linguagens oral e escrita, em creches e pré-escolas.

A primeira concepção apresentada nos cadernos é a de educação e formação cultural inspiradas nos autores Arendt, Bárcena, Bosi, Carvalhal, Certeau, Couto, Dárquia, Duarte Júnior, Gombrich, Gullar, Huizinga, Lima, Machado, Paz, Pina, Quino, Rosa e Southwell. Apresentam a educação e a formação cultural a partir da experiência de expansão de percepções do mundo e ampliação de ações no cotidiano, provocadas pelo deslocamento das concepções de cultura e de formação cultural como posse ou acúmulo de objetos e saberes. Dessa forma, a formação cultural implica em reflexões sobre a responsabilidade de ser professor e o compromisso da realização de ações culturais que ampliem os horizontes de experiências de vida das crianças no dia a dia da creche e da pré-escola. Nessa direção, é imprescindível a percepção da dimensão formativa e transformadora das experiências estética e poética da linguagem no encontro entre adultos, bebês e demais crianças. Assim sendo, a formação cultural das professoras é tida como um elemento fundamental para o exercício da docência na Educação Infantil, além do reconhecimento de que as crianças são sujeitos ativos, criativos, capazes de interações com os outros e que têm direito à educação desde seu nascimento. Também são considerados fundamentos do desenvolvimento e da Educação Infantil a natureza da prática educativa e o desafio da integração entre cuidar e educar, bem como a brincadeira e as interações. Os autores inspiradores sobre a prática docente na Educação infantil são Aguiar, Baptista, Barbosa, Bondioli, Mantovani, Gatti, Gobbi, Haddad, Kishimoto, Majem, Ódena, Maranhão, Formosinho, Santos, Sarmiento, Silva, Teixeira, Tronto e Vieira.

O conceito de literatura como arte da palavra é trabalhado por meio da leitura literária, que é trazida como uma forma incontestável de leitura a ser praticada entre docentes e crianças nas instituições educacionais, pelo motivo do sujeito leitor ter seu lugar mais destacado nessa prática. Há a afirmação de que a leitura literária é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, que somente pode ser produzida se o papel assumido pelo leitor seja o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma singular. Nesse processo de leitura, cujo sujeito leitor é ativo e capaz de expressar sua autocompreensão define a leitura literária como uma forma de socialização importante, já que o trabalho com a linguagem, ocorre em interações com o outro para a compreensão e expressão, que, conseqüentemente, produz efeitos específicos para os sujeitos aprendizes e sobre a própria linguagem. Também é posto que

as reflexões sobre a linguagem provocam modificações na expressão da língua. Devido a sua importância ela deve ser incorporada em todo o processo educacional iniciando-se na infância e perdurando durante todo o processo de escolarização.

É enfatizada a leitura literária porque essa exige interpretação, que não ocorre apenas no nível do processo de decodificação e compreensão, pois se faz necessário o avanço na apreensão do texto extrapolando os limites do literal e do composicional. Nesse nível, há de se libertar dos níveis internos do texto, por meio da mobilização do conhecimento de mundo do leitor e, sobretudo, o alçamento do leitor à dimensão da produção de novos sentidos. Assim sendo, essa forma de leitura, que exige interpretação e posicionamento do sujeito leitor, oferece mais possibilidades significativas de análise, que remete à exploração semântica (de sentidos), discursiva (do mundo social, em práticas discursivas) e de posicionamentos particulares do sujeito diante do texto lido.

Tamanha é a importância da literatura como arte da palavra, que o trabalho com esse conceito é indicado como crucial na formação das professoras da educação infantil, o que torna necessária sua exploração na perspectiva de homologia de processos, na qual a similaridade entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que se espera que esse professor desenvolva com as crianças. No sentido de aprofundamento sobre a temática da literatura é apresentada a formação de professores-leitores de literatura, a partir de duas ideias, sendo a primeira a de que para o professor formar as crianças como leitoras de literatura, é preciso que ele seja leitor de literatura. A segunda ideia é a de que a leitura não é uma atividade solitária, pois quando ela é realizada, uma conversa é estabelecida com diferentes interlocutores leitores acerca do que é lido, por meio do autor, com as referências que esse buscou para elaborar seu texto, com os outros textos que já foram lidos, com as referências que acompanharam os autores desses outros textos, que se torna uma prática importante para ampliação de experiências e também para formar comunidades de leitores. Considerando as duas ideias, se conclui que a convivência com a literatura pode ser uma porta para o entendimento do mundo ainda a ser explorado e 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. Essas ideias são fundamentadas nos seguintes autores Bakhtin, Belmiro, Machado, Versiani, Baptista, Bernardo, Chambers, Colomer, Faraco, Tezza, Kramer e Lajolo.

Outras concepções trabalhadas no curso se referem à infância e linguagem fundamentada nas produções de Benjamin (2012) e Vygotsky (1987). A infância não é

algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura. A ideia é de que na infância 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 passa por processos e desde muito pequena procura estabelecer relações para se comunicar com o mundo físico e social. Nas relações estabelecidas com as pessoas próximas e os sentidos dados se inicia a constituição simbólica da realidade. É por meio da fala da criança que é possível observar o gesto sonoro se emancipar do gesto manual, assumindo, aos poucos, uma posição predominante no uso da palavra plena. O entendimento da infância, articulado com a linguagem, permite conceber a criança como um ser que participa da criação da cultura por meio do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças e os objetos que a cercam. A representação simbólica da realidade evolui, no decorrer da vida, em direções e formas cada vez mais sofisticadas, estruturada no diálogo permanente da criança com o seu contexto cultural. Também é trabalhada a categoria básica da concepção de linguagem de Bakhtin (1981) que é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para o autor, toda enunciação é um diálogo; 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 concepção de infância e cultura é trabalhada a partir da definição de cultura, que é apresentada numa concepção plural, pois implica uma infinidade de sociedades, constituídas por diferentes práticas, costumes, linguagens, modos de viver. É entendida como produção humana socializada, por meio da qual as pessoas constroem o pertencimento a uma sociedade, num período, a um modo de interpretar o mundo e às linguagens que constroem para percebê-lo e transformá-lo cotidianamente. A cultura é, simultaneamente, o mundo que se apresenta para as pessoas e a forma como esse mundo diz quem elas são. As concepções sobre crianças e a cultura são trabalhadas segundo os estudos de Certeau (2005) que afirma que a construção de cultura implica as minúcias da invenção do cotidiano, que, justamente por evocar uma infinidade de modos de ser e de fazer, torna visível o caráter plural da cultura. Afirma que viver é um constante exercício de negociação sobre a validade dessa invenção, pois, embora a cultura seja plural, muitas vezes a diferença que caracteriza essa pluralidade torna-se desigualdade. Nesse sentido, o autor auxilia na percepção dos discursos produzidos sobre o lugar da criança na

invenção do cotidiano que são marcados mais pela desigualdade do que pela diferença. Para Benjamin (2002), a infância é tratada em três perspectivas no conjunto de sua obra: a infância que existe como memória em nós; a infância que intuímos quando produzimos livros, filmes ou brinquedos especificamente para elas; e as crianças, concretas, nossas interlocutoras. Não existe uma sociedade sem crianças, portanto, ser social implica o compartilhamento, com elas, de sentidos sobre o mundo. Apresenta a importância da criança na construção de sua própria memória e na construção de uma memória coletiva e ainda afirma que as crianças constroem para si um mundo próprio, porém inserido num mundo maior. Por essa razão, não haveria tema na cultura que não afetasse em maior ou menor grau as crianças. Mas sua forma de lidar com esses temas é diferente daquela como os adultos lidam, porque é elaborada a partir dos elementos que as crianças têm ao seu dispor e as suas experiências de vida. O caráter ativo da relação das crianças na cultura é reafirmado por Corsaro (2009) que defende a ideia de que crianças não são apenas sujeitos assimiladores do que lhes é oferecido, já que elas reelaboram os aspectos da cultura de que mantêm contato, realizando uma reprodução interpretativa, isto é, há uma assimilação dos elementos da cultura, porém, a apropriação que as crianças fazem já implica, nesse processo de lidar, numa interpretação que é reelaborada pela sua singularidade. Nessa direção, são apresentados os conceitos de culturas infantis e de cultura de pares, originários no campo de estudos da sociologia da infância, para representar a especificidade dos processos de criação e significação da cultura produzidos, de forma autoral, pelas crianças. O pensamento é o de que as crianças, entre seus pares, originam linguagens próprias e modos de agir que lhes trazem o pertencimento a esse grupo. O brincar, a linguagem que lhes soa própria, é um acontecimento em que essas culturas emergem e se reinventam, e que, por meio da invenção das suas brincadeiras, as crianças se valem de suas visões de mundo, das interpretações do mundo social, das relações e negociações necessárias para a existência e para a sustentação da brincadeira.

Outra questão se refere à relação entre aspectos biológicos e culturais no desenvolvimento da criança, que envolve diferentes processos. Um deles está relacionado à maturação biológica que ocorre ao longo da infância para o desenvolvimento de complexas habilidades do ser humano que dependem de processos biológicos e culturais. Exemplificando, para o ser humano andar sobre dois pés, fazer uso da linguagem verbal, das mãos e dos dedos constituem habilidades corporais que dependem da maturação de estruturas internas e de aprendizagens culturais, levando tempo para sua aquisição. Portanto, a relação da criança com o mundo à sua volta ocorre a partir das possibilidades

e dos limites de seu desenvolvimento corporal, sendo que no início desse processo de desenvolvimento mantém uma relação de total dependência do adulto, que ao longo do processo do desenvolvimento, com a sua maturação biológica irá diminuindo, e a centralidade dos processos de desenvolvimento será no que lhe é culturalmente informados, no qual criança irá se desenvolver por meio de um aprendizado cultural. Dessa forma, se conclui que o desenvolvimento cultural da criança depende de fatores biológicos, do meio em que convive, e das interações que a envolve. Nesse sentido, para que seja compreendida como um sujeito cultural se faz necessária a compreensão de que os comportamentos expressos por ela não são resultado apenas de um amadurecimento de estruturas biológicas, mas, principalmente, de um aprendizado sociocultural, existindo permanentemente, um diálogo entre a biologia e a cultura, informando as experiências infantis. Seguindo o pensamento de Vygotsky⁴⁹, pode-se afirmar que a plasticidade de suas estruturas neurológicas é uma importante característica do ser humano, o que coloca a cultura no centro do processo de desenvolvimento. E será o universo cultural que irá informar processos de desenvolvimento de habilidades distintas, dando origem a habilidades e conhecimentos também diferenciados. Os processos de desenvolvimento não são contínuos e ascendentes, mas envolvem crises, retrocessos e estagnações.

A cultura informa os processos de desenvolvimento, no sentido de ser constitutiva desse processo, porque esses processos de desenvolvimento são histórico-culturais. Isso significa que as habilidades desenvolvidas pelos indivíduos são, essencialmente habilidades culturais, que se modificam histórica e socialmente. No sujeito a cultura se expressa em práticas culturais, que são atividades coletivas que variam conforme o grupo social em que ocorre. A cultura de um grupo social para ser compreendida precisa ser analisada nas suas práticas historicamente construídas. A cultura inscreverá no indivíduo o desenvolvimento de certa corporeidade que se traduzem em habilidades culturais.

A cultura se expressa, por um lado, nos instrumentos ou ferramentas de interação com o mundo, que além de instrumentos culturais são sócio-históricos e inscrevem-se no corpo e na subjetividade humana. A criança, no seu processo de desenvolvimento, se apropria dos instrumentos e ferramentas criados historicamente pelos sujeitos de sua cultura, e os processos de apropriação desses também se modificam historicamente.

⁴⁹ Lev Vygotsky foi importante psicólogo russo, que formulou a psicologia sócio-histórica. A partir de um diálogo com a teoria marxista, Vygotsky analisou os processos psicológicos como informados pela cultura, através da mediação de instrumentos e signos. Vygotsky estudou diferentes temas na formulação de sua teoria.

Ao lado dos instrumentos, a cultura expressa-se em signos ou linguagens. Quando usamos os signos também nos apropriamos da cultura. Ao usar a palavra nos apropriamos de seu significado, historicamente construído. Aprendemos o que é o objeto, suas características e seu uso por meio da apropriação da palavra. Aprendemos não apenas a dar nome, etiquetando os objetos pela linguagem, mas também a categorizá-los por meio dela. Para Vygotsky (1987), nós não apenas expressamos nossas ideias usando palavras, mas também pensamos por intermédio delas, ou seja, a palavra seria a matéria-prima do pensamento. Além disso, a palavra tem o sentido de comunicação e o ser humano aprende desde o nascimento a usar formas de se comunicar com o outro. As crianças se comunicam de diferentes maneiras e, gradativamente, vão usando formas mais complexas, como comunicar através do olhar, do apontar e especialmente da linguagem oral.

A cultura se expressa na corporeidade, por isso é necessário compreender que o corpo para a criança pequena é veículo de expressão de sentimentos e pensamentos, por isso é importante que se expresse dessa forma. É importante ensinar a criança a expressar seus sentimentos por meio da palavra, na relação de respeito com o outro, constituindo um aprendizado do autocontrole. O uso do corpo como linguagem para expressar sentimentos e desejos e se comunicar com o outro varia também de cultura para cultura. A criança aprende por imitação por meio da participação em atividades coletivas e na observação dos gestos e expressões visuais. Dessa forma, a aprendizagem cultural envolve usar e interpretar o corpo como linguagem.

A aprendizagem cultural ocorre pela interação e sem a interação com os outros não nos tornamos humanos. É por meio da interação social, com outras crianças e com adultos, que se adquirem e se compartilham conhecimentos sobre o mundo, aprendendo a se expressar e a controlar emoções e afetos.

A cultura infantil é a capacidade de a criança dar significado ao mundo, construindo uma cultura própria, construída a partir das interações com a cultura adulta. A criança se apropria do mundo, na busca de entendê-lo em suas produções. Ao desenhar, cantar, contar histórias, fazer jogos de palavras a criança se interroga sobre a realidade a partir da lógica infantil. Como característica apresenta seu caráter coletivo, denominado por Corsaro (2011), como cultura de pares, porque é no interior do grupo de crianças que estas, coletivamente, produzem uma cultura singular. O grupo de pares é fundamental para a criança tanto nos espaços formais de educação, quanto em espaços informais, quando procuram outras crianças para partilhar experiências, por meio do brincar. Nas

atividades coletivas as crianças transmitem um repertório cultural próprio à cultura infantil, feito de brincadeiras, jogos de linguagem, parlendas, músicas, e de negociações para o aprendizado da vida coletiva.

O brincar expressa as habilidades e conhecimentos da criança e o que ela quer conhecer e desenvolver. Segundo Vygotsky (1997), por meio do brincar, a criança ativa a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), as habilidades ainda não consolidadas e em construção. A cultura infantil tem sua maior expressão no brincar. A brincadeira constitui uma expressão típica da criança, em que ela constrói um outro universo, no diálogo com a realidade. Corsaro (2011) denomina como uma reprodução interpretativa o processo do brincar, e nos esclarece que na brincadeira a criança busca entender o mundo, reproduzindo-o em suas ações, mas essa reprodução não constitui cópia do mundo real, e sim uma interpretação feita pelas crianças. O lúdico constitui uma mediação entre a ação da criança e o mundo. A criança dá um sentido próprio ao que a cerca, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o. Conforme Vygotsky (1997), é no processo em que a brincadeira constitui a atividade que a criança significa a cultura. O sentido está não nos resultados práticos da ação, mas na ação. Essa ação envolve um deslocamento do significado dos objetos, mediado pela imaginação. O brincar constitui essa ação da criança, e, além disso, na ação coletiva as crianças criam ou reproduzem brincadeiras, que constituem o patrimônio da cultura infantil, transmitida oralmente através das gerações no ato do brincar.

Outro mecanismo fundamental de desenvolvimento e aprendizado na infância é a imitação, que constitui o mecanismo básico da aprendizagem cultural, por meio da participação em atividades coletivas, em que a criança imita o adulto em sua ação no mundo. Essa imitação não é uma cópia da ação do adulto, mas sim uma imitação ativa, conforme denominada por Vygotsky (1997). Trata-se de imitação ativa porque engloba um processo de reprodução, conforme as capacidades do sujeito, no qual a criança imita o adulto, não da mesma forma, já que ela interage com o objeto, imitando a ação, conforme as suas potencialidades motoras. Essa imitação configura-se num mecanismo de aprendizagem e desenvolvimento, tornando-se uma forma de expressão intersubjetiva infantil. Por meio da imitação, a criança não apenas significa o mundo adulto, experimentando suas possibilidades no ato de imitar, mas também vivencia uma interação nesse ato. No jogo imitativo com o adulto, ela constrói um universo comum de significações e partilha o mundo social, aprendendo a se identificar com as pessoas, por

meio de suas ações intencionais, na busca de compreender seus significados, suas intenções e seus sentimentos.

A imaginação é também uma das dimensões da cultura infantil e ocorre na relação com o sensível, ao mesmo tempo que rompe com ele, ao representá-lo por meio de imagens. Conforme Vygotsky (2004), a imaginação possui duas dimensões: a imaginação reprodutora, em que evocamos situações, acontecimentos, seres e pessoas, sendo referente ao vivido, e a imaginação criadora, que envolve a invenção, a combinação de ideias que se encontram para além do real. Na criança, a imaginação toma uma dimensão de centralidade na relação cotidiana com o mundo.

A repetição é outra forma relacional que a criança estabelece com o mundo. Segundo Benjamin (1987), é a repetição que permite à criança compreender o mundo, experimentar suas emoções, elaborar suas experiências. Ela precisa repetir ações que lhe deram prazer ou provocaram angústia, exaustivamente, até que seu interesse se desloca, quando compreende e assimila aquela atividade, substituindo-a pela repetição de uma nova.

A criança é sujeito cultural e os processos de seu desenvolvimento também são culturais. À vista disso, dependendo da sociedade que a criança integra, a cultura escrita constitui parte do seu repertório cultural, no seu processo de desenvolvimento humano.

A definição de cultura escrita não é consensual entre vários autores, por isso, ela é trabalhada no material do curso, a partir das duas palavras “cultura” e “escrita”. O Termo “cultura” é definido a partir da tradição disciplinar da Antropologia, como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, produzidos a partir dessas relações. Já “escrita” é definida a um modo específico de expressão da cultura: a linguagem escrita. Dessa forma, definem cultura escrita como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. Nessa perspectiva, a cultura escrita é heterogênea, por isso vários autores têm optado por utilizar a expressão “culturas escritas” (CHARTIER, 2002), ou “culturas do escrito” (GALVÃO, 2010), por expressarem que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em/para um determinado grupo social. Assim, a abordagem utilizada no curso considera que não existe uma única cultura escrita, mas culturas escritas ou culturas do escrito. Esclarecem que utilizam a palavra “escrito” para assinalar que se referem a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita.

Outra reflexão é realizada sobre o sujeito como produtor de cultura. Consideram produção de cultura do sujeito as produções humanas no cotidiano de bens materiais e simbólicos em várias circunstâncias de suas vidas. Isso ocorre também relacionado ao escrito, que no decorrer do tempo, constituem o lugar do escrito de forma dinâmica, em seu grupo social. Dessa forma, há diferentes dimensões de produção, de aproximação e de participação de comunidades e de indivíduos das/nas culturas do escrito.

Considerando as concepções já apresentadas, o material do PNAIC ressalta a necessidade da diferenciação entre cultura escrita, letramento e alfabetização. A alfabetização é apresentada como o processo de apropriação de uma outra linguagem pelo ser humano, durante um momento específico de sua trajetória de vida e variável na sua duração. Essa apropriação ocorre a partir da associação entre grafema e fonema, e outros símbolos – sinais de pontuação, espaçamento entre as palavras – conferir um significado específico. Ela é pensada para determinados grupos sociais e comunidades, sendo relevante para a compreensão da cultura escrita, mas não deve ser com ela confundida. Já o letramento é exposto como uma das dimensões das culturas do escrito, relacionado, predominantemente, aos usos sociais da leitura e da escrita. O letramento se diferencia de cultura escrita, porque não é suficiente para a compreensão das questões simbólicas e materiais, que o escrito ocupa na sociedade, em todas as suas múltiplas dimensões. O estudo do letramento colabora para a percepção da forma como as pessoas usam a leitura e a escrita, que difere conforme a época, o lugar e dos grupos sociais observados. Algumas dessas formas são predominantes e consideradas as mais “corretas” ou “legítimas”; outros são marginalizados.

A cultura escrita inerentemente se relaciona ao letramento. Um fator fundamental de aproximação dos sujeitos a ela, é a oralidade, que ocorre pela mediação entre pessoas, por meio do uso de argumentos, negociação, diálogo e construção coletiva das decisões, comparável ao que ocorre em situações mediadas pelo escrito. Nessa direção, também há de se considerar as relações de poder que a envolvem já que, nas sociedades contemporâneas, há categorização e classificação dos bens culturais e também a hierarquização material e simbólica das pessoas e dos grupos sociais, por seu pertencimento étnico-racial, de classe, de gênero, por sua origem geográfica, e por sua relação com a cultura escrita. Dessa forma, se valem das expressões sociológicas de Bourdieu (2008), que considera a existência de modos legitimados de relacionamento com o escrito em determinadas culturas e/ou para determinados grupos, que contribuem para que as pessoas sejam valorizadas ou desvalorizadas em sociedades marcadas por

vários tipos e níveis de desigualdade. Opostamente, é possível encontrar comunidades em que o escrito não ocupa papel relevante nas hierarquizações simbólicas e sociais que as constituem.

O processo de aproximação das pessoas da cultura escrita também ocorre por meio de instituições e, em geral, historicamente a família e a escola têm se responsabilizado pelo ensino da leitura e da escrita. Mas, outras instâncias, podem assumir um papel importante no ensino e, sobretudo, na difusão e na circulação do escrito.

Especificamente sobre a criança, a cultura escrita e a Educação Infantil, o material busca tratar as relações entre elas nas instituições que integram, relacionando-as com as relações de poder, destacando as diferenças relacionadas ao contato com o escrito e as suas consequências.

Há a defesa de que o contato com o material escrito contribui significativamente para o alfabetismo na idade adulta. Mas, no Brasil, o acesso ao escrito é afetado pelas diferenças social e regional. Por conseguinte, a relação, ou não, com a linguagem escrita na infância, em casa e em seu meio social, pode acirrar as desigualdades sociais já existentes por todo país.

Considerando essa afirmativa é trazida a discussão sobre o papel da escola de aproximação das crianças à cultura escrita, sem incidir em problemas que ferem os modos de enxergar a criança pequena e o próprio papel da Educação Infantil instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

É defendido que a escrita é apenas uma das linguagens da criança, conforme nos esclarece,

[...] a escrita é apenas uma das linguagens da criança com as quais a criança se relaciona, na maior parte dos lugares da sociedade contemporânea, desde que nasce. Ao lado dela, encontram-se, entre tantas outras, a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens corporais, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, entre outras. É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro. [...] Em outras palavras, se almejamos a construção de uma sociedade mais igualitária, não podemos negar o papel da escola de aproximar as crianças – principalmente as que não têm essa oportunidade em outras instâncias – das culturas do escrito. (BRASIL, 2016 b, p. 25)

Nessa perspectiva destacam os eixos das interações e da brincadeira que orientam as propostas pedagógicas da Educação Infantil, como orientadores do desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Esclarecem, ainda, que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização em sentido estrito, mas sim o trabalho com as diferentes linguagens. Indicam como relevante no trabalho pré-escolar com as crianças,

Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético). (BRASIL, 2016 b, p. 26)

À vista disso, há a alegação de que o papel da Educação Infantil é o de oportunizar as diversas manifestações e possibilidades de aproximação das crianças da cultura escrita com a sua participação, considerando os lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa no seu cotidiano, de suas famílias e de suas comunidades, valorizando todos esses sujeitos como produtores de cultura.

Considerando o trabalho com linguagens, o material propõe a reflexão sobre a linguagem verbal por considerá-la importante na sociedade e na constituição das pessoas. Para isso, apresentam a concepção de Goulart (2005) sobre a oralidade e escrita como duas modalidades da linguagem verbal, organizadas em palavras e textos, que constituem as pessoas, individual e socialmente. Nessa visão é por meio da linguagem verbal que é criada, composta e recomposta a realidade e as próprias pessoas. A linguagem é tida como marca dos seres humanos, os aproximando e os afastando de diferentes formas, já que tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita os formam e os nutrem de inúmeras maneiras, sendo também utilizadas de diferentes modos. Isso acontece com todas as pessoas de uma sociedade letrada como a brasileira, mesmo com aqueles que não são alfabetizados ou que estiveram por pouco tempo na escola. Ou ainda por aqueles que, tendo permanecido por longo tempo na escola, não se apropriaram de conhecimentos escolares de modo a alterar a sua inserção e participação social no mundo da cultura escrita.

Como ideias fundamentais defendem que a linguagem tem um papel marcante na constituição das vidas humanas. Especificamente a linguagem oral em que as crianças se

expressam carregam características de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos. Portanto, os seus modos de falar são legítimos e integrantes das suas bagagens culturais, de vida, já que são modos de sua leitura da realidade e devem ser considerados na escola/creche. Dessa forma, o trabalho pedagógico deve ser organizado a partir desses modos de falar/modos de ser, para que faça sentido para as crianças. Nessa direção, há de que se considerar que a relação entre a linguagem oral e a vida cotidiana é dinâmica e que a criança, quando entra na escola, já sabe a língua e continua o processo de aprendizagem da língua oral. Esse processo é imprescindível para a aprendizagem da linguagem escrita que é parte integrante da cultura escrita, a qual envolve conjuntos de práticas discursivas, de formas tanto orais quanto escritas de utilizar a língua, os gêneros do discurso, ligados a visões de mundo, valores de grupos sociais e organizações sintático-semânticas.

As crianças também se constituem no interior de diversas redes de conhecimento trabalhada nas instituições de Educação Infantil, por isso a importância da experimentação da ciência, da vida e da arte, por intermédio da criação de condições de interação e aprendizagem, articuladas por meio da linguagem falada, da linguagem escrita, dos brinquedos e das brincadeiras, dos jogos, da música e de tudo mais que integrar a sua cultura. Dessa forma, outro viés trabalhado refere-se à tecnologia e à comunicação, justificado pelo grande número de crianças que convivem em um mundo de incontáveis recursos e tecnologias, resultantes de um longo processo de produção humana, histórica e cultural. Afirmam que, em tempos de globalização das técnicas e dos conhecimentos, mesmo os mais longínquos locais são afetados por essa produção. As práticas cotidianas são afetadas pela mídia e tecnologias de informação e comunicação, de uma forma ou de outra, por sua profusão ou por sua ausência. As redes sociais possuem formas de linguagem que influenciam e mobilizam os fazeres humanos, impactando as relações infantis. Para a compreensão da participação e os modos de apropriação da criança na cultura adotam um conjunto de princípios teóricos que caracterizam a perspectiva histórico-cultural: 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.

O material específico para o trabalho com os bebês revela os inícios do caminho leitor. Aborda a leitura e a escrita diferente da concepção tradicional que, geralmente, as associa à entrada das crianças no ensino fundamental e à escolaridade formal. A proposta enfatiza a potencialidade das relações entre leitura, literatura e vínculos precoces. A

criança é convertida em "leitor" desde o momento em que nasce, por meio do estabelecimento de uma rede baseada no tripé leitura, literatura e vínculos amorosos, que considera diversos aspectos da educação e da cultura, quanto ao acesso à linguagem e o desenvolvimento integral dos bebês. Realizam a diferenciação entre "leitura" e "literatura".

Consideram que a leitura do mundo se inicia na vida intrauterina, e perpassa o nascimento e nas demais etapas da vida humana, por meio das referências criadas a partir dos signos de contato com a cultura e com os atos das palavras.

A ideia trabalhada é a de que leitura é nutrida por múltiplos estímulos, entre eles e essencialmente, o da literatura. Nesse material também é considerada literatura as intenções espontâneas dos adultos que convivem com o bebê e que, neste contato, ativa um reservatório de vivências próprias, muitas vezes adormecidas, associadas à própria infância. Cantigas de ninar, acalantos, brincadeiras com os dedos a tocar o corpo do bebê e alguma canção balbuciada no ritmo do olhar, do sorriso ou do choro do bebê. A narração constitui a principal fonte de entrada para a linguagem, pois é ação utilizada para sobreviver, para compreender o significado das coisas e para organizar o tempo. Os bebês precisam destas experiências narrativas precoces, tanto aquelas que organizam a vida cotidiana, quanto as narrações poéticas. Essa experiência narrativa se apoia numa relação e cuidados afetivos, de experiências com as palavras e olhares compartilhados, que influenciam o desenvolvimento psíquico e poético das crianças.

A leitura e a literatura são tidas como direitos culturais na vida dos bebês, constituídas a partir da experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer.

Fundamentada nas teorias de Rancière (2008), Tustin (1994) e Bion (1993), a leitura é defendida como uma experiência psíquica, que ocorre a partir das primeiras percepções sensíveis uma informação em relação à linguagem dos outros, aprender a interpretar as próprias sensações corporais, aprender a linguagem, começar a construir representações sobre as coisas, aprender a pensar e a se expressar. Para que esse processo ocorra é indicado o fortalecimento das relações entre a experiência com a linguagem e a experiência poética; o enriquecimento da experiência de criação por meio de novos conhecimentos sobre a vida mental e afetiva dos bebês; intervenções sobre o acompanhamento lúdico, poético e afetivo dos bebês, proporcionando imagens e questionamentos sobre a literatura e os vínculos precoces.

Outra concepção trabalhada refere-se aos livros, que são tão quão importantes quanto a palavra oral e a voz humana, na aproximação à literatura. Possuem valor como objetos externos ao próprio corpo, não somente por permitirem começar a se relacionar com as artes visuais, com a imagem ligada à fantasia, mas também por aquilo que significa na vida mental da criança por contar com imagens que permanecem, que podem fazer ir e vir à vontade. O livro é, a princípio, um brinquedo, com enormes estímulos para a vivência afetiva, que une a criança ao adulto.

O material considera o bebê como sujeito nas interações sociais, produtor de linguagem, fundamentados na psicologia histórico-cultural, principalmente em Lev Vygotsky (1997;2000) e Henri Wallon (1988;2005;2008). Compreende a atuação do adulto, especialmente a professora, como agenciador de contatos e encontros dos bebês entre si e deles com a cultura. Como sugestão incentivam um trabalho com os bebês, que propicie a experiência de brincar com objetos, permita o uso deles no sentido de esconder/aparecer, distanciar-se/buscar, empilhar, experimentá-los de forma motora e sensorial, mas também explorando suas potencialidades afetivas e sociais. Trata-se de criar oportunidades para que as crianças experimentem os objetos/brinquedos, tendo em vista potencializar afetos e cognição, constituindo a subjetividade e as possibilidades interativas dos bebês. Também, é fundamental a experiência de brincar com outros bebês, promovendo proximidade física com parceiros de idades próximas e distantes também; a oferta de objetos, a partilha do olhar, o interesse pelo outro são comportamentos sociais que se constituem nessas experiências primordiais.

Os bebês são considerados autores e para que assim o sejam é preciso que os adultos oportunizem experiências para que possam se expressar. Bebês e crianças pequenas se aproximam do poético por meio das relações entre a brincadeira, a narração e a leitura. Portanto, são necessários ambientes enriquecidos que estimulam a imaginação, a criatividade e a iniciativa própria na criança, numa interação adultos-bebês como incentivadoras do desenvolvimento da capacidade de imaginar.

Esses pressupostos continuam a vigorar para as crianças de dois a cinco anos e o princípio de crianças leitoras e autoras é indicado para o trabalho pedagógico a ser realizado. Dessa forma, compreendem que cabe à educação infantil a ampliação das experiências culturais das crianças, por meio da socialização dos seus saberes e conhecimentos e disponibilizando outros, favorecendo a expressão das crianças em diferentes formas, por intermédio da valorização das diferentes linguagens. Defendem que a linguagem escrita integra o contexto educativo, sendo uma das linguagens que deve

ser trabalhada. Reconhecem que as crianças são diferentes entre si, têm experiências e interesses distintos, e, para elas, a apropriação de uma linguagem é um processo complexo que, na prática, significa se apropriar de uma nova forma de expressão e de comunicação, o qual está relacionado à imersão e ao interesse que apresentam.

O trabalho com a linguagem escrita não tem por objetivo a sistematização formal desse processo de apropriação no coletivo das crianças, uma vez que a educação infantil é o espaço de liberdade e de possibilidades de expressão. Nessa perspectiva é trabalhada a concepção de criança originária nos estudos contemporâneos, especialmente os da Sociologia da infância, fundamentada nos autores Castro (2013), Larrosa (1999), Benjamin (1993) que trazem a noção de competência como característica de uma nova posição das crianças no mundo. Sendo assim, a visão linear de desenvolvimento infantil com etapas comuns é substituída por outra que considera que as crianças, podem apresentar diferentes processos de cunho individual e cultural, por serem sujeitos situados sócio-historicamente, com traços culturais dos grupos sociais que integram. Tais concepções sobrepõe a perspectiva de criança incompleta, dependente e improdutiva e a considera em outras dimensões mais positivas, como ser potente, capaz, inteligente, a aproximando, de características próprias dos humanos.

O paradigma da competência busca seu espaço nas sociedades contemporâneas, como Lúcia Rabelo de Castro (2013) esclarece, e ainda há a ideia de educação para preparo das crianças para a vida produtiva, demonstrando que não há consenso sobre essa concepção de construção da própria infância pelas crianças, tampouco que ela seja aceita por todos, revelando a coexistência nas sociedades atuais, de diferentes concepções de crianças e infâncias que se revelam, por vezes, de forma contraditória nos tempos e espaços onde as crianças circulam, nos produtos e artefatos que portam e consomem, nos serviços e instituições a elas direcionados. As diferentes formas de conceber a infância e as crianças influenciam as produções culturais e a educação que a elas destinam.

Para Jorge Larrosa (1999,p.197), tomar a competência das crianças como parâmetro para as interações delas com os adultos, só seria possível pela experiência do encontro, numa relação que não seria nem de apropriação e nem de reconhecimento, mas sim do sujeito da experiência que é aquele disposto a se alterar pelo outro, a se transformar numa direção desconhecida. Isso exigiria do adulto não apenas conhecer as crianças ou ter conhecimentos de diversas áreas sobre elas e seus processos, mas renunciar a “toda vontade de saber, de poder e de controle para se aproximar da presença enigmática da

infância e se deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo” (LARROSA, 1999, p. 196).

O material sugere uma prática pedagógica comprometida com essa visão de infância, por meio de uma sólida formação dos profissionais que assegure o movimento necessário de deslocamento: dialogar, opor, questionar, desconfiar, desaprender, abrindo espaços para a experiência do encontro com as crianças. Ainda esclarece que no movimento de deslocamento é preciso considerar que, na relação entre adultos e crianças, haverá sempre uma verticalidade inerente aos lugares que adultos e crianças ocupam nessa relação, sustentada em uma horizontalidade ética, um agir ético responsável em relação ao outro. O papel do adulto será o de prover as necessidades básicas das crianças, proteger os seus direitos, responsabilizar-se pelo seu bem-estar, assumir a condição de sujeito mais experiente, a fim de assegurar a sobrevivência e a segurança física, emocional e afetiva das crianças. Ao mesmo tempo, os professores devem assumir a legitimidade desse outro-criança, no sentido de entender que, na relação eu-outro, a alteridade é constitutiva e se dá numa via de mão dupla, na qual, as crianças se constituem na relação com os adultos, que se constituem pelo olhar do outro-criança.

Outro conceito apresentado se refere à linguagem numa perspectiva dialógico-discursiva, fundamentada nos estudos de Bakhtin (1981;2003), que tem como um de seus pilares o dialogismo, que ocorre em três dimensões. Na primeira dimensão o fundamento é o de que o sujeito se constitui na relação com o outro, na qual o seu ato é compreendido como um posicionamento e uma resposta ao outro. A segunda dimensão refere-se ao dialogismo constitutivo da própria concepção de linguagem de Bakhtin (1981), cujo pressuposto é o de que os enunciados se constituem a partir de outros enunciados. Já o enunciado é a materialização do discurso culturalmente valorizado e que responde a outros discursos com os quais dialoga, constituído dentro de um contexto, no interior da cadeia discursiva, cujas formas e conteúdo são determinados pelo contexto da interação verbal. A terceira dimensão trata sobre as formas como os enunciados são compostos.

A concepção dialógico-discursiva da linguagem compreende a língua como uma interação verbal realizada por meio das falas ou enunciações: “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1981, p. 123). Portanto, a língua tem uma dimensão mais ampla do que um código, pois envolve pessoas e interações.

Uma educação infantil fundamentada nessa perspectiva deve ter como princípio o de que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo. E, a partir daí, considerar no seu planejamento e ações,

interações verbais, tanto na modalidade oral, quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças, dentro e fora das instituições educacionais. A produção de conhecimento deve ocorrer por meio da articulação entre a ciência, a arte e a vida. Segundo Bakhtin (2003), a ciência, arte e vida são campos da cultura humana que se articulam, que podem adquirir unidade no indivíduo que os incorpora ou permanecer divididos. Se a separação ocorre, a arte ou a ciência passam a ser entendidas de forma autônoma, autossuficiente, isolada da vida, gerando uma postura mecânica, que traz consequências éticas que empobrecem culturalmente o homem. Sendo assim, há de se pensar o ato educativo e o lugar da didática no processo de construção de nexos entre ética e criação, na ciência, ou na arte e na vida das crianças, a partir de um compromisso ético e político com o outro, numa prática pedagógica dialógica do encontro.

Outro pressuposto trabalhado se refere aos processos de apropriação da leitura e da escrita, que são processos complementares, porém distintos, já que exigem habilidades diferentes.

À palavra leitura são atribuídos inúmeros significados que se desdobram na sua utilização para diferentes ações, conforme a interpretação e a intenção de quem a utiliza.

No material ressaltam o conceito de Paulo Freire (1989) demonstrado pela metáfora “leitura de mundo” que ele usou para descrever a sua experiência de leitor da palavra escrita, imbuída de sentimentos, vivências e contextos significativos, que se traduziram na sua interpretação do mundo. Tal conceito é apresentado a fim de evidenciar a importância da experiência do sujeito na produção de sentido também na sua dimensão formativa, que ocorre nas interações experienciadas e se estendendo para além do imediatamente vivido. Como aponta Benjamin (1993), a narrativa da experiência é uma importante forma de troca de experiências e de criação de relações de coletividade.

O papel da educação infantil, na perspectiva da leitura de mundo, é apresentado como forma de oportunizar ações às crianças que promovam a ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens. Os meios para isso seriam as interfaces das produções culturais entre linguagens, sistemas semióticos e mídias. Nesse sentido, a ampliação do conceito de leitura evidencia que a imersão das crianças no universo simbólico forma o leitor.

Especificamente sobre a leitura do texto escrito utilizam as ideias de Roger Chartier (1990), o qual afirma que a leitura comporta muitas práticas e os textos em vários usos.

O leitor a partir de um mesmo texto, pode utilizá-lo de formas variadas de acordo com as suas finalidades e seus interesses, além de construir diferentes sentidos. Nessa direção, é posto que a materialidade do texto e de seus gêneros discursivos é que determinam as formas de ler, possibilitando interações, e assim, selecionando os leitores. Já aos portadores textuais e às práticas de leitura se somam as intenções, as necessidades e as competências do leitor que, diante de um mesmo texto, pode se comportar de formas diversas, uma vez que seleciona o que e como vai ler de acordo com cada situação.

A formação do leitor ocorre na diversidade das formas de leitura, nas intenções e usos dos textos e seus portadores, na observação e participação em diferentes situações de leitura. Sendo assim, na educação infantil é importante a participação ativa das crianças em práticas de leitura. Devido às características da idade as crianças serão leitoras ouvintes, a partir de um outro leitor que empresta sua voz ao texto, possibilitando-lhes a entrada no texto escrito. Essa entrada deve se desdobrar em outras ações por meio da interdiscursividade⁵⁰, na qual as crianças tenham a oportunidade de experienciar diferentes formas de ler.

A relação entre leitura e literatura incide sobre textos que interessam às crianças, e a literatura infantil, em verso e em prosa, é posta como imprescindível ao trabalho pedagógico e à formação humana. É assim apresentada, porque representa um repertório construído pelas civilizações, que contribui para o autoconhecimento, o conhecimento do outro, do mundo e na sua compreensão.

O argumento é o de que a ética e a estética, na literatura, são articuladas e apresentadas no texto verbal, no visual e na materialidade do livro. As ideias, ações, sonoridade, palavras, imagens se unem entre o possível e o impossível, levando as pessoas ao imaginário provocando sentimentos variados, num movimento organizado pela escrita e que as desorganiza pela leitura. Nessa perspectiva, a leitura provoca um espaço discursivo dialógico entre o leitor e a obra, por meio das ilustrações, dos personagens, do autor, do narrador, do projeto gráfico, das ideologias. No livro ilustrado, tanto as palavras quanto as imagens provocam efeitos de sentidos e as relações entre elas ampliam as possibilidades de diálogo. Dessa forma, as ilustrações tomam papel importante no

⁵⁰ O conceito de interdiscursividade alinha-se à concepção de que os discursos se relacionam a outros discursos. Um discurso traz, em sua constituição, outros discursos, é tecido por eles, seja pelos já ditos, em um dado lugar e momento histórico, seja por aqueles a serem ainda produzidos. Isso significa que não há discurso homogêneo, fechado em si mesmo e dotado de uma fonte única do dizer. Ao falarmos, nossos dizeres são atravessados por outras vozes, por outras fontes enunciativas. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interdiscursividade>>. Acesso em: 22 mar. 20.

processo de leitura das crianças, principalmente quando leem sem saber ler, porque se transformam em chaves de entrada no texto, apoiando a memória na recapitulação da história, favorecendo a compreensão da proposta do livro.

Em relação à escrita da criança a perspectiva apresentada é a de que ela

começa a produzir texto/discurso nas marcas que imprime com o próprio corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, símbolos e letras, no trabalho com as artes visuais – pinturas, colagens e modelagens –, na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas e na possibilidade de ditar esses textos, buscando a melhor forma de articular o discurso que pretende proferir, para um escriba transcrever ou para ela própria tentar fazê-lo, ainda que de forma não convencional. (BRASIL, 2016 b, p. 28)

Portanto, considera-se que a criança é capaz de ler sem saber ler convencionalmente e, também, escrever sem saber escrever convencionalmente, porque tem conhecimento de alguns usos e convenções da escrita, produz textos oralmente com esses conhecimentos linguísticos e interage com pessoas e culturas que a rodeia. Dessa forma, deve ter oportunidades de interagir com a leitura e escrita, entre outras linguagens, podendo criar hipóteses, refletir sobre a língua e fazer descobertas consigo, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, a escola deve considerar nas suas propostas pedagógicas as práticas sociais de leitura e de escrita e os conhecimentos linguísticos e discursivos das crianças.

Abordam a importância do brincar para crianças considerando Vygotsky (1991), que considera que a brincadeira cria a separação na criança entre ação e significado. Nesse sentido, o autor afirma que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKY, 1997, p. 127). Por conseguinte, o brincar tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, por constituir-se numa conexão entre a linguagem e o mundo. Para o autor há uma íntima relação entre a representação por gestos e a representação por desenhos, já que as crianças maiores são capazes de representar simbólica e graficamente por meio de gestos. Sendo assim, concebe a brincadeira e o desenho como essenciais para a apropriação da linguagem escrita.

Outra contribuição importante vem de Alexander Luria⁵¹ (1998), pesquisador coordenado por Vygotsky, que foi o responsável por tentar recriar experimentalmente o processo de simbolização na escrita, desenvolvido com crianças entre três e seis anos, em fase pré-escolar. Nos resultados da pesquisa, descreveu níveis graduais de elaboração de escrita, nos quais as marcas grafadas pelas crianças vão ganhando diferenciação e significado simbólico.

Também é trabalhado o estudo sobre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças de quatro a seis anos, das autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), conhecido no Brasil como *Psicogênese da língua escrita*, no qual expõem dados recolhidos e analisados em Buenos Aires, no período de 1974 a 1976. As investigações são fundamentadas na teoria psicogenética de Piaget, que considera o sujeito, com seus níveis de desenvolvimento e esquemas de assimilação/acomodação/equilíbrio, como ponto de partida da aprendizagem e os erros sistemáticos cometidos como construtivos, já que revelam uma busca coerente do sujeito em relação ao objeto de conhecimento. A obra também se baseia nas teorias psicolinguísticas de Chomsky, Goodman, Smith e Read, que concebem a criança num processo profundo de interação com a língua falada no seu meio. No estudo constataram que a criança busca regularidades, coerência, e “cria” sua própria gramática, e essas as construções das crianças frente à escrita não eram condizentes com os métodos de alfabetização da época. Para as pesquisadoras, as crianças que convivem em uma sociedade letrada, são capazes de elaborar hipóteses e buscar respostas no sentido de conhecer e entender esse objeto sociocultural. Por meio do método clínico de investigação, a pesquisa descreve e interpreta o ingresso da criança na escrita, em cinco hipóteses com características próprias: pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica-alfabética e alfabética, que avança de uma hipótese a outra, a partir dos conflitos cognitivos.

As duas pesquisas citadas estudaram as tentativas de escrita infantil e buscaram explicá-las a partir das relações estabelecidas com o sistema de escrita alfabético. Já Smolka (1993), fundamentada nos estudos de Bakhtin e Vygotsky, analisa o processo de aquisição da escrita pela interdiscursividade. Nesse sentido, afirma que ao invés de se

⁵¹ Alexandr, Aleksandr ou Alexander Romanovich Lúriya ou Luria; Kazan, 1902 - Moscou, 1977. O neurologista soviético considerado um dos pioneiros da neuropsicologia atual. Alexander R. Luria estudou na Universidade de Kazan como psicólogo, ignorando os conselhos de seu pai, que teria preferido estudos médicos. Suas primeiras abordagens à psicologia foram através de Sigmund Freud e da psicanálise. Disponível em: < https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/luria_alexandr.htm >. Acesso em: 25 mar. 2020.

aprender a ler e escrever, aprende-se a usar uma forma de linguagem, uma forma de interação ótica da discursividade verbal, uma atividade simbólica. Sendo assim, não se ensina a ler e escrever. Aponta que na aquisição da escrita deve ser considerado o conflito cognitivo citado por Ferreiro (1985) nos processos iniciais da construção da escrita pela criança, e ir além desse, considerando as funções e configurações da escrita, da dimensão simbólica e do processo de conceituação e elaboração das experiências, da metalinguagem e do conflito social. Nessa concepção, se inclui ao processo de aquisição da escrita o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita e se observa que a escrita além de uma atividade cognitiva, também se trata de uma atividade discursiva, “A criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura e aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (SMOLKA, 1993, p. 63). A ideia é a de que a produção de escrita das crianças se organiza, por meio de tentativas e possibilidades individuais, por elas elaboradas, que vão se estruturando e se tornando texto para ela e para o outro, as quais são usadas para começar a ler e a escrever. Assim, o discurso interno da criança se integra as suas experiências revelando as marcas do discurso social. Nessa perspectiva, a participação das crianças de situações de uso da língua lhes permitirá pensar sobre esse elemento da cultura, não somente levantando hipóteses para a compreensão do sistema de escrita alfabético, mas também observando as diferenças entre língua oral e língua escrita e os seus usos quanto à produção do discurso. O domínio da escrita num sistema cultural complexo está intrinsecamente ligado aos processos de interação e da mediação de outros sujeitos. Portanto, na educação infantil se faz necessário experiências de leitura e produção de texto, por meio de processos interlocutivos, a fim de que as crianças expressem seus pensamentos e hipóteses em escritas espontâneas, comparando-as com as informações e convenções da língua em situações reais e significativas em que a escrita seja necessária.

Baseados nos autores estudados apresentam um conjunto de princípios do trabalho docente para a prática educativa com a leitura e a escrita, considerando as interações e as brincadeiras como elementos fundantes da cultura infantil e não como estratégias de ensino e aprendizagem. Consideram que por meio das práticas de leitura de literatura infantil, pode ocorrer a promoção do desenvolvimento da linguagem, que propicia às crianças a apropriação de formas cada vez mais elaboradas de conhecimento.

O contexto principal que ocorre a aprendizagem da linguagem é o do diálogo, no qual a qualidade, a quantidade e a variedade da linguagem existentes nas interações linguísticas, entre adultos e crianças pequenas, são importantes para o seu aprendizado.

Referente à qualidade está a forma que os adultos oportunizam as expressões infantis criando possibilidades para o desenvolvimento de linguagem expressiva, inclusas a responsividade verbal e emocional, na qual os adultos exercitam a sua sensibilidade compartilham o foco de atenção e de interesse da criança. Também importam a quantidade e a variedade para a aprendizagem de novas estruturas de linguagem, que ocorre por meio de variados exemplos linguísticos vivenciados pela escuta de palavras, expressões e discursos, nos quais a criança possa perceber regularidades e estabelecer padrões. Dessa forma, as professoras da educação infantil se tornam um modelo de linguagem para as crianças. Nessa direção, os livros de literatura infantil utilizados pelas professoras, no trabalho pedagógico, são apontados como importantes aliados para aumentar a qualidade da linguagem que utilizam nos diálogos que constroem com as crianças.

O conceito apresentado é o de que a leitura de livros de literatura infantil influencia positivamente o desenvolvimento da linguagem, já que consideram que a leitura é dialógica quando o adulto acompanha o interesse da criança e a envolve em conversas sobre o que se lê, ouvindo as suas ideias, hipóteses e/ou experiências. A diversidade das obras direcionadas à infância colabora para a compreensão das estruturas e os usos da linguagem, motivando-as a interagir com a língua materna de forma lúdica e significativa. Também são apresentadas diferentes formas de leitura e escrita como motivadoras do diálogo entre professoras e crianças, entre elas apresentam: a leitura em voz alta com gestos icônicos, leitura e releitura da mesma história, narrativa oral com diferentes apoios, a elaboração de listas a partir de textos, ditado de textos para a professora e reescrita de textos. Essas práticas de ensino e aprendizagem são postas como formas privilegiadas de compreensão, análise e produção de linguagem escrita por parte da criança, por defenderem que, no desenvolvimento de tais atividades, a professora se sintoniza com as capacidades das crianças pequenas e promove a construção de aprendizagens referentes a diferentes aspectos do conhecimento do oral e do escrito.

O material analisado defende que literatura constitui um instrumento de cultura de primeira ordem, cujo contato das crianças ocorre de forma oral ou escrita, em formatos de papel e de tela. Esse contato com a literatura na educação infantil contribui para que as crianças dominem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, e também de representação artística. A ideia é a de que literatura é a representação de símbolos das tradições orais, que nela permaneceram desde o princípio dos tempos, e são compartilhados com as crianças através das histórias, permitindo-lhes

compartilhar um grande número de referenciais com a coletividade, entender alusões culturais de seu ambiente e experimentar o inquestionável prazer do reconhecimento desses elementos ao longo da leitura de novas obras. Outra função da literatura para crianças é a socializadora, que busca facilitar a aprendizagem dos modelos narrativos e poéticos utilizados em cada cultura, aprendendo o que existe ou o que acontece ao seu redor, e os seus respectivos valores. A última função da literatura apresentada se refere à ampliação do diálogo entre a coletividade e as crianças, para que elas saibam como é ou como se espera que seja o mundo. Destacam que para a criança se tornar uma leitora existem três condições básicas, a percepção de que os adultos também consideram a literatura e os livros como coisa interessantes e prazerosas; a possibilidade de ajuda para aprender a ler; e o tipo de literatura recebida mantenha a ideia de que vale a pena dedicar tempo e esforço a ela. Considerando essas condições trabalham critérios de seleção para a escola oferecer de forma mais ampla livros para que as crianças possam se familiarizar com as variadas possibilidades textuais. Assim, os apresentam nas seguintes indicações: formar um conjunto variado de obras; formar um conjunto de livros adequados a cada idade; analisar a qualidade das versões e traduções; analisar as relações entre texto e imagem; analisar a qualidade do texto; analisar a qualidade da imagem; e analisar a qualidade das histórias.

Inspirada nas ideias de Apple (1999), Barbosa (2000), Freire; Betto (1986), Delgado (2012), Goodson (2008) e Moss (2009), outra concepção trabalhada refere-se ao currículo como forma de pensar sobre a identidade do trabalho com as crianças nas instituições de Educação Infantil, e, nesse processo, o centro do trabalho está na prática docente e nas ações instituídas pela gestão. Sendo assim é apresentada a visão de currículo existente na DCNEI, o qual se vincula ao cotidiano escolar, aos modos de organização das propostas, às interações que se estabelecem entre os integrantes da ação educativa, cujas experiências coletivas promovem a construção de valores, informações e conhecimentos. Nesse sentido, a definição de currículo reconhece, que as crianças levam à instituição de Educação Infantil, uma experiência de mundo a ser considerada. Conforme afirmam Paulo Freire e Frei Betto (1986, p. 14), indiscutivelmente, há uma sabedoria popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber. Portanto, cabe a escola dar voz às crianças, ampliar o seu repertório, e, além disso, cabe ao professor selecionar os conhecimentos produzidos pela humanidade e contextualizá-los nas realidades das escolas e das crianças, para que se tornem

significativos para elas, sempre respeitando seus modos singulares de elaborar seus saberes. Nessa proposta, o foco do currículo é posto nas ações cotidianas e com a participação das crianças, orientadas pelos professores, e desenvolvidas num ambiente acolhedor, desafiador e criativo, que oportunizem interações e apropriação de conhecimentos significativos de sua cultura, valorizando o protagonismo infantil e a intencionalidade educativa. Dessa forma, o currículo se amplia para além das situações formais de ensino, para aprendizagens construídas por meio de interações e brincadeiras realizadas em diferentes espaços, na relação com a cultura da comunidade, nos jogos, nos livros disponibilizados na biblioteca, pensados e organizados pelos profissionais da educação. Essas experiências são fundamentadas nas ideias de Vygotsky (2000), que as define de complexos e de conceitos cotidianos, que vão constituindo os recursos de ação e interação das crianças com seu meio, formando as bases para as etapas posteriores de ensino, nas quais os seus conhecimentos e outros serão aprofundados e sistematizados. Essa visão de currículo se originou nas novas concepções sobre a função da escola, o conhecimento e o processo de aprender, que tem como centralidade as práticas cotidianas vividas pelas crianças nas instituições educacionais.

A partir dessas ideias são trabalhadas as formas de organização do currículo centralizado nos eixos da prática pedagógica e nas interações e a brincadeira, que tem por princípios o reconhecimento das diferentes fontes de ensino adultos, crianças e situações e, especialmente, a atividade da criança, a qual constantemente atribui sentidos aos signos que lhe são mostrados. Para que isso ocorra é preciso transformar o espaço físico em um ambiente acolhedor, estimulante e desafiador, propício às investigações infantis; observar e respeitar os tempos das aprendizagens das crianças; oferecer diversos materiais, já que os conhecimentos e as indagações emergem dos objetos e das relações sociais estabelecidas; e favorecer as interações sociais e as brincadeiras e as narrativas infantis.

Relacionado ao atendimento do direito das crianças às aprendizagens significativas exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentam a Base Nacional Curricular Comum (2017), que é baseada na DCNEI (2009), como norteadora do currículo na educação e das ações articuladoras dos conhecimentos que todos os cidadãos têm direito a acessar em seu percurso formativo na educação escolar. Portanto, o pressuposto curricular indicado é o de que toda proposta pedagógica na Educação Infantil precisa guiar-se, pelos seguintes princípios: éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades); políticos (dos direitos de cidadania, do

exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais). Sendo assim, a prática educativa deve continuamente proporcionar experiências por meio de interações, brincadeiras, socialização de aprendizagem e de desenvolvimento, de forma intencional e espontânea, na qual a criança possa interagir consigo, com o espaço, objetos de conhecimento integrantes do patrimônio cultural e demais sujeitos.

A linguagem é apresentada como um dos aspectos mais relevantes da vida em sociedade dos seres humanos e, também, no desenvolvimento das crianças pequenas. Por isso, ela deve integrar o currículo infantil. Segundo Maria Carmen Silveira Barbosa e Ana Cristina Coll Delgado (2012), no decorrer dos anos, tanto a creche quanto a pré-escola, ocupam o lugar de transmissão da cultura oral nas sociedades letradas, já que nesses espaços os adultos estão disponíveis para a interação com as crianças, por meio de conversas, escuta e brincadeiras.

É nela[s] que adultos e crianças sentam-se para ler e ouvir histórias, lendas, contos de fadas; é lá também que circulam a cultura popular e a cultura lúdica, além de outros saberes que as crianças aprendem em suas culturas de pares, como jogos, canções, brincadeiras, e cantigas de roda que durante muitos séculos acompanharam o desenvolvimento humano (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 134).

As ações de leitura e de escrita, bem como os portadores textuais devem estar presentes nas escolas infantis para a interação das crianças. Como é explicitado por Ferreira (1985, p. 102),

[...] não se trata de mantê-las (as crianças) assepticamente isoladas da linguagem escrita. Também não se trata de ensinar-lhes nas classes pré-escolares o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir exercícios de repetição escritos e de repetição em coro. É necessária imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita.

As ideias apresentadas concebem um currículo com identidade narrativa que prima por uma aprendizagem integrada, que deve ser construído pelo observar, registrar, planejar e agir. Nesse sentido, Sônia Kramer (2013;2014) e Silvia Néli Falcão Barbosa

(2013), colaboram com fundamentos inspirados em Martin Buber⁵², sobre o cotidiano da educação infantil como o espaço de criação, de vida, de invenção em prol de uma educação de qualidade. O conceito de qualidade trabalhado é no sentido da educação como uma resposta responsável (KRAMER, 2013a), porque envolve o comprometimento com a liberdade e a emancipação de todos; por meio das respostas dadas às crianças na ação docente contra o preconceito, a indiferença, a negligência, os maus tratos, as humilhações, a omissão e o esquecimento, colocando na centralidade do processo educativo as relações, num processo organizado e mobilizado na proposta de trabalho com as crianças pequenas. Portanto, no trabalho responsável é preciso a observação e documentação das interações cotidianas das crianças; a utilização do planejamento como recurso organizador no cotidiano e do espaço para a expressão das crianças; estruturados e mobilizados pela intenção pedagógica e na perspectiva do encontro pedagógico numa proposta de uma educação humanizadora.

Quanto à observação é destacado o papel do professor na direção de ver e ouvir as crianças em suas interações com as demais crianças e com os adultos, na perspectiva de que onde a criança estiver ocorrerá a ação de descobertas conforme o seu interesse. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações, para descobrir o que as crianças já sabem e como constroem significados para o mundo (KRAMER, 2013a). Esse também é um processo de aprendizagem docente, que ocorre por meio das interações ocorridas no cotidiano na prática da sensibilidade, dos conhecimentos e do compromisso pedagógico com as crianças, uma vez que:

conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa – com condições concretas – pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo, no planejamento diário e para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão (KRAMER, 2014, p. 5).

A observação e a escuta sensíveis estabelecidas na interação garantem a visibilidade dos envolvidos no processo, por meio do registro docente, construído na trajetória de

⁵² Martin Buber introduziu na filosofia o tema do diálogo. Para ele, nem o Eu, nem o Tu estão no início de tudo; no princípio, está simplesmente a relação. A relação é o espaço “entre”, é esse ambiente comum, essa coisa que ata os homens numa interação social. E quando dialogam, os participantes devem realizar uma autêntica imersão, dissolver-se na cena, na relação, na troca, no instante. E é igualmente instantânea a relação que homens têm com as obras da cultura. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/4960/3754>>. Acesso em: 01 abr. 20.

aprendizagem das crianças, de forma individual e coletiva. Portanto, o conceito atribuído à documentação pedagógica refere-se a uma “escuta visível” (RINALDI, 2012, p. 129). A documentação pedagógica envolve a observação, o registro e a reflexão. Ela dá a visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças, possibilitando a leitura, a revisitação e a avaliação desses processos, por meio de reflexões que são a base para o planejamento. O planejamento, por sua vez, nessa perspectiva, considera a criança como o sujeito principal do cotidiano, e por isso na sua organização deve-se considerar o modo de ver da criança, suas formas de conhecer, interagir e se expressar nas diferentes linguagens. Nessa perspectiva dialógica de planejamento, que considera a criança ativa, como produtora de cultura, ele é elaborado a partir dos interesses infantis organizando estratégias e materiais diversos que desafiem as crianças na produção do conhecimento de si e do mundo que as rodeia. Segundo Kramer (2002, p. 74), o planejamento deve ter espaço para que essa criança, os professores e demais integrantes do processo educativo participem da proposta pedagógica da instituição.

Outra questão integrante do planejamento refere-se à avaliação, que conforme Kramer (2014, p. 16) deve ser trabalhada como uma avaliação responsável que considera as condições e as ações concretas necessárias para a implantação de uma prática de qualidade, que preza pela expressão da criança, a linguagem e a brincadeira como centro do currículo na Educação Infantil.

Em continuidade da temática da avaliação na educação infantil, o material apresenta a avaliação em duas vertentes, a primeira relativa à avaliação da oferta educativa, à avaliação institucional, e a relativa à avaliação da criança. Utilizam a expressão “avaliação de contexto” para referirem à avaliação institucional, como processo de reflexão e verificação das condições de oferta da Educação Infantil numa determinada instituição, considerando o estabelecimento em seu todo ou as suas turmas/grupos, ou ainda, as práticas educativas realizadas nos diferentes contextos, com o objetivo de revisão de seus valores e construir bases para a melhoria constante das práticas educativas ali desenvolvidas. Abordam o acompanhamento da criança, a avaliação das práticas pedagógicas, focadas nas pertinentes à apropriação de linguagem oral, leitura e escrita nessa etapa da Educação Básica, perpassando pelas transições creche-pré-escola-ensino fundamental.

Há a defesa de que todos os aspectos que constituem e contextualizam os serviços de Educação Infantil são passíveis de ser avaliados, desde os aspectos internos da instituição que envolvem alunos, profissionais e comunidade, até às situações

macrocontextuais relacionadas às políticas e programas públicos, além de ações de uma rede de instituições, que influenciam no trabalho realizado no cotidiano.

Ressaltam que últimos 20 anos, no Brasil, foram publicados vários documentos em âmbito federal orientadores e de estudos referentes da relação qualidade, projeto pedagógico, direito das crianças pequenas à educação e avaliação, que devem ser utilizados como subsídios ao trabalho realizado pelos sistemas de ensino e pelas instituições, no sentido de referência para o acompanhamento e supervisão dos serviços e efetivação de práticas pedagógicas que respeitem as necessidades, os direitos e os interesses das crianças.

Especificamente ao se tratar acerca da avaliação de contexto da realidade educativa da instituição, é indicado que há de se considerar a sua trajetória englobando as conquistas, problemas e dificuldades dos seus serviços e práticas, o que permite o delineamento de ações possíveis para os avanços necessários. A avaliação institucional deve envolver os aspectos organizacionais, materiais e as pessoas que participam daquele contexto, num processo democrático, contínuo e dinâmico de corresponsabilidade, o qual envolva o proposto e o vivido. Sendo assim, é preciso um percurso formador, articulado às necessidades específicas da instituição, às condições de trabalho dos profissionais e às concepções norteadoras de suas práticas. A escolha de indicadores e instrumentos devem ser condizentes à ideia de educação infantil que os profissionais optaram, e essa ideia deve ser esclarecida na proposta pedagógica de cada instituição, explicitando os elementos necessários para articular os critérios a cada realidade envolvendo a toda comunidade escolar. Nesse sentido, não se avalia unicamente a criança, mas é avaliado todo o contexto institucional, objetivando a qualidade dos serviços oferecidos e ampliação de sua oferta.

O acompanhamento e avaliação no contexto das crianças na educação infantil integra na avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento no período de frequência das crianças às creches. A avaliação nessa etapa de ensino é uma exigência legal da LDB, mas ir além os objetivos legais de atender ao controle burocrático e oficial dos sistemas de ensino, constituindo um histórico real da criança em suas interações e aprendizagens. Dessa forma, o registro tem papel fundamental na documentação pedagógica pois traz elementos para a elaboração de relatórios ou pareceres descritivos das crianças e a trajetória de trabalho do grupo, além de ser fundamental se repensar a prática educativa.

O tipo de registro deve se adequar a cada contexto de trabalho e ser estabelecido entre professores e gestores escolares, para atender às questões pedagógicas dos

diferentes sujeitos do processo educacional. O registro individual deve ter o objetivo de captar a singularidade de cada criança nas experiências vividas. Já o de grupo deve trazer uma narrativa das vivências em relação às práticas educativas efetivadas em um determinado período com aquele coletivo de crianças, descrevendo o que foi feito, o que se observou, quais efeitos resultaram do trabalho e o que se pretende fazer em relação ao grupo. Nos relatórios destinados aos pais, a linguagem deve ser clara evitando os termos técnicos que se destinam aos especialistas, garantindo-lhes o direito de acompanhar o trabalho realizados com seus filhos, o de compreender as práticas desenvolvidas na instituição e o de participar desse registro dando informações ou sugestões.

As dimensões da avaliação são interdependentes porque enquanto o professor avalia a criança, ele também avalia o seu próprio trabalho e o processo educativo no contexto da instituição. Assim sendo, a avaliação acompanha o processo educativo nas diferentes situações num caráter processual e não classificatório.

A documentação pedagógica deve ser enriquecida por coletâneas de trabalhos e de outras realizações das crianças (por meio de fotos, recortes de jornais), que apresentam a trajetória de cada uma durante um determinado período (portfólios) e outras. A ideia defendida para essa prática é inspirada em Júlia Oliveira-Formosinho (2007) que afirma que o portfólio se sintoniza com a pedagogia de participação, encorajada pela educação centrada na criança e que reflete e questiona sobre as finalidades e os sentidos da própria ação de educar as crianças pequenas.

O material destaca que a avaliação das crianças na Educação Infantil não deve se vincular ao currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental. Também considera que para a implementação dos procedimentos de avaliação na educação infantil deve estar em sintonia com o disposto na LDB, nas DCNEI e no PNE, uma vez que pensar, discutir e propor a efetivação da avaliação das crianças com base nos pressupostos dos documentos indicados revela o quanto os profissionais da educação estão sensíveis, preocupados e corresponsáveis com as características desse momento formativo das crianças e de seus direitos.

Outras ideias defendidas se referem à necessidade de práticas de leitura literária nas instituições de Educação Infantil para formar as crianças como leitoras de literatura, sendo as professoras como mediadoras de leitura literária. Por ser um curso direcionado aos professores da escola pública defendem que os professores conheçam os objetivos, as estratégias e os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que, segundo eles, é o maior programa do Ministério da Educação de distribuição de livros de literatura

e de estímulo à leitura literária. Para isso, apresentam os trâmites que caracterizam o processo que vai desde a definição dos parâmetros expressos no edital até a distribuição dos livros infantis.

São trabalhadas as concepções de leitura e de formação de leitores relacionadas aos livros infantis. Nessa direção, defendem que a experiência com leitura influencia nas relações com os livros, conforme Roland Barthes e Antoine Compagnon (1987, p. 193), definem como uma biblioteca “íntima”: “Todas as bibliotecas íntimas têm uma zona de interseção. Então é outra coisa: é o amor que nasce de uma leitura. Amo-te, gostamos um do outro no livro”. Sendo assim, todos os livros lidos por uma pessoa se tornam uma biblioteca pessoal na sua memória, porque envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, além de ter um objetivo para guiar a sua leitura para alcançar alguma finalidade. Portanto, o leitor é quem constrói o significado do texto, por meio de uma construção que envolve o texto, os seus conhecimentos prévios sobre o que é abordado e os seus objetivos. Dessa forma, o sentido atribuído a um escrito pelo leitor não se traduz apenas no significado que o autor lhe atribui, mas no processo leitor constituído entre quem lê e o próprio texto, por meio das ações de leitura e reflexões sobre o que foi lido. Dada a importância do repertório literário, é apresentado como elemento fundante o letramento literário para a professora mediadora de leitura, uma vez que o hábito de leitura de um educador influencia a sua ação no trabalho com a literatura. Segundo Rildo Cosson (2014), letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, que para ser desenvolvido, requer uma prática pedagógica que possibilite o contato direto do leitor com a obra e a construção de uma comunidade de leitores, que resultará na ampliação do repertório literário, por meio da oferta de atividades sistematizadas e contínuas direcionadas ao desenvolvimento de competências literárias.

O papel do mediador de leitura na educação infantil, segundo o material, deve ocorrer por meio de atividades de contação e leitura em voz alta de histórias, de poemas, que possibilitem a construção de sentidos pela criança, da qual ainda não se espera que saiba ler sozinho. Ele será o responsável de promover o contato contínuo das crianças com os livros de literatura, para que se familiarizem com eles, a partir da interação com a linguagem literária, por meio dos textos e nas ilustrações, aprendendo a compreender esses usos sociais da escrita. Acredita-se que esse trabalho pode despertar o gosto pela leitura e o interesse por livros, além de contribuir para a etapa posterior, quando a criança aprenderá a ler e a escrever convencionalmente, pelo fato de já ter participado de situações

escolares de leitura. Defendem que o trabalho deve aguçar a vontade de ler mais e conhecer outros livros que compõem o acervo de obras da cultura escrita endereçado às crianças, por meio de situações de leitura mediadas numa relação afetiva, em que o mediador também escute as manifestações (palavras ou gestos) das crianças, significando ler com as crianças. Conforme, descreveu o autor Chico dos Bonecos, a leitura vai do livro para a turma, da turma para o livro, como se a história estivesse sendo lida ora no livro, ora nos ouvintes (MARQUES, 2009). Para que isso aconteça, também é preciso cuidar dos critérios para seleção de livros de qualidade e adequados às diferentes faixas etárias e das estratégias de exploração dos acervos existentes nas instituições de Educação Infantil, incluindo os espaços e acessos às obras pelas crianças, para a exploração da potencialidade dos atos de leitura com os envolvidos no cotidiano escolar.

Outro conceito trabalhado é o do livro de literatura infantil como um objeto multimodal, fundamentado no autor Street (2014) que define a multimodalidade como a diversidade de modos de comunicação existentes, que, além da escrita e da oralidade, incluem os modos de comunicação visuais – imagens, fotografias, os gestuais, entre outros. Para ele, um objeto multimodal se compõe por maneiras de representação e de comunicação que se relacionam, como imagem e escrita, que, acompanhados por fala, gesto, olhar, entre outros recursos, interferem na produção de sentidos. Portanto, os livros de literatura infantil, por meio de seu projeto gráfico dialoga com o texto verbal e com a ilustração, ampliando as possibilidades de leitura e de produção de sentidos. Conforme Odilon Moraes (2008, p. 49) nos explica “Por projeto gráfico de um livro entende-se uma série de escolhas e partidos que definirão um corpo (matéria) e uma alma (jeito de ser) para esse objeto”. Diante disso, é indicado que o trabalho pedagógico com livros para crianças deve considerar projeto gráfico, ilustração, texto, temática, elaboração da linguagem e os diferentes sentidos que as relações entre esses modos de expressão provocam. Também é tratada a questão da forma de utilização do livro, na qual é apresentada que a variação dos gestos de leitura também pode ajudar as crianças a desenvolverem uma boa relação com o livro e com a narrativa, uma vez promove um modelo de leitura para as crianças, que são utilizados para a compreensão da leitura e o ato de ler. Outra estratégia se refere à garantia das crianças escutarem o texto verbal ao mesmo tempo que observam as imagens, uma vez que são elementos indissociáveis para a construção de significados e de sentidos, pensados pelos autores e ilustradores. Também são indicadas a leitura livre com o manuseio feito pelas próprias crianças, a partir de suas

próprias escolhas e a exploração da leitura de imagens e de representações, por meio dos variados elementos visuais apresentados.

Considerando o amplo universo dos livros para crianças é importante conhecer a tipologia de livros, para garantir o acesso à diversidade ou, no caso dos livros, à bibliodiversidade, incluindo-os de diferentes formas no trabalho pedagógico garantindo o acesso e a exploração de formas variadas, com intencionalidade educativa. Nessa direção, são trabalhados os espaços do livro nas instituições de educação infantil como estratégia de exploração da potencialidade dos atos de leitura. Inspirado em Bakhtin (1981), o princípio para esse trabalho é o da organização dialógica, no qual é imprescindível instituir um diálogo permanente entre as formas de organização e demandas próprias dos sujeitos e dos atos de leitura, considerando a importância da diversidade de motivações, de contextos, de demandas das crianças e dos textos. Desse modo, a organização passa a ser elemento constitutivo da ação pedagógica, que junto a outros, viabiliza uma educação com características, expectativas e possibilidades das crianças. Nessa perspectiva indicam a criação de espaços de leitura significativos na educação infantil que propiciem experiências constantes e sistemáticas com a cultura letrada, conforme as ideias defendidas por Emília Ferreiro “a tão famosa ‘maturidade para a leitura e escrita’ depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque” (FERREIRO, 1985, p. 44). Assim, apresentam a ideia das estações de leitura, que podem ser constituídas por cantos, salas e instalações de leitura como formas de proporcionar não só o acesso contínuo e sistemático à diversidade de suportes e de tipos de escrita, como também interlocuções e aprendizagens permeadas por vínculos afetivos e significativos pelos envolvidos. A organização das estações de leitura é constituída pelas esferas ambientação, acervos e práticas, que apresentam dupla dimensão, sendo a primeira objetiva e concreta, ligada à funcionalidade do espaço; e a segunda, corresponde às instâncias imateriais, ligada a processos subjetivos e simbólicos, que atuam concomitante e dinamicamente na apropriação da cultura escrita. Portanto, para a organização das estações de leitura se faz necessário considerar os dois aspectos, junto à organização dialógica, cujo princípio é o de que cada esfera particular está também articulada e em relação dinâmica com o todo, influenciando e sendo por ele influenciada. Para transformar um espaço físico em ambiente dialógico requer atenção especial a aspectos de infraestrutura, mesmo que estes variem em relação às situações concretas de cada realidade, considerando diferentes aspectos que definem a configuração física do ambiente, em prol do acolhimento,

circulação, acesso e interação das crianças e professoras nos projetos e ações pedagógicas propostas, respeitando o princípio de que a apropriação da escrita não se dá de modo isolado das demais linguagens, mas articulada a elas. Nesse espaço, há de se considerar a organização dos acervos nas dimensões práticas como cognitivas e culturais. Esses acervos se tornam repertórios e a sua organização em espaços de uso coletivo é uma das formas de criar linguagens de comunicação, de educar, de criar meios para que as crianças descubram as relações que envolvem as dinâmicas do conhecimento e da cultura. As práticas pedagógicas se referem a dinamização das estações de leitura, que constituem parte dos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil relacionados aos objetivos de formação integral da criança. As ações específicas das estações de leitura abrangem aprendizagens procedimentais, conceituais e atitudinais próprias das relações com a cultura escrita, que devem ser realizadas de modo lúdico e significativo, respeitando as condições das crianças, envolvendo a comunidade escolar e promovendo o protagonismo infantil. Conforme essa lógica, criar salas, cantos, instalações de leitura pautados pela ordem dialógica significa criar comunidades letradas, dinâmicas, estimulantes e inclusivas. É importante destacar que essa prática deve ser ampliada com o conhecimento de outros espaços de leitura, como bibliotecas públicas, comunitárias, livrarias, como forma de apresentação e integração paulatina das crianças aos circuitos culturais da escrita mais amplos. Nesse sentido, as famílias também são essenciais para ampliação cultural das crianças e o trabalho conjunto é imprescindível na educação das crianças.

A educação infantil é a única etapa da Educação Básica que tem o papel de complementar a ação da família e da comunidade, para o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme explicita o artigo 7º das DCNEI. Portanto, é imprescindível a integração das famílias ao projeto institucional.

O caminho proposto para essa integração é o do diálogo constante, no qual famílias e atores institucionais explicitam as suas expectativas, necessidades e conhecimentos sobre a educação das crianças. Nessa direção, a instituição educacional precisa saber quem são essas famílias e quais expectativas têm sobre o trabalho pedagógico a ser realizado, ao mesmo tempo que ela explicita a educação que pretende desenvolver, num movimento dinâmico de respeito e cooperação em prol das crianças. No que tange à leitura e escrita, a premissa continua sendo a mesma, na qual é necessária a constituição do diálogo com as famílias, para a compreensão de como a leitura e a escrita estão

inseridas nos seus cotidianos, bem como saber o que elas esperam que suas crianças aprendam na Educação Infantil. Da mesma forma cada instituição e cada professor de educação infantil precisam ter claro as suas expectativas sobre a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, que lugar esse tema assume no contexto das suas preocupações acerca do bem-estar, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Essas relações são partes constitutivas de vínculos que sustentam as parcerias entre a instituição e as famílias.

Cabe ressaltar que o caráter técnico-pedagógico relacionado aos processos de leitura e escrita são de responsabilidade dos professores e profissionais da educação, que além do trabalho com as crianças, devem estabelecer uma interlocução com as famílias, no sentido de estabelecer vínculos com a literatura e subsidiar a construção de elos entre eles, a fim de auxiliar as crianças a adentrar o mundo ficcional. À vista disso, é proposto que as famílias sejam as parceiras na construção de caminhos leitores para as crianças, lendo livros de literatura infantil para elas diariamente, ampliando repertório cultural por meio de brincadeiras, cantos e contos tradicionais, além de participar ativamente de projetos/atividades propostas pela instituição de ensino. No trabalho com a literatura, os familiares podem e devem partilhar da construção de um caminho leitor para suas crianças, incluindo as histórias que fizeram parte de suas vidas, podendo essa prática se tornar um caminho no estreitamento de laços afetivos entre eles.

Por meio do estudo sobre as concepções que fundamentam o trabalho com as linguagens oral e escrita, trabalhadas no material do curso proposto pelo PNAIC, para os professores de educação infantil em creches e pré-escolas, podemos afirmar que os responsáveis pela elaboração demonstraram a preocupação em oferecer aos professores um material que abrange as questões epistemológicas oriundas de renomados autores, de diferentes áreas do conhecimento, que colaboram com os estudos educacionais, cujos estudos se complementam numa perspectiva de criança ativa, capaz e produtora de cultura numa relação dialógica com o meio em que vive, o que contribui para uma educação institucional qualificada, que além de respeitar as diferenças existentes, as considera no seu planejamento e ações propostas. A partir do estudo dos textos propõem reflexões sobre as ações docentes, e, para isso, buscam promover discussões entre os seus pares, estimulando a autoria das práticas dos professores vinculadas a cada realidade e, também, à sua formação profissional, fundamentadas nas questões teóricas e legais. Assim sendo, demonstram respeito à profissão do professor, pôr o conceberem como autor de sua prática e não apenas como mero reprodutor das normas e programas institucionais.

As concepções e teorias apresentadas integram estudos e pesquisas desenvolvidos na área da infância nos últimos anos, tanto no Brasil, quanto em outros países. Cabe destacar que o material tem o cuidado de transmitir a ideia de que é preciso ampliar o estudo sobre a infância e a atuação docente, não se restringindo apenas ao conteúdo nele abordado. Sendo que na sua estrutura sugere muitas outras fontes de informação condizentes com o marco teórico adotado, se constituindo em um banco de referências teóricas, que podem contribuir para ações formativas e, possivelmente, respaldar as decisões pedagógicas tomadas nas instituições.

Apesar das propostas explícitas quanto às ações docentes há dúvidas quanto a sua praticidade, já que o material é totalmente voltado aos professores, salvo o encarte direcionado aos pais. Como o próprio material cita as parcerias a serem realizadas nas instituições, pensamos que há a necessidade de ampliar as formações para os demais integrantes das escolas/creches, inclusos os técnicos pedagógicos das secretarias dos sistemas de ensino, que estejam ligados às funções de gestão escolar. Defendemos essa ideia porque o professor para colocar em prática as propostas do material, além do conhecimento teórico e didático, precisa de infraestrutura, recursos, autonomia e tempo; que são questões pertinentes aos atos de gestão escolar. No nosso entendimento para a efetivação das propostas se faz necessário um coletivo escolar/creche mobilizado em torno das concepções propostas, com estruturas de constante diálogo, para o “afinamento” do trabalho, nas quais possíveis divergências do modo de gestão no processo educacional, podem interferir na relação entre a teoria e prática. Por isso, as ações direcionadas apenas para os docentes podem ser insuficientes para que as teorias sejam consideradas no ato pedagógico.

Outra questão se refere a própria formação do professor, no que diz respeito ao desenvolvimento do curso. Pensamos que os formadores dos professores precisam ter amplo repertório teórico sobre as concepções tratadas, a fim de que possam realizar as discussões de forma aprofundada, além de considerar as expectativas, realidades e saberes dos professores, que a partir deles, se constituam numa rede de ideias, que fortalece e amplia os saberes docentes, e, possivelmente, traga possíveis mudanças de paradigmas. Dependendo da forma que o material for utilizado ele pode se tornar uma “cartilha”, ou ainda, uma “lista de conteúdo”, “um conjunto de textos” a ser trabalhado, pouco contribuinte para o aprimoramento profissional dos envolvidos no curso. Por se tratar de uma formação em serviço as ações propostas no curso devem ser concomitantes ao que é planejado e realizado nas instituições, de forma a constituir um diálogo real entre os

cursistas, formadores e instituições, que colabore para reflexões cada vez mais amplas e contextualizadas. Caso não haja a ponte entre o curso e o contexto, o professor terá dificuldade em praticar o que foi trabalhado na formação e os conhecimentos propostos permanecerão nos cadernos.

Sabemos que o curso foi elaborado para um programa desenvolvido em larga escala por todo o território nacional, cujas diretrizes preveem as parcerias com as coordenações locais, mas pensamos que para a sua realização, o mesmo deveria ter um material específico para a formação dos formadores desses professores, que o subsidiassem nas questões específicas sobre a formação de formadores, o que exige um preparo diferenciado, pois se trata de formar profissionais já habilitados com percursos, repertórios e saberes diferenciados construídos na profissão e nas suas próprias experiências de vida.

Defendemos a ideia de que programas educacionais de formação devam considerar os diferentes sujeitos envolvidos no processo ofertando os subsídios necessários para a formação de todos que de alguma forma se relacionam àquele projeto formativo. E quando se tratar de formação continuada de professores é preciso cuidar de todos os aspectos que envolve a docência, e também da formação daqueles que serão os seus formadores, os quais devem ser bem formados e repertoriados, para além do conteúdo do curso, estudando as concepções e saberes que envolvem os docentes e a sua formação.

Acreditamos que políticas públicas de formação docente são necessárias, mas há urgência em repensar as ações considerando a participação real daqueles que estão na prática diária com as crianças numa relação horizontal de planejamento, estudo e gestão participativa.

No próximo capítulo trataremos especificamente sobre a metodologia apresentando os detalhes das escolhas feitas, quanto à fundamentação teórica adotada, à abordagem, à natureza, à análise e aos instrumentos utilizados.

CAPÍTULO III-PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DO CAMPO TEÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO AO CAMPO EMPÍRICO

3. Metodologia

No âmbito das Ciências Humanas e Sociais que envolvem os seres humanos e suas relações com os outros e com o mundo é indispensável considerar motivações, desejos, crenças, valores, ideias, ideologias, intenções. Para tanto, se faz necessário contextualizar, para compreendermos a problemática da pesquisa. Outrossim, partimos do princípio de que a compreensão da realidade é dinâmica, que os sujeitos e os diferentes cenários estão em permanente interação e transformação e que, para compreendê-la, não podemos desprezar essa complexidade, assim sendo, optamos pela abordagem qualiquantitativa de pesquisa.

Inclusivamente, a metodologia escolhida para este trabalho de pesquisa é de tipo qualiquantitativo por ser mais adequada à questão de pesquisa que enunciamos e aos objetivos da investigação, que visam analisar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do PNAIC para a Educação Infantil, nos documentos oficiais e a realizada na Rede Municipal de Ensino de Santo André e as suas influências na prática do professor na etapa da Educação Infantil. A abordagem qualitativa permite uma compreensão profunda dos discursos e a quantitativa permitirá a ampliação dos sujeitos de pesquisa. Neste sentido, uma abordagem qualiquantitativa abrange as dimensões de compreensão e extensão.

No que se refere à abordagem qualitativa os estudos de Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013), destacam que, nas pesquisas qualitativas, os processos demandam maior preocupação do que o produto e ao pesquisador interessa verificar as manifestações dos problemas nas atividades e interações que ocorrem no cotidiano (BOGDAN e BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Em outro aspecto abordado ressalta que, nesses estudos, há “[...] uma tentativa de capturar a ‘perspectiva’ dos participantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.14) Como ideia complementar Tavares e Richardson (2005, p. 05) colaboram

As abordagens qualitativas ocupam um lugar de relevo na construção do conhecimento, não porque se contraponham às abordagens quantitativas, mas porque a utilização de ambas contribui para a

construção de um conhecimento de maior amplitude mais rigoroso e de maior profundidade. Se tivermos em consideração a construção do conhecimento na área das ciências sociais e humanas e, especificamente, na área da educação, a ideia de pesquisa e a respectiva prática tornaram-se absolutamente essenciais em qualquer nível de educação e de ensino, de modo que a função docente se converte, cada vez mais, numa atividade de pesquisa, única forma de o professor deixar de ser o reproduzidor de ideias feitas e se transforme num estimulador exemplar da construção do conhecimento científico em situações dialéticas de aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisa quali-quantitativa pode ser considerada como um esforço em explicar de uma forma mais criteriosa os resultados obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, sem a aferição quantitativa das características e atitudes verificadas.

Especificamente para a abordagem quantitativa utilizamos procedimentos estatísticos. Conforme Gil (2008, p. 78)

Não se pode negar que os procedimentos estatísticos são muito úteis e devem, sempre que possível, ser utilizados nas pesquisas sociais. Afinal, a Estatística é uma ciência e sua contribuição para o desenvolvimento de pesquisas nos mais diversos campos do conhecimento é inquestionável. Pode-se até mesmo dizer que algumas disciplinas só alcançaram o status de ciência graças à utilização de métodos estatísticos. Além disso, não há por que temer a utilização dos métodos estatísticos, pois graças ao desenvolvimento de programas eletrônicos torna-se possível hoje eliminar muitas das tarefas ingratas a que se tinham que se submeter os pesquisadores que apenas há algumas décadas decidiam-se pela realização de pesquisas quantitativas.

Quanto à natureza da pesquisa ela é descritiva, explicativa e compreensiva. Consideramos descritiva porque procuramos caracterizar o grupo de professores da Educação Infantil, cursistas do PNAIC, estabelecendo relações entre variáveis, por meio dos dados coletados do questionário aplicado. De acordo com Gil (s.d.)

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Serão inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas estão na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Trata-se de pesquisa explicativa uma vez que buscamos identificar os fatores que envolveram a inclusão dos professores no Pacto, considerando os documentos oficiais do programa, leis, diretrizes educacionais, influências e contextos quanto à alfabetização e à

Educação Infantil. Além de desvelar as concepções existentes no material do curso desenvolvido com os professores, bem como as suas concepções sobre a alfabetização e ações docentes. O autor nos esclarece sobre pesquisas explicativas

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (GIL, s.d.)

Também a consideramos compreensiva, pois é uma pesquisa que resulta da aplicação de uma abordagem qualitativa e que tem a entrevista como instrumento metodológico. A sua vocação consiste em compreender, detectar comportamentos, processos ou modelos teóricos e não em descrever, medir ou estabelecer relações entre variáveis. A pesquisa de natureza compreensiva procura estabelecer um elo entre o debate teórico e o debate metodológico. O pesquisador estabelece com o pesquisado uma relação existencial, social, cultural e política. (KAUFMANN, 2011).

Quanto à análise da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tomamos como referência os ciclos de Ball e Bowe no que diz respeito às dimensões de formulação das políticas e da produção de texto, por um lado e, por outro, do ciclo da prática ou, como refere Ball, da tradução das políticas, na prática, pelos diversos agentes, neste caso, os professores-educadores. O próprio Ball refere que o ciclo de políticas é um método e, por isso, tê-lo-emos em consideração na análise dos dados.

Os procedimentos escolhidos para a coleta de dados são coerentes com a abordagem de pesquisa adotada: de tipo quali-quantitativo com o recurso a questionário e entrevista como instrumentos metodológicos e às análises estatística e de discurso para os dados documentais e para os coletados por questionário e entrevista, respectivamente.

As entrevistas foram semiestruturadas, cujo roteiro foi composto por questões relacionadas à formação, às concepções e atuação dos professores da Educação Infantil, cursistas do PNAIC, no processo de alfabetização, relacionadas às categorias selecionadas Alfabetização, Educação Infantil, Formação de Professores e PNAIC. Os dados foram cruzados com os obtidos a partir da aplicação do questionário constituído por questões fechadas. A análise documental foi realizada a partir de registros, publicações e documentos do PNAIC, diretrizes nacionais, publicações sobre a

alfabetização e os materiais utilizados para a formação dos professores da EI. Esta análise foi realizada de forma pormenorizada como um dos sustentáculos da pesquisa realizada.

Conforme Severino (2007, p. 122), a análise documental envolve manuscritos, impressos, registros, audiovisuais e sonoros, e “tem como fonte documentos no sentido amplo [...] Nesses casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.”

Os procedimentos metodológicos aqui selecionados buscaram possibilitar a análise dos dados obtidos durante a realização do trabalho, bem como subsidiar a elaboração, de forma qualitativa, do relatório de pesquisa.

3.1. Campo de pesquisa

O campo de estudo desta pesquisa foram as Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Creches de Santo André, cidade pertencente à região metropolitana da Grande São Paulo.

A Rede de Ensino de Santo André é composta por 53 EMEIEFs, 5 Centros Públicos Profissionalizantes, 11 CESAS (Centro Educacional de Santo André), 33 Creches municipais e 19 Creches conveniadas, subvencionadas diretamente pelo município. Esta pesquisa se restringe ao contexto dos equipamentos educacionais que atendam a etapa da Educação Infantil, cujos professores optaram em participar das formações do PNAIC.

3.1.1-Breve histórico da origem da cidade de Santo André

João Ramalho Maldonado foi um aventureiro e explorador português que nasceu em Vouzela, no ano de 1493 e morreu em São Paulo em 1580. Viveu parte de sua vida entre índios tupiniquins, após chegar no Brasil em 1515. Tornou-se chefe de uma aldeia, após se tornar amigo próximo do cacique Tibiriçá, importante líder indígena tupiniquim na época dos primeiros anos da colonização portuguesa no Brasil.

Teve um papel importante na relação entre índios e portugueses, principalmente na chegada de Martim Afonso de Sousa no Brasil, com quem se encontrou no território de São Vicente e cultivou amizade.

Após várias tentativas de João Ramalho em transformar em Vila, o local em que vivia acima da Serra do Mar, Santo André surge em 08 de abril de 1553, criada pelo Governador Geral Tomé de Souza, sob o nome de Vila de Santo André da Borda do Campo. Ramalho foi vereador e alcaide (prefeito) da vila.

Em 1554 o jesuíta José de Anchieta cria a Aldeia de São Paulo de Piratininga com a inauguração do Colégio dos Jesuítas. Em 1560, o Padre Manoel da Nóbrega propõe ao Governador Geral Mem de Sá a transferência da Vila de Santo André para São Paulo de Piratininga o qual aceitou. Santo André deixa de ser uma unidade administrativa e passa a ser um bairro de São Paulo, o local passou a ser um ponto de passagem entre o Porto de Santos, a Capital e o interior.

Santo André teve suas terras cedidas ao ouvidor da Capitania de São Vicente Amador de Medeiros como sesmaria em 1561.

Em 1631, o Capitão Duarte Machado e sua esposa Joana Sobrinha doam à Ordem de São Bento umas terras localizadas no Tijucussú, formando a Fazenda São Caetano, atual São Caetano do Sul.

Em 1637, grande parte do restante dessa sesmaria foi concedida aos Beneditinos criando a Fazenda São Bernardo, grande parte da atual São Bernardo do Campo. Outras partes de terras menores foram sendo repassadas a vários donos até o início do Século XX, quando começam a ser loteadas.

A modernização da região se deu em meados do século XIX, com a construção da ferrovia próxima ao Rio Tamanduateí, com objetivo de melhorar o transporte de produtos agrícolas, tornando-se um atrativo às indústrias da época (química, têxtil e de moveis).

Neste contexto foram aparecendo alguns comércios como carpintarias, sapatarias, barbearias, pequenas pensões e restaurantes, dando um aspecto mais urbano às áreas próximas a Estação de Trem ressurgindo o termo Santo André nomeando o distrito criado em 1910.

Na década de 1930, o distrito de Santo André abrigava várias indústrias importantes, possuía a Estação de São Bernardo por onde escoava a maioria dos produtos produzidos e tinha vários políticos influentes como moradores. Estes fatores fizeram com que em 1939 toda a região do Grande ABC, com vários distritos, passasse a ser conhecida por Santo André, porém, no final do ano seguinte surgem movimentos emancipacionistas e os distritos começam a se tornar municípios. O primeiro foi São Bernardo do Campo em 1945 e incluía o distrito de Diadema emancipado em 1953, em 1949 São Caetano do Sul, em 1953 Mauá e Ribeirão Pires este último incluía o distrito de Rio Grande da Serra

emancipado em 1964. Desde então Santo André passa a ter 174,38 Km², com os distritos: Sede, Capuava e Paranapiacaba. Na década de 1950, houve um crescimento no setor automobilístico, mecânico, metalúrgico e de material elétrico e várias indústrias de autopeças se instalaram no Município.

Na década de 1970 ocorre uma expansão e grande concentração de indústrias na Grande São Paulo, é o milagre econômico⁵³. Na década seguinte ocorre um decréscimo no ritmo industrial resultando na recessão dos anos 1980. Nos anos 1990 a produção industrial continuou desacelerando, junto com incentivos fiscais voltados a outras áreas do estado de São Paulo, dificuldades de transporte e o custo da mão de obra altamente especializada, a região e em especial a cidade perde muitas indústrias.

Nas décadas seguintes houve um grande empenho do setor público e da sociedade para manter as indústrias existentes e se observa um aumento de atividades nos setores de serviços e no comércio.

O maior desafio no século XXI está ligado à geração de alternativas para o município garantir melhores condições de vida à população andreense.

3.1.2. Caracterização da Cidade de Santo André

Santo André pertence à região Metropolitana de São Paulo, conhecida como Grande ABC. Fica a 20,7 quilômetros da Capital, possui um território de 174,38 quilômetros quadrados de área sendo que 62% do município estão em área de proteção ambiental. Com uma população total de 710.212 habitantes, destes 340.674 homens e 369.536 mulheres, distribuídos em 228.210 domicílios e renda per capita de R\$ 1.804,75.

Quanto à infraestrutura, 98% dos domicílios têm rede de água e 96% rede de esgoto, 99,8% da população é atendida pela coleta de lixo, e 96% da população com energia elétrica.

⁵³ Milagre econômico brasileiro, 1967 a 1973 o Brasil alcançou taxas médias de crescimento muito elevadas e sem precedentes, que decorreram em parte da política econômica então implementada principalmente sob a direção do Ministro da Fazenda Antônio Delfim Neto mas também de uma conjuntura econômica internacional muito favorável. Esse período (e por vezes de forma mais restrita os anos 1968-1973) passou a ser conhecido como o do “milagre econômico brasileiro”, uma terminologia anteriormente aplicada a fases de rápido crescimento econômico no Japão e em outros países. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/milagre-economico-brasileiro>> Acesso em: 26 mar. 2019.

Em termos de Saúde possui 09 hospitais particulares, 01 hospital estadual, 02 hospitais municipais sendo um especializado na saúde da mulher, 07 policlínicas, 21 unidades de saúde, 12 unidades de saúde da família, 10 unidades especializadas, 05 unidades de serviço de saúde mental, 07 unidades de pronto atendimento e 16 unidades móveis de nível pré-hospitalar na área de urgência, destas sendo duas motolância.

Dispõe de 13 parques públicos, 08 museus, orquestra sinfônica com 33 apresentações por ano, 04 hotéis, 04 shoppings e vários centros comerciais de bairros.

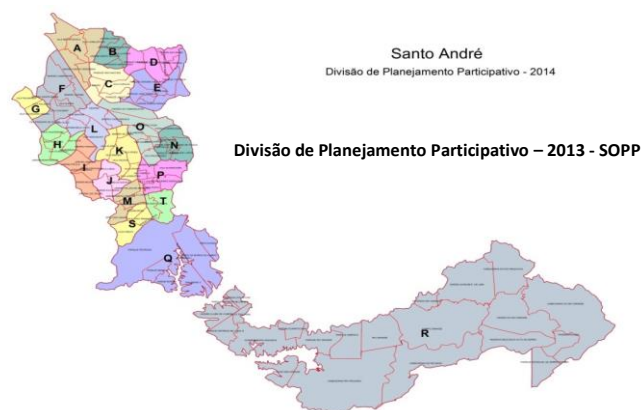
Na Educação conta com 11 Centros Educacionais de Santo André, 33 creches municipais, 19 creches assistencialistas conveniadas, 143 escolas particulares com atendimento à Educação Infantil, 87 escolas particulares de ensino fundamental e 32 do ensino médio, 86 escolas estaduais de ensino fundamental e 54 do ensino médio, 53 escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental (EMEIEF), 05 centros públicos de formação profissional e 13 faculdades ou universidades. Em relação ao ensino básico a cidade apresenta os seguintes atendimentos nas redes particular, municipal, estadual e conveniada: na Educação Infantil (0 a 5 anos) 31.464 atendimentos num universo de 41.827 crianças perfazendo o total de 75,23%; no Ensino Fundamental I (6 a 10 anos) 91.213 atendimentos num universo de 95.647 crianças perfazendo o total de 97,40%; no fundamental II (11 a 14 anos) 37.073 atendimentos num universo de 50.234 adolescentes perfazendo o total de 73,80%; e no Ensino Médio (15 a 17) 34.238 atendimentos num universo de 52.033 jovens perfazendo o total de 65,80%.

3.1.3 Caracterização Regional das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Santo André

A caracterização das EMEIEFs, neste trabalho, foi organizada de forma regionalizada, tomando por base a divisão da cidade feita pela Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo (SOPP), a qual foi formulada a fim de facilitar a consulta e participação dos munícipes nos eventos do Plano Plurianual Participativo de 2013 e posteriormente no Orçamento Participativo nos anos de 2014, 2015 e 2016.

A cidade de Santo André – SP foi dividida em 20 regiões nomeadas por letras do alfabeto de A até T, conforme demonstrado no mapa a seguir:

Figura 5 – Mapa de Santo André dividido por áreas do Planejamento Participativo



Fonte: Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo

Região A

Composta pelos bairros de Utinga, Camilópolis, Santa Terezinha, Vila Sá, Vila Metalúrgica e Tamanduateí 2 e 4, numa área de 5,71 km². Historicamente esses bairros passam a serem ocupados ao mesmo tempo por Indústria e operários, em 1910, com a instalação da Rhodia Química do Brasil a primeira na área, intensificando-se nas décadas de 1920, 1930 e 1940. Esta antiga ocupação é observada, ainda hoje, ao caminhar pelas ruas dos bairros, nas faixadas de suas construções e na falta de áreas de lazer para sua população.

A região conta com oito unidades educacionais sendo cinco Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs – Prof. João de Barros Pinto, Prof.^a Evangelina Jordão Luppi, Prof.^a Maria Cecília Derzan Rocha, Demercindo da Costa Brandão, Vinícius de Moraes), duas creches (Beth Lobo e Demercindo da Costa Brandão) e um Centro Educacional de Santo André (CESA Vila Sá) composto pela EMEIEF Prof.^a Maria Cecília Derzan Rocha, pela creche Beth Lobo, um centro comunitário com salas multiuso onde funciona um polo da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIACIDADE), duas quadras poliesportiva, playground, praça e uma biblioteca com acervo de mais de 7.500 livros.

Possui ainda uma unidade de saúde (US Utinga), um centro de especialidades odontológicas (CEO Santa Terezinha), um centro de referência da saúde do trabalhador (CRST Santa Terezinha), um núcleo de projetos especiais em saúde mental (NUPE Santa Terezinha), um ginásio esportivo (Noêmia Assumpção – bairro Camilópolis), um parque público (Parque Antônio Pezzolo – Chácara Pignatari) de área total de 34.870,79 m² com 2.050,28 m² de área construída onde funciona a Escola Livre de Cinema e Vídeo e um

teatro municipal (Teatro Cacilda Becker) que abriga a Escola Livre de Teatro. Para uma população estimada de 42.217 habitantes sendo 20.021 homens e 22.191 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 19.850, preta 1.451, parda 7.703, amarela 851 e indígena 19, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 2.336, de 5 a 9 anos 2.184, de 10 a 14 anos 2.635, de 15 a 19 anos 2.726, de 20 a 29 anos 7.262, de 30 a 39 anos 6.914, de 40 a 49 anos 6.113, de 50 a 59 anos 5.190 e mais de 60 anos 6.855, distribuídos em 14.169 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.759,78.

Região B

Composta pelos bairros Jardim Santo Antônio, Vila Lucinda, Jardim das Maravilhas, Vila Francisco Matarazzo e Jardim Utinga, numa área de 2,61 Km². Esses bairros surgem como locais de moradia nas décadas de 1930 e 1940 para os operários das indústrias que se espalham pela área do segundo subdistrito, na região conhecida anteriormente por Utinga como constam nos documentos dos séculos XVIII e XIX as expressões Oitinga, Tinga e Tingá da mesma família de palavras que em Tupi-Guarani significa Água Branca ou Águas Claras devido ao córrego que divide Santo André de São Caetano do Sul e deságua no Rio Tamandateí. Com a construção da segunda estação ferroviária da cidade, em 1933 próximo ao desague do córrego Utinga a estação recebeu esse nome.

Apesar da falta de áreas de lazer, a região conta com duas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs - Prof^o Paulo Freire e Vereador Manoel de Oliveira) e um Centro de Formação dos Professores (CFP Clarice Lispector). Conta com duas unidades de saúde (US da Vila Lucinda e US Dr. Moysés Fucs no Jardim Santo Antônio) e um Parque Público (Parque Ulisses Guimarães- Vila Francisco Matarazzo) de área total de 34.870,79 m² com 2.050,28 m² de área construída. Com uma população estimada de 31.258 habitantes sendo 14.737 homens e 16.520 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 24.968, preta 1.088, parda 4.468, amarela 679 e indígena 55, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 1.496, de 5 a 9 anos 1.537, de 10 a 14 anos 1.865, de 15 a 19 anos 2.026, de 20 a 29 anos 5.245, de 30 a 39 anos 4.833, de 40 a 49 anos 4.647, de 50 a 59 anos 4.275 e mais de 60 anos 5.334, distribuídos em 10.171 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.670,12.

Região C

Composta pelos bairros Bangu, Vila Curuçá, Parque das Nações, Parque Jaçatuba e Tamandateí 5 e 6, numa área de 4,86 Km² que integrava a Fazenda Oratório de propriedade dos Cardoso Franco no início do século XX. A região é loteada primeira à

esquerda da Rua Oratório em 1925 e teve sua ocupação feita por europeus (Lituanos, Eslavos, Húngaros e Italianos, principalmente). Em 1938 o outro lado é loteado e começa abrigar os migrantes de Minas Gerais, Paraná, Nordeste e interior de São Paulo, atraídos pela industrialização que acontecia ao longo da Bacia do Rio Tamanduateí.

A região conta com três Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs – Prof.^a Maria da Penha Manfredi, Tarsila do Amaral e Prof^o Eufly Gomes) e uma creche (Prof^a Ester Moura Barreto). Possui uma biblioteca pública (Biblioteca Cecília Meireles – Parque das Nações) com um acervo de mais de 26.842 livros e 38.468 arquivos periódicos e uma Escola de Iniciação Artística (EMIA Aron Feldman) localizada dentro do parque público (Parque Regional da Criança Palhaço Estremilique – Parque Jaçatuba) com uma área total de 66.697,90 m² com 1.244,90 m² de área construída, onde aos domingos funciona uma Feira de Artesanato.

Conta com uma unidade de saúde (US do Parque das Nações), um Núcleo de Atenção Psicossocial (NAPs II – Parque das Nações) e um Centro de Especialidades (CE II Parque das Nações). Com uma população estimada de 35.636 habitantes sendo 16.863 homens e 18.774 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 27.529, preta 1.236, parda 4.960, amarela 884 e indígenas 74, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 1.852, de 5 a 9 anos 1.873, de 10 a 14 anos 2.178, de 15 a 19 anos 2.358, de 20 a 29 anos 6.004, de 30 a 39 anos 5.442, de 40 a 49 anos 5.260, de 50 a 59 anos 4.697 e mais de 60 anos 5.972, distribuídos em 12.032 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.834,70.

Região D

Composta pelos bairros Jardim Ana Maria, Jardim Itapoan, Jardim Santo Alberto, Parque Novo Oratório e Parque Oratório, numa área de 3,86 Km². A região começa a ser ocupada com a chegada da Indústria Automobilística no ABC, principalmente a partir das décadas de 60 e 70. Porém o Parque Novo Oratório e adjacências inicia sua ocupação antes a partir da Fazenda da Juta que fazia parte da grande Fazenda Oratória, cujo nome origina-se de uma Igreja construída por escravos no Século XVII e demolida no início dos anos 1970. Desta fazenda restou a estradinha do oratório, atual Rua Oratório onde funciona o Sistema de Trólebus de Integração Metropolitana.

A região conta com dois Centros Educacionais de Santo André (CESAs) o CESA Praça Internacional ou Parque Novo Oratório onde funciona EMEIEF Prof^o Darcy Ribeiro, um Centro Comunitário com salas multiuso onde funciona um polo da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIACIDADE), uma biblioteca pública com um

acervo de mais de 9.872 livros, piscina, playground e quadra poliesportiva além de uma área verde, e o CESA Jardim Santo Alberto onde funciona a EMEIEF Prof^a Elaine Cena Chaves, a Creche República Italiana, um Centro Comunitário com salas multiuso onde funciona um polo da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIACIDADE), uma biblioteca pública com um acervo de mais de 8.103 livros, piscina, playground, pista de esquite e quadra poliesportiva além de uma grande área verde.

Um parque público (Parque Cidade dos Meninos – Parque Novo Oratório) com uma área total de 11.983,75 m² com 53,20m² de área construída. Um centro de artes e esportes unificados (CEU Jardim Ana Maria) que integram num mesmo espaço programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e de inclusão digital.

Conta com o centro de saúde escola, no Parque Novo Oratório onde funciona uma unidade do Programa Saúde da Família, um centro de reabilitação municipal (CREM), um Hospital da Mulher no Jardim Santo Alberto, outra unidade da Saúde da Família no Jardim Santo Alberto, uma unidade de saúde (US do Parque Novo Oratório). Com uma população estimada de 45.194 habitantes sendo 21.689 homens e 23.505 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 34.754, preta 1.595, parda 8.300, amarela 545 e indígena 17, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 2.114, de 5 a 9 anos 2.360, de 10 a 14 anos 2.979, de 15 a 19 anos 3.246, de 20 a 29 anos 7.889, de 30 a 39 anos 6.986, de 40 a 49 anos 6.963, de 50 a 59 anos 5.943 e mais de 60 anos 6.714, distribuídos em 14.261 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.371,90.

Região E

Composta pelos bairros Jardim Alzira Franco, Jardim Rina, Parque Capuava, Parque Erasmo Assunção, Parque João Ramalho, Polo Petroquímico de Capuava e Tamanduateí 8, numa área de 4,80 Km². Pertencente ao Distrito de Capuava, criado pela lei nº 4.954 de 27/12/1985, a região faz divisa com os municípios de São Paulo (Parque São Rafael e São Matheus - Zona Leste) e Mauá, este último divide com Santo André o Polo Petroquímico instalado na década de 60 quando se intensifica sua ocupação, estendendo-se nas décadas seguintes. Porém a região já vinha sendo ocupada desde a 1920 quando foi inaugurada a estação ferroviária de Capuava como um posto telegráfico. Atualmente a região que cresceu a partir da ferrovia e do Vale do Rio Tamanduateí sofre uma transformação econômica, como toda Região do Grande ABC, vendo a Avenida dos

Estados, nas margens do Rio Tamandateí, constituindo-se num grande corredor comercial.

A região conta com um Centro Educacional de Santo André (CESA Parque Erasmo Assunção) composto pela EMEIEF Luiz Gonzaga, a creche Gonzaguinha, um Centro Comunitário com salas multiuso onde funciona um polo da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIACIDADE), uma biblioteca pública com um acervo de mais de 9.788 livros, piscina, playground e quadra poliesportiva além de uma área verde. Um centro público de formação profissional (CPFP João Amazonas – jardim Rina), duas EMEIEFs e duas creches no Jardim Alzira Franco (EMEIEF Cidade Takasaki e Augusto Boal e Creche Profª Sandra Cristina Silva e Vereador Manuel Campestrini), a creche Heitor Vila Lobos no Jardim Capuava e EMEIEF Madre Tereza de Calcutá e a creche Máximo Mansur no Parque João Ramalho. Um parque público (Parque Vereador Norio Arimura – Parque Capuava) com uma área total de 16.613,35m² com 180,45m² de área construída.

Possui uma unidade do Programa Saúde da Família e um Unidade de Saúde no Parque João Ramalho, um centro de referência de assistência social (CRAS Otávio de Abreu – Jardim Alzira Franco). Com uma população estimada de 54.141 habitantes sendo 26.437 homens e 27.704 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 37.042, preta 2.433, parda 13.914, amarela 735 e indígena 12, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 3.084, de 5 a 9 anos 4.382, de 10 a 14 anos 4.079, de 15 a 19 anos 4.347, de 20 a 29 anos 10.028, de 30 a 39 anos 9.543, de 40 a 49 anos 8.089, de 50 a 59 anos 6.411 e mais de 60 anos 6.158, distribuídos em 1.6573 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.264,67.

Região F

Composta pelos bairros Jardim, Campestre, Santa Maria, Vila Alice, Vila Alpina, Vila Guiomar, Vila Príncipe de Gales e Tamandateí 1 e 3 numa área total de 6,87 Km². Os bairros dessa região foram loteados em épocas diferentes, de caráter residencial com destinações específicas. Aprovados pela lei municipal nº 209 de 16 de março de 1920, os Bairros Jardim e Campestre foram destinados à “Habitação Burguesa”, pois estavam próximos da estação ferroviária e junto ao bairro industrial instalado ao longo da via férrea. O Bairro Santa Maria fora destinado à “Habitação Proletária” por estar mais longe da ferrovia, os bairros acabaram não se desenvolvendo desta forma, apesar de concentrarem uma camada mais elitizada da cidade. Os outros bairros tiveram sua aprovação em meados dos anos 1940. A Vila Alpina chegou a possuir dois cinemas, Cine Paroquial e o Cine Arte que funcionou até 1978. Outra peculiaridade dessa região, a Vila

Guiomar na época de seu loteamento era elogiada por seu empreendedor com frases como: “Suavidade amena desse altiplano milagroso” e sobre o clima: “A uma altitude de 841 metros” e ainda que “a água local é notável pelos seus compostos minerais”. Objetivando tornar a Vila em “Estância Climática”, tais elogios constam de um ofício encaminhado ao prefeito da época. A Vila Príncipe de Gales foi loteada em 1920 por Álvaro Justiniano dos Santos, que em 1930 abriu uma olaria em outro bairro e doava tijolos e telhas a quem adquirisse um lote dos seus loteamentos. A Vila Príncipe de Gales abriga um importante centro universitário composto pelo Complexo Educacional Fundação ABC, (Faculdade de Medicina) e Fundação Santo André com suas faculdades de Filosofia, Ciências e letras, Faculdade de Economia e Faculdade de Engenharia.

A região conta ainda, um centro público de formação profissional (CPFP Armando Mazzo – Vila Alice), uma creche (Creche Monsenhor João do Rego Cavalcante – Bairro Campestre) e três EMEIEFs (Monsenhor João do Rego Cavalcante no Bairro Campestre, Profª Therezinha Monteiro de Barros Nosé na vila Alpina e Odylo Costa Filho na Vila Guiomar). Um parque público (Parque Prefeito Celso Daniel – Bairro Jardim) com uma área total de 68.184,30m² com 2.076,98 construída, onde funciona um ginásio de esportes, pista de caminhada, quadra de tênis, campo de futebol, playground e espaço para exposições.

Conta com duas unidades de saúde (Bairro Campestre e Vila Guiomar), um ambulatório de referência de moléstias infecto contagiosas (ARMI – Vila Guiomar), um instituto de doenças renais (IDR Bairro Jardim), um núcleo de atenção psicossocial (NAPS I – Bairro Jardim), um centro de atenção psicossocial infantil (CAPS Infantil – Vila Guiomar), um centro de referência do idoso de Santo André (CRISA – Bairro Jardim). Com uma população estimada de 51.972 habitantes sendo 24.544 homens e 27.425 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 42.441, preta 1.012, parda 6.962, amarela 1.503 e indígena 53, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 2.607, de 5 a 9 anos 2.524, de 10 a 14 anos 2.852, de 15 a 19 anos 3.089, de 20 a 29 anos 8.188, de 30 a 39 anos 8.092, de 40 a 49 anos 7.795, de 50 a 59 anos 6.995 e mais de 60 anos 9.828, distribuídos em 17.979 domicílios com renda per capita média de R\$ 3.737,98.

Região G

Composta pelas Vilas Palmares e Sacadura Cabral numa área de 1,71 Km². Área do antigo Sítio Boa Vista dos anos de 1900, que mais tarde fora dividida em dois outros sítios funcionando entre 1929 e 1950. Um de propriedade da extinta imobiliária Terra de

Palmares, com sede na Rua Quatá onde funcionou o Clube da Empresa “General Willis” e posteriormente o Sanatório, e o outro de Virgílio Di Cicco e Mário Penna, com sede onde funciona o CESA Vila Palmares e a creche assistencial João XXIII. Deu origem a Vila Palmares cuja ocupação se deu antes da aquisição dos lotes sendo regularizado posteriormente numa negociação entre o proprietário e os moradores, após um movimento de resistência pela posse da terra. Devido à forma de ocupação e mobilização pela infraestrutura, no início dos anos 1970, Vila Palmares e região são marcados como lugar de luta por melhores condições de vida. Já a Vila Sacadura Cabral, loteada por Álvaro Justiniano dos Santos, essa região abrigava várias Olarias sendo a primeira aberta em 1930 pelo próprio loteador que doava tijolos e telhas aos compradores de seus lotes além de vender aos demais bairros da cidade e região.

A região conta com um Centro Educacional de Santo André (CESA Vila Palmares) composto pela EMEIEF Prof.^a Sonia Aparecida Marques, um Centro Comunitário com salas multiuso onde funciona um polo da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIACIDADE), uma biblioteca pública com um acervo de mais de 6.866 livros, playground e quadra poliesportiva além de uma área verde, uma EMEIEF Prof. José do Prado Silveira e a Creche Maria Delphina de Carvalho Neves na Vila Sacadura Cabral e um Ginásio de Poliesportivo na Vila Palmares. Conta com Unidade de Saúde na Vila Palmares e uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA Sacadura Cabral). Com uma população estimada de 27.315 habitantes sendo 13.423 homens e 13.892 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 16.415, preta 1.537, parda 9.164, amarela 180 e indígena 18, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 1.986, de 5 a 9 anos 1.780, de 10 a 14 anos 2.110, de 15 a 19 anos 2.170, de 20 a 29 anos 5.459, de 30 a 39 anos 4.480, de 40 a 49 anos 3.715, de 50 a 59 anos 2.791 e mais de 60 anos 2.826, distribuídos em 8.617 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.134,44.

Região H

Composta pelos bairros Jardim Bom Pastor, Vila Floresta, Vila Gilda, Vila Scarpelli, Vila Valparaíso numa área de 3,32 Km². Teve uma urbanização lenta a partir de meados dos anos 1920 por meio da abertura de vários loteamentos ao longo da margem direita da Avenida Pereira Barreto que passava por antigos sítios de Santo André, desde a estação ferroviária de Santo André, à época chamada São Bernardo, e a Vila de São Bernardo, hoje centro urbano de São Bernardo do Campo. Sua construção foi uma resposta do Império às críticas feita pelo jornal A Província de São Paulo (hoje O Estado de São Paulo) que denunciava o descaso e abandono do Caminho do Pilar (Via do século

XVIII), “Há lugares que se transformaram em vastas lagoas, outros em fundos lameiros, de sorte que tem muita vez acontecido um carro de bois ou um cargueiro de abóboras gastar seis a oito horas para fazer o caminho até a estação, ou da estação ao povoado” (A Província de São Paulo, 14/09/1884). Teve início em 1887 e ficou pronta em 1895, já na República, oferecendo desde então uma alternativa ao primitivo Caminho do Pilar. Se diferenciando por ser uma estrada planejada ao contrário do Caminho do Pilar que era cheia de curvas desviando de morros e vales desde Mogi das Cruzes e Ribeirão Pires em direção a São Bernardo.

A região conta com um Centro Educacional de Santo André (CESA Vila Floresta) composto pela EMEIEF Prof.^a Maria das Graças Souza e um Centro Comunitário com salas multiuso onde funciona um polo da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIACIDADE), uma biblioteca pública com um acervo de mais de 9.720 livros, piscina, playground e quadra poliesportiva além de uma área verde. Uma Creche Prof.^a Laura Dias de Camargo e uma EMEIEF Dr. Janusz Korczak na Vila Val Paraíso. Um parque público (Parque Escola - Vila Valparaiso) com uma área total de 44.913,01 m² com 2.824,55 m² de área construída onde funciona a sede do Conselho Municipal de Educação, possuindo ainda, salas multiuso para vários cursos, um auditório para 200 pessoas, um horto com plantas medicinais e aromáticas, horta orgânica, canteiro de plantas carnívoras e suculentas, cactário, bromeliário, orquidário, sucatoteca, laboratório pedagógico de informática, minhocário, terrário, playground, academia ao ar livre, bosque e viveiro de plantas oriundas da Mata Atlântica.

Conta com unidade do Programa Saúde da Família na Vila Valparaiso e um Unidade de Saúde no Jardim Bom Pastor. Com uma população estimada de 35.818 habitantes sendo 16.884 homens e 18.934 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça: branca 30.029, preta 990, parda 3.713, amarela 1.062 e indígena 20, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 1.822, de 5 a 9 anos 1.791, de 10 a 14 anos 1.813, de 15 a 19 anos 2.205, de 20 a 29 anos 5.567, de 30 a 39 anos 5.999, de 40 a 49 anos 5.604, de 50 a 59 anos 4.628 e mais de 60 anos 6.194, distribuídos em 12.144 domicílios com renda per capita média de R\$ 3.425,02.

Região I

Composta pelos bairros Paraíso, Jardim Cristiane, Jardim Las Vegas, Jardim Stella, numa área de 3,85 Km². As margens esquerdas da Avenida Pereira Barreto, construída entre 1887 e 1895, para facilitar o acesso entre a ferrovia que levava à capital e a Vila de São Bernardo e Região, foram formadas várias “Vilas Urbanas”. Os Bairros Paraíso,

Jardim Stella, Jardim Oriental e Jardim do Pilar (os dois últimos hoje pertencentes ao Jardim Stella) surgiram dessas “Vilas Urbanas” e tiveram seu povoamento intensificado nos anos 1930, porém de forma lenta. Os demais bairros, mais distantes da Avenida Pereira Barreto, Jardim Cristiane (que incorporou o Jardim Jamaica) tem sua formação a partir da década de 1960, e o Jardim Las Vegas (que incorporou os Jardins Milena e Primavera) data dos anos 1980. Esses Bairros têm muita tradição de luta por melhorias como, luz elétrica, água encanada e linhas de ônibus. Vale destacar a luta dos moradores do Jardim Cristiane pelo asfalto, quando se uniram e contrataram uma empresa por conta própria para asfaltar as ruas do bairro.

A região conta com três EMEIEFs (Fernando Pessoa – Jardim Stella; Prof.^a Yvone Zahir – Jardim Las Vegas; Prof. José Maria Sestilho Mattei – Jardim Cristiane), três creches (Prof.^a Marina Gonçalves Ulbrich – Jardim Stella; Maria Dolores Felipe Silva – Jardim Las Vegas; Prof.^a Elisabete Lilian Piccinin - Jardim Cristiane) e um centro público profissionalizante (CP Miguel Arraes- Jardim Cristiane).

Conta com Unidade de Saúde no Bairro Paraíso. Com uma população estimada de 40.678 habitantes sendo 19.292 homens e 21386 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 31.208, preta 16.40, parda 7.101, amarela 700 e indígena 29, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 2.120, de 5 a 9 anos 2.246, de 10 a 14 anos 2.533, de 15 a 19 anos 2.680, de 20 a 29 anos 6.762, de 30 a 39 anos 6.502, de 40 a 49 anos 6.037, de 50 a 59 anos 5.221 e mais de 60 anos 6.577, distribuídos em 12.812 domicílios com renda per capita média de R\$ 2.262,00.

Região J

Composta pelos bairros Jardim Alvorada, Jardim do Estádio e Vila Linda, numa área de 2,37 Km². A Região que compõe esses bairros era formada por sítios, chácaras e uma mata de eucaliptos principalmente, o córrego Apiaí possuía peixes. De urbanização lenta a região foi loteada em 1948 a Vila Linda, em 1958/61 o Jardim Progresso e em 1980 o Jardim Alvorada com o Conjunto Inocoop. O desenvolvimento da região se deu a partir da Rua Carijós que aos poucos foi ganhando luz elétrica, água encanada, asfalto e transporte público. O Conjunto Inocoop, construído entre 1980 e 1983, já tinha a infraestrutura necessária com asfalto e ônibus inclusive. Com a demora na entrega, o conjunto foi ocupado por movimentos que lutavam por moradias, com o apoio da igreja Católica e pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC.

A região conta com um Centro Educacional de Santo André (CESA Vila Linda) composto pela EMEIEF Reverendo Oscar Chaves e um Centro Comunitário com salas

multiuso onde funciona um polo da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIACIDADE), uma biblioteca pública com um acervo de mais de 8.234 livros, piscina, playground, pista de skate, duas quadras poliesportivas, um campo de futebol, além de uma área verde. Um centro público de formação profissional (CPFP Maria Lacerda – Jardim do Estádio), três EMEIEFs (Prof. Antônio Virgílio Zamboni e Prof. Júlio Nunes Nogueira – Jardim do Estádio e Luiz Sacilotto – Jardim Alvorada) e uma creche no Jardim Alvorada (Prof. Antônio Oliveira).

Conta com unidade do Programa Saúde da Família e um Unidade de Saúde na Vila Linda e mais uma unidade de saúde no Jardim Alvorada.

Com uma população estimada de 35.157 habitantes sendo 16.918 homens e 18.239 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 22.965, preta 2.054, parda 9.873, amarela 254 e indígena 11, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 2.049, de 5 a 9 anos 2.224, de 10 a 14 anos 2.515, de 15 a 19 anos 2.700, de 20 a 29 anos 6.435, de 30 a 39 anos 5.697, de 40 a 49 anos 5.187, de 50 a 59 anos 4.194 e mais de 60 anos 4.156, distribuídos em 11.242 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.367,85.

Região K

Composta pelos bairros Silveira, Vila Helena, Vila Junqueira e Vila Pires, numa área de 3,20 Km². Com a instalação da tecelagem Ipiranguinha no final do século XIX, a primeira fábrica considerada moderna de Santo André, próximo a região, atraiu muita mão de obra, principalmente dos italianos da Vila de São Bernardo que foram aos poucos ocupando toda a área próxima a partir do Bairro Silveira loteado em 1913, depois Vila Pires em 1928 e os demais surgem na década de 1940.

A região conta com cinco EMEIEFs sendo a Carlos Drummond e Prof. Nicolau Moraes de Barros – Vila Pires, Airton Senna e Prof. José Lazzarini Júnior – Vila Helena e Prof.^a Mariângela Ferreira Aranda Fuzetto – Vila Junqueira, duas creches (Ângela Masiero – Vila Junqueira e Prof.^a Yonne Cintra Souza – Vila Pires) e um centro público de formação profissional (CPFP Valdemar Mattei – Vila Pires). O Bairro Silveira abriga o Complexo Esportivo Pedro Dell'Antônia com um ginásio poliesportivo com capacidade para sete mil torcedores, duas piscinas aquecidas sendo uma semiolímpica e mais quatro ginásios para treinamentos de diversas modalidades esportivas.

Conta com uma Unidade de Saúde na Vila Helena, um Centro de Especialidades e Centro de Atenção Psicossocial na Vila Junqueira. Possui uma estação de tratamento de água (ETA Guarará) responsável pelo tratamento de 5% da água consumida na cidade.

Com uma população estimada de 30.157 habitantes sendo 14.145 homens e 16.012 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 24.669, preta 923, parda 4.097, amarela 468 e indígena 00, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 1.403, de 5 a 9 anos 1.489, de 10 a 14 anos 1.638, de 15 a 19 anos 1.747, de 20 a 29 anos 4.957, de 30 a 39 anos 4.953, de 40 a 49 anos 4.429, de 50 a 59 anos 4.018 e mais de 60 anos 5.469, distribuídos em 10.614 domicílios com renda per capita média de R\$ 2.421,68.

Região L

Composta pelos bairros Casa Branca, Centro, Jardim Bela Vista, Vila Alzira, Vila Assunção e Vila Bastos, numa área de 5,09 Km². Com a Instalação da tecelagem Ipiranguinha a margem do histórico Caminho do Pilar, construído no século XVIII e ligava a freguesia de São Bernardo a Ribeirão Pires e Mogi das Cruzes, nomeou o antigo Bairro Rural do Ipiranguinha (hoje Casa Branca) vieram os operários dando origem às vilas da região. A tecelagem funcionou de 1898 até a década de 1960, no local onde era o supermercado Extra na Praça Ademar de Barros, o Caminho do Pilar foi incorporado pelas vias urbanas locais como a Avenida Dr. Alberto Benedetti, permanecendo o trecho entre a Avenida Ramiro Colleoni e a Avenida Pereira Barreto com o nome original.

A região conta com a EMEIEF Padre Fernando Godat na Vila Assunção, Sabina – Escola Parque do Conhecimento e Planetário, uma escola livre de danças (Centro de Dança – Jardim Bela Vista), os Museus Dr. Octaviano Armando Gaiarsa, Casa da Palavra Mario Quintana e Casa do Olhar Liz Sacilotto, a Biblioteca Nair Lacerda com um acervo de 264.640 exemplares, o Teatro Municipal Antônio Houaiss com capacidade para 475 expectadores, o Anfiteatro Heleny Guariba com 150 lugares, Salão de Arte Contemporânea Luiz Sacilotto todos no Centro. Dois parques públicos, o Parque Deputado José Cicote na Vila Assunção possui uma área total de 346.647,97 m² e área construída de 1.908,75 m², com lagos, ciclovias, pista de caminhada, playground, bosque, área para aerodelismo, concha acústica para espetáculos, quadras poliesportivas e campo de futebol e o Parque Antônio Flaquer com 36.307,25 m² de área e 343,41 m² de área construída, com playground, pista de caminhada, sede da Banda Lira de Santo André com um palco para apresentações culturais e aos domingos abriga a feira de artesanato.

Conta com um centro de referência de assistência social (CRAS Central – Vila Alzira), um Centro de Referência para Pessoas com Deficiência (CRPD Centro), uma Unidade de Saúde, um Pronto Atendimento no Centro e outro na Vila Assunção, um Centro Hospitalar Municipal na Vila Assunção, um Centro de Especialidades no Centro, um centro de especialidades odontológicas (CEO Centro), um Núcleo de Atenção

Psicossocial Álcool e Drogas (NAPS AD Centro), Centro de Orientação e Apoio Sorológico (COAS Centro), Centro de Atenção à Saúde Mental (CASM Casa Branca).

Com uma população estimada de 42.539 habitantes sendo 19.698 homens e 22.841 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 36.702, preta 593, parda 3.848, amarela 1.341 e indígena 54, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 1.938, de 5 a 9 anos 2.004, de 10 a 14 anos 2.139, de 15 a 19 anos 2.481, de 20 a 29 anos 6.194, de 30 a 39 anos 6.544, de 40 a 49 anos 6.573, de 50 a 59 anos 5.914 e mais de 60 anos 9.752, distribuídos em 15.787 domicílios com renda per capita média de R\$ 3.940,63.

Região M

Composta pelos bairros Jardim Santa Cristina, Sítio dos Vianas, Vila Luzita, numa área de 2,38 Km². Com aspecto de Recanto Campestre, devido a vários atrativos naturais com destaque a um lago com uma ilhota ao meio, Vila Luzita foi loteada em 1938. A imobiliária que negociava os lotes abertos pelo antigo Banco A. E. Carvalho localizava-se onde hoje é o largo da Vila Luzita, foram os próprios loteadores que criaram a primeira linha de ônibus interligando o bairro a Estação Ferroviária em janeiro de 1940 e em 21 de agosto de 1941 foi fundado o Esporte Clube Vila Luzita, pelos moradores, sendo o primeiro clube de futebol da região. Devido à distância, a expansão do bairro e região foi muito lenta só entre os anos de 1950 e 1960 apareceram novos loteamentos como o do Jardim Guarará (hoje incorporado à Vila Luzita) e Jardim Aclimação (hoje Jardim Santa Cristina) os demais a partir de 1960. O bairro Sítio dos Vianas nasce de um dos maiores Núcleo de Favela e tem sua história marcada por lutas e conquistas, tanto na negociação pela compra da terra com na criação do Movimento de Defesa dos Favelados em 1977 (MDF) que dez anos mais tarde deu origem ao Movimento de Defesa dos Direitos de Moradores em Favela (MDDF), sendo a primeira a ser urbanizada de forma integrada em 1091 e 1992.

A região conta com duas EMEIEFs a Prof.^a Sylvia Orthof no Jardim Santa Cristina e a Cândido Portinari na Vila Luzita, três creches a Prof. Jorge Guimarães Lopes da Costa na Vila Luzita, a Brasil Marques do Amaral, no Jardim Santa Cristina e a Vereador Cosmo do Gás no Sítio dos Vianas.

Na Saúde, uma Unidade de Saúde (US) e um Pronto Atendimento (PA), um centro de Referência de Assistência Social (CRAS) todos na Vila Luzita. Com uma população estimada de 40.626 habitantes sendo 19.759 homens e 20867 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 23.141, preta 2.451, parda 14.750, amarela 222 e indígenas 62, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 2.720, de 5 a 9 anos 3.006, de

10 a 14 anos 3.301, de 15 a 19 anos 4.998, de 20 a 29 anos 7.440, de 30 a 39 anos 6.738, de 40 a 49 anos 5.312, de 50 a 59 anos 3.714 e mais de 60 anos 3.399, distribuídos em 12.279 domicílios com renda per capita média de R\$ 983,15.

Região N

Composta pelos bairros Cidade São Jorge, Jardim Marek, Parque Gerassi Centreville, Parque Marajoara e Tamanduateí 7, numa área de 4,44 Km². A ocupação dessa região tem início nos anos de 1920 com instalações de várias indústrias como a Pirelli, motivando e atraindo os operários a se fixarem próximos ao emprego. Em 1950, surge um grande loteamento, a Cidade São Jorge e simultaneamente há uma luta por melhorias no bairro, por parte dos moradores que se unem e formam a Sociedade Amigos da Cidade São Jorge. Numa tentativa de fazer um loteamento para famílias de renda média-alta e alta, a Construtora Nova Urb inicia a obra do Conjunto Habitacional Centreville no ano de 1978. Com a falência da construtora e o abandono do empreendimento, as casas semiacabadas e os terrenos são invadidos em duas ocasiões: junho de 1982 e fevereiro de 1983 por operários, principalmente metalúrgicos, com a ajuda da Igreja Católica, mais tarde e após muita luta conseguiram regularizar a situação. Loteados em 1982, o Parque Marajoara e o Jardim Marek, sendo partes do antigo sítio dos Ribeiros, foram bairros planejados através da implantação do projeto de valorização do pedestre, da segurança das crianças e da hierarquização das vias que atendem ao bairro. O estreitamento de vias, o alargamento de passeios, o tratamento paisagístico e principalmente a participação da comunidade em todo o processo, são fatos recentes na vida dos bairros.

A região conta com três EMEIEFs sendo a Comendador Piero Pollone e a Miguel Sanches Ruiz na Cidade São Jorge e a Arquiteto Estevão de Faria Ribeiro no Jardim Marek, a creche Hebert de Souza no Parque Marajoara e as creches Maria Campos e a Adalgisa Boccacino Pinheiro de Faro no Jardim Marek. Um centro de artes e esportes unificados (CEU Prof. Acylino Belisomi - Jardim Marek) que integram num mesmo espaço programas e ações culturais, práticas esportivas e de lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e de inclusão digital.

Duas Unidades de Saúde, a US Cidade São Jorge e a US Parque Gerassi Centreville, um centro de referência de Assistência social (CRAS Cidade São Jorge). Com uma população estimada de 41.214 habitantes, sendo 19.952 homens e 21.262 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 25.824, preta 2.607, parda 12.465, amarela 264

e indígena 54, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 2.856, de 5 a 9 anos 2.822, de 10 a 14 anos 3.262, de 15 a 19 anos 3.341, de 20 a 29 anos 7.638, de 30 a 39 anos 6.706, de 40 a 49 anos 6.235, de 50 a 59 anos 4.577 e mais de 60 anos 3.777, distribuídos em 12.497 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.398,94.

Região O

Composta pelos bairros Vila América, Vila Guarani, Vila Homero Thon, Vila Humaitá e Vila Progresso, numa área de 2,35 Km². A região é ocupada de forma lenta, inicialmente por italianos e portugueses atraídos pela instalação de indústrias como a Pirelli. A Vila Homero Thon em 1920 foi loteada primeiro seguido da Vila América em 1928 e a vila Humaitá em 1932. No fim da década de 1950 com a formação do Polo Automobilístico do ABC a expansão das Vilas se acelerou.

A região conta com um Centro Educacional de Santo André (CESA Vila Humaitá) composto pela EMEIEF Salvador dos Santos, um Centro Comunitário com salas multiuso onde funciona um polo da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIACIDADE), uma biblioteca pública com um acervo de mais de 9.472 livros, piscina, playground e quadra poliesportiva além de uma área verde, as EMEIEFs Elizabete Leonardi na Vila Guarani e a Homero Thon na vila Homero Thon.

Conta com uma Unidade de Saúde na Vila Humaitá. Com uma população estimada de 24,406 habitantes sendo 11.702 homens e 12.704 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 18.025, preta 1.095, parda 5.194, amarela 88 e indígena 04, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 1.419, de 5 a 9 anos 1.452, de 10 a 14 anos 1.645, de 15 a 19 anos 1.773, de 20 a 29 anos 4.355, de 30 a 39 anos 3.955, de 40 a 49 anos 3.770, de 50 a 59 anos 2.998 e mais de 60 anos 3.039, distribuídos em 8.124 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.646,92.

Região P

Composta pelos bairros Condomínio Maracanã, Jardim Ipanema, Vila Guaraciaba, Vila Lutécia, Vila Suíça e Vila Tibiriçá, numa área de 3,49 Km². “Sertões dos Beber” era a antiga denominação dessa região que começou a ser ocupada de forma lenta, por pequenos e espaçados loteamentos nos anos de 1950 e 1960, principalmente por migrantes trabalhadores. A Vila Suíça começou ser loteada em 1947, numa primeira etapa e em 1956 na segunda. Os moradores dessa região foram chegando aos poucos e de forma acanhada. Vila Guaraciaba (1.950), Condomínio Maracanã (1.952), assim por diante. Região se caracteriza pela presença de vários Núcleos de Favelas como o Gregório de Matos, Vista Alegre, Esfinge, Boulgival, Cisplatina e a maior deles o Lamartine. Com

muita luta a população conquistou rede de água e esgoto, iluminação, asfalto e linhas de ônibus. A grande maioria desses Núcleos já tem algum tipo de intervenção de urbanização, porém muito aquém das necessidades de seus moradores.

A região conta com a EMEIEF Dom Jorge Marcos de Oliveira no Condomínio Maracanã, a creche Irmã Rosina da Silva na Vila Guaraciaba e a creche João de Deus na Vila Suíça. Um parque público (Parque da Juventude Dona Ana Brandão – Jardim Ipanema) com uma área total de 39.280,70m² com 648,45m² de área construída, com pista de skate, campo de futebol, playground e pista de caminhada.

Conta com unidade do Programa Saúde da Família na Vila Suíça. Com uma população estimada de 38,437 habitantes sendo 18,717 homens e 19,720 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça: branca 23.574, preta 2.301, parda 12.307, amarela 258 e indígenas 00, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 2.528, de 5 a 9 anos 2.634, de 10 a 14 anos 2.668, de 15 a 19 anos 3.210, de 20 a 29 anos 7.367, de 30 a 39 anos 6.445, de 40 a 49 anos 5.541, de 50 a 59 anos 4.105 e mais de 60 anos 3.939, distribuídos em 11.814 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.274,17.

Região Q

Composta pelos bairros Jardim Riviera, Parque Miami, Parque do Pedroso, Recreio da Borda do Campo, Três Divisas e Waisberg I e II, todos em área de proteção ambiental numa área de 16,66 Km². A região começa a ser loteada na década de 1960, como uma área de chácaras as margens da represa Billings. A Cidade Recreio da Borda do Campo aparecia com alternativas as famílias que gostam de estar em contato com a natureza, próximo ao Centro de Santo André e com lotes de 5.000m² e mais tarde devidos em 1.000m². Porém poucos lotes foram vendidos e ocupados para esse fim. No início dos anos 1980, os lotes recomeçam a ser vendidos a muitas famílias acarretando um grande adensamento e gerando divergência entre a preservação da qualidade de vida dos habitantes e a represa, protegida pela lei de Proteção aos Mananciais a partir de 1976, e que passou a enfrentar problemas de saneamento, desmatamento, deslizamento de morros e falta de equipamentos para atender o grande número de moradores. Ao mesmo tempo o Parque Miami também passou a ser ocupado por famílias sem a preocupação da proteção aos mananciais. Uma área de proteção aos mananciais possui uma série de restrições para a ocupação urbana. Uma região como essa apresenta morros e colinas com grande inclinação e solos muito frágeis que, se forem desmatados, podem desbarrancar provocando acidentes. Associado a isto, há a necessidade de preservar os córregos e as nascentes, preservando a qualidade da água da represa através da manutenção da área

com densa vegetação, e poucas residências. Este é o sentido da Lei de Proteção de Mananciais, que restringe a ocupação da área a lotes muito grandes, conformando chácaras e sítios. A solução merece a continuidade das ações visando o saneamento da área e a preservação das áreas ainda não ocupadas, num trabalho conjunto entre as administrações públicas – municipal e estadual – e a população local.

A região conta com a EMEIEF Chico Mendes e a Creche Prof.^a Nancy Andreoli no Recreio da Borda do Campo e a EMEIEF Machado de Assis e a Creche Monteiro Lobato, no Parque Miami.

Conta com unidade do Programa Saúde da Família no Parque Miami e outra no Recreio da Borda do Campo, um centro de referência de assistência social (CRAS Recreio da Borda do Campo). Um Parque Natural Municipal do Pedroso “Prefeito Lincoln Grillo” com uma área total de 8.396.857,03 m² com 3.520 m² de área construída, possuindo playground, churrasqueiras, quadras poliesportivas, campo de futebol com vestiários, um grande lago e um jardim japonês. Com uma população estimada de 23.783 habitantes sendo 11.884 homens e 11.899 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça: branca 11.962, preta 1.724, parda 9.958, amarela 64 e indígenas 75, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 1.938, de 5 a 9 anos 2.103, de 10 a 14 anos 2.385, de 15 a 19 anos 2.248, de 20 a 29 anos 4.409, de 30 a 39 anos 3.798, de 40 a 49 anos 3.252, de 50 a 59 anos 2.186 e mais de 60 anos 1.464, distribuídos em 6.924 domicílios com renda per capita média de R\$ 787,91.

Região R

Composta pelos bairros Acampamento Anchieta, Cabeceiras de Araçauva, Cabeceiras do Mogi, Cabeceiras do Rio Grande, Cabeceiras do Rio Pequeno, Estância Rio Grande, Fazenda dos Tecos, Jardim Guaripocaba, Jardim Joaquim Eugênio de Lima, Parque América, Parque das Garças, Parque Estadual Serra do Mar, Represa Billings II e III, Parque Rio Grande, Reserva Biológica Alto da Serra, Rio Grande, Sítio Taquaral e Várzea do Rio Grande formando o Parque Andreense além de Paranapiacaba e Campo Grande, todos em área de proteção ambiental com uma área de 82,89 Km². O Parque Andreense, composto por vários bairros, é cortado pela Rodovia Índio Tibiriçá (SP31) e assim como Paranapiacaba fica sem acesso direto por Santo André por conta da Represa Billings ter separado essa parte do restante do município, sendo acessados pelos municípios vizinhos (São Bernardo do Campo, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra). Com ocupação que data de cerca de 30 anos atrás e ao longo da rodovia SP31, e bem espaçada, sendo o Parque Represa Billings II e III e o Jardim Clube de Campo mais

concentrado. A baixa ocupação se dá por dois fatores, a dificuldade de acesso e a Lei de Proteção e Recuperação de Mananciais (1976) que define um lote mínimo de 5.000 m². Já Paranapiacaba surge em 1860 como uma Vila de Operários Inglesa, vindo da Inglaterra para a construção da ferrovia que liga o Planalto Paulista ao Porto de Santos, a São Paulo Railway ou Estrada de Ferro Santos Jundiaí. “Varanda Velha” foi por onde começou a Vila ficando ao lado do caminho, hoje Rua Direita. Simultaneamente ocorre a ocupação da parte alta com a construção da capela de Bom Jesus de Paranapiacaba. No início do século XX surge a Vila Martim Sarita para atender o grande número de operários vindo para a duplicação do “funicular” (Sistema de subida e descida dos trens, complexo composto entre outros por máquinas fixas, cabos de aço e polias etc.). Com a vinda da indústria automobilística para a região do ABC na década de 1950 e o fim da concessão de exploração da estrada de ferro pelos ingleses há uma degradação do sistema negligenciado pelo Poder Público Federal, culminando com implantação do sistema de cremalheira em 1974 substituindo o sistema funicular (cuja base de funcionamento era a própria Vila), esse fato acelera o processo de degradação e faz surgir movimentos de defesa do patrimônio, terminando pelo seu tombamento pelo CONDEPHAAT em 1.987. Em 2002 a Prefeitura de Santo André compra a parte baixa da vila e desde então procura realizar ações e projetos, junto com a sociedade civil, de melhoria dos serviços públicos, objetivando a preservação, a conservação e o uso sustentável, tendo como principal eixo o desenvolvimento do turismo ecológico e cultural.

A região conta com um Centro Educacional de Santo André (CESA Luís Gushiken - Parque Andreense) composto pela EMEIEF Parque Andreense, a creche Sueli Leal Barros, um centro público de formação profissional Júlio de Grammont, um Centro Comunitário com um anfiteatro, salas multiuso onde funciona um polo da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIACIDADE), playground e quadra poliesportiva, a EMEIEF e a Creche Paranapiacaba. Uma Biblioteca Distrital com mais de 7.405 livros em Paranapiacaba, os Museus Tecnológico Ferroviário do Funicular, Ferroviário, Castelinho, Casa Fox, 5 Machina – Novos Planos Inclinados além da própria Vila de Paranapiacaba de 1860 ser um museu a céu aberto. Um parque público (Parque Natural Nascentes de Paranapiacaba) com uma área total de 4.618.179,10m².

Conta com uma Unidade de Saúde no Parque Andreense e um pronto atendimento em Paranapiacaba. Um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS Paranapiacaba), uma estação de tratamento de esgoto (ETE Parque Andreense) e a Escola de Formação Ambiental Billings no Parque Andreense. Com uma população estimada de

5.758 habitantes sendo 2895 homens e 2863 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 3.112, preta 400, parda 2.217, amarela 07 e indígenas 12, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 398, de 5 a 9 anos 458, de 10 a 14 anos 494, de 15 a 19 anos 535, de 20 a 29 anos 1.062, de 30 a 39 anos 877, de 40 a 49 anos 858, de 50 a 59 anos 622 e mais de 60 anos 4564, distribuídos em 1.618 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.014,63.

Região S

Composta pelos bairros Cata Preta, Jardim Irene e Vila João Ramalho, numa área de 2,46 Km². A região surge devido exclusão social provocada por sucessivas crises econômicas, com ocupações rápidas, desordenadas e com grande densidade populacional, tendo seus bairros aparecido sem nenhum planejamento de loteamento a partir de várias favelas como a Mauricio de Medeiros, Eucaliptos e os Irenes II, III e IV, com exceção da Vila Rica (hoje Vila João Ramalho) loteada em 1966 por Francisco e Miguel Serrano Idalgo que haviam adquirido essas terras do banco Munhoz no mesmo ano. Apresentando um agravante por ser uma região muito perto da área de proteção de mananciais, chegando a ser confundida com esta, uma vez que a legislação de proteção aos mananciais permite uma densidade bruta de nove habitantes por hectare (9hab/ha) em regiões próximas ela está muito acima disto.

A região conta com um Centro Educacional de Santo André (CESA Cata Preta) composto pela EMEIEF Carolina Maria de Jesus, a creche Hideki Koyama, um Centro Comunitário com salas multiuso onde funciona um polo da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIACIDADE), uma biblioteca pública com um acervo de mais de 7.615 livros, pista de skate, playground e quadra poliesportiva além de uma área verde.

Conta com unidade do Programa Saúde da Família no Jardim Irene e um Unidade de Saúde na Vila João Ramalho. Com uma população estimada de 28.409 habitantes sendo 13.871 homens e 14.538 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 16.236, preta 1.790, parda 10.138, amarela 197 e indígenas 48, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 2.174, de 5 a 9 anos 2.328, de 10 a 14 anos 2.489, de 15 a 19 anos 2.375, de 20 a 29 anos 5.354, de 30 a 39 anos 4.812, de 40 a 49 anos 3.820, de 50 a 59 anos 2.701 e mais de 60 anos 2.353, distribuídos em 8.224 domicílios com renda per capita média de R\$ 1.008,14.

Região T

Composta pelos bairros Jardim Santo André e Parque dos Pássaros, numa área de 2,11 Km². Parte do Jardim Santo André surge entre 1949 e 1953 no loteamento da

Imobiliária Santo André, da qual herdaria o nome, oriundo de parte da gleba de terras do Banco Munhoz. Outra parte, formado de forma desordenada e com alta densidade demográfica a partir de favelas como Cruzado I e II, Missionários, Toledana e Vizinhanças. Região é próxima a área de proteção ambiental e com grande parte da área pertencente a Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU).

A região conta com um Centro Educacional de Santo André (CESA Jardim Sato André) composto pela EMEIEF Cora Coralina e um Centro Comunitário com salas multiuso onde funciona um polo da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIACIDADE), playground e quadra poliesportiva além de uma área verde. Três creches no Jardim Santo André (Creche Dom Décio Pereira, Francisca Zuk e Henfil).

Conta com unidade do Programa Saúde da Família e um Ponto Atendimento no Jardim Santo André. Com uma população estimada de 34.930 habitantes sendo 16.964 homens e 17.966 mulheres, que se declaram quanto à cor ou raça branca 19.768, preta 2.085, parda 12.739, amarela 266 e indígenas 72, distribuídas nas seguintes faixas etárias: de 0 a 4 anos 2.864, de 5 a 9 anos 3.033, de 10 a 14 anos 3.710, de 15 a 19 anos 3.342, de 20 a 29 anos 6.311, de 30 a 39 anos 6.053, de 40 a 49 anos 4.821, de 50 a 59 anos 2.758 e mais de 60 anos 2.038, distribuídos em 10.066 domicílios com renda per capita média de R\$ 832,72.

3.1.4 Sujeitos da pesquisa

Configuram-se como sujeitos desta pesquisa os professores, cursistas do PNAIC de Educação Infantil, na Rede Municipal de Santo André.

O critério de escolha foi a utilização dos ciclos de vida profissional dos professores na perspectiva de Huberman (2000). Utilizamos os ciclos de vida profissional apenas como critério para a escolha dos sujeitos de modo a que pudéssemos contemplar, nessa escolha, as diversas fases da carreira profissional. Huberman não constituiu, por isso, nenhuma referência teórica para a nossa pesquisa nem tão pouco nos dedicamos ao estudo dos ciclos da vida profissional por considerarmos não ter qualquer relação com o nosso objeto de pesquisa.

No que diz respeito ao questionário a amostra foi aleatória, dada a dificuldade de construir uma amostra representativa tendo em conta a dispersão dos sujeitos.

Em relação às entrevistas optamos pela amostra intencional que, segundo Gil (2008, p. 94), é uma

Amostragem por tipicidade ou intencional também constitui um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado.

Portanto, como tínhamos os resultados da aplicação do questionário, convidamos sujeitos que atendessem aos critérios já citados, os quais foram entrevistados. Dessa forma, organizamos a tabela, que é apresentada na sequência, de acordo com as variáveis para a caracterização dos sujeitos.

Tabela 2 - Caracterização das entrevistadas

Entrevistada	Idade em anos	Anos de Carreira	Gênero	Formação
Entrevistada 1	30	10	Feminino	Pedagogia -2010 2012- Pós em Língua Portuguesa e literatura, 2014 - Pós em educação infantil, Especialização em Educação inclusiva - 2016 Mestrado em Educação -2020
Entrevistada 2	41	8	Feminino	Pedagogia - 2011 Especialização Psicopedagogia- 2014 Especialização Ludopedagogia- 2017
Entrevistada 3	44	16	Feminino	Magistério - 2010 Pedagogia - 2002 Especialização: Alfabetização em letramento - 2016 Educação infantil - 2017 Mestrado- 2020
Entrevistada 4	38	20	Feminino	Pedagogia -2003 Artes- 2015 Especialização em Alfabetização e Letramento- 2011 Mestrado profissional em Educação - 2020
Entrevistada 5	53	27	Feminino	Magistério - 1986 Pedagogia – 2004 Psicopedagogia -2013 Psicomotricidade- 2014
Entrevistada 6	38	17	Feminino	Magistério - 2000 Pedagogia - 2010 Ciências Sociais – 2006 Especialização em Magistério do Ensino Superior - 2008

				Especialização em Didáticas para a implementação da BNCC - Anos Iniciais (em andamento) Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade - 2014
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora

Na análise descritiva dos seis sujeitos entrevistados, todos são do gênero feminino, o que suscita questões de gênero na formação e identidade docente. Situam-se entre 30 e 53 anos. No que diz respeito à formação inicial, 3 são formadas no curso do Magistério, 6 são graduadas em pedagogia como formação acadêmica, 1 possui a segunda graduação em Arte, outra em Ciências Sociais, 6 possuem duas pós-graduações lato sensu e 4 pós-graduação stricto sensu no nível mestrado. Nessa direção constata-se que as professoras possuem um nível elevado de formação na área educacional. Quanto aos cursos realizados na pós-graduação eles são diversos e, assim como o mestrado, pertencem à área da Educação.

Um dos fatores que colabora para a realização da formação acadêmica é o Estatuto do Magistério Municipal, que prevê acréscimo de 10%, para cada pós-graduação Lato Sensu concluída, no limite de duas, acréscimo de 30%, para mestrado, no limite de um, como forma de progressão funcional. Como são professoras concursadas da rede elas são regidas por este estatuto e, conseqüentemente, fazem jus à progressão funcional.

No que diz respeito à experiência profissional, as entrevistadas têm entre 8 e 27 anos de experiência no magistério.

Em prosseguimento à pesquisa definimos os procedimentos para a coleta de dados que são descritos a seguir.

3.1.5 Procedimentos para a coleta de dados

O procedimento de coleta de dados foi realizado em três etapas: análise documental dos documentos e materiais referentes ao PNAIC, preenchimento dos questionários e entrevistas.

A análise documental trouxe subsídios para a compreensão do processo de alfabetização, do PNAIC, de sua proposta de alfabetização para a Educação Infantil e das bases epistemológicas que sustentam a sua proposta.

Os procedimentos éticos da pesquisa foram cumpridos, com o devido cuidado, e houve o preenchimento do Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos participantes.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram informados previamente, a partir de mensagens por e-mail, Facebook e WhatsApp sobre os objetivos e a finalidade do estudo, a fim de que se sentissem confortáveis para a participação da pesquisa do Doutorado em Educação. Cabe ressaltar que a coleta de dados foi realizada durante a pandemia da Covid-19, com a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS), de isolamento social. Nesse contexto, foram utilizadas as ferramentas disponíveis para que a pesquisa se consolidasse.

O questionário foi composto por questões fechadas e foram formuladas a partir do problema e dos objetivos de pesquisa, conforme as sugestões da banca de qualificação e disponibilizado link específico para respostas no Google Forms, compartilhado com os sujeitos. Previamente aplicamos um pré-teste tendo em vista a validação do questionário. Os dados são apresentados e analisados no presente capítulo.

Todo o instrumento de pesquisa deve ser validado empiricamente. Sobretudo um questionário que é aplicado a um número considerável de sujeitos para que os dados coletados possam ser analisados estatisticamente.

No que diz respeito à nossa pesquisa, optamos pela aplicação de um questionário, numa primeira fase, e, posteriormente, pela realização de entrevistas semiestruturadas.

Assim, construímos o questionário e, como exigem as regras e procedimentos metodológicos, decidimos submetê-lo a um teste prévio ou pré-teste. Escolhemos 17 sujeitos a quem solicitamos que respondessem ao questionário entre 24 e 28 de março de 2020. O objetivo foi, como referimos, proceder à sua validação como instrumento de pesquisa, sugerindo aos respondentes que prestassem atenção à pertinência e clareza das questões colocadas, ao tempo de resposta, ao número de perguntas e à coerência global das questões. Também foi solicitado aos sujeitos que apresentassem outras sugestões de perguntas, no caso de considerarem que, perante o objeto de pesquisa, caberia inserir outras possíveis perguntas.

O pré-teste foi realizado com dezessete professoras integrantes da rede municipal de ensino de Santo André, que cursaram o PNAIC e que integram escolas em diferentes bairros da cidade, cujos dados telefônicos estavam disponíveis para o contato.

A aplicação do questionário ocorreu de forma digital, via um link de acesso ao formulário, encaminhado por contato via rede social, cuja mensagem de convite esclarecia o porquê e para quê do contato, bem como a possibilidade de críticas e sugestões sobre o instrumento de coleta de dados.

Ao término do preenchimento do questionário, a maioria das participantes comunicou o preenchimento e não sugeriu alterações a serem realizadas nas questões propostas. Os sujeitos submetidos ao pré-teste foram céleres na entrega e, depois de uma análise individual, concluímos que não houve substanciais sugestões de alteração relativamente ao número de questões e respectiva formulação.

Em análise realizada as dezessete respostas do questionário, percebeu-se que os sujeitos tiveram alguma dificuldade em processar apenas duas questões que se referiam ao curso de pós-graduação e ano de término. As questões foram reformuladas para a versão a ser aplicada aos demais professores cursistas.

A primeira aba do formulário disponibilizado na internet apresentava o termo de consentimento e assentimento livre e esclarecido e somente após a concordância do pesquisado era aberto o acesso ao questionário para as respostas.

O pré-teste revelou, no que diz respeito aos sujeitos que responderam, que todos são do gênero feminino, situam-se entre 33 e 66 anos. No que diz respeito à formação inicial, 10 são formadas no curso do Magistério, 16 são graduadas em pedagogia como formação acadêmica, 16 possuem pós-graduação lato sensu e duas pós-graduação stricto sensu no nível mestrado. No que respeita à experiência profissional, têm entre 12 e 40 anos de experiência no magistério; consideram que a educação infantil não é a fase adequada para a alfabetização e que as atividades deverão ser, essencialmente, de caráter lúdico e a rotina pedagógica deve manter atividades motivadoras de leitura e escrita. Divergem sobre o entendimento da proposta de alfabetização do PNAIC na educação infantil e das atividades a serem propostas, mas a maioria afirma que o PNAIC contribuiu com a sua formação profissional e se houvesse a continuidade da formação a realizariam.

Consideramos que o pré-teste permitiu a validação do questionário com os ajustes que julgamos necessários.

Finalizada essa etapa adequamos o instrumento e prosseguimos no processo de coleta de dados.

O questionário foi encaminhado aos professores da Educação Infantil, cursistas do PNAIC, via e-mail, no qual foi informado o porquê do convite, o objetivo do estudo, o link para o preenchimento on-line e contatos para necessários esclarecimentos sobre a pesquisa e para auxílio no que fosse necessário. O e-mail foi enviado para 126 contatos, sendo que 12 mensagens não foram entregues, porque o endereço não foi encontrado ou não pode receber mensagens. O formulário ficou disponível para preenchimento on-line de 18 de abril de 2020 a 07 de maio de 2020, sendo que na página de rosto foi

disponibilizado o termo de consentimento e assentimento livre esclarecido para a concordância ou não da participação. Antes de encerrar a coleta de dados, tentamos, também, o contato via rede social Facebook e WhatsApp, nos contatos que tínhamos, que não eram todos, para a participação na pesquisa, uma vez que o contato pessoal, por meio das escolas onde trabalham, estava impossibilitado devido à pandemia mundial da Covid-19. Dos sujeitos de pesquisa que receberam o convite de participação com o link para o preenchimento, 98 acessaram ao questionário e 97 concordaram e responderam à totalidade das questões propostas. Um sujeito acessou, e não concordou em responder, pois informou que era desistente da formação. Portanto, o link do questionário foi entregue a 114 cursistas, desses 16 não responderam e 97 responderam às questões propostas. A entrevista foi semiestruturada e elaborada conforme a problemática e os objetivos da pesquisa já apresentados, a fim de obter dados, que revelassem informações sobre as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do PNAIC para a Educação Infantil desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Santo André. A ferramenta utilizada para as entrevistas foi o Google Meet, que possibilitou a sua gravação na íntegra. A proposta do roteiro semiestruturado de entrevista está no apêndice D e as transcrições nos anexos.

3.1.6 Técnicas de análise de dados: análise estatística descritiva e análise de discurso

No que diz respeito à análise dos dados do questionário, aplicado a 97 sujeitos, foi feita uma análise estatística e descritiva. A clarificação desta técnica de análise e dos respectivos conceitos e variáveis envolvidos, amostra, estatística descritiva, regressão univariada e multivariada foram, por razões metodológicas, explicitados ao longo da análise, no capítulo seguinte.

Como técnica de análise de dados das entrevistas optamos pela análise de discurso de linha francesa, por entendermos que este tipo de análise é mais adequado à nossa pesquisa por permitir uma abordagem flexível de leitura de texto que tem como objeto de estudo o discurso. Esta dimensão da análise permitiu-nos um grau de compreensão que a dimensão estatística não permite. Por isso, referimos, em tempo oportuno, que a pesquisa, na sua dupla dimensão quantitativa e qualitativa nos permitiria, por um lado, uma abordagem em extensão pela inclusão de um número razoável de sujeitos e, por outro, uma abordagem compreensiva “mergulhando” no discurso dos sujeitos tendo em vista a apreensão/desvelamento dos sentidos atribuídos.

Do estudo das linguagens, das manifestações individuais e dos discursos proferidos, se faz necessário análises aprofundadas, que devem considerar os diferentes tipos de discursos, bem como as suas condições de produção e os contextos a partir dos quais são produzidos, o que se denomina análise de discurso. A construção de um discurso pelo sujeito depende de suas condições de produção, sendo que o que garante a especificidade da análise do discurso, segundo Mussalim (2003, p. 112),

[...] é a relação que os analistas do discurso procuram estabelecer entre um discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e as condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros.

O conceito e as condições de produção permitirão que se formulem e reformulem os procedimentos de análise e o objeto de estudo da análise de discurso. As condições de produção caracterizam o discurso constituindo-o como objeto de análise. Estas condições de produção e aos contextos que envolvem os sujeitos chama Maingueneau de cena envolvente. Na constituição do discurso, além das condições de produção, outra questão a ser considerada é a formação discursiva e ideológica. Mussalim (2003), nos esclarece que:

[...] determina o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social. Assim, uma formação discursiva é marcada por regularidades, ou seja, por “regras de formação”, concebidas como mecanismos de controle que determinam o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) de uma formação discursiva. (MUSSALIM, 2003, p. 119)

A linguagem enquanto discurso se constitui num sistema de signos para a comunicação, como forma de interação entre as pessoas e o mundo. Nessas interações também ocorrem manifestações ideológicas. O que significa que a linguagem também é um lugar de conflito, por intermédio da qual se manifestam posições ideológicas diferentes tendo em consideração que seus processos constitutivos são histórico-sociais e políticos. Um estudo da linguagem e dos respectivos discursos supõe ter em consideração os respectivos lugares de enunciação. Um dos estudiosos que fundamenta a análise de discurso é Bakhtin (2003), que defende que os gêneros de discurso, os tipos concernentes estáveis de enunciados, constituem-se na história, por meio de infinitas situações de interação verbal, que se traduzem na variedade de gêneros. Assim sendo, a cada situação de interação verbal pode corresponder um novo gênero discursivo, que mostra as condições e as finalidades dessa situação, por meio da composição de três elementos: o

conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. A técnica de análise do discurso foi ressignificada por Maingueneau (1997, p. 37), que defende que os elementos citados nos permitem verificar as regularidades de um mesmo gênero, que precisam estar articulados “ao conjunto de fatores do ritual enunciativo”. Ainda o autor nos esclarece que a interdiscursividade é um conjunto de discursos que possuem relação discursiva entre si, em outras esferas ou discursos, que agem numa relação discursiva conflituosa, ou não, num determinado discurso. Nesse sentido, esclarece que o interdiscurso deve ser estudado, uma vez que é um espaço de trocas entre vários discursos selecionados, numa determinada situação discursiva, e, por isso, responsável pela atualização do que já foi dito. Em complemento à ideia do interdiscurso, distingue universo, campo e espaço discursivo, explicando que o discurso é constituído no interior do campo discursivo, que é estabelecido no agrupamento de formações discursivas que, por sua vez, quando restritas a um grupo de formações discursivas, possibilita a dispersão de texto com certa regularidade entre eles. Todavia, afirma a necessidade do isolamento dos espaços discursivos, para o analista investigar tal regularidade.

A análise do discurso é tida como uma disciplina que aborda os seus estudos de um modo interdisciplinar, perpassando por áreas das ciências humanas, como a História, a Sociologia, a Psicanálise, considerando as tendências desenvolvidas dentro da própria Linguística, como a Semântica da Enunciação e a Pragmática. Os seus conceitos são interligados e demonstram características em comum, constituindo o processo de enunciação e da construção do discurso. Portanto, as partes que constituem o discurso são as condições de produção, os *loci* de enunciação dos discursos, a ideologia, a formação discursiva, a formação ideológica, os sentidos e o próprio sujeito. Todos estes elementos confluem no processo de enunciação. A análise dos discursos das nossas entrevistadas teve em consideração os elementos enunciados. Procuramos desvelar os sentidos dos discursos não esquecendo que os professores têm um discurso muito homogêneo resultante da sua condição e identidade profissionais.

No próximo capítulo são apresentados os achados e resultados decorrentes da nossa pesquisa que é do tipo quali-quantitativa. As informações coletadas foram analisadas por intermédio de técnicas distintas sendo os dados quantitativos submetidos à análise estatística e descritiva e os da abordagem qualitativa analisados por meio da técnica de análise de discurso, aqui explicitada.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esse capítulo é dedicado à apresentação dos achados da pesquisa realizada e se organiza em duas partes, a primeira refere-se aos dados quantitativos e a segunda aos dados qualitativos.

4. Análise estatística - aspectos associados ao tempo dos/das professores (as) inseridos na proposta de alfabetização PNAIC

4.1 Objetivo geral

O objetivo deste trabalho foi analisar e verificar os fatores associados ao tempo de professores (as) cursistas do PNAIC que trabalham na rede municipal de Santo André – São Paulo, que realizaram a formação do PNAIC da Educação Infantil, nos anos de 2017 e 2018.

No que diz respeito ao questionário e à respectiva análise dos dados, enunciamos como objetivos específicos os seguintes:

- Analisar, mediante estatística descritiva e sumarização de dados, cada uma das variáveis relacionadas ao tempo de PNAIC.
- Verificar, através de uma análise de regressão univariada, a relação entre o tempo de PNAIC e as demais variáveis do estudo.
- Fazer uma análise de regressão múltipla para avaliar a relação entre todas as variáveis com o tempo de PNAIC dos professores (as), e escolher um modelo matemático capaz de explicar melhor a variabilidade total.

4.2 Métodos

As análises estatísticas referentes a parte quantitativa do estudo foram realizadas no programa R, um software livre para computação estatística na versão 3.6.1. A descrição de cada análise encontra-se em seu respectivo tópico junto aos resultados.

4.2.1 Amostra

Para a realização deste trabalho foi utilizado o banco de dados com 97 observações que se refere aos/as professores (as) cursistas do PNAIC do município de Santo André – São Paulo, nos anos de 2017 a 2018. Por falta de informação, duas pessoas precisaram ser excluídas do banco, totalizando 95 indivíduos.

4.2.2. Variáveis do estudo

O banco original tinha 29 variáveis: uma variável dependente discreta (tempo de PNAIC) e 28 variáveis independentes de interesse. Dessas, três eram quantitativas discretas e as restantes qualitativas (vinte e uma ordinais e cinco nominais).

4.2.3 Categorização de variáveis

Aquelas variáveis que não puderam ser mantidas na forma original foram categorizadas. As variáveis Tempo de Ensino Especial (EE), Pós Graduação, foram divididas em duas partes. Modalidades em que ministrou aulas, Tempo de Educação infantil (EI), Tempo de Ensino Superior (ES), Término da Graduação, pratico o que aprendi no PNAIC por meio das seguintes atividades (Questão 10), foram categorizadas em tercis. Tempo de Ensino Fundamental (EF), Tempo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Tempo de Ensino Médio (EM), Término da Pós Graduação, Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades (Questão 11), foram divididas em quartis. As demais variáveis mantivemos as categorias originais do banco (Tabela 3).

Tabela 3. Descrição e classificação das variáveis. São Paulo - SP, 2020.

Variáveis	Original	Recategorização	Tipo de variável recategorizada
Tempo de PNAIC *	<i>Tempo que o/a professor (a) está inserido no PNAIC (em anos)</i>	-	<i>Quantitativa discreta</i>
Tempo de magistério	Tempo que o/a professor (a) está no magistério (em anos)	-	Quantitativa discreta
Idade	Idade do/da professor (a) (em anos)	-	Quantitativa discreta
Sexo	Feminino e Masculino	1: Masculino # 2: Feminino	Qualitativa nominal (dicotômica)
Modalidades que ministrou aulas	1: Educação Infantil (EI) 2: Ensino Fundamental (EF) 3: Educação de Jovens e Adultos (EJA) 4: Ensino Médio (EM) 5: Ensino Superior (ES) 6: Ensino Especial (EE)	1: Ensino Médio (3+4) # 2: Ensino Básico (1+2+6) 3: Ensino Superior (5)	Qualitativa ordinal
Tempo de Educação infantil (EI)	Tempo que o/a professor (a) ministrou aula no Educação infantil (em anos)	1: 11 a 19 anos # 2: 10 ou menos 3: 20 anos ou mais	Qualitativa ordinal
Tempo de Ensino Fundamental (EF)	Tempo que o/a professor (a) ministrou aula no Ensino Fundamental (em anos)	1: 11 a 19 anos # 2: Não ensinou 3: 10 anos ou menos 4: 20 anos ou mais	Qualitativa ordinal
Tempo de Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Tempo que o/a professor (a) ministrou aula na Educação de Jovens e Adultos (em anos)	1: 6 a 14 anos # 2: Não ensinou 3: 5 anos ou menos 4: 15 anos ou mais	Qualitativa ordinal
Tempo de Ensino Médio (EM)	Tempo que o/a professor (a) ministrou aula no Ensino Médio (em anos)	1: 6 a 9 anos # 2: Não ensinou 3: 5 anos ou menos 4: 10 anos ou mais	Qualitativa ordinal
Tempo de Ensino Superior (ES)	Tempo que o/a professor (a) ministrou aula no Ensino Superior (em anos)	1: 3 anos ou menos # 2: Não ensinou 3: 4 anos ou mais	Qualitativa ordinal
Tempo de Ensino Especial (EE)	Tempo que o/a professor (a) ministrou aula no Ensino Especial (em anos)	1: Não ensinou # 2: Ensinou 4 anos	Qualitativa nominal (dicotômica)

* *Variável dependente* (y) # Categoria de referência.

Continuação Tabela 3. Descrição e classificação das variáveis. São Paulo - SP, 2020.

Variáveis	Original	Recategorização	Tipo de variável recategorizada
Formação	1: Magistério 2: Pedagogia 3: Outras	1: Outras # 2: Magistério 3: Pedagogia	Qualitativa nominal
Mais de uma formação	1: Sim 2: Não	1: Não # 2: Sim	Qualitativa nominal (dicotômica)
Término da Graduação	Ano que o/a professor (a) terminou a Graduação	1: 1991 a 1999 # 2: 1990 ou menos 3: 2000 ou mais	Qualitativa ordinal
Pós Graduação	Se o/a professor (a) possui Pós Graduação (<i>Latu Sensu e Stricto Sensu</i>)	1: Não # 2: Sim	Qualitativa nominal (dicotômica)
Término da Pós Graduação	Ano que o/a professor (a) terminou a Pós Graduação	1: 2001 a 2009 # 2: Não possui pós 3: 2000 ou menos 4: 2010 ou mais	Qualitativa ordinal
Formação PNAIC para formação profissional (Questão 1)	1: Concordo totalmente 2: Concordo parcialmente 3: Não concordo, nem discordo 4: Discordo parcialmente 5: Discordo totalmente	1: Não concordo, nem discordo # 2: Concordo parcialmente 3: Concordo totalmente 4: Discordo parcialmente 5: Discordo totalmente	Qualitativa ordinal
Alfabetizar faz parte da etapa de Educação Infantil (Questão 2)	1: Concordo totalmente 2: Concordo parcialmente 3: Não concordo, nem discordo 4: Discordo parcialmente 5: Discordo totalmente	1: Não concordo, nem discordo # 2: Concordo parcialmente 3: Concordo totalmente 4: Discordo parcialmente 5: Discordo totalmente	Qualitativa ordinal
PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas no Educação infantil (Questão 3)	1: Concordo totalmente 2: Concordo parcialmente 3: Não concordo, nem discordo 4: Discordo parcialmente 5: Discordo totalmente	1: Não concordo, nem discordo # 2: Concordo parcialmente 3: Concordo totalmente 4: Discordo parcialmente 5: Discordo totalmente	Qualitativa ordinal

Categoria de referência.

Continuação Tabela 3. Descrição e classificação das variáveis. São Paulo - SP, 2020.

Variáveis	Original	Recategorização	Tipo de variável recategorizada
O professor deve ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil (Questão 4)	1: Concordo totalmente	1: Não concordo, nem discordo #	Qualitativa ordinal
	2: Concordo parcialmente	2: Concordo parcialmente	
	3: Não concordo, nem discordo	3: Concordo totalmente	
	4: Discordo parcialmente	4: Discordo parcialmente	
	5: Discordo totalmente	5: Discordo totalmente	
A alfabetização na educação Infantil ocorre, tradicionalmente (Questão 5)	1: Concordo totalmente	1: Não concordo, nem discordo #	Qualitativa ordinal
	2: Concordo parcialmente	2: Concordo parcialmente	
	3: Não concordo, nem discordo	3: Concordo totalmente	
	4: Discordo parcialmente	4: Discordo parcialmente	
	5: Discordo totalmente	5: Discordo totalmente	
A alfabetização na Educação Infantil deve ocorrer por meio da ludicidade (Questão 6)	1: Concordo totalmente	1: Não concordo, nem discordo #	Qualitativa ordinal
	2: Concordo parcialmente	2: Concordo parcialmente	
	3: Não concordo, nem discordo	3: Concordo totalmente	
	4: Discordo parcialmente	4: Discordo parcialmente	
	5: Discordo totalmente	5: Discordo totalmente	
O professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil (Questão 7)	1: Concordo totalmente	1: Não concordo, nem discordo #	Qualitativa ordinal
	2: Concordo parcialmente	2: Concordo parcialmente	
	3: Não concordo, nem discordo	3: Concordo totalmente	
	4: Discordo parcialmente	4: Discordo parcialmente	
	5: Discordo totalmente	5: Discordo totalmente	
Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente (Questão 8)	1: Concordo totalmente	1: Não concordo, nem discordo #	Qualitativa ordinal
	2: Concordo parcialmente	2: Concordo parcialmente	
	3: Não concordo, nem discordo	3: Concordo totalmente	
	4: Discordo parcialmente	4: Discordo parcialmente	
	5: Discordo totalmente	5: Discordo totalmente	
A formação do PNAIC contribuiu para o meu entendimento sobre o que significa alfabetizar na educação infantil (Questão 9)	1: Concordo totalmente	1: Não concordo, nem discordo #	Qualitativa ordinal
	2: Concordo parcialmente	2: Concordo parcialmente	
	3: Não concordo, nem discordo	3: Concordo totalmente	
	4: Discordo parcialmente	4: Discordo parcialmente	
	5: Discordo totalmente	5: Discordo totalmente	

Categoria de referência.

Continuação Tabela 3. Descrição e classificação das variáveis. São Paulo - SP, 2020.

Variáveis	Original	Recategorização	Tipo de variável recategorizada
Prático o que aprendi no PNAIC por meio das seguintes atividades (Questão 10)	1: Leitura feita pelo professor diariamente 2: Contação de estória 3: Brincadeiras cantadas 4: Jogos de alfabetização 5: Trabalho com livros de literatura infantil 6: Atividades de leitura e escrita relacionadas ao contexto cultural da criança	1: Três estratégias # 2: Uma ou duas estratégias 3: Quatro ou mais	Qualitativa ordinal
Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades (Questão 11)	1: Cópia dos nomes dos integrantes da turma 2: Escrita de palavras de forma convencional 3: Ditado de palavras 4: Cópia da rotina no caderno 5: Trabalho com as sílabas 6: Outros	1: Outros # 2: Uma estratégia 3: Duas estratégias 4: Três ou mais	Qualitativa ordinal
O trabalho com a leitura e escrita faz parte do processo alfabetizador da criança na Educação Infantil (Questão 12)	1: Concordo totalmente 2: Concordo parcialmente 3: Não concordo, nem discordo 4: Discordo parcialmente 5: Discordo totalmente	1: Não concordo, nem discordo # 2: Concordo parcialmente 3: Concordo totalmente 4: Discordo parcialmente 5: Discordo totalmente	Qualitativa ordinal
Se houvesse continuidade da formação do PNAIC para a educação infantil, eu a realizaria. (Questão 13)	1: Concordo totalmente 2: Concordo parcialmente 3: Não concordo, nem discordo 4: Discordo parcialmente 5: Discordo totalmente	1: Não concordo, nem discordo # 2: Concordo parcialmente 3: Concordo totalmente 4: Discordo parcialmente 5: Discordo totalmente	Qualitativa ordinal

Categoria de referência.

4.2.4 Análise descritiva

Primeiramente, foi feita a análise descritiva das variáveis individualmente, as análises realizadas incluíram cálculo de: média, mediana, desvio padrão, mínimo/máximo, intervalo de confiança (95%) e teste de Shapiro-Wilk para verificar normalidade.

Após a análise descritiva das variáveis e verificação da normalidade, foram feitas categorizações por *tercis* das variáveis que apresentaram na análise gráfica (histograma, box plot, qqplot e diagrama de dispersão) uma distribuição não simétrica dos dados com presença de muitos *outliers*.

4.2.5 Análise de regressão logística simples

Uma análise de regressão linear simples foi conduzida com cada uma das variáveis independentes, que corresponde ao seguinte teste de hipóteses:

$$H_0: B_1=0 \text{ e}$$

$$H_a: B_1 \neq 0$$

Em função da variável dependente tempo de PNAIC. Se não rejeitarmos H_0 , concluímos que não existe relação linear significativa entre as variáveis explicativas (x) e dependente (y).

Para as variáveis qualitativas ordinais foi utilizando a primeira categoria das classificações como a variável referência do modelo.

Em seguida, foi feita a análise de variâncias (ANOVA) para testar a hipótese H_0 , juntamente com o coeficiente de determinação (R^2), que indica quanto o modelo foi capaz de explicar os dados coletados e a significância do beta (teste *t-student* <0.05). Assumimos o modelo de regressão linear simples com a suposição de que os erros têm distribuição normal, independência de valores, linearidade e homocedasticidade.

Em adição as análises de variância, foi feita uma matriz de correlação de *Pearson*, para avaliar o grau de dependência linear entre duas variáveis do banco de dados, esse resultado foi utilizado primeiramente para verificar se alguma variável tinha alta correlação ($r>0.95$), essas variáveis com alta correlação seriam subsistidas (escolhendo

apenas uma) partindo do pressuposto de que significam a mesma coisa. Em seguida, esse resultado foi utilizado para ordenar a entrada das variáveis no modelo múltiplo.

4.2.6 Análise de regressão logística múltipla

Na análise de regressão linear múltipla foi utilizada a estratégia *stepwise*, que consiste na adição da variável com base no critério de *p-value* do *t – test* da regressão linear simples, testando a hipótese de que

$$H_0: \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_k = 0 \text{ e}$$

$$H_a: \text{pelo menos um dos } \beta \neq 0.$$

Se rejeitarmos H_0 , temos que pelo menos uma variável explicativa contribui significativamente para o modelo. A ordem de entrada no modelo múltiplo foi estabelecida na ordem crescente do R^2 da análise univariada, levando em consideração para entrar no modelo seus valores $p < 0.20$ (bastava uma categoria apresentar $p < 0.20$ para entrar no modelo), o que corresponde a ordem decrescente da correlação de *Pearson*. O critério de seleção do melhor modelo foi baseado no maior coeficiente de regressão R^2 ajustado, *f – parcial* e a significância dos betas.

Na sequência, foi realizada a análise de resíduos que consiste em conjunto de técnicas para investigar a adequabilidade do modelo com base nos resíduos que devem seguir as suposições: independência, variância constante para diferentes níveis de X e distribuição normal. As análises estatísticas foram realizadas no software R versão 3.6.1.

4.2.7 Resultados estatística descritiva

A análise descritiva mostrou que os/as professores (as) de 30 a 66 anos tinham em média 19.64 anos de magistério, e tempo de PNAIC 4.18 anos. As variáveis Tempo de magistério e idade apresentaram normalidade através do teste de aderência de Shapiro - Wilk, dessa forma foram mantidas nesse formato nas análises (**Tabela 4**).

Tabela 4. Análise descritiva das variáveis de estudo. São Paulo, SP, 2020. (n= 95)

Variáveis	Média (DP) ^a	IC ^b (95%)	Mediana	Mín - Máx	Shapiro -Wilk
Tempo de PNAIC	4.18 (1.47)	3.88 – 4.48	4	2 - 6	<0.0001
Tempo de magistério	19.64 (8.21)	17.97 –21.32	20	5 - 40	0.051*
Idade	45.48 (8.06)	43.84 – 47.13	45	30 - 66	0.073*

^aDesvio padrão. ^bIntervalo de confiança, ^cValores mínimos e máximos. *p > 0.05 distribuição normal.

Tabela 5. Distribuição dos/das professores (as) segundo variáveis qualitativas e valores de média de tempo de PNAIC por categoria. São Paulo, SP, 2020. (N= 95)

Variáveis	n	%	Média de tempo PNAIC (IC 95%)	p – valor*
Gênero				
Masculino	1	1	2(-)	0.136
Feminino	94	99	4.2 (4.0: 4.3)	
Modalidades que ministrou aulas				
Ensino Médio	34	36	4.3 (4.0: 4.5)	0.627
Ensino Básico	55	58	4.2 (3.9: 4.3)	
Ensino Superior	6	6	3.7 (3.1: 4.2)	
Tempo de Educação infantil (EI)				
11 a 19 anos #	26	27	3.8 (3.4: 4.0)	0.221
10 ou menos	60	63	4.4 (4.1: 4.5)	
20 anos ou mais	9	10	4.1 (3.5: 4.6)	
Tempo de Ensino Fundamental (EF)				
11 a 19 anos #	25	27	4.5 (4.2: 4.7)	<0.05*
Não ensinou	5	5	2.4 (2.1: 2.6)	
10 anos ou menos	56	59	4.1 (3.9: 4.3)	
20 anos ou mais	9	9	4.7 (4.1: 5.1)	
Tempo de Educação de Jovens e Adultos (EJA)				
6 a 14 anos #	2	2	5 (4: 6)	0.508
Não ensinou	58	61	4.1 (3.9: 4.3)	
5 anos ou menos	33	35	4.2 (3.8: 4.4)	
15 anos ou mais	2	2	5.5 (5: 6)	
Tempo de Ensino Médio (EM)				
6 a 9 anos #	2	2	3.5 (3: 4)	0.866
Não ensinou	87	92	4.2 (4.0: 4.3)	
5 anos ou menos	5	5	4.2 (3.6: 4.7)	
10 anos ou mais	1	1	5 (-)	
Tempo de Ensino Superior (ES)				
3 anos ou menos #	3	3	3.7 (3.3: 4.0)	0.816
Não ensinou	90	95	4.2 (4.04: 4.3)	
4 anos ou mais	2	2	4 (2: 6)	
Tempo de Ensino Especial (EE)				
Não ensinou #	93	98	4.2 (4.0: 4.3)	0.426
Ensinou 4 anos	2	2	5 (4: 6)	

Categoria de referência. * Teste anova. Nível de significância: ***0.001 **0.01 *0.05

Variáveis	n	%	Média de tempo PNAIC (IC 95%)	p – valor*
Formação				
Outras #	44	46	4.4 (4.1: 4.6)	0.222
Magistério	2	2	5 (5: 5)	
Pedagogia	49	52	3.9 (3.7: 4.1)	
Mais de uma formação				
Não #	75	79	4.3 (4.1: 4.4)	0.100
Sim	20	21	3.7 (3.4: 4.0)	
Término da Graduação				
1991 a 1999 #	14	15	4.4 (3.9: 4.7)	0.087
1990 ou menos	7	7	5.3 (4.7:5.8)	
2000 ou mais	74	78	4 (3.8: 4.2)	
Pós Graduação				
Não #	18	19	4.3 (3.9: 4.6)	0.622
Sim	77	81	4.1 (3.9: 4.3)	
Término da Pós Graduação				
2006 a 2009 #	9	9	5.1 (4.7: 5.5)	0.111
Não possui pós	18	19	4.3 (3.9: 4.6)	
2005 ou menos	10	11	4.5 (4.0: 4.9)	
2010 ou mais	58	61	3.9 (3.7: 4.1)	
Formação PNAIC para formação profissional (1)				
Não concordo, nem discordo #	5	5	4.4 (3.7: 5.0)	0.696
Concordo parcialmente	24	26	3.8 (3.5:4.2)	
Concordo totalmente	63	66	4.3 (4.1: 4.4)	
Discordo parcialmente	1	1	3 (-)	
Discordo totalmente	2	2	4 (3: 5)	
Alfabetizar faz parte da etapa de Educação Infantil (2)				
Não concordo, nem discordo #	3	3	5.3 (4.6: 6.0)	0.121
Concordo parcialmente	36	38	4.1 (3.8: 4.4)	
Concordo totalmente	17	18	4.7 (4.4: 4.9)	
Discordo parcialmente	20	21	4.0 (3.7: 4.3)	
Discordo totalmente	19	20	3.6 (3.3: 3.9)	
PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas no Educação infantil (3)				
Não concordo, nem discordo #	6	6	3.6 (3.2: 4.0)	< 0.05*
Concordo parcialmente	28	29	4.6 (4.3: 4.9)	
Concordo totalmente	6	6	4.8 (4.4: 5.2)	
Discordo parcialmente	17	18	4.4 (4.0: 4.7)	
Discordo totalmente	38	40	3.6 (3.4: 3.9)	

Variáveis	n	%	Média de tempo PNAIC (IC 95%)	p – valor*
O professor deve ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil (4)				
Não concordo, nem discordo #	1	1	3.0 (-)	0.357
Concordo parcialmente	22	23	4.5 (4.1: 4.8)	
Concordo totalmente	6	6	5.0 (4.4: 5.5)	
Discordo parcialmente	27	28	4.0 (3.7: 4.2)	
Discordo totalmente	39	42	4.0 (3.8: 4.2)	
A alfabetização na educação Infantil ocorre, tradicionalmente (5)				
Não concordo, nem discordo #	4	4	5.0 (4.2: 5.7)	0.342
Concordo parcialmente	18	20	3.9 (3.5: 4.3)	
Concordo totalmente	4	4	5.2 (4.7: 5.7)	
Discordo parcialmente	8	8	3.7 (3.1: 4.3)	
Discordo totalmente	61	64	4.1 (4.0: 4.3)	
A alfabetização na Educação Infantil deve ocorrer por meio da ludicidade (6)				
Não concordo, nem discordo #	1	1	3.0 (-)	0.94
Concordo parcialmente	13	14	4.0 (3.6: 4.5)	
Concordo totalmente	78	82	4.2 (4.0: 4.3)	
Discordo parcialmente	2	2	4.0 (3: 5)	
Discordo totalmente	1	1	4.0 (-)	
O professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil (7)				
Não concordo, nem discordo #	2	2	5.5 (5: 6)	0.575
Concordo parcialmente	24	25	4.0 (3.6: 4.3)	
Concordo totalmente	68	72	4.2 (4.0: 4.3)	
Discordo parcialmente	0	0	-	
Discordo totalmente	1	1	4.0 (-)	
Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente (8)				
Não concordo, nem discordo #	4	4	4.0 (3.0: 4.9)	0.119
Concordo parcialmente	5	5	5.8 (5.6: 6.0)	
Concordo totalmente	1	1	3.0 (-)	
Discordo parcialmente	14	15	4.2 (3.8: 4.7)	
Discordo totalmente	71	75	4.0 (3.9: 4.2)	

Categoria de referência. * Teste anova. Nível de significância: ***0.001 **0.01 *0.05

Variáveis	n	%	Média de tempo PNAIC (IC 95%)	p – valor*
A formação do PNAIC contribuiu para o meu entendimento sobre o que significa alfabetizar na educação infantil (9)				
Não concordo, nem discordo #	7	7	4.2 (3.6: 4.8)	0.657
Concordo parcialmente	35	37	4.1 (3.8: 4.4)	
Concordo totalmente	48	51	4.2 (4.0: 4.4)	
Discordo parcialmente	4	4	3.5 (2.8: 4.1)	
Discordo totalmente	1	1	6.0 (-)	
Pratico o que aprendi no PNAIC por meio das seguintes atividades (10)				
Três estratégias #	4	4	3.5 (2.8: 4.1)	0.508
Uma ou duas estratégias	2	2	3.5 (2: 5)	
Quatro ou mais	89	94	4.2 (4.0: 4.3)	
Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades (11)				
Outros #	57	60	4.3 (4.1: 4.5)	0.123
Uma estratégia	20	21	4 (3.6: 4.3)	
Duas estratégias	8	8	3.1 (2.6: 3.6)	
Três ou mais	10	10	4.6 (4.1: 5.0)	
O trabalho com a leitura e escrita faz parte do processo alfabetizador da criança na Educação Infantil (12)				
Não concordo, nem discordo #	6	6	3.8 (3.0: 4.5)	0.782
Concordo parcialmente	36	38	4.3 (4.1: 4.6)	
Concordo totalmente	44	46	4.1 (3.9: 4.3)	
Discordo parcialmente	5	5	3.8 (3.1: 4.4)	
Discordo totalmente	4	4	3.7 (3.1: 4.3)	
Se houvesse continuidade da formação do PNAIC para a educação infantil, eu a realizaria (13)				
Não concordo, nem discordo #	9	9	3.7 (3.2: 4.3)	0.781
Concordo parcialmente	18	20	3.9 (3.5: 4.3)	
Concordo totalmente	63	66	4.2 (4.1: 4.4)	
Discordo parcialmente	1	1	5.0 (-)	
Discordo totalmente	4	4	4.2 (3.3: 5.1)	

Categoria de referência. * Teste anova. Nível de significância: ***0.001 **0.01 *0.05

4.2.8 Modelo de regressão logística simples

Em cada um dos testes de hipótese da regressão linear simples (RLS) tivemos evidência suficiente para rejeitar $H_0: B_1=0$, aceitando a hipótese alternativa $H_a: B_1 \neq 0$.

A Regressão Linear Simples - RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **GENERO** não foi significativa ($p 0.136$), com um poder explicativo de 2% da variabilidade total da variável dependente. A equação do modelo ficou $\hat{y} = 2 + (2.20 * \text{GENERO})$, o que significa que as mulheres tiveram um aumento médio de 2.20 anos PNAIC.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **TEMPO DE MAGISTÉRIO** foi significativa ($p < 0.001$), mostrou um poder explicativo de 14% da variabilidade total da variável dependente. A equação do modelo ficou $\hat{y} = 2.84 + (0.06 * \text{TEMPO DE MAGISTÉRIO})$, o que significa que para cada ano de magistério teve um aumento médio de 0.06 anos no PNAIC.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **TEMPO DE ENSINO FUNDAMENTAL (EF)** nas categorias “10 anos ou menos” e “20 anos ou mais” não foram significativas ($p 0.226$; $p 0.789$), para a categoria “Não ensinou” a associação foi significativa ($p < 0.01$), ambas mostraram um poder explicativo de 7% da variabilidade total da variável dependente. As equações do modelo foram: $\hat{y} = 4.52 + (-2.12 * \text{Não ensinou}) + (-0.41 * 10 \text{ anos ou menos}) + (0.14 * 20 \text{ anos ou mais})$, o que significa que a média a média dos professores que estão a mais de 20 anos ensinando no Ensino Fundamental, é maior que os que ensinam a menos de 10 anos. Os professores que não ensinaram no EF, tem uma diminuição média de -2.12 anos no PNAIC.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **TÉRMINO DA PÓS GRADUAÇÃO** nas categorias “Não possui pós” e “2005 ou menos” não foram significativas ($p 0.189$; $p 0.358$), para a categoria “2010 ou mais” a associação foi significativa ($p < 0.05$), ambas mostraram um poder explicativo de 3% da variabilidade total da variável dependente. As equações do modelo foram: $\hat{y} = 5.11 + (-0.77 * \text{Não possui pós}) + (-0.61 * 2005 \text{ ou menos}) + (-1.18 * 2010 \text{ ou mais})$. Os professores que não possuem pós graduação, tem uma diminuição média de -0.77 anos no PNAIC, os professores que terminaram a pós graduação antes do ano 2005, tem uma diminuição média de -0.61 em anos no PNAIC. Professores que terminaram a pós graduação depois do ano 2010 tem uma diminuição média de -1.18 em anos no PNAIC. Ou seja, professores que terminaram a pós depois do ano 2010 tem uma maior diminuição em anos no PNAIC

quando comparado com os professores que terminaram a pós graduação antes do ano 2005.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **PARA A ALFABETIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL REALIZO AS SEGUINTE ATIVIDADES (11)** nas categorias “Uma estratégia” e “Três ou mais” não foram significativas (p 0.402; p 0.567), para a categoria “Duas estratégias” a associação foi significativa (p <0.05), ambas mostraram um poder explicativo de 3% da variabilidade total da variável dependente. As equações do modelo foram: $\hat{y} = 4.31 + (-0.31 * \text{Uma estratégia}) + (-1.19 * \text{Duas estratégias}) + (0.28 * \text{Três ou mais})$. Os professores que realizam apenas uma estratégia de alfabetização tem uma diminuição média de -0.31 em anos no PNAIC. Professores que usam duas estratégias na alfabetização tem uma diminuição média de -1.19 em anos no PNAIC. Professores que usam três ou mais estratégias tem um aumento médio de 0.28 em anos no PNAIC. Ou seja, professores que usam mais de três estratégias na alfabetização da educação infantil, tem maior média de anos de PNAIC quando comparadas com professores que usam uma ou duas estratégias.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **PNAIC INDICA QUE AS CRIANÇAS DEVEM SER ALFABETIZADAS NO EDUCAÇÃO INFANTIL (3)** as categorias, “Concordo parcialmente”, “Concordo totalmente”, “Discordo parcialmente”, “Discordo totalmente” não foram significativas (p 0.116; p 0.157; p 0.271; p 0.978), ambas mostraram um poder explicativo de 6% da variabilidade total da variável dependente. As equações do modelo foram: $\hat{y} = 3.66 + (1.01 * \text{Concordo parcialmente}) + (1.16 * \text{Concordo totalmente}) + (0.74 * \text{Discordo parcialmente}) + (0.01 * \text{Discordo totalmente})$. Os professores que concordam parcialmente que o PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas na educação infantil, tiveram um aumento médio de 3.66 em anos no PNAIC, professores que indicaram que concordam totalmente indicaram 1.16 de aumento em anos no PNAIC. Os professores que indicaram discordar tiveram um aumento de 0.74 e 0.01 anos no PNAIC. Ou seja, professores que concordam que o PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas na educação infantil, tiveram um aumento em anos no PNAIC, quando comparado com professores que discordaram.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **ALFABETIZAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SIGNIFICA ENSINAR A LER E A ESCREVER CONVENCIONALMENTE (8)** as categorias, “Concordo parcialmente”, “Concordo totalmente”, “Discordo parcialmente”, “Discordo totalmente” não foram significativas (p 0.065; p 0.535; p 0.727; p 0.924), ambas mostraram um poder explicativo de 3,5% da

variabilidade total da variável dependente. As equações do modelo foram: $\hat{y} = 4.0 + (1.80 * \text{Concordo parcialmente}) + (-1.00 * \text{Concordo totalmente}) + (0.28 * \text{Discordo parcialmente}) + (0.07 * \text{Discordo totalmente})$. Os professores que concordam parcialmente que alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever na forma convencional tiveram um aumento de 1.80 em anos no PNAIC, professores que concordam totalmente tiveram uma diminuição média de -1.00 no PNAIC. Professores que discordam parcialmente tiveram um aumento de 0.28 em anos no PNAIC e professores que discordam totalmente 0.07 anos. Ou seja, professores que concordam totalmente que alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever na forma convencional tem maior diminuição de anos no PNAIC comparado aos professores que concordam.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **TÉRMINO DA GRADUAÇÃO** nas categorias “1990 ou menos” e “2000 ou mais” não foram significativas (p 0.168; p 0.453), ambas mostraram um poder explicativo de 3.1% da variabilidade total da variável dependente. As equações do modelo foram: $\hat{y} = 4.35 + (0.92 * \text{1990 ou menos}) + (-0.31 * \text{2000 ou mais})$. Os professores que terminaram a graduação antes dos anos 90 tiveram um aumento médio de 0.92 anos no PNAIC, enquanto professores que terminaram depois do ano 2000 tiveram uma diminuição média de -0.31 anos no PNAIC. Ou seja, professores que se formaram antes dos anos 90 tem aumento de tempo em anos no PNAIC quando comparado com os professores que terminaram depois dos anos 2000.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **ALFABETIZAR FAZ PARTE DA ETAPA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (2)** as categorias, “Concordo parcialmente”, “Concordo totalmente”, “Discordo parcialmente”, “Discordo totalmente” não foram significativas (p 0.182; p 0.490; p 0.155; p 0.069), ambas mostraram um poder explicativo de 2,6% da variabilidade total da variável dependente. As equações do modelo foram: $\hat{y} = 5.33 + (-1.16 * \text{Concordo parcialmente}) + (-0.62 * \text{Concordo totalmente}) + (-1.28 * \text{Discordo parcialmente}) + (-1.64 * \text{Discordo totalmente})$. Os professores que concordam parcialmente que alfabetizar faz parte da educação infantil tiveram uma diminuição média de -1.16 em anos no PNAIC, professores que concordam totalmente tiveram uma diminuição média de -0.62 no PNAIC. Professores que discordam parcialmente tiveram uma diminuição média -1.28 em anos no PNAIC e professores que discordam totalmente -1.64 anos. Ou seja, professores que discordam que alfabetizar faz parte da educação infantil tiveram uma diminuição média maior em anos no PNAIC quando comparados aos professores que concordam.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **TEMPO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EI)** nas categorias “10 anos ou menos” e “20 anos ou mais” não foram significativas (p 0.084; p 0.545), ambas mostraram um poder explicativo de 1% da variabilidade total da variável dependente. As equações do modelo foram: $\hat{y} = 3.76 + (0.60 * 10 \text{ anos ou menos}) + (0.34 * 20 \text{ anos ou mais})$, o que significa que a média dos professores que estão a menos de 10 anos ensinando na educação infantil, é maior que os que ensinam a mais de 20 anos.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **FORMAÇÃO** nas categorias “Magistério” e “Pedagogia” não foram significativas (p 0.576; p 0.124), ambas mostraram um poder explicativo de 1% da variabilidade total da variável dependente. As equações do modelo foram: $\hat{y} = 4.40 + (0.59 * \text{Magistério}) + (-0.47 * \text{Pedagogia})$, o que significa que os professores que se formaram no magistério tem um aumento médio de 0.59 anos no PNAIC, enquanto os professores que se formaram em pedagogia tem uma diminuição média de -0.47 em anos no PNAIC.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **MAIS DE UMA FORMAÇÃO** a categoria “Sim” não foi significativa (p 0.100), ela mostrou um poder explicativo de 1% da variabilidade total da variável dependente. A equação do modelo foi: $\hat{y} = 4.30 + (-0.60 * \text{sim})$, ou seja, os professores que têm mais de uma formação tiveram uma diminuição de -0.60 em anos no PNAIC.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL OCORRE, TRADICIONALMENTE (5)** as categorias, “Concordo parcialmente”, “Concordo totalmente”, “Discordo parcialmente”, “Discordo totalmente” não foram significativas (p 0.195; p 0.809; p 0.166; p 0.280), ambas mostraram um poder explicativo de 0,5% da variabilidade total da variável dependente. As equações do modelo foram: $\hat{y} = 5.0 + (-1.05 * \text{Concordo parcialmente}) + (0.25 * \text{Concordo totalmente}) + (-1.25 * \text{Discordo parcialmente}) + (-0.81 * \text{Discordo totalmente})$. Os professores que concordam parcialmente que a alfabetização na educação infantil ocorre, tradicionalmente tiveram uma diminuição média em anos de -1.05 em anos no PNAIC, professores que concordaram totalmente tiveram um aumento de 0.25 anos no PNAIC. Professores que discordam parcialmente uma diminuição média -1.25 e os professores que discordam totalmente uma diminuição de -0.81 anos no PNAIC. Ou seja, professores que discordam tem maior diminuição de anos no PNAIC quando comparado com professores que concordam totalmente.

A RLS do Tempo de PNAIC em função da variável independente **O PROFESSOR DEVE INCLUIR ATIVIDADES MOTIVADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (7)** as categorias, “Concordo parcialmente”, “Concordo totalmente”, “Discordo totalmente” não foram significativas (p 0.170; p 0.224; p 0.408), ambas mostraram um poder explicativo de -0.1% da variabilidade total da variável dependente. As equações do modelo foram: $\hat{y} = 5.50 + (-1.50 * \text{Concordo parcialmente}) + (-1.29 * \text{Concordo totalmente}) + (-1.50 * \text{Discordo totalmente})$. Os professores que concordam parcialmente que o professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil tiveram um aumento de 1.50 em anos no PNAIC, professores que concordam totalmente tiveram uma diminuição de -1.29 anos no PNAIC, professores que discordam totalmente tiveram uma diminuição de -1.50 em anos no PNAIC. Ou seja, a média professores que concordam que o professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil é maior do que os que discordam.

As seguintes variáveis, seguem a mesa interpretação, mas não foram descritas pois apresentam um $p > 0.20$ e não entraram no modelo múltiplo.

Tabela 6. Coeficientes de regressão linear simples na ordem de entrada do modelo múltiplo. São Paulo, SP, 2020. (N= 95)

Variáveis	β_0	β_1	IC (95%) β_1	R^2	Estatística F	p - valor	Ordem
Gênero^o							
Masculino	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	1
Feminino	2	2.20	-0.70: 5.10	0.02	2.26	0.136	
Tempo de magistério	2.84	0.06	0.03: 0.10	0.14	15.88	<0.001 ***	2
Tempo de Ensino Fundamental (EF)							
11 a 19 anos	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	
Não ensinou		-2.12	-3.49: -0.74			<0.01**	3
10 anos ou menos	4.52	-0.41	-1.08: 0.26	0.07 #	3.55	0.226	
20 anos ou mais		0.14	-0.94: 1.23			0.789	
Término da Pós Graduação							
2006 a 2009	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	
Não possui pós		-0.77	-1.94: 0.39			0.189	4
2005 ou menos	5.11	-0.61	-1.92: 0.70	0.03 #	2.06	0.358	
2010 ou mais		-1.18	-2.20: -0.15			<0.05*	
Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades (11)							
Outros #	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	5
Uma estratégia		-0.31	-1.06: 0.42			0.402	
Dois estratégias	4.31	-1.19	-2.27: -0.10	0.03 #	1.97	<0.05 *	
Três ou mais		0.28	-0.69: 1.26			0.567	
PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas no Educação infantil (3)							
Não concordo, nem discordo	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	6
Concordo parcialmente		1.01	-0.25: 2.27			0.116	
Concordo totalmente	3.66	1.16	-0.45: 2.79	0.06 #	2.66	0.157	
Discordo parcialmente		0.74	-0.59: 2.08			0.271	
Discordo totalmente		0.01	-1.21: 1.25			0.978	
Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente (8)							
Não concordo, nem discordo	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	7
Concordo parcialmente		1.80	-0.11: 3.71			0.065	
Concordo totalmente	4.0	-1.00	-4.19: 2.19	0.036 #	1.89	0.535	
Discordo parcialmente		0.28	-1.33: 1.90			0.727	
Discordo totalmente		0.07	-1.39: 1.53			0.924	
Término da Graduação							
1991 a 1999	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	8
1990 ou menos	4.35	0.92	-0.39: 2.25	0.031#	2.50	0.168	
2000 ou mais		-0.31	-1.15: 0.51			0.453	

° Variável de ajuste. # R² Ajustado. Nível de significância *t-test*: ***0.001 **0.01 *0.05

Variáveis	β_0	β_1	IC (95%) β_1	R ²	Estadística F	p - valor	Ordem
Alfabetizar faz parte da etapa de Educação Infantil (2)							
Não concordo, nem discordo	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	
Concordo parcialmente		-1.16	-2.89: 0.55			0.182	9
Concordo totalmente	5.33	-0.62	-2.42: 1.17	0.026 #	1.63	0.490	
Discordo parcialmente		-1.28	-3.06: 0.49			0.155	
Discordo totalmente		-1.64	-3.43: 0.13			0.069	
Tempo de Educação infantil (EI)							
11 a 19 anos	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	10
10 ou menos	3.76	0.60	-0.08: 1.27	0.01 #	1.53	0.084	
20 anos ou mais		0.34	-0.77: 1.46			0.545	
Formação							
Outras	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	11
Magistério	4.40	0.59	-1.50: 2.68	0.01 #	1.53	0.576	
Pedagogia		-0.47	-1.07: 0.13			0.124	
Mais de uma formação							
Não	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	12
Sim	4.30	-0.60	-1.33: 0.11	0.01	2.75	0.100	
A alfabetização na educação Infantil ocorre, tradicionalmente (5)							
Não concordo, nem discordo	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	
Concordo parcialmente		-1.05	-2.66: 0.54			0.195	13
Concordo totalmente	5.0	0.25	-1.80: 2.30	0.005 #	1.14	0.809	
Discordo parcialmente		-1.25	-3.02: 0.52			0.166	
Discordo totalmente		-0.81	-2.31: 0.67			0.280	
O professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil (7)							
Não concordo, nem discordo	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	
Concordo parcialmente		-1.50	-3.65: 0.65			0.170	14
Concordo totalmente	5.50	-1.29	-3.39: 0.80	-0.01 #	0.66	0.224	
Discordo parcialmente		-	-			-	
Discordo totalmente		-1.50	-5.08: 2.08			0.408	
Idade	3.08	0.02	-0.01: 0.06	0.01	1.65	0.201	
O professor deve ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil (4)							
Não concordo, nem discordo	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	
Concordo parcialmente		1.50	-1.47: 4.47			0.318	
Concordo totalmente	3.00	2.00	-1.13: 5.13	0.004 #	1.10	0.208	
Discordo parcialmente		1.00	-1.95: 3.95			0.503	
Discordo totalmente		1.02	-1.91: 3.96			0.490	

° Variável de ajuste. # R² Ajustado. Nível de significância *t-test*: ***0.001 **0.01 *0.05

Variáveis	β_0	β_1	IC (95%) β_1	R ²	Estatística F	p - valor	Ordem
Pós Graduação							
Não	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Sim	4.33	-0.19	-0.95: 0.57	0.002	0.24	0.622	
Modalidades que ministrou aulas							
Ensino Médio	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Ensino Básico	4.29	-0.13	-0.76: 0.50	-0.01 #	0.46	0.686	
Ensino Superior		-0.62	-1.92: 0.66			0.339	
Tempo de Ensino Superior (ES)							
3 anos ou menos	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Não ensinou	3.66	0.53	-1.18: 2.25	-0.01 #	0.20	0.540	
4 anos ou mais		0.33	-2.34: 3.01			0.805	
Formação PNAIC para formação profissional (1)							
Não concordo, nem discordo	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Concordo parcialmente		-0.52	-1.97: 0.92			0.472	
Concordo totalmente	4.40	-0.09	-1.46: 1.26	-0.01 #	0.55	0.887	
Discordo parcialmente		-1.40	-4.62: 1.82			0.390	
Discordo totalmente		-0.40	-2.85: 2.05			0.747	
A formação do PNAIC contribuiu para o meu entendimento sobre o que significa alfabetizar na educação infantil (9)							
Não concordo, nem discordo	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Concordo parcialmente		-0.14	-1.35: 1.07			0.816	
Concordo totalmente	4.28	-0.07	-1.26: 1.11	-0.01 #	0.60	0.897	
Discordo parcialmente		-0.78	-2.62: 1.05			0.399	
Discordo totalmente		1.71	-1.42: 4.85			0.281	
Tempo de Ensino Médio (EM)							
6 a 9 anos	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Não ensinou		0.68	-1.42: 2.79			0.520	
5 anos ou menos	3.50	0.70	-1.76: 3.16	-0.02 #	0.24	0.574	
10 anos ou mais		1.50	-2.10: 5.10			0.411	
O trabalho com a leitura e escrita faz parte do processo alfabetizador da criança na Educação Infantil (12)							
Não concordo, nem discordo	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Concordo parcialmente		0.55	-0.74: 1.85			0.398	
Concordo totalmente	3.83	0.30	-0.97: 1.58	-0.02 #	0.43	0.640	
Discordo parcialmente		-0.03	-1.81: 1.75			0.970	

Discordo totalmente		-0.08	-1.98: 1.81			0.931	
° Variável de ajuste. # R ² Ajustado. Nível de significância <i>t-test</i> : ***0.001 **0.01 *0.05							
Variáveis	β0	β1	IC (95%) β1	R ²	Estatística F	p - valor	Ordem
Se houvesse continuidade da formação do PNAIC para a educação infantil, eu a realizaria (13)							
Não concordo, nem discordo	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Concordo parcialmente		0.16	-1.03: 1.36			0.784	
Concordo totalmente	3.77	0.50	-0.54: 1.55	-0.02 #	0.43	0.339	
Discordo parcialmente		1.22	-1.88: 4.32			0.437	
Discordo totalmente		0.47	-1.29:2.24			0.598	
A alfabetização na Educação Infantil deve ocorrer por meio da ludicidade (6)							
Não concordo, nem discordo	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Concordo parcialmente		1.07	-1.99: 4.15			0.488	
Concordo totalmente	3.00	1.21	-1.76: 4.20	-0.035 #	0.19	0.419	
Discordo parcialmente		1.00	-2.62: 4.62			0.585	
Discordo totalmente		1.00	-3.19: 5.19			0.636	
Tempo de Ensino Especial (EE)							
Não ensinou	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Ensinou 4 anos	4.16	0.83	-1.24: 2.92	-0.006	0.63	0.426	
Prático o que aprendi no PNAIC por meio das seguintes atividades (10)							
Três estratégias	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Uma ou duas estratégias	3.50	-5.55	-2.52: 2.52	-0.006 #	0.68	1.000	
Quatro ou mais		7.24	-0.76: 2.21			0.338	
Tempo de Educação de Jovens e Adultos (EJA)							
6 a 14 anos	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	Ref	-
Não ensinou		-0.87	-2.98: 1.22			0.408	
5 anos ou menos	5.00	-0.84	-2.97: 1.27	-0.007 #	0.77	0.430	
15 anos ou mais		0.50	-2.42: 3.42			0.735	
° Variável de ajuste. # R ² Ajustado. Nível de significância <i>t-test</i> : ***0.001 **0.01 *0.05							

4.2.9 Modelagem múltipla

Após a análise de regressão linear simples foram selecionadas quatorze variáveis: Gênero, Tempo de magistério, Tempo de Ensino Fundamental (EF), Término da Pós Graduação, Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades (11), PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas no Educação infantil (3), Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente (8), Término da Graduação, Alfabetizar faz parte da etapa de Educação Infantil (2), Tempo de Educação infantil (EI), Formação, Mais de uma formação, A alfabetização na educação Infantil ocorre, tradicionalmente (5), O professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil (7)

Na análise de regressão linear múltipla foi utilizada a estratégia *stepwise*, que consiste em inserir uma variável de cada vez e avaliar se a mesma permanece no modelo ou não, de acordo com o R² e valor de p do modelo. Como mencionado anteriormente as variáveis foram inseridas na ordem crescente do R².

O **primeiro modelo** incluiu a variável “Gênero”. O poder explicativo do modelo foi de 1,3% (*p*-valor 0.135). Neste modelo o coeficiente para gênero não foi significativo com um beta de 2.2 (*p*-valor 0.136), e a categoria de referência foi o gênero masculino.

No **segundo modelo** foi acrescentada a variável “Tempo de magistério”, o poder explicativo dessa variável foi de 16% (*p*-valor <0.001). Neste modelo o coeficiente de Tempo de magistério, foi significativo com um beta de 0.07 (*p*-valor <0.001), mantendo a variável gênero não significativa com um beta de 2.58 (*p*-valor 0.05).

No **terceiro modelo** foi acrescentada a variável “Tempo de Ensino Fundamental (EF)” aumentando o poder explicativo para 17% (*p*-valor <0.001). Neste modelo o coeficiente de Tempo de Ensino Fundamental (EF) não foi significativo com um beta de -1.31 (*p*-valor 0.06) para a categoria não ensinou, não significativo com um beta de -0.009 (*p*-valor 0.97) para a categoria 10 anos ou menos, não significativo com um beta de -0.28 (*p*-valor 0.59) para a categoria 20 ou mais. Contudo, a variável permaneceu no modelo por aumentar R².

No **quarto modelo** foi acrescentada a variável “Término da Pós Graduação” que aumentou o poder explicativo para 17,5% (*p*-valor <0.01). Neste modelo os coeficientes para as categorias, não possui pós, 2005 ou menos e 2010 ou mais não foram significativas com um beta de -0.21 (*p*-valor 0.71), -0.45 (*p*-valor 0.46), -0.67 (*p*-valor 0.17). Contudo

a variável permaneceu no modelo já que teve um aumento no R2, ela serviu como uma variável de ajuste.

No **quinto modelo** foi acrescentada a variável “Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades (11)” o poder explicativo aumentou para 18% (p -valor <0.01). Neste modelo os coeficientes para as categorias, Uma estratégia, Duas estratégias e Três ou mais não foram significativas, com um beta de -0.19 (p -valor 0.56), -1.04 (p -valor 0.08), 0.26 (p -valor 0.58). Contudo a variável permaneceu no modelo já que teve um aumento no R2, ela serviu como uma variável de ajuste.

No **sexto modelo** foi acrescentada a variável “PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas no Educação infantil (3)”, que aumentou o poder explicativo para 22% (p -valor <0.01). Neste modelo o coeficiente para as categorias, concordo parcialmente, concordo totalmente, discordo parcialmente e discordo totalmente não foram significativas, com um beta de 1.08 (p -valor 0.08), 0.79 (p -valor 0.31), 0.98 (p -valor 0.13) e 0.24 (p -valor 0.67) respectivamente. Contudo a variável permaneceu no modelo já que teve um aumento no R2, ela serviu como uma variável de ajuste.

No **sétimo modelo** foi acrescentada a variável “Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e escrever convencionalmente (8)”, que aumentou o poder explicativo para 22,8% (p -valor <0.01). Neste modelo o coeficiente para as categorias, concordo parcialmente, concordo totalmente, discordo parcialmente e discordo totalmente não foram significativas, com um beta de -0.02 (p -valor 0.97), -2.63 (p -valor 0.09), -0.86 (p -valor 0.29) e -0.85 (p -valor 0.27) respectivamente. Contudo a variável permaneceu no modelo já que teve um aumento no R2, ela serviu como uma variável de ajuste.

No **oitavo modelo** e no **nono modelo** foram acrescentadas as variáveis “Término da Graduação” e Alfabetizar faz parte da etapa de Educação Infantil (2) respectivamente, ambas não apresentaram significância e diminuíram o poder explicativo, portanto, não foram mantidas no modelo.

No **décimo modelo** foi adicionada a variável “Tempo de Educação infantil (EI)”, que aumentou o poder explicativo para 32% (p -valor <0.001). Neste modelo as categorias 10 ou menos foi significativa, com um beta de 1.06 (p -valor <0.01), a categoria 20 anos ou mais não foi significativa -0.43 (p -valor 0.41). Por apresentar melhora no R2 e também uma variável significativa, foi mantida no modelo.

No **décimo primeiro modelo** foi adicionada a variável “Formação”, ela não foi significativa e diminuiu o R2, portanto ela não permaneceu no modelo.

No **décimo segundo modelo**, “Mais de uma formação”, a categoria sim que foi significativa, com um beta de -0.83 ($p < 0.05$) e teve um poder explicativo de 28% ($f - \text{parcial} < 0.001$). Mesmo não aumentando o R2, ela foi mantida no modelo por apresentar uma variável significativa.

No **décimo terceiro modelo**, a variável “A alfabetização na Educação Infantil ocorre, tradicionalmente (5)”, que não apresentou significância e apesar de ter aumentando o R2 ela não melhorou a significância de outras variáveis e não era uma variável de ajuste. Portanto, ela não ficou no modelo.

No **décimo quarto modelo** foi adicionado a variável “O professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil (7)”, que aumentou o poder explicativo para 36,2% ($p\text{-valor} < 0.001$). Neste modelo o coeficiente para as categorias, concordo parcialmente, concordo totalmente e discordo totalmente não foram significas, com um beta de -1.21 ($p\text{-valor} 0.18$), -1.21 ($p\text{-valor} 0.17$) e -0.12 ($p\text{-valor} 0.93$) respectivamente. Contudo a variável permaneceu no modelo já que teve um aumento no R2, ela serviu como uma variável de ajuste.

4.2.10 Equação matemática do modelo final ajustado

$$\hat{y} = 1.52 +$$

(β_1 1.92 Gênero Feminino) +

(β_1 0.10 ***Tempo de Magistério) +

(β_1 -0.30 Tempo de Ensino Fundamental (EF) – Não ensinou) +

(β_1 0.38 Tempo de Ensino Fundamental (EF) – 10 anos ou menos) +

(β_1 -0.20 Tempo de Ensino Fundamental (EF) – 20 anos ou mais) +

(β_1 -0.61 Término da Pós Graduação – Não possui pós) +

(β_1 -0.99 Término da Pós Graduação – 2005 ou menos) +

(β_1 -0.90 Término da Pós Graduação – 2010 ou mais) +

(β_1 -0.11 Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades (11) – Uma estratégia) +

(β_1 -0.65 Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades (11) – Duas estratégias) +

(β_1 -0.16 Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades (11) – Três ou mais) +

(β_1 1.32* PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas no Educação infantil (3) – Concordo parcialmente) +

(β_1 1.14 PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas no Educação infantil (3) – Concordo totalmente) +

(β_1 1.58 * PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas no Educação infantil (3) – Discordo parcialmente) +

(β_1 0.99 PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas no Educação infantil (3) – Discordo totalmente) +

(β_1 0.15 Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente (8) – Concordo parcialmente) +

(β_1 -3.02 * Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente (8) – Concordo totalmente) +

(β_1 -1.11 Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente (8) – Discordo parcialmente) +

(β_1 -1.10 Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente (8) – Discordo totalmente) +

(β_1 0.95 ** Tempo de Educação infantil (EI) – 10 anos ou menos) +

(β_1 -0.41 Tempo de Educação infantil (EI) – 20 anos ou mais) +

(β_1 -0.80 * Mais de uma formação – Sim) +

(β_1 -1.21 O professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil (7) –
Concordo parcialmente) +

(β_1 -1.21 O professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil (7) –
Concordo totalmente) +

(β_1 -0.12 O professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil (7) –
Discordo totalmente)

Tabela 7. Modelo de regressão linear múltiplo com coeficientes de regressão ajustados por gênero. São Paulo, SP, 2020. (N= 95)

Variáveis	Categorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Gênero ^o	Masculino	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Feminino	2.2 [#]	2.58 [#]	2.64 [#]	2.45 [#]	1.62 [#]	1.98 [#]	1.77 [#]	1.89 [#]	1.80 [#]	1.83 [#]	1.85 [#]	1.98 [#]	1.17 [#]	1.92 [#]
Tempo de magistério	-		0.07 ***	0.06 **	0.06**	0.07***	0.06**	0.06**	0.06*	0.06**	0.10***	0.10***	0.10***	0.09***	0.10***
Tempo de Ensino Fundamental (EF)	11 a 19 anos			<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Não ensinou			-1.31 [#]	-1.11 [#]	-0.65 [#]	-0.39 [#]	-0.44 [#]	-0.49 [#]	-0.46 [#]	-0.15 [#]	-0.14 [#]	-0.28 [#]	-0.42 [#]	-0.30 [#]
	10 anos ou menos			-0.009 [#]	0.004 [#]	0.10 [#]	0.19 [#]	0.20 [#]	0.18 [#]	0.15 [#]	0.50 [#]	0.49 [#]	0.47 [#]	0.40 [#]	0.38 [#]
	20 anos ou mais			-0.28 [#]	-0.25 [#]	-0.34 [#]	-0.36 [#]	-0.38 [#]	-0.44 [#]	-0.42 [#]	-0.29 [#]	-0.36 [#]	-0.13 [#]	-0.02 [#]	-0.20 [#]
Término da Pós Graduação	2006 a 2009			<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Não possui pós			-0.21 [#]	-0.05 [#]	-0.10 [#]	-0.20 [#]	-0.23 [#]	-0.22 [#]	-0.20 [#]	-0.21 [#]	-0.62 [#]	-0.70 [#]	-0.61 [#]	
	2005 ou menos			-0.45 [#]	-0.28 [#]	-0.61 [#]	-0.63 [#]	-0.67 [#]	-0.62 [#]	-0.49 [#]	-0.50 [#]	-0.97 [#]	-1.12 [#]	-0.99 [#]	
	2010 ou mais			-0.67 [#]	-0.48 [#]	-0.66 [#]	-0.77 [#]	-0.74 [#]	-0.76 [#]	-0.65 [#]	-0.70 [#]	-0.86 [#]	-0.97 [#]	-0.90 [#]	
Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades (11)	Outros			<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Uma estratégia			-0.19 [#]	-0.30 [#]	-0.37 [#]	-0.38 [#]	-0.27 [#]	-0.18 [#]	-0.20 [#]	-0.19 [#]	-0.08 [#]	-0.11 [#]		
	Duas estratégias			-1.04 [#]	-1.11 [#]	-1.20 [*]	-1.24 [#]	-1.08 [#]	-0.68 [#]	-0.70 [#]	-0.64 [#]	-0.64 [#]	-0.65 [#]		
	Três ou mais			0.26 [#]	0.13 [#]	-0.08 [#]	-0.15 [#]	-0.06 [#]	-0.01 [#]	-0.005 [#]	-0.17 [#]	-0.22 [#]	-0.16 [#]		
PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas no Educação infantil (3)	Não concordo, nem discordo			<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Concordo parcialmente			1.08 [#]	1.09 [#]	1.05 [#]	1.12 [#]	1.17 [#]	1.18 [#]	1.15 [*]	1.39 [*]	1.32 [*]			
	Concordo totalmente			0.79 [#]	0.84 [#]	0.82 [#]	0.69 [#]	0.77 [#]	0.66 [#]	0.98 [#]	1.02 [#]	1.14 [#]			
	Discordo parcialmente			0.98 [#]	1.16 [#]	1.14 [#]	0.95 [#]	1.43 [*]	1.44 [*]	1.50 [*]	1.72 [*]	1.58 [*]			
	Discordo totalmente			0.24 [#]	0.41 [#]	0.36 [#]	0.31 [#]	0.75 [#]	0.72 [#]	0.83 [#]	1.07 [#]	0.99 [#]			

Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e escrever convencionalmente (8)	Não concordo, nem discordo	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Concordo parcialmente	-0.02 [#]	0.02 [#]	-0.005 [#]	0.48 [#]	0.48 [#]	0.23 [#]	0.42 [#]	0.15 [#]
	Concordo totalmente	-2.63 [#]	-2.52 [*]	-2.86 [#]	-2.78 [#]	-2.82 [#]	-3.03 [*]	-2.81 [#]	-3.02 [*]
	Discordo parcialmente	-0.86 [#]	-0.83 [#]	-0.89 [#]	-0.84 [#]	-0.87 [#]	-1.11 [#]	-0.90 [#]	-1.11 [#]
	Discordo totalmente	-0.85 [#]	-0.82 [#]	-0.81 [#]	-0.57 [#]	-0.56 [#]	-1.02 [#]	-0.86 [#]	-1.10 [#]
Término da Graduação	1991 a 1999		<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	1990 ou menos		0.08 [#]	-	-	-	-	-	-
	2000 ou mais		-0.20 [#]	-	-	-	-	-	-
Alfabetizar faz parte da etapa de Educação Infantil (2)	Não concordo, nem discordo			<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Concordo parcialmente			-1.40 [#]	-	-	-	-	-
	Concordo totalmente			-1.17 [#]	-	-	-	-	-
	Discordo parcialmente			-1.05 [#]	-	-	-	-	-
	Discordo totalmente			-1.30 [#]	-	-	-	-	-
Tempo de Educação infantil (EI)	11 a 19 anos				<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	10 ou menos				1.06 ^{**}	1.02 ^{**}	1.00 ^{**}	1.04 ^{**}	0.95 ^{***}
	20 anos ou mais				-0.43 [#]	-0.40 [#]	-0.41 [#]	-0.33 [#]	-0.41 [#]
Formação	Outras					<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Magistério					0.64 [#]	-	-	-
	Pedagogia					-0.02 [#]	-	-	-
Mais de uma formação	Não						<i>Ref</i>	<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Sim						-0.83 [*]	-0.94 ^{**}	-0.80 [*]

A alfabetização na educação Infantil ocorre, tradicionalmente (5)	Não concordo, nem discordo													<i>Ref</i>	<i>Ref</i>
	Concordo parcialmente													-0.38 [#]	-
	Concordo totalmente													0.00 [#]	-
	Discordo parcialmente													-1.21 [#]	-
	Discordo totalmente													-0.49 [#]	-
O professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil (7)	Não concordo, nem discordo														<i>Ref</i>
	Concordo parcialmente														-1.21 [#]
	Concordo totalmente														-1.21 [#]
	Discordo parcialmente														-0.12 [#]
R² Ajustado		0.013	0.160	0.174	0.175	0.184	0.220	0.228	0.211	0.220	0.322	0.307	0.283	0.361	0.362
P - valor		0.135	<0.001	<0.001	<0.01	<0.01	<0.01	<0.01	<0.01	<0.01	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001

° Variável de ajuste. Nível de significância do p valor: ***0.001 **0.01 *0.05 [#] ≥ 0,10

Tabela 8. Análise de variâncias do modelo de regressão linear múltiplo. São Paulo, SP, 2020. (N= 95)

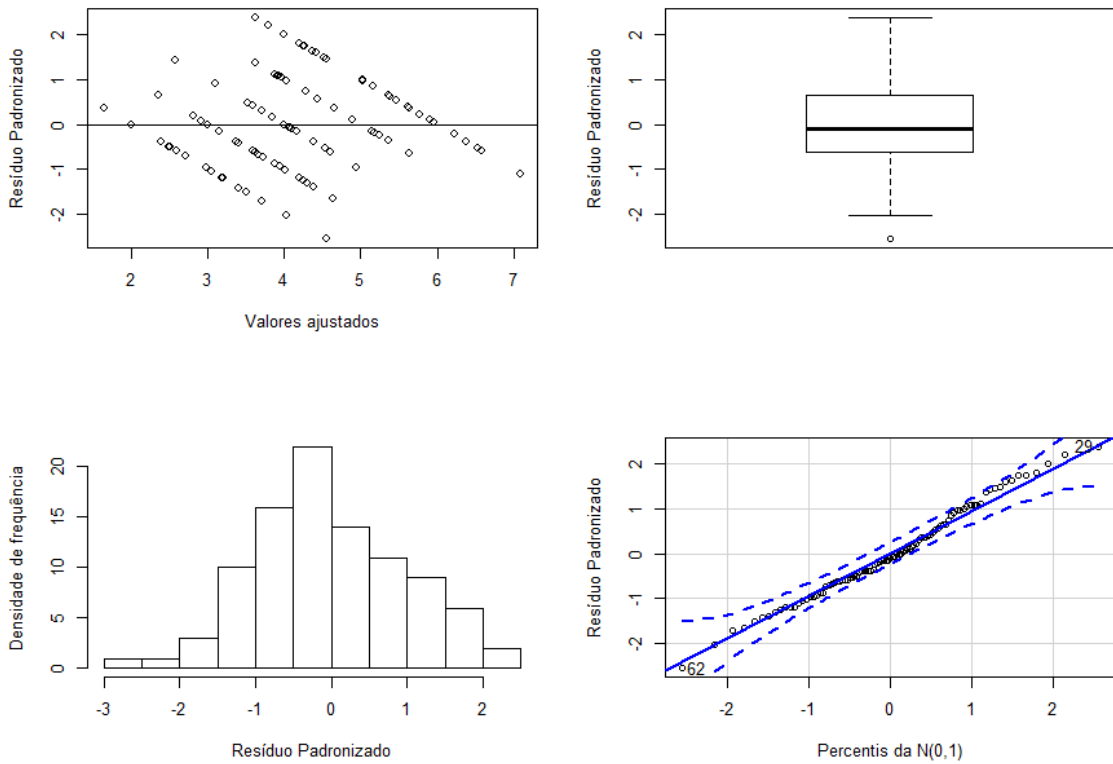
Variáveis	Soma dos quadrados	Graus de liberdade	Média Quadrática	<i>F - parcial</i>	<i>P - valor</i>
Gênero	4.798	1	4.7983	0.065	0.156
Tempo de Magistério	31.221	1	31.2213	<0.001	<0.001
Tempo de Ensino Fundamental (EF)	8.123	3	2.7077	0.125	0.383
Término da Pós Graduação	5.381	3	1.7937	0.278	0.249
Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades (11)	7.021	3	2.3403	0.173	0.710
PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas no Educação infantil (3)	13.101	4	3.2753	0.058	0.136
Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente (8)	8.042	4	2.0104	0.221	0.063
Tempo de Educação infantil (EI)	17.974	2	8.9871	<0.01	<0.01
Mais de uma formação	8.379	1	8.3794	<0.05	<0.05
O professor deve incluir atividades motivadoras na educação infantil (7)	3.440	3	1.1466	0.477	0.477
Resíduo	94.477	69	1.3692	-	-

° Referência sexo masculino

4.2.11 Análise de resíduos

A partir da análise de resíduos foi possível certificar de que o modelo não apresenta padrão linear ou agrupação específica, indicando que as suposições do modelo foram atendidas. Pelo diagrama de dispersão podemos verificar a presença de homocedasticidade, os pontos estão todos distribuídos em torno de 0 e existe um equilíbrio de pontos entre a parte inferior e superior da reta. O boxplot dos resíduos padronizados é simétrico, mediana está próxima de 0, o histograma apresenta distribuição normal e o qqplot mostra normalidade na distribuição dos resíduos padronizados, com todos os pontos dentro dos intervalos de confiança (Figura 1).

Figura 6. Análise de resíduos do modelo de regressão linear múltiplo. São Paulo, SP, 2020.



4.2.12 Análise e interpretação das entrevistas, realizadas por meio da técnica de análise de discurso

Na última etapa de desenvolvimento da pesquisa, analisamos os discursos dos sujeitos de pesquisa, tendo em consideração a questão de pesquisa previamente enunciada: quais as concepções dos professores sobre a proposta do PNAIC para a Educação Infantil, sua inclusão e respectiva influência na profissionalidade dos professores? A partir dessa questão nuclear inferimos uma outra que dela deriva: O que significa a alfabetização para a Educação Infantil na proposta do PNAIC?

A análise aqui apresentada visou responder não apenas à pergunta de pesquisa, mas também ao cumprimento do objetivo geral, que foi formulado do seguinte modo: analisar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil, sua inclusão no PNAIC e influências na profissionalidade dos professores. Além do objetivo geral, procuramos cumprir também os objetivos específicos, já mencionados anteriormente, conhecer o significado atribuído à “alfabetização na Educação Infantil” na proposta do PNAIC; identificar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil; identificar as ações alfabetizadoras dos professores da EI, cursistas do PNAIC, na Rede Municipal de Santo André.

O material obtido por meio das entrevistas nos revelou as percepções dos professores sobre o PNAIC, alfabetização infantil, prática docente nessa etapa de ensino, os aspectos necessários a serem considerados na formação de professores e sobre a relação das famílias com as crianças.

Nessa direção, apresentamos as formações discursivas a partir das categorias de análise PNAIC, Educação Infantil, Formação de Professores, Alfabetização considerando a reflexão feita no referencial teórico, fundamentado no modelo epistemológico pós-crítico que contribuiu para a reflexão e discussão estabelecida no estudo realizado.

Tabela 9 – Formação discursiva PNAIC - Avaliação

Sujeito	Unidades discursivas
Entrevistada 1	PNAIC foi a maior contribuição, principalmente para os professores ingressantes na época, para os professores iniciando a carreira, porque, principalmente a gente sabe, né? Que quando a gente começa a carreira a gente, geralmente, começa em escola infantil na rede particular. E, aí, cada um vem com uma concepção, onde naquele aceleiro para alfabetizar logo e não sei o que outros vem como uma ideia muito romanceada do que vão

	encontrar, outros realmente não sabem nem como começar a trabalho e eu acho que o PNAIC ele serviu primeiro de tudo para alinhar proposta. Então, assim, fazendo a formação aquele professor ele sabia da concepção da rede. Mas ele contribuiu, porque era uma formação que se você tivesse a iniciativa de seguir de fazer mesmo que não tinha uma formadora ali acompanhando. Mas você tivesse a iniciativa de ler de fazer contribui sim.
Entrevistada 2	o PNAIC para mim contribuiu muito quando eu entrei na rede. Anteriormente eu trabalhava em creche, mas era uma outra metodologia e o PNAIC colocou a educação infantil, né. Já voltado um pouquinho na questão da alfabetização, né. Como se fala e indo até o 3º ano, habilitação até o 3º ano, então o PNAIC é assim, para quem é um professor acaba de sair da faculdade, que não tem uma experiência efetiva com sala de aula, com alfabetização, o PNAIC contribui e muito eu lembro que eu até comentava quando eu via algumas pessoas antigas na RPS, aí que pena que você não tem magistério,
Entrevistada 3	(...) Penso que não deveria ter esse nome para a educação infantil (...)Ele deveria chamar qualquer coisa menos PNAIC. (...) O que me marcou mesmo foi todo o curso que na verdade não era bom, eu tinha outras companheiras, outras professoras que falavam a mesma coisa, elas falavam assim dá vontade de desistir. Elas falavam isso. Aí que tá, não sei se foi por conta da formadora mesmo ou se vieram também com uma proposta que não era bem profunda não, era muito superficial. Então eu não gostei.
Entrevistada 4	Os professores que quiseram, eles realizaram as formações, havia troca, é, pelas reuniões pedagógicas semanais, mas eu lembro que na minha escola, acho que duas professoras só toparam fazer e a gente, de verdade, não chegou na sala de aula, né? Não chegou e...
Entrevistada 5	Primeiro que a gente ficou meio com receio porque PNAIC para educação infantil, que isso né? Vai alfabetizar, não sei o quê, aí, conforme a gente foi fazendo o curso, né? Aí, a gente foi se qualificando e compreendendo melhor a função social da escrita e da leitura em relação ao nosso trabalho para criança na Educação Infantil sobre o que é ler e escrever em cima disso daí.
Entrevistada 6	Então, quando chegou essa proposta muitas de nós na escola, recebemos com uma certa preocupação ou não sabíamos qual que era a intenção, porque o PNAIC sempre veio direcionado para os primeiros anos, ao terceiro ano e era a primeira vez que convidavam para a educação infantil. Então, a gente ficou um pouco receosa de qual seria a proposta, se era uma intenção de antecipar alguma etapa. Mas eu gostei da proposta, porque quando eu cheguei, fiquei feliz de não ser algo de antecipar cobranças que são feitas nos primeiros anos, elas demonstraram muito respeito pela infância, de respeitar o tempo de cada criança. Então já a gente acabou já chegando com mais tranquilidade no primeiro encontro com elas quando foram apresentando um pouquinho da proposta.

O PNAIC foi avaliado como um curso contribuinte para o professor pelas entrevistadas 1, 2, 5 e 6. As entrevistadas 1 e 2 que possuem menos anos na carreira do magistério, em relação às demais que participaram do estudo, demonstraram um maior nível de satisfação, relatando a importância do curso para os professores iniciantes, uma vez que a formação esclareceu sobre a questão da alfabetização na educação infantil, no sentido de saberem o que era para ser feito com as crianças. As entrevistadas 5 e 6, mais experientes, afirmaram que a sensação inicial era a de apreensão gerada pela expectativa de que o curso pudesse

defender a alfabetização na educação infantil como uma antecipação do Ensino Fundamental. Mas, aos poucos, perceberam que a proposta era outra, a qual respeitava a infância e trazia subsídios para a compreensão da função social da escrita e da leitura no trabalho docente com a faixa etária. Já a entrevistada 3, o avaliou negativamente desde o nome, por acreditar que não cabe o termo alfabetização na educação infantil, e ainda destacou que a proposta era superficial, apresentando como possível motivo a formadora. A entrevistada 4, informou que poucas professoras aderiram à formação e categoricamente afirmou que as ações ali trabalhadas não chegaram às escolas.

Considerando o discurso proferido pelas professoras entrevistadas constatamos semelhança relativamente aos dados da pesquisa documental, apresentada no subitem “1.2.5. A alfabetização no Brasil: evolução e contextos” retratou, no que se refere à alfabetização como algo não bem esclarecido em nosso país gerando conflitos e dúvidas sobre a atuação dos diferentes atores sociais, inclusive em relação à docência. Podemos inferir que quando os professores se inscreveram para o curso, que era opcional, demonstraram que queriam saber mais sobre o tema, mas, ao mesmo tempo, receavam em relação ao que iriam encontrar nessa formação, provavelmente por terem tido experiências com a alfabetização numa perspectiva de educação infantil preparatória para o ensino fundamental, da mesma forma tinham a necessidade de uma melhor compreensão, porque estão no dia a dia trabalhando com as crianças e percebem que há questões a serem mais bem esclarecidas sobre a temática. Dada a complexidade do assunto, Soares (2004, p. 21), nos esclarece

[...] alfabetização é, como se disse inicialmente, um processo de natureza complexa. Trata-se de um fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização. No entanto, o problema da alfabetização não está, apenas, nessa sua característica interdisciplinar. Além desta, é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita).

Saber mais sobre a alfabetização na infância contribui para uma atuação docente mais consciente sobre o processo alfabetizador, que perpassa por inúmeras experiências e construção de significados, anteriores ao ensino convencional do sistema alfabético de escrita, o que pode contribuir para o desenvolvimento da criança nas diferentes linguagens e evitar ações equivocadas que desrespeitem a infância. Já o não estudar o assunto, demonstrar um preconceito pedagógico sobre o tema, seja um caminho de perpetuação de

equívocos pedagógicos, pois as crianças nos seus diferentes contextos vivenciam e demonstram interesses sobre a escrita e tudo o que as envolve.

Outro fator importante e contribuinte para o receio comum decorre do histórico do PNAIC e das políticas públicas de alfabetização por nunca terem atendido esta etapa educacional. A realidade é a de que a Educação Infantil, nunca foi prioridade no país e, de um modo geral, para as entidades políticas que não promoveram políticas públicas de formação, no Brasil, enquanto os demais níveis de ensino tiveram mais investimentos e ações formativas. Dessa forma, a formação dos professores para a faixa etária carece de mais oportunidades de trabalho com os profissionais, para que consigam realizar um estudo mais profundo sobre as epistemologias específicas da infância, uma vez que a formação inicial do professor não tem suprido as necessidades da profissão. Segundo Munhoz (2016, p. 95) não basta ao docente a conclusão de uma formação inicial, pois esta será um alicerce para tantas outras formações. Nessa direção, constatamos que todas as entrevistadas foram em busca de novos conhecimentos para aperfeiçoarem a sua prática, o que constitui uma exigência. De acordo com Barletta (2016, p. 82)

E o professor? Esse, sem dúvida, deve estar muito bem preparado para compreender os fatores psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e linguísticos que envolvem todo esse processo, além dos condicionantes culturais, sociais e políticos, que o levem a saber operacionalizar essas diversas facetas em métodos e procedimentos de preparação para e de alfabetização, tais como elaboração e uso adequados dos materiais didáticos e, sobretudo, que o levem a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Já Melo (2015, p. 137) nos diz que convém destacar que na ausência de uma política educacional destinada à melhoria da formação inicial dos professores, esses programas são, em geral, a principal via de acesso às experiências formativas na área da alfabetização para os docentes da Educação Básica. Quando retratamos o contexto de influência do PNAIC na página 86, ficou evidenciado que a política pública, não se relacionava apenas ao direito à educação, mas sim às influências internacionais e nacionais ligadas aos jogos de interesses políticos e econômicos. Nesse sentido, a autora refere:

Do ponto de vista político, essa constituição teórica e metodológica, adotada pelos programas, materializa uma finalidade ideológica programática explícita de ajustamento da formação docente às ambições das políticas neoliberais. Por sua vez, estão atreladas às exigências atuais

do capitalismo e à elaboração instrumental do “saber fazer” da ação docente. (MELO, 2015, p. 150)

Diante disso, podemos afirmar que os professores precisam ir em busca de suas necessidades formativas, seja na formação continuada, na pós-graduação, mas sempre com uma visão e atuação crítica, a fim de que consigam acessar a novos conhecimentos, adquiram ou aperfeiçoem saberes e mantenham o compromisso com uma educação de qualidade para todas as crianças com quem atuam.

Concomitante às premências formativas dos professores está o problema da alfabetização no Brasil, o que nos moveu a realizar essa pesquisa, cujo percurso foi pesquisado e registrado no capítulo 1. É inegável que o direito à educação está fragilizado quanto à alfabetização e se faz necessário políticas públicas que envolvam os professores e a alfabetização. O autor Barbosa (2017, p. 88) nos informa que

No Brasil, o percurso de alfabetização foi sendo desenhado por um conjunto sucessivo de mudanças conceituais e metodológicas e ainda hoje continua alvo de questionamentos. É recorrente nas pesquisas, estudos e análises de dados educacionais a insatisfação com relação aos resultados obtidos pelas escolas em relação à alfabetização; apresentando grandes problemas para promover esse processo com sucesso e surgindo a necessidade de refletir sobre como o alfabetizador pode se desenvolver profissionalmente e construir melhores práticas de ensino.

É inegável que a busca por conhecimentos e reflexões sobre as práticas educativas emergem em cada escola, com os professores e profissionais da educação que têm compromisso com os alunos e se dedicam para uma atuação que contemple as necessidades apresentadas. Por isso, é preciso formações eficientes fundamentadas pelo conhecimento científico, que considerem os diferentes contextos e principalmente o direito à educação à todas as crianças. Outrossim, programa de formação docente é um direito dos profissionais, que é previsto na Lei nº 9394/96, no art. 62 § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. Portanto, se faz necessário considerar que a formação de professor deve ser pautada nas diferentes esferas governamentais, de forma a se tornar uma política pública permanente.

Outra vertente a ser considerada é a de que as políticas públicas de formação mobilizam os professores em prol de sua profissionalidade, colaborando para novas perspectivas e possibilidades de atuação. Nessa direção o autor nos esclarece que

Apostar em novos valores. Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a auto regulação e a crítica colaborativa (IMBERNÓN, 2011, p. 81).

Assim sendo, é possível afirmar que os professores precisam ir além do que já é feito no dia a dia das instituições em que trabalham, se permitindo a participar de movimentos pensantes sobre a educação, num ato de dizer a sua palavra, a sua experiência, seja na sua escola/creche, ou em cursos, palestras e eventos educacionais, onde circulem os seus parceiros de profissão, discutindo e promovendo o conhecimento científico. Na perspectiva de Munhoz (2016, p. 96)

[...] as políticas públicas de formação continuada de docentes é um incentivo à formação inicial e continuada, e indica que será possível proporcionar resultados positivos para a educação, com aprendizagens mais significativas, nas quais, crianças e jovens sejam provocados à busca do conhecimento, percebendo-se como sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, paralelamente a essa constatação, há o indício de que é possível ter professores mais motivados, mais valorizados e acreditando em si e na categoria à qual pertencem e, com isso, o cenário da educação brasileira poderá ganhar novas formas em anos vindouros.

Posto isto, podemos considerar que a formação continuada se faz necessária para contemplar o direito à educação no seu sentido mais abrangente, que perpassa pela qualidade, financiamento, acesso e permanência, gestão democrática, avaliação, além de condições estruturais e materiais para a sua concretização.

Quanto à contribuição da entrevistada 3 em nos revelar a fragilidade da formadora, nos traz a reflexão de quão importante é também a formação do formador dos professores. Dada essa importância trataremos da questão na categoria Formação de Professor, apresentada posteriormente.

Um programa de formação abarca outras questões das que já foram aqui citadas, e para melhor discuti-las a apresentaremos nas próximas formações discursivas, a fim de melhor esclarecer o contexto da prática, na perspectiva de Ball.

Tabela 10 – Formação discursiva PNAIC - Estrutura

Sujeito	Unidades discursivas
Entrevistada 1	(...) a gente tinha a dispensa da RPS, porque a RPS na sua concepção é para a formação do professor. Acho que o de 18 foi aquele que a gente tinha que fotografar as práticas em sala de aula e fazia um portfólio. (...)Foi numa carga horária mais reduzida, ele teve um deles, eu não, acho que foi de 18 que ele meio que se propõe a amarrar todas as outras, que era de área de interdisciplinaridade. Então, nesse finalzinho eu sentia que a gente precisava ter uma formação e que já não podia mais contar com aquela estrutura anterior. (...) desse último PNAIC, só que a gente já não tinha mais essa estrutura de ter os polos de ter conversas com professores de outras unidades, era dentro da unidade, os cadernos eles não eram impressos. Eles eram para download... (...) a rede está no movimento de construir currículo de novo, porque a cada quatro anos, a rede constrói currículo, infelizmente, a nossa realidade.
Entrevistada 2	Fazia troca de RPS, quem fazia o PNAIC, você participava do PNAIC, então você fazia a troca com a RPS. acontecia através da troca de experiências, das trocas do PNAIC e também da abordagem assim, eu trabalho determinado assunto como que eu ponho isso em prática em sala de aula e levava a proposta para a orientadora do curso, contando como é que foi o trabalho, qual a proposta que você desenvolveu naquele momento com as crianças, contava sobre a sua prática desenvolvida. (...) Do infantil não me lembro.
Entrevistada 3	(...) foi bem pouquinho. (...)porque era o tempo é muito pouco também. Como eu sabia que o PNAIC sempre foi algo muito bom, pelo o que eu tinha passado nos anos anteriores, mas ele vinha no formato de ensino fundamental. (...) a bagagem que eu tive nesses dois anos para educação infantil, não foi muito boa, mas pelo menos serviu para eu ter esse parâmetro, né? Que não foi tão legal, quanto eu estava acostumada ou realmente eu tive muito azar de ter pegado uma formadora que era muito rasa, né.
Entrevistada 4	E nós que éramos cursistas, a gente ia pra esse movimento, então ela sempre nós tínhamos e-mails, nas quais a gente se comunicava, elas montaram um grupo no WhatsApp também, a gente se comunicava, então nós tínhamos que ir já com leituras prévias realizadas sobre o documento, é, lá no dia a gente tinha textos também pra discussão, algumas questões... Aí eu falo que entrou um pouco uma questão de miscelânea nas concepções, porque aí, a base estava sendo homologada, né? Porque isso foi em 2017. (...)por volta de outubro, novembro. Eu andei dando uma olhada nos meus registros pra ter certeza dessa informação inclusive. E a gente, é, acho que foi, foram três, três formações apenas nesse, nesse período. (...)Então, uma vez por mês...
Entrevistada 5	A gente conversava, tinha jogos, né? Depois das coisas que a gente via no curso, a gente tinha que fazer na escola, e depois mostrava. Porque tinha que melhorar o que não dava certo. Foi o processo de curso, era uma experiência de levar para o trabalho. Ação-reflexão-ação. Se eu não me engano era troca por é por RPS. Era assim a gente assinava depois tinha que assinar na escola também, tinha todo um trâmite certinho para ninguém ser prejudicado certo.
Entrevistada 6	O curso também era curto, acho que durou um semestre. (...) então a gente conseguia não só usar o material, mas também pensar em situações práticas e muitas coisas que a gente já fazia no dia a dia, mas que não tinha essa percepção de que contribuiria com a alfabetização da criança. Havia muitos conceitos novos, algumas práticas que nós já fazíamos mas que podíamos aprimorar, então foi bem interessante nesse sentido, deu um suporte bem interessante, mas na escola a gente não chegou a discutir dentro do grupo de

	professoras, porque algumas formações, né, que a gente tem por representação sempre tem aquela ideia de que o professor que vai, quando ele retorna socializa e a gente desenvolve algo, então ficou muito fechado assim quem fez o que aprendeu ficou para si, não teve aquela troca na escola.
--	--

O PNAIC é uma política pública, por isso apresenta diferentes contextos, como já demonstrado no capítulo I. Especificamente, nessa etapa do estudo, pretendemos explicitar o contexto da prática, na perspectiva de Ball e colaboradores. De acordo com Ball e Bowe (BOWE et al., 1992), o contexto da prática é o cenário de tradução da política, ou seja, a política sujeita-se à interpretação e recriação, é o local onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política originariamente formulada. Para os autores, a perspectiva é a de que as políticas não são implantadas nos locais a que se destinam, mas conforme à interpretação dada no contexto da prática elas são recriadas. Assim nos explicam,

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22)

Como trabalhado anteriormente no capítulo 1, o PNAIC é regido por medida provisória, possui documento orientador para cada ano de implementação e especificamente o curso proposto para os professores, mantinha uma proposta clara e objetiva, sugestionando como deveria ser implementado, de modo a contribuir para a adoção de boas práticas. Já no capítulo II, apresentamos a estrutura do curso proposta pelos idealizadores, cuja carga horária seria de, no mínimo, 120 horas presenciais, com a duração de dois semestres letivos. Cada uma das 24 unidades deveria ser trabalhada em quatro horas/aula, perfazendo um total de 96 horas. As horas restantes seriam dedicadas à leitura e à discussão de livros de literatura (grupo de leitura) e a outras atividades propostas pela instituição responsável pela implementação do curso. Já no contexto da prática da rede municipal de ensino de Santo André, no que conseguimos inferir, o curso foi realizado de forma compacta, não

contemplando o número de horas, de semestres indicados, e, conseqüentemente, o estudo das unidades e grupos de leitura foram demasiadamente restritos. Com as informações obtidas, podemos afirmar que a política do PNAIC para a Educação Infantil, foi recriada pelos responsáveis na secretaria de educação do município, oferecendo tempo reduzido do previsto para o pacto, o que compromete o estudo teórico, discussões, trocas e aprendizagens para os professores, e, por consequência, foi diminuta a contribuição do curso no que respeita à transformação da prática docente.

No discurso das entrevistadas são encontrados sinais de que as formações oferecidas pelo PNAIC, nos anos anteriores, das quais os sujeitos 1, 2, 3, 4 e 5 foram cursistas, eram mais abrangentes. Durante as entrevistas constatamos que essas professoras tinham mais lembranças do PNAIC para o Ensino Fundamental, do que do PNAIC para a Educação Infantil, demonstrando que o do Ensino Fundamental foi mais significativo para elas.

A estrutura de um curso oferecido para os professores revela a concepção de formação que têm os responsáveis pelo curso. Em todos os governos existem prioridades, como afirmamos na introdução deste trabalho. O *locus* de pesquisa foi escolhido, por um lado, por termos conhecimento e experiência diferenciada no município, nos anos anteriores a esta edição do PNAIC, por outro, pelo fato de a rede municipal de ensino ter iniciado a sua história com a educação infantil. Por isso, podemos concluir que o PNAIC deixou de ser prioridade de governo na gestão que desenvolveu o PNAIC para a Educação Infantil nos anos de 2017 e 2018. Como citado pelas entrevistadas 1 e 4, as discussões centraram-se na BNCC, com o intuito de construir um novo currículo para a rede. O que cabe destacar é que o material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, como já trabalhado no capítulo II, foi elaborado a partir do marco legal vigente para a Educação Infantil e poderia ter sido um suporte para discussões que fossem ao encontro da proposta adotada, que é a BNCC, a qual é estruturada a partir do mesmo marco legal.

Outra questão a se considerar refere-se à falta de desdobramento das discussões nas escolas. As entrevistadas comentaram que a ampla maioria das discussões sobre as práticas realizadas na escola com as crianças aconteciam somente no curso e não o inverso. Acreditamos que o modelo recriado na rede desfavoreceu o processo de aprendizagem dos professores, já que não foi oportunizado o diálogo necessário entre os seus pares, no local em que trabalham, fragilizando o processo formativo. Neste modelo,

o formador é quem seleciona as atividades que se supõem ajudar os professores a conseguirem os resultados esperados, por exemplo,

explicação, leituras, demonstração, jogos de papéis, simulação, explicações etc. A concepção básica que apoia o “treinamento” é a de que existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas, de forma que, para aprendê-los, são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se queira denominá-los. Neles a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores (IMBERNÓN, 2010, p. 54)

Defendemos que há necessidade de os conhecimentos do curso serem discutidos amplamente no interior da escola, para que sejam revisitados ou até reelaborados, considerando os contextos, as identidades e a multiculturalidade existentes naquele espaço como forma de respeito à comunidade escolar. Na perspectiva de Julioti (2016, p. 109) “escola é lugar de trabalho, ensino e aprendizagem, em que a convivência permite continuamente a superação, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar.” Assim, podemos afirmar que uma estrutura que mantenha o diálogo entre os conteúdos dos estudos, a prática e o contexto escolar, será mais adequada às necessidades reais dos professores e crianças. Nesse sentido, o autor afirma que,

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 habilidade 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 processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas, e da comunidade educativa que as envolve (IMBERNÓN, 2011, p. 69).

A estrutura do PNAIC para a Educação Infantil, proporcionada aos professores, foi superficial em relação à proposta inicial do curso, promovendo a precarização da formação, fazendo com que se tornasse um evento, que “é vento”, do qual muito não é lembrado, haja vista os comentários feitos pelas cursistas sobre não se recordarem de vários aspectos, quando eram questionadas.

Os professores, por características próprias da profissão, estão sempre atarefados, numa rotina diária de inúmeros afazeres, portanto, necessitam de políticas públicas que, de fato, contribuam para melhorar a qualidade da docência. Por isso, os professores deverão

tomar consciência de que são participantes do processo de formação e não, apenas destinatários. É necessário que assumam a responsabilidade de dialogar, exigir, discutir, resistir, para que sejam respeitadas as suas necessidades e de seus alunos. Tardif (2014), colabora com a ideia de que o professor é um agente, um pesquisador a partir de sua prática e que “se assumimos que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.” (p. 234). Outra contribuição é a de Imbernón (2010, p. 78) que nos esclarece que,

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros.

Por outro lado, os comandantes da pasta da educação municipal deverão ter em consideração que a política pública de formação é um direito dos professores. Assim, devem promover políticas de modo a contemplar a realidade educacional local, assumindo cada vez mais a responsabilidade do que é público, dos investimentos feitos, promover formações em prol dos professores e dos estudantes, além de desenvolvê-las com qualidade. Caso contrário, o investimento educacional torna-se um gasto, que onera os cofres públicos e não cumpre o papel de contribuir com a qualidade da educação.

Para a continuidade da análise trataremos sobre os cadernos de formação elaborados especificamente para o curso.

Tabela 11 – Formação discursiva PNAIC – Cadernos da formação

Sujeito	Unidades discursivas
Entrevistada 1	Era lá num portal para você fazer o download e tinham essas apostilas. E, aí vinham as propostas para a gente fazer em sala de aula, então uma história direcionada é uma prática. (...) Mas o Paulo Freire, sempre aparecia alguma coisinha assim, alguma epígrafe, alguma coisa, né? Eu não me lembro se tinha alguma coisa do Loris Malaguzzi também. Zabala e Zabalza que sempre aparece nas propostas, os autores que já tinham nos anteriores, mas eu não posso te afirmar com certeza
Entrevistada 2	Sim, não era entregue, materiais impressos da educação infantil. Quando tinha a pauta era xerox mesmo. Mas, antigamente eram materiais impressos, eu recebi alguns, cheguei receber alguns volumes do ensino fundamental só. Do infantil não me lembro. (...) não lembro de autores

Entrevistada 3	Não estou lembrando agora, eu teria que retomar os meus cadernos, eu tenho caderno de anotação e dessa época, eu não joguei fora. Mas, não me lembro agora. (...) Dos autores é que eu não consigo lembrar, mas eu lembro que tinham alguns textos que a gente ia assim no curso quando a gente estava lá presencialmente, mas eu não tive não sei te recordar agora, não consigo recordar pra te falar.
Entrevistada 4	o estudo do caderno, elas retiravam alguns textos dos cadernos. Então, por exemplo, eu lembro de um específico, que falava de concepção de infância, da questão da história da infância da educação infantil no Brasil, então acho que esse foi, o, a introdução inclusive, é da formação, é... E nós estudamos, fizemos a leitura, discutimos lá, era dado de página tal a página tal pra a gente ler, pra gente estudar, mas assim, a gente não aprofundou, nós não aprofundamos os cadernos, isso eu tenho certeza, não houve aprofundamento disso. Autores, não lembro.
Entrevistada 5	Igual às apostilas, a gente trabalhava na sala, o texto, um monte de coisa. O conteúdo era sobre as leituras, os jogos, a utilização de diversos portadores textuais especificamente para educação infantil. (...) Os autores eu não estou muito lembrada não.
Entrevistada 6	não deu para explorar todos os materiais, mas tem bastante coisa que ficou como referência para estudar depois, para consultar conforme a necessidade e eu lembro das aulas, a professora que trabalhou com meu grupo era uma professora de educação infantil então ajudou muito, que ela trazia algumas práticas que ela desenvolvia.

Continuamos na perspectiva de analisar o contexto da prática (BALL,1998), agora com foco nos cadernos do curso. Conforme, trabalhamos na página 90, os cadernos foram elaborados como suporte ao processo de formação dos professores da Educação Infantil, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), contidas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica (CNE/CEB) de número 5, de 2009. Portanto, estão de acordo com a legislação vigente. A tradução, na prática, dos cadernos, presentes nos discursos das professoras cursistas, é a de que continuaram a ser compartilhados no formato digital, não houve a impressão deles por parte da administração local. Da mesma maneira que aconteceu com o modelo de formação, o seu uso foi restrito, de forma diferenciada da proposta de estudo sugerida. Há de se destacar que o material disponibilizado, foi amplamente discutido e elaborado por renomados pesquisadores da área. Na perspectiva de Melo,

[...] não há como negar que a participação de professores, pesquisadores das áreas de formação docente e alfabetização/letramento, carrega um caráter de confiabilidade aos materiais, produzidos com o suporte em um arcabouço teórico adotado de acordo com as mais recentes pesquisas nas áreas abordadas, como é o caso dos materiais do Pró-Letramento e do PNAIC. (2015, p. 136)

Dessa forma, é possível avaliar que o material disponibilizado aos professores, via internet, colabora de maneira qualificada para reflexões teóricas e práticas. Inclusive, apresentamos nas páginas 105 a 141, um estudo sobre as concepções presentes nos cadernos do PNAIC, em que constatamos que as proposituras e conteúdo são pertinentes e oriundos dos autores, cujas epistemologias são os pilares dos estudos sobre a infância. Mas, apesar da qualidade epistemológica, as falas das cursistas entrevistadas demonstraram que não há memórias sobre os autores trabalhados nos cadernos do pacto. Com exceção de Freire, Zabalza e Malaguzzi, citados pela entrevistada 1, que se referiu apenas às epígrafes que lembrava. Também houve a citação da entrevistada 6, de que “o estudo ficou pra depois”. Dessa forma, compreendemos que, apesar da qualidade dos materiais disponibilizados, devido a forma como foi recriada (BOWE et al., 1992) a formação, os materiais não foram tão bem explorados em relação às questões epistemológicas, pois os direcionamentos dados centraram-se nas práticas de reprodução de atividades práticas. Essa escolha nos revela uma formação incipiente, considerando os professores como executores de técnicas. Quanto à concepção adotada na prática, Imbernón (2010, p. 77) nos explica que

A história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio, que é objeto de tudo (ou de uma subjetividade racional) e, predominantemente, da formação. Isso pode ser comprovado observando-se seu currículo fechado, sua pouca autonomia, sua dependência orgânica, sua desconfiança endêmica, predomínio de cursos, necessidade de apoio para seu desenvolvimento, sua submissão a uma hierarquia, o conceito de semiprofissional, os especialistas que ditam normas, os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem um reconhecimento de “identidade.”

As entrevistas referentes aos cadernos nos revelaram que as lembranças sobre o material não são significativas e, apesar da formação do Ensino Fundamental ser anterior à da Educação Infantil, as recordações estão mais consolidadas, inclusive com verbalizações que vão desde a estrutura até assessoria que integrava a formação. Outra citação referiu-se a uma formação denominada Ação Escrita, a qual ocorreu nos anos de 2006 e 2007. Pensamos que a falta de memória de uma formação recente é reveladora, principalmente para uma rede de ensino que possui um histórico formativo como o de Santo André, o que nos remete ao pensamento de Melo (2015, p. 152)

a clara intenção do Estado em conceber a formação dos professores alfabetizadores e a educação das crianças, como meio de controle e alienação, numa intenção de integrar a classe trabalhadora à dinâmica socioeconômica da sociedade capitalista, sem perspectivas de realmente

transformar, pela educação das crianças, a realidade social com vistas a uma vida humanizada e mais justa.

Desejamos que a formação de professores, os seus materiais, as práticas propostas tenham uma perspectiva diferente da vivida pelas cursistas do PNAIC da Educação Infantil, e que nos foi descrita nas entrevistas. Defendemos uma formação que valorize o professor, a sua *expertise*, mas que também trabalhe com as epistemologias da Educação Infantil de forma consistente, em prol da qualidade da educação.

A próxima formação discursiva debruça-se sobre as repercussões da formação na prática dos professores cursistas do pacto.

Tabela 12 – Formação discursiva PNAIC – Repercussões da formação na prática

Sujeito	Unidades discursivas
Entrevistada 1	A leitura diária, todos os dias para repertoriar eu gosto de que eles saibam que eles vão ter um momento livre para brincar, assim brincadeira, não uma brincadeira livre, correr para qualquer lado, né? Mas eles vão até o momento que eles vão poder conversar um pouquinho com colega, vou ter ali um brinquedo na mesa alguma coisinha para eles darem uma respirada.
Entrevistada 2	(...) Como foi sai da lousa, do giz, né? E do livro e caderno, e a manipulação do material concreto. Então o trabalho com letras móveis, por exemplo na construção de uma palavra, qual que é o som das palavras, como é a sílaba inicial, o final, as rimas. (...)É colocar a criança mão na massa para fazer. Não é só o professor ser o detentor do saber, mas também o aluno em si, na forma interacional entrar naquele conteúdo, participar. (...) A questão é como poder instigar o aluno a ter gosto pela leitura
Entrevistada 3	Então aquilo fazia parte do meu trabalho mesmo, era só filmar e fotografar, porque era algo da minha prática já.do que era proposto lá, já era algo que fazia parte da minha prática. (...) propunha de forma muito rasa
Entrevistada 4	de verdade, não chegou na sala de aula, né? Não chegou e... Essa, essa concepção mesmo do PNAIC na educação infantil, ela acabou ficando um pouco confusa
Entrevistada 5	Então. é o que que eu comecei a fazer. Aí, eu comecei a ler bastante, diariamente, todos os dias. A gente começou a fazer leitura na sala de aula, não era só contação de histórias, a gente lia música, lia poesias. Então tudo que a gente lia na sala de aula, a gente também escrevia, escrevia na lousa... Escrevia numa cartolina, a criança ajudava a fazer um texto coletivo, então, para eles também foi muito importante, né? Eles foram percebendo o porquê que vou aprender a ler depois, o porquê que eu vou aprender a escrever, né? A importância disso tudo.
Entrevistada 6	O que eu senti é que a gente ficou muito mais na leitura. Então tem que trabalhar muito com os livros, com as histórias, e que era esse medo que eu tinha de a gente trabalhar com a escrita pensando em fazer diagnóstico, né? Fazer sondagem e fazer intervenção e isto ficou pra gente praticamente não falou de hipóteses de escrita eu já tinha aprendido na época da Ação Escrita. Mas a gente não aprofundou não, praticante não mencionou, a gente falava mais sobre a escrita espontânea, sobre a leitura, sobre a oralidade. Então o

	que a gente explorou muito era assim: fazer a leitura, mas só que a leitura da capa, para que as crianças pudessem falar o que que é aquela capa pode transmitir, o que que eles achavam que viria na história e aí nessa construção também da criança fazer o reconto e da gente ir além.
--	--

A proposta dos idealizadores do curso do PNAIC era a de que os conceitos teóricos apresentados se tornassem propulsores analíticos de diferentes situações vivenciadas no contexto da Educação Infantil, como forma de fomentar a reflexão sobre atividades em que a linguagem fosse constitutiva das ações das crianças, lhes fortalecendo a formação como pessoas vivas e críticas. Considerando esse pressuposto e o discurso das professoras, analisamos a formação discursiva “repercussões na prática”, e constatamos que parte do conteúdo do material do curso chegou na sala de aula das entrevistadas 1, 2, 5 e 6. A entrevistada 3 nos informou que o que haviam proposto na formação, já integrava as suas ações docentes. Já a entrevistada 4 afirmou que as propostas do PNAIC da Educação Infantil não chegaram na prática de sala de aula, porque estavam com “concepção meio confusa”.

Do que nos foi possível inferir deste pequeno recorte das entrevistas sobre o que foi abordado pelas professoras, é possível constatar marcas da formação nas atividades relatadas, porque revelam as bases temáticas do material, bem como a presença de sugestões de atividades presentes na seção “Reflexão e ação”, conforme informado no caderno de apresentação,

[...] são propostas atividades que possibilitem à cursista a reflexão sobre a temática abordada (dinâmicas, atividades, debates, respostas a perguntas, etc.), são também recomendadas situações práticas a serem desenvolvidas pelas professoras-cursistas com as crianças e compartilhadas com as colegas nos encontros seguintes (por exemplo, observação e registro do cotidiano, leitura de material, perguntas para debate, proposta de registro, etc.). (BRASIL, 2016, p. 36)

Pelo discurso das professoras que descreveram as atividades realizadas a partir do curso, não encontramos falas que se referiam às teorias presentes no material, as quais davam o suporte teórico para a atividade a ser desenvolvida e eram elaboradas para um possível diálogo reflexivo entre a teoria e prática. Assim sendo, concluímos que o trabalho realizado na formação deu maior ênfase às questões práticas, não relacionando-as e nem trabalhando devidamente o suporte teórico, porque não houve tempo hábil para o estudo na estrutura adotada. Dessa forma, a relação teoria e prática, pretendida pelos idealizadores do curso, não foi contemplada e, como já tratado nas formações discursivas anteriores, registramos que a forma como foi desenvolvida a formação no município privilegiou a concepção instrumental do trabalho dos professores. Nessa perspectiva, Freitas (2005) nos chama atenção para a

ideia de que os modelos de formação continuada privilegiam uma concepção instrumental do trabalho docente que, diga-se, já foi teoricamente ultrapassada há muito tempo. Na sua obra, afirma que há um forte investimento na preparação técnica dos professores, cujas proposituras formativas centram-se na simples aplicabilidade de propostas elaboradas por especialistas ligados às diferentes instâncias governamentais.

Em relação à fala da entrevistada 3, percebemos que devido ao seu repertório, não houve desdobramentos da formação na sua prática. A mesma, durante a entrevista, revela a sua insatisfação referente à formação e deixa claro que ela não contribuiu por ter tido uma proposta rasa. Quanto à palavra *rasa* utilizada, entendemos que houve falta de embasamento teórico para a classificação referida pela professora. Todavia, numa interpretação de senso comum, entendemos que a professora terá querido afirmar que a referida proposta não tinha profundidade. Devemos considerar que as professoras participantes, como revelado na caracterização dos sujeitos, possuem alto nível de formação, o que auxilia na avaliação do curso e desvela o nível das propostas. Já a entrevistada 4 afirma que não chegou na sala de aula por ter concepção meio confusa. Assim, percebe-se a falta de repertório teórico da formação, não esclarecendo as concepções que envolviam as propostas.

Há de se considerar que a análise nos permite constatar que as atividades realizadas não são fruto apenas do curso, pois todas as entrevistadas são professoras formadas, com prática docente e ao longo dos anos vêm se constituindo na profissão. Portanto, revelam um percurso pessoal, construído a partir de uma formação e experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, que, no momento da pergunta, se direcionaram para relatar sobre a sua prática, tendo como referência o curso do PNAIC para a educação infantil. Nóvoa (2009 b, p. 38) nos esclarece que,

Ao longo dos últimos anos, temos dito e repetido que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Nessa direção, é necessária a reflexão de que o professor vai se constituindo no dia a dia, por meio de suas experiências e das suas relações profissionais. O nível de influência de uma formação depende da relação constituída entre o professor e o grau relacional estabelecido por ele, com o conteúdo do curso, somados à sua história de vida e às suas

vivências. Por isso, se faz necessário que o professor assuma a responsabilidade pela sua formação e prática pedagógica. Para tanto, Costa (2012, p. 121) contribui, afirmando:

Sejamos, pois, todos consequentes e responsáveis com o nosso processo de aquisição de novos saberes, para que, por meio deles, possamos melhor significar as nossas práticas cotidianas e o nosso trabalho docente, imprimindo maior qualidade a todo o seu processo de ensino aprendizagem.

O professor precisa assumir o seu papel, apregoar o seu trabalho, demonstrando a seriedade e o valor da docência na escola, na formação e nos diferentes locais em que participar, pois apenas dialogando, estudando e se posicionando, tornar-se-á mais capaz de atuar de forma consciente e eficiente junto aos seus alunos e à comunidade escolar. Não basta aprender técnicas, é imprescindível conhecer as epistemologias, saber quem o próprio professor é, quem são os seus alunos, as suas origens, a sua cultura, o que eles já sabem, o que querem aprender e o que os estudantes precisam saber e qual o sentido das suas aprendizagens. Para tanto, o professor precisa de espaços para se expressar e refletir coletivamente que, segundo Rodrigues (2015, p. 166), um dos pontos fundamentais, que emergiram durante nosso percurso investigativo, se refere à existência real da necessidade de termos mais socializações sobre “momentos concretos de sala de aula”. Esses momentos coletivos de trocas e reflexões coletivas, não devem apenas ser em programas específicos, eles devem acontecer rotineiramente no dia a dia dos professores, seja na formação centrada na escola ou externas a ela, nos cursos, grupos de estudos, oficinas, sempre de maneira articulada, à luz dos conhecimentos científicos. Ainda, segundo a autora, devemos considerar

[...] os saberes que o professor já possui e a dar a esse profissional, a possibilidade socializar esses saberes, através de verbalizações a respeito do seu cotidiano de trabalho, possibilitando-lhe, compreender que seus “saberes” podem ser modificados, melhorados, ratificados, reconstruídos, refeitos ou abandonados. (RODRIGUES, 2015, p. 166)

A partir dessa reflexão passamos a analisar a próxima formação discursiva que se refere à alfabetização na Educação Infantil.

Tabela 13 – Formação discursiva PNAIC – Alfabetização Infantil

Sujeito	Unidades discursivas
Entrevistada 1	Eu acho que a gente tem que pensar no momento da criança a gente tem que entender cada faixa etária a educação infantil, eu acredito que ela seja para coisas anteriores alfabetização, né? Eu acho que pelo o que eu sempre acreditei pelo que eu sempre vi que dar muito resultado é aquela criança que chega no primeiro ano para ser realmente alfabetizada ela ter passado por experiências. Ela ter passado pelo autoconhecimento, do conhecimento do próprio corpo, do corpo do colega, ela entender o lugar dela no mundo.
Entrevistada 2	A Educação Infantil a gente sabe que é a base, né? Ela é... tem muita gente que as pessoas acham que a Educação Infantil é só brincar, não é só brincar, eu posso alfabetizar de outras formas. Se estou construindo um texto trabalhando a questão da oralidade também já é uma forma de alfabetização, ah, a criança falou uma palavra olha essa palavrinha, por exemplo sapo, olha o sapo como é que começa a letra do sapo quem é na sala que tem que começa com a letra S, então é a forma do diálogo, da linguagem oral que você vai fazendo com que a criança já vai sendo inserida no mundo das letras, não aquela que vou grafar uma letra, vou grafar um número focado nisso, né? Focado mais na questão do diálogo, do despertar o interesse, né? Na questão da oralidade, é... de símbolos, da interação, dar significado pra aquilo que a criança traz pra gente na sala de aula, música do coletivo, de falar de você.
Entrevistada 3	Eu penso que alfabetizar na educação infantil é alfabetizar no mundo. Eu acho que não é alfabetizar na leitura e na escrita, não sei nem se existe isso, mas eu transformaria pela minha prática, numa alfabetização de mundo, nunca dá do papel e do lápis, mas não que isso não faça parte, isso é importante. Se não na nossa legislação não teríamos as partes que ela contém. Porque que lá contém língua portuguesa, matemática, o brincar, e que na verdade o brincar é o pilar da educação infantil, então ele permeia todas essas outras eu não vou nem falar disciplina porque na verdade na educação infantil nós temos que trabalhar tudo numa coisa só, essa leitura de mundo, essa alfabetização de mundo isso significa alfabetização para mim na educação infantil.
Entrevistada 4	Eu acho que alfabetizar na educação infantil é... É olhar para essa criança, sabendo que ela, sabendo que ela tem saberes, sabendo que ela é muito sabida e que esse saber vai de uma forma ou de outra levar a alfabetização, porque ela, a gente vive na sociedade letrada, ela vê letras o tempo todo, ela questiona o todo e ela faz perguntas inteligentes, então, é.. Entender
Entrevistada 5	Então, alfabetizar na educação infantil é brincar, brincar com as palavras, brincar com a escrita, brincar com a escrita, né? É fazer da leitura, da escrita uma parte divertida, né? Pra ela querer mais, para ela pedir. Ah, eu queria mais dessa história, como é que é mesmo isso daqui? E não a relação, só a criança e o professor, é entre elas também, né? Elas vão ensinar entre elas mesmas, né? Elas vão falar, o que elas entenderam ao fazer esse trabalho.
Entrevistada 6	Letrar, explorar situações do dia a dia em que a gente usa a leitura e escrita, para a gente ler a história, a gente escreve o nome do ajudante, a gente faz um cartaz de aniversariantes. A gente pode explorar o cardápio da merenda. Controlar no calendário que dia que é hoje, quantos dias faltam para o passeio. Fazer listas de lugares que a gente quer visitar. Conversar com as crianças de um passeio que você tenha gostado, o que vocês

	aprenderam, o que vocês querem saber mais. A gente pode registrar por desenho, por palavra, mas não obrigatoriamente só por palavras. Muitas histórias, muitas histórias, muitas histórias.
--	---

Na formação discursiva alfabetização na Educação Infantil constatamos que todas as entrevistadas concordam que na Educação Infantil alfabetizar não está relacionado ao ato de ensinar o alfabeto e sua utilização como código de comunicação. Também é unânime que as crianças desta etapa da educação básica têm características próprias e as atividades devem ser realizadas por meio de interações com as pessoas, com os objetos, experiências diversas, o que vem ao encontro do que está na proposta do curso. Mas, relacionando ao conteúdo do caderno 3, que trabalha a linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil se constata que as professoras 2, 4, 5 e 6 se remetem mais ao trabalho sobre questões do letramento, na perspectiva do uso real e social da língua, que, segundo o material do pacto, é uma parte integrante do processo de leitura e escrita na Educação Infantil, conforme trabalhamos no capítulo 2 desta pesquisa. As entrevistadas 1 e 3, dão ênfase ao trabalho com os significados e relações. Dessa forma, constatamos que as questões sobre a cultura do escrito ainda não foram apropriadas pelas entrevistadas. Segundo os fundamentos expostos no material,

[...] se considerarmos que o letramento se refere, predominantemente, aos usos sociais da leitura e da escrita, compreendemos que ele compõe uma das dimensões das culturas do escrito, mas não pode ser tomado como seu sinônimo. As análises de como se usam a leitura e a escrita em uma determinada sociedade (ou seja, os estudos do letramento) podem nos levar a compreender melhor o(s) lugar(es) – simbólicos e materiais – que o escrito ocupa nessa mesma sociedade, mas certamente não é suficiente para apreender o fenômeno em todas as suas múltiplas dimensões. (BRASIL, 2016 b, p. 21)

Constata-se que o conceito sobre cultura do escrito precisa ser mais bem trabalhado, uma vez que todo o material do curso se apoia neste conceito, perpassando pelos significados, interações, o brincar e a apropriação das diferentes linguagens na Educação Infantil, que são os elementos fundantes para a apropriação da leitura e escrita.

Outra referência trabalhada no material é a mencionada na definição dada à alfabetização na Educação Infantil, pela entrevistada 3, no que diz respeito à “leitura de mundo”, que é assim apresentada,

Há mais de trinta anos, Paulo Freire (1997) cunhou a metáfora “leitura de mundo” para falar da sua experiência de leitor da palavra escrita. Toda experiência sensível do mundo particular em que se movia quando criança,

sua capacidade de perceber os espaços, os objetos, o contexto e também o universo da linguagem dos mais velhos, com seus valores, crenças, gostos, foram fundamentais para o autor compreender a palavra escrita. A leitura, no sentido estrito, foi uma continuidade dessa leitura de mundo. Essa metáfora tornou-se uma ideia bastante conhecida pelos professores. Aqui a tomamos como referência para reiterar a importância da experiência do sujeito na produção de sentido. Experiência entendida na sua dimensão formativa, não como acúmulo ou experimento previsível, mas como abertura ao inédito, como sentido que é produzido nas interações e que ganha uma temporalidade que se estende para além do imediatamente vivido. (BRASIL, 2016b, p. 22)

A ideia de “leitura de mundo” é de extrema importância porque está diretamente ligada às experiências e produção de sentidos, mas que deve ser trabalhada concomitantemente com a cultura escrita que se apresenta num sentido mais amplo. E como nos referimos anteriormente no capítulo 1, Paulo Freire (1989) nos ensinou que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra e que esta aperfeiçoa a leitura do mundo, num movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo sempre presente. A palavra dita flui do mundo por meio da leitura que fazemos dele, sendo que essa leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, que significa transformá-lo por meio de nossa prática consciente. Em síntese a proposta do PNAIC sobre a leitura e escrita na Educação Infantil envolve a compreensão de que a cultura escrita é um modo específico de expressão da cultura, a linguagem escrita, por meio do qual adultos e crianças se inserem, com diferentes níveis de produção e de participação. Além disso, é preciso compreender as relações linguísticas, sociais e culturais entre oralidade e escrita, as suas aproximações e os seus afastamentos, as quais devem ser utilizadas no dia a dia para a reflexão sobre a vida das crianças nas atividades, nos espaços escolares, fundamentadas nos princípios da natureza social do desenvolvimento humano, da mediação do outro e do signo, do estatuto da linguagem e a produção histórica e cultural do conhecimento.

Dessa forma, constatamos que as entrevistadas demonstram ter repertório de determinados conceitos sobre a leitura e escrita na Educação Infantil. Mas alguns desses conceitos ainda não estão bem esclarecidos para as entrevistadas, o que, na prática, considerando o arcabouço teórico proposto no pacto, pode significar um trabalho que atenda parte das necessidades da criança, fragilizando o processo formativo infantil que é de seu direito.

Concluimos que faltou o estudo mais aprofundado das teorias existentes no material proposto para a formação, e, conseqüentemente, o curso não atingiu plenamente o seu objetivo que era é o de contribuir com a formação de professoras de educação infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas, uma vez que o repertório teórico foi fragilizado.

Para além do citado, é preciso destacar que somente as questões teóricas e práticas docentes, como já trabalhamos nas páginas 53 a 55, são insuficientes para uma educação de qualidade na educação infantil. Existem outros fatores influenciadores na qualidade educacional, entre eles, apontamos as concepções e as influências históricas, econômicas, políticas e culturais que compõem o processo educativo. Nessa direção, Melo (2015, p. 151) colabora

Não basta só o professor alfabetizador saber ensinar à criança a ler e a escrever gêneros textuais a partir de criativas situações didáticas, como o difundido pelos programas. Também se faz necessário o incremento de políticas educacionais direcionadas aos sistemas de ensino, às escolas, com vistas à melhoria das condições objetivas e subjetivas de formação e de trabalho docente. De igual modo, faz-se imperioso um acompanhamento real do professor na vivência do cotidiano escolar, para que ele consiga continuar os estudos sobre o campo da alfabetização e letramento além dos programas oficiais do Governo.

Especificamente, para a etapa da Educação Infantil é imprescindível que sejam realizadas ações que respeitem a infância, as suas características, sem negar às crianças o acesso ao que for de seu interesse e ao seu direito de aprender.

Na sequência trabalhamos outra formação discursiva, que se refere às práticas tradicionais na alfabetização infantil.

Tabela 14 – Formação discursiva PNAIC – Práticas tradicionais na Alfabetização Infantil

Sujeito	Unidades discursivas
Entrevistada 1	querem ver o filhinho de 5 anos lendo para família inteira. E aí você vai percebendo, o quê? Tudo bem, ele vai ler bonitinho tem capacidade de aprender, criança tem a capacidade, a gente sabe que têm, mas aí você vai percebendo que ela não consegue lidar com pequenas frustrações, ela não é uma criança bem resolvida, é uma criança extremamente agressiva, você vai vendo sentimentos e emoções que não são bem trabalhados, Inclusive foi uma coisa que me abalou muito porque eu senti que a gente estava partindo de um processo de entender infância de estudar em valorizar infância para, de repente, um processo de IDEB as crianças têm que aprender, as crianças

	não estão aprendendo, o professor não trabalha, e isso vai massacrar as nossas crianças, têm massacrado já, né? Então, sinto falta disso. Sinto falta de aprofundar mesmo, né? Essa faixa etária que é tão encantadora...
Entrevistada 2	Às vezes, um professor que não tem essa prática ele vai como se diz com a sede no pote achando que, sem respeitar o ritmo do aluno que a criança tem que, por exemplo, alfabetizar no primeiro ano, que a criança tem que ler o número ou muitos que pensam na própria educação infantil, e não é, não é isso.(...) tem muita gente que as pessoas acham que a Educação Infantil é só brincar, não é só brincar,
Entrevistada 3	(...) vai achar que a alfabetização na educação infantil é por aquela criança que cada vez mais cedo tá na educação infantil sentada para aprender o silabário e escrever a palavra macaco e na verdade é por isso que as crianças não estão sabendo nada.(...)vários equívocos de concepção (...) a educação infantil eu percebo que as pessoas não estudam com propriedade, por isso que há tantos equívocos e por isso que eu vou repetir se as professoras mesmo sem saber que não tá causando um bem para as crianças que tá fazendo mal alfabetizar lá o beabá da Educação Infantil, se isso desse certo as crianças ensino fundamental não tinha problema nenhum na educação infantil há muitos equívocos. os professores também não aprendem de forma correta. (...) mas as pessoas acham que educação infantil, né? (...)É só brincar.
Entrevistada 4	Do professor querer, é, ensinar o alfabeto para criança, dá lá uma folha do a ao z de pontilhismo. Qual o objetivo de você dar tantos traçados para uma criança de 4 anos? primeiramente a gente tem que desconstruir com as famílias que a educação infantil é uma etapa preparatória para ensino fundamental, acho que esse é o principal. Ainda acontecem e é difícil até da gente chegar pro professor e falar né? Porque é concepção, é concepção, então é difícil, eu, eu brinco que a concepção tá dentro do nosso sangue, né? Correndo na nossa veia. Então se eu tenho essa concepção, e eu não posso falar que é certo ou errado.
Entrevistada 5	Ah, então vem, vem de cima, né? Às vezes, a diretora cobra, é porque tão cobrando a diretora também, é uma coisa que vem de lá de cima, em que fase a criança tá aqui?
Entrevistada 6	Me preocupa muito esse trabalho conteudista, esse trabalho de desenho estereotipado muito desenho para pintar, não tem proposta é só pintar. Isso tem aparecido muito na rede é uma coisa que eu tenho me policiado muito, porque eu também, às vezes, caio nisso de dar as folhinhas, que a gente fica naquela rotina doida que a gente não consegue planejar elaborar as atividades autorais. Então a gente recorre as folhinhas, né, que estão aí nos blogs da internet. Como se trata da educação infantil, às vezes, a pessoa olha só associa com lembrancinha. Ah, então, vai ter o dia do livro vamos confeccionar uma lembrancinha. Vai ter o dia do índio, vamos pintar o rostinho e eu não consigo conceber a educação infantil associada a isso. (...) As pessoas ainda veem a educação infantil como trabalhar com lembrancinha, falar no diminutivo, levar coisas que já estão no repertório deles em casa e não criar repertório. É inadmissível a gente só ficar no mais do mesmo. Se é para a criança ir para escola para ver o que ela já tem casa, qual que é a função?

Ao analisarmos as unidades discursivas sobre as práticas tradicionais na alfabetização infantil identificamos a existência de práticas não condizentes com a proposta inicial do curso do PNAIC descrita no material, mas que foram detectadas como presentes no dia a dia

das escolas e nas contradições vividas pelas entrevistadas que, além de contraditórias na escola pública, revelam um fosso entre o ensino das redes públicas e privadas para a Educação Infantil, onde as crianças da rede privada, conforme informações das entrevistadas, são alfabetizadas e as da rede pública não têm um trabalho definido sobre a alfabetização.

Primeiramente vamos nos ater à questão que se refere à escolarização precoce, no sentido de preparação para o Ensino Fundamental que, como já trabalhamos no capítulo 1, está ligada aos métodos de alfabetização como forma de lidar com o fracasso escolar. Oliveira (2017, p. 159) complementa a ideia e nos esclarece

As práticas de escolarização precoce calcam-se no ideário deturpado de que o acesso aos conteúdos e formas de aprendizagem mais acadêmicas corroboram para o êxito futuro da criança na sua jornada escolar, denotando que certos pais, professores e gestores que têm essa opinião só conseguem enxergar as sombras da realidade educacional, conforme a metáfora do Mito da caverna, não entendendo que a infância é uma fase especial e singular da existência humana.

No que se refere às práticas preparatórias citadas pelas entrevistadas 1,2,3,4 e 6, estas práticas mostram a não consideração das teorias dos variados campos do saber que envolvem a infância, que se revelam nas proposituras das gestões educacionais, nas mais diferentes instâncias, nas ações dos professores e na formação docente inicial, continuada e em serviço.

É inegável que a ideia de educação preparatória continua nos tempos atuais, haja vista os depoimentos das entrevistadas que integram as escolas públicas de regiões diversas, de uma cidade desenvolvida como a de Santo André, que tem a tradição formativa na sua rede de ensino, e inclusive possui um Centro de formação de Professores. Nos relatos, encontramos atividades de pontilhados, “beabá”, folhinhas, além da preocupação com o IDEB. A ideologia do preparo das classes populares para o mercado de trabalho com fundamentos tecnicistas, ainda está presente e fortalecida nos currículos, nos materiais e também nas formações de professores que comungam com esses pilares e promovem formações com foco na aprendizagem de técnicas, com fundamentos teóricos incipientes, como já constatamos na análise das formações discursivas anteriores e que foi ocorrido com a recriação feita pelos gestores locais da formação do PNAIC da Educação Infantil na cidade.

Segundo Miguel (2015, p. 134), “a partir da década de 1980, críticas ao método tradicional se fortalecem e há uma tendência na escola pública de Educação Infantil de que se abandone qualquer prática de alfabetização, prevenindo uma antecipação da

escolarização”. Isso nos remete às práticas que começaram a aparecer a partir desse movimento, mas que se perpetuaram na Educação Infantil e que estão presentes até hoje nos discursos das entrevistadas sobre o brincar sem propósito, os desenhos estereotipados, ficar no mais do mesmo, o trabalho para as datas comemorativas e as lembrancinhas, que revelam um trabalho descompromissado com a infância e com o desenvolvimento infantil. A partir do instante em que as crianças são submetidas às atividades para preencher o tempo, o compromisso educacional se perde, banaliza-se o sentido de educar com qualidade. Os discursos também revelaram que a rede privada alfabetiza na educação infantil. Nos alerta Oliveira (2017, p. 161) “a escolarização precoce pode resultar em deficiências no desenvolvimento infantil, tendo em vista que a criança precisa do lúdico, da brincadeira e do movimento para a formação integral enquanto sujeito cidadão.”

Estas constatações reforçam a ideia de quão importante é esclarecer o significado da alfabetização na Educação Infantil, uma vez que o direito à educação é para todas as crianças, independentemente da rede em que estudam ou da sua situação social. Mas temos que ter o cuidado de não lidar com as situações que envolvem a Educação Infantil de forma extremada, pois, como pudemos constatar no capítulo 2, há um trabalho importante a ser realizado com a criança da Educação Infantil e que não deve ser ignorado, pois ele é necessário para uma formação educacional plena e própria para a idade. Dessa forma, urge a necessidade de nos debruçarmos sobre os estudos da temática, para que as crianças tenham os seus direitos preservados e com o compromisso do respeito à infância. A autora também nos revela,

A leitura e escrita fazem parte do cotidiano da sociedade contemporânea. A alfabetização destaca-se como instrumento de poder, uma vez que possibilita o acesso das pessoas à cultura letrada, historicamente associadas às classes dominantes. Considerando esta relação entre cultura escrita e as relações sociais de poder, a escola pública tem responsabilidade de democratizar o acesso de todas as pessoas a este conhecimento. (MIGUEL, 2015, p. 134)

Considerando essa ideia, cabe ao Estado, aos gestores e aos professores da escola pública, cada um em seu papel, assegurar a qualidade da educação, por meio do acesso e permanência, recursos formativos, humanos, estruturais e materiais para que as crianças possam se desenvolver plenamente nas mais diferentes linguagens, inclusive, na linguagem oral e escrita, para que as desigualdades não se intensifiquem ainda mais, em nosso país. E, como já nos referimos quando trabalhamos, nas páginas 58 a 78, a Educação Infantil no seu contexto histórico, tem a influência assistencialista, no mesmo contexto, sendo também

detectada a diferença entre a escola para os ricos e para os pobres. Defendemos que há de se qualificar o atendimento às necessidades e aos direitos infantis, tanto na rede pública, quanto na rede privada, pois as crianças integram uma só nação. Mas a nossa opção é a de tratar sobre a criança da escola pública. Portanto, os educadores da escola pública, que atendem a diversos públicos, precisam estar atentos às suas ações pedagógicas, considerando as reais necessidades da faixa etária e trabalhar em sua amplitude tudo que envolve a cultura infantil. Nesse sentido, Campos (2011, p. 159) colabora com a ideia de que

A escola tem a função, já que nem todas as famílias possuem condições como das crianças de nossa pesquisa, de possibilitar que elas vivenciem e compartilhem as mais diversas ações culturais e sociais. É função da escola de do/a permitir às crianças o acesso a diferentes materiais, ambientes e contextos culturais.

Nos dias atuais, já com o reconhecimento da educação como direito da criança não é concebível que haja diferenças na qualidade de atendimento. Portanto, a responsabilidade dos profissionais de educação tem de ser com a educação de qualidade para a infância, resistindo às imposições descabidas dos sistemas de ensino, se qualificando permanentemente. Especificamente, para o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil, Sampaio (2010, p. 132), colabora com a ideia de que

A leitura e escrita, se trabalhadas de forma significativa, podem abrir as portas da cidadania, dando condições à criança de se apropriar do conhecimento historicamente construído, afinal, todo o nosso conhecimento se encontra em grande parte, escrito em livros. e viabilizar esse acesso e interagir com ele é proporcionar a equidade social. A educação infantil pode ser esta porta de entrada de uma nova estratégia de mudança, mas, ainda existem alguns empecilhos de desenvolvimento no trabalho. barreiras que precisam ser transpostas a fim de que os pressupostos sejam aplicados verdadeiramente.

Por conseguinte, é preciso que os professores se apropriem dos pressupostos teóricos da infância e colocá-los em prática em prol da educação das crianças e do pleno exercício de sua profissão. Segundo Oliveira (2017, p. 161), a Pedagogia da Infância pode dar pistas de como engendrar processos que desmistifiquem e desnaturalizem as práticas pedagógicas opressoras e limitadoras do desenvolvimento infantil, uma vez que reconhece a criança como sujeito de direitos, protagonista da construção de conhecimentos.

Na sequência, trabalharemos, especificamente, a formação do professor.

Tabela 15 – Formação discursiva PNAIC – Formação de Professor

Sujeito	Unidades discursivas
Entrevistada 1	Eu acredito muito nisso, eu acredito que falta muita formação, a gente precisava ainda de muita formação no nosso país, infelizmente, a gente vê aí uma precarização da formação de base do professor. Então, de repente, sabendo dessa deficiência de formação inicial de professor as redes precisariam se estruturar para formar mesmo esse professor para entender o que ele está fazendo ali.
Entrevistada 2	Eu não acho que deveria se manter a formação como a estrutura como é a formação do PNAIC em si para os professores que estão entrando na rede, os novos e para aqueles que já fizeram acho, como que fala? Vamos pensar em alfabetização ele é um processo contínuo não é uma coisa, né? Estagnada então assim seria que as coisas vão evoluindo então eu acho que deveria de dar continuidade sim, de trazer outras estratégias que nem agora está entrando essa questão da... dos chips essa questão da informatização também, eu acho que o PNAIC também contribuiria muito.
Entrevistada 3	eu penso que o que tá faltando é você dar nome as coisas é exatamente você professor o que precisa ser feito e de que forma precisa ser feito eu sempre disse que o óbvio precisa ser dito, porque as pessoas não sabem, não sabem mesmo Então, acho que precisa atacar nisso aí e essa concepção à luz das leis, à luz do que já está escrito. Quer queira, quer não, o que está escrito ainda é o melhor, foram pessoas que se debruçaram, que estudaram sobre aqueles temas e nem aquilo está se sabendo fazer.
Entrevistada 4	eu sei textos que, né, a gente vai conhecendo algumas referências que são importantes eles lerem a respeito da... Dessa infância que a gente tem, de mudar, mudança de prática, de articular. fazendo as boas perguntas, tendo ouvido, né, de uma escuta bem atenta, então, essa parte diretamente com as crianças, já teria que fazer esse estágio. Agora como formadora, eu tenho feito bastante essa, essas questões com os professores, no sentido de olhar pras linguagens. O quanto que as diferentes linguagens favorecem o desenvolvimento das nossas crianças.
Entrevistada 5	Ah, eu acho que o primeiro ela... a professora tem que conhecer as crianças. Aí, depois organizar um ambiente que facilite, essa compreensão, o trabalho com a leitura e a escrita de forma prazerosa, para criança ter mais interação, mas criatividade é para facilitar. A compreensão da leitura e da escrita função social.
Entrevistada 6	Resgatar a educação infantil. Quais são as concepções. Qual o objetivo da educação infantil. Falar das diretrizes curriculares que a gente praticamente não fala desse documento e ali tem respaldo para tudo isso que eu falei que eu gostaria de ver a educação infantil. O que a gente quer ensinar para elas, será que é isso, que a gente quer ensinar? Aí, a gente tem que voltar à fala inicial, para que serve a educação infantil?

Na formação discursiva “formação de professor” percebemos que todas as entrevistadas se reportam ao tema como algo importante para a profissão.

Para o início dessa reflexão é importante recordarmos alguns princípios e concepções sobre o professor e a sua formação. É a partir delas que as formações são organizadas e

incrementadas. Para tanto, utilizamos a contribuição de Garcia (1999, p. 30), que nos informa que,

As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim, podemos observar numerosas, e por vezes, contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete.

A ideia apresentada nos auxilia para a compreensão de que a profissão de professor é complexa e exige inúmeras habilidades e competências para exercê-la. Portanto, para ser professor se faz necessário uma permanente reflexão individual e coletiva, num contínuo processo de desenvolvimento profissional, pois como já trabalhamos nas páginas 53 e 54, o professor precisa ter consciência do seu papel social e, por meio de seus conhecimentos e ações profissionais, deve ter práticas coerentes e contribuintes para os seus alunos e para a sociedade. Imbernón (2011, p. 45) ainda nos informa que

Não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Segundo Nóvoa (2019) “é preciso compreender a importância de uma interação entre os três espaços - profissionais, universitários e escolares - pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente.” Devido à complexidade que envolve a profissão de professor é preciso considerar as questões acadêmicas que são os pilares epistemológicos da profissão, a escola como espaço prático das ações e a profissão em si. Ainda, conforme Nóvoa (2019) “a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente.”

A imagem do professor também se relaciona à concepção de modelo de educação escolar que se tem. Dessa forma, no discurso proferido pelas professoras, percebemos que as profissionais apontam que é preciso mudanças nos modelos de formação, no conteúdo trabalhado nesses espaços para melhor atender às necessidades da profissão dentro da realidade em que vivem. Portanto, a formação de professor merece ter um estudo profundo,

para que, de fato, contribua para um exercício profissional de qualidade ao serviço da educação e, particularmente, das crianças. Garcia (1999, p. 26), nos explica que

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Dessa forma, podemos inferir que os responsáveis pela formação dos professores precisam realizar uma caracterização dos professores da rede em que atuam, para proporem novas formações, a fim de contemplarem as necessidades formativas daquelas que estão no chão da escola em contato direto com as crianças, demais profissionais e comunidade escolar, principalmente por elas estarem diretamente ligadas às questões relacionadas à profissão.

Nossas entrevistadas possuem um repertório acadêmico e prático e, mesmo assim, se dispuseram a estudar mais sobre os processos que envolvem a leitura e escrita na Educação Infantil e apontaram que há necessidade de outros estudos para atenderem melhor as exigências da profissão e aos seus anseios. Para tanto, Nóvoa (1992, p. 13), nos ensina que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Podemos afirmar que as entrevistadas estão nesse processo de reflexividade crítica sobre as práticas e, ao mesmo tempo, reconstruindo a identidade pessoal, pois propõem nas entrevistas temas que, para elas, se apresentam como não esclarecidos na prática docente. Nessa direção, defendemos que as formações de professores sejam pensadas em diferentes dimensões, para que possam atender às necessidades dos professores. Primeiramente se faz necessário organizar as formações de forma participativa, em que os professores possam opinar sobre os conteúdos a serem abordados e, a partir das propostas, tenham espaços para estudo teórico, oportunidade de práticas e reflexões sobre elas, em diferentes movimentos,

sendo desenvolvidos internamente nos próprios locais de trabalho, somados a ambientes externos junto a outros professores de outras escolas e formadores, para a ampliação dos estudos teóricos e discussão das práticas, num movimento cooperativo de construção conjunta de saberes. Segundo Imbernón (2010, p. 11) a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação entre professores, deve considerar a formação cooperativa. Já Almeida (2013, p. 12), colabora com a ideia de que

Quando os processos formativos levam em consideração que cada escola tem uma história, uma cultura, uma identidade própria e que os profissionais que nela habitam também são sujeitos que trazem uma bagagem acumulada nos diferentes meios pelos quais passaram, têm maior possibilidade de sucesso. Tanto mais se considerarem que as intervenções devem envolver toda a instituição escolar, e não apenas professores desta ou daquela disciplina.

Portanto, a realidade do que é vivido pelos professores, bem como as bagagens pessoais, acadêmicas e profissionais precisam fazer parte da formação e cabe aos gestores da formação, organizá-las de modo a que os professores se sintam pertencentes ao movimento formativo e com as suas experiências acadêmicas e práticas valorizadas, contribuindo para a sua profissão. Segundo Imbernón (2011, p. 69)

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 processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas, e da comunidade educativa que as envolve.

A contribuição do autor nos remete ao que as entrevistadas apontaram como necessário nas formações, que estão ligadas às suas necessidades formativas, para melhor compreenderem as ações práticas com os seus alunos nos espaços em que transitam e que possam inovar, trazer novas perspectivas de ação, fundamentadas no conhecimento já produzido e que constam dos documentos oficiais sobre a Educação Infantil, mas que não

têm chegado até às práticas educativas, muitas vezes pela falta de conhecimento próprio e também da comunidade educativa de que fazem parte.

Outra questão a ser abordada refere-se ao formador de professor, que deve ser preparado para tal. As entrevistadas 3 e 6 trouxeram, na primeira formação discursiva trabalhada, uma avaliação de suas formadoras, referindo que a formadora era despreparada, e, conseqüentemente, o seu aproveitamento na formação foi péssimo. Já a entrevistada 6 afirma que a formadora foi ótima e fez toda a diferença na qualidade do curso. As entrevistadas 1, 2 e 5 também ressaltaram as qualidades das formadoras. Portanto, constatamos que o papel do formador de professor é fundamental no seu processo de formação. Nesse sentido, Placco (2008, p. 187) nos esclarece que,

É importante chamar atenção para o fato de que, se houver a consciência e intencionalidade do formador, e se essas dimensões forem engendradas com a consciência e intencionalidade do professor que se forma, abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem do pessoal) e significados da (ordem do coletivo) são construídos por meio de relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente. São esses sentidos e significados que possibilitam a estruturação de si e do outro, o desenvolvimento da consciência, interações e aprendizagens significativas, parcerias nas quais essas dimensões, simultâneas, e alternadamente, mobilizam a construção e constituição da pessoa inteira.

Dada a importância do formador de professor, os organizadores da formação também necessitam ter ações específicas para esses formadores, fortalecendo a sua própria formação teórica repertoriando-o com os fundamentos dos conteúdos a serem abordados e também da disciplina de Formação de professores, conforme descrito por Garcia (1999). Ser formador de professor requer habilidades específicas, pressupõe qualificação e estudo aprofundado, pois a falta de propriedade nas ações a serem executadas podem comprometer a formação em si e, conseqüentemente, o aprendizado e reflexões necessárias aos professores cursistas, como constatamos com a entrevistada 3. Já os formadores das demais entrevistadas, que demonstraram um bom domínio das propostas do curso, mostraram mais habilidades deixando marcas positivas na formação das cursistas e contribuintes para a prática docente. É ele, que de forma hábil e qualificada, quem vai conduzindo a formação, de modo a que os conteúdos previamente planejados cheguem aos cursistas professores, considerando os saberes da profissão, as diferentes necessidades e realidades apresentadas, num movimento de mobilização conjunta em prol dos objetivos almejados por aquele determinado grupo da ação formativa. A autora nos esclarece que o formador de professor

[...] ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência quanto na reconstrução dessas ao longo da vida. O papel do formador em relação à aprendizagem do adulto se assemelha à tarefa do maestro em uma orquestra: de sua batuta sai o movimento e a energia para a coordenação do grupo e a expressão singular de cada músico, mas a obra sinfônica só ganha existência na manifestação do conjunto (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 46).

Para que uma formação continuada seja eficiente e contribua, de fato, para uma formação de qualidade, deve ser ajustada às necessidades reais dos professores, pois eles já possuem conhecimentos e precisam avançar a partir daquilo que ainda não aprenderam ou perceberam, num movimento qualificado de estudar, refletir, agir e pensar sobre as ações docentes em prol de seus alunos. De acordo com Imbernón (2011, p. 58)

Uma formação deve propor um processo que confira, ao docente, conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

A formação de professor para ser bem trabalhada deve ter uma proposta ajustada às necessidades dos seus cursistas, com fundamentação teórica e ações didáticas próprias, devendo ser ministrada por profissional especializado na área de formação de professores. Caso contrário, será mais um curso que os professores irão realizar cujos efeitos não terão repercussões na prática pedagógica.

Na sequência, trabalharemos a partir da formação discursiva trabalho com as famílias.

Tabela 16 – Formação discursiva PNAIC – Trabalho com as famílias

Sujeito	Unidades discursivas
Entrevistada 1	Na escola particular, você tem que apresentar resultado. Então aquele pai, aquela mãe, tão pagando aquela escola e querem ver o filhinho.
Entrevistada 2	Participação escola e família era no produto final, na apresentação do projeto dependendo do produto final, né? Eles participavam de uma reunião, da apresentação das crianças, do livro feito pela turma.
Entrevistada 3	Então todas essas questões assim, eu inclusive se eu não me engano eu tinha vídeo disso, porque eu tinha um grupo fechado de pais no Facebook, eu postava e as crianças iam lá bater na porta então a função da educação infantil é isso é você desenvolver no global.
Entrevistada 4	desconstrução das famílias. Então a família colocou a criança na EMEI, na EMEIEF, eles têm que ter uma informação sobre isso, né? Na primeira reunião, tem que falar, olha o objetivo da educação infantil é esse, esse, esse, seu filho não vai ficar levando tarefa de casa de pontilhado e se, né, é...
Entrevistada 5	Estar em contato com os pais, interagir... Então não é só você na sala de aula, os pais também têm que colaborar, tem que compreender o sentido do brincar, o sentido da Leitura, a importância de todo nosso trabalho que a gente faz na escola, o pai também tem que compreender e ajudar né? Porque não é só o pai querer cobrar da escola tem que estar junto na escola família.
Entrevistada 6	Na primeira reunião já conversava com as famílias daquele processo que ia acontecer, para que eles fizessem o registro da história em família, aí podia ser família mesmo porque tinha família que desenhava junto. Também, às vezes escrevia alguma coisa de como foi essa leitura e em todas elas se envolviam e a gente começou a fazer também uma sacolinha, né a família levava a sacola para decorar com a criança, que aí ficava algo personalizado, e o livro ia protegido dentro dessa sacolinha e era algo da criança. A gente envolvia a família no processo de confecção da sacola e mandava também na agenda as orientações de como fazer a leitura, de como cuidar do livro e eles valorizavam foi um trabalho bem

Na formação discursiva “trabalho com as famílias” é preciso destacar que a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no seu artigo 7º, prevê que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deva garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, e, no inciso II, indica que deve assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias. Portanto, todas as escolas e instituições de atendimento à Educação Infantil devem trabalhar em conjunto com as famílias.

A entrevistada 1 só se refere ao que ocorre na escola particular, a entrevistada 2 comenta sobre a participação dos pais no produto final do projeto, já as entrevistadas 3, 4, 5 e 6 citam o envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido.

A particularidade da Educação Infantil traz a necessidade de estabelecimento de parceria entre a professora e as famílias, uma vez que as crianças precisam se sentir seguras e acolhidas nos espaços, para que o trabalho a ser desenvolvido flua de forma mais harmoniosa e eficiente.

Como já explicitado no capítulo II, da pesquisa documental, o material do PNAIC possui um caderno específico para discutir o trabalho a ser feito com as famílias e um encarte com dicas e sugestões para ser trabalhado diretamente com os familiares das crianças.

Em análise às formações discursivas, percebemos que o trabalho proposto no caderno que diz respeito às famílias é realizado pelas entrevistadas 4, 5 e 6, pois elas se remetem às ações informativa e formativa com as famílias, informando sobre o trabalho a ser feito com as crianças e explicitando as ações a serem realizadas. Os objetivos apresentados no caderno são:

- discutir as diferentes configurações familiares;
- compreender que há expectativas das famílias de diferentes contextos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil;
- explicitar as concepções que embasam as expectativas das professoras em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil;
- analisar as convergências e divergências dessas expectativas no contexto da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2016, p. 16)

Sendo assim, constatamos que há marcas das orientações trabalhadas na formação sobre o trabalho a ser realizado com os familiares nos discursos das entrevistadas 4, 5 e 6. Mas, também esse trabalho pode ser originário da prática do professor, uma vez que as professoras já possuem um percurso profissional com essa etapa de ensino.

Segundo o material sobre o trabalho a ser realizado há a menção de que a interação com as famílias tem se intensificado, e, conseqüentemente, passou a ser um tema importante da prática pedagógica. Para tanto, a interação entre escola e família é considerada como um dos dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade (ZABALZA, 1998, p. 54) e integra uma das dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, defendemos que o trabalho com as famílias das crianças seja abrangente e não se confine às questões ligadas ao trabalho destinado à aprendizagem da leitura e da escrita. O trabalho deve ser realizado para estabelecimento de vínculos de confiança e também para combinados sobre os cuidados e o trabalho pedagógico a ser realizado, o qual envolve o desenvolvimento de todas as linguagens a partir do brincar e dos vínculos estabelecidos entre o professor e criança, criança e criança, nas relações e interações

planejadas e organizadas com intencionalidade educativa a serem desenvolvidas no espaço institucional, por meio de recursos pedagógicos e atividades propostas.

As famílias devem participar ativamente trocando informações, não apenas no papel de receber e dar informações sobre a criança e o trabalho feito, mas também no de sugerir ações e interagir ativamente nas propostas educacionais, tendo acesso ao que é planejado e executado.

Considerações finais

O objeto de estudo que nos ocupou relaciona-se, intimamente, com a nossa história de vida. A nossa identidade é o resultado da confluência de fatores biográficos e profissionais. Não há, pois, como separar “o que somos” da entrega de uma vida à Educação da Infância. Acreditamos que esta relação ficou bem explícita em todo o percurso de pesquisa. Daí que o problema de pesquisa tivesse também as suas raízes nas inquietações provocadas pelo nosso percurso e prática profissionais.

Com alguma convicção conjectural, apresentamos uma tese de partida que, ao longo dos caminhos teórico-metodológicos procuramos confirmar: ocorre nas instituições de Educação Infantil uma distorção epistemológica relativamente ao que significa alfabetizar nesta etapa de educação-ensino. O desenvolvimento desta tese sustenta-se em argumentos relacionados com as propostas pedagógicas das educadoras: por um lado, a educação infantil como preparação para o ensino fundamental e, por outro, a ausência de propostas alfabetizadoras que desenvolvam as habilidades e competências das crianças no que diz respeito à comunicação, relações interpessoais e leitura da realidade. Para sustentar a tese apresentada com argumentos empíricos, que pudessem também validar os pressupostos teóricos, aplicamos um questionário, do qual foi feita uma análise estatística descritiva e entrevistamos seis sujeitos, utilizando como modelo para uma escolha intencional a teoria dos ciclos de vida profissional dos professores de Huberman (2000), partindo do seu princípio de que as convicções e representações dos professores e o modo como atuam na sua prática profissional, não apenas se relaciona com o contexto histórico e local, mas também com a fase da carreira em que se encontram. Não tendo sido os ciclos profissionais objeto da nossa pesquisa, realçamos a sua importância e as inúmeras questões de pesquisa que podem ser enunciadas em função da idade, dos percursos individuais e da fase em que cada professor/a se encontra na carreira profissional. De acordo com a proposta dos ciclos profissionais, os professores passam por fases de investimento-desinvestimento ao longo da carreira.

Nos trilhares da alfabetização na Educação Infantil percorremos um caminho em busca das respostas para as questões de pesquisa apresentadas no capítulo I e pudemos depreender que a concepção dos professores sobre a proposta do PNAIC para a Educação Infantil, não é única, se diferencia conforme a autoconcepção de alfabetização e se desvela na prática pedagógica correspondente ao seu percurso pessoal, acadêmico e profissional, constituídos na sua profissionalidade. No que tange ao significado da alfabetização para a Educação

Infantil na proposta do PNAIC perfizemos que se relaciona aos processos de apropriação da cultura escrita como direito infantil respeitadas as características da infância.

O caminho trilhado mostrou a necessidade social e científica de estudos sobre a alfabetização, pois se trata de uma questão não resolvida no Brasil, em que o descaso político, ao longo de décadas, lançou para o analfabetismo milhões de brasileiros, em pleno século XXI. A alfabetização é um tema complexo que se relaciona aos fatores e condições sociais, políticos, econômicos existentes na sociedade. Sendo assim, há de se destacar os jogos de interesses na perspectiva de dominação, subalternização e exclusão dos grupos sociais economicamente desfavorecidos. A preocupação política em relação à problemática da alfabetização não se relaciona com a formação dos cidadãos e a sua preparação para o exercício consciente e crítico da cidadania, mas apenas com a qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho. Nessa direção, há de se considerar que em qualquer idade, a alfabetização não deve ser encarada como um mero ato ou processo instrumental, no qual se aprenda apenas a decodificar códigos. Mas implica numa responsabilidade social, em que a escola e os professores assumem papel determinante sobre a sua qualidade e eficiência, pois são os atores sociais diretamente responsáveis pelo processo de aquisição da leitura e da escrita dos educandos. Quanto mais especializados e conscientes sobre o processo de alfabetização e de seus papéis na sociedade, poderão mais bem atuar em prol de uma educação de qualidade para a emancipação das pessoas, contribuindo para uma sociedade mais justa, respeitosa e solidária, em suma, mais democrática. Ler e escrever é elemento fundante e primordial para o exercício de uma cidadania consciente e crítica, além de ser um fator de inclusão numa sociedade democrática. Enquanto houver milhões de cidadãos excluídos dos principais direitos, do direito à educação e excluídos, por consequência, dos processos civilizatórios, não se pode falar em democracia. No Brasil, lamentavelmente, a Casa Grande domina, manda e comanda. A colonização e colonialidade são consequências evidentes da manutenção-continuidade dos processos coloniais.

Quando se trata de alfabetização na Educação Infantil urge toda sapiência para que o respeito à infância impere em todas as propostas e ações, a fim de que os direitos da criança sejam garantidos considerando todos os aspectos relacionados a ela. Portanto, há de se considerar que a alfabetização como ato formal e mecânico de aprender o alfabeto e sua utilização como código de comunicação não deve acontecer na Educação Infantil. Nesta etapa de ensino, o trabalho deve se debruçar no desenvolvimento das diferentes linguagens, inclusa a leitura e escrita, como forma de expressão infantil e interações para compreensão do mundo que a rodeia, conforme a cultura em que a criança está inserida e os seus próprios

interesses. O trabalho a ser proposto deve apresentar intencionalidade educativa, sendo muito bem planejado e organizado, por parte da instituição e do professor, considerando a criança para a tomada das decisões pedagógicas, levando em conta as necessidades apresentadas, as características do desenvolvimento humano, a curiosidade, o interesse e, principalmente, o direito infantil de aprender.

A infância deve ser cuidada em todos os aspectos nas instituições a que ela se destina, portanto, toda ação desde as questões espaciais, até as relacionais, que envolvem as pessoas, o conhecimento e as interações, precisam estar fundamentadas pelo conhecimento científico.

Durante a pesquisa foi possível constatar que a alfabetização na Educação Infantil gera diferentes interpretações, que se originaram nos contextos históricos, nas suas respectivas propostas pedagógicas. Como já citado, historicamente a Educação Infantil perpassou pelas concepções assistencialista, higienista, preparatória, e outra que se opõe em relação as citadas, e que se pauta no respeito à infância e considera a criança como sujeito de direitos e protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Isto posto, nos evidencia que esta etapa educacional está num processo de busca de sua identidade. Conseqüentemente, as diferentes concepções sobre a Educação Infantil convivem rotineiramente nas escolas em que os professores entrevistados atuam, e, concomitantemente a alfabetização na Educação Infantil apresenta diferentes concepções decorrentes do processo identitário da etapa de ensino que está em andamento e, também, das próprias concepções dos professores. Podemos afirmar que a formação docente para a infância é falha, uma vez que as professoras pouco se referem às teorias para fundamentarem as suas respostas, se pautando na prática educativa. Cabe ressaltar que a maioria das referências utilizadas para esta pesquisa com o tema alfabetização, já estavam publicadas e poderiam ser do conhecimento de todas que responderam ao questionário e participaram da entrevista. Outro quesito se refere especificamente ao material do PNAIC destinado à Educação Infantil, que chegou precariamente às professoras e não se consolidou como repertório teórico sobre a leitura e escrita na Educação Infantil, mesmo integrando um programa de formação continuada de professores, de larga escala, destinado para a alfabetização das crianças, cujo material esclareceu explicitamente as teorias que envolvem o desenvolvimento das linguagens das crianças, os conceitos de alfabetização, letramento e cultura escrita, além de fundamentar o trabalho a ser realizado com a leitura e escrita para esta faixa etária. Teorias oriundas de outras publicações existentes há anos e destinadas aos profissionais da área educacional.

Por meio da pesquisa constatamos que a nossa tese é comprovada no que se refere às práticas de alfabetização que de fato ocorrem de forma preparatória para o Ensino

Fundamental quando as professoras se referem aos “pontilhados”, “traçados de letras”, “beabá”; e de forma descompromissada com a formação infantil, quando se referem às “lembrancinhas”, “mais do mesmo”, “folhinhas para pintar”, “datas comemorativas” e que “as professoras não sabem o que é para ser feito”. Encontramos também o trabalho de leitura e escrita relacionadas ao letramento, a alguns aspectos da literatura, sobre o brincar, demonstrando fragilidades quanto ao trabalho com a cultura escrita, comprometendo o desenvolvimento das habilidades da criança na comunicação e leitura da realidade que ela integra. Por conseguinte, podemos apontar que o trabalho com a cultura escrita precisa ser pesquisado em outros estudos longitudinais, para melhor esclarecer as relações e consequências na alfabetização das crianças que participaram de uma educação que a considerou como sujeito na sua aprendizagem. Portanto, a nossa tese se confirma quanto às distorções epistemológicas, uma vez que há várias produções no campo epistemológico que esclarecem sobre a criança, as relações que estabelece quanto ao aprendizado da sua cultura e das linguagens, o que na prática pedagógica investigada ocorre de outra forma. Inclusive as diretrizes nacionais específica para a EI, há mais de dez anos, que é a DCNEI indica a intencionalidade educativa, o trabalho com as linguagens e não concebe a Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental. Enfatiza, entre outros aspectos, a necessidade de oportunizar as diferentes manifestações e possibilidades de aproximação das crianças da cultura escrita de forma participativa, considerando os lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa no seu cotidiano, de suas famílias e de suas comunidades, valorizando todos esses sujeitos como produtores de cultura. Mas, o nosso estudo não tem como afirmar que este é o motivo de obstaculizar a alfabetização das crianças. Podemos afirmar categoricamente que as teorias mostram a importância do trabalho com a cultura escrita no desenvolvimento infantil, o qual é imperativo para a compreensão de si, dos outros e do mundo. Nesse sentido, há teorias que afirmam que o contato com o material escrito contribui significativamente para o alfabetismo na idade adulta, e alertam que no Brasil, o acesso ao escrito é afetado pelas diferenças sociais e regionais. Por conseguinte, a relação, ou não, com a linguagem escrita na infância, em casa e em seu meio social, pode acirrar as desigualdades sociais já existentes por todo país, como trabalhado, anteriormente, no capítulo 2. Isto leva a considerar que a falta de um trabalho qualificado com a leitura e escrita desde a Educação Infantil, pode contribuir para dificuldades na alfabetização. Defendemos que a criança precisa de amplo repertório nas diferentes linguagens, inclusive na leitura e escrita, o que lhe trará mais elementos no estabelecimento de sentidos e relações a serem estabelecidas nas suas aprendizagens. Considerando o que a entrevistada três afirmou que muitos professores

estão alfabetizando desde fase um e, mesmo assim, crianças chegam aos oito e nove anos sem saber ler e escrever por causa das estratégias erradas, nos dá indícios de que o trabalho a ser realizado não é o da alfabetização preparatória, da descompromissada e somente com o letramento, mas sim de um trabalho proposto desde o nascimento das crianças que envolva os conceitos de culturas infantis e de cultura de pares, oriundos dos estudos da sociologia da infância, para representar a especificidade dos processos de criação e significação da cultura produzidos, de forma autoral, pelas crianças, como trabalhado no capítulo 2. Há de se considerar que num país de tamanha desigualdade social o trabalho qualificado, fundamentado nas epistemologias pertencentes à Educação Infantil, que envolva a leitura e a escrita se faz necessário.

A pesquisa, ainda revelou a fragilidade na formação inicial e continuada dos professores o que também precisa ser mais bem esclarecida, abrindo campo para novas pesquisas, uma vez que não nos debruçamos na formação inicial do professor da infância, se restringindo à formação proposta pelo PNAIC.

Outra problemática que merece ser pesquisada se relaciona à forma como os programas de formação são elaborados e implantados, uma vez que, em sua maioria, se destinam somente aos professores e não envolvem nos processos de ensino e de aprendizagem, os gestores e profissionais da educação, o que implica em resultados práticos abaixo das metas estabelecidas e do esperado pelos grupos dominantes, dos profissionais da educação e da sociedade em geral, dando continuidade ao ciclo de desigualdades sociais existentes no país, que perdura há anos. Será que se fossem elaborados e implementados com a real participação dos professores e gestores não seriam mais eficientes?

Concluimos, afirmando que políticas públicas de formação de professores são necessárias para mudar o quadro do analfabetismo no Brasil e, principalmente, para assegurar o direito a uma educação pública, cada vez mais qualificada, a todos os brasileiros e brasileiras, e que, efetivamente, contribua para uma sociedade solidária, radicalmente democrática, que respeite os direitos fundamentais, inalienáveis, promovendo, assim, a justiça social e cognitiva.

Uma tese de doutorado, pelo tempo dispendido em pesquisa e pelas responsabilidades acadêmicas que envolve a produção do conhecimento que a própria pesquisa possibilitou, implica, naturalmente, a sua divulgação. Os horizontes da pesquisa prendem-se, por isso, com uma responsabilidade social: contribuir para o cumprimento dos objetivos da Educação Infantil e para uma formação de cada vez maior qualidade dos professores-educadores. Pretendemos, por isso, divulgar este trabalho, em primeiro lugar, por intermédio de artigos

científicos em periódicos da especialidade e pela publicação posterior em livro. Todos os trabalhos têm também limites. O nosso também. Diríamos, finalmente, que os limites se prendem com a nossa condição humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Formação centrada na escola: das intenções às ações*. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.) O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Edições Loyola, pp. 9-24, 2013.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. *Revisão da Bibliografia*. In: ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 113, julho, 2001.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica, *Revista Multidisciplinar Plurais*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em :<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/2300/1605>>. Acesso em: 01 maio 2019.
- APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- AZEVEDO, Janete M. L. de. *A educação como política pública*. (2ª ed. Ampl.) Campinas: Autores Associados, 2001.
- BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. *Leitura de histórias na Educação Infantil: como se desenvolve?* 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BALL, Stephen. *Cidadania global, consumo e política educacional*. In: SILVA, Luiz Heronda. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, Stephen. *Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37 – 55, maio/ago. 2010.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy*. Abingdon: Routledge. 2012.

- BARBOSA, Jozeildo Kleberson. *Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BARBOSA, Silvia Néli Falcão; MAIA, Marta Nidia; RONCARATI, Mariana. “*Ela aproveita para andar aqui*”: as crianças e as instituições de Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. São Paulo: Papirus, 2013. p. 227-258.
- BARLETTA, Barbara Pereira Leme. *(Re) ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. *Leitura*. In: RUGGIERO, Romano (Org.). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1987. v. 11. p. 184-206.
- BENJAMIN, Walter. *A doutrina das semelhanças*. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 108-113. (Obras Escolhidas, 1).
- BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 1).
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas, v. I).
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- BION, Wilfred. *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- BOTTANI, Norberto. *Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique*. In: SIROTA, R. (Ed.). *Autour du comparatisme en education*. Paris: PUF, 2001. p. 71-76.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BOWE, Richard.; BALL, Stephen; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 out. 2017.

BRASIL. *Cadernos de formação para a Educação Infantil do PNAIC*. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/itemlist/category/4-materiais-da-educacao-infantil>>. Acesso em 05 nov. 2017.

BRASIL. Crianças como leitoras e autoras / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p.:il. 20,5 x 27,5 cm. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil; v.6) a

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRASIL. *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. – Brasília: MEC / SEB, 2016.

BRASIL. *Documento Orientador do PNAIC em Ação 2017*. <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_versao_final_20170720.pdf>. Acesso em: 9 out. 2017.

BRASIL. *Lei nº 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.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Plano Nacional de Educação <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> . Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL. *Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 120 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil; v.4) b

BRASIL. *Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012*. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade* na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. (1998) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF (V.1).

BRASIL. Ministério da Educação. (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*, aprovado em 11 de novembro de 2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. *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.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 5*, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. *Resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2013-2014)* estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>>. Acesso em: 9 out 2017.

BRASIL. *Resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2016)* <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2016/resultados_ana_2016.pdf>. Acesso em: 27 out 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015b. 76 p.

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

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva and PARAÍSO, Marlucy Alves *Dispositivo da antecipação da alfabetização: condições de emergência e contornos atuais*. *Cad. Pesqui.*, Set 2016, vol.46, no.161, p.846-868. ISSN 0100-1574

CAMPOS, Camila Torricelli de. *O processo de apropriação do desenho à escrita*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CASTRO, Lúcia Rabello de. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: Letras, 2013.

- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 2005.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações: memória e sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- CORSARO, William. *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. In: MÜLLER; Fernanda; CARVALHO, Ana. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário*. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL; Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE-UFGM, 2014. p. 185-186.
- COSTA, Monica Cristina Medici da. *Práticas de produção de texto numa turma de cinco anos da Educação Infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- DALE, Roger. *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?* *Educação, Sociedade, Cultura*, n. 87, p. 423-460, 2004.
- DUBAR, Claude. *A Socialização - Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Tradução: Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo, SP, Martins Fontes, 2005.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização e cultura escrita*. *Revista Nova escola* impressa n. 162, maio 2003.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, Emilia, (org.). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre, RS, Artmed, 1990.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FILIPIM, Priscila V. S.; ROSSI, Edneia R.; RODRIGUES, Elaine, *História da institucionalização da Educação Infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013)*. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.17, n.2 [72], p.605-620, abr./jun. 2017.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 15. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire*; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários a Prática Educativa*. 33 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire*. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FREI BETTO. *Essa escola chamada vida*. Depoimento ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo & HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Alexandre Simões. *Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade*, In: FERREIRA, A. T. B. (Org.). Formação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GADOTTI, Moacir. *A qualidade na Educação: uma nova abordagem*. In: Congresso de Educação Básica. Rede Municipal de Florianópolis (SC). 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acesso em: 28 set. 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa*. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 65-95.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Estrutura Conceptual da Formação de Professores*. In: Formação de Professores Para uma Mudança Educativa. São Paulo: Porto Editora, 1999. p.18-68.

GIL, Antônio Carlos. *Como Classificar as pesquisas*, disponível em <http://www.madani.adv.br/aula/Frederico/GIL.pdf>, s.d. Data de acesso: abril de 2020.

Gil, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. *Educação Infantil: “nós já somos leitores e produtores de textos”*. Revista Presença Pedagógica, v. 11, n. 63, Belo Horizonte/MG: Editora Dimensão, mai./jun.de 2005, p.16-21.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente*. In: _____. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 77- 82.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JULIOTI, Sueli. *A Prática Pedagógica Alfabetizadora e a Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Histórias da Educação Infantil brasileira*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sonia. *Com a Pré-Escola nas Mãos: uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1986. v. 1. 110 p.

KRAMER, Sonia. *A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade*. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a. p. 29-46.

KRAMER, Sonia. *Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir*. *Interacções*, Portugal, v. 10, n 32, p. 5-26, 2014. Disponível em: < <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345> >. Acesso em: 03 abr. 20.

KRAMER, Sonia. *Contribuições de Martin Buber para a reflexão sobre/do homem contemporâneo*. In: LEWIN, Helena (Org.). *Judaísmo e cultura: fronteiras em movimento*. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2013b. p. 581-589.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições*, v. 13, n. 2 (38), maio-ago. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643954>>. Acesso em: 02 abr. 20.

KRAMER, Sonia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. São Paulo: Papirus, 2013.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. *Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua*. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, ROSA, Ester Calland de Sousa. (ORG). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LIMA, Paulo Gomes. Reestruturação produtiva, reforma do estado e políticas educacionais no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 38, 140-157. DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos estud. - CEBRAP [online]*. 2010, n.88, pp. 153-179, abril 2018.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. organizadoras. In: BRASIL. *Livro de estudo*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. 32p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 3)

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na sociologia do conhecimento*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

LURIA, Alexander. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Edusp, 1998. p. 143-190.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p.97-104, jul./dez. 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, vol. 27, nº 94, p. 47-69, jan.-abr., 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes/Unicamp, 1997.

MAROY, Christian. *École, régulation et marché*. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris: PUF, 2006.

MARQUES, Francisco. *Muitas coisas, poucas palavras: a arte de ensinar e aprender*. São Paulo: Peirópolis, 2009.

MASSAGARDI, Fernanda Maria Macahiba. *Percursos da literatura na educação: ensinar contando histórias*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. *Estudo comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2015.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. *Percursos Históricos dos Métodos de Alfabetização*. Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação UNESP/ Presidente Prudente. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

MEURET, Denis. *Gouverner l'école*. Une comparaison France/États Unis. Paris: PUF, 2007.

MIGUEL, Carolina Mariane. *Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MORAES, Odilon. *O projeto gráfico do livro infantil e juvenil*. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) *O que é qualidade no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 49-59.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a Educação Infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul.-set. 2009.

MUNHOZ, Neire Sueli. *Formação Continuada: Estudo da Influência do PNAIC na Prática dos Docentes de Barueri*. 2016.141f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, Vol. 1 e 2, 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2ª. ed. Porto: Editora Porto, 1999.

- NÓVOA, António. *Formação de Professores e Profissão Docente*. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33 Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.
- NÓVOA, Antônio. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. In: NÓVOA, Antônio. Professores Imagem do Futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009b. p. 25-45.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. EDUCA, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. 2009a. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2020.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Epub Sep 12, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2020.
- NUNES, Maria Fernanda Resende, KRAMER, Sonia. Linguagem e Alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. *Revista Contemporânea de Educação* N° 11 - janeiro/julho de 2011.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- OLIVEIRA, Thiago Valim. *Lápis na mão ou rolar no chão? olhares sobre a escolarização precoce e a corporeidade na Educação Infantil*. 2017. 175 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- PARAÍSO, Marlúcy Alves. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: Esboço de um Mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n° 122, maio/ago., 2004, p. 283-303.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Processos Multidimensionais na Formação de Professores*. In: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (Org.). Desafios da Formação de Professores para o Século XXI. São Paulo, Editora UFS, 2008.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza & SOUZA, Vera Lucia (orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- POPPER, Karl R. *Conjecturas e Refutações*. Brasília: Editora da UNB. 1980
- RANCIÈRE, Jaques. *Prólogo: La lengua de la emancipación*. In: JACOTOT, J. Enseñanza universal: lengua materna. Buenos Aires: Cactus, 2008. p. 11-21.
- REVISTA NOVA ESCOLA, Ano XVIII, n° 162, p. 30, maio, 2003.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RODRIGUES, Suzaní dos Santos. *Formação em rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015.

SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia. *Construção de leitores e escritores: um processo que se desenvolve na Educação Infantil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Franca, 2010.

SAVIANI, Demerval. *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99)

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processos metonímicos na evolução do alfabeto. *Revista da ABRALIN*, [S.l.], v. 6, n. 2, may 2017. ISSN 0102-7158. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52622>>. Acesso em: 26 nov. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v6i2.52622>.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria das Graças Gonçalves da. *Formação continuada do professor alfabetizador: o papel do orientador de estudo no processo formativo do PNAIC*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1993.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. UNESP. *Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista. Pró-reitoria de Graduação; Univesp – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, vol.2.*

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. UNESP. Acervo digital. Univesp – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

SOBRINHO, José Dias. *Qualidade, avaliação: do SINAES a índices*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf>>. Acesso em: 24 mar 2019.

SOUZA, Eduardo Bezerra. *A linguagem escrita na Educação Infantil: direito da criança, desafio do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) 2016. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

STREET, Brian. *Multimodalidade*. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL; Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE-UFGM, 2014. p. 229-231.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry. *Metodologias Qualitativas: teoria e prática*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

TEODORO, António. *A educação em tempos de globalização neoliberal – os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

TUSTIN, Frances. *Nascimento psicológico y catástrofe psicológica*. Revista *NA: Psicoanálisis con Niños y Adolescentes*, Buenos Aires, n. 7, 1994.

VILHENA, Renata de Almeida Torres. *Literatura na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e a Formação da Criança Pequena*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

UNESCO, UNICEF, PNUD, BANCO MUNDIAL. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, Jomtien, 1990.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2004.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005.

WALLON, Henry. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1988.

WALLON, Henry. *Do ato ao pensamento: ensaios de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - Questionário Pré-teste para Professores da Educação Infantil cursistas do PNAIC de Santo André

Endereço de e-mail:

De acordo com a participação?

sim

não

Informações pessoais

Nome conforme o RG:

Tempo no magistério:

Idade:

Gênero:

Masculino

Feminino

Outros

Modalidades que ministrou aulas:

Marque todas que se aplicam

Educação Infantil (EI)

Ensino Fundamental (EF)

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Ensino Médio (EM)

Ensino Superior (ES)

Outros

Descreva quantos anos ministrou em cada modalidade

Formação Acadêmica:

Marque todas que se aplicam.

Magistério

Pedagogia

Outras

Ano de término de cada formação acadêmica

Possui pós-graduação Lato sensu? Se sim, qual e o ano de término.

Possui pós-graduação Stricto sensu? Se sim, qual e o ano de término.

Assinale os anos que você cursou da formação do PNAIC

Marque todas que se aplicam.

2013 2014 2015 2016 2017 2018

Questionário

Marcar apenas uma oval.

1- A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil contribuiu para a minha formação profissional.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

2- Alfabetizar faz parte da etapa da educação infantil

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

3- A proposta de alfabetização do PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas na Educação infantil.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

4-O professor deve ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

5- A alfabetização na educação infantil ocorre, tradicionalmente, com o ensino das letras, palavras e por último de textos.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

6- A alfabetização na educação infantil deve ocorrer por meio da ludicidade, contação de histórias, leitura de livros e escritas relacionadas com o cotidiano escolar e tradições culturais.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

7- O professor deve incluir na rotina pedagógica atividades motivadoras da leitura e escrita na educação infantil.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

8- Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

9- A formação do PNAIC contribuiu para o meu entendimento sobre o que significa alfabetizar na educação infantil.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

10- Pratico o que aprendi sobre alfabetização na educação infantil no PNAIC por meio das seguintes atividades:

leitura feita pelo professor diariamente contação de estória brincadeiras cantadas jogos de alfabetização trabalho com livros de literatura infantil atividades de leitura e escrita relacionadas ao contexto cultural da criança outra

11 - Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades:

escrita de palavras de forma convencional pelas crianças trabalho com as sílabas cópia da rotina no caderno ditado de palavras cópia dos nomes dos integrantes da turma outras

12- O trabalho com a leitura e escrita faz parte do processo alfabetizador da criança na Educação Infantil.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

13-Se houvesse continuidade da formação do PNAIC para a Educação Infantil eu a realizaria.

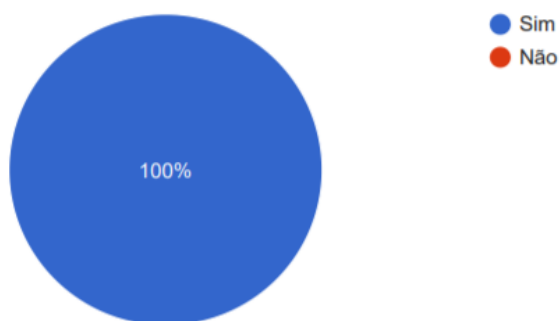
concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

APÊNDICE B: Gráficos dos Resultados do Pré-teste

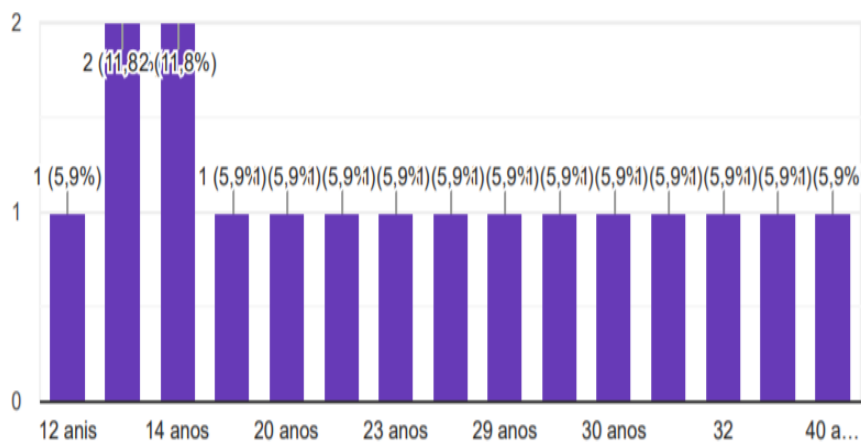
TRILHARES DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Total de 17 respostas

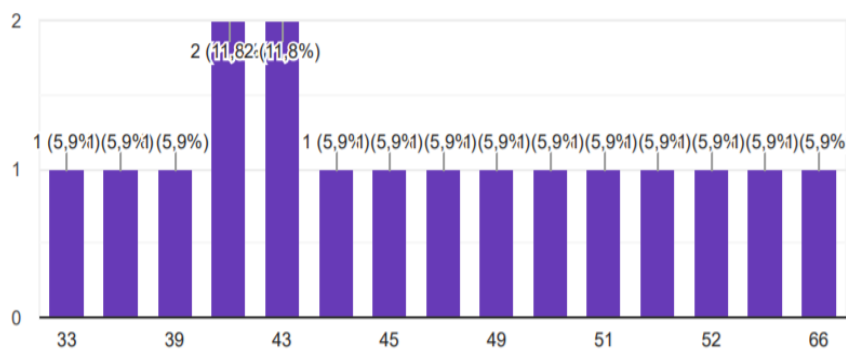
De acordo com a participação:



Tempo no Magistério:

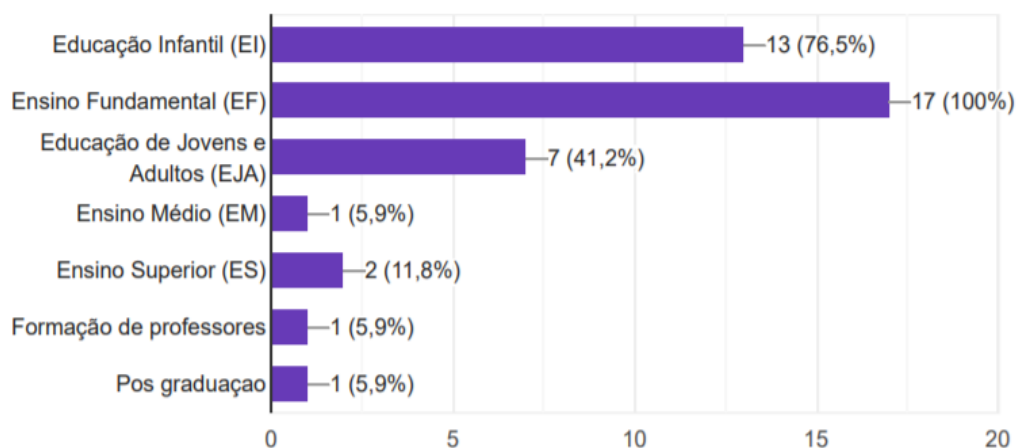


Idade

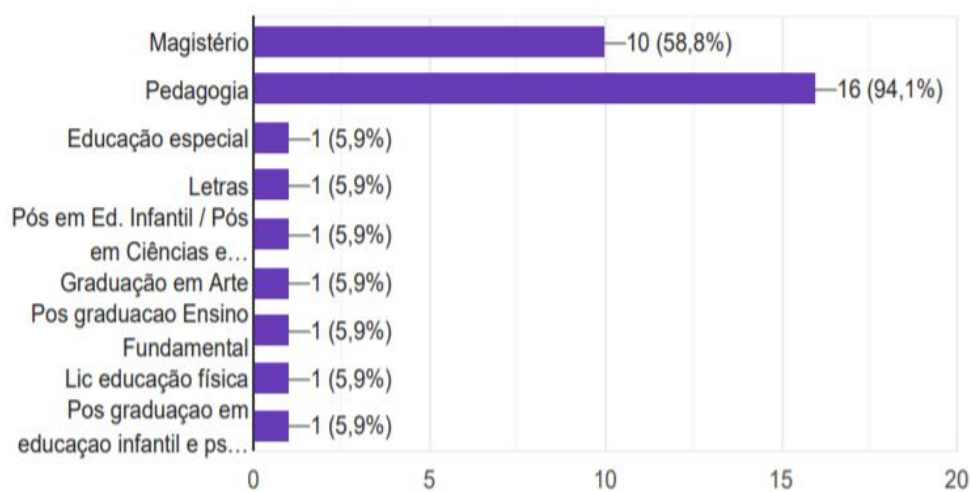


Gênero: 100% feminino

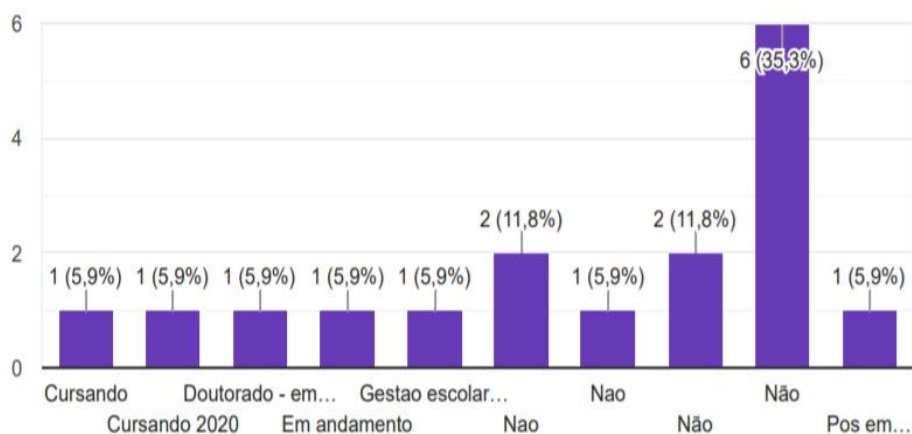
Modalidades que ministrou aulas



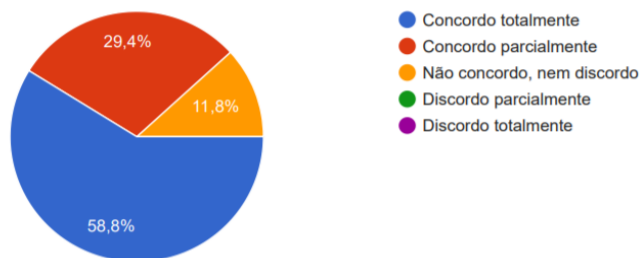
Formação acadêmica



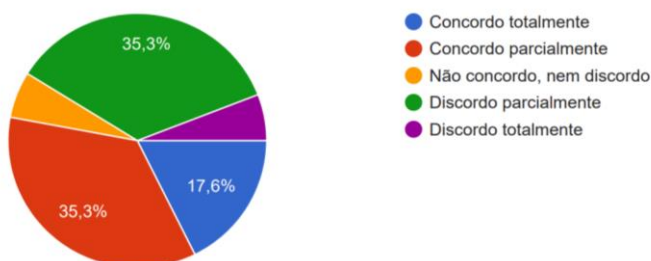
Possui pós-graduação stricto sensu – Se sim, qual ano de término?



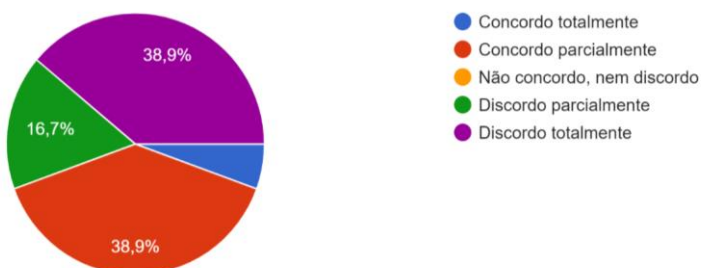
1- A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil contribuiu para a minha formação profissional.



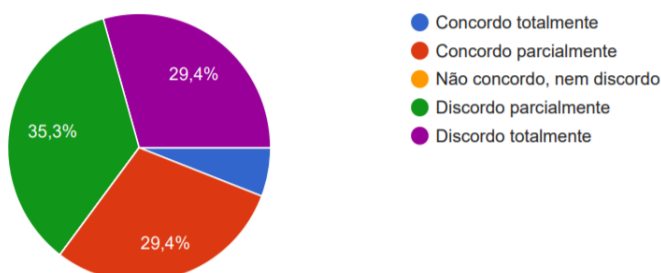
2- Alfabetizar faz parte da etapa da educação infantil



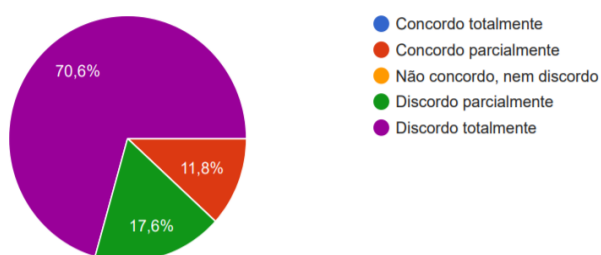
3- A proposta de alfabetização do PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas na Educação infantil.



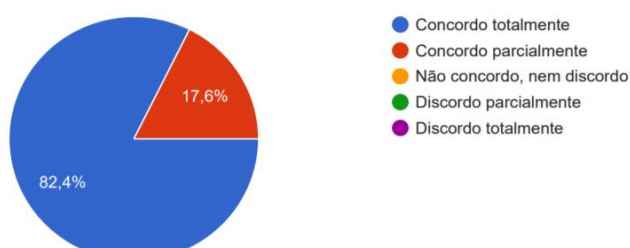
4- O professor deve ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil.



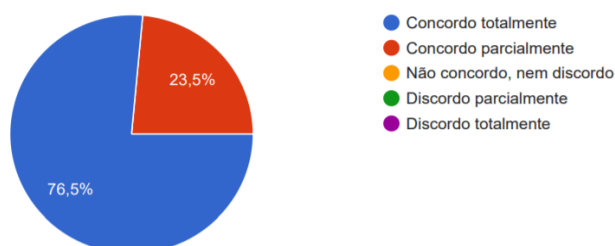
5- A alfabetização na educação infantil ocorre, tradicionalmente, com o ensino das letras, palavras e por último de textos.



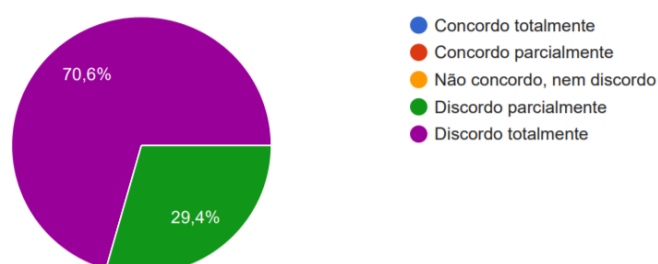
6- A alfabetização na educação infantil deve ocorrer por meio da ludicidade, contação de histórias, leitura de livros e escritas relacionadas com o cotidiano escolar e tradições culturais.



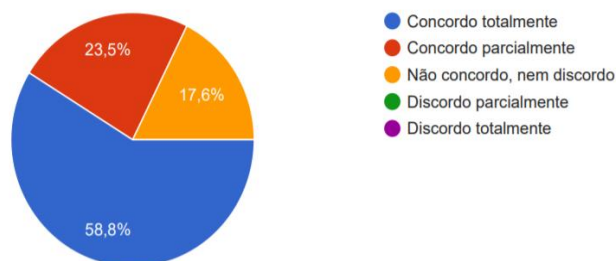
7- O professor deve incluir na rotina pedagógica atividades motivadoras da leitura e escrita na educação infantil.



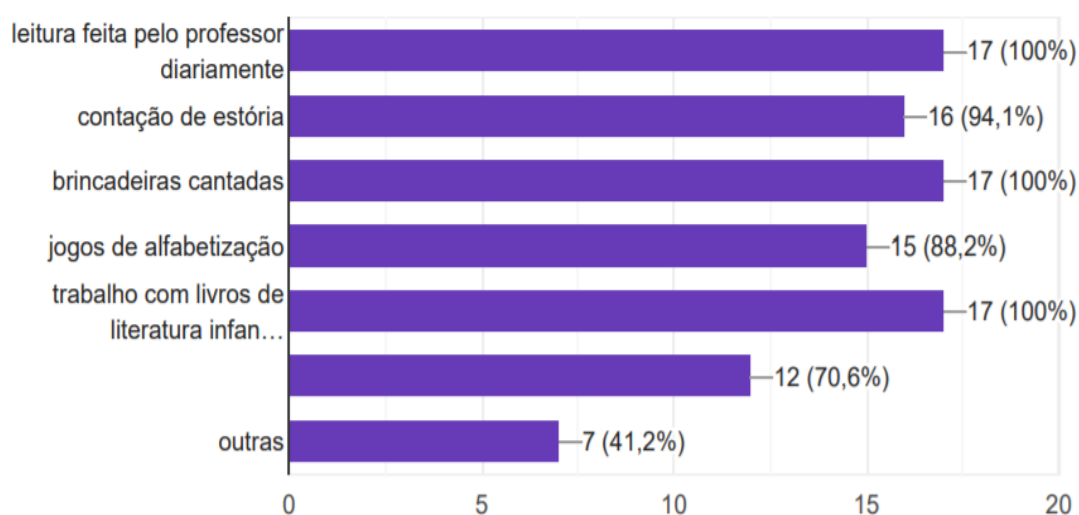
8- Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente.



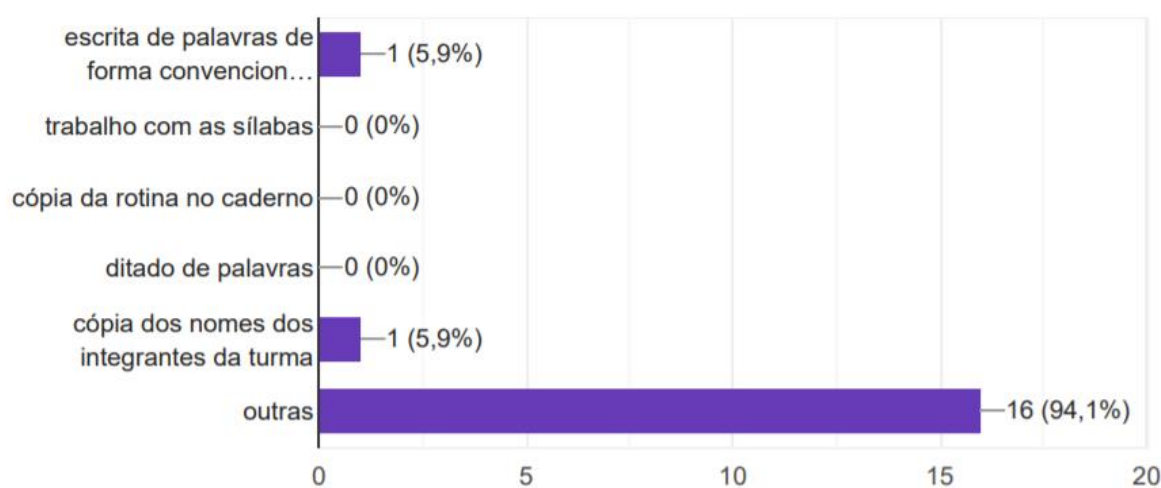
9- A formação do PNAIC contribuiu para o meu entendimento sobre o que significa alfabetizar na educação infantil.



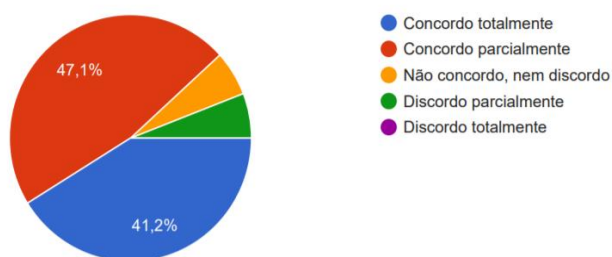
10- Pratico o que aprendi sobre alfabetização na educação infantil no PNAIC por meio das seguintes atividades:



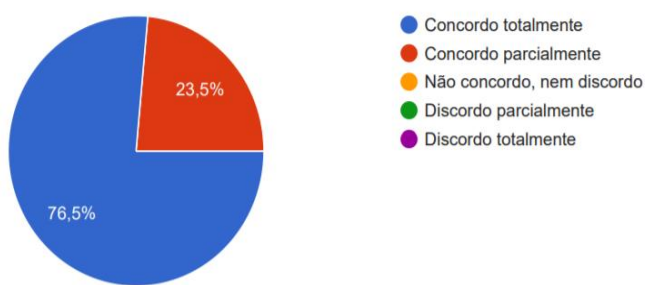
11 - Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades:



12- O trabalho com a leitura e escrita faz parte do processo alfabetizador da criança na Educação Infantil.



13-Se houvesse continuidade da formação do PNAIC para a Educação Infantil eu a realizaria.



APÊNDICE C- Questionário para Professores da Educação Infantil cursistas do PNAIC de Santo André

Endereço de e-mail:

De acordo com a participação?

sim

não

Informações pessoais

Nome completo

Tempo no magistério:

Idade:

Gênero:

Masculino

Feminino

Outros

Modalidades que ministrou aulas:**Marque todas que se aplicam**

Educação Infantil (EI)

Ensino Fundamental (EF)

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Ensino Médio (EM)

Ensino Superior (ES)

Outros

Descreva quantos anos ministrou em cada modalidade

Formação Acadêmica:

Marque todas que se aplicam.

Magistério

Pedagogia

Outras

Ano de término de cada formação acadêmica

Possui pós-graduação Lato sensu? Curso e ano de término.

Possui pós-graduação Stricto sensu? Curso e ano de término.

Assinale os anos que você cursou da formação do PNAIC

Marque todas que se aplicam.

2013 2014 2015 2016 2017 2018

Questionário

Marcar apenas uma oval.

2- A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil contribuiu para a minha formação profissional.

() concordo totalmente () concordo parcialmente () não concordo, nem discordo () discordo parcialmente () discordo totalmente

2- Alfabetizar faz parte da etapa da educação infantil

() concordo totalmente () concordo parcialmente () não concordo, nem discordo () discordo parcialmente () discordo totalmente

3- A proposta de alfabetização do PNAIC indica que as crianças devem ser alfabetizadas na Educação infantil.

() concordo totalmente () concordo parcialmente () não concordo, nem discordo () discordo parcialmente () discordo totalmente

4-O professor deve ensinar a ler e a escrever na Educação Infantil.

() concordo totalmente () concordo parcialmente () não concordo, nem discordo () discordo parcialmente () discordo totalmente

5- A alfabetização na educação infantil ocorre, tradicionalmente, com o ensino das letras, palavras e por último de textos.

() concordo totalmente () concordo parcialmente () não concordo, nem discordo () discordo parcialmente () discordo totalmente

6- A alfabetização na educação infantil deve ocorrer por meio da ludicidade, contação de histórias, leitura de livros e escritas relacionadas com o cotidiano escolar e tradições culturais.

() concordo totalmente () concordo parcialmente () não concordo, nem discordo () discordo parcialmente () discordo totalmente

7- O professor deve incluir na rotina pedagógica atividades motivadoras da leitura e escrita na educação infantil.

() concordo totalmente () concordo parcialmente () não concordo, nem discordo () discordo parcialmente () discordo totalmente

8- Alfabetizar na educação infantil significa ensinar a ler e a escrever convencionalmente.

() concordo totalmente () concordo parcialmente () não concordo, nem discordo () discordo parcialmente () discordo totalmente

9- A formação do PNAIC contribuiu para o meu entendimento sobre o que significa alfabetizar na educação infantil.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

10- Pratico o que aprendi sobre alfabetização na educação infantil no PNAIC por meio das seguintes atividades:

leitura feita pelo professor diariamente contação de estória brincadeiras cantadas jogos de alfabetização trabalho com livros de literatura infantil atividades de leitura e escrita relacionadas ao contexto cultural da criança outra

11 - Para a alfabetizar na Educação Infantil realizo as seguintes atividades:

escrita de palavras de forma convencional pelas crianças trabalho com as sílabas cópia da rotina no caderno ditado de palavras cópia dos nomes dos integrantes da turma outras

12- O trabalho com a leitura e escrita faz parte do processo alfabetizador da criança na Educação Infantil.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

13-Se houvesse continuidade da formação do PNAIC para a Educação Infantil eu a realizaria.

concordo totalmente concordo parcialmente não concordo, nem discordo discordo parcialmente discordo totalmente

APÊNDICE D - Roteiro semiestruturado de pesquisa

Objetivo	Instrumento	Categoria	Questão
- Conhecer o significado que é atribuído a “alfabetização na Educação Infantil” na proposta do PNAIC.	Entrevista	Alfabetização com qualidade Formação de Professor	1- Como você avalia a proposta formação denominada PNAIC para a Educação Infantil?
- Conhecer as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil.	Entrevista	Alfabetização com qualidade Formação de Professor	2- O que significa alfabetizar na Educação Infantil?
- Identificar as ações alfabetizadoras dos professores da EI, cursistas do PNAIC, na Rede Municipal de Santo André.	Entrevista	Alfabetização com qualidade Formação de Professor	3- Qual a contribuição do PNAIC na sua sala de aula. Por quê?

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):

Eu, _____, nacionalidade _____,
 idade _____, estado civil _____,
 profissão _____, residente _____
 _____, RG N° _____,

estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: Trilhares da Alfabetização na Educação Infantil: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cujo objetivo é analisar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil, sua inclusão no PNAIC e influências na sua profissionalização.

A minha participação no referido estudo será no sentido participar de uma entrevista semiestruturada, por meio de um roteiro com três perguntas, que pretende caracterizar o professor, a sua prática docente e a concepção de alfabetização do PNAIC para a Educação Infantil.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir com o modelo de formação para outros professores e conhecimentos sobre a alfabetização infantil.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, os riscos são mínimos de participação, por se tratar de questionário a ser respondido online.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo, desde que seja de meu desejo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Andreia Menarhini e com ela poderei manter contato pelos telefones 11 4973-3831 ou 11 99377-8940.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo comparecer à Rua. Vergueiro nº 235/249 – Liberdade – SP, CEP. 01504-001 – 12º andar

São Paulo, _____ de setembro de 2020.

 Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

 Assinatura do pesquisador responsável

Volume II – Anexos

Estatística

IMPORTANDO BANCO DE DADOS

```
setwd("C:/Users/germa/OneDrive/Área de Trabalho/Documentos/PPGEpidemio/Estatísticas_LEB/ANDREIA MENARBINI")
```

```
dados.cat <- read.csv2("banco_categorizado.csv")
```

```
dados.org <- read.csv2("banco_original.csv")
```

CARREGANDO PACOTES NECESSÁRIOS

```
library(car)
```

```
library(tidyverse)
```

```
library(sciplot)
```

```
library(epiDisplay)
```

MEDIDAS DESCRITIVAS

MÉDIA

```
medias <- c(round(mean(dados.org$TEMPO.MAGI), 2),
            round(mean(dados.org$IDADE), 2),
            round(mean(dados.org$TEMPO.PNAIC), 2))
```

```
medias
```

```
## [1] 19.64 45.48 4.18
```

VARIÂNCIA

```
variancia <- c(round(var(dados.org$TEMPO.MAGI), 2),
               round(var(dados.org$IDADE), 2),
               round(var(dados.org$TEMPO.PNAIC), 2))
```

```
variancia
```

```
## [1] 67.45 64.89 2.15
```

MEDIDAS DESCRITIVAS DESVIO PADRÃO

```
dp <- c(round(sd(dados.org$TEMPO.MAGI), 2),
        round(sd(dados.org$IDADE), 2),
        round(sd(dados.org$TEMPO.PNAIC), 2))
```

```
dp
```

```
## [1] 8.21 8.06 1.47
```

MEDIDAS DESCRITIVAS MEDIANA

```
mediana <- c(round(median(dados.org$TEMPO.MAGI), 2),
              round(median(dados.org$IDADE), 2),
              round(median(dados.org$TEMPO.PNAIC), 2))
```

```
mediana
```

```
## [1] 20 45 4
```

MINIMO E MÁXIMO

```
minimo <- c(min(dados.org$TEMPO.MAGI),
            min(dados.org$IDADE),
            min(dados.org$TEMPO.PNAIC))
```

```
minimo
```

```
## [1] 5 30 2
```

```
maximo <- c(max(dados.org$TEMPO.MAGI),
            max(dados.org$IDADE),
            max(dados.org$TEMPO.PNAIC))
```

```
maximo
```

```
## [1] 40 66 6
```

MEDIDAS DESCRITIVAS INTERVALO DE CONFIANÇA

```
round(ci(dados.org$TEMPO.MAGI, confidence=0.95), 2)
```

```
## n mean sd se lower95ci upper95ci
```

```
## 95 19.64 8.21 0.84 17.97 21.32
```

```
round(ci(dados.org$IDADE, confidence=0.95), 2)
```

```
## n mean sd se lower95ci upper95ci
```

```
## 95 45.48 8.06 0.83 43.84 47.13
```

```
round(ci(dados.org$TEMPO.PNAIC, confidence=0.95), 2)
```

```
## n mean sd se lower95ci upper95ci
```

```
## 95 4.18 1.47 0.15 3.88 4.48
```

TESTE DE SHAPIRO

```
shapiro.test(dados.org$TEMPO.MAGI)
```

```

##
## Shapiro-Wilk normality test
##
## data: dados.org$TEMPO.MAGI
## W = 0.97349, p-value = 0.05064
shapiro.test(dados.org$IDADE)
##
## Shapiro-Wilk normality test
##
## data: dados.org$IDADE
## W = 0.97565, p-value = 0.07353
shapiro.test(dados.org$TEMPO.PNAIC)
##
## Shapiro-Wilk normality test
##
## data: dados.org$TEMPO.PNAIC
## W = 0.87099, p-value = 1.384e-07

ANÁLISE DE REGRESSÃO SIMPLES
VARIÁVEL TEMPO DE MAGISTÉRIO
# Modelo para
mod.TEMPO.MAGI <- lm(TEMPO.PNAIC~TEMPO.MAGI, data=dados.org)
summary(mod.TEMPO.MAGI)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ TEMPO.MAGI, data = dados.org)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q      Max
## -2.61226 -1.04411 -0.06703  1.12628  2.34189
##
## Coefficients:
##           Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)  2.84026   0.36388   7.805 8.62e-12 ***
## TEMPO.MAGI   0.06815   0.01711   3.984 0.000134 ***
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.362 on 93 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.1458, Adjusted R-squared:  0.1366
## F-statistic: 15.88 on 1 and 93 DF, p-value: 0.0001343
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.TEMPO.MAGI)
##           2.5 %   97.5 %
## (Intercept) 2.1176675 3.5628553
## TEMPO.MAGI  0.0341865 0.1021213

```

```

VARIÁVEL IDADE
# Modelo para
mod.IDADE<- lm(TEMPO.PNAIC~IDADE, data=dados.org)
summary(mod.IDADE)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ IDADE, data = dados.org)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q      Max
## -2.6485 -1.1673 -0.1192  1.6041  2.1214
##
## Coefficients:

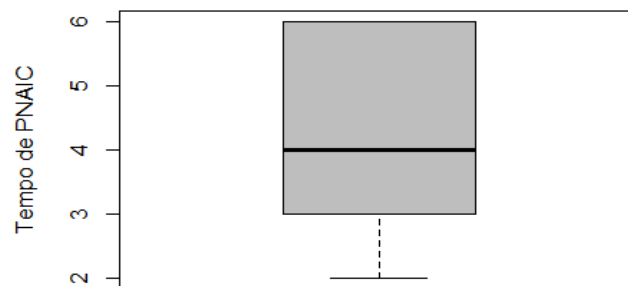
```

```
##      Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept) 3.08453  0.86378  3.571 0.000565 ***
## IDADE      0.02406  0.01870  1.287 0.201452
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.461 on 93 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.01749, Adjusted R-squared:  0.006921
## F-statistic: 1.655 on 1 and 93 DF, p-value: 0.2015
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.IDADE)
##          2.5 %    97.5 %
## (Intercept) 1.36924394 4.79981627
## IDADE      -0.01307828 0.06120123
```

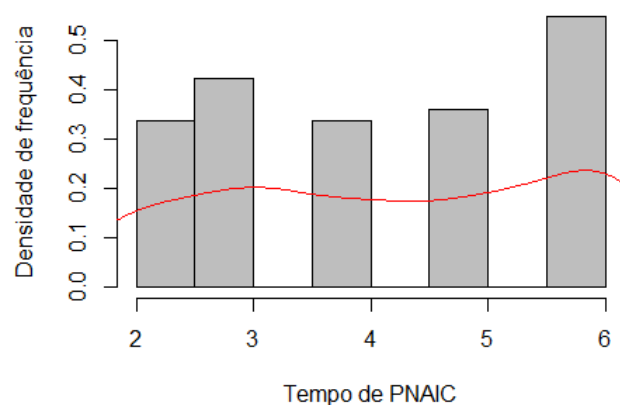
VARIAVEL TEMPO PNAIC

GRÁFICOS

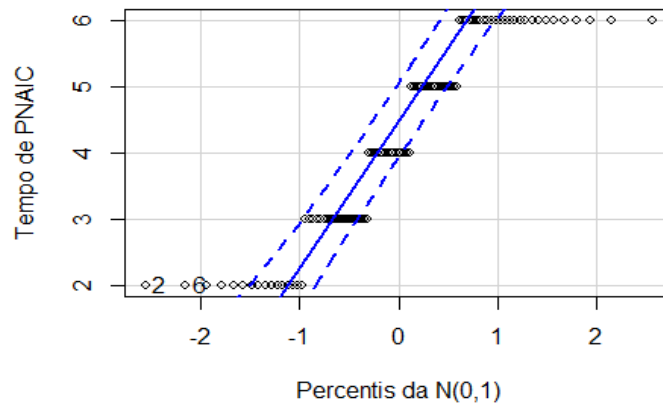
```
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        col="gray")
```



```
hist(dados.org$TEMPO.PNAIC,
     col="gray",
     probability = T,
     main="",
     xlab="Tempo de PNAIC",
     ylab="Densidade de frequência")
lines(density(dados.org$TEMPO.PNAIC), col=2)
```



```
qqPlot(dados.org$TEMPO.PNAIC,
        dist="norm",
        xlab="Percentis da N(0,1)",
        ylab="Tempo de PNAIC",
        cex = 0.8)
```



```
## [1] 2 6
```

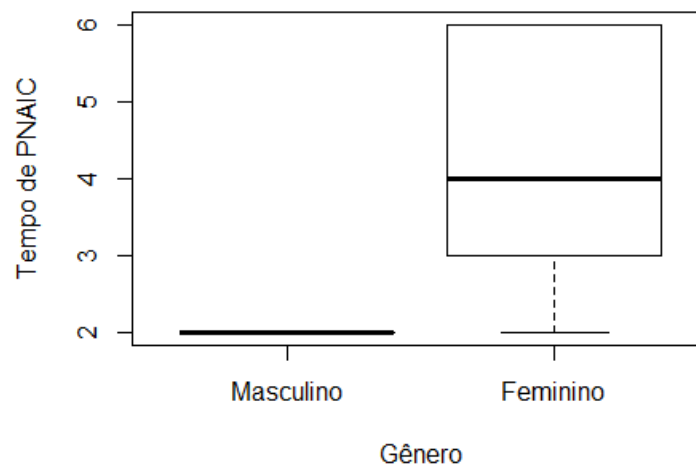
VARIÁVEL GENERO

#ORDENANDO

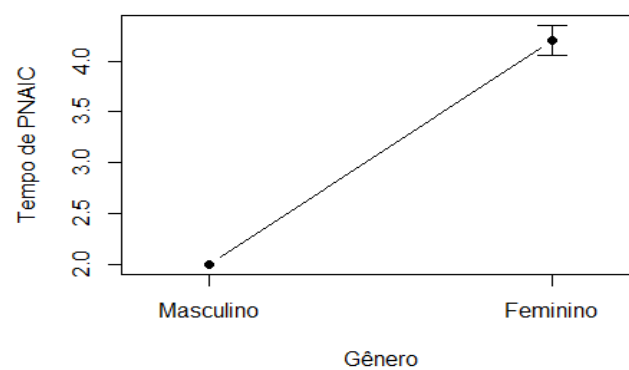
```
dados.org$GENERO <- factor(dados.org$GENERO,
  levels=c("Masculino", "Feminino"))
```

#GRÁFICOS

```
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ GENERO,
  ylab="Tempo de PNAIC",
  xlab="Gênero",
  data = dados.org)
```



```
ic.Genero <- lineplot.CI(GENERO, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.org,
  xlab = "Gênero",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```

#QUANTIDADE POR CATEGORIA
plot.sexo <- ordered(dados.org$GENERO,
                    levels=c("Masculino","Feminino"))

summary(plot.sexo)
## Masculino Feminino
##      1      94
# quantidade por grupo
prop.table(table(dados.org$GENERO))
##
## Masculino Feminino
## 0.01052632 0.98947368
# Média por grupo
tapply(dados.org$TEMPO.PNAIC,
       dados.org$GENERO, mean)
## Masculino Feminino
## 2.000000 4.202128
# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC,
           dados.org$GENERO)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 1  2.929 0.09034 .
##    93
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# Anova
anova.genero <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.sexo,
                   data=dados.org)

summary(anova.genero)
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.sexo  1  4.8  4.798  2.263 0.136
## Residuals 93 197.2  2.120
# Modelo para idade
mod.genero <- lm(TEMPO.PNAIC ~ GENERO,
                data=dados.org)

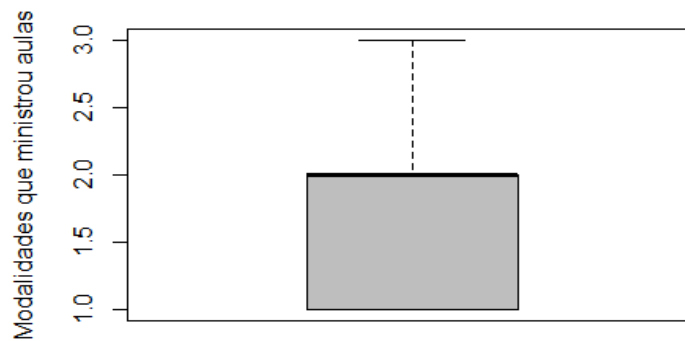
summary(mod.genero)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ GENERO, data = dados.org)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.2021 -1.2021 -0.2021  1.7979  1.7979
##
## Coefficients:
##             Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)    2.000     1.456   1.374  0.173
## GENEROFeminino  2.202     1.464   1.504  0.136
##
## Residual standard error: 1.456 on 93 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.02376, Adjusted R-squared:  0.01326
## F-statistic: 2.263 on 1 and 93 DF, p-value: 0.1359
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.genero)
##              2.5 % 97.5 %
## (Intercept) -0.8913680 4.891368
## GENEROFeminino -0.7045792 5.108835

```

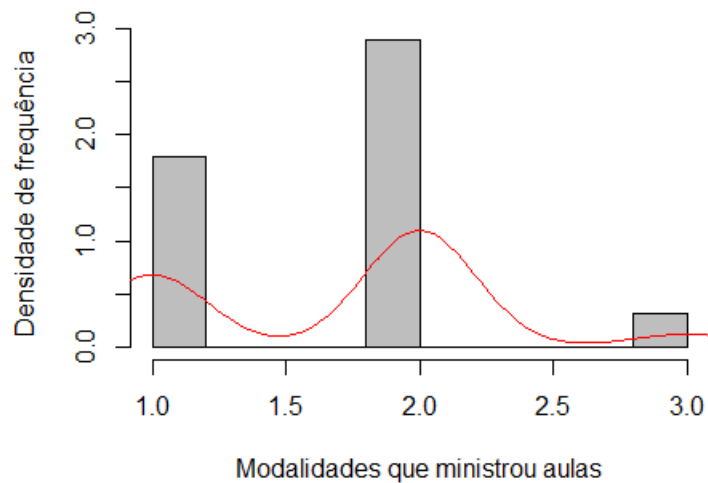
VARIÁVEL MODALIDADES QUE MINISTROU AULAS

#gráficos sem categorizar

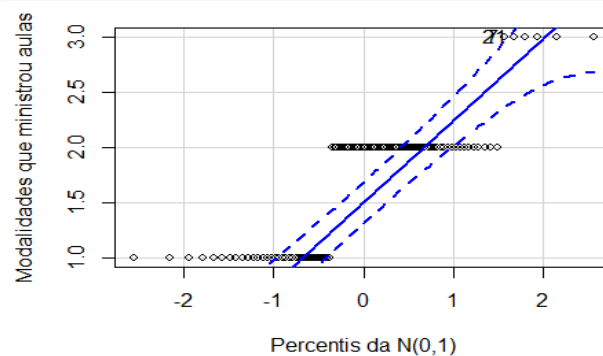
```
boxplot(dados.org$MOD,
        ylab="Modalidades que ministrou aulas",
        col="gray")
```



```
hist(dados.org$MOD,
     col="gray",
     probability = T,
     main="",
     xlab="Modalidades que ministrou aulas",
     ylab="Densidade de frequência")
lines(density(dados.org$MOD), col=2)
```

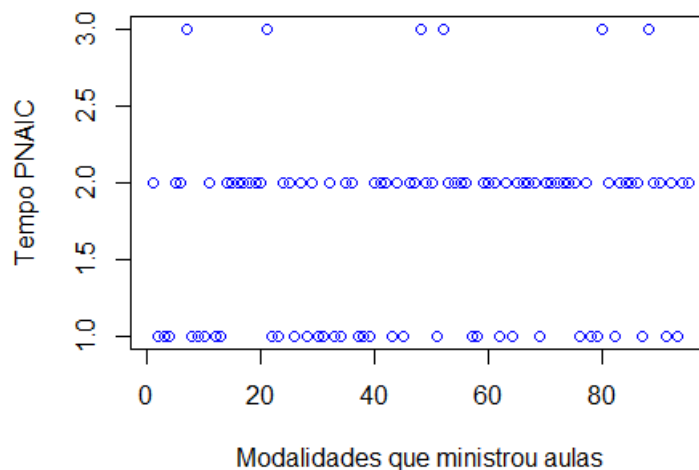


```
qqPlot(dados.org$MOD,
        dist="norm",
        xlab="Percentis da N(0,1)",
        ylab="Modalidades que ministrou aulas",
        cex = 0.8)
```



```
## [1] 7 21
# dispersão
plot(dados.org$MOD,
     xlab="Modalidades que ministrou aulas",
     ylab="Tempo PNAIC",
     col="blue",
     main="",
     data=dados.org)
## Warning in plot.window(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in plot.xy(xy, type, ...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico

## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico
## Warning in box(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in title(...): "data" não é um parâmetro gráfico
```



```
#categorizando a variável mod
dados.cat$MOD <- factor(dados.cat$MOD,
                       levels = c(1,2,3),
                       labels = c("Ensino Médio", "Ensino Básico", "Ensino Superior"))

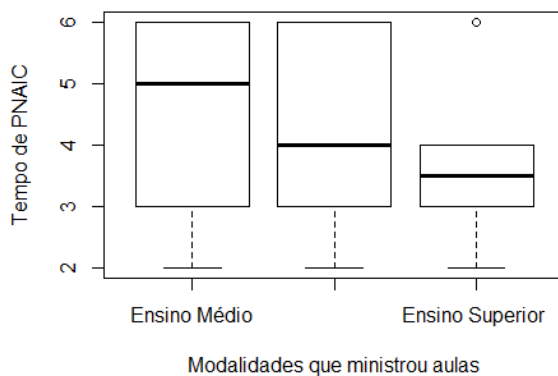
#QUANTIDADE POR CATEGORIA
plot.mod <- ordered(dados.cat$MOD,
                   levels=c("Ensino Médio", "Ensino Básico", "Ensino Superior"))

summary(plot.mod)
##  Ensino Médio  Ensino Básico  Ensino Superior
##      34         55           6

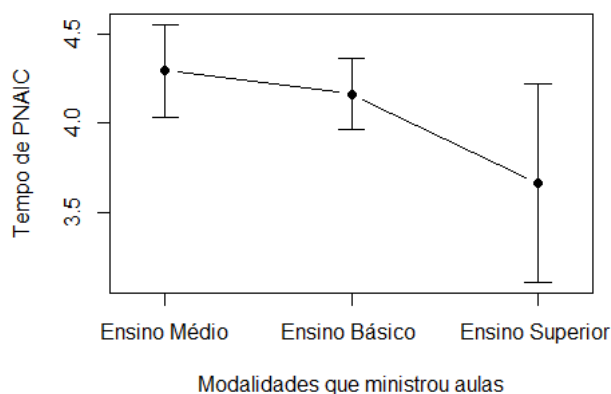
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.mod))
## plot.mod
##  Ensino Médio  Ensino Básico  Ensino Superior
##  0.35789474   0.57894737   0.06315789

# Média por grupo
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC,
       dados.cat$MOD,
       mean)
##  Ensino Médio  Ensino Básico  Ensino Superior
##  4.294118     4.163636     3.666667

#GRÁFICOS DA VARIÁVEL MOD CATEGORIZADA
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.mod,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Modalidades que ministrou aulas")
```

```
ic.mod <- lineplot.CI(plot.mod, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.cat,
  xlab = "Modalidades que ministrou aulas",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.mod)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 2  0.2945 0.7456
##   92
```

```
# Anova
```

```
anova.mod <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.mod,
  data=dados.cat)
```

```
summary(anova.mod)
```

```
##      Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.mod  2  2.04  1.019  0.469 0.627
## Residuals 92 199.92  2.173
```

```
# Modelo para idade
```

```
mod.mod <- lm(TEMPO.PNAIC~MOD,
  data=dados.cat)
```

```
summary (mod.mod)
```

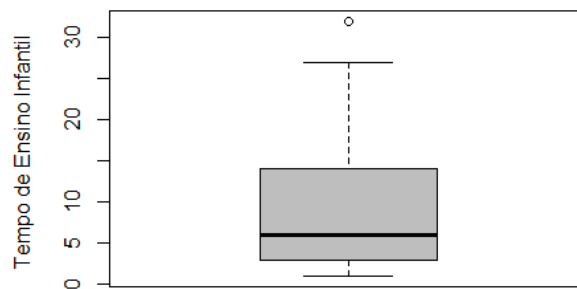
```
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ MOD, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.2941 -1.1636 -0.1636  1.7059  2.3333
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
```

```
## (Intercept)      4.2941   0.2528 16.986 <2e-16 ***
## MODEnsino Básico -0.1305   0.3216 -0.406  0.686
## MODEnsino Superior -0.6275   0.6528 -0.961  0.339
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.474 on 92 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.01009, Adjusted R-squared: -0.01143
## F-statistic: 0.469 on 2 and 92 DF, p-value: 0.6271
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.mod)
##              2.5 %   97.5 %
## (Intercept)   3.7920153 4.7962200
## MODEnsino Básico -0.7691945 0.5082319
## MODEnsino Superior -1.9238737 0.6689717
```

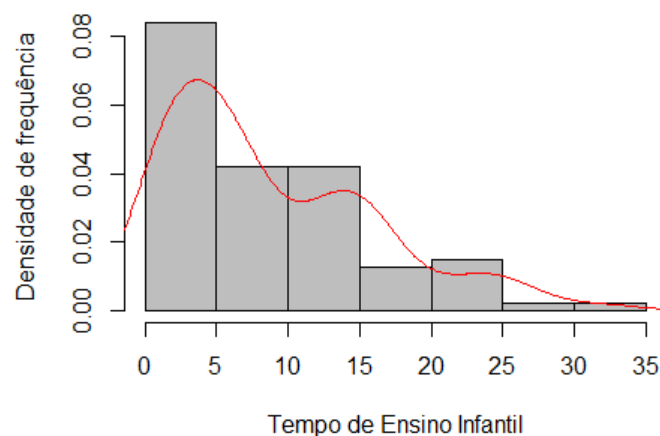
VARIÁVEL TEMPO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

#gráficos sem categorizar

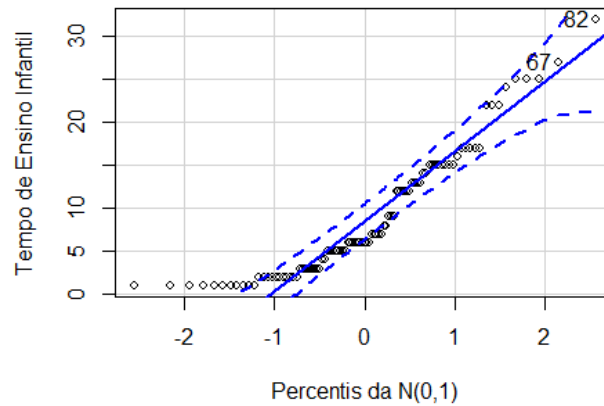
```
boxplot(dados.org$EI,
        ylab="Tempo de Educação infantil ",
        col="gray")
```



```
hist(dados.org$EI,
     col="gray",
     probability = T,
     main="",
     xlab="Tempo de Educação infantil",
     ylab="Densidade de frequência")
lines(density(dados.org$EI), col=2)
```

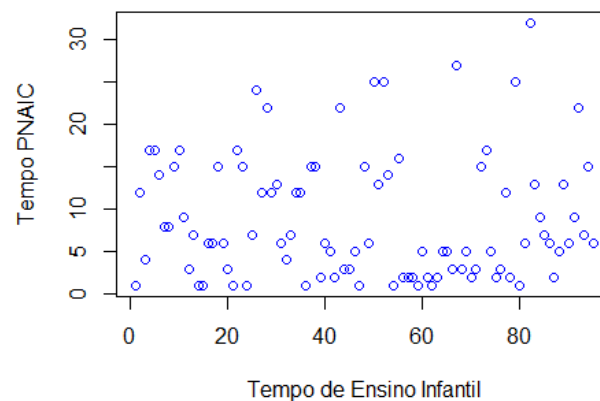


```
qqPlot(dados.org$EI,
        dist="norm",
        xlab="Percentis da N(0,1)",
        ylab="Tempo de Educação infantil",
        cex = 0.8)
```



```
## [1] 82 67
# dispersão
plot(dados.org$EI,
     xlab="Tempo de Educação infantil",
     ylab="Tempo PNAIC",
     col="blue",
     main="",
     data=dados.org)
## Warning in plot.window(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in plot.xy(xy, type, ...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico

## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico
## Warning in box(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in title(...): "data" não é um parâmetro gráfico
```

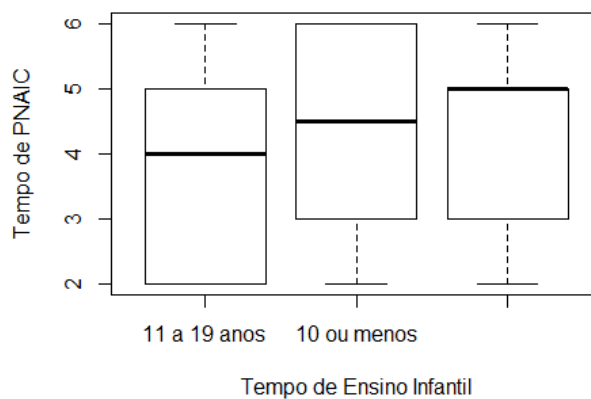


```
#categorizando a variável EI
dados.cat$EI <- factor(dados.cat$EI,
                      levels = c(1,2,3),
                      labels = c("11 a 19 anos", "10 ou menos", "20 anos ou mais"))

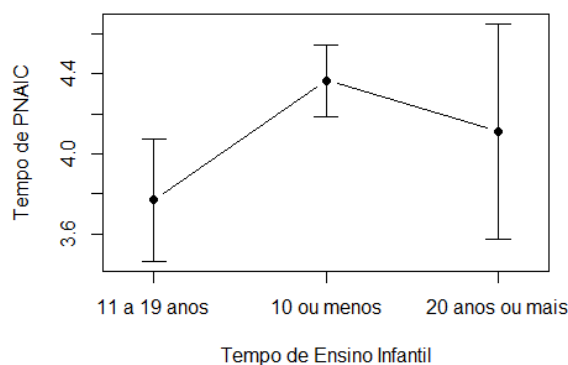
#QUANTIDADE POR CATEGORIA
plot.EI <- ordered(dados.cat$EI,
                  levels=c("11 a 19 anos", "10 ou menos", "20 anos ou mais"))

summary(plot.EI)
## 11 a 19 anos 10 ou menos 20 anos ou mais
##      26      60      9
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.EI))
```

```
## plot.EI
## 11 a 19 anos 10 ou menos 20 anos ou mais
## 0.27368421 0.63157895 0.09473684
# Média por grupo
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$EI, mean)
## 11 a 19 anos 10 ou menos 20 anos ou mais
## 3.769231 4.366667 4.111111
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.EI,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Tempo de Educação infantil")
```



```
ic.EI <- lineplot.CI(plot.EI, TEMPO.PNAIC,
                    data = dados.cat,
                    xlab = "Tempo de Educação infantil",
                    ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.EI)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
## Df F value Pr(>F)
## group 2 0.1289 0.8792
## 92
```

```
# Anova
```

```
anova.EI <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.EI, data=dados.cat)
summary(anova.EI)
## Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.EI 2 6.52 3.260 1.535 0.221
## Residuals 92 195.44 2.124
```

```
# Modelo para idade
```

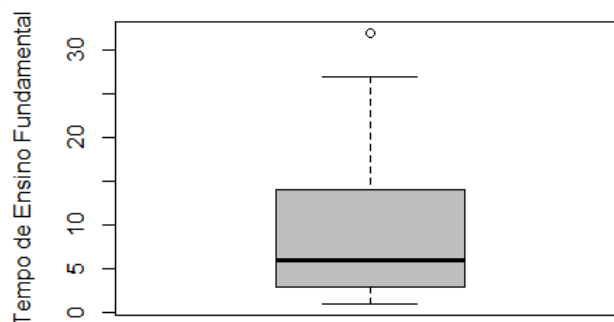
```
mod.EI <- lm(TEMPO.PNAIC~EI, data=dados.cat)
summary(mod.EI)
##
## Call:
```

```
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ EI, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min    1Q  Median    3Q   Max
## -2.3667 -1.3667  0.2308  1.6333  2.2308
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)    3.7692    0.2858  13.186 <2e-16 ***
## EI10 ou menos  0.5974    0.3422   1.746  0.0842 .
## EI20 anos ou mais 0.3419    0.5637   0.607  0.5457
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.458 on 92 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.03229, Adjusted R-squared:  0.01125
## F-statistic: 1.535 on 2 and 92 DF, p-value: 0.221
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.EI)
##              2.5 %   97.5 %
## (Intercept)  3.20152723 4.336934
## EI10 ou menos -0.08222956 1.277101
## EI20 anos ou mais -0.77764613 1.461407
```

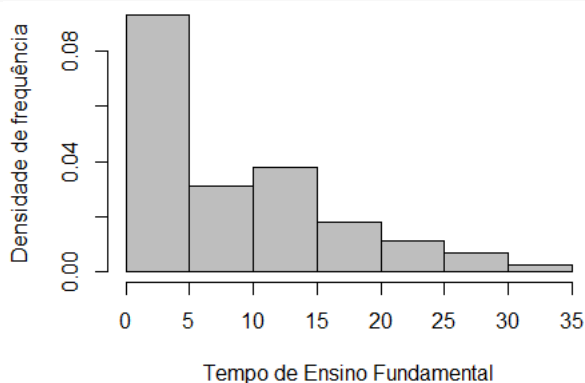
VARIÁVEL TEMPO DE ENSINO FUNDAMENTAL

#gráficos sem categorizar

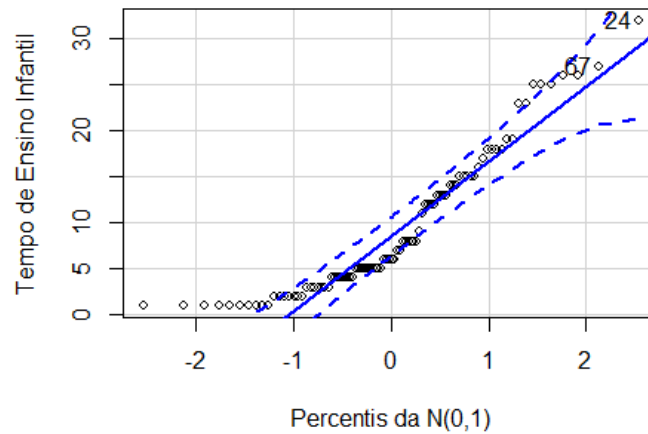
```
boxplot(dados.org$EF,
        ylab="Tempo de Ensino Fundamental",
        col="gray")
```



```
hist(dados.org$EF,
     col="gray",
     probability = T,
     main="",
     xlab="Tempo de Ensino Fundamental",
     ylab="Densidade de frequência")
```



```
qqPlot(dados.org$EF,
  dist="norm",
  xlab="Percentis da N(0,1)",
  ylab="Tempo de Educação infantil",
  cex = 0.8)
```



```
## [1] 24 67
```

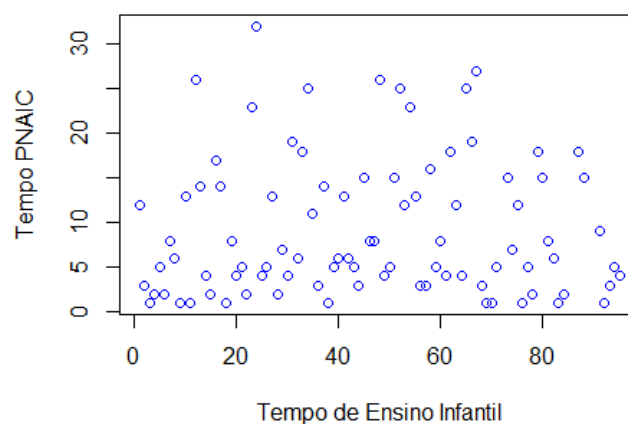
```
# dispersão
```

```
plot(dados.org$EF,
  xlab="Tempo de Educação infantil",
  ylab="Tempo PNAIC",
  col="blue",
  main="",
  data=dados.org)
```

```
## Warning in plot.window(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in plot.xy(xy, type, ...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico
```

```
## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico
```

```
## Warning in box(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in title(...): "data" não é um parâmetro gráfico
```



```
#categorizando a variável
```

```
dados.cat$EF <- factor(dados.cat$EF,
  levels = c(1,2,3,4),
  labels = c("11 a 19 anos", "Não ensinou", "10 anos ou menos", "20 anos ou
mais"))
```

#QUANTIDADE POR CATEGORIA

```
plot.EF<- ordered(dados.cat$EF,
  levels=c("11 a 19 anos", "Não ensinou", "10 anos ou menos", "20 anos ou mais"))
```

```
summary(plot.EF)
```

```
## 11 a 19 anos Não ensinou 10 anos ou menos 20 anos ou mais
##      25      5      56      9
```

```
# quantidade por grupo
```

```
prop.table(table(plot.EF))
```

```
## plot.EF
```

```
## 11 a 19 anos Não ensinou 10 anos ou menos 20 anos ou mais
## 0.26315789 0.05263158 0.58947368 0.09473684
```

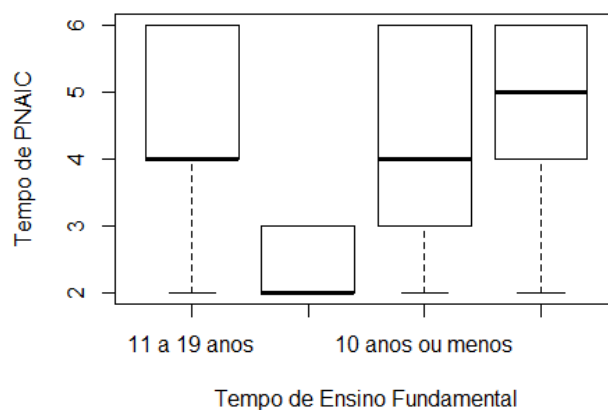
```
# Média por grupo
```

```
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$EF, mean)
```

```
## 11 a 19 anos Não ensinou 10 anos ou menos 20 anos ou mais
## 4.520000 2.400000 4.107143 4.666667
```

```
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
```

```
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.EF,
  ylab="Tempo de PNAIC",
  xlab="Tempo de Ensino Fundamental")
```

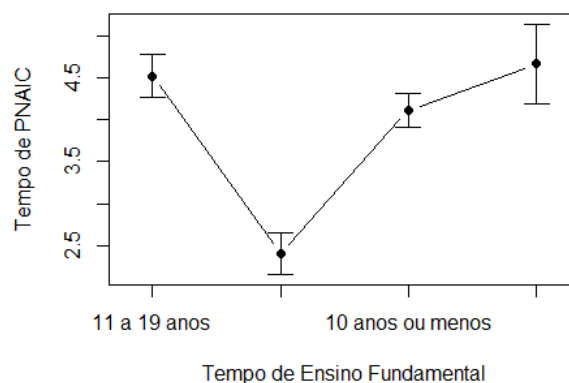


```
ic.EF <- lineplot.CI(plot.EF, TEMPO.PNAIC,
```

```
data = dados.cat,
```

```
xlab = "Tempo de Ensino Fundamental",
```

```
ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.EF)
```

```
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
```

```
## Df F value Pr(>F)
```

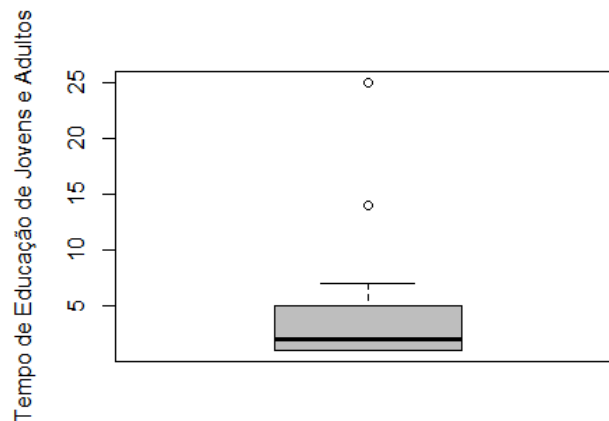
```
## group 3 2.6791 0.05161 .
```

```
## 91
```

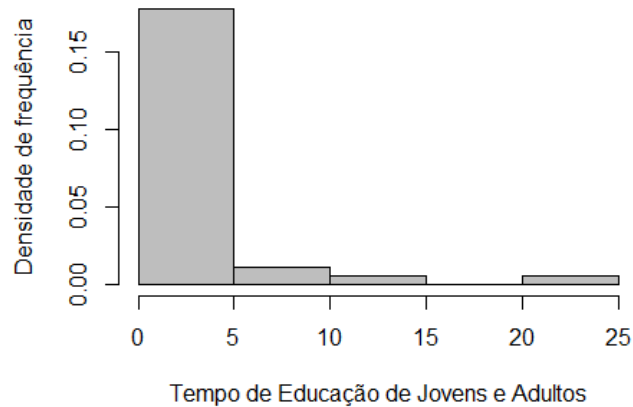
```

## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# Anova
anova.EF <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.EF,
               data=dados.cat)
summary(anova.EF)
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.EF    3  21.16   7.054   3.55 0.0175 *
## Residuals 91 180.80   1.987
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# Modelo para idade
mod.EF <- lm(TEMPO.PNAIC~EF, data=dados.cat)
summary(mod.EF)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ EF, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.6667 -1.1071 -0.1071  1.3333  1.8929
##
## Coefficients:
##             Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)   4.5200    0.2819  16.034 < 2e-16 ***
## EFNão ensinou -2.1200    0.6905  -3.070 0.00282 **
## EF10 anos ou menos -0.4129    0.3390  -1.218 0.22648
## EF20 anos ou mais  0.1467    0.5479   0.268 0.78956
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.41 on 91 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.1048, Adjusted R-squared:  0.07527
## F-statistic: 3.55 on 3 and 91 DF, p-value: 0.01752
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.EF)
##           2.5 %    97.5 %
## (Intercept)  3.9600274  5.0799726
## EFNão ensinou -3.4916472 -0.7483528
## EF10 anos ou menos -1.0863225  0.2606083
## EF20 anos ou mais -0.9417245  1.2350578
VARIÁVEL TEMPO DE ENSINO EJA
#gráficos sem categorizar
boxplot(dados.org$EJA,
        ylab="Tempo de Educação de Jovens e Adultos",
        col="gray")

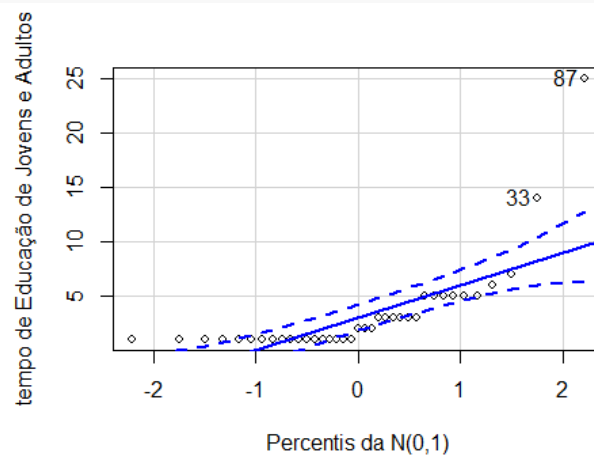
```




```
hist(dados.org$EJA,
     col="gray",
     probability = T,
     main="",
     xlab="Tempo de Educação de Jovens e Adultos",
     ylab="Densidade de frequência")
```



```
qqPlot(dados.org$EJA,
       dist="norm",
       xlab="Percentis da N(0,1)",
       ylab="tempo de Educação de Jovens e Adultos",
       cex = 0.8)
```



```
## [1] 87 33
```

```
# dispersão
```

```
plot(dados.org$EJA,
     xlab="tempo de Educação de Jovens e Adultos",
     ylab="Tempo PNAIC",
     col="blue",
     main="",
     data=dados.org)
```

```
## Warning in plot.window(...): "data" não é um parâmetro gráfico
```

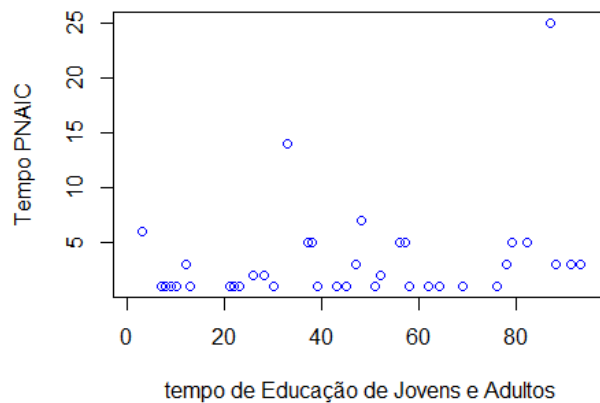
```
## Warning in plot.xy(xy, type, ...): "data" não é um parâmetro gráfico
```

```
## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é  
## um parâmetro gráfico
```

```
## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é  
## um parâmetro gráfico
```

```
## Warning in box(...): "data" não é um parâmetro gráfico
```

```
## Warning in title(...): "data" não é um parâmetro gráfico
```



```
#categorizando a variável
dados.cat$EJA <- factor(dados.cat$EJA,
  levels = c(1,2,3,4),
  labels = c("6 a 14 anos ", "Não ensinou", "5 anos ou menos", "15 anos ou mais"))

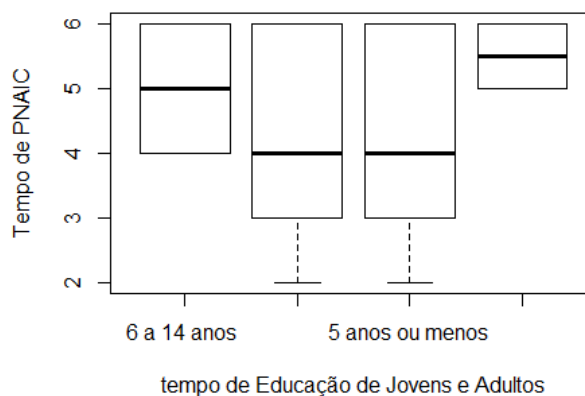
#QUANTIDADE POR CATEGORIA
plot.EJA<- ordered(dados.cat$EJA ,
  levels=c("6 a 14 anos ", "Não ensinou", "5 anos ou menos", "15 anos ou mais"))

summary(plot.EJA)
## 6 a 14 anos Não ensinou 5 anos ou menos 15 anos ou mais
##      2      58      33      2

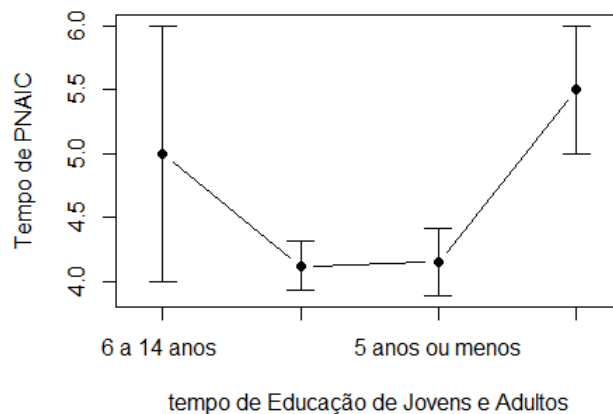
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.EJA))
## plot.EJA
## 6 a 14 anos Não ensinou 5 anos ou menos 15 anos ou mais
## 0.02105263 0.61052632 0.34736842 0.02105263

# Média por grupo
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$EJA, mean)
## 6 a 14 anos Não ensinou 5 anos ou menos 15 anos ou mais
## 5.000000 4.120690 4.151515 5.500000

# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.EJA,
  ylab="Tempo de PNAIC",
  xlab="tempo de Educação de Jovens e Adultos")
```



```
ic.EJA <- lineplot.CI(plot.EJA, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.cat,
  xlab = "tempo de Educação de Jovens e Adultos",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



Teste de homogeneidade

```
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.EJA)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 3 0.8493 0.4705
##   91
```

Anova

```
anova.EJA <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.EJA,
  data=dados.cat)
```

summary(anova.EJA)

```
##   Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.EJA  3  5.06  1.687  0.78 0.508
## Residuals 91 196.90  2.164
```

Modelo para idade

```
mod.EJA <- lm(TEMPO.PNAIC~EJA, data=dados.cat)
```

summary(mod.EJA)

```
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ EJA, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.1515 -1.1207 -0.1207  1.4242  1.8793
##
## Coefficients:
##             Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)    5.0000    1.0401  4.807 6.02e-06 ***
## EJANão ensinou  -0.8793    1.0579  -0.831  0.408
## EJA5 anos ou menos -0.8485    1.0712  -0.792  0.430
## EJA15 anos ou mais  0.5000    1.4710  0.340  0.735
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.471 on 91 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.02506, Adjusted R-squared: -0.007085
## F-statistic: 0.7796 on 3 and 91 DF, p-value: 0.5084
```

Intervalo de confiança do modelo

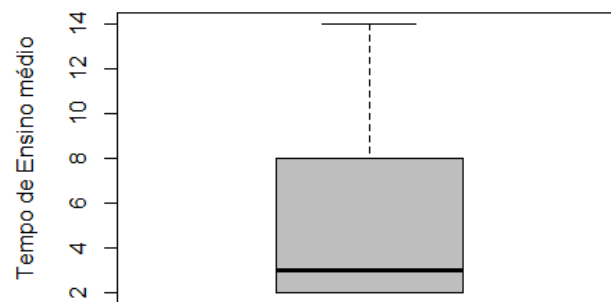
confint(mod.EJA)

```
##             2.5 %   97.5 %
## (Intercept)  2.933924 7.066076
## EJANão ensinou  -2.980706 1.222085
## EJA5 anos ou menos -2.976248 1.279278
## EJA15 anos ou mais -2.421872 3.421872
```

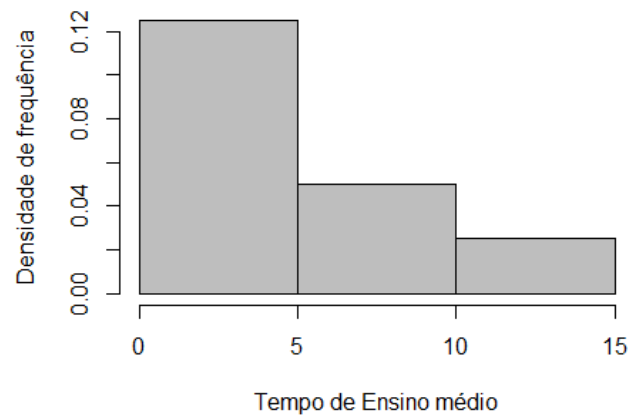
VARIÁVEL TEMPO DE ENSINO MÉDIO

```
#gráficos sem categorizar
```

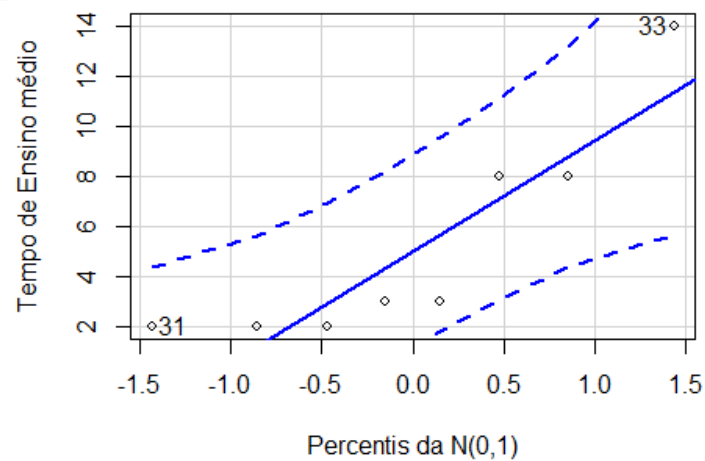
```
boxplot(dados.org$EM,
        ylab="Tempo de Ensino médio",
        col="gray")
```



```
hist(dados.org$EM,
     col="gray",
     probability = T,
     main="",
     xlab="Tempo de Ensino médio",
     ylab="Densidade de frequência")
```



```
qqPlot(dados.org$EM,
        dist="norm",
        xlab="Percentis da N(0,1)",
        ylab="Tempo de Ensino médio",
        cex = 0.8)
```



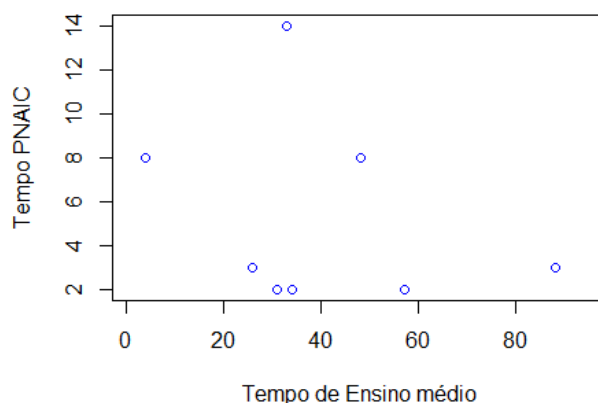
```
## [1] 33 31
# dispersão
plot(dados.org$EM,
```

```

xlab="Tempo de Ensino médio",
ylab="Tempo PNAIC",
col="blue",
main="",
data=dados.org)
## Warning in plot.window(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in plot.xy(xy, type, ...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico

## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico
## Warning in box(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in title(...): "data" não é um parâmetro gráfico

```



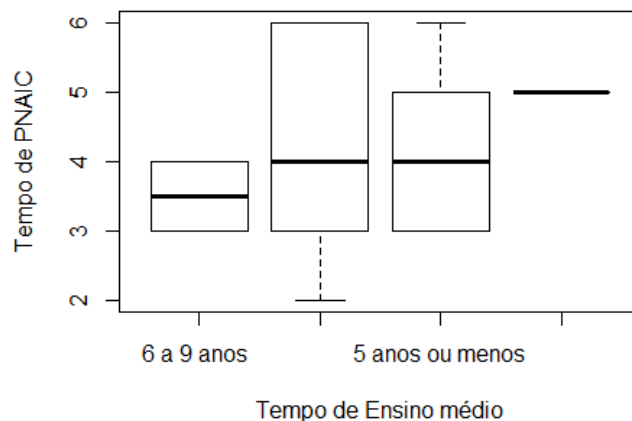
```

#categorizando a variável
dados.cat$EM <- factor(dados.cat$EM,
  levels = c(1,2,3,4),
  labels = c("6 a 9 anos ", "Não ensinou", "5 anos ou menos", "10 anos ou mais"))

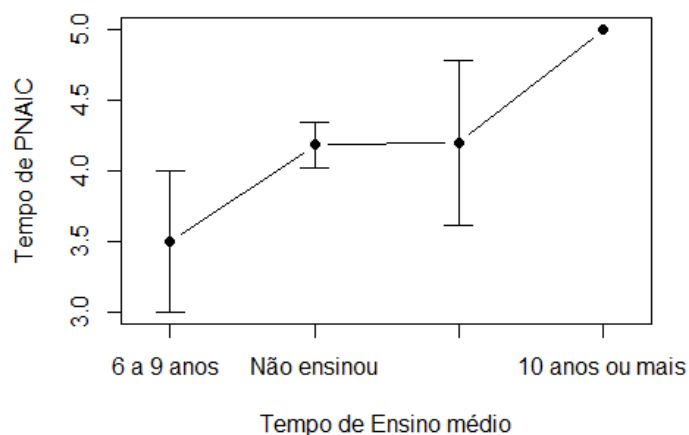
#QUANTIDADE POR CATEGORIA
plot.EM<- ordered(dados.cat$EM ,
  levels=c("6 a 9 anos ", "Não ensinou", "5 anos ou menos", "10 anos ou mais"))

summary(plot.EM)
## 6 a 9 anos Não ensinou 5 anos ou menos 10 anos ou mais
## 2 87 5 1
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.EM))
## plot.EM
## 6 a 9 anos Não ensinou 5 anos ou menos 10 anos ou mais
## 0.02105263 0.91578947 0.05263158 0.01052632
# Média por grupo
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$EM, mean)
## 6 a 9 anos Não ensinou 5 anos ou menos 10 anos ou mais
## 3.500000 4.183908 4.200000 5.000000
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.EM,
  ylab="Tempo de PNAIC",
  xlab="Tempo de Ensino médio")

```



```
ic.EM <- lineplot.CI(plot.EM, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.cat,
  xlab = "Tempo de Ensino médio",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.EM)
```

```
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
```

```
## Df F value Pr(>F)
```

```
## group 3 2.059 0.1112
```

```
## 91
```

```
# Anova
```

```
anova.EM <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.EM,
  data=dados.cat)
```

```
summary(anova.EM)
```

```
## Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
```

```
## plot.EM 3 1.6 0.5335 0.242 0.867
```

```
## Residuals 91 200.4 2.2017
```

```
# Modelo para idade
```

```
mod.EM <- lm(TEMPO.PNAIC~EM, data=dados.cat)
```

```
summary(mod.EM)
```

```
##
```

```
## Call:
```

```
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ EM, data = dados.cat)
```

```
##
```

```
## Residuals:
```

```
## Min 1Q Median 3Q Max
```

```
## -2.1839 -1.1839 -0.1839 1.8161 1.8161
```

```
##
```

```
## Coefficients:
```

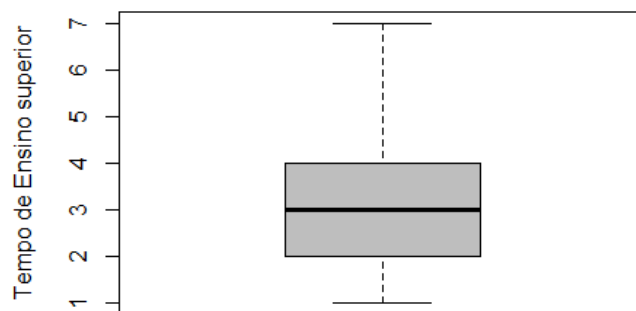
```
## Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
```

```
## (Intercept)    3.5000  1.0492  3.336 0.00123 **
## EMNãoeninou   0.6839  1.0612  0.644 0.52090
## EM5 anos ou menos 0.7000  1.2415  0.564 0.57424
## EM10 anos ou mais 1.5000  1.8173  0.825 0.41130
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.484 on 91 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.007925, Adjusted R-squared: -0.02478
## F-statistic: 0.2423 on 3 and 91 DF, p-value: 0.8666
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.EM)
##          2.5 % 97.5 %
## (Intercept)  1.415851 5.584149
## EMNãoeninou -1.424061 2.791877
## EM5 anos ou menos -1.765998 3.165998
## EM10 anos ou mais -2.109852 5.109852
```

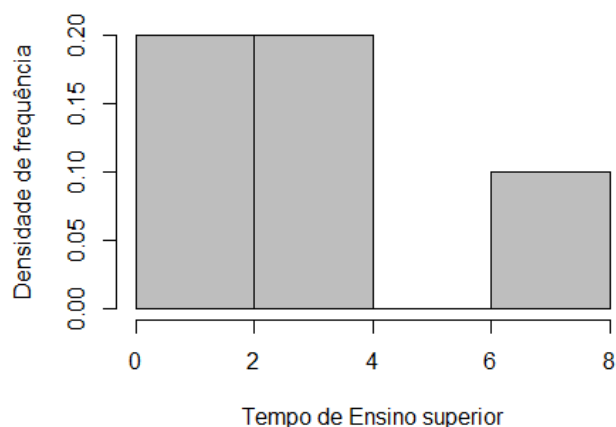
VARIÁVEL TEMPO DE ENSINO SUPERIOR

#gráficos sem categorizar

```
boxplot(dados.org$ES,
        ylab="Tempo de Ensino superior",
        col="gray")
```

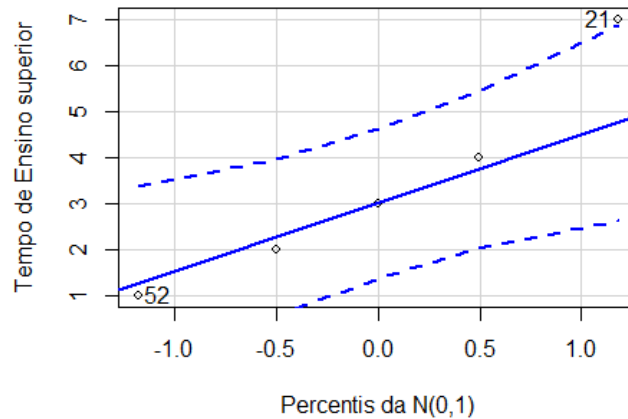


```
hist(dados.org$ES,
     col="gray",
     probability = T,
     main="",
     xlab="Tempo de Ensino superior",
     ylab="Densidade de frequência")
```



```
qqPlot(dados.org$ES,
       dist="norm",
```

```
xlab="Percentis da N(0,1)",
ylab="Tempo de Ensino superior",
cex = 0.8)
```



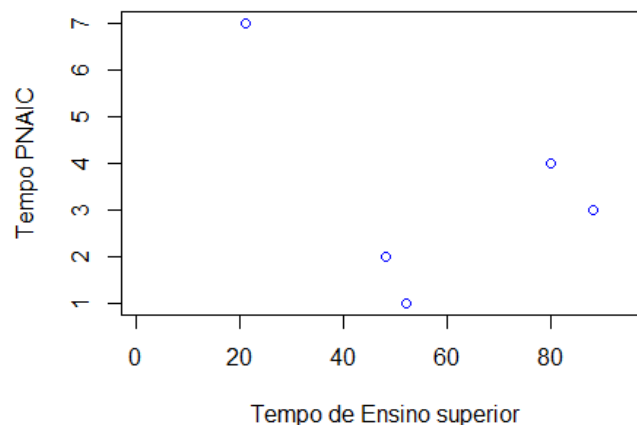
```
## [1] 21 52
```

```
# dispersão
```

```
plot(dados.org$ES,
     xlab="Tempo de Ensino superior",
     ylab="Tempo PNAIC",
     col="blue",
     main="",
     data=dados.org)
```

```
## Warning in plot.window(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in plot.xy(xy, type, ...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico
```

```
## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico
## Warning in box(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in title(...): "data" não é um parâmetro gráfico
```



```
#categorizando a variável
```

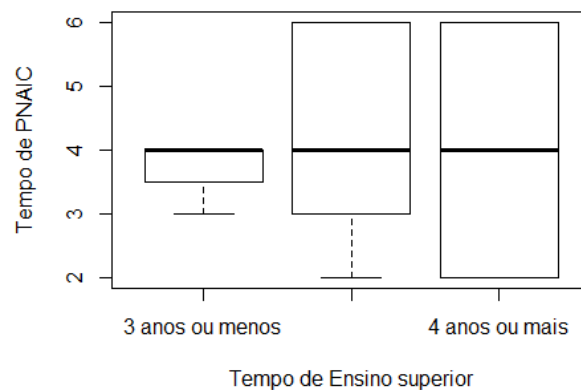
```
dados.cat$ES <- factor(dados.cat$ES,
                      levels = c(1,2,3),
                      labels = c("3 anos ou menos", "Não ensinou", "4 anos ou mais"))
```

```
#QUANTIDADE POR CATEGORIA
```

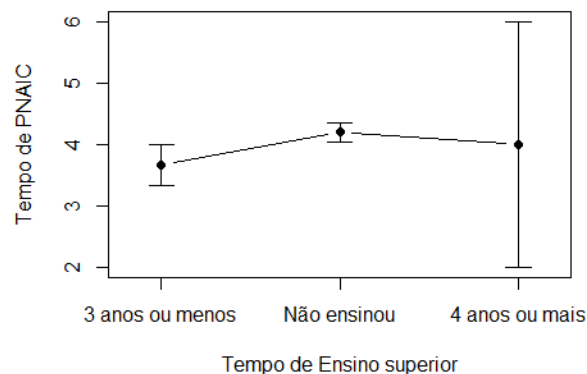
```
plot.ES<- ordered(dados.cat$ES ,
                  levels= c("3 anos ou menos", "Não ensinou", "4 anos ou mais"))
```



```
summary(plot.ES)
## 3 anos ou menos Não ensinou 4 anos ou mais
##      3      90      2
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.ES))
## plot.ES
## 3 anos ou menos Não ensinou 4 anos ou mais
## 0.03157895 0.94736842 0.02105263
# Média por grupo
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$ES, mean)
## 3 anos ou menos Não ensinou 4 anos ou mais
## 3.666667 4.200000 4.000000
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.ES,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Tempo de Ensino superior")
```



```
ic.ES <- lineplot.CI(plot.ES, TEMPO.PNAIC,
                    data = dados.cat,
                    xlab = "Tempo de Ensino superior",
                    ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.ES)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##      Df F value Pr(>F)
## group 2 3.6373 0.03018 *
##      92
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# Anova
anova.ES <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.ES,
               data=dados.cat)
```

```

summary(anova.ES)
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.ES   2  0.89  0.4456  0.204  0.816
## Residuals 92 201.07  2.1855
# Modelo para idade
mod.ES <- lm(TEMPO.PNAIC~ES, data=dados.cat)
summary(mod.ES)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ ES, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.2  -1.2  -0.2   1.8   2.0
##
## Coefficients:
##           Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)   3.6667    0.8535  4.296 4.31e-05 ***
## ESNão ensinou  0.5333    0.8676  0.615  0.540
## ES4 anos ou mais 0.3333    1.3495  0.247  0.805
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.478 on 92 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.004413, Adjusted R-squared: -0.01723
## F-statistic: 0.2039 on 2 and 92 DF, p-value: 0.8159
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.ES)
##           2.5 %   97.5 %
## (Intercept)  1.971495 5.361838
## ESNão ensinou -1.189859 2.256526
## ES4 anos ou mais -2.346968 3.013635

```

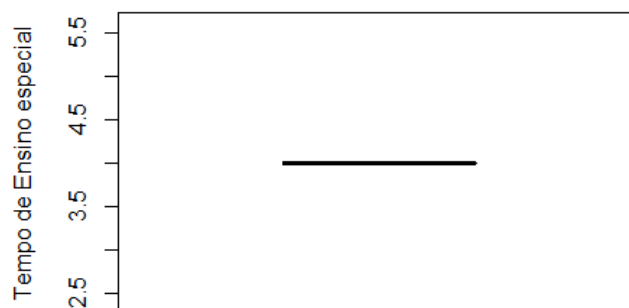
VARIÁVEL TEMPO DE ENSINO ESPECIAL

#gráficos sem categorizar

```

boxplot(dados.org$EE,
        ylab="Tempo de Ensino especial",
        col="gray")

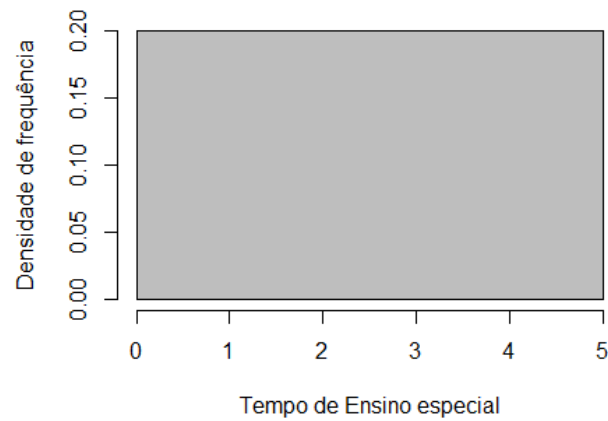
```



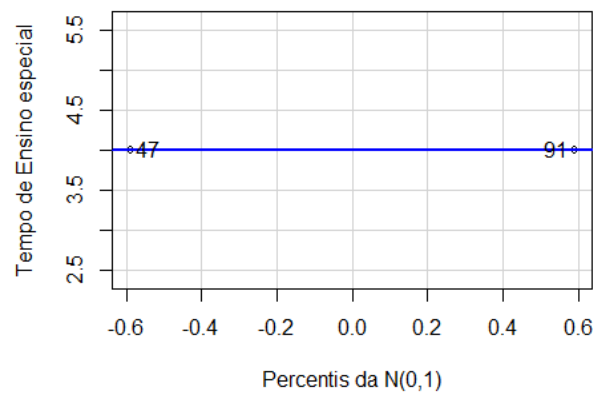
```

hist(dados.org$EE,
     col="gray",
     probability = T,
     main="",
     xlab="Tempo de Ensino especial",
     ylab="Densidade de frequência")

```



```
qqPlot(dados.org$EE,
  dist="norm",
  xlab="Percentis da N(0,1)",
  ylab="Tempo de Ensino especial",
  cex = 0.8)
```



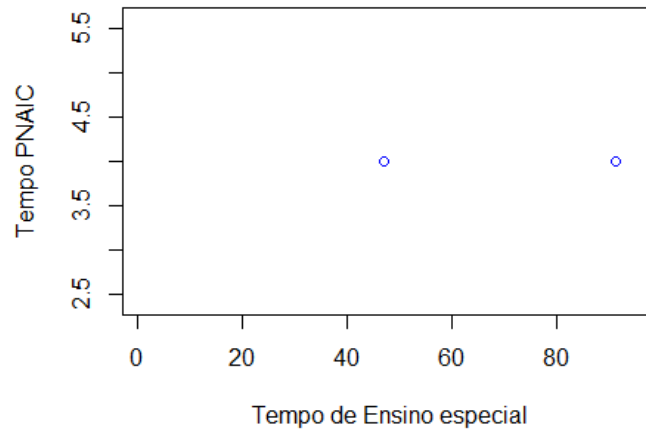
```
## [1] 47 91
```

```
# dispersão
```

```
plot(dados.org$EE,
  xlab="Tempo de Ensino especial",
  ylab="Tempo PNAIC",
  col="blue",
  main="",
  data=dados.org)
```

```
## Warning in plot.window(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in plot.xy(xy, type, ...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico
```

```
## Warning in axis(side = side, at = at, labels = labels, ...): "data" não é
## um parâmetro gráfico
## Warning in box(...): "data" não é um parâmetro gráfico
## Warning in title(...): "data" não é um parâmetro gráfico
```

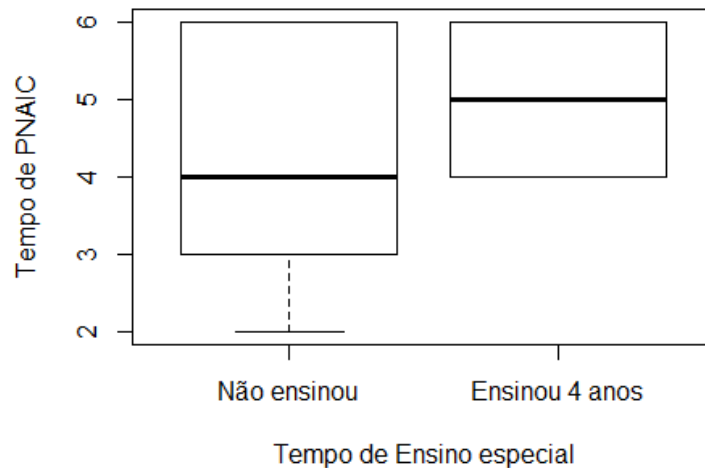


```
#categorizando a variável
dados.cat$EE <- factor(dados.cat$EE,
  levels = c(1,2),
  labels = c("Não ensinou", "Ensinou 4 anos"))
```

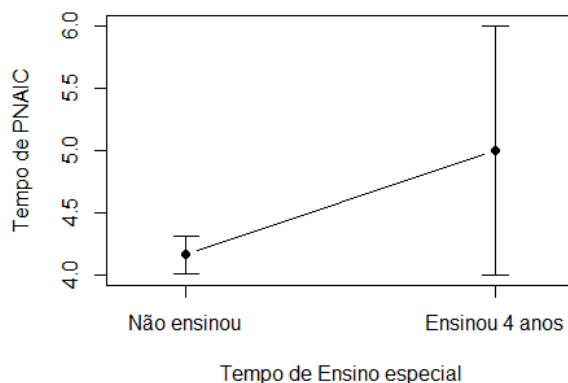
```
#QUANTIDADE POR CATEGORIA
plot.EE<- ordered(dados.cat$EE,
  levels= c("Não ensinou", "Ensinou 4 anos"))
```

```
summary(plot.EE)
## Não ensinou 4 anos
##      93      2
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.EE))
## plot.EE
## Não ensinou 4 anos
## 0.97894737 0.02105263
# Média por grupo
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$EE, mean)
## Não ensinou 4 anos
## 4.16129 5.00000
```

```
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.EE,
  ylab="Tempo de PNAIC",
  xlab="Tempo de Ensino especial")
```



```
ic.EE <- lineplot.CI(plot.EE, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.cat,
  xlab = "Tempo de Ensino especial",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.EE)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 1 0.292 0.5902
##   93
```

```
# Anova
```

```
anova.EE <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.EE,
  data=dados.cat)
```

```
summary(anova.EE)
```

```
##      Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.EE  1  1.38  1.377  0.639 0.426
## Residuals 93 200.58  2.157
```

```
# Modelo para idade
```

```
mod.EE <- lm(TEMPO.PNAIC~EE, data=dados.cat)
```

```
summary(mod.EE)
```

```
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ EE, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.1613 -1.1613 -0.1613  1.8387  1.8387
##
## Coefficients:
##             Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)   4.1613    0.1523  27.325 <2e-16 ***
## EEEnsinou 4 anos 0.8387    1.0496  0.799  0.426
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.469 on 93 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.006819, Adjusted R-squared: -0.00386
## F-statistic: 0.6386 on 1 and 93 DF, p-value: 0.4263
```

```
# Intervalo de confiança do modelo
```

```
confint(mod.EE)
```

```
##           2.5 % 97.5 %
## (Intercept)  3.858879 4.463701
## EEEnsinou 4 anos -1.245514 2.922933
```

VARIÁVEL TEMPO DE FORMAÇÃO

#categorizando a variável

```
dados.cat$FOR <- factor(dados.cat$FOR,
  levels = c(1,2,3),
  labels = c("Outras", "Magistério", "Pedagogia"))
```

#QUANTIDADE POR CATEGORIA

```
plot.FOR <- ordered(dados.cat$FOR,
  levels = c("Outras", "Magistério", "Pedagogia"))
```

summary(plot.FOR)

```
## Outras Magistério Pedagogia
## 44 2 49
```

quantidade por grupo

prop.table(table(plot.FOR))

plot.FOR

Outras Magistério Pedagogia

0.46315789 0.02105263 0.51578947

Média por grupo

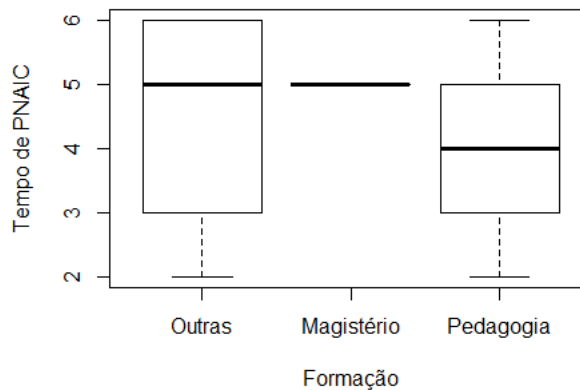
tapply(dados.cat\$TEMPO.PNAIC, dados.cat\$FOR, mean)

Outras Magistério Pedagogia

4.409091 5.000000 3.938776

GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA

```
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.FOR,
  ylab = "Tempo de PNAIC",
  xlab = "Formação")
```



ic.FOR <- lineplot.CI(plot.FOR, TEMPO.PNAIC,

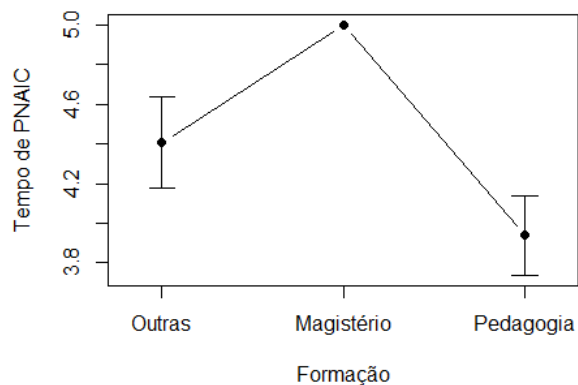
data = dados.cat,

xlab = "Formação",

ylab = "Tempo de PNAIC")

Warning in arrows(nlevels.x[CI.seln], CI.plot[, 1], nlevels.x[CI.seln], :

zero-length arrow is of indeterminate angle and so skipped



```

# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.FOR)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 2 2.4633 0.09076 .
##   92
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# Anova
anova.FOR<- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.FOR,
                 data=dados.cat)

summary(anova.FOR)
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.FOR   2  6.51  3.253  1.531 0.222
## Residuals 92 195.45  2.124
# Modelo para idade
mod.FOR <- lm(TEMPO.PNAIC~FOR, data=dados.cat)
summary (mod.FOR)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ FOR, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.40909 -0.93878  0.06122  1.59091  2.06122
##
## Coefficients:
##           Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)  4.4091    0.2197  20.065 <2e-16 ***
## FORMagistério  0.5909    1.0538  0.561  0.576
## FORPedagogia -0.4703    0.3027 -1.554  0.124
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.458 on 92 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.03221, Adjusted R-squared:  0.01117
## F-statistic: 1.531 on 2 and 92 DF, p-value: 0.2218
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.FOR)
##           2.5 %   97.5 %
## (Intercept)  3.972677 4.8455049
## FORMagistério -1.502059 2.6838772
## FORPedagogia -1.071547 0.1309167

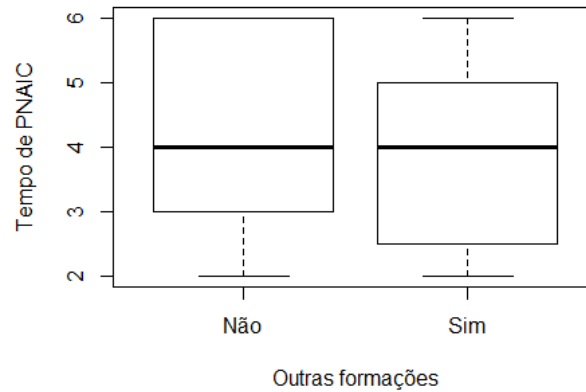
VARIÁVEL OUTRAS FORMAÇÕES
# categorizando a variável
dados.cat$OUTRAS.FOR <- factor(dados.cat$OUTRAS.FOR,
                              levels = c(1,2),
                              labels = c("Não", "Sim"))

# QUANTIDADE POR CATEGORIA
plot.OUTRAS.FOR<- ordered(dados.cat$OUTRAS.FOR,
                          levels= c("Não", "Sim"))

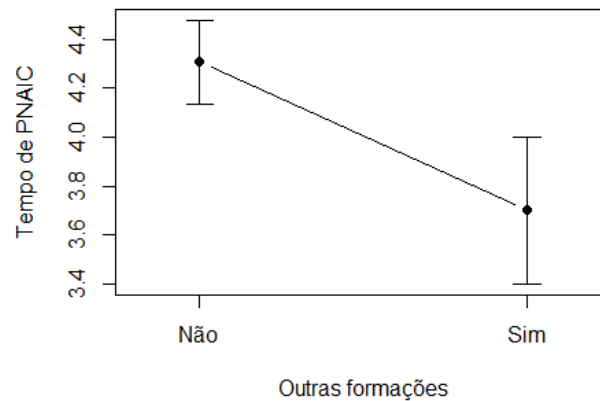
summary(plot.OUTRAS.FOR)
## Não Sim
## 75 20
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.OUTRAS.FOR))

```

```
## plot.OUTRAS.FOR
## Não Sim
## 0.7894737 0.2105263
# Média por grupo
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$OUTRAS.FOR, mean)
## Não Sim
## 4.306667 3.700000
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.OUTRAS.FOR,
  ylab="Tempo de PNAIC",
  xlab="Outras formações")
```



```
ic.OUTRAS <- lineplot.CI(plot.OUTRAS.FOR, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.cat,
  xlab = "Outras formações",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.OUTRAS.FOR)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
## Df F value Pr(>F)
## group 1 1.418 0.2368
## 93
# Anova
anova.OUTRAS.FOR <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.OUTRAS.FOR,
  data=dados.cat)
summary(anova.OUTRAS.FOR)
## Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.OUTRAS.FOR 1 5.81 5.811 2.755 0.1
## Residuals 93 196.15 2.109
```



```

# Modelo para idade
mod.OUTRAS.FOR <- lm(TEMPO.PNAIC~OUTRAS.FOR, data=dados.cat)
summary(mod.OUTRAS.FOR)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ OUTRAS.FOR, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min    1Q  Median    3Q   Max
## -2.307 -1.307  0.300  1.693  2.300
##
## Coefficients:
##           Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)  4.3067    0.1677   25.68 <2e-16 ***
## OUTRAS.FORSim -0.6067    0.3655  -1.66    0.1
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.452 on 93 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.02877, Adjusted R-squared:  0.01833
## F-statistic: 2.755 on 1 and 93 DF, p-value: 0.1003
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.OUTRAS.FOR)
##           2.5 %    97.5 %
## (Intercept)  3.973659 4.6396744
## OUTRAS.FORSim -1.332440 0.1191068

```

VARIÁVEL TERMINO DA GRADUAÇÃO

```

# categorizando a variável
dados.cat$TERM.GRA <- factor(dados.cat$TERM.GRA,
                             levels = c(1,2,3),
                             labels = c("1991 a 1999", "1990 ou menos", "2000 ou mais"))

# QUANTIDADE POR CATEGORIA
plot.TERM.GRA <- ordered(dados.cat$TERM.GRA,
                         levels = c("1991 a 1999", "1990 ou menos", "2000 ou mais"))

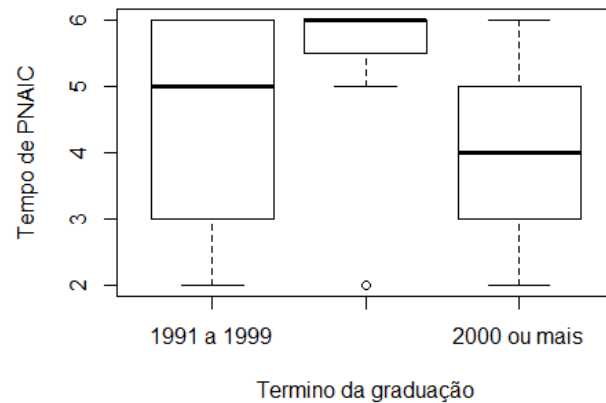
summary(plot.TERM.GRA)
## 1991 a 1999 1990 ou menos 2000 ou mais
##      14         7         74

# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.TERM.GRA))
## plot.TERM.GRA
## 1991 a 1999 1990 ou menos 2000 ou mais
## 0.14736842 0.07368421 0.77894737

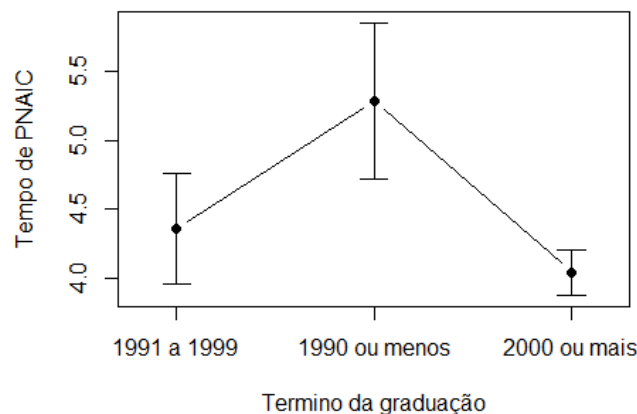
# Média por grupo
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$TERM.GRA, mean)
## 1991 a 1999 1990 ou menos 2000 ou mais
## 4.357143 5.285714 4.040541

# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.TERM.GRA,
         ylab="Tempo de PNAIC",
         xlab="Termino da graduação")

```



```
ic.TER.GRAD <- lineplot.CI(plot.TERM.GRA, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.cat,
  xlab = "Termino da graduação",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.TERM.GRA)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 2  1.0289 0.3615
##   92
```

```
# Anova
```

```
anova.TERM.GRA <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.TERM.GRA,
  data=dados.cat)
```

```
summary(anova.TERM.GRA)
```

```
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.TERM.GRA  2  10.44   5.218   2.507 0.0871 .
## Residuals    92  191.52   2.082
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

```
# Modelo para idade
```

```
mod.TERM.GRA <- lm(TEMPO.PNAIC~TERM.GRA, data=dados.cat)
```

```
summary (mod.TERM.GRA)
```

```
##
```

```
## Call:
```

```
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ TERM.GRA, data = dados.cat)
```

```
##
```

```
## Residuals:
```

```
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
```

```
## -3.2857 -1.0405 -0.0405  0.9595  1.9595
```

```
##
## Coefficients:
##           Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)      4.3571   0.3856  11.299 <2e-16 ***
## TERM.GRA1990 ou menos  0.9286   0.6679   1.390  0.168
## TERM.GRA2000 ou mais -0.3166   0.4205  -0.753  0.453
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.443 on 92 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.05168, Adjusted R-squared:  0.03106
## F-statistic: 2.507 on 2 and 92 DF, p-value: 0.08709
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.TERM.GRA)
##           2.5 %   97.5 %
## (Intercept)      3.5912841 5.1230016
## TERM.GRA1990 ou menos -0.3979348 2.2550776
## TERM.GRA2000 ou mais -1.1517709 0.5185662
```

VARIÁVEL POS GRADUAÇÃO

#categorizando a variável

```
dados.cat$POS <- factor(dados.cat$POS,
  levels = c(1,2),
  labels = c("Não", "Sim"))
```

#QUANTIDADE POR CATEGORIA

```
plot.POS <- ordered(dados.cat$POS,
  levels = c("Não", "Sim"))
```

```
summary(plot.POS)
```

```
## Não Sim
```

```
## 18 77
```

quantidade por grupo

```
prop.table(table(plot.POS))
```

```
## plot.POS
```

```
## Não Sim
```

```
## 0.1894737 0.8105263
```

Média por grupo

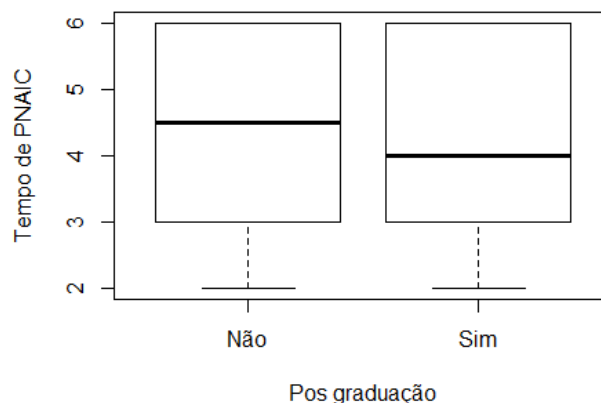
```
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$POS, mean)
```

```
## Não Sim
```

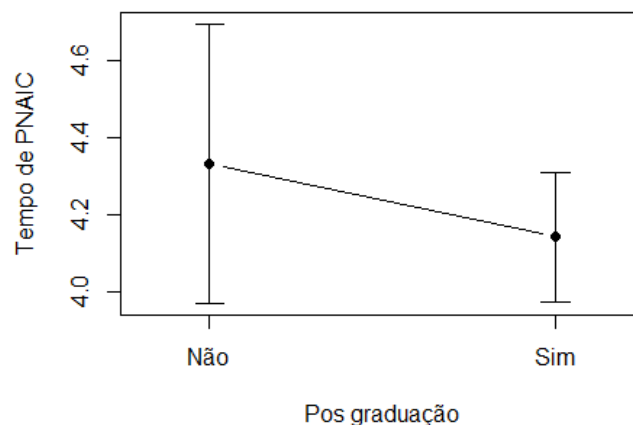
```
## 4.333333 4.142857
```

GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA

```
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.POS,
  ylab = "Tempo de PNAIC",
  xlab = "Pos graduação")
```



```
ic.POS <- lineplot.CI(plot.POS, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.cat,
  xlab = "Pos graduação",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.POS)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 1  0.149 0.7003
##   93
```

```
# Anova
```

```
anova.POS <- aoV(TEMPO.PNAIC ~ plot.POS,
  data=dados.cat)
```

```
summary(anova.POS)
```

```
##      Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.POS  1  0.53  0.5293  0.244 0.622
## Residuals 93 201.43  2.1659
```

```
# Modelo para idade
```

```
mod.POS <- lm(TEMPO.PNAIC ~ POS, data=dados.cat)
```

```
summary(mod.POS)
```

```
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ POS, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.3333 -1.1429 -0.1429  1.6667  1.8571
##
## Coefficients:
##      Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)  4.3333     0.3469  12.492 <2e-16 ***
## POSSim     -0.1905     0.3853  -0.494  0.622
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.472 on 93 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.002621, Adjusted R-squared: -0.008104
## F-statistic: 0.2444 on 1 and 93 DF, p-value: 0.6222
```

```
# Intervalo de confiança do modelo
```

```
confint(mod.POS)
```

```
##      2.5 %    97.5 %
## (Intercept) 3.6444928 5.0221739
## POSSim     -0.9556061 0.5746537
```

VARIÁVEL TERM POS GRADUAÇÃO

```
#categorizando a variável
```

```
dados.cat$TERM.POS <- factor(dados.cat$TERM.POS,
                             levels = c(1,2,3,4),
                             labels = c("2006 a 2009", "Não possui pós", "2005 ou menos", "2010 ou mais"))
```

```
#QUANTIDADE POR CATEGORIA
```

```
plot.TERM.POS<- ordered(dados.cat$TERM.POS,
                        levels= c("2006 a 2009", "Não possui pós", "2005 ou menos", "2010 ou mais"))
```

```
summary(plot.TERM.POS)
```

```
## 2006 a 2009 Não possui pós 2005 ou menos 2010 ou mais
##      9      18      10      58
```

```
# quantidade por grupo
```

```
prop.table(table(plot.TERM.POS))
```

```
## plot.TERM.POS
## 2006 a 2009 Não possui pós 2005 ou menos 2010 ou mais
## 0.09473684 0.18947368 0.10526316 0.61052632
```

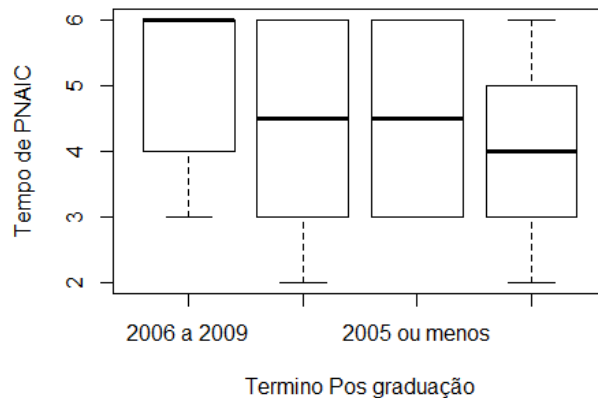
```
# Média por grupo
```

```
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$TERM.POS, mean)
```

```
## 2006 a 2009 Não possui pós 2005 ou menos 2010 ou mais
## 5.111111 4.333333 4.500000 3.931034
```

```
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
```

```
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.TERM.POS,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Termino Pos graduação")
```

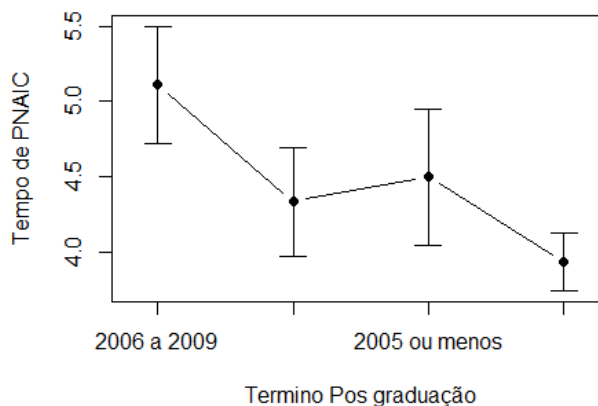


```
ic.TERM.POS <- lineplot.CI(plot.TERM.POS, TEMPO.PNAIC,
```

```
data = dados.cat,
```

```
xlab = "Termino Pos graduação",
```

```
ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```

# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.TERM.POS)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 3 0.7615 0.5185
##   91
# Anova
anova.TERM.POS<- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.TERM.POS,
                    data=dados.cat)

summary(anova.TERM.POS)
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.TERM.POS 3 12.84  4.282  2.06 0.111
## Residuals   91 189.11  2.078
# Modelo para idade
mod.TERM.POS <- lm(TEMPO.PNAIC~TERM.POS, data=dados.cat)
summary(mod.TERM.POS)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ TERM.POS, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.33333 -1.22222  0.06897  1.06897  2.06897
##
## Coefficients:
##           Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)      5.1111    0.4805  10.636 <2e-16 ***
## TERM.POSNão possui pós -0.7778    0.5885  -1.322  0.1896
## TERM.POS2005 ou menos -0.6111    0.6624  -0.923  0.3586
## TERM.POS2010 ou mais  -1.1801    0.5165  -2.285  0.0246 *
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.442 on 91 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.0636, Adjusted R-squared:  0.03273
## F-statistic: 2.06 on 3 and 91 DF, p-value: 0.111
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.TERM.POS)
##           2.5 %   97.5 %
## (Intercept)      4.156601  6.0656211
## TERM.POSNão possui pós -1.946809  0.3912535
## TERM.POS2005 ou menos -1.926812  0.7045901
## TERM.POS2010 ou mais  -2.205974 -0.1541793

```

VARIÁVEL QUESTAO 1

#categorizando a variável

```

dados.org$QUEST.1 <- factor(dados.org$QUEST.1,
                          levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"),
                          labels = c(1,2,3,4,5))

```

```

dados.org$QUEST.1 <- factor(dados.org$QUEST.1,
                          levels = c(1,2,3,4,5),
                          labels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

```

#categorizando a variável

```

plot.QUEST.1<- ordered(dados.org$QUEST.1,

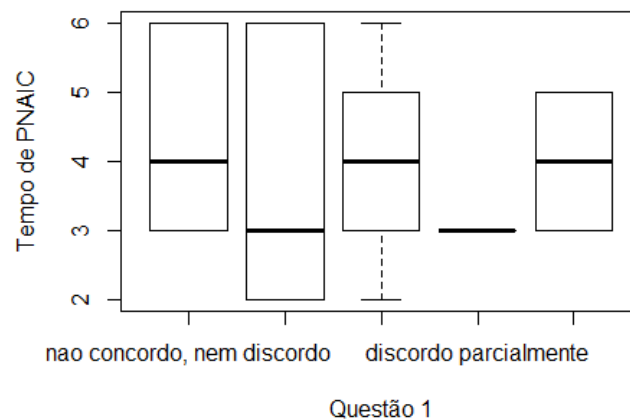
```

```

levels= c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente",
"discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

summary(plot.QUEST.1)
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##          5                24
##   concordo totalmente    discordo parcialmente
##          63                1
##   discordo totalmente
##          2
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.QUEST.1))
## plot.QUEST.1
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##          0.05263158        0.25263158
##   concordo totalmente    discordo parcialmente
##          0.66315789        0.01052632
##   discordo totalmente
##          0.02105263
# Média por grupo
tapply(dados.org$TEMPO.PNAIC, dados.org$QUEST.1, mean)
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##          4.400000        3.875000
##   concordo totalmente    discordo parcialmente
##          4.301587        3.000000
##   discordo totalmente
##          4.000000
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.1,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Questão 1")

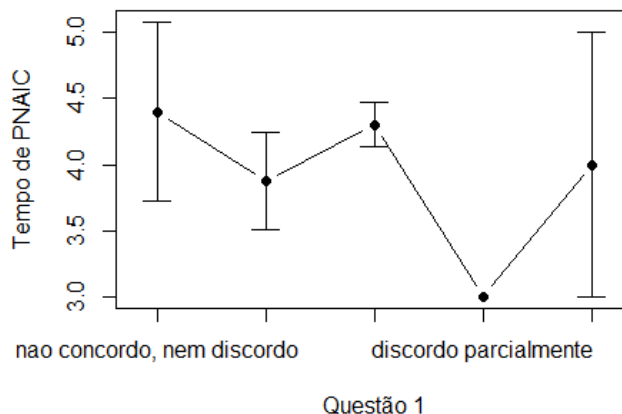
```



```

ic.1 <- lineplot.CI(plot.QUEST.1, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.org,
  xlab = "Questão 1",
  ylab = "Tempo de PNAIC")

```



Teste de homogeneidade

```
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.1)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##      Df F value Pr(>F)
## group 4  1.3711 0.2503
##      90
```

Anova

```
anova.QUEST.1 <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.1,
                     data=dados.org)
```

summary(anova.QUEST.1)

```
##      Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.1 4  4.86  1.216  0.555 0.696
## Residuals  90 197.09  2.190
```

Modelo para

```
mod.QUEST.1 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.1, data=dados.org)
```

summary(mod.QUEST.1)

```
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.1, data = dados.org)
##
## Residuals:
##      Min       1Q   Median       3Q      Max
## -2.3016 -1.3016 -0.3016  1.6492  2.1250
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)      4.40000   0.66181   6.648 2.23e-09 ***
## QUEST.1concordo parcialmente -0.52500   0.72749  -0.722  0.472
## QUEST.1concordo totalmente -0.09841   0.68757  -0.143  0.887
## QUEST.1discordo parcialmente -1.40000   1.62109  -0.864  0.390
## QUEST.1discordo totalmente -0.40000   1.23813  -0.323  0.747
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.48 on 90 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.02408, Adjusted R-squared: -0.01929
## F-statistic: 0.5552 on 4 and 90 DF, p-value: 0.6958
```

Intervalo de confiança do modelo

confint(mod.QUEST.1)

```
##              2.5 %    97.5 %
## (Intercept)      3.085205 5.7147952
## QUEST.1concordo parcialmente -1.970278 0.9202783
## QUEST.1concordo totalmente -1.464386 1.2675608
```

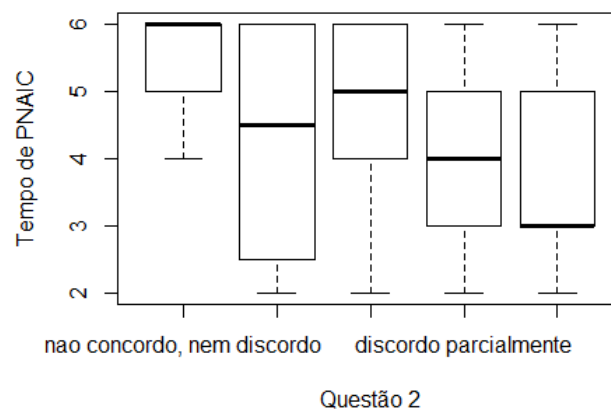


```
## QUEST.1discordo parcialmente -4.620577 1.8205773
## QUEST.1discordo totalmente -2.859757 2.0597565
VARIÁVEL QUESTAO 2
dados.org$QUEST.2 <- factor(dados.org$QUEST.2,
  levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"),
  labels = c(1,2,3,4,5))

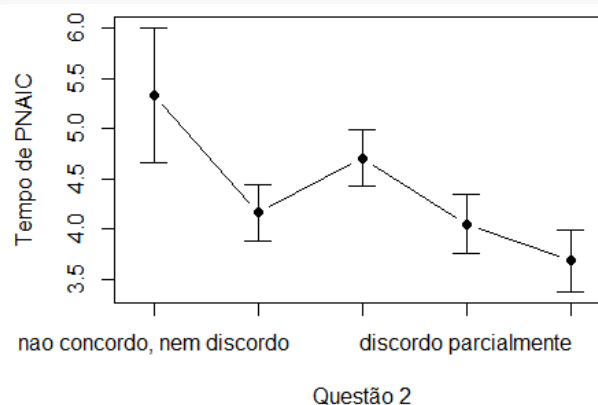
dados.org$QUEST.2 <- factor(dados.org$QUEST.2,
  levels = c(1,2,3,4,5),
  labels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

#categorizando a variável
plot.QUEST.2<- ordered(dados.org$QUEST.2,
  levels= c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente",
"discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

summary(plot.QUEST.2)
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##                3                36
## concordo totalmente    discordo parcialmente
##                17                20
## discordo totalmente
##                19
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.QUEST.2))
## plot.QUEST.2
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##                0.03157895    0.37894737
## concordo totalmente    discordo parcialmente
##                0.17894737    0.21052632
## discordo totalmente
##                0.20000000
# Média por grupo
tapply(dados.org$TEMPO.PNAIC, dados.org$QUEST.2, mean)
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##                5.333333    4.166667
## concordo totalmente    discordo parcialmente
##                4.705882    4.050000
## discordo totalmente
##                3.684211
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.2,
  ylab="Tempo de PNAIC",
  xlab="Questão 2")
```



```
ic.2 <- lineplot.CI(plot.QUEST.2, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.org,
  xlab = "Questão 2",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.2)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 4  3.048 0.02095 *
##   90
## ---
```

```
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

```
# Anova
```

```
anova.QUEST.2 <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.2,
  data=dados.org)
```

```
summary(anova.QUEST.2)
```

```
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.2 4  13.71   3.427   1.638 0.172
## Residuals  90 188.25   2.092
```

```
# Modelo para
```

```
mod.QUEST.2 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.2, data=dados.org)
```

```
summary(mod.QUEST.2)
```

```
##
```

```
## Call:
```

```
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.2, data = dados.org)
```

```
##
```

```
## Residuals:
```

```
##   Min   1Q Median   3Q   Max
```

```
## -2.706 -1.167 -0.050  1.294  2.316
```

```
##
```

```
## Coefficients:
```

```
##           Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
```

```
## (Intercept)      5.3333   0.8350   6.387 7.26e-09 ***
```

```
## QUEST.2concordo parcialmente -1.1667   0.8691 -1.342  0.1828
```

```
## QUEST.2concordo totalmente -0.6275   0.9057 -0.693  0.4902
```

```
## QUEST.2discordo parcialmente -1.2833   0.8954 -1.433  0.1553
```

```
## QUEST.2discordo totalmente -1.6491   0.8985 -1.835  0.0697 .
```

```
## ---
```

```
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

```
##
```

```
## Residual standard error: 1.446 on 90 degrees of freedom
```

```
## Multiple R-squared:  0.06787, Adjusted R-squared:  0.02644
```

```
## F-statistic: 1.638 on 4 and 90 DF, p-value: 0.1715
```

```

# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.QUEST.2)
##           2.5 %   97.5 %
## (Intercept)      3.674457 6.9922092
## QUEST.2concordo parcialmente -2.893279 0.5599461
## QUEST.2concordo totalmente -2.426754 1.1718525
## QUEST.2discordo parcialmente -3.062279 0.4956128
## QUEST.2discordo totalmente -3.434165 0.1359191

VARIÁVEL QUESTAO 3
dados.org$QUEST.3 <- factor(dados.org$QUEST.3,
                           levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"),
                           labels = c(1,2,3,4,5))

dados.org$QUEST.3 <- factor(dados.org$QUEST.3,
                           levels = c(1,2,3,4,5),
                           labels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

# categorizando a variável
plot.QUEST.3 <- ordered(dados.org$QUEST.3,
                       levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente",
"discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

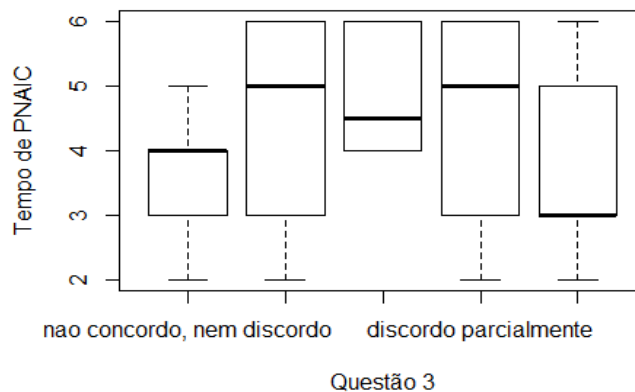
summary(plot.QUEST.3)
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##           6                 28
##   concordo totalmente   discordo parcialmente
##           6                 17
##   discordo totalmente
##           38

# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.QUEST.3))
## plot.QUEST.3
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##   0.06315789                 0.29473684
##   concordo totalmente   discordo parcialmente
##   0.06315789                 0.17894737
##   discordo totalmente
##   0.40000000

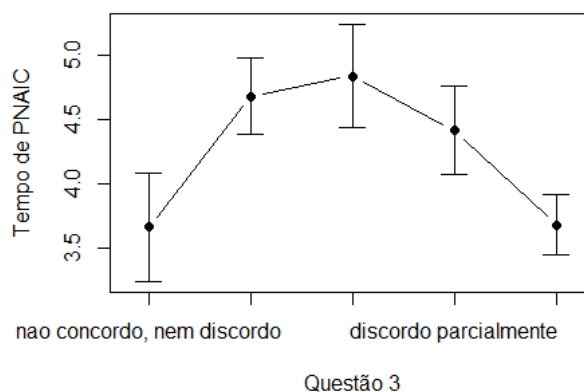
# Média por grupo
tapply(dados.org$TEMPO.PNAIC, dados.org$QUEST.3, mean)
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##   3.666667                   4.678571
##   concordo totalmente   discordo parcialmente
##   4.833333                   4.411765
##   discordo totalmente
##   3.684211

# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.3,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Questão 3")

```



```
ic.3 <- lineplot.CI(plot.QUEST.3, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.org,
  xlab = "Questão 3",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.3)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 4 0.6151 0.6528
##   90
```

```
# Anova
```

```
anova.QUEST.3 <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.3,
  data=dados.org)
```

```
summary(anova.QUEST.3)
```

```
##      Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.3 4 21.36  5.339  2.661 0.0377 *
## Residuals  90 180.60  2.007
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

```
# Modelo para
```

```
mod.QUEST.3 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.3, data=dados.org)
```

```
summary(mod.QUEST.3)
```

```
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.3, data = dados.org)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.6786 -0.8333  0.3158  1.3214  2.3158
##
## Coefficients:
```

```
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)      3.66667   0.57831   6.340 8.96e-09 ***
## QUEST.3concordo parcialmente  1.01190   0.63727   1.588  0.116
## QUEST.3concordo totalmente   1.16667   0.81786   1.426  0.157
## QUEST.3discordo parcialmente  0.74510   0.67267   1.108  0.271
## QUEST.3discordo totalmente   0.01754   0.62230   0.028  0.978
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.417 on 90 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.1057, Adjusted R-squared:  0.066
## F-statistic: 2.661 on 4 and 90 DF,  p-value: 0.03768
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.QUEST.3)
##              2.5 %   97.5 %
## (Intercept)      2.5177432 4.815590
## QUEST.3concordo parcialmente -0.2541472 2.277957
## QUEST.3concordo totalmente  -0.4581565 2.791490
## QUEST.3discordo parcialmente -0.5912838 2.081480
## QUEST.3discordo totalmente  -1.2187612 1.253849
```

VARIÁVEL QUESTAO 4

```
dados.org$QUEST.4 <- factor(dados.org$QUEST.4,
  levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"),
  labels = c(1,2,3,4,5))
```

```
dados.org$QUEST.4 <- factor(dados.org$QUEST.4,
  levels = c(1,2,3,4,5),
  labels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))
```

#categorizando a variável

```
plot.QUEST.4 <- ordered(dados.org$QUEST.4,
  levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente",
"discordo parcialmente", "discordo totalmente"))
```

summary(plot.QUEST.4)

```
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##              1                22
## concordo totalmente   discordo parcialmente
##              6                27
## discordo totalmente
##              39
```

quantidade por grupo

```
prop.table(table(plot.QUEST.4))
```

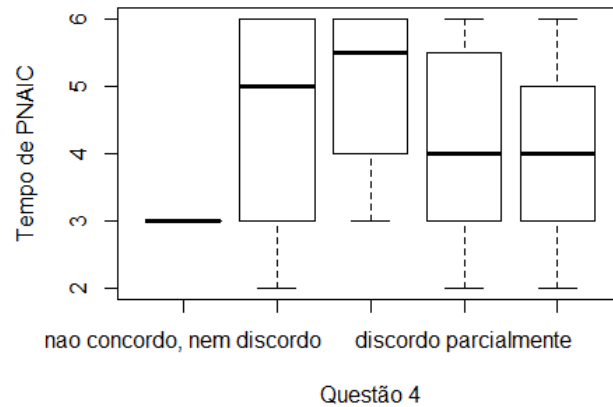
```
## plot.QUEST.4
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##              0.01052632       0.23157895
## concordo totalmente   discordo parcialmente
##              0.06315789       0.28421053
## discordo totalmente
##              0.41052632
```

Média por grupo

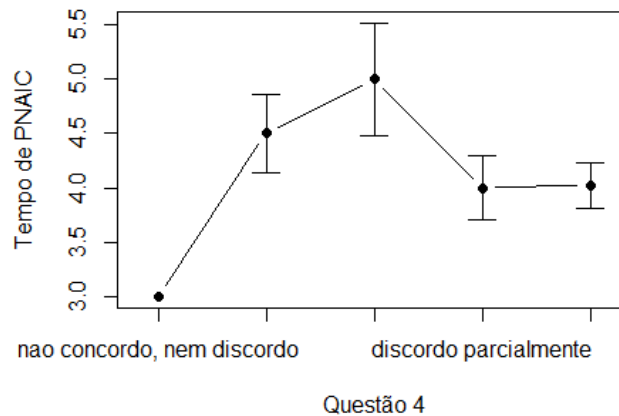
```
tapply(dados.org$TEMPO.PNAIC, dados.org$QUEST.4, mean)
```

```
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##              3.000000         4.500000
## concordo totalmente   discordo parcialmente
##              5.000000         4.000000
```

```
## discordo totalmente
## 4.025641
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.4,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Questão 4")
```



```
ic.4 <- lineplot.CI(plot.QUEST.4, TEMPO.PNAIC,
                    data = dados.org,
                    xlab = "Questão 4",
                    ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.4)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
## Df F value Pr(>F)
## group 4 1.5268 0.2011
## 90
```

```
# Anova
```

```
anova.QUEST.4 <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.4,
                    data=dados.org)
```

```
summary(anova.QUEST.4)
```

```
## Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.4 4 9.48 2.371 1.109 0.357
## Residuals 90 192.47 2.139
```

```
# Modelo para
```

```
mod.QUEST.4 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.4, data=dados.org)
```

```
summary(mod.QUEST.4)
```

```
##
```

```
## Call:
```

```
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.4, data = dados.org)
```

```

##
## Residuals:
##   Min    1Q  Median    3Q   Max
## -2.50000 -1.02564 -0.02564  1.00000  2.00000
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)          3.000     1.462   2.051  0.0431 *
## QUEST.4concordo parcialmente  1.500     1.495   1.003  0.3185
## QUEST.4concordo totalmente  2.000     1.580   1.266  0.2087
## QUEST.4discordo parcialmente  1.000     1.489   0.671  0.5036
## QUEST.4discordo totalmente  1.026     1.481   0.693  0.4904
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.462 on 90 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.04696,   Adjusted R-squared:  0.004601
## F-statistic: 1.109 on 4 and 90 DF,  p-value: 0.3575
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.QUEST.4)
##              2.5 %   97.5 %
## (Intercept)    0.09469379  5.905306
## QUEST.4concordo parcialmente -1.47060214  4.470602
## QUEST.4concordo totalmente  -1.13808937  5.138089
## QUEST.4discordo parcialmente -1.95861903  3.958619
## QUEST.4discordo totalmente  -1.91667695  3.967959

```

VARIÁVEL QUESTAO 5

```

dados.org$QUEST.5 <- factor(dados.org$QUEST.5,
  levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"),
  labels = c(1,2,3,4,5))

```

```

dados.org$QUEST.5 <- factor(dados.org$QUEST.5,
  levels = c(1,2,3,4,5),
  labels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

```

categorizando a variável

```

plot.QUEST.5 <- ordered(dados.org$QUEST.5,
  levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente",
"discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

```

```

summary(plot.QUEST.5)
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##              4              18
##   concordo totalmente   discordo parcialmente
##              4              8
##   discordo totalmente
##              61

```

quantidade por grupo

```

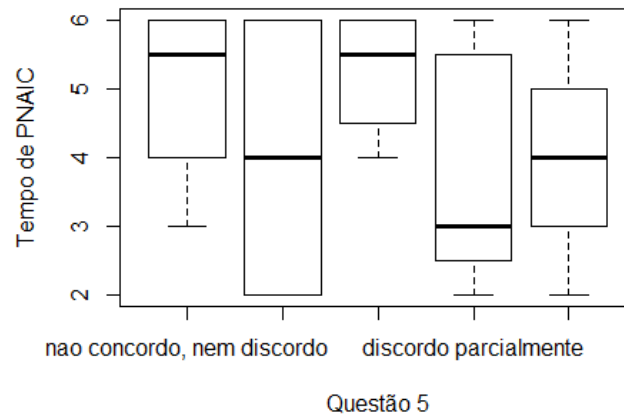
prop.table(table(plot.QUEST.5))
## plot.QUEST.5
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##              0.04210526   0.18947368
##   concordo totalmente   discordo parcialmente
##              0.04210526   0.08421053
##   discordo totalmente
##              0.64210526

```

```

# Média por grupo
tapply(dados.org$TEMPO.PNAIC, dados.org$QUEST.5, mean)
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##          5.000000             3.944444
## concordo totalmente    discordo parcialmente
##          5.250000             3.750000
## discordo totalmente
##          4.180328
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.5,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Questão 5")

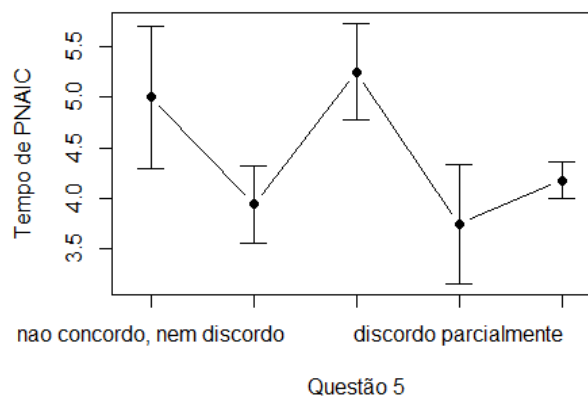
```



```

ic.5 <- lineplot.CI(plot.QUEST.5, TEMPO.PNAIC,
                    data = dados.org,
                    xlab = "Questão 5",
                    ylab = "Tempo de PNAIC")

```



```

# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.5)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 4 0.6169 0.6516
##   90
# Anova
anova.QUEST.5 <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.5,
                    data=dados.org)
summary(anova.QUEST.5)

```



```

##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.5 4  9.75  2.437  1.141 0.342
## Residuals  90 192.21  2.136
# Modelo para
mod.QUEST.5 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.5, data=dados.org)
summary(mod.QUEST.5)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.5, data = dados.org)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.1803 -1.1803 -0.1803  1.0556  2.2500
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)      5.0000   0.7307   6.843 9.15e-10 ***
## QUEST.5concordo parcialmente -1.0556   0.8078  -1.307  0.195
## QUEST.5concordo totalmente  0.2500   1.0334   0.242  0.809
## QUEST.5discordo parcialmente -1.2500   0.8949  -1.397  0.166
## QUEST.5discordo totalmente -0.8197   0.7543  -1.087  0.280
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.461 on 90 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.04826, Adjusted R-squared:  0.005963
## F-statistic: 1.141 on 4 and 90 DF, p-value: 0.3424
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.QUEST.5)
##              2.5 %  97.5 %
## (Intercept)      3.548342  6.4516583
## QUEST.5concordo parcialmente -2.660424  0.5493131
## QUEST.5concordo totalmente -1.802955  2.3029549
## QUEST.5discordo parcialmente -3.027911  0.5279111
## QUEST.5discordo totalmente -2.318170  0.6788259

VARIÁVEL QUESTAO 6
dados.org$QUEST.6 <- factor(dados.org$QUEST.6,
  levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"),
  labels = c(1,2,3,4,5))

dados.org$QUEST.6 <- factor(dados.org$QUEST.6,
  levels = c(1,2,3,4,5),
  labels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

# categorizando a variável
plot.QUEST.6 <- ordered(dados.org$QUEST.6,
  levels= c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente",
"discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

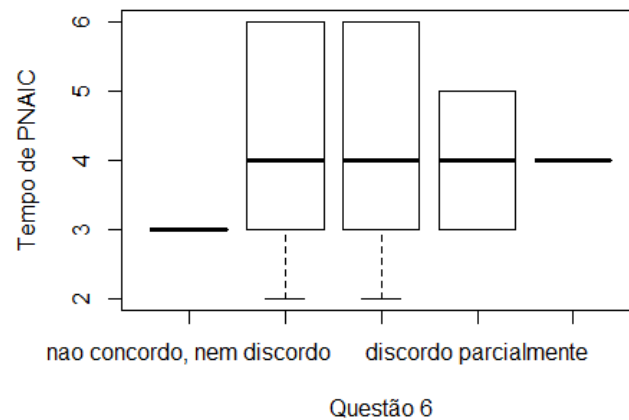
summary(plot.QUEST.6)
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##              1              13
## concordo totalmente    discordo parcialmente
##              78              2
## discordo totalmente
##              1

```

```

# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.QUEST.6))
## plot.QUEST.6
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##      0.01052632             0.13684211
## concordo totalmente   discordo parcialmente
##      0.82105263             0.02105263
## discordo totalmente
##      0.01052632
# Média por grupo
tapply(dados.org$TEMPO.PNAIC, dados.org$QUEST.6, mean)
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##      3.000000             4.076923
## concordo totalmente   discordo parcialmente
##      4.217949             4.000000
## discordo totalmente
##      4.000000
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.6,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Questão 6")

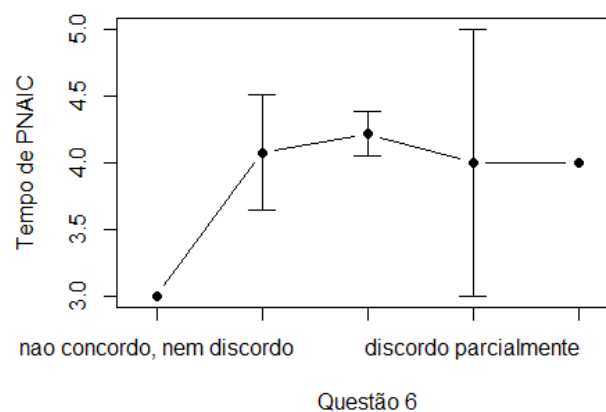
```



```

ic.6 <- lineplot.CI(plot.QUEST.6, TEMPO.PNAIC,
                    data = dados.org,
                    xlab = "Questão 6",
                    ylab = "Tempo de PNAIC")

```



```

# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.6)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##      Df F value Pr(>F)

```

```

## group 4 1.5772 0.1872
## 90
# Anova
anova.QUEST.6<- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.6,
                    data=dados.org)

summary(anova.QUEST.6)
##      Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.6 4  1.74  0.435  0.196  0.94
## Residuals  90 200.22  2.225
# Modelo para
mod.QUEST.6 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.6, data=dados.org)
summary(mod.QUEST.6)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.6, data = dados.org)
##
## Residuals:
##  Min   1Q Median   3Q   Max
## -2.218 -1.218 -0.218  1.782  1.923
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)          3.000      1.492  2.011  0.0473 *
## QUEST.6concordo parcialmente  1.077      1.548  0.696  0.4884
## QUEST.6concordo totalmente  1.218      1.501  0.811  0.4193
## QUEST.6discordo parcialmente  1.000      1.827  0.547  0.5854
## QUEST.6discordo totalmente  1.000      2.109  0.474  0.6366
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.492 on 90 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.008615, Adjusted R-squared: -0.03545
## F-statistic: 0.1955 on 4 and 90 DF, p-value: 0.9401
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.QUEST.6)
##              2.5 %  97.5 %
## (Intercept)          0.03682722  5.963173
## QUEST.6concordo parcialmente -1.99810664  4.151953
## QUEST.6concordo totalmente  -1.76415827  4.200056
## QUEST.6discordo parcialmente -2.62913066  4.629131
## QUEST.6discordo totalmente  -3.19055913  5.190559

```

VARIÁVEL QUESTAO 7

```

dados.org$QUEST.7 <- factor(dados.org$QUEST.7,
                           levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"),
                           labels = c(1,2,3,4,5))

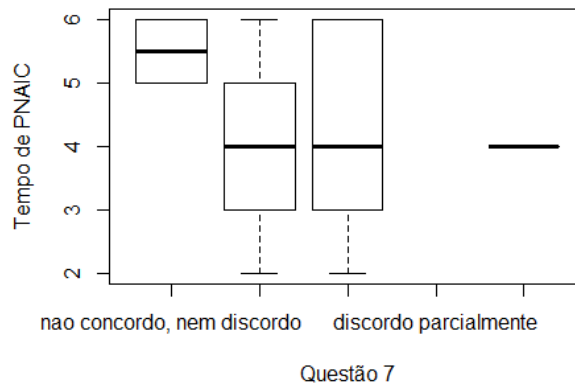
dados.org$QUEST.7 <- factor(dados.org$QUEST.7,
                           levels = c(1,2,3,4,5),
                           labels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

#categorizando a variável
plot.QUEST.7<- ordered(dados.org$QUEST.7,
                      levels= c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente",
"discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

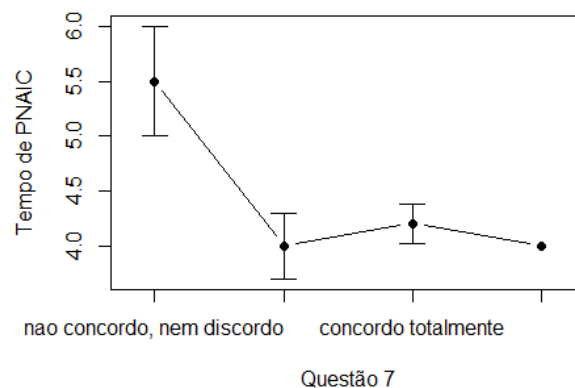
summary(plot.QUEST.7)

```

```
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##          2                   24
##   concordo totalmente   discordo parcialmente
##          68                   0
##   discordo totalmente
##          1
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.QUEST.7))
## plot.QUEST.7
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##          0.02105263          0.25263158
##   concordo totalmente   discordo parcialmente
##          0.71578947          0.00000000
##   discordo totalmente
##          0.01052632
# Média por grupo
tapply(dados.org$TEMPO.PNAIC, dados.org$QUEST.7, mean)
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##          5.500000          4.000000
##   concordo totalmente   discordo parcialmente
##          4.205882          NA
##   discordo totalmente
##          4.000000
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.7,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Questão 7")
```



```
ic.7 <- lineplot.CI(plot.QUEST.7, TEMPO.PNAIC,
                    data = dados.org,
                    xlab = "Questão 7",
                    ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```

# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.7)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 3 1.7589 0.1606
##   91
# Anova
anova.QUEST.7<- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.7,
                    data=dados.org)

summary(anova.QUEST.7)
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.7 3  4.34  1.447  0.666 0.575
## Residuals  91 197.62  2.172
# Modelo para
mod.QUEST.7 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.7, data=dados.org)
summary(mod.QUEST.7)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.7, data = dados.org)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.2059 -1.2059 -0.2059  1.7941  2.0000
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)         5.500     1.042  5.278 8.8e-07 ***
## QUEST.7concordo parcialmente  -1.500     1.085  -1.383  0.170
## QUEST.7concordo totalmente  -1.294     1.057  -1.224  0.224
## QUEST.7discordo totalmente  -1.500     1.805  -0.831  0.408
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.474 on 91 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.02149, Adjusted R-squared: -0.01077
## F-statistic: 0.6662 on 3 and 91 DF, p-value: 0.5749
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.QUEST.7)
##              2.5 %   97.5 %
## (Intercept)    3.430150 7.5698500
## QUEST.7concordo parcialmente -3.654368 0.6543682
## QUEST.7concordo totalmente  -3.394186 0.8059508
## QUEST.7discordo totalmente  -5.085085 2.0850854

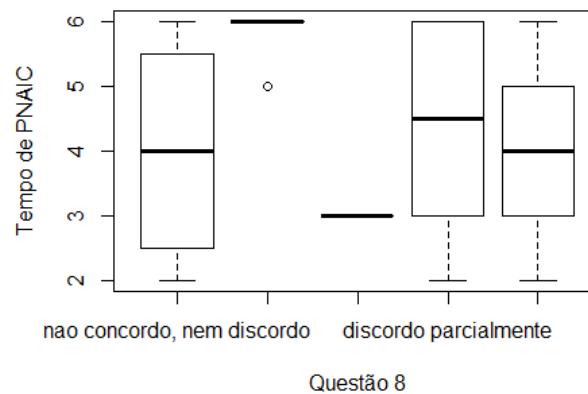
VARIÁVEL QUESTAO 8
dados.org$QUEST.8 <- factor(dados.org$QUEST.8,
                           levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"),
                           labels = c(1,2,3,4,5))

dados.org$QUEST.8 <- factor(dados.org$QUEST.8,
                           levels = c(1,2,3,4,5),
                           labels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

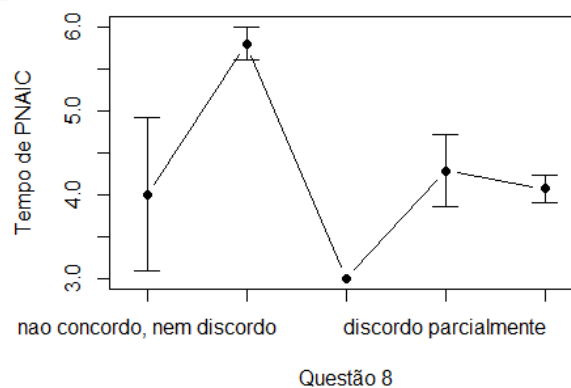
#categorizando a variável
plot.QUEST.8<- ordered(dados.org$QUEST.8,
                      levels= c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente",
"discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

```

```
summary(plot.QUEST.8)
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##          4                   5
##   concordo totalmente   discordo parcialmente
##          1                   14
##   discordo totalmente
##          71
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.QUEST.8))
## plot.QUEST.8
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##          0.04210526         0.05263158
##   concordo totalmente   discordo parcialmente
##          0.01052632         0.14736842
##   discordo totalmente
##          0.74736842
# Média por grupo
tapply(dados.org$TEMPO.PNAIC, dados.org$QUEST.8, mean)
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##          4.000000           5.800000
##   concordo totalmente   discordo parcialmente
##          3.000000           4.285714
##   discordo totalmente
##          4.070423
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.8,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Questão 8")
```



```
ic.8 <- lineplot.CI(plot.QUEST.8, TEMPO.PNAIC,
                    data = dados.org,
                    xlab = "Questão 8",
                    ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```

# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.8)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 4 3.5132 0.01034 *
##   90
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# Anova
anova.QUEST.8 <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.8,
  data=dados.org)

summary(anova.QUEST.8)
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.8 4 15.65  3.913  1.89 0.119
## Residuals  90 186.31  2.070
# Modelo para
mod.QUEST.8 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.8, data=dados.org)
summary(mod.QUEST.8)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.8, data = dados.org)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.28571 -1.07042 -0.07042  0.92958  2.00000
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)      4.00000   0.71938   5.560 2.73e-07 ***
## QUEST.8concordo parcialmente  1.80000   0.96516   1.865  0.0654 .
## QUEST.8concordo totalmente  -1.00000   1.60859  -0.622  0.5357
## QUEST.8discordo parcialmente  0.28571   0.81571   0.350  0.7270
## QUEST.8discordo totalmente   0.07042   0.73937   0.095  0.9243
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.439 on 90 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.07751, Adjusted R-squared:  0.03651
## F-statistic: 1.89 on 4 and 90 DF, p-value: 0.119
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.QUEST.8)
##              2.5 %   97.5 %
## (Intercept)      2.5708172 5.429183
## QUEST.8concordo parcialmente -0.1174499 3.717450
## QUEST.8concordo totalmente  -4.1957498 2.195750
## QUEST.8discordo parcialmente -1.3348266 1.906255
## QUEST.8discordo totalmente  -1.3984673 1.539312

```

VARIÁVEL QUESTAO 9

```

dados.org$QUEST.9 <- factor(dados.org$QUEST.9,
  levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"),
  labels = c(1,2,3,4,5))

dados.org$QUEST.9 <- factor(dados.org$QUEST.9,
  levels = c(1,2,3,4,5),
  labels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

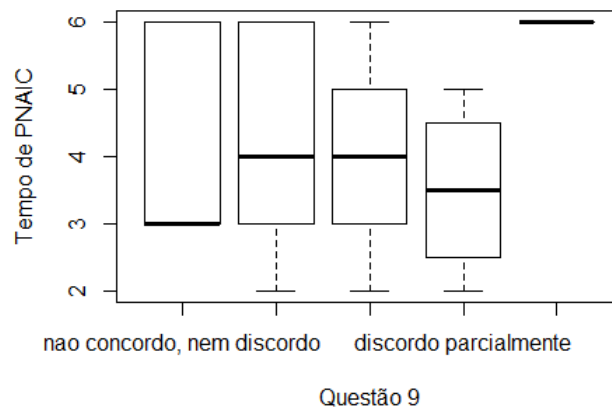
```

```

# categorizando a variável
plot.QUEST.9 <- ordered(dados.org$QUEST.9,
  levels= c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente",
    "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

summary(plot.QUEST.9)
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##              7              35
## concordo totalmente    discordo parcialmente
##              48              4
## discordo totalmente
##              1
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.QUEST.9))
## plot.QUEST.9
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##      0.07368421            0.36842105
## concordo totalmente    discordo parcialmente
##      0.50526316            0.04210526
## discordo totalmente
##      0.01052632
# Média por grupo
tapply(dados.org$TEMPO.PNAIC, dados.org$QUEST.9, mean)
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##      4.285714            4.142857
## concordo totalmente    discordo parcialmente
##      4.208333            3.500000
## discordo totalmente
##      6.000000
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.9,
  ylab="Tempo de PNAIC",
  xlab="Questão 9")

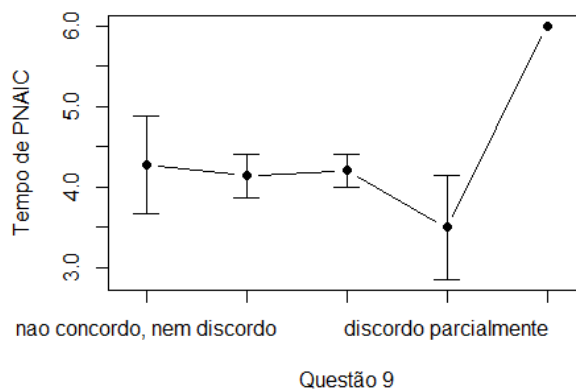
```



```

ic.9 <- lineplot.CI(plot.QUEST.9, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.org,
  xlab = "Questão 9",
  ylab = "Tempo de PNAIC")

```

```
# Teste de homogeneidade
```

```
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.9)
```

```
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
```

```
## Df F value Pr(>F)
```

```
## group 4 1.0744 0.374
```

```
## 90
```

```
# Anova
```

```
anova.QUEST.9 <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.9,
  data=dados.org)
```

```
summary(anova.QUEST.9)
```

```
## Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
```

```
## plot.QUEST.9 4 5.33 1.332 0.61 0.657
```

```
## Residuals 90 196.63 2.185
```

```
# Modelo para
```

```
mod.QUEST.9 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.9, data=dados.org)
```

```
summary(mod.QUEST.9)
```

```
##
```

```
## Call:
```

```
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.9, data = dados.org)
```

```
##
```

```
## Residuals:
```

```
## Min 1Q Median 3Q Max
```

```
## -2.2083 -1.2083 -0.1429 1.7143 1.8571
```

```
##
```

```
## Coefficients:
```

```
## Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
```

```
## (Intercept) 4.28571 0.55867 7.671 1.93e-11 ***
```

```
## QUEST.9concordo parcialmente -0.14286 0.61199 -0.233 0.816
```

```
## QUEST.9concordo totalmente -0.07738 0.59802 -0.129 0.897
```

```
## QUEST.9discordo parcialmente -0.78571 0.92645 -0.848 0.399
```

```
## QUEST.9discordo totalmente 1.71429 1.58016 1.085 0.281
```

```
## ---
```

```
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

```
##
```

```
## Residual standard error: 1.478 on 90 degrees of freedom
```

```
## Multiple R-squared: 0.02638, Adjusted R-squared: -0.0169
```

```
## F-statistic: 0.6095 on 4 and 90 DF, p-value: 0.6568
```

```
# Intervalo de confiança do modelo
```

```
confint(mod.QUEST.9)
```

```
## 2.5 % 97.5 %
```

```
## (Intercept) 3.175818 5.395611
```

```
## QUEST.9concordo parcialmente -1.358688 1.072973
```

```
## QUEST.9concordo totalmente -1.265454 1.110692
```

```
## QUEST.9discordo parcialmente -2.626269 1.054840
```

```
## QUEST.9discordo totalmente -1.424975 4.853546
```

VARIÁVEL QUESTAO 10

```
#categorizando a variável
```

```
dados.cat$QUEST.10 <- factor(dados.cat$QUEST.10,
                             levels = c(1,2,3),
                             labels = c("Três métodos ", "Um ou dois métodos", "Quatro ou mais"))
```

```
#QUANTIDADE POR CATEGORIA
```

```
plot.QUEST.10 <- ordered(dados.cat$QUEST.10,
                         levels= c("Três métodos ", "Um ou dois métodos", "Quatro ou mais"))
```

```
summary(plot.QUEST.10)
```

```
## Três métodos Um ou dois métodos Quatro ou mais
## 4 2 89
```

```
# quantidade por grupo
```

```
prop.table(table(plot.QUEST.10))
```

```
## plot.QUEST.10
## Três métodos Um ou dois métodos Quatro ou mais
## 0.04210526 0.02105263 0.93684211
```

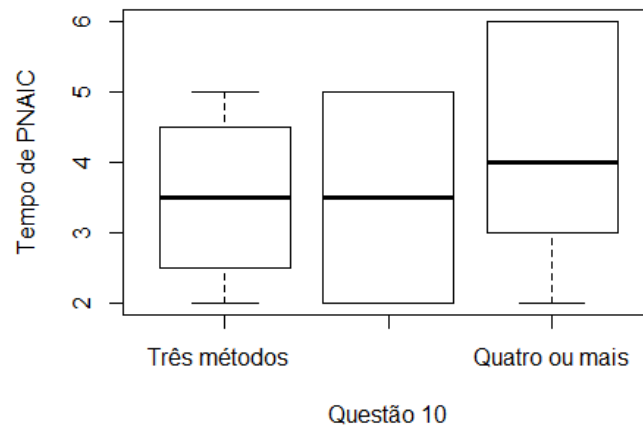
```
# Média por grupo
```

```
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$QUEST.10, mean)
```

```
## Três métodos Um ou dois métodos Quatro ou mais
## 3.500000 3.500000 4.224719
```

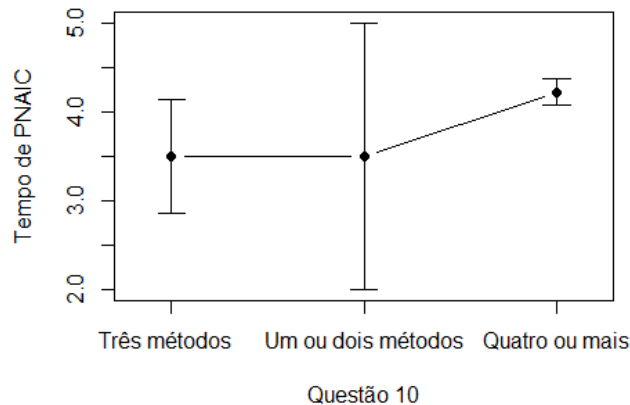
```
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
```

```
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.10,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Questão 10")
```



```
ic.10 <- lineplot.CI(plot.QUEST.10, TEMPO.PNAIC,
```

```
data = dados.cat,
xlab = "Questão 10",
ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```

# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.10)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 2  0.382 0.6836
##   92
# Anova
anova.QUEST.10<- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.10,
                      data=dados.cat)

summary(anova.QUEST.10)
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.10 2  2.95  1.476  0.682 0.508
## Residuals  92 199.01  2.163
# Modelo para
mod.QUEST.10 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.10, data=dados.cat)
summary (mod.QUEST.10)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.10, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.2247 -1.2247 -0.2247  1.7753  1.7753
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)    3.500e+00  7.354e-01  4.759 7.19e-06 ***
## QUEST.10Um ou dois métodos -5.554e-15  1.274e+00  0.000  1.000
## QUEST.10Quatro ou mais    7.247e-01  7.517e-01  0.964  0.338
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.471 on 92 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.01462, Adjusted R-squared: -0.006803
## F-statistic: 0.6824 on 2 and 92 DF, p-value: 0.5079
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.QUEST.10)
##              2.5 %  97.5 %
## (Intercept)    2.0394821  4.960518
## QUEST.10Um ou dois métodos -2.5296912  2.529691
## QUEST.10Quatro ou mais    -0.7682587  2.217697

```

VARIÁVEL QUESTAO 11

```

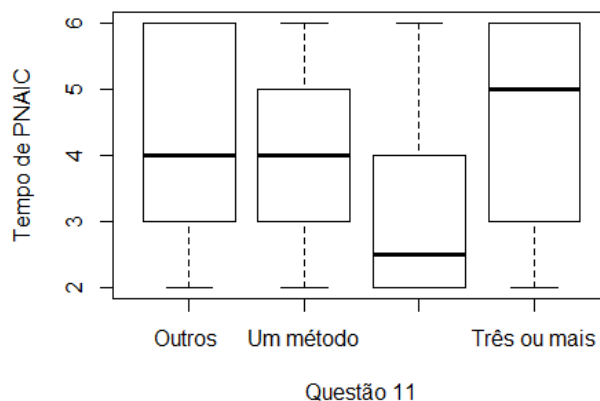
#categorizando a variável
dados.cat$QUEST.11 <- factor(dados.cat$QUEST.11,
                             levels = c(1,2,3,4),
                             labels = c("Outros ", "Um método", "Dois métodos ", "Três ou mais"))

#QUANTIDADE POR CATEGORIA
plot.QUEST.11<- ordered(dados.cat$QUEST.11,
                        levels= c("Outros ", "Um método", "Dois métodos ", "Três ou mais"))

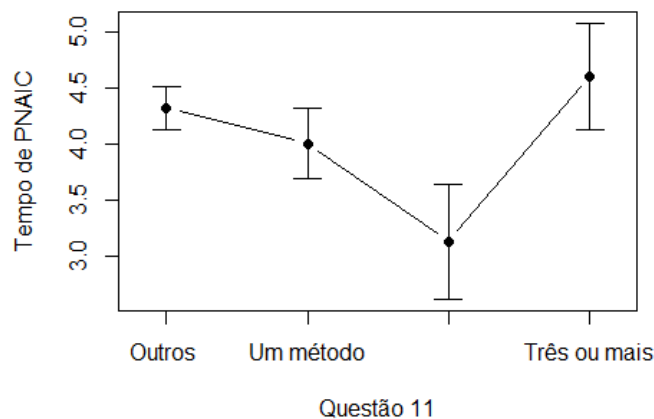
summary(plot.QUEST.11)
##   Outros   Um método  Dois métodos  Três ou mais
##     57      20        8         10
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.QUEST.11))

```

```
## plot.QUEST.11
##   Outros   Um método Dois métodos Três ou mais
## 0.60000000 0.21052632 0.08421053 0.10526316
# Média por grupo
tapply(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.cat$QUEST.11, mean)
##   Outros   Um método Dois métodos Três ou mais
## 4.315789  4.000000  3.125000  4.600000
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.11,
  ylab="Tempo de PNAIC",
  xlab="Questão 11")
```



```
ic.11 <- lineplot.CI(plot.QUEST.11, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.cat,
  xlab = "Questão 11",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.cat$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.11)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##   Df F value Pr(>F)
## group 3 0.0967 0.9617
##   91
# Anova
anova.QUEST.11 <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.11,
  data=dados.cat)

summary(anova.QUEST.11)
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.11 3 12.37  4.122  1.979 0.123
## Residuals    91 189.59  2.083
```

```

# Modelo para
mod.QUEST.11 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.11, data=dados.cat)
summary(mod.QUEST.11)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.11, data = dados.cat)
##
## Residuals:
##   Min    1Q  Median    3Q   Max
## -2.600 -1.316  0.000  1.400  2.875
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)      4.3158    0.1912  22.574 <2e-16 ***
## QUEST.11Um método  -0.3158    0.3751  -0.842  0.4021
## QUEST.11Dois métodos -1.1908    0.5450  -2.185  0.0314 *
## QUEST.11Três ou mais  0.2842    0.4949   0.574  0.5672
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.443 on 91 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.06124, Adjusted R-squared:  0.03029
## F-statistic: 1.979 on 3 and 91 DF, p-value: 0.1227
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.QUEST.11)
##              2.5 %    97.5 %
## (Intercept)    3.9360269  4.6955521
## QUEST.11Um método -1.0609375  0.4293586
## QUEST.11Dois métodos -2.2732795 -0.1082995
## QUEST.11Três ou mais -0.6987806  1.2672017
VARIÁVEL QUESTAO 12
dados.org$QUEST.12 <- factor(dados.org$QUEST.12,
                             levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"),
                             labels = c(1,2,3,4,5))

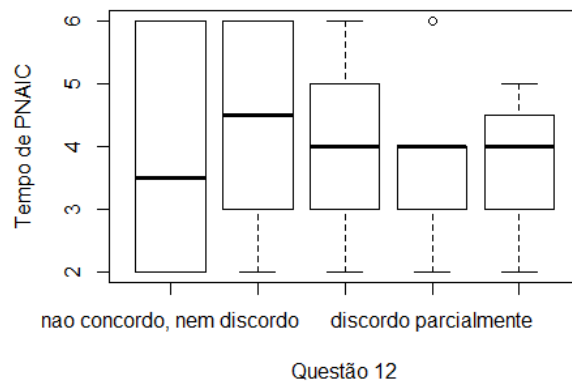
dados.org$QUEST.12 <- factor(dados.org$QUEST.12,
                             levels = c(1,2,3,4,5),
                             labels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

# categorizando a variável
plot.QUEST.12 <- ordered(dados.org$QUEST.12,
                        levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente",
"discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

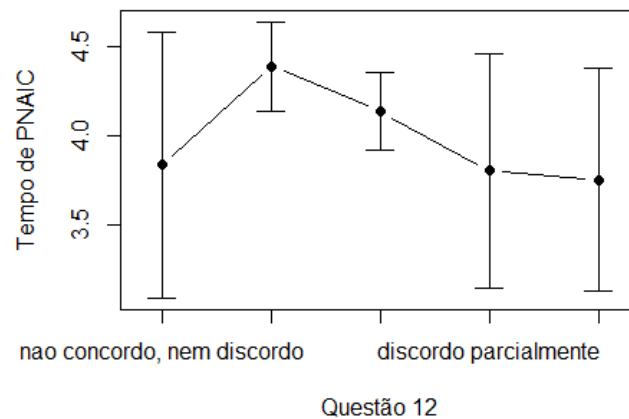
summary(plot.QUEST.12)
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##              6              36
## concordo totalmente    discordo parcialmente
##              44              5
## discordo totalmente
##              4
# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.QUEST.12))
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##              0.06315789    0.37894737
## concordo totalmente    discordo parcialmente
##              0.46315789    0.05263158

```

```
## discordo totalmente
## 0.04210526
# Média por grupo
table(dados.org$TEMPO.PNAIC, dados.org$QUEST.12, mean)
## nao concordo, nem discordo concordo parcialmente
## 3.833333 4.388889
## concordo totalmente discordo parcialmente
## 4.136364 3.800000
## discordo totalmente
## 3.750000
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.12,
  ylab="Tempo de PNAIC",
  xlab="Questão 12")
```



```
ic.12 <- lineplot.CI(plot.QUEST.12, TEMPO.PNAIC,
  data = dados.org,
  xlab = "Questão 12",
  ylab = "Tempo de PNAIC")
```



```
# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.12)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
## Df F value Pr(>F)
## group 4 0.9647 0.4309
## 90
# Anova
anova.QUEST.12 <- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.12,
  data=dados.org)
summary(anova.QUEST.12)
```

```

##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.12 4  3.84  0.9593  0.436 0.782
## Residuals  90 198.12  2.2013
# Modelo para
mod.QUEST.12 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.12, data=dados.org)
summary(mod.QUEST.12)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.12, data = dados.org)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.3889 -1.1364  0.1667  1.6111  2.2000
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)      3.83333   0.60571   6.329 9.44e-09 ***
## QUEST.12concordo parcialmente  0.55556   0.65425   0.849  0.398
## QUEST.12concordo totalmente  0.30303   0.64569   0.469  0.640
## QUEST.12discordo parcialmente -0.03333   0.89842  -0.037  0.970
## QUEST.12discordo totalmente -0.08333   0.95772  -0.087  0.931
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.484 on 90 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.019, Adjusted R-squared:  -0.0246
## F-statistic: 0.4358 on 4 and 90 DF, p-value: 0.7824
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.QUEST.12)
##              2.5 % 97.5 %
## (Intercept)      2.6299755 5.036691
## QUEST.12concordo parcialmente -0.7442194 1.855331
## QUEST.12concordo totalmente  -0.9797534 1.585814
## QUEST.12discordo parcialmente -1.8182014 1.751535
## QUEST.12discordo totalmente  -1.9860091 1.819342

VARIÁVEL QUESTAO 13
dados.org$QUEST.13 <- factor(dados.org$QUEST.13,
levels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente", "discordo
parcialmente", "discordo totalmente"),
labels = c(1,2,3,4,5))

dados.org$QUEST.13 <- factor(dados.org$QUEST.13,
levels = c(1,2,3,4,5),
labels = c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo
totalmente", "discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

#categorizando a variável
plot.QUEST.13<- ordered(dados.org$QUEST.13,
levels= c("nao concordo, nem discordo", "concordo parcialmente", "concordo totalmente",
"discordo parcialmente", "discordo totalmente"))

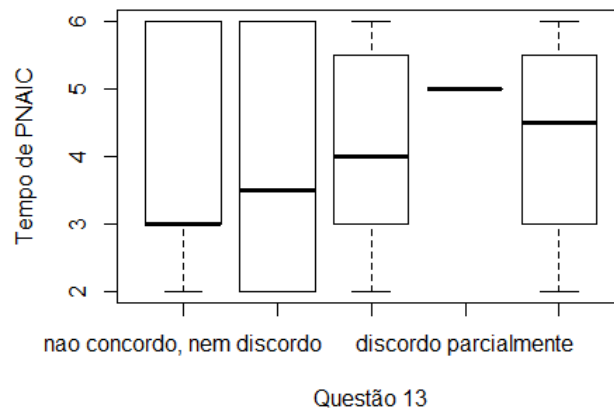
summary(plot.QUEST.13)
## nao concordo, nem discordo    concordo parcialmente
##              9              18
## concordo totalmente    discordo parcialmente
##              63              1
## discordo totalmente
##              4

```

```

# quantidade por grupo
prop.table(table(plot.QUEST.13))
## plot.QUEST.13
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##      0.09473684             0.18947368
## concordo totalmente          discordo parcialmente
##      0.66315789             0.01052632
## discordo totalmente
##      0.04210526
# Média por grupo
tapply(dados.org$TEMPO.PNAIC, dados.org$QUEST.13, mean)
## nao concordo, nem discordo   concordo parcialmente
##      3.777778                3.944444
## concordo totalmente          discordo parcialmente
##      4.285714                5.000000
## discordo totalmente
##      4.250000
# GRÁFICOS DA VARIÁVEL CATEGORIZADA
boxplot(dados.org$TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.13,
        ylab="Tempo de PNAIC",
        xlab="Questão 13")

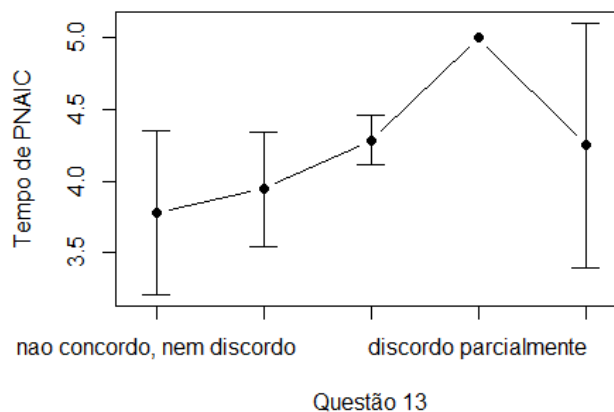
```



```

ic.13 <- lineplot.CI(plot.QUEST.13, TEMPO.PNAIC,
                    data = dados.org,
                    xlab = "Questão 13",
                    ylab = "Tempo de PNAIC")

```



```

# Teste de homogeneidade
leveneTest(dados.org$TEMPO.PNAIC, plot.QUEST.13)
## Levene's Test for Homogeneity of Variance (center = median)
##      Df F value Pr(>F)
## group 4 1.0393 0.3915
##      90

```



```

# Anova
anova.QUEST.13<- aov(TEMPO.PNAIC ~ plot.QUEST.13,
                    data=dados.org)

summary(anova.QUEST.13)
##           Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## plot.QUEST.13 4  3.85 0.9627  0.437 0.781
## Residuals    90 198.11 2.2012

# Modelo para
mod.QUEST.13 <- lm(TEMPO.PNAIC~QUEST.13, data=dados.org)
summary(mod.QUEST.13)
##
## Call:
## lm(formula = TEMPO.PNAIC ~ QUEST.13, data = dados.org)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.2857 -1.2857 -0.2857  1.7143  2.2222
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)      3.7778   0.4945  7.639 2.25e-11 ***
## QUEST.13concordo parcialmente  0.1667   0.6057  0.275  0.784
## QUEST.13concordo totalmente   0.5079   0.5287  0.961  0.339
## QUEST.13discordo parcialmente 1.2222   1.5639  0.782  0.437
## QUEST.13discordo totalmente   0.4722   0.8916  0.530  0.598
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.484 on 90 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.01907, Adjusted R-squared: -0.02453
## F-statistic: 0.4373 on 4 and 90 DF, p-value: 0.7813
# Intervalo de confiança do modelo
confint(mod.QUEST.13)
##              2.5 %   97.5 %
## (Intercept)  2.7952739 4.760282
## QUEST.13concordo parcialmente -1.0366499 1.369983
## QUEST.13concordo totalmente  -0.5424043 1.558277
## QUEST.13discordo parcialmente -1.8847279 4.329172
## QUEST.13discordo totalmente  -1.2990119 2.243456

```

MODELO DE REGRESSÃO MÚLTIPLA

```

##inserindo a variável de ajuste genero
modm0 <- lm(dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO)
summary(modm0)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.2021 -1.2021 -0.2021  1.7979  1.7979
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)      2.000   1.456  1.374  0.173
## dados.org$GENEROFeminino  2.202   1.464  1.504  0.136
##
## Residual standard error: 1.456 on 93 degrees of freedom

```

```

## Multiple R-squared: 0.02376, Adjusted R-squared: 0.01326
## F-statistic: 2.263 on 1 and 93 DF, p-value: 0.1359
anova(modm0)
## Analysis of Variance Table
##
## Response: dados.cat$TEMPO.PNAIC
##      Df Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
## dados.org$GENERO 1  4.798  4.7983  2.2634 0.1359
## Residuals      93 197.160  2.1200
Anova(modm0)
## Anova Table (Type II tests)
##
## Response: dados.cat$TEMPO.PNAIC
##      Sum Sq Df F value Pr(>F)
## dados.org$GENERO  4.798  1  2.2634 0.1359
## Residuals      197.160 93
#inserindo a variável tempo de magistério
modm1 <- update(modm0, .~. + dados.cat$TEMPO.MAGI)
summary(modm1)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.653 -1.020  0.000  1.093  2.331
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)    0.24158   1.40794   0.172  0.8641
## dados.org$GENEROFeminino 2.58299   1.35323   1.909  0.0594 .
## dados.cat$TEMPO.MAGI    0.07034   0.01691   4.161 7.13e-05 ***
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.343 on 92 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.1784, Adjusted R-squared:  0.1605
## F-statistic: 9.985 on 2 and 92 DF, p-value: 0.000119
anova(modm1)
## Analysis of Variance Table
##
## Response: dados.cat$TEMPO.PNAIC
##      Df Sum Sq Mean Sq F value  Pr(>F)
## dados.org$GENERO  1  4.798  4.7983  2.6603  0.1063
## dados.cat$TEMPO.MAGI 1 31.221 31.2213 17.3098 7.131e-05 ***
## Residuals      92 165.938  1.8037
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Anova(modm1)
## Anova Table (Type II tests)
##
## Response: dados.cat$TEMPO.PNAIC
##      Sum Sq Df F value  Pr(>F)
## dados.org$GENERO  6.571  1  3.6433  0.05941 .
## dados.cat$TEMPO.MAGI 31.221  1 17.3098 7.131e-05 ***
## Residuals      165.938 92
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
drop1(modm1, test = "F")

```

```

## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI
##           Df Sum of Sq  RSS   AIC F value    Pr(>F)
## <none>                165.94 58.985
## dados.org$GENERO      1   6.5714 172.51 60.675  3.6433  0.05941 .
## dados.cat$TEMPO.MAGI  1  31.2213 197.16 73.363 17.3098 7.131e-05 ***
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
#inserindo a variável tempo de ensino fundamental
modm2 <- update(modm1, ~. + dados.cat$EF)
summary(modm2)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
##     dados.cat$EF)
##
## Residuals:
##   Min    1Q  Median    3Q   Max
## -2.709 -0.901  0.000  1.111  2.195
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)    0.394367   1.500998   0.263  0.79336
## dados.org$GENEROFeminino  2.644728   1.352548   1.955  0.05368 .
## dados.cat$TEMPO.MAGI      0.064612   0.020024   3.227  0.00175 **
## dados.cat$EFNão ensinou  -1.311059   0.698872  -1.876  0.06394 .
## dados.cat$EF10 anos ou menos -0.009664   0.340523  -0.028  0.97742
## dados.cat$EF20 anos ou mais -0.282069   0.534421  -0.528  0.59895
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.332 on 89 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.2186, Adjusted R-squared:  0.1747
## F-statistic: 4.979 on 5 and 89 DF,  p-value: 0.000457
Anova(modm2)
## Anova Table (Type II tests)
##
## Response: dados.cat$TEMPO.PNAIC
##           Sum Sq Df F value    Pr(>F)
## dados.org$GENERO      6.780  1  3.8235 0.053677 .
## dados.cat$TEMPO.MAGI 18.461  1 10.4112 0.001753 **
## dados.cat$EF          8.123  3  1.5270 0.213013
## Residuals           157.815 89
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
anova(modm2)
## Analysis of Variance Table
##
## Response: dados.cat$TEMPO.PNAIC
##           Df Sum Sq Mean Sq F value    Pr(>F)
## dados.org$GENERO      1  4.798  4.7983   2.706  0.1035
## dados.cat$TEMPO.MAGI  1 31.221 31.2213  17.607 6.411e-05 ***
## dados.cat$EF          3  8.123  2.7077   1.527  0.2130
## Residuals           89 157.815  1.7732
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
drop1(modm2, test = "F")

```

```

## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF
##           Df Sum of Sq  RSS   AIC F value  Pr(>F)
## <none>                157.81 60.217
## dados.org$GENERO      1   6.7798 164.59 62.213  3.8235 0.053677 .
## dados.cat$TEMPO.MAGI  1  18.4612 176.28 68.727 10.4112 0.001753 **
## dados.cat$EF          3   8.1231 165.94 58.985  1.5270 0.213013
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
## inserindo a variável término da graduação
modm3 <- update(modm2, .~. + dados.cat$TERM.POS)
summary(modm3)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q      Max
## -2.52095 -0.91251 -0.00365  1.08642  2.24761
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t)
## (Intercept)      1.071412   1.623413   0.660 0.51103
## dados.org$GENEROFeminino      2.456902   1.357547   1.810 0.07382 .
## dados.cat$TEMPO.MAGI          0.064046   0.021086   3.037 0.00316 **
## dados.cat$EFNão ensinou      -1.116903   0.714809  -1.563 0.12184
## dados.cat$EF10 anos ou menos   0.004924   0.341360   0.014 0.98853
## dados.cat$EF20 anos ou mais   -0.253899   0.536296  -0.473 0.63711
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós -0.212456   0.570884  -0.372 0.71069
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos -0.453060   0.616326  -0.735 0.46428
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais -0.677493   0.490542  -1.381 0.17082
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.331 on 86 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.2452, Adjusted R-squared:  0.175
## F-statistic: 3.493 on 8 and 86 DF, p-value: 0.001548
drop1(modm3, test = "F")
## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS
##           Df Sum of Sq  RSS   AIC F value  Pr(>F)
## <none>                152.43 62.921
## dados.org$GENERO      1   5.8056 158.24 64.472  3.2754 0.073819 .
## dados.cat$TEMPO.MAGI  1  16.3529 168.79 70.602  9.2260 0.003159 **
## dados.cat$EF          3   5.8669 158.30 60.509  1.1033 0.352320
## dados.cat$TERM.POS    3   5.3810 157.81 60.217  1.0120 0.391516
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
## inserindo a variável questao 11
modm4 <- update(modm3, .~. + dados.cat$QUEST.11)
summary(modm4)
##
## Call:

```

```

## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
##   dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q      Max
## -2.57293 -0.83902  0.02814  0.97032  2.16618
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
## (Intercept)      1.54126   1.66897   0.923 0.358435
## dados.org$GENEROFeminino      1.62154   1.43605   1.129 0.262080
## dados.cat$TEMPO.MAGI      0.07542   0.02190   3.443 0.000904 ***
## dados.cat$EFNão ensinou     -0.65592   0.75392  -0.870 0.386805
## dados.cat$EF10 anos ou menos  0.10220   0.35421   0.289 0.773664
## dados.cat$EF20 anos ou mais  -0.34664   0.54710  -0.634 0.528085
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós -0.05940   0.57554  -0.103 0.918045
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos -0.28760   0.61883  -0.465 0.643337
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais -0.48705   0.49791  -0.978 0.330819
## dados.cat$QUEST.11Um método  -0.19999   0.34722  -0.576 0.566198
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos -1.04189   0.58969  -1.767 0.080932 .
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais  0.26282   0.48413   0.543 0.588678
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.324 on 83 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.28, Adjusted R-squared:  0.1846
## F-statistic: 2.934 on 11 and 83 DF, p-value: 0.002541
drop1(modm4, test = "F")
## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
##   dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11
##              Df Sum of Sq  RSS   AIC F value    Pr(>F)
## <none>                145.41 64.442
## dados.org$GENERO      1  2.2338 147.65 63.890  1.2750 0.2620803
## dados.cat$TEMPO.MAGI  1 20.7688 166.18 75.125 11.8546 0.0009038 ***
## dados.cat$EF          3  3.4867 148.90 60.693  0.6634 0.5768936
## dados.cat$TERM.POS    3  3.5111 148.92 60.708  0.6680 0.5740409
## dados.cat$QUEST.11   3  7.0208 152.43 62.921  1.3358 0.2683461
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# inserindo a variável questao 3
modm5 <- update(modm4, .~. + dados.org$QUEST.3)
summary(modm5)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
##   dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
##   dados.org$QUEST.3)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q      Max
## -2.41077 -0.92964  0.06506  0.84959  2.39791
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value
## (Intercept)      0.86475   1.71142   0.505
## dados.org$GENEROFeminino      1.98216   1.41649   1.399
## dados.cat$TEMPO.MAGI      0.06530   0.02237   2.919

```

```

## dados.cat$EFNã ensinou      -0.39939  0.76637 -0.521
## dados.cat$EF10 anos ou menos  0.19163  0.36692  0.522
## dados.cat$EF20 anos ou mais   -0.36442  0.54651 -0.667
## dados.cat$TERM.POSNã possui pós -0.10289  0.56716 -0.181
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos -0.61894  0.62120 -0.996
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais -0.66353  0.49549 -1.339
## dados.cat$QUEST.11Um método   -0.30362  0.35579 -0.853
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos -1.11526  0.57835 -1.928
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais  0.13828  0.48775  0.284
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 1.08994  0.63203  1.725
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente  0.79341  0.79182  1.002
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 0.98081  0.64571  1.519
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente  0.24761  0.58781  0.421
##                               Pr(>|t|)
## (Intercept)                    0.61477
## dados.org$GENEROFeminino        0.16562
## dados.cat$TEMPO.MAGI            0.00458 **
## dados.cat$EFNã ensinou          0.60372
## dados.cat$EF10 anos ou menos    0.60295
## dados.cat$EF20 anos ou mais     0.50683
## dados.cat$TERM.POSNã possui pós  0.85651
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos  0.32212
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais   0.18436
## dados.cat$QUEST.11Um método     0.39604
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos  0.05740 .
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais  0.77753
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 0.08853 .
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente  0.31940
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 0.13276
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente  0.67473
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.294 on 79 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.3449, Adjusted R-squared:  0.2205
## F-statistic: 2.772 on 15 and 79 DF, p-value: 0.001759
drop1(modm5, test = "F")
## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
##   dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
##   dados.org$QUEST.3
##           Df Sum of Sq  RSS   AIC F value  Pr(>F)
## <none>                132.31 63.472
## dados.org$GENERO      1   3.2796 135.59 63.798  1.9582 0.165622
## dados.cat$TEMPO.MAGI  1  14.2680 146.58 71.201  8.5190 0.004576 **
## dados.cat$EF          3   3.2416 135.55 59.772  0.6452 0.588291
## dados.cat$TERM.POS    3   6.0225 138.34 61.701  1.1986 0.315801
## dados.cat$QUEST.11    3  7.5077 139.82 62.715  1.4942 0.222558
## dados.org$QUEST.3     4  13.1012 145.41 64.442  1.9556 0.109437
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# inserindo a variável questão 8
modm6 <- update(modm5, .~. + dados.org$QUEST.8)
summary(modm6)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
##   dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +

```

```

## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8)
##
## Residuals:
##   Min    1Q  Median    3Q   Max
## -2.2597 -0.7783  0.0000  0.8212  2.3822
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value
## (Intercept)      1.85831   1.87978   0.989
## dados.org$GENEROFeminino      1.77419   1.42342   1.246
## dados.cat$TEMPO.MAGI          0.06723   0.02312   2.907
## dados.cat$EFNãoeninou      -0.44683   0.76756  -0.582
## dados.cat$EF10anosoumenos    0.20248   0.37243   0.544
## dados.cat$EF20anosoumais    -0.38035   0.54464  -0.698
## dados.cat$TERM.POSNãopossuípós -0.20164   0.57387  -0.351
## dados.cat$TERM.POS2005oumenos -0.63709   0.65208  -0.977
## dados.cat$TERM.POS2010oumais  -0.77114   0.49919  -1.545
## dados.cat$QUEST.11Um método  -0.37421   0.36376  -1.029
## dados.cat$QUEST.11Doismétodos -1.20280   0.58997  -2.039
## dados.cat$QUEST.11Trêsoumais  -0.08793   0.49898  -0.176
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 1.09125   0.63341   1.723
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente  0.84867   0.79930   1.062
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 1.16792   0.65678   1.778
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente  0.41079   0.60280   0.681
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente -0.02965   0.97338  -0.030
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente -2.63371   1.53797  -1.712
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente -0.86325   0.82691  -1.044
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente -0.85881   0.77543  -1.108
##              Pr(>|t|)
## (Intercept)          0.32605
## dados.org$GENEROFeminino          0.21649
## dados.cat$TEMPO.MAGI          0.00479 **
## dados.cat$EFNãoeninou          0.56222
## dados.cat$EF10anosoumenos        0.58829
## dados.cat$EF20anosoumais        0.48712
## dados.cat$TERM.POSNãopossuípós    0.72629
## dados.cat$TERM.POS2005oumenos    0.33170
## dados.cat$TERM.POS2010oumais     0.12661
## dados.cat$QUEST.11Um método      0.30691
## dados.cat$QUEST.11Doismétodos    0.04500 *
## dados.cat$QUEST.11Trêsoumais     0.86060
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 0.08904 .
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente  0.29174
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 0.07942 .
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente  0.49767
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.97578
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente  0.09094 .
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente 0.29987
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente  0.27160
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.287 on 75 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.3847, Adjusted R-squared:  0.2288
## F-statistic: 2.468 on 19 and 75 DF, p-value: 0.002993
drop1(modm6, test = "F")
## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +

```

```

## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8
##          Df Sum of Sq  RSS   AIC F value    Pr(>F)
## <none>                124.27 65.515
## dados.org$GENERO      1   2.5742 126.84 65.463  1.5536 0.216487
## dados.cat$TEMPO.MAGI  1  14.0043 138.28 73.660  8.4519 0.004793 **
## dados.cat$EF          3   3.6141 127.88 62.239  0.7271 0.539020
## dados.cat$TERM.POS    3   6.7646 131.03 64.551  1.3609 0.261295
## dados.cat$QUEST.11    3   7.6603 131.93 65.198  1.5411 0.210878
## dados.org$QUEST.3     4  10.9903 135.26 65.566  1.6582 0.168650
## dados.org$QUEST.8     4   8.0417 132.31 63.472  1.2133 0.312299
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# inserindo a variável termino da graduação # NÃO ENTROU NO MODELO
modm7 <- update(modm6, .~. + dados.cat$TERM.GRA)
summary(modm7)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
##   dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
##   dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$TERM.GRA)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q      Max
## -2.23353 -0.70298 -0.07439  0.82296  2.42628
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value
## (Intercept)      2.02948   1.93530   1.049
## dados.org$GENEROFeminino      1.89489   1.49533   1.267
## dados.cat$TEMPO.MAGI          0.06150   0.02547   2.415
## dados.cat$EFNão ensinou      -0.49398   0.78067  -0.633
## dados.cat$EF10 anos ou menos   0.18625   0.38081   0.489
## dados.cat$EF20 anos ou mais   -0.44902   0.56393  -0.796
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós -0.23022   0.58477  -0.394
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos -0.67090   0.67805  -0.989
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais -0.74862   0.51011  -1.468
## dados.cat$QUEST.11Um método    -0.38411   0.36926  -1.040
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos -1.24211   0.60240  -2.062
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais -0.15383   0.54044  -0.285
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 1.05759   0.64586   1.637
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente  0.82966   0.80917   1.025
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 1.14316   0.66567   1.717
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente  0.36685   0.61454   0.597
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.02611   0.99260   0.026
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente -2.52013   1.57631  -1.599
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente -0.83986   0.84189  -0.998
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente -0.82020   0.79165  -1.036
## dados.cat$TERM.GRA1990 ou menos   0.08275   0.70086   0.118
## dados.cat$TERM.GRA2000 ou mais   -0.20727   0.46139  -0.449
##              Pr(>|t|)
## (Intercept)          0.2978
## dados.org$GENEROFeminino      0.2091
## dados.cat$TEMPO.MAGI          0.0183 *
## dados.cat$EFNão ensinou      0.5289
## dados.cat$EF10 anos ou menos   0.6262
## dados.cat$EF20 anos ou mais   0.4285
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós   0.6950
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos   0.3257
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais   0.1465

```



```

## dados.cat$QUEST.11Um método      0.3017
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos   0.0428 *
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais   0.7767
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 0.1058
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 0.3086
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 0.0902 .
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 0.5524
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.9791
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente 0.1142
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente 0.3218
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente 0.3036
## dados.cat$TERM.GRA1990 ou menos 0.9063
## dados.cat$TERM.GRA2000 ou mais 0.6546
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.302 on 73 degrees of freedom
## Multiple R-squared: 0.3874, Adjusted R-squared: 0.2112
## F-statistic: 2.198 on 21 and 73 DF, p-value: 0.007168
drop1(modm7, test = "F")
## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$TERM.GRA
##      Df Sum of Sq  RSS   AIC F value Pr(>F)
## <none>             123.72 69.092
## dados.org$GENERO   1  2.7215 126.44 69.159  1.6058 0.20911
## dados.cat$TEMPO.MAGI 1  9.8816 133.60 74.392  5.8307 0.01826 *
## dados.cat$EF       3  3.9247 127.64 66.059  0.7719 0.51342
## dados.cat$TERM.POS  3  5.4309 129.15 67.173  1.0682 0.36798
## dados.cat$QUEST.11  3  7.9552 131.67 69.012  1.5647 0.20526
## dados.org$QUEST.3   4 10.9949 134.71 69.180  1.6219 0.17789
## dados.org$QUEST.8   4  7.6222 131.34 66.772  1.1244 0.35172
## dados.cat$TERM.GRA  2  0.5525 124.27 65.515  0.1630 0.84991
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# inserindo a variável questão 2 # NÃO ENTROU NO MODELO
modm8 <- update(modm6, .~. + dados.org$QUEST.2)
summary(modm8)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.org$QUEST.2)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q    Max
## -2.1717 -0.9110  0.0000  0.8639  2.5465
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value
## (Intercept)      3.086830   2.076918   1.486
## dados.org$GENEROFeminino      1.806062   1.439256   1.255
## dados.cat$TEMPO.MAGI          0.068295   0.023735   2.877
## dados.cat$EFNão ensinou      -0.462030   0.778081  -0.594
## dados.cat$EF10 anos ou menos  0.150740   0.393286   0.383
## dados.cat$EF20 anos ou mais  -0.429606   0.558564  -0.769
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós -0.224963   0.582927  -0.386

```

```

## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos    -0.621551  0.664771 -0.935
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais     -0.768292  0.504604 -1.523
## dados.cat$QUEST.11Um método        -0.279810  0.392728 -0.712
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos     -1.082520  0.616940 -1.755
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais     -0.063898  0.509489 -0.125
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 1.129283  0.653991  1.727
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 0.698767  0.832421  0.839
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 0.954061  0.727341  1.312
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 0.318545  0.689279  0.462
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente -0.005438  0.982637 -0.006
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente -2.863537  1.626438 -1.761
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente -0.893017  0.833557 -1.071
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente -0.819852  0.782872 -1.047
## dados.org$QUEST.2concordo parcialmente -1.403575  0.854658 -1.642
## dados.org$QUEST.2concordo totalmente -1.179712  0.956531 -1.233
## dados.org$QUEST.2discordo parcialmente -1.053736  0.863866 -1.220
## dados.org$QUEST.2discordo totalmente -1.309318  0.868702 -1.507
##                                     Pr(>|t|)
## (Intercept)                        0.14164
## dados.org$GENEROFeminino           0.21365
## dados.cat$TEMPO.MAGI                0.00529 **
## dados.cat$EFNão ensinou            0.55453
## dados.cat$EF10 anos ou menos       0.70266
## dados.cat$EF20 anos ou mais        0.44437
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós   0.70071
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos    0.35297
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais     0.13231
## dados.cat$QUEST.11Um método        0.47850
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos     0.08363 .
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais    0.90055
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 0.08856 .
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 0.40404
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 0.19384
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 0.64539
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.99560
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente 0.08261 .
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente 0.28765
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente 0.29854
## dados.org$QUEST.2concordo parcialmente 0.10496
## dados.org$QUEST.2concordo totalmente 0.22152
## dados.org$QUEST.2discordo parcialmente 0.22658
## dados.org$QUEST.2discordo totalmente 0.13619
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.294 on 71 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.4113, Adjusted R-squared:  0.2206
## F-statistic: 2.157 on 23 and 71 DF, p-value: 0.007319
drop1(modm8, test = "F")
## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
##   dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
##   dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.org$QUEST.2
##           Df Sum of Sq  RSS   AIC F value  Pr(>F)
## <none>                118.89 69.309
## dados.org$GENERO      1   2.6367 121.53 69.393  1.5747 0.213645
## dados.cat$TEMPO.MAGI  1  13.8636 132.75 77.787  8.2794 0.005292 **
## dados.cat$EF          3   3.2645 122.15 65.882  0.6499 0.585645

```

```

## dados.cat$TERM.POS 3 6.4027 125.29 68.292 1.2746 0.289728
## dados.cat$QUEST.11 3 5.3448 124.23 67.487 1.0640 0.369950
## dados.org$QUEST.3 4 8.7772 127.67 68.076 1.3104 0.274454
## dados.org$QUEST.8 4 8.5288 127.42 67.891 1.2733 0.288593
## dados.org$QUEST.2 4 5.3825 124.27 65.515 0.8036 0.526940
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# inserindo a variável tempo de educação infantil
modm9 <- update(modm6, .~. + dados.cat$EI)
summary(modm9)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$EI)
##
## Residuals:
## Min 1Q Median 3Q Max
## -2.5351 -0.7577 -0.1651 0.6240 2.5409
##
## Coefficients:
## Estimate Std. Error t value
## (Intercept) -0.43666 1.89705 -0.230
## dados.org$GENEROFeminino 1.83265 1.34757 1.360
## dados.cat$TEMPO.MAGI 0.10728 0.02520 4.256
## dados.cat$EFNão ensinou -0.15577 0.72528 -0.215
## dados.cat$EF10 anos ou menos 0.50164 0.36775 1.364
## dados.cat$EF20 anos ou mais -0.29412 0.51230 -0.574
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós -0.20327 0.55280 -0.368
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos -0.49550 0.62943 -0.787
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais -0.65737 0.47956 -1.371
## dados.cat$QUEST.11Um método -0.18281 0.34545 -0.529
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos -0.68963 0.57202 -1.206
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais -0.01185 0.47118 -0.025
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 1.17728 0.59532 1.978
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 0.77592 0.74962 1.035
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 1.43353 0.62064 2.310
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 0.75771 0.57380 1.321
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.48041 0.92706 0.518
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente -2.78551 1.44456 -1.928
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente -0.84015 0.77569 -1.083
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente -0.57713 0.73199 -0.788
## dados.cat$EI10 ou menos 1.06059 0.34003 3.119
## dados.cat$EI20 anos ou mais -0.43229 0.52172 -0.829
## Pr(>|t|)
## (Intercept) 0.8186
## dados.org$GENEROFeminino 0.1780
## dados.cat$TEMPO.MAGI 6.09e-05 ***
## dados.cat$EFNão ensinou 0.8305
## dados.cat$EF10 anos ou menos 0.1767
## dados.cat$EF20 anos ou mais 0.5677
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós 0.7142
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos 0.4337
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais 0.1746
## dados.cat$QUEST.11Um método 0.5983
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos 0.2319
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais 0.9800
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 0.0518 .
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 0.3040
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 0.0237 *

```

```

## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 0.1908
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.6059
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente 0.0577
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente 0.2823
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente 0.4330
## dados.cat$EI10 ou menos 0.0026 **
## dados.cat$EI20 anos ou mais 0.4100
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.207 on 73 degrees of freedom
## Multiple R-squared: 0.4737, Adjusted R-squared: 0.3223
## F-statistic: 3.128 on 21 and 73 DF, p-value: 0.000163
drop1(modm9, test = "F")
## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$EI
## Df Sum of Sq RSS AIC F value Pr(>F)
## <none> 106.30 54.674
## dados.org$GENERO 1 2.6931 108.99 55.050 1.8495 0.178024
## dados.cat$TEMPO.MAGI 1 26.3800 132.68 73.733 18.1168 6.09e-05 ***
## dados.cat$EF 3 6.0769 112.37 53.955 1.3911 0.252334
## dados.cat$TERM.POS 3 4.5086 110.81 52.620 1.0321 0.383524
## dados.cat$QUEST.11 3 2.2791 108.58 50.689 0.5217 0.668682
## dados.org$QUEST.3 4 10.4170 116.71 55.555 1.7885 0.140344
## dados.org$QUEST.8 4 11.0978 117.39 56.108 1.9054 0.118641
## dados.cat$EI 2 17.9741 124.27 65.515 6.1719 0.003338 **
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# inserindo a variável formação # NÃO ENTROU NO MODELO
modm10 <- update(modm9, .~. + dados.cat$FOR)
summary(modm10)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$EI + dados.cat$FOR)
##
## Residuals:
## Min 1Q Median 3Q Max
## -2.48948 -0.74473 -0.07847 0.56090 2.53059
##
## Coefficients:
## Estimate Std. Error t value
## (Intercept) -0.3258330 1.9471220 -0.167
## dados.org$GENEROFeminino 1.8519888 1.3676288 1.354
## dados.cat$TEMPO.MAGI 0.1047195 0.0276176 3.792
## dados.cat$EFNão ensinou -0.1447731 0.7337094 -0.197
## dados.cat$EF10 anos ou menos 0.4968372 0.3724893 1.334
## dados.cat$EF20 anos ou mais -0.3601747 0.5283498 -0.682
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós -0.2177812 0.5603039 -0.389
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos -0.5037102 0.6365608 -0.791
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais -0.7013992 0.4963687 -1.413
## dados.cat$QUEST.11Um método -0.2048263 0.3507585 -0.584
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos -0.7050686 0.5788669 -1.218
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais -0.0005566 0.4766222 -0.001
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 1.1853162 0.6018809 1.969

```

```

## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 0.6672758 0.7753659 0.861
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 1.4431248 0.6276649 2.299
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 0.7259861 0.5819385 1.248
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.4891978 0.9374277 0.522
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente -2.8220070 1.4730015 -1.916
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente -0.8736612 0.7856706 -1.112
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente -0.5678399 0.7400396 -0.767
## dados.cat$EI10 ou menos 1.0230183 0.3495459 2.927
## dados.cat$EI20 anos ou mais -0.4050406 0.5295779 -0.765
## dados.cat$FORMagistério 0.6447991 0.9852662 0.654
## dados.cat$FORPedagogia -0.0291916 0.3084784 -0.095
##
## Pr(>|t)
## (Intercept) 0.867578
## dados.org$GENEROFeminino 0.179980
## dados.cat$TEMPO.MAGI 0.000311 ***
## dados.cat$EFNão ensinou 0.844144
## dados.cat$EF10 anos ou menos 0.186523
## dados.cat$EF20 anos ou mais 0.497648
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós 0.698673
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos 0.431405
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais 0.162007
## dados.cat$QUEST.11Um método 0.561103
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos 0.227251
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais 0.999071
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 0.052815 .
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 0.392358
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 0.024439 *
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 0.216302
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.603398
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente 0.059415 .
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente 0.269892
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente 0.445441
## dados.cat$EI10 ou menos 0.004599 **
## dados.cat$EI20 anos ou mais 0.446904
## dados.cat$FORMagistério 0.514942
## dados.cat$FORPedagogia 0.924875
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.22 on 71 degrees of freedom
## Multiple R-squared: 0.477, Adjusted R-squared: 0.3075
## F-statistic: 2.815 on 23 and 71 DF, p-value: 0.0004582
drop1(modm10, test = "F")
## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$EI + dados.cat$FOR
## Df Sum of Sq RSS AIC F value Pr(>F)
## <none> 105.63 58.075
## dados.org$GENERO 1 2.7281 108.36 58.497 1.8338 0.1799796
## dados.cat$TEMPO.MAGI 1 21.3898 127.02 73.593 14.3775 0.0003111 ***
## dados.cat$EF 3 6.3863 112.02 57.652 1.4309 0.2409695
## dados.cat$TERM.POS 3 4.7788 110.41 56.279 1.0707 0.3670938
## dados.cat$QUEST.11 3 2.4364 108.06 54.241 0.5459 0.6525286
## dados.org$QUEST.3 4 10.9911 116.62 59.479 1.8470 0.1293923
## dados.org$QUEST.8 4 11.2862 116.92 59.719 1.8965 0.1204989
## dados.cat$EI 2 15.9166 121.55 67.409 5.3493 0.0068556 **
## dados.cat$FOR 2 0.6676 106.30 54.674 0.2244 0.7995907

```

```

## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# inserindo a variável mais de uma formação
modm11 <- update(modm9, .~. + dados.cat$OUTRAS.FOR)
summary(modm11)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
##   dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
##   dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$EI + dados.cat$OUTRAS.FOR)
##
## Residuals:
##   Min     1Q   Median     3Q      Max
## -2.5908 -0.6690 -0.1100  0.7481  2.3120
##
## Coefficients:
##              Estimate Std. Error t value
## (Intercept)      0.31298   1.85805   0.168
## dados.org$GENEROFeminino      1.98505   1.30376   1.523
## dados.cat$TEMPO.MAGI          0.10414   0.02439   4.270
## dados.cat$EFNão ensinou      -0.28490   0.70286  -0.405
## dados.cat$EF10 anos ou menos   0.47471   0.35557   1.335
## dados.cat$EF20 anos ou mais    -0.13523   0.49922  -0.271
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós -0.62475   0.56057  -1.114
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos -0.97064   0.63770  -1.522
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais  -0.86839   0.47119  -1.843
## dados.cat$QUEST.11Um método    -0.19773   0.33390  -0.592
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos -0.64927   0.55305  -1.174
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais -0.17792   0.46025  -0.387
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 1.15184   0.57541   2.002
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente  0.98782   0.72945   1.354
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 1.50896   0.60057   2.513
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente  0.83041   0.55531   1.495
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.23236   0.90148   0.258
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente -3.03758   1.39974  -2.170
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente -1.11274   0.75764  -1.469
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente -1.02546   0.73010  -1.405
## dados.cat$EI10 ou menos        1.00078   0.32949   3.037
## dados.cat$EI20 anos ou mais    -0.41636   0.50424  -0.826
## dados.cat$OUTRAS.FORSim        -0.83899   0.33800  -2.482
##              Pr(>|t|)
## (Intercept)      0.86671
## dados.org$GENEROFeminino      0.13225
## dados.cat$TEMPO.MAGI          5.88e-05 ***
## dados.cat$EFNão ensinou      0.68643
## dados.cat$EF10 anos ou menos   0.18606
## dados.cat$EF20 anos ou mais    0.78726
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós   0.26878
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos   0.13236
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais    0.06945 .
## dados.cat$QUEST.11Um método      0.55559
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos    0.24427
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais    0.70022
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 0.04908 *
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 0.17991
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 0.01423 *
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 0.13918
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.79733
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente 0.03330 *
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente 0.14627

```

```

## dados.org$QUEST.8discordo totalmente 0.16446
## dados.cat$EI10 ou menos 0.00332 **
## dados.cat$EI20 anos ou mais 0.41169
## dados.cat$OUTRAS.FORSim 0.01539 *
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.166 on 72 degrees of freedom
## Multiple R-squared: 0.5152, Adjusted R-squared: 0.367
## F-statistic: 3.477 on 22 and 72 DF, p-value: 3.413e-05
drop1(modm11, test = "F")
## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$EI + dados.cat$OUTRAS.FOR
## Df Sum of Sq RSS AIC F value Pr(>F)
## <none> 97.917 48.873
## dados.org$GENERO 1 3.1526 101.070 49.883 2.3182 0.132249
## dados.cat$TEMPO.MAGI 1 24.7960 122.713 68.317 18.2329 5.876e-05 ***
## dados.cat$EF 3 5.2428 103.160 47.828 1.2850 0.286070
## dados.cat$TERM.POS 3 5.2883 103.205 47.870 1.2962 0.282347
## dados.cat$QUEST.11 3 2.0600 99.977 44.851 0.5049 0.680112
## dados.org$QUEST.3 4 10.2037 108.121 50.290 1.8757 0.123986
## dados.org$QUEST.8 4 13.1752 111.092 52.866 2.4220 0.055983 .
## dados.cat$EI 2 15.9776 113.894 59.233 5.8743 0.004333 **
## dados.cat$OUTRAS.FOR 1 8.3794 106.296 54.674 6.1615 0.015389 *
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# inserindo a variável questão 5 #NÃO ENTROU NO MODELO
modm12 <- update(modm11, ~. + dados.org$QUEST.5)
summary(modm12)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$EI + dados.cat$OUTRAS.FOR +
## dados.org$QUEST.5)
##
## Residuals:
## Min 1Q Median 3Q Max
## -2.07603 -0.69401 -0.09139 0.57600 2.37489
##
## Coefficients:
## Estimate Std. Error t value
## (Intercept) 1.473831 1.995672 0.739
## dados.org$GENEROFeminino 1.175922 1.420329 0.828
## dados.cat$TEMPO.MAGI 0.096703 0.025540 3.786
## dados.cat$EFNão ensinou -0.424588 0.721101 -0.589
## dados.cat$EF10 anos ou menos 0.405821 0.364897 1.112
## dados.cat$EF20 anos ou mais -0.029870 0.508093 -0.059
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós -0.704056 0.589647 -1.194
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos -1.124913 0.664716 -1.692
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais -0.972154 0.496293 -1.959
## dados.cat$QUEST.11Um método -0.088147 0.349243 -0.252
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos -0.642430 0.569483 -1.128
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais -0.228921 0.471517 -0.485
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 1.398264 0.665349 2.102
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 1.028791 0.760346 1.353

```

```

## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 1.729726 0.649343 2.664
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 1.076968 0.617745 1.743
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.423767 0.944038 0.449
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente -2.815882 1.446710 -1.946
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente -0.905702 0.781214 -1.159
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente -0.862778 0.767680 -1.124
## dados.cat$EI10 ou menos 1.047779 0.345145 3.036
## dados.cat$EI20 anos ou mais -0.339014 0.528514 -0.641
## dados.cat$OUTRAS.FORSim -0.940116 0.351222 -2.677
## dados.org$QUEST.5concordo parcialmente -0.386719 0.858906 -0.450
## dados.org$QUEST.5concordo totalmente 0.006648 1.047990 0.006
## dados.org$QUEST.5discordo parcialmente -1.218119 0.932740 -1.306
## dados.org$QUEST.5discordo totalmente -0.494874 0.831917 -0.595
## Pr(>|t|)
## (Intercept) 0.462744
## dados.org$GENEROFeminino 0.410611
## dados.cat$TEMPO.MAGI 0.000326 ***
## dados.cat$EFNã ensinou 0.557943
## dados.cat$EF10 anos ou menos 0.269989
## dados.cat$EF20 anos ou mais 0.953293
## dados.cat$TERM.POSNã possui pós 0.236615
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos 0.095162 .
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais 0.054235 .
## dados.cat$QUEST.11Um método 0.801497
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos 0.263245
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais 0.628883
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 0.039301 *
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 0.180519
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 0.009639 **
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 0.085786 .
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.654940
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente 0.055739 .
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente 0.250368
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente 0.265017
## dados.cat$EI10 ou menos 0.003399 **
## dados.cat$EI20 anos ou mais 0.523389
## dados.cat$OUTRAS.FORSim 0.009310 **
## dados.org$QUEST.5concordo parcialmente 0.653965
## dados.org$QUEST.5concordo totalmente 0.994957
## dados.org$QUEST.5discordo parcialmente 0.195968
## dados.org$QUEST.5discordo totalmente 0.553911
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.172 on 68 degrees of freedom
## Multiple R-squared: 0.5377, Adjusted R-squared: 0.361
## F-statistic: 3.042 on 26 and 68 DF, p-value: 0.0001281
drop1(modm12, test = "F")
## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$EI + dados.cat$OUTRAS.FOR +
## dados.org$QUEST.5
## Df Sum of Sq RSS AIC F value Pr(>F)
## <none> 93.359 52.344
## dados.org$GENERO 1 0.9411 94.300 51.297 0.6855 0.4106108
## dados.cat$TEMPO.MAGI 1 19.6819 113.040 68.518 14.3358 0.0003261 ***
## dados.cat$EF 3 4.2900 97.649 50.612 1.0416 0.3798622

```



```

## dados.cat$TERM.POS 3 6.3184 99.677 52.566 1.5341 0.2135879
## dados.cat$QUEST.11 3 1.8937 95.252 48.252 0.4598 0.7112845
## dados.org$QUEST.3 4 11.0779 104.437 54.997 2.0172 0.1017736
## dados.org$QUEST.8 4 11.0610 104.420 54.981 2.0141 0.1022277
## dados.cat$EI 2 16.0338 109.392 63.401 5.8393 0.0045675 **
## dados.cat$OUTRAS.FOR 1 9.8366 103.195 59.861 7.1647 0.0093100 **
## dados.org$QUEST.5 4 4.5582 97.917 48.873 0.8300 0.5107185
## ---
## Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
# inserindo a variável questão 7
modm13 <- update(modm11, ~. + dados.org$QUEST.7)
summary(modm13)
##
## Call:
## lm(formula = dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
## dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
## dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$EI + dados.cat$OUTRAS.FOR +
## dados.org$QUEST.7)
##
## Residuals:
## Min 1Q Median 3Q Max
## -2.5525 -0.6303 -0.1007 0.6428 2.3800
##
## Coefficients:
## Estimate Std. Error t value
## (Intercept) 1.52360 2.17894 0.699
## dados.org$GENEROFeminino 1.92237 1.34053 1.434
## dados.cat$TEMPO.MAGI 0.10582 0.02478 4.271
## dados.cat$EFNão ensinou -0.30619 0.70828 -0.432
## dados.cat$EF10 anos ou menos 0.38831 0.36502 1.064
## dados.cat$EF20 anos ou mais -0.20665 0.51222 -0.403
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós -0.61272 0.57083 -1.073
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos -0.99520 0.64544 -1.542
## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais -0.90025 0.47541 -1.894
## dados.cat$QUEST.11Um método -0.11792 0.33897 -0.348
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos -0.65056 0.55835 -1.165
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais -0.16009 0.46934 -0.341
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 1.32195 0.61308 2.156
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 1.14761 0.76190 1.506
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 1.58087 0.64514 2.450
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 0.99517 0.60668 1.640
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.15448 0.90922 0.170
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente -3.02600 1.41220 -2.143
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente -1.11054 0.76607 -1.450
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente -1.10946 0.74455 -1.490
## dados.cat$EI10 ou menos 0.95883 0.33492 2.863
## dados.cat$EI20 anos ou mais -0.41310 0.50599 -0.816
## dados.cat$OUTRAS.FORSim -0.80227 0.34132 -2.350
## dados.org$QUEST.7concordo parcialmente -1.21910 0.91756 -1.329
## dados.org$QUEST.7concordo totalmente -1.21028 0.89230 -1.356
## dados.org$QUEST.7discordo totalmente -0.12914 1.58553 -0.081
## Pr(>|t|)
## (Intercept) 0.48675
## dados.org$GENEROFeminino 0.15608
## dados.cat$TEMPO.MAGI 6.1e-05 ***
## dados.cat$EFNão ensinou 0.66687
## dados.cat$EF10 anos ou menos 0.29112
## dados.cat$EF20 anos ou mais 0.68788
## dados.cat$TERM.POSNão possui pós 0.28684
## dados.cat$TERM.POS2005 ou menos 0.12768

```

```

## dados.cat$TERM.POS2010 ou mais      0.06247 .
## dados.cat$QUEST.11Um método         0.72900
## dados.cat$QUEST.11Dois métodos      0.24797
## dados.cat$QUEST.11Três ou mais     0.73406
## dados.org$QUEST.3concordo parcialmente 0.03455 *
## dados.org$QUEST.3concordo totalmente 0.13657
## dados.org$QUEST.3discordo parcialmente 0.01681 *
## dados.org$QUEST.3discordo totalmente 0.10548
## dados.org$QUEST.8concordo parcialmente 0.86559
## dados.org$QUEST.8concordo totalmente 0.03566 *
## dados.org$QUEST.8discordo parcialmente 0.15168
## dados.org$QUEST.8discordo totalmente 0.14075
## dados.cat$EI10 ou menos             0.00555 **
## dados.cat$EI20 anos ou mais         0.41707
## dados.cat$OUTRAS.FORSim             0.02161 *
## dados.org$QUEST.7concordo parcialmente 0.18835
## dados.org$QUEST.7concordo totalmente 0.17941
## dados.org$QUEST.7discordo totalmente 0.93532
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
##
## Residual standard error: 1.17 on 69 degrees of freedom
## Multiple R-squared:  0.5322, Adjusted R-squared:  0.3627
## F-statistic:  3.14 on 25 and 69 DF,  p-value: 9.323e-05
drop1(modm13, test = "F")
## Single term deletions
##
## Model:
## dados.cat$TEMPO.PNAIC ~ dados.org$GENERO + dados.cat$TEMPO.MAGI +
##   dados.cat$EF + dados.cat$TERM.POS + dados.cat$QUEST.11 +
##   dados.org$QUEST.3 + dados.org$QUEST.8 + dados.cat$EI + dados.cat$OUTRAS.FOR +
##   dados.org$QUEST.7
##           Df Sum of Sq  RSS   AIC F value    Pr(>F)
## <none>                94.477 51.476
## dados.org$GENERO      1  2.8158 97.293 52.266  2.0565 0.156076
## dados.cat$TEMPO.MAGI  1 24.9788 119.456 71.762 18.2429 6.097e-05 ***
## dados.cat$EF          3  4.2462 98.723 49.652  1.0337 0.383186
## dados.cat$TERM.POS    3  5.7621 100.239 51.100  1.4028 0.249392
## dados.cat$QUEST.11   3  1.8952 96.372 47.362  0.4614 0.710164
## dados.org$QUEST.3    4  9.9096 104.387 52.951  1.8093 0.136916
## dados.org$QUEST.8    4 12.8257 107.303 55.569  2.3418 0.063426 .
## dados.cat$EI         2 14.3861 108.863 60.940  5.2534 0.007522 **
## dados.cat$OUTRAS.FOR  1  7.5646 102.042 56.793  5.5247 0.021614 *
## dados.org$QUEST.7    3  3.4398 97.917 48.873  0.8374 0.477959
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
anova(modm13)
## Analysis of Variance Table
##
## Response: dados.cat$TEMPO.PNAIC
##           Df Sum Sq Mean Sq F value    Pr(>F)
## dados.org$GENERO      1  4.798  4.7983  3.5044 0.065445 .
## dados.cat$TEMPO.MAGI  1 31.221 31.2213 22.8021 9.736e-06 ***
## dados.cat$EF          3  8.123  2.7077  1.9775 0.125402
## dados.cat$TERM.POS    3  5.381  1.7937  1.3100 0.278179
## dados.cat$QUEST.11   3  7.021  2.3403  1.7092 0.173165
## dados.org$QUEST.3    4 13.101  3.2753  2.3921 0.058937 .
## dados.org$QUEST.8    4  8.042  2.0104  1.4683 0.221297
## dados.cat$EI         2 17.974  8.9871  6.5636 0.002458 **
## dados.cat$OUTRAS.FOR  1  8.379  8.3794  6.1198 0.015832 *

```

```

## dados.org$QUEST.7  3 3.440 1.1466 0.8374 0.477959
## Residuals      69 94.477 1.3692
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Anova(modm13)
## Anova Table (Type II tests)
##
## Response: dados.cat$TEMPO.PNAIC
##      Sum Sq Df F value  Pr(>F)
## dados.org$GENERO    2.816  1  2.0565 0.156076
## dados.cat$TEMPO.MAGI 24.979  1 18.2429 6.097e-05 ***
## dados.cat$EF        4.246  3  1.0337 0.383186
## dados.cat$TERM.POS   5.762  3  1.4028 0.249392
## dados.cat$QUEST.11  1.895  3  0.4614 0.710164
## dados.org$QUEST.3    9.910  4  1.8093 0.136916
## dados.org$QUEST.8   12.826  4  2.3418 0.063426 .
## dados.cat$EI        14.386  2  5.2534 0.007522 **
## dados.cat$OUTRAS.FOR 7.565  1  5.5247 0.021614 *
## dados.org$QUEST.7    3.440  3  0.8374 0.477959
## Residuals      94.477 69
## ---
## Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

```

Obtendo o resíduo padronizado

```

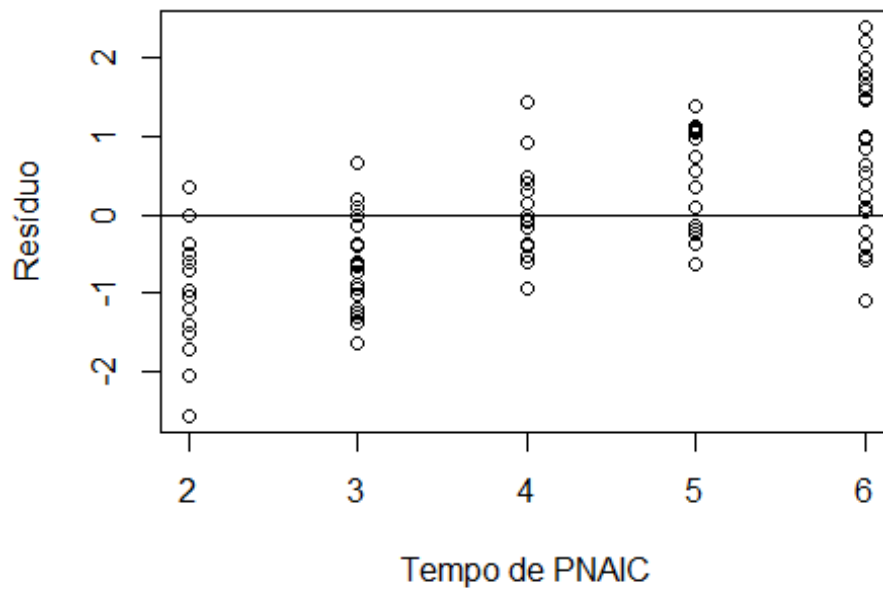
mean(residuals(modm13))
## [1] -1.413418e-17
sd(residuals(modm13))
## [1] 1.002534
dados.org$respad.1 <- (residuals(modm13) - mean(residuals(modm13))) / sd(residuals(modm13))
dados.org$respad.1
## [1] -8.817505e-01 -1.184949e+00 1.004884e-01 1.845299e-01 4.799965e-01
## [6] -1.193749e+00 -1.249437e+00 -6.325142e-01 -1.460366e-01 1.485961e-01
## [11] -6.249208e-01 -5.309982e-01 -1.813727e-01 -1.698090e+00 -1.089287e+00
## [16] -6.046703e-01 4.102110e-01 1.670840e-14 -1.645020e-01 -5.950649e-01
## [21] -2.026537e+00 -3.777058e-01 -9.704209e-01 3.918654e-02 -4.050157e-01
## [26] -1.439785e-01 3.842846e-01 3.609486e-01 2.373929e+00 -7.101650e-01
## [31] -2.504613e-01 1.044075e+00 1.025119e-01 5.254266e-01 -1.634317e+00
## [36] 9.003146e-01 -1.039083e+00 5.618914e-01 -8.776913e-01 1.067087e+00
## [41] -7.573800e-02 2.355817e-16 -4.936187e-01 1.373641e+00 -9.456072e-01
## [46] -9.415788e-01 9.762538e-01 2.949443e-01 1.083221e+00 3.494319e-01
## [51] 2.197912e+00 -1.005296e+00 1.438178e+00 7.237808e-01 1.425420e+00
## [56] 1.741996e+00 -1.303412e+00 -6.585797e-01 -3.799757e-01 -5.272421e-01
## [61] -3.718941e-01 -2.546078e+00 1.805433e+00 9.687153e-01 -1.475748e-01
## [66] 6.171790e-01 1.070951e+00 -3.861639e-01 1.115817e+00 9.604670e-01
## [71] 1.996006e+00 8.632749e-02 -3.869452e-01 1.620416e+00 1.471479e+00
## [76] 1.585526e+00 -2.221808e-01 8.432538e-01 -3.667079e-01 2.210735e-01
## [81] 6.325142e-01 1.736764e+00 -1.404265e+00 -7.293943e-01 -5.964378e-01
## [86] -4.986332e-01 -5.801508e-01 -7.081632e-02 3.590169e-01 6.497266e-01
## [91] -1.004645e-01 -1.508495e+00 -1.378319e+00 -1.190636e+00 9.715467e-17
# Diagrama de dispersão dos resíduos x variável explicativa

```

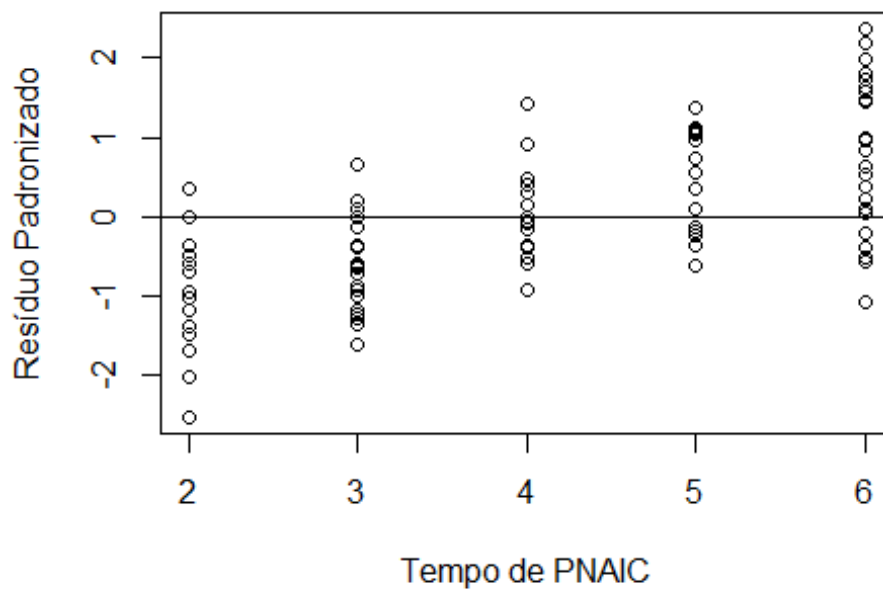
```

plot(dados.cat$TEMPO.PNAIC, residuals(modm13),
      xlab="Tempo de PNAIC",
      ylab="Resíduo")
abline(h=0)

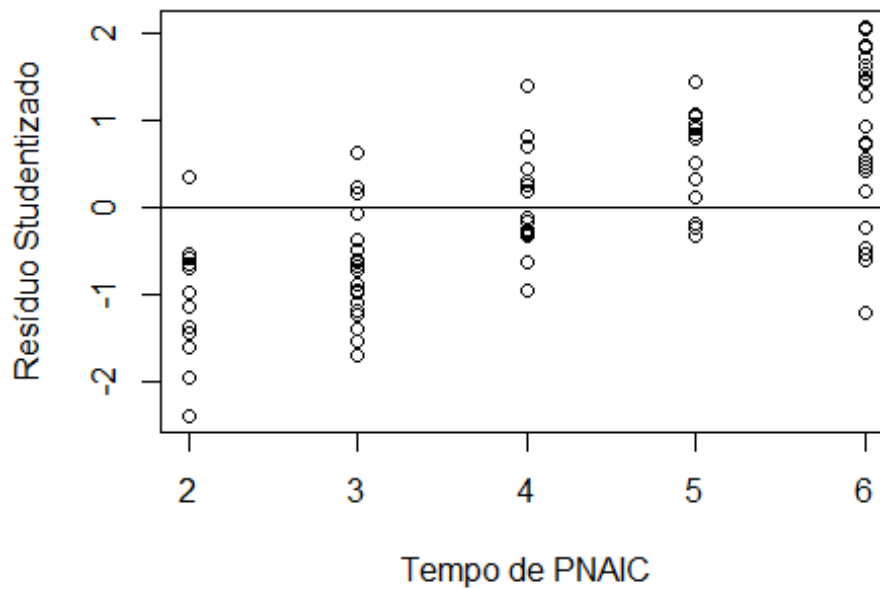
```



```
plot(dados.cat$TEMPO.PNAIC, dados.org$respad.1,
     xlab="Tempo de PNAIC",
     ylab="Resíduo Padronizado")
abline(h=0)
```



```
plot(dados.cat$TEMPO.PNAIC,
     rstandard(modm11),
     xlab="Tempo de PNAIC",
     ylab="Resíduo Studentizado")
abline(h=0)
```



#Diagrama de dispersão dos resíduos x valores ajustados

#-----

```
par(mfrow=c(2,2))
```

```
plot(fitted(modm13),
     dados.org$respad.1,
     xlab="Valores ajustados",
     ylab="Resíduo Padronizado")
```

```
abline(h=0)
```

```
boxplot(dados.org$respad.1,
        ylab="Resíduo Padronizado")
```

```
hist(dados.org$respad.1,
     scale="density",
     xlab="Resíduo Padronizado",
     ylab="Densidade de frequência",
     main="")
```

```
## Warning in plot.window(xlim, ylim, "", ...): "scale" não é um parâmetro
```

```
## gráfico
```

```
## Warning in title(main = main, sub = sub, xlab = xlab, ylab = ylab, ...):
```

```
## "scale" não é um parâmetro gráfico
```

```
## Warning in axis(1, ...): "scale" não é um parâmetro gráfico
```

```
## Warning in axis(2, ...): "scale" não é um parâmetro gráfico
```

```
qqPlot(dados.org$respad.1,
       dist="norm",
       xlab="Percentis da N(0,1)",
       ylab="Resíduo Padronizado")
```

```
## [1] 62 29
```

Entrevista: Sujeito 1

Local: Google Meet

Realizada: setembro de 2020

Entrevistadora: pesquisadora

Entrevistada: professora cursista do PNAIC da Educação Infantil

Tempo de entrevista: 55 minutos

Pesquisadora:

Primeiramente quero te agradecer pela participação na pesquisa, sei que o período que estamos vivendo é de extrema complexidade para as professoras, pois o ensino a distância tem consumido demais o nosso tempo e não é fácil, pois também têm as questões de ordem pessoais.

Entrevistada 1:

Eu que agradeço, fiquei muito feliz em participar.

Pesquisadora:

A gente vai conversar sobre o trabalho que você realiza enquanto professora e, também, sobre o PNAIC da Educação Infantil que você participou. Eu te enviei um e-mail com o termo de consentimento e mais detalhes da pesquisa e as três questões norteadoras do trabalho. Como conversamos durante o nosso contato, a entrevista é bem tranquila. Você fique à vontade para me interromper quando quiser, fazer questões...

Podemos começar?

Entrevistada 1:

Sim.

Pesquisadora:

Então vou fazer a primeira pergunta do nosso roteiro.

Como você avalia a proposta de formação denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Educação Infantil?

Entrevistada 1:

Então, Andreia, eu vou te falar que eu sou uma viúva do PNAIC, porque eu acho que o PNAIC foi a maior contribuição, principalmente para os professores ingressantes na época, para os professores iniciando a carreira, porque, principalmente a gente sabe, né? Que quando a gente começa a carreira a gente, geralmente, começa em escola infantil na rede particular. E, aí, cada um vem com uma concepção, onde naquele aceleiro para

alfabetizar logo e não sei o que outros vem como uma ideia muito romanceada do que vão encontrar, outros realmente não sabem nem como começar a trabalho e eu acho que o PNAIC ele serviu primeiro de tudo para alinhar proposta. Então, assim, fazendo a formação aquele professor ele sabia da concepção da rede. Eu acho que o PNAIC ele contribuiu para resgatar as concepções de infância da gente saber certinho, o que é que era adequado fazer com cada faixa etária, as brincadeiras, o lúdico, o que que é o conceito do lúdico, o brincar que não é brincar por brincar e como fazer um brincar devido, eu acho que foi um investimento muito grande, eu acho que a nossa rede ganhou muito porque eu acredito que se você investe em coisas que são anteriores à alfabetização, que estão lá na educação infantil, então aquela mão que um dia vai escrever é uma mão que antes de tudo ela precisa sentir todas as texturas, é uma mão que precisa sentir diferentes sensações. Precisa mexer com diferentes materiais isso eu acredito que na nossa vida inteira só acontece na educação infantil com o brincar dirigido. Então acho que o PNAIC ele foi um grande ganho pra rede. Eu acho que aquela leva de alunos que a gente alfabetizou depois dos professores do PNAIC vieram com uma outra qualidade e que hoje se não temos o PNAIC, nós que permanecemos na educação fundamental, na alfabetização, nós percebemos a diferença que fez quando acabou a formação, então eu acredito eu assim, eu sou viúva do PNAIC, né? Amo o PNAIC acho que tinha que ter de novo, enfim...

Pesquisadora:

Ah, me fala uma coisa né.

Você falou que era nova quando entrou na rede, e, também sobre as concepções da rede sobre a alfabetização. **Quais eram essas concepções que tinha na rede?**

Entrevistada 1:

Na Rede ou no PNAIC?

Pesquisadora:

Você falou que o PNAIC alinhou as concepções da rede. Conta pra nós quais concepções eram essas que existiam na rede. Como foi que você viu isso?

Entrevistada 1:

Na época quando eu entrei, a gente né, naquela outra gestão, outro caminhar, enfim né não quero, não sei se posso me aprofundar nesse tipo de questão...

Pesquisadora:

Fique à vontade pra se aprofundar, lembrando que a sua entrevista ficará sigilo, conforme combinamos. Nós vamos utilizar a entrevista para fazer análise conforme os objetivos, já te enviados. Então, pode falar o que sentir necessidade.

Entrevistada 1:

Então eu sei por que a nossa... gestão anterior. era uma gestão de esquerda, uma gestão na qual a gente tinha uma outra visão de professor, de aluno, de trabalho em rede e da formação do professor, então quando eu falo assim das concepções da rede. Eu sinto que a gente estava caminhando no sentido de... de trazer novas tendências, né? De abranger as novas tendências, mas não ignorar aquilo que os professores já traziam como experiência, tanto que a gente tinha lá o Diálogo pedagógico, os Encontros de Práticas, o Rede em Roda que você conduzia com maestria, né? Eram momentos que a gente parava a rede, a gente sabia o que colega estava fazendo, e a gente tinha a formação do PNAIC que era para alinhar as questões, dos autores que era para embasar a gente na teoria, mas a gente também tinha um momento das práticas e assim dizer, olha meu colega tá fazendo uma composteira com crianças de três anos de idade, né? lá no... lá no Parque Miami. Porque lá é uma zona, uma área mais rural, as pessoas que são mais de chácara lá no Parque Andreense, né? É uma coisa da realidade deles, mas eu posso fazer para minha escola que é aqui no Vila Linda, então assim você via a teoria, você aprende a fazer as concepções teóricas da rede, o que a rede acredita. Mas a gente também tinha as práticas alinhadas a isso, e, aí, a gente podia usar como ferramenta. Então acho que isso foi o principal assim, sabe? O que alimentava mesmo? A gente sabia a gente conseguiu acessar, por que hoje se você me perguntasse, quais são as concepções que a rede atualmente trouxe de alfabetização de criança? Eu não vou saber te dizer muito bem não, porque nosso currículo saiu agora então... ela fica complicado, sabe? Assim estava num caminho, num direcionamento e hoje a gente já não tem, a gente aprendia que a gente podia alinhar, que a gente o que podia trazer da prática e da teoria para embasar. Tanto que na época eu lembro que houve uma discussão do planejamento do professor, que era assim, olha vai fazer o seu planejamento, mas vamos pensar nesse planejamento. Como você registra? vamos dar nome aos bois, se você vai fazer uma brincadeira, um alinhavo.. para que que serve? É psicomotricidade? O que que é? Vamos nomear, vamos ser mais técnicos aqui, e a gente tinha toda essa construção até do nosso planejamento, né? Como fazer então... Acho que eu sinto hoje muita falta disso também.

Pesquisadora:

Certo e essa estrutura que vocês trabalharam na formação do PNAIC da Educação Infantil. A minha pesquisa se concentra nos anos de 2017 e 2018. Você pode me dar mais detalhes desse tempo, de como que acontecia?

Entrevistada 1:

Eu trabalho em duas redes. Trabalho em São Bernardo e trabalho em Santo André,

Pesquisadora:

Certo

Entrevistada 1:

Eu moro em São Bernardo e eu optei em fazer o PNAIC na rede de Santo André, porque a gente tinha a dispensa da RPS, porque a RPS na sua concepção é para a formação do professor. Então, nos anos anteriores, quando era do fundamental o PNAIC, Santo André teve essa sacada de compreender que o PNAIC era esse momento, então o professor que optava em fazer o PNAIC ao invés de ir para a RPS ele ia para o curso. E aí tinham os polos. Então, você não ficava amarrado no Centro de Formação que, às vezes, é longe, eu estava no parque Miami e depois eu fui para Vila Linda na outra edição. A gente ficava muito longe do Centro de formação e essa questão de você ter polos onde o professor podia escolher o mais perto da Unidade Escolar também foi outra certo muito grande, e tinha bolsa, né? Não lembro. Quais são as edições que davam as bolsas, uma bolsa de R\$ 200.

Pesquisadora:

As edições que tiveram bolsas para os professores foram nos anos de 2013 a 2016. A partir de 2017, os professores não tiveram mais bolsa do MEC para realizar o PNAIC.

Entrevistada 1:

Ah, tá, a anterior tinha né? Aí, depois não teve mais, mas ainda assim nós continuamos fazendo... é porque eu tinha polo próximo, trocava pela RPS, tinha o professor que era assessor da escola, então aquele professor que fazia a formação para ser monitor para ser professor do PNAIC. Esse professor ele ficava prestando assessoria em algumas escolas e ele vinha eu lembro eu tinha Elaine, Elaine Eira, era que era uma mega parceira, ela ia na minha sala, às vezes eu mostrava olha tô trabalhando esses Alfabetização, ela falava nesse mesmo jogo dá para você usar de várias outras maneiras, a gente sentava a gente conversava sobre casas dos alunos e foi uma experiência muito engrandecedora assim, muito muito boa, né? Porque ela tinha a formação dela. Acredito que para ser formadora

do PNAIC era uma formação mais completa, acredito que com outras redes, então, ela trazia outras estratégias para dentro da sala, então essa questão também foi muito bacana.

Pesquisadora:

Só que, na última edição de 2017 e 2018, já não tinha essas formadoras. Como acontecia, me explica melhor como ficou organizado o PNAIC para a Educação Infantil?

Entrevistada 1:

Olha eu acho que eu me lembrava melhor da estrutura das edições anteriores. Acho que o de 18 foi aquele que a gente tinha que fotografar as práticas em sala de aula e fazia um portfólio.

Pesquisadora:

Certo. Você sabe me dizer mais detalhes dessa formação de 2017 e 2018?

Entrevistada 1:

Foi numa carga horária mais reduzida, ele teve um deles, eu não, acho que foi de 18 que ele meio que se propõe a amarrar todas as outras, que era de área de interdisciplinaridade. E aí tinha um material que a gente podia acessar na internet. As apostilas.

Pesquisadora:

Vocês tinham esse material físico ou era só pela internet?

Entrevistada 1:

Isso. Era lá num portal para você fazer o download e tinham essas apostilas. E, aí vinham as propostas para a gente fazer em sala de aula, então uma história direcionada é uma prática. Eu lembro até que, esses dois contaram com a assessoria da Alfredina Nery, não foi isso?

Pesquisadora:

Não, a Alfredina Nery deu assessoria nos anos de 2013 a 2016.

Entrevistada 1:

Então, o que eu lembro desses últimos dois foi que a gente tinha as propostas, e a gente ia fazendo em sala de aula e montando um portfólio.

Pesquisadora:

Certo, e quem acompanhava isso?

Entrevistada 1:

Era a AP, não era? Ou, era a assessora? A Elaine?

Pesquisadora:

Eu não tenho muito detalhes, porque eu não mais fazia parte da coordenação, devido a troca da administração, no ano de 2017 eu retornei para a sala de aula.

Entrevistada 1:

A estrutura era diferente, dos anteriores, mas eu acredito que ainda era formadora que acompanhava esses portfólios, que acompanha essas práticas.

Pesquisadora:

Certo, existia um estudo do material específico do PNAIC para a Educação Infantil?

Como que era feito isso?

Entrevistada 1:

Sim.

Pesquisadora:

Você lembra desse material?

Entrevistada 1:

Então, esse PNAIC que você está perguntando, agora eu lembrei um pouco, qual que foi a edição, é que eu pensei sobre todos que cursei, eu fiz todas as edições. Então, nesse finalzinho eu sentia que a gente precisava ter uma formação e que já não podia mais contar com aquela estrutura anterior. Então pegou o tema que foi a interdisciplinaridade para utilizar como o fio da meada dessa formação desse último PNAIC, só que a gente já não tinha mais essa estrutura de ter os polos de ter conversas com professores de outras unidades, era dentro da unidade os cadernos. Eles não eram impressos. Eles eram para download...

Pesquisadora:

Certo.

Entrevistada 1:

Então aquele professor que queria imprimir, ele imprimia por iniciativa própria ou pedia para a direção da escola, dependendo das cotas de xérox e a direção, eles até imprimiam também, eu lembro que eu fiz opção para ficar só... só no download, eu tenho salvo se não me engano devo ter em algum lugar do meu drive os cadernos. E aí tinha temas, ele era tematizado então... pra fazer o portfólio aí tinha lá uma descrição de uma atividade que pedia para você fazer alguma, com foto ou gravação alguma coisa, mas agora não me lembro se quem acompanhava era AP ou se era o professor formador, eu acredito que ainda era o professor formador...

Pesquisadora:

Certo.

Entrevistada 1:

Mas ficou meio vago na época, porque uma que foi de um ano para o outro, né? então a gente começou em novembro, não sei o que já começa a se apropriar, né, da proposta do curso, aí vem férias, recesso e tal, quando a gente retorna, a gente já não sabe mais de onde parou direito, né e aí retornam às propostas, a gente tem que se situar novamente, então, ficou uma coisa meio quebrada.

Pesquisadora:

Então, por favor, veja se eu entendi? Vocês faziam o curso do PNAIC na formação, tinham esses cadernos e não tinha continuidade na escola. Era um curso numa relação entre vocês e o formador somente.

Entrevistada 1:

Isso. Era uma coisa mais... é não era mais... uma coisa assim tão próxima como foram nas outras edições, ela já foi um pouco mais fragmentada. Acho que a palavra fragmentada, é a correta, né?

Pesquisadora:

Certo

Entrevistada 1:

Porque até pela estrutura de ter começado e depois para e depois volta. Ficou meio... uma coisa meio fragmentada.

Pesquisadora:

E referente às teorias existentes, elas eram coerentes com as anteriores ou eram diferentes?

Entrevistada 1:

Sim, aí eu acredito que sim, estava bem alinhado material era muito bom, inclusive.

Pesquisadora:

Você se lembra especificamente quais os autores eram trabalhados? O que defendia esses cadernos?

Entrevistada 1:

Olha os autores eu não me recordo muito bem em detalhes quais que eram. Mas o Paulo Freire, sempre aparecia alguma coisinha assim, alguma epigrafe, alguma coisa, né? Eu não me lembro se tinha alguma coisa do Loris Malaguzzi também. Zabala e Zabalza que sempre aparece nas propostas, os autores que já tinham nos anteriores, mas eu não posso te afirmar com certeza, porque o que ficou claro na minha mente dessa edição, foi a interdisciplinaridade, né que era a arte, aí depois entrou com ciências humanas foi uma

coisa assim que ele dos cadernos, né? Que o intuito era mostrar que você pode fazer a interdisciplinaridade com qualquer área de conhecimento assim que você pode pegar um tema gerador e desse tema você ter vários desdobramentos, né?

Pesquisadora:

Certo, e me diz uma coisa, como que você acha que essa formação essa específica desse tempo, ela te ajudou lá na sala de aula? O que que você aprendeu fazer a partir dela?

Entrevistada 1: Então, ehh, a interdisciplinaridade é uma coisa que às vezes a gente esquece, né? A gente vai dar alguma coisa sobre meio ambiente, energia e a gente meio que acha que é ali naquela caixinha a partir desta informação, eu consegui pensar, outras estratégias e eu lembro que assim agora me veio a lembrança dessa afirmação. Eu lembro que sempre dizia que o aluno que era bom você dizer que o aluno na vida cotidiana dele, então para alunos fazer essa relação com a vida, né? Que aquilo para que fosse uma aprendizagem significativa para além de você ensinar um conceito um nome científico da aprendizagem significativa e que eles pudessem se estabelecer relações e eu passei a me aceitar mais depois dessa formação a isso. Essa questão de falar para o aluno oh você ... até para os mais velhos, né? Que hoje eu trabalho com quarto quinto, eu não tenho mais alfabetização. Eu estou no segundo em Santo André, mas eu trabalho mais no parquinho de anos anteriores, mas até com os maiores hoje eu vou dar uma fração eu falo, quando você tiver um cartão de crédito foi parcelar suas compras só pagar uma fração por mês. Olha lá no boleto do seu pai e da sua mãe e para eles realmente eles vão vendo que vem aqui no dia a dia vão estabelecendo as relações e vão tendo aprendizagem. Isso foi que ficou mais forte para mim situar o aluno das relações que possa fazer com a vida cotidiana.

Pesquisadora:

Perfeito, e especificamente para a alfabetização?

Entrevistada 1:

Olha, a primeira coisa que eu vou te falar, era da organização. Porque a gente tinha que fazer os portfólios, né?

Pesquisadora:

Certo

Entrevistada 1:

Então isso pra mim, já comecei a organizar de outra maneira para que as coisas não ficassem soltas assim para que os registros aí eles fossem organizadinho, a organização dos registros, dar nome aos bois se falava muito isso, você vai fazer atividade então dê

nome aos bois, porque para construir portfólio a gente não pode usar qualquer linguagem, tem que ser uma linguagem mais técnica e mais adequada, então isso também melhorou o meu planejamento. Então, se alguém hoje for dar minha aula pegar meu planejamento a pessoa vai ver lá tudo como eu faria, né? Vai entender melhor a interdisciplinaridade. Na alfabetização é muito importante porque as crianças tem a questão delas entenderem o porquê naquele processo de leitura as descobertas que estão na alfabetização, ter esse olhar mais carinhoso, assim um olhar mais atento para o que as crianças trazem e do que eu posso fazer com isso, porque aquilo que a gente às vezes fala, né? A gente que é adulta, às vezes, explicando alguma coisa para aquela criança, ele não vai demorar mais para entender do que se um colega for explicar, então uma outra coisa que eu também aprendi a fazer melhor foram as duplas produtivas. Então como que eu vou observar aquele aluno para fazer uma dupla produtiva até que juntos eles possam avançar pensar em desafios possíveis, mas que ainda assim desafios naquela criança para aprendizagem essas reflexões, eu acho que foram muito válidas. O material impresso disponibilizado para download era muito bom e tinham uma sequência muito lógica. Então você estava com uma dúvida, sabia que tinha lá, se tinha que fazer uma atividade para registro. Então você ia lá você pegava, lia e isso me ajudou até na questão de mapear uma sala de aula, sabe, então as hipóteses de escrita de usar essas hipóteses de escrita para, por exemplo, dar uma atividade direcionada para ciências que aquela criança vai entender disso que eu posso ajudar ela se alfabetizar com isso outras coisas também, que se tinha muito forte eram os jogos de alfabetização, então olha esse jogo você vai usar de tal e tal maneira, então a gente aprendeu a direcionar agrupar melhor as crianças para usarem aqueles jogos e para realmente aprenderem com os jogos né? então achei que também foi muito rico nesse aspectos.

Pesquisadora:

O que tinha nesses portfólios que você colocava

Entrevistada 1:

Tinha em geral, tinha a proposta com o objetivo que você precisava atingir com aquela aula. Você fazia como se fosse um planejamento como você planejava no seu cenário. E aí você colocava fotos colocava alguma atividade...

Pesquisadora:

O planejamento era feito onde, lá na formação do PNAIC, ou você fazia sozinha, depois entregava. Como funcionava isso?

Entrevistada 1:

Tinha... eu me lembro de me agrupar com as colegas porque na RPS sempre tem um momento que a direção dava para gente se agrupar com os pares.. Então me lembro fazendo nos dois momentos tanto na RPS porque aí a gente não tinha mais o momento de parar para o PNAIC como tinha anteriormente. Então era na RPS. Dava uns os direcionamentos aí né? E eu tanto me lembre de fazer isso com os pares no momento que a direção dava para gente se agrupar. Quanto durante a aula de educação física e eu parar um pouquinho já fazer minhas anotações e registrava.

Pesquisadora:

Você se lembra de uma atividade que foi bem significativa para você e para as crianças nessa relação, que saiu dessa proposta?

Entrevistada 1:

Lembro, lembro sim.

Pesquisadora:

Conta para mim um pouquinho então.

Entrevistada 1:

Na época eu tinha uma turma muito difícil. Acho que a turma mais difícil que eu já tive porque tinham muitas crianças com inclusões muito sérias, então eu aí chegou uma menina Giovana, que ela tinha uma síndrome desconhecida não se sabia o que era a síndrome dela não tinha nome e ela tinha muitas limitações, ela andava, mas ela tinha muitas limitações e eu tinha um aluno da turma que ele era extremamente agressivo, ele era uma criança que ele não tinha ele não apresentava nenhuma empatia, ele não apresentava. Nada assim de sentimentos mais nobres assim, ele era uma criança realmente muito difícil e eu tinha um grupo que me ajudava muito, E aí tinha uma proposta que era uma contação de história. E aí eu pensei meu Deus. Era uma proposta a que assim tinha que ter dramatização e tinha que ter roda e tinha que ter algo que as crianças mesmo para recontar, para fazer o reconto da história aí tinha as etapas para seguir. E nesse dia a gente fez a roda aí, eu pensei bom. O que é que eu vou fazer com ele, né? Porque ele não vai parar ele vai bater todo mundo, ele vai tirar sangue de todo mundo, ele vai fazer o que ele quiser aqui, porque é o momento que as crianças tem que concentrar, aí eu falei Nicolas vem ler a história para os seus amigos, fiz a roda bonitinho. Ele olhou para minha cara deu risada, não, não aí eu falei mais... vamos ler pro seus amigos tá todo mundo esperando para te ver, não prefiro não participar não, não gosto esta história é boba uma história chata, onde já se viu, não vou ler, não vou participar tá bom, né? Fica aí só que uma outra criança. Começou a ler do jeito dela a história. Era muito legal era aquele livro “Quem

soltou o pum” no final que era o cachorro, que era uma das histórias que a gente poderia ler, quando ele viu a história que tinha um cachorro, que ele começou a gostar da história, ele quis participar e começou a se envolver no processo e as outras crianças foram vendo o quanto participava e ele meio que virou líder, mas ele virou um líder de uma coisa boa de leitura. Então, era uma coisa que ele se orgulhar em fazer, porque até então, só tomava bronca. E aí teve a dramatização e tudo e aí essa menina a Giovana ela entra no seguinte ela tinha muitas limitações, muitas, muitas, muitas, mesmo. Como era uma atividade de leitura, de dramatização que envolvia também a questão da natureza dos animais e tal, eu pensei como eu vou colocar essa menina também para participar porque só ficaria na roda ela já tá participando, mais né? Aí eu levei, ao em vez de ler dentro da sala dentro eu levei para a parte de fora e tinha uma casinha de João-de-Barro. E ela percebeu que passarinho entrava ali. E daí virou outra coisa a gente começou a explorar os animais domésticos animais da natureza o que a gente podia fazer para atrair mais passarinho e foi bacana, porque aí eu consegui fazer a proposta que era a interdisciplinaridade de arte com outros com outras áreas de conhecimento. Então a gente foi tratar as artes visuais, leitura para ciências para as outras coisas e foi bem significativo bem bacana.

Pesquisadora:

Muito bom e as outras atividades, você sentiu também que foi dessa forma contribuíram com o seu dia a dia?

Entrevistada 1:

Sim, se a gente se atentasse à proposta e se a gente fizesse o que estava ali sugerido, que a gente tirasse um tempinho para ler. Para compreender eram coisas que realmente ajudavam muito e que tinha tudo a ver com as formações anteriores.

Pesquisadora:

O que poderia ter sido melhor no PNAIC da Educação Infantil?

Entrevistada 1:

Eu acho que poderia ter tido a mesma estruturação dos outros para que mais professores participassem. Porque alguns foram desanimando porque era muito da sua iniciativa fazer, então assim, você tinha que ter iniciativa de ir lá pegar qual era a proposta e ler, ver o que era e sistematizar. Então o professor que tinha que fazer tudo, pensa, que tem gente que trabalha em dois, três empregos as coisas pesam um pouco, eu mesmo senti que em alguns momentos, eu meio que lembrava assim de surpresa e ia lá e pegava rapidinho e fazia o que não acontecia com outro PNAIC, porque a gente tinha aquele dia, aquele

compromisso com a formadora com a escola aquele espaço. Então acho que isso é isso iria ser melhor sabe...

Pesquisadora:

Ah, não era somente presencial. Ele tinha horas também a distância? Não entendi direito.

Entrevistada 1:

Era assim tinha lá os materiais e aí você na sua RPS, no seu momento de aula que você tivesse alguma janela, no dia você poderia checar, qual era a proposta dá uma lida. Era, era uma coisa assim, não tinha aquele dia, àquela hora para fazer, em geral, a gente fazia na RPS, né? No momento destinado...

Pesquisadora:

Era junto com a assistente pedagógica que vocês faziam, não era com a orientadora de estudo?

Entrevistada 1:

Na RPS era com assistente pedagógica. Aí, às vezes, passava a formadora estava na escola. Acho que ainda tinha ela nessa época, aí a gente tirava alguma dúvida a gente ao longo do dia, né? Mais na RPS era só com assistente pedagógica

Pesquisadora:

Quando vocês iam na formação como era?

Entrevistada 1:

Era, era como se fosse uma rede em roda, né? Pelo que eu me lembro era tipo um sábado letivo alguma coisa assim que a gente ia para a formação, aí tinha alguma palestra, alguma coisa assim... Não tinha mais a troca de experiências, como era o Rede em roda.

Pesquisadora:

O estudo dos cadernos em si, não tinha uma sequência então, vocês tinham vários cadernos, não tinha uma sequência específica de estudo?

Entrevistada 1:

Tinha conforme vinha proposta a gente você sabe aquele caderno específico. Então chegava lá encaminhar uma proposta para gente eu não me lembro se era por e-mail que vinha ou se era a assistente pedagógica que lia para gente. Isso eu já não me lembro direitinho. Como que acontecia né? Mas vinha aquela proposta a gente acessava aquele caderno que era daquela proposta

Pesquisadora:

Na proposta tinha a questão da teoria e da prática?

Entrevistada 1:

Tinha a questão das teorias, né? No caderno sempre tinha algum texto com imagens tinha muito assim, é... é... por exemplo no campo de arte não tinha lá objetos conhecimento da faixa etária, a prática de alguma professora, com fotos de uma ou mais escola amarrando aquele texto. O que cada uma estava fazendo, os procedimentos, dizia da importância de você organizar sua aula daquela maneira. Então ele dava material nesse sentido era bem bacana porque ia apontando a partir de alguma prática, tinha foto e ilustração. Não tinha uma pessoa assim, como tinha antes, na figura da formadora para você tirar uma dúvida mais direto, por exemplo, eu queria saber se é assim, assado e tal, não tinha uma pessoa ali tão presente era o que eu te falei assim era mais o professor por iniciativa daquele professor, Então, achei que ficou meio, meio prejudicado assim, sabe? Acho que se tivesse essa figura de alguém de algum formador para tirar uma dúvida acho que teria sido mais, mais proveitoso sim, acho que teria fortalecido o curso. Mas ele contribuiu, porque era uma formação que se você tivesse a iniciativa de seguir de fazer mesmo que não tinha uma formadora ali acompanhando. Mas você tivesse a iniciativa de ler de fazer contribui sim.

Pesquisadora: Vamos mudar o foco agora. O que significa alfabetizar na educação infantil?**Entrevistada 1:**

Eu acho que é assim, né? Eu acho que a gente tem que pensar no momento da criança a gente tem que entender cada faixa etária a educação infantil, eu acredito que ela seja para coisas anteriores alfabetização, né? Eu acho que pelo o que eu sempre acreditei pelo que eu sempre vi que dar muito resultado é aquela criança que chega no primeiro ano para ser realmente alfabetizada ela ter passado por experiências. Ela ter passado pelo autoconhecimento, do conhecimento do próprio corpo, do corpo do colega, ela entender o lugar dela no mundo, né? Começar a se entender, começar a se compreender como um indivíduo que merece respeito, que tem os seus momentos, que pode chorar se não gostar de alguma coisa, que pode expressar. Eu acho que antes de alfabetizar na educação infantil, é para criança entender os sentimentos dela, porque a criança ainda tá aprendendo. De repente, começo alfabetizar na educação infantil, criança, sei lá de 4 e 5 anos, se eu começar a alfabetizar nessa idade, eu acredito que eu estou pulando uma etapa muito importante de conhecimento, de aprendizagem de si, do mundo, dos sabores, das brincadeiras, do respeito, de esperar a vez, tudo isso eu vou precisar no primeiro ano, né? No primeiro ano, eu vou precisar que essa criança saiba sentar ali na mesinha dela, saiba

ter o momento em que ela vai esperar, que ele saiba que vai ter um momento em que ele vai se frustrar, que ele vai tentar e não vai conseguir, mas ele pode tentar de novo e eu acho que quando na educação infantil a gente investe nisso, ela vai chegar no primeiro ano e essa alfabetização dela realmente nesse mundo letrado, nessa aprendizagem nova, ela vai ter mais qualidade, eu particularmente não acredito em alfabetizar no mundo letrado na educação infantil, eu acredito numa alfabetização emocional, assim numa repertoriação de sentimento de sensação de outras coisas. Sabe, antes de eu trabalhar na educação pública, assim como muitos professores iniciou na escola particular. Na escola particular, você tem que apresentar resultado. Então aquele pai, aquela mãe, tão pagando aquela escola e querem ver o filhinho de 5 anos lendo para família inteira. E aí você vai percebendo, o quê? Tudo bem, ele vai ler bonitinho tem capacidade de aprender, criança tem a capacidade, a gente sabe que têm, mas aí você vai percebendo que ela não consegue lidar com pequenas frustrações, ela não é uma criança bem resolvida, é uma criança extremamente agressiva, você vai vendo sentimentos e emoções que não são bem trabalhados, né? E aí eu cheguei à conclusão, que uma criança mais nova precisa desse repertório anterior, porque aí a gente consegue ao longo dos anos comparar a qualidade e o jeito dos alunos. Então, eu vi aqui lá na escola particular os meus alunos tinham essa imaturidade, essas questões assim que a gente tinha que ajudar muito resolver quando eu vim para o ensino público. Eu trabalhei no meu no meu ingresso, em creche e trabalhei com um grupo muito bom de creche com profissionais maravilhosas que eram as minhas parceiras de infantil, que depois uma delas virou minha parceira de primeiro ano. Então quando a gente parava para se sentar, para elaborar, eu percebi um mundo diferente do que eu já tinha vivido anteriormente. Eu percebia que a gente como professor tinha autonomia, um pouco mais de autonomia né, que a gente podia pensar mais sobre como fazer cada coisa. Não vinha aquela coisa pronta, a gente podia pensar algumas estratégias. E aí eu via, fazendo comparações com outras turmas e tal, eu via que minha turminha lá, eu era do infantil 3 e ela do 5. Eu via o quanto o infantil cinco dela eram crianças autônomas, não sabiam ler e escrever, reconheciam o nominho próprio, que aí já começa a minha letra projeto identidade, aquelas coisas, mas quando ele tinha autonomia para resolver conflitos entre si, o quanto eles tinham iniciativa de falar. Eu quero tal coisa, eu não quero tão coisa, eu percebi que o professor ele já ele não precisava interferir tanto. Então, aquela turma quando eles foram para o primeiro ano. Eles davam muito melhor por conta de se organizar para estudar, se organizar emocionalmente, efetivamente, então foi mais uma comparação mesmo, entre o que eu tinha já de percurso, com que eu passei

a ter. E aí é longo dos anos algumas coisas da gente se reforça, as concepções a gente adota algumas a gente abandona e outras a gente renova, mas essa questão essa minha concepção pessoal de que a criança infantil tem que ter outra repertoriação isso eu só reforcei.

Pesquisadora:

O PNAIC contribuiu em que para a sua visão na alfabetização na educação infantil?

Entrevistada 1:

O PNAIC, ele eu acho uma sacada muito bacana que o PNAIC tinha para ele situar, então ela mostrava para o professor, a criança de 5 anos é assim, então uma criança de 5 anos se ela é desse jeito que a literatura trás então não adianta, eu queimar essa etapa. Então acho que o PNAIC ele deu essa esclarecida assim de trazer a concepção de cada faixa etária de criança até biologicamente, eu lembro que algumas explicações do amadurecimento que eu lembro de um texto sobre criança, que de primeiro ano, que dizia que tinha dor na mão, e lá dizia que tem mesmo, e aí mostrava uma radiografia dos ossinhos da criança, que não estava formada, então era muito didático porque, de repente, aquele professor que já tinha mais endurecido ali aquela concepção de que eu vou alfabetizar, de repente, o professor vendo isso vendo as questões biológicas os outros apontamentos, esse professor ia se sensibilizando. Então acho que o PNAIC, ele sensibilizou mesmo, ele informou muito bem.

Pesquisadora:

Como o PNAIC era colocado em prática na escola?

Entrevistada 1:

Já teve duas formas, tanto de pensar com as parceiras, eu assim especificamente 2017, que era minha turma que era uma turma muito difícil minha eu não conseguia fazer nada. Se não fosse com parceria... Então eu contei muito realmente com as parceiras.

Pesquisadora:

O PNAIC da educação infantil contribuiu para a sua prática de sala de aula? Por quê?

Entrevistada 1:

Sim. A leitura diária, todos os dias para repertoriar eu gosto de que eles saibam que eles vão ter um momento livre para brincar, assim brincadeira, não uma brincadeira livre, correr para qualquer lado, né? Mas eles vão até o momento que eles vão poder conversar um pouquinho com colega, vou ter ali um brinquedo na mesa alguma coisinha para eles darem uma respirada. Então, acho que momento da leitura uns dez, quinze minutos, uma

pausa para uma brincadeira. Eu gosto também de algumas vezes por semana deixar fazer um desenho, uma escultura alguma coisa assim com massinha na verdade assim, né? Um momento do desenho, ele é um momento que a criança finaliza a lição eu tenho um banco de desenhos terminar a lição, você pode escolher uma folha você vai desenhado. Quando eu começar outra atividade, você bota a sua folha lá e a gente volta para a atividade. Quando terminar atividade, eu tenho lá uma caixa com folha sulfite de várias cores de vários jeitos a criança terminou a atividade ela pode ir lá escolher uma e começar um desenho quando eu retorno na próxima atividade, eu aviso que é hora de guardar o Desenho eles vão lá nessa caixa deixa quando termina outra atividade, você pode escolher qualquer folha e continuar o desenho que o outro colega e aí sai umas coisas muito legais, né? Porque, de repente, um estava pensando em desenhar uma borboleta outro. Pega aquele traço e transforma num pássaro, transforma em uma pessoa e é uma coisa que eles gostam muito de fazer, umas duas três vezes por semana, eu gosto de trabalhar jogos. Acho que os jogos são bem bacanas, principalmente na alfabetização.

Pesquisadora:

Qual jogos que você trabalha bastante?

Entrevistada 1:

Tem o bingo que é que eles gostam muito. Tenho tanto bingo de números, quanto o bingo de letras e animais, enfim todo tipo de bingo. Bingo é assim o ...

Pesquisadora:

A Sensação!

Entrevistada 1:

É a sensação da galera, tem o bingo, tem aquele jogo aí, eu não vou mais o nome, mas você lembra aquele que tinha o cartãozinho de prega.

Pesquisadora:

Sim, sei qual é. Você coloca a figura e com as letrinhas você vai formando as palavras, né?

Entrevistada 1:

Tem aqueles jogos de rimas, que quando é do meio do ano para frente quando a sala está mais alfabetizada assim, né? Esses tipos de jogos pedagógicos, às vezes, também numa sexta-feira, eu acho importante, também para o primeiro ano eu acredito que seja uma transição muito dura para criança que veio do infantil, porque, aos cinco anos, no infantil tem as experiências tem as brincadeiras tudo no lúdico, de repente, ele tem que ficar várias horas sentado na mesa na cadeira, eu acho que é um choque muito grande, acho que a

gente tem que pensar nele mais como uma passagem uma sistematização, então de sexta-feira. Procuro sempre trazer um dia mais leve... Então a minha sexta-feira eu planejo para você um dia diferenciado vai ter as lições as tarefas, mas a sexta-feira em geral eu deixo para um vídeo deixo para uma brincadeira mais lúdica então meu planejamento procuro construir dessa maneira assim

Pesquisadora:

O último ano que você referiu é das crianças com 5 anos. Como que você acha que tem que ser feito aí com cinco anos, né?

Entrevistada 1:

Eu acho que é muito importante...

Pesquisadora:

Acho que caiu a conexão com a Internet

Entrevistada 1:

Andreia, desculpa caiu,

Pesquisadora:

Fique bem tranquila, faz parte a queda de conexão, nós já estamos acabando, mas não se preocupe.

Entrevistada 1:

Acho que o infantil com cinco anos eu acho que ele precisa ser uma transição também, né? Porque primeiro ano a transição de uma realidade mas mais gostosa, né para criança para uma realidade que ele vai sistematizar que vai alfabetizar e o infantil 5 ele também precisa alertar a criança, porque vai vir na frente então precisa preparar ele para ele ser Alfabetizado, pra ele ficar lá na sala então. Antes eu era mais radicalmente contra mesa cadeira e tal e aquele hoje eu acho que não infantil 5 aqueles grupinhos, eu acho bacana de fazer. Mas não ficaria o dia inteiro, mas em algum momento sentar as crianças para ele se organizarem conduzir para que eles aprendam a cuidar dos materiais próprios e coletivos respeita a fala né? Os planos de fala entender que ele vai precisar esperar o colega falar para ele poder falar também ele começa a ter mais claro, né algumas regras aí de convivência, eu acho que infantil 5 poderia contribuir nesse sentido

Pesquisadora:

O que você gostaria de deixar registrado na sua entrevista?

Entrevistada 1:

Ah, eu gostaria de deixar registrado que uma formação bem estruturada, uma formação que procura realmente trazer conhecimento para o professor, ela tem que principalmente

levar em consideração o que o professor precisa numa formação, o que ele deseja numa formação como os interesses da rede, porque muitas formações que gente tem aí é esse desencontro entre o que é interesse e a vontade de um professor com que a rede propõe, porque muitas vezes, eu acredito que você já tenha presenciado colega dizendo isso que vão numa formação, que assistem uma palestra, mais pô, essa não é nossa realidade. A gente tá assistindo isso por aqui, então acredito nesse alinhamento entre professor e rede, eu acredito que uma boa formação é aquela que vai contemplar desde aquele professor mais durão que tem aquela concepção mais radical, até aquele professor que está ingressando que tem pouca bagagem na educação, né? Que o PNAIC ele conseguiu alinhar isso no momento hora ele trazia questões técnicas, hora ele esmiuçava ali ponta a ponta, às vezes, a gente até falava, por que tão esmiuçado, porque tão repetitivo, porque mas no final tinha um propósito que era atingir a todos aquele que tinha 30, 40 anos de educação, aquele que tinha um ano de educação isso o PNAIC que fez muito bem e eu acredito que a gente precisa e retomar urgente uma formação como PNAIC, eu sou super defensora do PNAIC. A gente já não tem mais nesse ano de pandemia. Então, realmente não tem como acontecer, mas nos últimos anos a nossa rede a gente não teve nada nem parecido com troca de experiência e isso faz muita falta você saber, às vezes, você tá fazendo uma coisa tão bacana na sua sala de aula, mas você fica pensando, será que você na direção certa e a troca de experiência, ela serve para você entender isso sabe as colegas que estão fazendo parecido te dar um conforto, ou ainda, na minha escola não tem tal coisa, mas a minha também não tem a gente fez de tal forma. Então, acho que isso passa também pela valorização do professor, acho que é muito importante.

Pesquisadora:

O PNAIC ele terminou na verdade no início de 2018, depois disso vocês não tiveram mais formação?

Entrevistada 1:

Estruturado assim não o que a gente teve que eu me senti particularmente bem respeitada, quanto o professor que eu acho assim, né? Eu, por exemplo, trabalho, 60 horas por semana, eu já vi professoras colegas minhas trabalham 60 horas por semana e mais 12 horas, porque pegam o EJA também, então tempo do professor ele é um tempo assim tão corrido, um tempo tão sacrificado. E eu me senti particularmente desrespeitada, não me lembro se foi no ano passado, no atrasado que a rede está no movimento de construir currículo de novo, porque a cada quatro anos, a rede constrói currículo, infelizmente, a nossa realidade. E aí montou-se lá a comissão, o CEPEC, que montam o currículo e colhe

as concepções de cada professora, vai montar lá o material, né? E aí fizeram uma apresentação com esse currículo no Aramaçã em 2018, 2019, acho que o ano passado e foi assim uma palestra que não apresentou o currículo porque não tinha, não tinha currículo para apresentar, essa palestra veio um professor de uma universidade que ele falava só da realidade das escolas que não eram as nossas escolas, devia estar falando do Bandeirantes, ele devia tá falando não sei de onde Mas então a gente se deslocou até lá foi um dia que a gente não foi para unidade, a gente se deslocou até lá para não ouvir nada. Então esse foi o único o último momento assim de encontro com professores agora uma formação que você vai lá que fala da nossa rede que fala do que precisa não.

Pesquisadora:

Que triste. E sobre alfabetização das crianças na educação infantil, você quer deixar registrado Educação Infantil?

Entrevistada 1:

Ah, eu acho que é a etapa mais encantadora da vida humana. Acho que é aquela fase em que você vê o bebezinho, quando ele aprende alguma coisa durante o dia e que ele reproduz com a mãozinha. Acho isso lindo, tão lindo quanto o processo de se alfabetizar a descoberta de que ele é tudo, né? E eu acho que a gente precisa caminhar para um respeito a essa fase da infância. Você vai trabalhar com educação infantil, você vai ser diretor de uma escola de educação infantil, você vai fazer algum plano para educação infantil a coisa primordial é você entender aquela etapa da vida. Qual a necessidade daquela etapa de vida, né? Eu acho que alfabetizar, letrar ela tem coisas anteriores no processo que a gente não pode desrespeitar, né? Eu acredito muito nisso, eu acredito que falta muita formação, a gente precisava ainda de muita formação no nosso país, infelizmente, a gente vê aí uma precarização da formação de base do professor. Então, de repente, sabendo dessa deficiência de formação inicial de professor as redes precisariam se estruturar para formar mesmo esse professor para entender o que ele está fazendo ali. Então, eu acredito isso sabe Andreia, eu acho que a gente infelizmente tem se perdido. Acho que a gente estava num processo frutífero. Acho que a gente estava caminho e eu senti essa ruptura senti muito forte. Inclusive foi uma coisa que me abalou muito porque eu senti que a gente estava partindo de um processo de entender infância de estudar em valorizar infância para, de repente, um processo de IDEB as crianças têm que aprender, as crianças não estão aprendendo, o professor não trabalha, e isso vai massacrar as nossas crianças, têm massacrado já, né? Então, sinto falta disso. Sinto falta de aprofundar mesmo, né? Essa faixa etária que é tão encantadora...

Pesquisadora:

Muitíssimo obrigada! Digo isso em meu nome e do meu orientador que é o Prof. Manuel. O nosso encontro virtual foi muito bom, fiquei feliz com a nossa conversa, você contribuiu muito mesmo. Vou parar aqui a gravação,

Entrevistada 1:

Obrigada.

Entrevista: Sujeito 2

Local: Google Meet

Realizada: setembro de 2020

Entrevistador: pesquisadora

Entrevistada: professora cursista do PNAIC da Educação Infantil

Tempo de entrevista: 57 minutos

Pesquisadora:

Agradeço a disponibilidade em participar, mesmo nesta situação de pandemia muito complicada, eu sei que o professor ele já tem várias atribuições e com a pandemia aumentou mais, né? Então eu registro aqui o meu agradecimento em conjunto do professor Manuel que é meu orientador. Para a entrevista você fique à vontade para responder da forma que você acredita realmente a educação, pois é com intuito da pesquisa é colaborar com os conhecimentos científicos, com a educação. Você que é professora pode colaborar muito, fique à vontade para contar tudo que você quiser, pois ficará em sigilo, conforme combinamos pelo WhatsApp, nos e-mails enviados com o termo de consentimento e roteiro da pesquisa sobre a sua participação na entrevista, você fique à vontade para perguntar, me interromper quando sentir vontade. Tudo bem?

Entrevistada 2:

Tá bom

Pesquisadora:

Então eu vou fazer a primeira pergunta e você responda da maneira que você achar melhor.

Como a gente sabe você fez o PNAIC da Educação Infantil.

Como você avalia essa formação denominada PNAIC para a educação infantil?

Entrevistada 2:

Bom, primeiramente assim que eu me formei, quando a gente sai da faculdade a gente sai com princípios básico/teórico, né. Não muito voltado para a prática na sala de aula, né.

Então, o PNAIC para mim contribuiu muito quando eu entrei na rede. Anteriormente eu trabalhava em creche, mas era uma outra metodologia e o PNAIC colocou a educação infantil, né. Já voltado um pouquinho na questão da alfabetização, né. Como se fala e indo até o 3º ano, habilitação até o 3º ano, então o PNAIC é assim, para quem é um professor acaba de sair da faculdade, que não tem uma experiência efetiva com sala de aula, com alfabetização, o PNAIC contribui e muito eu lembro que eu até comentava quando eu via algumas pessoas antigas na RPS, ai que pena que você não tem magistério, né? Porque o magistério, né? Ele ensinava tanta coisa, e “papapaaa, papapaaa”, eu até ficava com um pouquinho de dor no cotovelo, porque querendo ou não, às vezes, mexia até com a autoestima, pô mas como? agora entrei dentro da sala de aula, o que eu tenho que fazer? Por onde começar? Então o PNAIC, quando eu fiz, né, eu acho que deveria até continuar também, porque são estratégias didáticas muito significativas, pro avanço da aprendizagem, né? Pensando na criança nas várias fases de desenvolvimento, né? Não só pensando na criança do 1º até o 3º ano e sim, também, da Educação Infantil, né? Então, Ajuda o professor a elaborar estratégias de ensino em sala de aula através da ludicidade, do jogo, né? O que que não fica pautado apenas no livro, caderno, lousa e giz. Tem uma forma de um trabalho interacional, do diálogo da exploração da linguagem oral dos vários sentidos, né? Então, assim, aquela teoria que você aprende na sala de aula, não é a mesma coisa que a prática. Então eu acho que contribui muito para alfabetização que o próprio nome diz, né? Programa Nacional De Alfabetização na Idade Certa, acho que é isso, né?

Pesquisadora:

Isso mesmo

Entrevistada 2:

Então, os professores, principalmente os novos que estão se formando agora, né? Que nem eu, que já tenho 8 anos de formada, não sei como está sendo a abordagem teórica, nas faculdades. Mas assim, voltando, pensando nessa questão da prática, eu acho que deveria de ser uma formação que poderia permanecer na prefeitura.

Pesquisadora:

Certo

Entrevistada 2:

É um projeto muito bom. Eu acho que fui numa ânsia na época que fiz português, Matemática, fiz todos os cursos, eu quando entrei na Prefeitura, todo dia, à noite, tinha alguma coisa para fazer. E aí, ao PNAIC eu ia muito feliz e voltava assim, porque me trouxe experiências. Então, as trocas com os professores, e os professores mais

experientes, como trabalhar determinado conteúdo, por onde começar uma sequência didática, uma atividade permanente, que livro pegar, e tal. Através da interdisciplinaridade, né? como fazer, e tal, eu achei que foi muito bom, muito bom, valeu como uma proposta eu. O PNAIC do Ensino fundamental sempre foi muito bom.

Pesquisadora:

É, me diz uma coisa, o PNAIC que você falou que fez vários anos, né? Só que a nossa pesquisa ela concentra mais nos anos finais, que seria 2017/2018. Eu queria que você me explicasse como foi o PNAIC para a Educação Infantil.

Entrevistada 2:

Ai, eu não sei, lembro que fiz português, matemática, depois eu fiz com formadora Fernanda, não lembro direito o nome das professoras lá me fugiu.

Pesquisadora:

Então, como era a estrutura do PNAIC nos últimos anos, aí que você fez? A estrutura do curso? Como que acontecia o seu envolvimento com o PNAIC?

Entrevistada 2:

Fazia troca de RPS, quem fazia o PNAIC, você participava do PNAIC, então você fazia a troca com a RPS.

Pesquisadora:

Fica bem tranquila, mesmo se não se lembrar, não há problema. Somente gostaria de saber como era a estrutura do curso. Você fazia o PNAIC, ia pra formação, trocava pela em RPS. Na escola havia desdobramentos, conversas sobre a formação na escola, quem contatava você, acompanhava a sua formação? Era a AP, era a OE?

Entrevistada 2:

Ah, sim, era a AP. Ela que mostra a proposta das formações da prefeitura, né? E o professor pelo interesse, também tá querendo fazer sua formação continuada entender como funciona, né? E tá aprimorando sua prática, foi o que aconteceu comigo, fui buscar, acontecia através da troca de experiências, das trocas do PNAIC e também da abordagem assim, eu trabalho determinado assunto como que eu ponho isso em prática em sala de aula e levava a proposta para a orientadora do curso, contando como é que foi o trabalho, qual a proposta que você desenvolveu naquele momento com as crianças, contava sobre a sua prática desenvolvida.

Pesquisadora:

Certo. O PNAIC tinha um material didático do curso. **Você se lembra dos cadernos de Formação, eles eram entregues para vocês? Como que ele era? Ele era digital?**

Entrevistada 2: Sim, não era entregue, materiais impressos da educação infantil. Quando tinha a pauta era xerox mesmo. Mas, antigamente eram materiais impressos, eu recebi alguns, cheguei receber alguns volumes do ensino fundamental só.

Pesquisadora:

OK. Você lembra o que tinha nesse material, qual era a estrutura deles, como eles eram organizados?

Entrevistada 2:

Os do fundamental trabalhavam por área de conhecimento, né? Por exemplo, pensando no conteúdo de matemática era um livro que só guardava grandezas e medidas ou técnicas operatórias de matemáticas situações problemas, voltada para os conteúdos e as habilidades do conhecimento mesmo. Do infantil não me lembro.

Pesquisadora: Certo, e as formadoras como que a sua orientadora de estudo a sua relação com ela?

Entrevistada 2:

Maravilhosa, maravilhosa porque trazia muitas experiências boas, né? Assim sabia que estava falando, que aquilo, aquela metodologia que ela passava lá funcionava com as crianças. Funciona, no dia a dia, na sala de aula, as experiências. Foram muito, mas muito boa todas as formadoras. Agora lembrei da Carla, Fernanda e Viviane acho que era isso uma loira, né. Então assim, tudo que elas faziam dava ânimo, né? Animava o professor, porque é diferente no dia a dia em sala de aula, às vezes a gente não consegue ter aquela troca porta a porta, às vezes dependendo do seu parceiro que não teve PNAIC também, ele não vai falar, querendo ou não, a mesma língua, não é? Aí você pega um professor aqui que tem essa experiência ela acaba te dando ânimo, né? Vamos fazer, vamos avançar no processo de ensino aprendizagem, né?

Pesquisadora:

Certo, e você lembra de algum episódio que ficou marcante durante a formação na relação com a orientadora de estudo? Ou, ainda com as outras professoras?

Entrevistada 2:

É o próprio professor acabar virando uma criança participava das interações dos jogos, né? Da criação dos jogos, é isso a própria interação do professor que acabava praticando na aula, no encontro do PNAIC? Aprendendo na prática e depois levando para a sala de aula com as crianças.

Pesquisadora:

Certo

Entrevistada 2:

É isso o jogo em si, né?

Pesquisadora:

E como que se dava o jogo durante a formação? Conta um pouco mais a respeito.

Entrevistada 2:

Os jogos eram em duplas ou em trios ou quartetos, ou era a própria interação da professora e aluno que no caso ali, a professora era aluno no momento, né? Então era dessa forma.

Pesquisadora:

Perfeito

Entrevistada 2:

Tinham os trabalhos voltados para a consciência fonológica também, né trabalhar essa questão de, não do ensino tradicional e sim de uma outra metodologia de ensino, mais pensando mais no construtivismo na consciência fonológica em si, pensando na língua portuguesa e pensando um pouco na matemática também, como já tinha falado antes.

Pesquisadora:

Você citou a consciência fonológica, como que era que acontecia isso, a OE trabalhava? Como você sentia assim os professores tinham boa aceitação disso?

Entrevistada 2:

Era um momento de um pouco de euforia, porque tudo que envolve o jogo é isso. Era momento prazeroso, né? Como que fala? De interação, né? De diálogo, de trocas de anseios também. A experiência em sala de aula e chegava lá. Compartilhávamos o que acontecia em sala, conversávamos sobre o que foi, se foi bom ou se foi ruim, o que deveria ter feito, de que forma eu posso fazer, tudo do dia a dia com as crianças.

Pesquisadora:

Então tinha bastante discussão entre vocês. vocês conversavam muito

Entrevistada 2:

Unhh

Pesquisadora:

E em relação aos textos do curso. Vocês estudavam os textos, o que que acontecia? Tinham os cadernos, não é mesmo? Vocês estudavam esses textos, como que funcionava o estudo?

Entrevistada 2:

Sim, fazíamos a leitura dos textos, né? Às vezes, um breve resumo, era também questão de apresentação da leitura deleite. Como o trabalho deveria ser feito de forma

interdisciplinar, era trabalhado um assunto, o conteúdo específico, como eu posso tá abordando. Qual livro que fala isso? Ou qual a sequência didática que posso tá fazendo. Então era assim, eu estou tentando puxar pela minha memória aqui.

Pesquisadora:

É que já faz um tempinho, não é mesmo?

Entrevistada 2:

Faz um tempinho, então a gente vai ficando esquecida, a gente já vivenciou tanta coisa, depois disso, né? Então, é meio complicado puxar lá na sua memória.

Pesquisadora:

Você lembra desses cadernos, quais que eram os autores que faziam parte? Você lembra de algum autor?

Entrevistada 2:

Não lembro.

Pesquisadora:

Não tem problema se não lembrar. Vamos tentar recordar juntas. Vocês usavam os cadernos nas formações e estudavam. Durante esse momento cadernos tinha uma discussão sobre os cadernos, vocês só entregavam um resumo, o que acontecia?

Entrevistada 2:

Tinha uma discussão, uma reflexão com todos os professores e a formadora. Sempre um professor trazia algum relato da sua sala de aula. E aí ia debatendo, era troca de saberes, que é muito importante pra nos professores. Essa interação, essa forma de saber, para poder lidar com as crianças dependendo da situação. A discussão era de como fazer com que o aluno avance, as estratégias que os professores usavam, ou ainda sobre as coisas novas que também traziam;

Pesquisadora:

Essas eram as tarefas que vocês faziam no curso é isso que você está me falando?

Entrevistada 2:

Ah, também

Pesquisadora:

Ah, tá, então como fazia? Tinha um caderno do PNAIC com uma parte que vamos chamar de parte teórica, como que vocês lidavam com essa parte teórica? Era lindo durante a formação, vocês liam em casa, como funcionava?

Entrevistada 2:

Lia durante a formação

Pesquisadora:

Durante a formação

Entrevistada 2:

Isso, alguma coisa uma vez ou uma outra dependendo o professor ela pedia também para fazer em casa

Pesquisadora:

Certo, aí as atividades eram propostas a partir desse texto?

Entrevistada 2:

É sim, não era bem texto viu, como se fala, é a formação específica na verdade, era tipo uma estrutura de planejamento, era um planejamento, né? Era planejamento, de passo a passo, tipo roteiro, passo a passo, buscando algo teórico, ou a base curricular, ou o que o assunto a ser trabalhado.

Pesquisadora:

Ok, e quando chegava na escola? Você ia lá no curso fazia esse planejamento que você falou e na escola o que acontecia?

Entrevistada 2:

Ah, primeiro o PNAIC te ensina a como você transformar sua sala num ambiente alfabetizador, né?

Pesquisadora:

Certo

Entrevistada 2:

Tanto voltado para a língua portuguesa quanto voltado para a matemática e aí pra os outros conteúdos, esse era o primeiro ponto chave, por exemplo, se eu fosse trabalhar linguagem oral pra criança como que ocorreria? Seria através de uma roda de conversa através de uma leitura. Mais para dar ênfase no trabalho precisava trabalhar os vários gêneros textuais. Por exemplo: cantiga de rodas, jogos, dependendo do que era para estimular os alunos. Eu não estou lembrando agora dos eixos, os eixos, ai meu Deus, tá tudo vindo aqui

Pesquisadora:

Não tem problema, me fala mais sobre a sua prática. O que você lembra, por exemplo, sobre uma atividade que você fez a partir do que foi proposto no PNAIC. Uma atividade que você desenvolveu com as crianças, como que foi essa relação, se deu certo, se não deu. **Você tem alguma lembrança disso, de uma atividade que foi significativa e você lembra até hoje?**

Entrevistada 2:

Sim, a questão do de manipular o material concreto. Como foi sai da lousa, do giz, né? E do livro e caderno, e a manipulação do material concreto. Então o trabalho com letras móveis, por exemplo na construção de uma palavra, qual que é o som das palavras, como é a sílaba inicial, o final, as rimas. No processo de alfabetização de matemática, vamos ver um conteúdo, pensando, se eu vou trabalhar medidas como eu vou trabalhar essa medida? Que forma? Estratégia que eu uso na sala de aula com a criança. É colocar a criança mão na massa para fazer. Não é só o professor ser o detentor do saber, mas também o aluno em si, na forma interacional entrar naquele conteúdo, participar.

Pesquisadora:

Você falou em interação, seguindo nesse pensamento, me diz, você se lembra como a sua turma interagia seu dia a dia? Como que as crianças lidavam com essas atividades que você propunha?

Entrevistada 2:

Não pensando numa sala indisciplinada, né?

Pesquisadora:

É, na sua realidade, como que era a interação das crianças, por exemplo, você me disse que tinha o conteúdo de leitura. **Então, me conta o que acontecia quando você estava contando a história, como era a sua prática, a reação das crianças. Enfim, o que acontecia lá na sua sala de aula?**

Entrevistada 2:

Então primeiro tinha que preparar um ambiente e para poder estar fazendo essa leitura, a leitura deleite, pra mim é de forma permanente. Não é uma vez ou outra. Porque através da leitura mesmo a criança não sabendo ler, ela faz a leitura das imagens, a leitura imagética. Então, em roda, a gente se sentava, dependendo da leitura, pra buscar depois, como que fala? Ensina como se ler um livro, mostrar a capa, a contracapa, quais os personagens, é toda aquela metodologia. A questão é como poder instigar o aluno a ter gosto pela leitura, né? Acho que o professor ele acaba sendo espelho exemplo, pro aluno e no final de uma história, por exemplo, dialogar com o que a criança entendeu, ou buscar, resgatar de memória o início, o meio e o fim da história, nesse sentido.

Pesquisadora:

Quais eram os sentimentos das crianças? Você sentia que eles gostavam das leituras? Como que eles exploravam os livros?

Entrevistada 2:

Sim, eles gostavam, eles gostam, gostam bastante.

Pesquisadora:

Como eles se comportavam durante a leitura? Conta um pouquinho para gente sobre o seu dia a dia mesmo. Vamos lá, você está na escola trabalhando preparou uma atividade de leitura e eu chegasse lá na sua sala de aula. O que eu iria ver? Como as crianças estariam?

Entrevistada 2:

Primeiramente eu tenho que pensar tentar tranquilizar, normalizar a sala, deixar aquele momento aconchegante, sempre tem um ou outro que acaba se dispersando mas, através do olhar que a criança vai falar se ela está gostando, do interesse, ou ainda, querer antecipar a história, falar. Eles gostam bastante desse momento, principalmente se é um livro de interesse deles e não se de interesse meu. Acho que a gente tem que dar uma oportunidade de escolha pra tá realizando a leitura na turma.

Pesquisadora:

Certo, e você já fazia isso antes ou foi depois da formação do PNAIC para a Educação Infantil que você começou a ter essa prática?

Entrevistada 2:

A prática da leitura em si eu já fazia, mas não com tanta frequência. Depois da formação aprendi que ela deve ser permanente e, também deve dialogar com os conteúdos que vai ser trabalhado em sala de aula.

Pesquisadora:

Perfeito.

Ainda pensando no PNAIC, que tinha o material Leitura e escrita na Educação Infantil que vocês trabalharam nos encontros de formação. Como se trabalha a escrita?

Entrevistada 2:

Na Educação Infantil ou no Fundamental?

Pesquisadora:

Na educação infantil.

Entrevistada 2:

Na Educação Infantil?

Pesquisadora:

É, segundo o PNAIC, você lembra?

Entrevistada 2:

Culturalmente o professor ele é um escriba, né?

Pesquisadora:

Certo

Entrevistada 2:

Do aluno que, por que assim, na Educação infantil pensando na escrita, você não vai trabalhar de uma forma tão formal, imposta, né? Que já tem que saber traçados e tal no fundamental. Você vai estimular a escrita você como você é o professor. Deixa eu lembrar, eu tenho que ser a escriba e vou criar momentos com eles. Vamos Construir uma história, por exemplo, uma história coletiva na lousa, um texto coletivo, eles falam e o professor escreve, porque na Educação Infantil é mais um trabalho voltado pra aprimoração da coordenação motora, por que eles ainda não têm a coordenação, bem trabalhada, desenvolvida a coordenação motora fina então é um momento de estimulação, Então eu vou estimular a questão da escrita através de jogos tendo o professor como um escriba, texto coletivo na lousa ou as vezes até, na formação de uma palavra ou uma construção de uma frase. O Professor é um escriba, eu acredito nisso. Respeitando o ritmo do desenvolvimento de cada criança, você pode estimular, começa com o aprimoramento do trabalho com o manual concreto. Eles trabalhando mais a questão viso motora, o aluno precisa saber escrever, como é o traçado da letra A, da letra B, do número. Não, não é grafite, eu posso fazer isso, mas de outras formas com massinha de modelar, na areia, brincando na areia, né? trabalhando dessa forma.

Pesquisadora:

Você já fez essas atividades com seus alunos? Colocou em prática?

Entrevistada 2:

Com o Infantil eu não coloquei, como eu falei pra você, eu trabalhei em creche. Com as crianças maiores de 4 e 5 anos da pré-escola eu não trabalhei.

Pesquisadora:

Certo, e na creche o que você fazia?

Entrevistada 2:

Oi?

Pesquisadora:

Na creche, você trabalhava o quê? Realizava leitura, explorava essa parte da escrita ou não trabalhava leitura e escrita? Conta pra mim como você trabalhava na creche.

Entrevistada 2:

Na creche era dessa forma como te falei, por exemplo, se eu colocasse uma historinha, um conto de fadas, né? A gente buscava resgatar oralmente, as crianças compreendiam a história oralmente e a gente criava, retomava essa história, né? Trabalhava com essa história na lousa, ia reescrevendo com eles dando a sequência, o começo, o meio e o fim.

Pesquisadora:

Quantos anos eles tinham na creche?

Entrevistada 2:

Na creche já no berçário a gente começa com o trabalho.

Pesquisadora:

Super interessante, conta pra gente saber, como é esse trabalho que você falou desde o berçário. **Fala um pouco da sua experiência na creche.**

Entrevistada 2:

Como que eu posso falar? A gente já vai introduzindo criança no mundo escolar, criando aquele ambiente através de uma roda da história, roda de conversa todo dia. Tinha esse momento na rotina, quando a criança pegava uns livros maiores porque a leitura deles não é aquela leitura, com textos gigantes, né? Eles leem mais pela imagem, eles fazem a leitura imagética. Então eles se envolvem mais com a entonação da voz. Tentando entrar no personagem, contava a história para as crianças. E, também através de projetos, por exemplo, se eu trabalhasse uma... porque tem um projeto na creche de contos de fadas que no final nós criamos um livrão coletivo, onde as crianças pintavam, faziam seus desenhos lá...

Pesquisadora:

Conta detalhes desse projeto dos contos de fadas pra gente de forma natural não precisa se preocupar com os termos pedagógicos, está bem? Diz do seu jeito como você fez, o que aconteceu, quais atividades...

Entrevistada 2:

Que é assim, eu trabalhava em parceria. Na sala tinha eu e mais uma professora que até está na rede, eu não lembro se ela fez PNAIC.

Pesquisadora:

Certo

Entrevistada 2:

O projeto foi que a gente fez, a gente criava o próprio cenário para realizar a atividade. Antes de iniciar uma história, a gente cantava uma musiquinha, e o livro ficava escondido embaixo de um tecido para aguçar o interesse das crianças, porque a educação infantil é

um momento de a gente tá aguçando, né? De aguçar o interesse da criança em aprender, é um momento de descobertas. Então, a gente criava aquele, como que fala? Uma encenação, né? Uma expectativa buscando prender a atenção deles naquele momento, porque eles ainda estão aprendendo a como se comportar numa roda, como sentar, pra poder tá ouvindo uma história. Aí a gente trazia o livro, no caso do projeto conto de fadas, a gente viu o que mais chamou a atenção das crianças, onde a gente criou o... o livrão, que foi a história dos três porquinhos e eles mesmo é que apresentaram de forma teatral. Cada um fez um personagem, e ali tinha vindo o livrão assim, né? Inseriu eles mesmo no Mundo da... da leitura, da... da interpretação de forma, não é nem implícita, é explícita, né, do que eles entenderam da história, do jeitinho deles contando...

Pesquisadora:

Certo

Entrevistada 2:

Como era a escuta deles, eles mesmos fazendo, escrevendo a história os desenhos, relembrando.

Pesquisadora:

As crianças como que elas reagiram? Elas participavam? Quantos anos elas tinham?

Entrevistada 2:

Elas tinham tinha três anos.

Pesquisadora:

Elas participavam? Tinham interesse? Como que era?

Entrevistada 2:

Participavam, tinham interesse.

Pesquisadora:

Quantas crianças tinha nesse grupo?

Entrevistada 2:

É que depende da sala mais ou menos de 23 a 27 alunos

Pesquisadora:

É muito né? Nessa faixa etária

Entrevistada 2:

É era bastante

Pesquisadora:

Eles interagem? Como que é essa dinâmica nesse projeto?

Entrevistada 2:

Sim eles interagem, eles entram no personagem. Eles, sempre tem algum personagem que chama, prende mais atenção. Então, dependendo do gosto peculiar de cada criança. Ele entrava naquele personagem e ficava imitando e a gente... é igual a gente fala que o professor, ele é igual... pai e mãe. Ele é o espelho. Então assim, você tem que aguçar e você aguçando, você entrando naquele ou naquela personagem, também o aluno vai fazer com que o aluno tenha interesse, né?

Pesquisadora:

Você entrou num ponto importante também, né? E os pais, as mães, a comunidade em geral como entrava nesse trabalho? Porque o PNAIC fala muito dessa participação. Como que se dava a participação das famílias?

Entrevistada 2:

Participação escola e família era no produto final, na apresentação do projeto dependendo do produto final, né? Eles participavam de uma reunião, da apresentação das crianças, do livro feito pela turma.

Pesquisadora:

Você lembra dos comentários dos Pais? o que que eles falavam sobre?

Entrevistada 2:

Ah, eles ficam admirados, né? Porque filho, independente da criança se ele fez bonito ou se não fez bonito, filho é filho, né. Então eles valorizavam bastante e ficavam muito feliz com a desenvoltura tanto dos professores, quanto dos próprios filhos.

Pesquisadora:

Conta pra mim alguma coisa que ficou marcante para você na relação com as crianças, porque tem algumas questões que te marcam mais né? Nessa relação você se lembra de alguma família, de algum acontecimento específico que marcou?

Entrevistada 2:

Sim, essa questão desse projeto mesmo foi a questão da identidade que tivemos que confeccionar um tapetinho, que é o tapete encantado, né? Tivemos que confeccionar para todas as crianças porque chegavam em casa a... a criança queria que os pais contassem a história com esse tapetinho encantado. Então, elas acabavam que reproduzindo em casa também o que acontecia em sala de aula.

Pesquisadora:

Conta mais detalhes, como que era esse tapetinho? Que materiais que eram? E como que fazia isso? Vocês construíram esse material?

Entrevistada 2:

Então, minha parceira tinha uma mãe que costurava, a mãe dela ajudou a gente a confeccionar então foi com pedaços de retalhos coloridos.

Pesquisadora:

Que legal.

Entrevistada 2:

Era um tapete pequeno, eu até tenho ele aqui deixa eu ir pegar é rapidinho

Pesquisadora:

Tudo bem, eu espero.

Entrevistada 2: Era assim [mostrando o tapete]

Pesquisadora:

Que lindo, nossa que capricho!

Entrevistada 2: É

Então a gente fez um para cada criança, deu como uma lembrancinha do projeto conto de fadas.

Pesquisadora:

As crianças participaram da confecção? Os pais participaram?

Entrevistada 2:

Não, eles não chegaram a participar da confecção, a gente viu pelo interesse deles e propusemos a confecção para eles contarem as histórias na casa deles. Na creche que a gente trabalhava, não tinha muita disponibilidade de materiais. Então, na verdade, foi essa mãe dessa minha amiga que se prontificou de estar fazendo, pra gente não precisar comprar uma lembrancinha do projeto mesmo...

Pesquisadora:

Certo

Entrevistada 2:

Conforme o interesse deles ao... ao encantamento, que eles tiveram referente a todo esse cenário que a gente preparava nas aulas. Foi um meio um meio de deixar registrado todo aquele encantamento das crianças pelas histórias. Criamos uma musiquinha tipo que era mágica e aparecia o livro, aí a gente fazia a mágica, como se tivesse uma varinha na mão e tirava o tecido e apresentava o livro. Quando eles chegavam em casa eles faziam a mesma coisa.

Pesquisadora:

Que legal um trabalho que deixou lembranças, não é mesmo? Voltando para o PNAIC, deixa eu te perguntar mais uma coisa no PNAIC você disse que tinha a formadora.

Quando você chegava na escola tinha continuidade dessa discussão dentro da escola?

Entrevistada 2:

Depende... nem todos os professores fazem ou fizeram o PNAIC, né? Alguns que aderem na escola dá cobrança, assim, entre aspas. O que você tá pondo em prática, o que você desenvolveu, o que você participou da formação. Em sala de aula, por exemplo, se eu vou trabalhar, pensa aqui, uma sondagem por exemplo, hipótese de escrita como que eu vou fazer essa sondagem. Eles avaliavam dessa forma, se a gente colocava em prática mesmo.

Pesquisadora:

Como que você fazia essa sondagem? Vinha pronta? Você que elaborava? Como que acontecia isso?

Entrevistada 2:

A gente que elaborava, mas elas davam as dicas, né?

Pesquisadora:

Era, a OE? a AP? Quem dava as dicas?

Entrevistada 2:

A própria orientadora do PNAIC

Pesquisadora:

Ah, a própria orientadora.

Entrevistada 2: Por exemplo, se você inserisse alguma imagem pra não confundir a cabeça da criança, vamos lá pensando na... nas quatro palavrinhas lá, Dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba, né? Se você falar vou trabalhar o grupo semântico animais, usar o rinoceronte e você colocar um rinoceronte lá, dependia muito da criança e da estratégia se aquilo lá ia ser funcional ou não.

Pesquisadora:

Como que essa estratégia se dava lá na prática com as crianças, por que são muitas crianças? Como que fazia isso?

Entrevistada 2:

Uhh, o momento de sondagem é um momento tenso...

Pesquisadora:

Conta mais para nós o que acontece na prática

Entrevistada 2:

Não dá pra fazer de forma coletiva. É no miudinho, muito individual é só uma criança por vez mesmo, para tá ali avaliando, a questão da hipótese de escrita era assim no

individual mesmo, tinha que acompanhar bem de perto pra ver se a criança ia grafar ou escrever...

Pesquisadora:

Certo, qual era a estratégia que você usava? Por que você tinha mais crianças, você tinha que fazer individual, como que fica o professor nesta hora?

Entrevistada 2:

Se vira nos trinta, não essa estratégia é quente, prepara outra coisa para ele está fazendo enquanto eu vou assim no momento da rotina do dia, né? Eu chamo aquela criança na minha mesa pra gente tá fazendo a sondagem, né? As vezes até conseguia pegar cinco criança por dia depende muito da rotina, né? mas não dá para fazer no coletivo

Pesquisadora:

Você acha que o PNAIC ajudou bastante para você conseguir interpretar essas hipóteses de escrita que você fala ou não, você já tinha esse conhecimento?

Entrevistada 2:

Não o PNAIC também ajudou, eu tinha, mas o PNAIC ajudou contribuiu

Pesquisadora:

Você fez, Pedagogia foi para o PNAIC, o que você aprendeu nos dois cursos conversavam ou eram diferentes?

Entrevistada 2:

Sim, conversavam, conversam devido aos autores que você vai falar sempre tem o Piaget, Emilia Ferreiro, Wallon, Montessori, é todos que você aprende na faculdade, né?

Pesquisadora:

Você poderia falar no quê do PNAIC contribui para a sua sala de aula? Por quê?

Entrevistada 2:

Ajudou, como eu falei e muito, né? Principalmente um professor que acaba saindo a faculdade que não tem aquela prática em sala de aula, em alfabetização o PNAIC me ajudou muito. Me ajudou com outras estratégias, por exemplo, na hora do meu planejamento se eu que vou trabalhar determinado conteúdo, eu vou atrás e é o que eu aprendi lá também como fazer os jogos da caixa céu, a caixa da é... a coruja, né? Tinha tudo... os próprios alunos que tem dificuldades de aprendizagem se não aprende de uma forma, daquela forma que eu estou passando? Vamos usar essa estratégia que sabe assim ele avança então, contribui muito

Pesquisadora: Você falou muitas coisas boas sobre o PNAIC. Mas o que você acha que poderia ter sido melhor no curso?

Entrevistada 2:

Continuação, continuação das formações, né? Porque não tá tendo, tá faltando formação na rede, né? Entraram outros projetos vai ter os jogos do Mindlab... Eu acho que é essa questão da continuação mesmo, eu acho que deveria se manter pros professores irem se atualizando. Devido a troca de experiência que a gente não consegue ter no dia a dia, aquela...que se não me engano... roda, que tinha uma vez por ano, como que chama? Ah, troca de saberes, não

Pesquisadora:

Diálogos Pedagógicos, Rede em Roda.

Entrevistada 2:

Isso, os diálogos pedagógicos também eram muito bom, nossa eu ficava de queixo caído, quando a gente ia lá ver a apresentação dos outros professores, os trabalhos, os projetos desenvolvidos, era muito bom.

Pesquisadora:

Se você pudesse dar alguma sugestão sobre o PNAIC, que que você faria para ter continuidade de qual forma? O que você acha que ajudaria o professor de ter essa continuidade no PNAIC?

Entrevistada 2:

Eu não acho que deveria se manter a formação como a estrutura como é a formação do PNAIC em si para os professores que estão entrando na rede, os novos e para aqueles que já fizeram acho, como que fala? Vamos pensar em alfabetização ele é um processo contínuo não é uma coisa, né? Estagnada então assim seria que as coisas vão evoluindo então eu acho que deveria de dar continuidade sim, de trazer outras estratégias que nem agora está entrando essa questão da... dos chips essa questão da informatização também, eu acho que o PNAIC também contribuiria muito

Pesquisadora:

Sobre os materiais teóricos, aqueles cadernos. Que que você acha que deveria abordar nesses cadernos? O que não abordou? Você acha que deveria ter?

Entrevistada 2:

Eu não comento nada porque como falei para mim era tudo bom, era tudo novo, era ótimo. Ah, essa questão da atualidade, da informatização, né? Que é essa inserção porque como trabalha com vários gêneros textuais, né?, nós da educação infantil pressupõe trabalhar não é só com tipos de gênero textual, de que forma, cantiga de roda, músicas, , texto reformular os vários tipos de gêneros e também agora essa questão da inserção da questão

da tecnologia, né? Que também a criança ela vai ter, como que fala? A nova inserção na sociedade com esse ensino remoto, que já tinha mas agora com esse ensino remoto veio trazer para criança tá também aprendendo através de jogos no computador, que isso daí não lembro se tinha no PNAIC, tinha assim vamos construir um texto dá pra construir um texto no Word, né? Um exemplo, vamos supor ia fazer um ditado no Word, mas uma outra estratégias voltadas pra tecnologia, né? Também faltou a questão oralidade, né? Que assim nem todo mundo, como que fala? Tem muita gente que é inibida de tá conversando assim pela tela, eu sou um pouquinho também, muita gente o aluno também. Tá trabalhando aí dialogando interagindo através do chat através da linguagem oral acho que é uma nova metodologia a ser seguida.

Entrevistada 2:

Tá travando.

Pesquisadora:

Tá travando? Conseguiu? Tá me ouvindo?

Entrevistada 2:

Agora, sim.

Pesquisadora:

O que significa alfabetizar na educação infantil?

Entrevistada 2:

A Educação Infantil a gente sabe que é a base, né? Ela é... tem muita gente que as pessoas acham que a Educação Infantil é só brincar, não é só brincar, eu posso alfabetizar de outras formas, né? Não é só, como que fala? Alfabetizar pegando o lápis na mão e borracha não, posso tá alfabetizando, inserido essa criança é... de uma forma lúdica, como te falei através de um texto coletivo, de um aprimoramento do sensorio motor, né? Coisas que não, não dá para ser desenvolvidas só lá na frente deve ser trabalhado na Educação Infantil então ela é uma forma também de tá, como que fala? De alfabetização também porque a alfabetização é um processo contínuo, né? Mas é uma forma de tá inserindo, se eu estou lendo um livro pra criança ali dialogando com ela eu também estou alfabetizando. Se estou construindo um texto trabalhando a questão da oralidade também já é uma forma de alfabetização, ah, a criança falou uma palavra olha essa palavrinha, por exemplo sapo, olha o sapo como é que começa a letra do sapo quem é na sala que tem que começa com a letra S, então é a forma do diálogo, da linguagem oral que você vai fazendo com que a criança já vai sendo inserida no mundo das letras, não aquela que vou grafar uma letra, vou grafar um número focado nisso, né? Focado mais na questão do

diálogo, do despertar o interesse, né? Na questão da oralidade, é... de símbolos, da interação, dar significado pra aquilo que a criança traz pra gente na sala de aula, música do coletivo de falar de você.

Pesquisadora:

Nas escolas é importante realizar esse trabalho da alfabetização na educação infantil?

Entrevistada 2:

Ele deve ser feito, deve ser feito, por que quando a gente pega um aluno primeiro ano, por exemplo que não tem nenhum trabalho, não é possível, que ele passou pela educação infantil e não conhece nenhuma letra do alfabeto, e as músicas, e as cantigas de roda, né? Os textos de memória, as cantigas de roda, vamos lá, suco gelado, por exemplo, qual é a letra e aí você vai trabalhando a questão da oralidade, memorização, para chegar a visualização chegar no primeiro ano sem saber nada disso aí é um trabalho pouquinho bem mais árduo para o professor, né? Então a criança ela passa por fases então ela deve ser inserida, sim na educação infantil, né? Não sei se respondi sua pergunta?

Pesquisadora:

Lógico que respondeu, respondeu sim, minha querida.

Entrevistada 2:

Faltou trabalhar a questão da consciência fonológica com a letra, né? A questão auditiva também, né? Ah, a letra A qual o som da letra A, né? A qual o movimento da boca A então assim são fatos importantes que é a questão que envolve a alfabetização que deveria ser feito na Educação Infantil. A Educação Infantil não é só brincar de faz de conta, só isso, não é só manipular uma caixa de brinquedos, na Educação infantil eu já posso criar estratégias delas imaginar, uma criança pequena elas têm mais interesse ainda, né? Elas gostam de manusear um livro de virar uma página mesmo sem saber ler. Então ela lê de que forma? Através das imagens ela sabe, por exemplo, que aquilo ali vamos pensar numa imagem, que aquilo ali é uma galinha e se ela não sabe a professora apresenta, né? Então é uma forma de alfabetizar também.

Pesquisadora:

Ótimo.

O que é brincar na Educação Infantil?

Entrevistada 2:

O que que é brincar?

Pesquisadora:

É

Entrevistada 2:

Brincar é o momento que a criança ela vai explorar, é um momento de exploração, é o momento dela colocar o que ela vive no dia a dia, é o momento do faz-de-conta, é o momento de criar, não é o brincar por brincar, né? A brincadeira ela traz muitos significados de muitas aprendizagens, né? É uma forma de estar interagindo com o outro, estar dialogando, então a brincadeira não é uma brinca... como que fala? brincar é brincar não sei como dizer.

Pesquisadora:

Perfeito, muito bom conversar com você. A gente entra agora na reta final da nossa entrevista. Então eu gostaria que você falasse pra mim, o que você faz questão de deixar registrado nessa entrevista.

Entrevistada 2:

O que é mais importante pra mim assim é o projeto em si, o PNAIC em si, como falei é uma forma de oportunizar o professor que não tem aquela prática de sala de aula de trazer estratégias de ensino, de encorajamento pra fazer o que ele tá fazendo e que as crianças se alfabetizem na idade certa.

Pesquisadora:

Então você eu posso concluir que você acredita que o PNAIC é importante, que os conhecimentos que o PNAIC traz é importante para o professor saber e fazer com que as crianças se alfabetizem.

Entrevistada 2:

Sim, é importante, é mais um conhecimento, né? É mais um aprimoramento de um conhecimento, porque muitas vezes, não é porque o professor ele não sabe, mas as vezes através do diálogo, da troca de saberes, qual eixo trabalhar, de que forma trabalhar, então o professor vai tá dando subsídios para que esse aluno se alfabetize na idade certa. Por exemplo, se ele pegar uma sala de aula, ele não sabe que aquele momento ali é um momento de introdução do conteúdo ou naquele outro momento de aprofundamento. Por exemplo, vamos pensar do 1º ao 3º ano, introduzir, aprofundar e consolidar, o que é que a criança tem que aprender nesse ano, o que é que a criança tem que aprofundar e consolidar. Às vezes, um professor que não tem essa prática ele vai como se diz com a sede no pote achando que, sem respeitar o ritmo do aluno que a criança tem que, por exemplo, alfabetizar no primeiro ano, que a criança tem que ler o número ou muitos que pensam na própria educação infantil, e não é, não é isso, a criança passa por um processo,

numa sequência no aprendizado, então começa sempre do mais fácil mais para o mais difícil aponta caminhos, né? Às vezes, o professor não conhece, não lembra de memória, já faz um bom tempo, é uma forma pra ele voltar lá nas unidades nos livros, tá revisando buscando, né, para poder tá aplicando em sala de aula

Pesquisadora:

Perfeito.

O que você faz questão de registrar sobre a alfabetização na educação infantil? O que é mais forte para você a respeito disso?

Entrevistada 2:

É a questão do estímulo à Educação Infantil, a criança ela deve ser estimulada colocar em prática aquilo que ela não vai conseguir fazer em casa, por exemplo, através da construção de uma receita, a gente tá trabalhando muitas coisas naquela construção daquela receita no manipular, né? De saber o que vou colocar, o modo de preparo, os ingredientes mesmo que de forma oral ela já tá criando uma estratégia de uma estrutura diferente de texto de gênero textual. Então, a Educação Infantil também, não só a educação infantil os outros anos também, mas a educação infantil te dá essa base, essa oportunidade. Isso aqui é no berçário, porque no berçário a gente fazia também. Vamos pensar, vamos construir receitas numa horta receitas saudáveis. Então a alfabetização na educação infantil para mim é isso na questão do lúdico, do concreto, do professor como escriba, aluno ali através é. ter oportunidades de tá traçando, né? Saber, por exemplo, que as hipóteses da escrita se uma criança nunca teve a oportunidade de pegar num giz, num lápis ou sei lá, de repente, numa forma formal de rabiscar e chegar lá no primeiro ou no segundo ano ela vai ter essa habilidade desenvolvida? Não, ela só tem habilidades que deve ser desenvolvida na educação infantil, por exemplo, trabalhar com massinha. Através de uma brincadeira trabalhar a massinha trabalhando construção de uma letra, de um número ou construção do próprio nome também. Então não é aquela coisa formal de escrever nas linhas no caderno, mas de uma forma lúdica interacional, em dupla, grupal ela tá construindo aquele saber.

Pesquisadora:

Hoje eu estou chegando lá, na sua escola você trabalha nunca dei aula e vou trabalhar na educação infantil, o que você falaria para mim?

Entrevistada 2:

Muita calma, respira, é isso mesmo, eles estão em processo de desenvolvimento, vamos lá ver por onde vamos começar então assim, primeiro eu vou ver o que é que a criança

precisa aprender naquela fase, naquela faixa etária, o que ela precisa consolidar naquele período, né? O que é que vou introduzir, o que precisa ser trabalhado naquele período. Então, primeiramente é isso que trabalhar em cima disso, né? E da questão dos estímulos, a criança tem o direito de aprender seja de qualquer forma, a criança não porque chegou lá sentou, não é só aprender a escovar os dentes, aprender a sentar numa roda, a educação infantil não é só isso, é o explorar, explorar o mundo lá fora, explorar o parque, explorar a sala de aula de forma de uma linguagem oral, é de forma de uma brincadeira, e de uma peça teatral, né? Nisso eu tô construindo vários saberes.

Pesquisadora:

Continuando nesse pensamento. Eu estou na sala dos professores vendo que vai começar chegou o curso do PNAIC. O que vocêalaria pra mim?

Entrevistada 2:

Faz que é muito bom, você vai aprender como trabalhar cores com a criança, como trabalhar a coordenação motora fina, como trabalhar a questão da oralidade, como trabalhar a história em si, né? Como que você vai fazer a leitura, como trabalha uma compreensão de um texto a construção de um texto mesmo na educação infantil

Na Educação Infantil é onde o professor vai ajudar a despertar o interesse, principalmente naquelas crianças que são muito inibidas, que não conversam muito. Então, ali já é uma forma de você conferir e colocar a criança pra começar a falar, expor as suas ideias, a sua opinião sobre acerca do que está sendo trabalhado, falado, né?

Pesquisadora:

Agradeço muito a sua generosidade em me atender, me acolher com todo esse carinho, simpatia, mesmo me contando sobre a sua timidez, o receio que você estava em conceder a entrevista, quero que saiba que as suas contribuições foram extremamente valiosas. A pena é não estarmos de forma presencial para eu poder te dar um abraço bem forte. MUITÍSSIMO obrigada e vou parar aqui a gravação.

Entrevista: Sujeito 3

Local: Google Meet

Realizada: setembro de 2020

Entrevistadores: orientador e pesquisadora

Entrevistada 3: professora cursista PNAIC da Educação Infantil

Tempo de entrevista: 52 minutos

Orientador:

Eu agradeço a sua atenção, a sua disponibilidade para colaborar com a pesquisa da Andreia, já sabe qual é a temática, a que ela está a trabalhar. As entrevistas enquadraram-se no âmbito da metodologia da pesquisa de caráter quali-quantitativo, os questionários já foram trabalhados, o relatório já está feito e, então, falta essa dimensão qualitativa por intermédio das seis entrevistas que nós decidimos. Não sei se a Andreia lhe deu o conhecimento prévio do roteiro.

Entrevistada 3:

Eu não lembro, Andreia.

Pesquisadora:

Professor, eu falei sobre as três questões, que nós iríamos falar sobre o PNAIC, sobre a formação em si e sobre as questões da alfabetização na educação infantil.

Orientador:

Normalmente para esse tipo de entrevistas, que nós entendemos que agregam qualidade ao trabalho. Tem entrevistas que complicam o trabalho. Já que tive alunos que tiveram que voltar a campo porque só complicavam o trabalho. Nós temos que enviar o roteiro prévio ao entrevistado, pois se ele quiser fazer uma preparação. Penso que a Andreia, acabou por referir, quais questões a serem aplicadas. Deixo a Andreia a conduzir a entrevista, que ela quem é a atriz principal e eu sou aqui mero figurante. Então os meus agradecimentos mais uma vez e fica aqui o convite para avançar para o outro grau. Mas também pode fazer isso depois da aposentadoria.

Entrevistada 3:

A Andreia já está mais tranquila, né.

Orientador:

Muito bem, Andreia, faça favor, pode conduzir a sua entrevista.

Pesquisadora:

Obrigada, professor, então está bem.

Quero agradecer novamente em nosso nome, a sua participação que é fundamental para o nosso trabalho, como já disse no contato, eu te enviei um e-mail, não sei se você chegou a ver, explicando um pouco mais sobre a pesquisa, com o termo de consentimento, depois se você puder olhar com mais tempo, por favor.

Entrevistada 3:

Você mandou hoje, Andreia?

Pesquisadora

Não, eu mandei ontem pela manhã. Quando puder veja e se tiver alguma dúvida é só entrar em contato com a gente.

Entrevistada 3:

Tá bom.

Pesquisadora:

Estamos à sua inteira disposição no que for preciso.

Como você já sabe a minha pesquisa é sobre o PNAIC, o objetivo é investigar as concepções dos professores na educação infantil e a nossa conversa é a respeito disso. Você fique à vontade para colocar a sua posição, lembrando que pelo nosso acordo tudo que aqui for tratado ficará em sigilo. Portanto, fique bem à vontade, se tiver dúvida, pergunte. Será para a gente compreender melhor o que acontece na formação do PNAIC, sobre a sua concepção e prática.

Entrevistada 3:

Tá

Pesquisadora:

Posso gravar e fazer a primeira pergunta?

Entrevistada 3:

Pode

Pesquisadora:

Como você avalia a formação denominada PNAIC para a Educação Infantil?

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Eu penso, Andreia, que não deveria ter esse nome para a educação infantil, né? A minha pesquisa no mestrado envolveu a educação infantil e eu penso que se existe uma idade certa para alfabetizar este nome não deveria ser usado na educação infantil. É o meu ponto de vista. Ele deveria chamar qualquer coisa menos PNAIC. Porque eu acredito que a alfabetização não vai entrar com esse nome na etapa da educação infantil. Então esse nome já me assusta, se falasse de letramento, qualquer tipo de coisa, leitura de mundo, até como diz Paulo Freire, como eu abordo bastante na minha temática do mestrado, se você trouxer essa questão de leitura de mundo de letramento para a educação infantil eu concordo. Não sei se é isso que você está me perguntando e se eu entendi a pergunta corretamente. Então eu penso que não deveria ter esse nome, não cabe para a educação infantil.

Pesquisadora:

Certo.

Você fez a formação nos anos de 2017 e 2018, que foi no final do ano de 2017 e o início de 2018?

Entrevistada 3:

É foi bem pouquinho.

Pesquisadora:

Como foi essa formação? Como você avalia?

Entrevistada 3:

Ela não foi boa, no meu ponto de vista, porque a formadora ela sabia menos do que eu. Nada contra com quem está à frente. Acredito que aquela pessoa que está na posição de formador ela tem que ter um pezinho além daqueles que estão ouvindo, que estão participando da formação e a experiência que eu tive não foi boa. Eu estou falando isso pra você, porque nas avaliações da prefeitura eu também cheguei a escrever que ela sabia menos do que eu, então ela não tinha propriedade para expor nas situações, ela era insegura. Então estou falando especificamente destes dois anos, que você me perguntou. Eu estava na educação infantil, mas eu achei que não foi boa, mesmo porque eu já tinha participado dos anos anteriores, né. Eu também era gestora naquela época das formações do PNAIC, e que eu levava para a escola enquanto equipe gestora eu levava para a escola. Então, foi algo mais profundo, a gente teve formação com a Alfredina Nery e tudo mais. E naquela época que a gente fez o PNAIC, antes de 2017 e 2018, o foco realmente era a alfabetização porque era para os anos iniciais do ensino fundamental. Corrija se eu estiver errada. Eu poderia comparar se tivesse tido PNAIC para a Educação Infantil. Enquanto professora não foi legal.

Pesquisadora:

Você tem alguma lembrança sobre a formadora que você poderia exemplificar para a gente?

Entrevistada 3:

Algo prático, né?

Pesquisadora:

Algo marcante nessa relação do formador com vocês.

Entrevistada 3:

Não, eu não tenho assim lembrança viva do que possa ter ocorrido para que eu possa te falar com propriedade. O que me marcou mesmo foi todo o curso que na verdade não era bom, eu tinha outras companheiras, outras professoras que falavam a mesma coisa, elas falavam assim dá vontade de desistir. Elas falavam isso. Aí que tá, não sei se foi por conta

da formadora mesmo ou se vieram também com uma proposta que não era bem profunda não, era muito superficial. Então eu não gostei.

Pesquisadora:

Já que você falou isso, conta pra nós, como era essa estrutura oferecida do curso do PNAIC. Como funcionava? Você se lembra? Eu sei que já faz um tempinho.

Entrevistada 3:

É, eu estou parando para pensar, para não falar bobeira, por quê.

Pesquisadora:

Só para te ajudar, geralmente é divulgado por um e-mail. Quais foram as pessoas que te abordaram? Que falaram sobre o curso? Qual estrutura foi oferecida para você enquanto professora?

Entrevistada 3:

Eu não vou lembrar com exatidão, mas eu penso que, eu lembro que foi divulgado, a gente precisava fazer inscrição, opcional e se inscrevia quem queria. Como eu sabia que o PNAIC sempre foi algo muito bom, pelo o que eu tinha passado nos anos anteriores, mas ele vinha no formato de ensino fundamental. Então como eu estava na educação infantil e eu tinha acabado de sair de uma formação enquanto equipe gestora, eu quis ver o que vinha nessa proposta para infância, para a educação infantil. Não que as crianças do fundamental deixaram de ser infância, mas a gente sabe que há outra proposta, né, a alfabetização mesmo ela começa obrigatoriamente a partir dos primeiros anos e se estende para o primeiro ciclo que a gente sabe em Santo André, sempre vou responder baseado em Santo André.

Pesquisadora:

Você falou que não era profunda essa formação, mas, e quanto a materiais, ela tinha um material?

Entrevistada 3:

Tinha pouco. Só tinha o que é oferecido no curso em si, né. Então vinha com uma pautinha se eu for depois eu posso buscar porque eu tenho isso em cadernos, eu tenho anotado. Eu posso até depois tirar foto e enviar para você. Eu não lembro se tinha algum material que vinha por e-mail para eu estudar, era algo assim era a pauta, era o que a professora propunha, a formadora propunha, como a formadora propunha de forma muito rasa não tinha um aprofundamento. Eu penso que poderia ter mais provocações, trazer mais consistência, essa é a palavra, porque o professor quando ele busca algo ele busca a consistência, ele tenta, ele quer trazer algo. A gente sempre fala que a gente nunca sai

como a gente entrou, né? Eu sempre falo isso que sempre a gente vai sair com alguma bagagem, né? E a bagagem que eu tive nesses dois anos para educação infantil, não foi muito boa, mas pelo menos serviu para eu ter esse parâmetro, né? Que não foi tão legal, quanto eu estava acostumada ou realmente eu tive muito azar de ter pegado uma formadora que era muito rasa, né.

Pesquisadora:

Certo.

Então pelo o que eu entendi, vocês não receberam os cadernos que são do PNAIC. Vocês não tinham contato com esse material específico para a educação infantil do PNAIC, que se chama “Leitura e escrita na educação infantil”.

Entrevistada 3:

Andreia, eu não quero falar bobeira para você, mas eu não estou lembrada, viu? Mas, eu posso ter tido um lapso da minha parte. Não estou lembrando agora, eu teria que retomar os meus cadernos, eu tenho caderno de anotação e dessa época, eu não joguei fora. Mas, não me recordo agora.

Pesquisadora:

Você também não se lembra de estudos sobre os textos, de autores. Você lembra de algum autor? Você falou sobre o Paulo Freire na sua vivência no mestrado que você usou, mas e do curso, você pode nos referenciar alguns autores que foram trabalhados que davam fundamento?

Entrevistada 3:

É que eu não consigo lembrar, mas eu lembro que tinham alguns textos que a gente ia assim no curso quando a gente estava lá presencialmente, mas eu não tive não sei te recordar agora, não consigo recordar pra te falar.

Pesquisadora:

A estruturado do curso, como funcionava? Vocês iam para o curso, tinha alguma troca quando voltava na escola, como funcionava?

Entrevistada 3:

Nós tínhamos, eu lembro que nós tínhamos tarefa. Então eu, por exemplo, a gente ia na formação e nós tínhamos que aplicar essas tarefas mediante a proposta que foi falada lá naquele dia, eu lembro que eu enviava as propostas, eu filmava as minhas aulas e mandava. Era isso, basicamente, era isso. Mas não, eu não lembro se ela colocou, se ela colocava alguma aula lá. Por exemplo, alguém mandava algum material e a gente debatia

aquele material. Eu acredito que não, porque eu não tô lembrada, porque era o tempo é muito pouco também.

Orientador: Qual foi o tempo de duração do curso?

Entrevistada 3:

Nossa foi muito. Foi muito curto.

Orientador:

Foi muito curto?

Entrevistada 3:

É isso mesmo, foi questão de meses. Não lembro, não era muito tempo.

Orientador:

E era apenas uma formadora?

Entrevistada 3:

Só foi uma formadora. No meu caso foi só uma formadora

Pesquisadora:

E quando chegava na escola você fazia essas atividades com os alunos, havia discussão interna na escola com outras pessoas?

Entrevistada 3:

Não, não existia isso, para mim era muito tranquilo, porque na verdade eu não tinha que fazer nada diferente do que eu já fazia. Tudo que era proposto lá, já era algo que fazia parte da minha prática. Então, eu não tinha dificuldade porque o que eu via, Andreia, nos outros anos anteriores, não sei se isso chegava aos seus ouvidos, às vezes, eu tinha uma discussão muito grande na escola enquanto gestora porque eu participava dos cursos junto com as professoras e o que acontecia muito é que as professoras elas faziam uma atividade enquanto tarefa, nem todas, mas algumas. O meu embate era esse, elas queriam fazer só para fotografar ou filmar, e a minha discussão com elas era que aquilo deveria incorporar na prática, já que era bom e elas sempre falavam, ah, mas dá muito trabalho, mas não sei o que. Isso é o que dá resultado na prática na alfabetização de uma criança. Então, enquanto educação infantil, quando eu voltei para sala, eu não tive dificuldade, porque eu já vinha numa pegada de formação enquanto gestora. Então aquilo fazia parte do meu trabalho mesmo, era só filmar e fotografar, porque era algo da minha prática já.

Pesquisadora:

O que você acha que poderia ter sido melhor na formação do PNAIC para educação infantil?

Entrevistada 3:

Penso que, primeiro, né? Eu penso que esse nome ele deveria ser mudado porque o que é para pessoas que já são equivocadas e que não tem o conhecimento, de repente elas achem que porque já tem esse nome PNAIC que vai ter que alfabetizar na educação infantil, então é um prato cheio negativamente para quem já tem essa visão. Eu penso que as informações que precisam chegar para educação infantil, ela tem que vir numa perspectiva de letramento. Letramento como de conhecimento de mundo a criança na Educação Infantil, ela não tem que ser naquela obrigação, porque, eu sei, porque eu estava na educação infantil e a gente vê muito isso de folhinha ainda, de letras, de alfabeto e de professoras querendo alfabetizar as crianças na educação infantil. E o que realmente importa na educação infantil e o que vai fazer diferença na vida das crianças, na alfabetização é totalmente na contramão do que hoje os professores pensam. Então você faz atividades com lateralidade, é você sair da carteira mesmo, é você dialogar com as crianças é você experimentar com as crianças. Esse tipo de conhecimento de mundo, igual a vamos fazer uma plantação, sei lá, estou chutando um exemplo agora, é observar, é você levantar hipóteses, do que as crianças pensam a respeito de determinado assunto e é isso que vai fazer diferença na alfabetização, você levantar as hipóteses, o que elas acham, o que que elas pensam sobre aquilo, sobre o mundo. Isso é sobre os diferentes assuntos. Então, eu penso que deveria vir nesse sentido. Por exemplo, interpretação de texto. Isso a gente sabe que começa lá no berçário a interpretação do texto. Então como é que na educação infantil a gente explora isso? Isso faz parte e isso vai contribuir alfabetização, só que veja cada coisa no seu tempo, então vamos fazer uma leitura. Vamos explorar as imagens. O que será que aquele livro quer nos mostrar que não está escrito, porque hoje em dia as pessoas não sabem explorar os livros que só tem imagem. As professoras não usam. Então elas falam é muito difícil, porque na verdade você vai fazer levantamento de hipóteses, o que será que está acontecendo nessa cena. Então as crianças podem na educação infantil, podem ler sem saber ler é isso que eu aprendi muito e é isso que eu tento trazer para a minha prática de professora. Então eu penso que eu vou falar PNAIC, porque esse seu nome que você tá usando. Então o PNAIC, ele deveria vir nessa perspectiva pra ajudar esses professores que estão “entre aspas”, eles não têm essa noção do que significa e quando vem com essa esse nome de alfabetizar na idade certa para educação infantil, eu acho que vai corroborar aqui pra quem vem nessa perspectiva de alfabetizar. E aí eu sempre falo, nós temos um grande problema no Brasil que é a alfabetização. O PNAIC veio para alfabetizar na idade certa, ensinar os professores e o que que está dando de errado, sendo que cada vez mais cedo as professoras querem

alfabetizar? Então na verdade deveria estar sendo o efeito contrário. Deveria, tá todo mundo alfabetizado se cada vez mais estamos alfabetizando. Onde está o erro? Então, é isso que eu penso que precisa ser investigado, se tá todo mundo alfabetizando dessa fase um, eu que eu percebo as crianças estão lá no nível um, fica todo mundo alfabetizando, porque chega lá com oito, nove anos, eles ainda não sabem ler e escrever? Porque nós estamos usando as estratégias erradas.

Pesquisadora:

Conta para a gente um pouquinho, como que são essas estratégias que você está vendo que estão sendo utilizadas?

Entrevistada 3:

As crianças quando foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos, as crianças que adentraram o primeiro ano são as crianças do antiga pré-escola que eram do nível três, ou seja, elas com a antiga lei estariam ainda na pré-escola, não gosto desse nome, mas é o nome que se usa ainda, não gosto desse nome porque educação infantil já é escola, não é pré-escola, elas estariam no nível três da educação infantil. Então, elas já estão no ensino fundamental antecipado. Então, significa que aquelas crianças que hoje estão na educação infantil, elas estão mais novas ainda na educação infantil. Elas não estão maduras para se alfabetizar no meu ponto de vista, mas como que mais acontece a alfabetização, acontece, tem crianças que saíram alfabetizadas, mas não porque eu alfabetizei, não era uma proposta minha, mas eu percebo assim que quando não é nada forçado, quando você trabalha essa leitura de mundo você pode apresentar, eu estou dizendo que não precisa apresentar, porque quando eu falo assim de alfabetizar as crianças não estão maduras. Também tem a ver com aquela criança que amadurece e você pode sim mostrar para elas o que é, se ela falar assim pro, mas o que é, então como escreve isso? Se uma pessoa disser que não pode, não é verdade, você pode ensinar, porque ela está te perguntando e a criança é curiosidade pura. Então quando você propõe estratégias de ler o mundo, de investigar, de observar você aguça aquela curiosidade e esse aguçar de curiosidade ele vai, ele começa ali na educação infantil e ele continua dando fruto, ele continua dando fruto lá no ensino fundamental que na alfabetização eu acredito nisso então quando você propõe. E hoje em dia eu falo isso com propriedade, tá. As pessoas acham que a leitura no Brasil, a leitura do professor para os alunos, eles acham que isso não é importante ou eles acham que isto já está sanado, só que não é verdade. A gente sabe que não é verdade. A fala é assim são todos os professores que leem para os seus alunos, eles não fazem. Eu falo assim com propriedade. Enquanto eu estava na gestão a gente não vê as pessoas

lendo. Não tem como você fazer, às vezes, enquanto professora não consigo fazer leitura todos os dias, porque eu acho que a rotina sufoca tanto, né? Mas, a gente precisa estar atento a isso e eu acredito que essa leitura também de você se sentar com crianças de você apresentar. Eu nunca esqueço que Alfredina Nery fala que é tudo ensinado e quando eu também fiz o mestrado sobre o brincar, o brincar também é. A minha pesquisa foi bem reveladora também, o brincar eles acham que a criança já sabe brincar e não sabe. tudo tem que ser ensinado. Então a criança não nasce da noite para o dia sabendo brincar. sabendo interpretar texto, sabendo escrever bons textos. E a Alfredina falava que você precisa mostrar para o aluno o que são bons textos. O que é uma boa escrita e as professoras falam muito assim. Nossa, ele não tem. Como é que fala? Nossa, ele não tem imaginação, não, olha que texto pobre, olha que falta demais. Aí eu sempre falava, mas gente, ele não sabe, ele não tem criatividade, você não ensinou isso para ele e hoje em dia as professoras querem cobrar de seus alunos, algumas coisas como sistema bancário, né? Elas querem cobrar algo que elas nem depositaram na verdade. Eu vou fazer um trocadilho. Então assim elas cobram uma coisa que elas não ensinaram. Então na educação infantil essa questão mesmo ler mais, tentar com eles a interpretação do texto, porque será que lá na prefeitura a gente teve naquela não sei se você participou, Andreia, daquele curso que a gente fez das leituras. Quando teve, quando as crianças ganharam aquele jogo do Palavra Cantada.

Pesquisadora:

Ah, sei, eu não fiz o curso. É aquela pasta com livros, né?

Entrevistada 3:

É, sim, teve um curso sobre leitura, eu não tô lembrado o nome da do curso, tá? Só que assim né é isso.

Pesquisadora:

Planeta leitura, não é?

Pesquisadora:

É isso, eu acho que é mais ou menos isso, lá eles ensinavam o que você deveria apresentar para a criança. Então, por exemplo as imagens, elas não estão escritas com letras e palavras, mas elas contribuem para interpretação do contexto, então existem bons livros de leitura que não está escrito propriamente dito com palavras, mas as imagens elas vêm contribuir com aquela interpretação e isso precisa acontecer desde o berçário. Eu tô falando de uma escola, né? Desde o berçário. Isso vai perdurar por toda a educação infantil, porque eu acho que é isso que vai facilitar ou saber de dar só um ensino

fundamental e isso nós não vemos na educação infantil. São raras as professoras que fazem assim.

Pesquisadora:

Só para deixar bem claro, sei que você já falou várias questões sobre isso, mas uma das nossas questões é essa. **O que significa para você alfabetizar na educação infantil?**

Lógico que considerando o seu repertório e as suas vivências no PNAIC.

Entrevistada 3:

Eu vou tentar responder quanto que eu acredito com esse nome, você tá me dando.

Pesquisadora:

Perfeito.

Entrevistada 3:

Eu penso que alfabetizar na educação infantil é alfabetizar no mundo. Eu acho que não é alfabetizar na leitura e na escrita, não sei nem se existe isso, mas eu transformaria pela minha prática, numa alfabetização de mundo, nunca dá do papel e do lápis, mas não que isso não faça parte, isso é importante. Se não na nossa legislação não teríamos as partes que ela contém. Porque que lá contém língua portuguesa, matemática, o brincar, e que na verdade o brincar é o pilar da educação infantil, então ele permeia todas essas outras eu não vou nem falar disciplina porque na verdade na educação infantil nós temos que trabalhar tudo numa coisa só, essa leitura de mundo, essa alfabetização de mundo isso significa alfabetização para mim na educação infantil. Mas esse nome dá duplo sentido para quem não tem conhecimento, a gente que tem um certo conhecimento a gente sabe distinguir agora quem não tem vai achar que a alfabetização na educação infantil é por aquela criança que cada vez mais cedo tá na educação infantil sentada para aprender o silabário e escrever a palavra macaco e na verdade é por isso que as crianças não estão sabendo nada.

Pesquisadora:

Perfeito.

Orientador:

Só quero dizer isso, Andreia, que eu estou com medo da minha internet, né, mas na Europa e nos Estados Unidos também existe o conceito de literacia e a literacia, não existe o conceito de letramento, eu creio que o conceito de literacia e a literacia se utiliza das mais diversas dimensões, nós falamos muito em literacia científica, que no fundo é a introdução dos alunos à produção científica, a construção do conhecimento ao modo como se constroem o conhecimento científico, a pesquisa, literacia científica e se utiliza

muito o conceito de literacia não no sentido de aprender a ler e escrever, certo? Mas no sentido que abordou aí, mas digamos de apreensão do mundo, construção de representações sobre o mundo nos seus diversos, nas suas diversas dimensões, né, construção de valores, por exemplo, quando nós falamos na solidariedade, na liberdade, na responsabilidade, na cidadania, tudo isso se exerce na escola, no espaço escolar seja educação infantil, seja ensino fundamental, seja educação média, né? Ninguém educa para a liberdade, tem que educar em liberdade, nem educa para a cidadania, tem que educar em cidadania. Então, tudo isso nós podemos trabalhar, digo eu, que sou ignorante nessas matérias da educação infantil, mas talvez possamos sintetizar no conceito de letramento, abandonando na educação infantil o conceito tradicional de alfabetização, que o próprio nome diz, alfa, beta, gama, delta e aprender as letras e vai por aí, não sei da sua posição, se é um pouco isto, ou se estarei muito distante do seu pensamento.

Entrevistada 3:

Eu acredito que vai, anda mais ou menos junto com o que a senhor acabou de falar. Ele anda na contramão mesmo dessa alfabetização, tudo isso que eu acabei de falar eu torno a repetir eu sempre penso que as professoras, elas fazem isso porque elas são más, né? Eu penso que isso é algo cultural. Vou falar eu na minha idade, né? Vou falar a Andreia, porque temos a idade mais próxima. Nós aprendemos assim, nós não morremos, mas nós já descobrimos que esse não é o melhor jeito, mas veja, as crianças, as professoras novas que estão surgindo. Por que elas ainda agem assim? Visto que elas não cresceram numa alfabetização que nós crescemos. Aí eu penso que são outros problemas, penso que já elas não aprenderam. Eu fico tentando achar o porquê que algumas coisas acontecem. Penso que quando elas não aprenderam quando deveriam aprender, porque eu percebo que as professoras não são todas, não vamos generalizar. Nós temos professores antigas muito boas, no sentido de saber nomear o que se faz e para que se faz. E do mesmo jeito que nós temos professores muito recentes hoje formado, bom no sentido de saber o que se faz e temos muita gente que não sabe o que está fazendo. Então esse é o nosso problema, né? E a escola eu digo assim, né? A escola o professor ele vai à faculdade que formou o professor, ele foi para vida, só que quando esse professor chega na escola nós não temos um trabalho muito grande com ele, porque às vezes uma rede vai ter aquele professor por trinta anos. E você vê que é algo, é um problema em cadeia. Quem está acima de nós são os assistentes pedagógicos, dos assistentes pedagógicos são os coordenadores pedagógicos, supervisores como queiram chamar. Eu acho que vem um problema em cadeia, porque os assistentes pedagógicos fazem o que eles querem, não tem uma

formação ajustada. Se a gente pensar nessa administração que aí está e veja bem nesse momento, eu não estou sendo partidária de jeito nenhum, mas a gente precisa fazer essa análise. Se quando tinha uma formação ajustada em que os assistentes pedagógicos que éramos nós tínhamos que chegar na escola, pelo menos tentar colocar aquilo em prática já era difícil, porque desde aquela época eu já sabia que muitos professores, muitos assistentes pedagógicos pensando para colocar em prática aquelas formações, que não são fáceis, e não é fácil e aí alguns bem tranquilos. Imagina quando não tem uma formação ajustada e estruturada para tal. Aí eu acho que vira um vai da valsa, cada um faz o que quer. E a educação infantil eu percebo que as pessoas não estudam com propriedade, por isso que há tantos equívocos e por isso que eu vou repetir se as professoras mesmo sem saber que não tá causando um bem para as crianças que tá fazendo mal alfabetizar lá o beabá da Educação Infantil, se isso desse certo as crianças ensino fundamental não tinha problema nenhum. Então, mas está fazendo tudo errado, eu sempre falo isso, a educação infantil deve estar fazendo tudo errado, porque a educação infantil para mim é a base. E se nós estamos fazendo coisas que não são tão legais, a gente tem que procurar ir atrás de estudar, o que tem que ser dado. Porque eu tenho aprendido muito, né? E assim com o mestrado e eu já vinha também uma questão de estudo, por conta de ser equipe gestora, então a gente tenta se aprofundar. A gente vê que as coisas não são colocadas em práticas. Então eu acredito que na educação infantil há muitos equívocos e, por isso, que a gente tá tendo esse bum lá no ensino fundamental. E aí as pessoas estão atacando tanto lá no ensino fundamental, sendo que o problema tá aqui anterior aqui, eu acho que o grande segredo de todo o problema educacional do país está na educação infantil. Eu nunca vou deixar de dizer isso porque eu acredito que esse é o problema do Brasil. Ele é um problema que ocasiona outro, né? Por exemplo, agora a gente tem visto muitas coisas com esse ensino remoto, né, e todo mundo tão preocupado com o ensino fundamental, mas gente e a educação infantil? As crianças estão silenciadas, mas as pessoas acham que educação infantil, né? É só brincar, porque a minha pesquisa foi sobre o brincar na educação infantil que é o pilar de todas as outras, de tudo que vem na educação infantil, mas as pessoas no ensino remoto, então, cadê essas crianças? Estão todas silenciadas, ninguém nem sabe dessas crianças e não precisa nem ter aula porque a educação infantil não faz nada, né, então pra quê? É complicado isso, muito complicado.

Pesquisadora:

Para deixar bem claro, o PNAIC trabalhou muito a questão da leitura e da escrita na educação infantil. Exemplifica, por favor, pra gente, de forma separada, o que é ler na educação infantil e o que é escrita na educação infantil.

Entrevistada 3:

Vou tentar entender, explica melhor, Andreia

Pesquisadora:

O PNAIC ele fala muito sobre leitura e escrita na educação infantil, aí eu queria saber como que você interpreta a leitura e a escrita na educação infantil.

É para trabalhar leitura e escrita na educação infantil? Qual é a sua opinião sobre?

Entrevistada 3:

Você me pergunta o que foi falado no curso, eu vou te falar que eu não sei, eu não lembro eu não lembro. E se foi falado alguma coisa eu devo ter deletado da minha mente alguma coisa que eu não concordasse. Essa é a verdade, então é possível ler e escrever na educação infantil, eu inclusive apresentei uma palestra. Eu acho que foi na Uninove sobre isso, com esse tema. É possível ler e escrever na educação infantil? Sim, eu vou falar porque na verdade o que eu acredito e o que eu faço eu não sei se o PNAIC ensinou isso tá? Porque eu deletei da minha mente não sei não lembro. É possível ler e escrever quando a professora ela é, como chama quando ela é a mentora das crianças, quando ela é a que provoca a criança para. Então quando ela quando ela é a escriba, quando ela provoca as crianças, eu vou falar um pouco do que eu aprendi no ler e escrever que é o que eu acredito, o que é o ler escrever na educação infantil? Eu acredito que quando a professora ela apresenta para as crianças bom texto mesmo que a intenção dela não é não seja que as crianças saiam dali lendo e escrevendo, ela apresenta então, por exemplo, eu fiz uma atividade no ano passado de escrita, mas as crianças sabiam escrever? Não. Mas eu fui para lousa fazer bilhete para mandar para outra sala? Fui. Tudo de uma forma bem lúdica no sentido assim dar para criança um sentido para aquela escrita e para aquela leitura. Gente, nós vamos fazer uma brincadeira na nossa sala a semana que vem que tal chamarmos a professora da sala da professora, Michele, que foi com quem eu trabalhei o ano passado. Nossa, eles ficaram na maior empolgação. Vamos, não sei o quê. Isso para mim é leitura e escrita. Mas como será que a gente pode convidar eles para vir para casa para sala, como que a gente faz isso e você levantando essas hipóteses, então acredito que a escrita começa aí e eu fiz esse trabalho. Então, assim as crianças me ajudaram, por fim saiu que eu queria lá que era escrever um bilhete e por fim, eles foram falando as palavras,

eu fui pra lousa escrever o bilhete, depois a gente fez uma eleição na sala para saber quem que ia levar os bilhetes para a sala da pro Michele. Dá para dizer que eles não escreveram esse bilhete no caderno, eu não vou dizer porque é mentira, eles escreveram, mas foi feito todo o trabalho que é o que eu julgo importante, quando foram lá escreveram o bilhete no caderno foi no porque o que eu queria eu já tinha atingido, se eu não me engano uma criança falou assim nossa, mas eu queria mostrar esse bilhete para minha mãe, eu falei porque que a gente não pode mostrar vamos escrever no caderno, eles copiaram da lousa, Andreia, eles não sabiam ler mas para eles aquilo tinha uma importância, tinha o significado porque eles participaram da construção tinha o porquê, tinha o que fazer, e tinha um para quê. Eles foram lá entregar na sala da professora, voltaram. Então todas essas questões assim, eu inclusive se eu não me engano eu tinha vídeo disso, porque eu tinha um grupo fechado de pais no Facebook, eu postava e as crianças iam lá bater na porta então a função da educação infantil é isso é você desenvolver no global. Isso traz o significado para as crianças da função social da escrita, mas não necessariamente para que eles saíssem dali sabendo o que tá escrito naquele bilhete. Não, no sentido dessa construção é essa leitura e escrita que eu acredito na educação infantil. Não sei se eu te respondi.

Pesquisadora:

Sim, respondeu.

Entrevistada 3:

Ai que bom.

Pesquisadora:

O que você pensa que poderia ser melhor na formação do PNAIC para os professores da educação Infantil?

O que você faria para essa formação do professor na educação infantil sobre alfabetização, porque você verbalizou conceitos extremamente importantes a serem trabalhados e em nenhum momento negou que é possível ler e escrever na educação infantil. Fale um pouco mais sobre isso pra gente.

Entrevistada 3:

Só poderia trabalhar isso para o professor é no curso de alfabetização e letramento, que seja o nome, eu penso que o que tá faltando é você dar nome as coisas é exatamente você professor o que precisa ser feito e de que forma precisa ser feito eu sempre disse que o óbvio precisa ser dito, porque as pessoas não sabem, não sabem mesmo, eu fui fazer uma pesquisa simples de brincar e a professora não sabe e era sobre educação infantil. Veja

bem, já volto na sua questão. O brincar, olha só como as coisas são equivocadas na educação infantil, se você perguntar para professora de educação infantil, o que que eles mais fazem brincar, mas não é esse brincar que eles estão achando que você joga os brinquedos no chão e deixa as crianças brincando, não isso, nem o brincar que parece ser óbvio para as professoras, não é, então você precisa mostrar para o professor o que diz a lei, porque se você for estudar a legislação a LDB e as leis que regem a educação infantil está lá, Andreia, está escrito e as pessoas desconhecem e assim também é com a alfabetização que você tá dizendo que é deve ser, mas assim na lei não diz que tem que ser antecipado para a educação infantil, o que ela vai aprender no ensino fundamental. O que eu penso sobre isso, que o jeito que tá no ensino fundamental também está muito equivocada, mas lá no ensino fundamental a criança, ela tá mais madura e olhe lá, tá, porque eu acho que é um crime o que fazem para criança do Ensino Fundamental, porém a lei fala que você não pode antecipar. Mas não é para você deixar de fazer. Então de que forma que precisa ser feito, eu acho que o que falta, se eu fosse uma formadora do PNAIC hoje, eu mostraria o que diz a lei e nós tentaríamos interpretar a lei com os estudiosos que temos na literatura, porque nós temos os estudiosos da literatura para a educação infantil que eles interpretam muito bem essa legislação, eu acho que as pessoas fazem errado, não é porque elas são más, é porque elas não são ensinadas do mesmo jeito que nós. Eu falo que nós professores, os professores não ensinam da forma correta os professores também não aprendem de forma correta. Então eu acho que existe um jeito, eu acho que esse professor, as formações precisam vir nesse caminho. O professor, quando eu falava para as professoras, você sabia que isto está na lei? Isso precisa ser assim, assim, assim, elas se chocavam. Então, nós que trabalhamos com crianças no mínimo é a gente ter esse estudo na ponta da língua. E se não dá na ponta da língua a gente pelo menos visse isso e o que eu percebia das professoras é que elas não veem isso e eu vou te falar assim. Como assim? Vou falar com propriedade de causa porque eu passei lá, tem uma professora que eu lembro que quando ele levava as formações era muito penoso. Sabe, Andreia, você era do PNAIC, lá, só que eu levava para minha escola e aí eu sabia de professoras e APs que não levavam e elas falavam assim, eu não, é muito difícil. Não sei o que eu penso gente, mas todo mundo está no ramo errado, né? Porque assim, às vezes, as pessoas fingem que estão fazendo, né? Isso é muito complicado, mas aí cadê as coordenadoras que não tão vendo, eu falo que são erros em cadeia, só que, por exemplo, eu me esgotava lá. Tanto que é que se você falar para mim assim hoje você aceita um cargo de AP? Eu vou falar não, porque eu me conheço e eu sei como que eu

levo isso a muito sério. Só que uma professora chegou para mim depois que me encontrou agora, ela há muito tempo que eu já tinha saído do Dom Jorge e essa professora ela me deu muito trabalho, mesmo quando eu estava lá nas formações eu percebia que ela torcia o nariz, ela não queria fazer, mas eu não dava muito colher de chá, eu não dava muita opção, olha tem que fazer. Só que eu me surpreendi quando eu encontrei ela, porque quando ela saiu do Dom Jorge ela saiu assim, a impressão que eu tinha era de que ela não gostava de mim que ela batia de frente comigo e não sei o quê, e ela falou com a boca dela para mim que ela foi fazer um concurso no estado, se eu não me engano, e ela falou que quando ela estava fazendo a prova escrita ela falou assim que parece que ouvia a minha voz na RPS falando aquilo que estava escrito no papel, ou seja, então as coisas que nós estudávamos era verdade porque caiu em uma prova. Só que eu fico assim pensando só aí que caiu a ficha dela, né? Então, acho que essas formações da Educação Infantil, principalmente na educação infantil, Andreia, porque a RPS do fundamental, apesar de ainda estar muito estar bem longe daquilo que se espera para uma reunião pedagógica, ainda tenta-se olhar, tenta-se fazer alguma coisa, mas só três horas você consegue fazer alguma coisa. E a educação infantil são só duas horas, eu acho muito pouco para que tenhamos uma educação infantil de qualidade, eu acho muito pouco. Isso se falando do período da tarde que junta as duas horas, eu tô falando até quando eu era AP, de manhã era só uma hora, então a gente começava e já estava acabando. Mas as meninas também eu tenho relato de meninas que fala que tipo nossa, ela não dá uma folga, mas assim se não começasse e no outro dia você não continuasse você não conseguia finalizar aquele assunto, é muito difícil. E sendo que a etapa da educação infantil eu considero que é a etapa mais importante de qualquer situação, mas infelizmente as pessoas não veem assim.

Pesquisadora:

Qual a contribuição do PNAIC para a sua sala de aula? Por quê? Teve alguma contribuição?

Entrevistada 3:

É para ser sincera.

Pesquisadora:

Lógico.

Entrevistada 3:

A contribuição do PNAIC que eu fiz em 2017/2018, não foi boa. Então eu fiz a contribuição que eu tenho do PNAIC para minha sala de aula é de anos anteriores. Mas a de anos anteriores era voltado para o ensino fundamental, então não poderia ficar na

minha sala de educação infantil então meu aprofundamento mesmo de sala de aula, eu acho que não se deve ao PNAIC. Eu não tô querendo me gabar, dizer que eu sou a pau, que é isso que aquilo, não é isso, é que como eu já vinha de um processo de estudos mesmo, por conta de ser equipe gestora, então eu já tinha alguns conhecimentos e algumas concepções já muito fixadas na minha mente, então eu sabia por onde eu não poderia caminhar. Então, na verdade quando eu fui fazer o PNAIC, eu fui buscar por onde eu tinha que caminhar, mas eu não obtive essa resposta, essa ajuda, então como eu sabia por onde eu não poderia ir então eu consegui levar minha sala de aula, foi por isso, e assim eu vou repetir milhares de vezes, não é porque a moça ela não sabe porque ela não tinha esse conhecimento. Ela sabia menos do que eu, era a impressão que eu tinha, mas não era só eu, eram as outras pessoas que estavam lá ela era recém, não sei, se eu não me engano, quem era formador do PNAIC, ainda estava na sala de aula, não tenho certeza. Então ela era de creche ainda e assim, ela tinha um tempo de dedicação para estudar, mas não era um tempo, não era muito tempo, então ela nem tinha culpa, tipo tá? De repente, fizeram a proposta. Quem quer ser formadora? Ah, eu quero, e foi lá. Mas não era uma dedicação exclusiva para os estudos. Então ela comigo deu azar, porque eu estava saindo da equipe gestora. Então eu tinha muitas formações então eu tive eu tive formações com a Alfredina, da Mara, da Rosa. Eu tive formação do planeta leitura, tive muitas formações. Então estava muito fresco, porque eu saí da gestão em 2016, se eu não me engano. Então na verdade eu fazia, eu sabia pelo que eu não queria caminhar. Então, foi por isso que eu fui em busca de buscar mais coisas para educação infantil, porque na verdade não tinha muitas formações também quando nós éramos da gestão, não tinham muitas formações Educação infantil. Lembro que a gente teve de brincar com a Marta, que inclusive fez parte da minha banca de Mestrado, ela é da USCS. Lembro que para a educação infantil foi a formação dela, então não tinha muito. E, aí quando apareceu esse PNAIC, opa, eu vou lá ver o que é que tem de novidade, mas aí eu não tive muito aprofundamento foi exatamente isso que aconteceu.

Pesquisadora:

Nós estamos caminhando para o final da nossa entrevista e eu queria que você falasse sobre o que você acredita ser importante registrar, já que a entrevista é uma contribuição para educação infantil e a sua visão é muito importante.

Entrevistada 3:

Registrado para você?

Pesquisadora:

Não, para a educação infantil sobre as questões que já tratamos, que você ainda não comentou ou sobre o que você acredita ser necessário acrescentar.

Entrevistada 3:

Eu queria deixar bem registrado que os órgãos competentes, que. Essa pesquisa, você tá fazendo é de Santo André?

Pesquisadora:

Sim, é em Santo André.

Entrevistada 3:

Eu penso Andreia, que o que deveria deixar registrado, que eu queria deixar assim, é que as pessoas dessem importância para educação infantil, não falassem só que a educação infantil é importante, que elas colocassem em prática a importância de fato da educação infantil, porque eu penso que a educação infantil como sendo a base para a vida estudantil de qualquer pessoa eu acho que ainda ela não é levada a sério e eu acredito, principalmente, que a gente tá numa quarentena nessa pandemia. E cadê a educação infantil, né? Que tem sido trabalhado, sabe, o que de qualidade nós estamos passando para essas crianças porque na verdade esse ano eu tô no primeiro ano, né? Então eu tô com as mesmas crianças que eu estava na educação infantil um, dois e eu tô com eles no ensino fundamental. Então, eu sei que caminho eu percorri para estar aqui hoje. Mas eu acho que a educação infantil assim, ela é primordial e pensando também que eu acabei de sair de uma pesquisa de mestrado na educação infantil e no tema que parece assim tão esgotado que é o brincar, não é, então assim, o brincar é coisa séria, eu já até falaria isso, brincar é muito sério e nem brincar as crianças estão fazendo. Aí muitas vezes podem pensar assim, meu Deus, mas o que mais se faz na educação infantil é brincar, mas que brincar é esse? Que planejamento é esse? Brincar para levar onde? Que caminho você quer percorrer nesse brincar? Sabe as concepções que eu penso que o problema da educação infantil está nas concepções. Nas concepções do que é o brincar, na concepção do que é a alfabetização na educação infantil. Então veja, vários equívocos de concepção, que vem de ordem de concepção. Então, acho que precisa atacar nisso aí e essa concepção à luz das leis, à luz do que já está escrito. Quer queira, quer não, o que está escrito ainda é o melhor, foram pessoas que se debruçaram, que estudaram sobre aqueles temas e nem aquilo está se sabendo fazer. Então a gente vai parar onde com essa situação, é complicado, eu acho que é isso que eu gostaria de deixar registrado, que a educação infantil é coisa séria.

Pesquisadora:

Então, muitíssimo obrigada por sua importante contribuição que certamente será valiosa para a pesquisa e ao mundo acadêmico.

Vou interromper aqui a gravação.

Entrevista: Sujeito 4

Local: Google Meet

Realizada: setembro de 2020

Entrevistadora: pesquisadora

Entrevistada 4: professora cursista do PNAIC da Educação Infantil

Tempo de entrevista: 56 minutos

Pesquisadora:

Vou começar a entrevista te agradecendo muito, porque a sua participação é extremamente importante para a nossa pesquisa. Como tratamos durante o contato você atende ao nosso perfil que necessitamos, porque foi professora cursista do PNAIC da Educação Infantil. Então, eu te agradeço em meu nome e de meu orientador, que é o Prof. Manuel, que hoje não pôde participar da nossa entrevista. Você que já cursou o mestrado e terminou recentemente sabe que dá importância do processo.

Entrevistada 4:

Muito importante, muito importante mesmo, as pesquisas precisam acontecer e precisam de pontapés para mudar as práticas. Eu acredito que elas são de extrema importância mesmo para chegar sala de aula, né? Que acho que é o nosso foco maior são as nossas crianças sempre.

Pesquisadora:

É verdade. Então a nossa pesquisa, sobre é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o nosso objetivo é analisar a concepção dos professores sobre a alfabetização. Porque um programa de alfabetização tão abrangente nos causou estranheza. Porque pela primeira vez na história do Brasil se coloca educação infantil num projeto de alfabetização. Então nós nos propomos a estar estudando, para saber o que os professores pensam sobre o que é alfabetizar na educação infantil? Além disso, para compreender um pouco mais de um programa de tão larga escala que envolve milhões de brasileiros, criança, professores... Durante a semana te enviei o termo de consentimento e detalhes da pesquisa, mas se tiver dúvida é só perguntar. Também fique bem à vontade de me interromper, de estar

fazendo a pergunta que você quiser. A sua identidade ficará totalmente em sigilo.

Tudo bem? Alguma dúvida?

Entrevistada 4:

Tá bom, Andreia.

Pesquisadora:

Então vou fazer a primeira pergunta.

Entrevistada 4:

Tá.

Pesquisadora:

Você que participou do PNAIC, como você avalia essa formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa especificamente para educação infantil?

Entrevistada 4:

É... Eu vou me colocar em dois papéis, tá? Eu acho que fica mais fácil de eu fazer a configuração aí desse questionamento.

Pesquisadora:

Perfeito.

Entrevistada 4:

Então assim, primeiro que eu participei do pacto no ensino fundamental proposto para séries iniciais. Então, para mim, foi de extrema naquele momento participar das formações. É... Eu participei como professora os quatro anos, de 2013 a 2016. 13, 14, 15 e 16. É foi isso mesmo. Então eu participei, é... Eu lembro que os dois primeiros anos, principalmente, foram anos muito, é... Mais consistentes, vou colocar assim. Depois 14, é... 15, 16, eu já senti, especialmente em 16, talvez pela própria formadora que eu tive, eu já senti algumas dificuldades na articulação dela, é, na forma como ela conduzia, é... E aí não é falando bem ou mal da pessoa, mas é a minha percepção, né? Considerando as outras formadoras que eu tive, né? Que foram... Que tinham... Elas iam pra além do PNAIC. Então, eu acho que quando a pessoa também busca outras... Outros textos que vão articulando, que vão fazer a gente pensar, isso nos ajuda bastante. e eu lembro que, especificamente, no último ano isso não aconteceu, então eu senti um pouco uma diferença. Também fiz esse último ano, né? Em 2016, no período da noite. E aí eu acho que também tem uma relação, porque as pessoas à noite já trabalharam o dia inteiro, já... Já estão mais cansadas, né? E os demais anos eu fiz no sábado. Então as pessoas chegavam, mesmo já terem trabalhado a semana toda, chegavam no sábado com certo gás, né? E à noite o pessoal chega tipo morto mesmo, né? Então, eu senti essa diferença.

Então, aí eu falo um pouco do meu papel enquanto professora. E aí em 2017, eu entro como assistente pedagógica, né? Que em Santo André corresponde a mesma, é... Nós temos as mesmas atribuições de um coordenador pedagógico, a gente, é, utiliza só essa terminologia que, ao meu ponto de vista também não é adequado, mas é a configuração de um coordenador pedagógico é a mesma que o assistente pedagógico, mas é função gratificada, o nosso cargo é de professora e podemos voltar a qualquer momento para a sala de aula, continuamos a ser professora. E daí eu ingresso como assistente pedagógica e o durante os seis primeiros meses, uma aprendizagem muito grande. Logo em seguida, eu sou chamada para ser formadora no PNAIC da educação infantil. Na época, eu não aceitei, porque eu já estava com pé no mestrado. Então eu falei eu não, eu não quero, porque eu vou ficar muito doida e eu não quero. Isso aconteceu mais ou menos em agosto, porém o curso aqui em Santo André, ele começou por volta de outubro, novembro. Eu andei dando uma olhada nos meus registros pra ter certeza dessa informação inclusive. E a gente, é, acho que foi, foram três, três formações apenas nesse, nesse período. Tanto que nós não tivemos condições de levar pras escolas. Os professores que quiseram, eles realizaram as formações, havia troca, é, pelas reuniões pedagógicas semanais, mas eu lembro que na minha escola, acho que duas professoras só toparam fazer e a gente, de verdade, não chegou na sala de aula, né? Não chegou e... Essa, essa concepção mesmo do PNAIC na educação infantil, ela acabou ficando um pouco confusa, porque a gente tava com uma Base Nacional Comum Curricular sendo homologada, e aí chega esse documento do PNAIC, que era um material extenso, né? Então, acho que são oito livros, né? Oito exemplares do 01, o número 1 é a introdução, né? Apresentação do trabalho e depois tem os demais os demais capítulos, né? Os demais módulos do PNAIC. Então, eu acho que acabou virando uma salada de concepções ali, entre os documentos da BNCC, o que trazia o documento da BNCC, e mais algumas questões do PNAIC pra alfabetização na educação infantil. Inclusive, alguns professores começaram a questionar, é, se era pra alfabetizar na educação infantil. Que é um grande nó, porque a gente sabe que educação infantil ela tem uma etapa muito específica, que ela não tem que ser, é... Na verdade, não é uma etapa em que a gente, é, prepara ninguém para o próximo ano, é uma etapa específica, com objetivos específicos para aquela faixa etária e que ela não é preparatória né? Como um cursinho de vestibular, que eu tô preparando pro vestibular. Não, ela tem características próprias, por trabalhar com a infância do 0 aos 5 anos, né? Então alguns professores já começaram a querer ensinar o Ivo viu a uva lá pras crianças da educação infantil, né? Então eu percebi um pouco essa miscelânea aí na... Nesse movimento aí.

Pesquisadora:

Certo. Você falou então que você foi chamada para ser formadora e não foi por quê?

Entrevistada 4:

Aí assim, elas me chamaram. Hoje, hoje eu penso assim, gente o que que esse povo tinha na cabeça pra me chamar, né? Porque eu tinha acabado de entrar como assistente pedagógica. Então eu falei, gente, o povo deve tá... Hoje eu tenha essa, na época eu fiquei feliz, falei nossa, que legal, né? Acho que eu devo ter, acho que eu tô fazendo um trabalho interessante, porque eu estava seis meses na função, cinco meses na função, porque começou em fevereiro, né? Falei, puxa que legal, né? E... Tantas meninas experientes aí que não foram convidadas, aí eu me senti honrada, claro. Mas hoje eu penso, eu falo, gente, eu tinha o quê? Eu não sei o que eles tinham na cabeça, né? Porque, é, eu acredito sim para você, hoje é diferente, o meu papel hoje é diferente, né? Até por conta da experiência, o mestrado também, eu consegui pegar algumas aulas na pós-graduação. Então hoje, eu me considero uma formadora, né? Claro que a gente tem que sempre muito que aprender, nós temos sempre muito que ir melhorando nas nossas práticas, mas até questão da segurança, a questão daquilo que você faz, que você tá fazendo, você tem certeza do que você tá fazendo, aí você vai buscando articular com outras pessoas, com outros materiais e ok. Agora naquele momento não, né? Mas, enfim, e aí eu acabei não aceitando. E, como eu coloquei para você, nós tivemos três momentos de... Isso eu posso ter certeza, porque eu tenho nos meus registros, em 2017 foram três momentos, eu participei de dois. As meninas elas iam, eu tinha amizade mais próxima com uma das formadoras, elas estavam como assistentes pedagógicas e elas iam uma vez na semana, elas passavam o dia no Centro de Formação para estudar. Então elas tiveram a formação, elas estudavam o material, mas, é, por ser, o nosso era mensal. Então, uma vez por mês...

Pesquisadora:

Como que era essa estrutura que vocês tinham enquanto cursista do PNAIC, como que funcionava?

Entrevistada 4:

A gente ia, nós íamos pro centro de formação e nós ficávamos é, ou o período da manhã ou o período da tarde, nós tínhamos... Era por escala. Então de tal, tal, tal escola vai tal dia, e tal, tal, tal escola vai tal dia e tal horário. Então as assistentes formadoras, elas saíam das escolas, né? As escolas ficavam com as diretoras, na época a gente não tinha vice, o pessoal ficou muito bravo com isso, porque ficou, as escolas ficaram meio, é, ah... O pessoal sentiu que as escolas ficaram um pouco abandonadas, né? Pras escolas que tinham

as formadoras. E nós que éramos cursistas, a gente ia pra esse movimento, então ela sempre nos tínhamos e-mails, nas quais a gente se comunicava, elas montaram um grupo no WhatsApp também, a gente se comunicava, então nós tínhamos que ir já com leituras prévias realizadas sobre o documento, é, lá no dia a gente tinha textos também pra discussão, algumas questões... Aí eu falo que entrou um pouco uma questão de miscelânea nas concepções, porque aí, a base estava sendo homologada, né? Porque isso foi em 2017. Então a base estava sendo homologada, e aí o que traz a base pra educação infantil como foco? Os campos de experiência e os direitos de aprendizagem. E aí elas trouxeram o direito de aprendizagem para gente. O documento do PNAIC eu não me recordo, de verdade, se ele traz essa questão, eu acredito que traga também alguma coisa dos direitos de aprendizagem, né? O conviver, participar, expressar, eu acredito que ele tá, então a gente articulava com isso. Porém, não ficava muito claro, entende? É... eu, essa era, foi a minha percepção, né? Dessa miscelânea mesmo de concepções entre o PNAIC, que tava voltado mais pra alfabetização no Ensino Fundamental, e aí se voltou para educação infantil e misturou com alguns conceitos da Base Nacional Comum Curricular.

Pesquisadora:

E você se lembra algum desses conceitos que você fala que misturaram?

Entrevistada 4:

Eu acho que os próprios direitos de aprendizagem e eu acho que, é, a base, ela traz um conceito muito próximo de interações e brincadeiras, né? Então os eixos, é, os eixos estruturantes das interações e das brincadeiras pra desenvolver todas as práticas sociais, e no caso, a leitura e a escrita é uma prática social, né? Então, é, naturalmente, as crianças elas devem ser imersas nessas questões das práticas sociais, da leitura, da escrita, da oralidade e a alfabetização vai acontecer de forma natural, vamos colocar assim. E nos textos, naquilo que as meninas tinham trazido para gente do PNAIC, isso não ficava muito claro, que os eixos, os dois eixos estruturantes, a interação e as brincadeiras, tinham que fazer parte desse contexto. Eu não sei se também porque tava tudo muito novo, se foi tudo muito a toque de caixa, porque Santo André assinou que ia participar do PNAIC educação infantil em agosto. E aí outubro, acho que foi outubro, novembro, a gente fez a formação, esses dois encontros e o último encontro eu lembro que foi, eu não participei, porque foi uma apresentação de trabalhos, eu lembro que coincidiu com a minha entrevista no mestrado. Eu estava ingressando. Então eu acabei não participando, acho que eu tirei uma abonada, não me recordo exatamente disso, mas eu não participei, então eu não sei como que foi lá, né? Essa troca de experiência, mas foi um dia todo de troca.

Pesquisadora:

Certo. Essa foi no ano de 2018, é isso?

Entrevistada 4:

Não, isso foi em dezembro finalizou. Aí em 2018, nós começamos novamente com mais alguns encontros, se eu não me engano foram mais três também, ou quatro, foram poucos também, e aí eram as mesmas formadoras, as meninas continuaram, e, também, a configuração era a mesma. A gente, elas davam sempre uma tarefa, né? Para a gente ler para a gente estudar e aí nós discutíamos algumas questões e elas traziam algumas, algumas atividades mesmo, né? Algumas informações no dia lá para gente participar. Então tinha sempre uma leitura deleite, tinha sempre um algo a ser discutido em pequenos grupos. Então tinha essa configuração.

Pesquisadora:

Certo. O estudo mesmo dos cadernos do PNAIC vocês não fizeram?

Entrevistada 4:

Não foi feito. Talvez, assim o estudo do caderno, elas retiravam alguns textos dos cadernos. Então, por exemplo, eu lembro de um específico, que falava de concepção de infância, da questão da história da infância da educação infantil no Brasil, então acho que esse foi, o, a introdução inclusive, é da formação, é... E nós estudamos, fizemos a leitura, discutimos lá, era dado de página tal a página tal pra a gente ler, pra gente estudar, mas assim, a gente não aprofundou, nós não aprofundamos os cadernos, isso eu tenho certeza, não houve aprofundamento disso. E isso aí, ei, eu não sei eu já não sei, Andreia, porque essa, eu volto a dizer, né? Do, do lugar que eu tô, como assistente pedagógica, com 500 mil demandas para fazer, na época a gente sem vice-diretora, abrindo escola, fechando escola, é... Com 500 mil coisas na cabeça, dá impressão, e assim até triste dizer isso, né? Mas às vezes a gente vai para a formação, a gente não tá com a cabeça na formação, em determinados momentos, é... Vai, por exemplo, eu lembro de um dos encontros, que a gente tava em conselho de ciclo. Então a gente tava com a cabeça aonde? No conselho, porque era o terceiro trimestre, criança que vai permanecer, criança que faz, né? Então assim, a nossa cabeça tava lá, mas não tava, né? Corpo presente, cabeça fora. Então eu andei olhando inclusive algumas anotações para isso, por falei meu Deus, eu não me recordo de muitas coisas sobre isso, né? Até brinquei com você pelo WhatsApp já é revelador, né?

Pesquisadora:

Perfeito. Você lembra da estrutura para os professores do PNAIC? Como que era?

Entrevistada 4:

Pra mim, enquanto professora no ensino fundamental.

Pesquisadora:

Não, do PNAIC da Educação Infantil.

Entrevistada 4:

Então os professores iam para as formações com troca de RPS, tinham, é... Eu não me lembro se era troca com de informação sobre... Não tinha aquele momento específico na RPS para falar sobre o PNAIC, sobre a configuração do PNAIC. Então ficou muito, é... Muito raso, né? Porque assim, as formações, e eu não me recordo se eram duas vezes ao mês ou uma vez ao mês só, eu acho que eram duas. E a RPS da Educação infantil a gente tem duas horas só, então parece que tinha uma outra troca, ou seja, a gente ficava séculos sem ter RPS com os professores. A gente tinha uma avalanche de informação para trabalhar para eles, então, a gente não tinha condição de fazer, né? De abrir mesmo pros grupos e falar, gente, vamos falar um pouquinho de como que tá sendo a formação. Que eu lembro que foram pouquíssimas vezes, eu, olha, Andreia, eu acho que a gente nem chegou a ter esse movimento de troca mesmo. De falar, pessoal, vamos abrir hoje para a gente conversar sobre. Por exemplo, a gente tá fazendo agora o grupo de estudos, é, das matrizes referências que foram construídas para Santo André. Eu tenho, claro, muitas críticas sobre o... O conceito de competências e habilidades. O quanto que isso acaba sendo mercadológico sim, eu tenho plena consciência de que é, esse não é o caminho, mas é o documento que a gente tem no momento, né? Porém, concordando ou não, eu abro na RPS hoje, eu consigo garantir um horário, um movimento que a gente abra isso e fale sobre, diferente daquele momento do PNAIC, que eu não consigo me recordar de ter espaço para os professores e falar, gente, e aí vamos conversar um pouquinho sobre isso, né? Eu não consigo me recordar.

Pesquisadora:

Certo. E você consegue se recordar, por exemplo, dos autores que falavam esse material, que sustentavam esse material, a proposta do PNAIC?

Entrevistada 4:

Não lembro, Andreia.

Pesquisadora:

Não lembra?

Entrevistada 4:

Não lembro. Se eu pegar... Se eu pegar nas anotações, possa ser que eu tenho algo, né? Não me recordo... Não me recordo. Não foi o material que a gente se aprofundou. Não foi o material que nos aprofundamos e que nós desbravamos o material, né? Diferente, por exemplo, do PNAIC do Ensino Fundamental, que eu lembro claramente, né? Da Alfredina Nery, eu lembro é, eu não era representante nas formações com ela, mas eu lembro que a gente tinha essa questão da sustentação teórica com Magda Soares, então a gente tinha, e ó, faz muito mais tempo, né?

Pesquisadora:

Verdade.

Entrevistada 4:

E nós recebemos o material. Então, inclusive de vez em quando mesmo, tanto nas aulas da pós que eu pego para as meninas, né? Quanto nas próprias RPSs, como a gente tem o material, eu pego o material e falo nossa isso eu lembro que a gente trabalhou com esse jogo, eu lembro que a gente trabalhou com isso, dá para gente resgatar. Então foi uma coisa que marcou muito. Por mais que a gente saiba também, né? Eu acho que tudo a gente precisa estudar com a ideia de ir melhorando. Não é que o PNAIC é a coisa mais maravilhosa do mundo, não é isso, mas eu acredito que os movimentos formativos que aconteceram, os momentos de reflexão que foram propostos para os professores naquela configuração, trouxeram um ganho muito grande. Até hoje todo mundo comenta sobre, não tem nenhum professor que tenha vivenciado essa avalanche formativa que a gente teve, que não comente, que fale, poxa foi positivo, puxa, a gente teve práticas que nós trocamos, isso foi importante e o do infantil... Ficou, simplesmente passou, eu tenho certeza que tem gente que nem lembra que participou.

Pesquisadora:

Perfeito. Então me diz uma coisa, na sua opinião, o que é que você acha que poderia ter sido melhor no PNAIC da Educação Infantil?

Entrevistada 4:

Bom, primeiro que eu acredito nas formações de forma continuada. E eu acredito que quando a gente, embora tenhamos muitos cursos que a gente faz uma vez por mês, né? Os próprios grupos de estudo normalmente são só uma vez por mês, né? Quando a gente estuda tal, mas eu acredito que as formações elas precisam ter uma periodicidade de maior, para se caracterizar nessa avalanche formativa, na qual eu me referi no PNAIC do Ensino Fundamental, por quê? Porque a gente tinha as trocas da RPS e nós íamos mais vezes, né? Então nós nos encontrávamos mais vezes, então eu acho que isso é um ponto,

né? Dessa periodicidade ser maior. O professor ele tem uma rotina, assim como nós, coordenadoras, né? Eles têm uma rotina muito intensa. Então, se ele não tiver essa avalanche, as coisas vão se perder, né? O que eu vi há um mês atrás eu não vou me recordar, se eu não tiver essa continuidade, então eu acredito que isso é um ponto. E aí cabe para os dois, tanto para nós coordenadores, APs, quanto para os professores. E eu, uma outra questão que eu acho também, é... E aí eu não sei se foi uma falha das formadoras ou uma falha do grupo que está à frente mesmo, né? Porque a gente tem hoje a CPEC que tá a frente da construção curricular, das questões pedagógicas da rede, enfim, elas são em poucas, né? Um grupo de cinco pessoas não dá conta de uma rede, isso é fato. Pode colocar na entrevista, é fato, né? Um grupo de cinco pessoas não dá conta, nós não somos uma rede gigante com uma rede de São Paulo, por exemplo, mas nós somos uma rede grande, né? São muitos professores, são muitas escolas, nós perpassamos por duas etapas, três né? Se a gente foi considerar a educação de jovens e adultos. Duas etapas totalmente diferentes, modalidades diferentes também, né? Que aí a gente entra na Educação Especial, e aí vai entrando em tantos outros, é... É um tronco com um monte de galho por aí, né? E eu acho que não dão conta. E... Talvez, se nós tivéssemos estudado de fato documento, né? Pego o material, gente, ó, esse mês nós vamos focar nesse caderno, então a gente vai destrinchar esse caderno e aí pega o ônus e bônus do documento que sempre vai ter, né? Sempre vai ter. Sempre vai ter questões críticas a serem olhadas, sempre vai ter questões que a gente fala puxa isso é possível, isso não é possível, né? Então talvez se a gente tivesse feito esse estudo mesmo, nós teríamos tido um sucesso maior e lembranças, inclusive mais significativas aí, né?

Pesquisadora:

Certo. E na prática? O que você pode ver na prática, isso tá lá acontecendo com as crianças. Você chegou a ver alguma coisa acontecendo com as crianças?

Entrevistada 4:

Não... Não cheguei a ver nada que os professores tenham utilizado, que foi, aí, que de repente os professores chegaram e falou assim, nossa, a gente aprendeu isso no, no PNAIC, né? Nós tivemos um movimento desse no PNAIC e a gente quer aplicar aqui na escola, não teve. E como que... Na, na minha escola eu garanto também, não acontece. Aí no ano seguinte, o que aconteceu, né? Porque Santo André infelizmente também tem essa questão de itinerância muito grande, os grupos mudam muito, né? É uma característica da rede. Então hora você está no fundamental, hora você está no infantil, as meninas que estavam no infantil comigo, é... Na época, uma delas acabou indo migrando pro

fundamental, outra trocou de escola, então ficou um professor, na educação infantil, que permanece até hoje inclusive, porém não, não fez a formação. Na época ele não, não optou por fazer, então eu tenho certeza, isso não aconteceu. Daí em 2018, quando a gente retornou, deixa eu lembrar aqui quem que tava comigo. Então, em 2018, da minha escola especificamente eu já não tinha nenhum professor mais que tava fazendo PNAIC, eu tinha uma professora que era do ensino fundamental e que estava fazendo da Educação Infantil, porque teve essa abertura, né? Assim como teve o PNAIC do Ensino Fundamental que inicialmente era só para os anos iniciais, do primeiro ciclo, depois abriu para o 4º e 5º ano, então essa configuração aconteceu também, os professores do Ensino Fundamental que quiseram, eles poderiam optar em fazer e eu tinha duas do fundamental que tava fazendo PNAIC infantil, mas do infantil que estava fazendo não tinha nenhum.

Pesquisadora:

Certo. E me diz uma coisa, como que é na prática alfabetização na educação infantil ou não acontece?

Então, Andreia, eu acredito assim, né? Eu acho que até comentei um pouquinho disso, é, logo no começo da entrevista. Como a gente tem os eixos da interação e brincadeira que são, que são estruturantes, eu acredito sim, que a partir desses dois eixos as crianças estejam imersas nas práticas sociais, e isso independente de ser leitura, escrita, oralidade e tantas outras práticas, né? As práticas artísticas, as práticas culturais, então, eles estão, as crianças são produtoras de cultura, né? Então as crianças elas também produzem as próprias escritas, elas produzem as próprias falas, elas produzem as próprias leituras, desde que isso seja oferecido a elas, né? Então eu acredito que eles estejam imersos nisso, a partir desses dois eixos, né? Lá na escola, o que eu tenho percebido como professores que tem, que tem passado lá conosco, é que eles têm conseguido organizar momentos em que as crianças tenham, é... Acesso a essas questões, né? Seja através da leitura deleite, seja através da escrita de uma lista, seja através da escrita do nome dos amigos, né? Às vezes através da chamada, uma chamada que você faz, uma chamada de interativa, em que ele procura o nome do colega e coloca lá na chamadinha quem que tá presente quem que não tá. Então eu acredito que tudo isso faça parte do processo, e assim como nós adultos temos tempos diferentes, as crianças também têm tempos diferentes e esses tempos são organizados na rotina, é... De acordo com o planejamento do professor e... Muitas crianças acabam sim saindo lendo e escrevendo da Educação Infantil, por estarem, é... Mas aí assim, não naquela configuração da educação infantil como obrigatoriedade, como obrigatória pra alfabetização, pra alfabetizar. Não, não é esse o foco da educação

infantil, mas, acaba acontecendo naturalmente a partir da imersão dessas práticas sociais. Então eu entendo assim.

Pesquisadora:

Certo. Você tem alguma assim, você pode simplificar alguma atividade que tenha sido significativa sobre alfabetização na educação infantil?

Entrevistada 4:

É... Eu vou dar, esse ano ficou um pouco difícil o negócio né? Mas eu vou usar um exemplo de uma professora o ano passado, que ela trabalhou a partir de uma necessidade do grupo dela e ela fez um projeto que acabou, ela tinha toda expectativa, né? Todo projeto, todo trabalho que a gente faz a gente meio que projeta para um determinado período, né? Ela tinha projetado pro primeiro semestre, porém o projeto acabou durando o ano todo. Então ela conseguiu articular os diferentes campos de experiência, né? E obviamente os direitos de aprendizagem estavam ali presentes nesse trabalho que ela fez, é... Ela começou a perceber, porque ela é uma professora que tem muito essa coisa da escuta da criança, né? Então ela começou a perceber nos pequenos grupos das crianças que as meninas, eles tinham 4 anos tá, as meninas começaram a falar do cabelo das meninas, as meninas de cabelo liso começaram a falar do cabelo das meninas que tem cabelo afro, e começaram a falar nossa, seu cabelo é horrível, nossa seu cabelo parece uma vassoura, nossa seu cabelo... E ela começou a perceber isso nos agrupamentos. Ela foi fazendo, é, eu acompanho, né? Os semanários delas, então ela ia fazendo o registro, e o registro dela é gigante, ela vai colando sulfite sobre sulfite assim, então ela tinha essa característica. E daí ela montou um projeto, né? Ela trouxe uma personagem que era uma mascote, é... Que ela usou o livro O cabelo de Cora, e... Aí ela usou esse livro como disparador. Então a própria leitura já, já mostra aí uma prática, né? E daí ela foi trabalhando com o cabelo, a partir desse livro, ela foi trabalhando com a letra. Primeiro ela trabalhou com as características físicas das crianças, então ela usou espelho, ela... A Cora era uma personagem africana, então ela levou as crianças até a África, mostrou a localização no mapa, eles trabalharam com o globo, teve toda essa característica. A partir disso, se eu tenho características físicas diferentes, eu também tenho nomes diferentes. Então ela começou a trabalhar com o nome das crianças e as crianças começaram a questionar por que eu uso uma letra e não usa outra pra escrever e ela foi trabalhando com outros livros que também traziam essa característica e, enfim, o projeto acabou durando o ano inteiro, ela tinha crianças de 4 anos, ela nunca ficou nessa loucura de vai ser escrever seu nome menino doido, nunca, só que ao final do ano ela tinha um grupo de 30 criança

de 4 anos e os 30 alunos dela saíram escrevendo o nome, né? E tinha criança que já queria escrever o sobrenome, porque falava não, mas meu nome não é só isso, meu nome é isso, isso e isso, né? Então, eu fiquei muito próxima à essa professora. Então acredito que esse é um exemplo que ajude aí a dimensionar isso. E infelizmente esse grupo né? Nesse ano de 2020 acabou perdendo algumas questões, né até a própria interação, é... Porque é diferente, né? Não tem como a gente comparar, e pra educação infantil é muito mais difícil, a gente tem alunos que a mãe tá preocupada em saber se o filho vai ter no dia seguinte um prato de arroz e feijão pra comer, né? Então, você acha que a mãe vai tá preocupada com as interações e brincadeiras, né? Então é difícil, é bem difícil, mas acho que é isso.

Pesquisadora:

Certo. Existe no PNAIC da Educação Infantil um caderno específico para a Educação Infantil como vocês utilizaram o material?

Entrevistada 4:

Não lembro disso não. Não lembro, Andreia.

Então. Como você acredita que os pais podem ajudar nesse processo da educação infantil. Então, eu acho que primeiramente a gente tem que desconstruir com as famílias que a educação infantil é uma etapa preparatória para ensino fundamental, acho que esse é o principal. E aí eu insisto, a educação infantil tem uma característica própria da infância de 0 a 5 anos que não é preparar ninguém para próxima etapa, na verdade é a próxima etapa que tem que estar preparada pra receber essas crianças que são ainda pequenas, né? Porque nós temos que olhar pra essas crianças de 5 anos no primeiro ano que elas têm cinco anos, elas têm direito de brincar, elas têm o direito de conviver, elas têm, né? Na verdade, até o próprio, a própria base traz esse período de transição aí e na verdade não é o infantil que tem que transitar pro fundamental, é o fundamental que tem que retroceder para receber essas crianças pequenas, né? Que são pequenas ainda né? Então acho que essa desconstrução das famílias. A pré-escola que eu vivi não pode ser a pré-escola que o meu filho vai viver, porque eu vivi uma pré-escola em que eu fiz prontidão. Eu chegava na escola, eu fazia prontidão morria com os dedos, tinha calo no dedo de tanto fazer exercício, é... De motricidade, né? Psicomotor, nem sei como chama isso, mas as crianças quase morriam de fazer isso e eu fiz essa pré-escola, né? Então não é essa pré-escola que nós vivenciamos que os nossos filhos vão vivenciar. É outra pré-escola, com outra característica. Então a família colocou a criança na EMEI, na EMEIEF, eles têm que ter uma informação sobre isso, né? Na primeira reunião, tem que falar, olha o objetivo da

educação infantil é esse, esse, esse, seu filho não vai ficar levando tarefa de casa de pontilhado e se, né, é... É de outra forma que eles vão aprender e a gente sabe que os professores ainda usam muito isso, né? As práticas estão aí, né? Só que aí vai muito também do quanto esse professor tá passando por formações, né? Que muitas vezes a gente não dá conta na escola, né? A gente conversa, a gente orienta, a gente, é... Fala mesmo a respeito disso, mas também faz muito do querer do professor, né? Mudar essas práticas tão enraizadas. Então, eu acredito que a família precisa ter acesso a isso, à essa desconstrução pra entender o porquê que a gente tá fazendo determinadas questões, por que que nós estamos trabalhando de determinadas formas. Eu lembro dessa professora em específico, ela... As crianças dela sabiam tudo sobre os animais africanos. Eles foram na, no parque escola em agosto e alguns monitores começaram a falar, porque lá tinha umas baratas africanas, né? E aí os monitores começaram a falar que essa barata é africana, né? E as crianças começaram... Ah, que a África é outro continente, é um continente muito quente. As crianças foram falando coisas incríveis sobre a África assim, né? Então olha o quanto de saberes que essas crianças tinham a partir de um projeto, quer era uma coisa simples e acabou se tornando grandioso, né? Então, eu acho que as famílias precisam ter esse, esse olhar, né? Que a educação infantil é uma etapa específica e que a gente não vai escolarizar essas crianças, né? Eu acho que o ponto de partida é esse. E é claro que a gente vai ter trabalho com isso, né? Porque não é fácil você desconstruir conceitos, principalmente por ter vivenciado, né? E nós vivenciamos essa educação infantil diferente, eu acho que é isso.

Pesquisadora:

Certo. Você falou sobre práticas enraizadas. Que práticas enraizadas você percebe?

Então, eu enxergo esse tipo de prática, sabe? Do professor querer, é, ensinar o alfabeto para criança, dá lá uma folha do a ao z de pontilhismo, né? E a criança tem que ficar acompanhando aquilo, não tem sentido nenhum porque minha letra vai ser bonita ou feia de acordo com a minha personalidade, não é fazendo caligrafia, né? Morrer de fazer a criança escrever. Quanta gente que fez caligrafia aí por cinco anos, e a letra continua feia, porque tem uma questão de personalidade aí, né? E o pontilhismo é a mesma coisa, né? A letra, a criança tá aprendendo a escrever, tá aprendendo a, é a mesma coisa a gente a, quando nós estamos aprendendo a dirigir. A gente vai bater o carro, a gente vai ralar na garagem, a gente vai subir na bomba de combustível quando for abastecer, a gente vai fazer coisas e depois você vai pegando a prática e vai melhorando aquilo. A escrita vai acontecer a mesma coisa, né? Então, no início a letra não vai ser a mais bonita, os traços

não vão ser perfeitos, mas a gente vai qualificando aquilo. Então, eu acho que essas práticas enraizadas ainda, ainda acontecem, né? Ainda acontecem e é difícil até da gente chegar pro professor e falar né? Porque é concepção, é concepção, então é difícil, eu, eu brinco que a concepção tá dentro do nosso sangue, né? Correndo na nossa veia. Então se eu tenho essa concepção, e eu não posso falar que é certo ou errado. Eu posso falar que são diferentes, mas que a gente precisa pensar nelas, não é apontar pro professor ó, aqui, você é uma... Um burro, uma toupeira, que porcaria é essa que você tá oferecendo para as crianças? Não é assim, né? É fazer pensar mesmo, por que que você tá oferecendo isso? Por que que essa atividade? Qual o objetivo dessa atividade? Qual o objetivo de você dar tantos traçados para uma criança de 4 anos? Por que que a gente não pode ir ao banco de areia da escola pra escrever o nome dos colegas ou pra escrever o que quiser, para desenhar...? Então eu acho que é, acaba entrando nesse, nesse contexto aí.

Pesquisadora:

O que significa alfabetizar na educação infantil?

Entrevistada 4:

Eu acho que alfabetizar na educação infantil é... É olhar para essa criança, sabendo que ela, sabendo que ela tem saberes, sabendo que ela é muito sabida e que esse saber vai de uma forma ou de outra levar a alfabetização, porque ela, a gente vive na sociedade letrada, ela vê letras o tempo todo, ela questiona o todo e ela faz perguntas inteligentes, então, é.. Entender que, né? E aí volto a dizer que a questão da escrita, a questão da oralidade, a questão da leitura, tá presente na vida da criança, né? Tá presente nessa ali o tempo todo. Então, eu acredito sim que a educação infantil ela, a partir do momento que a criança tenha contato com, com esses, né? Com essas práticas, ela vai conseguir se alfabetizar, mesmo que ela não se alfabetize na educação infantil, ela vai ter indícios ali sobre, sobre essas questões que vão, é... Subsidiar depois para ela sistematizar esses saberes, porque às vezes ela tem esse conhecimento, mas até por conta da maturidade ela não sistematiza ainda. Ela sabe que seu nome, que o a de Andreia é o mesmo do a do abacaxi, mas ela não sistematizou ainda, né? Mas aí sim, na próxima etapa, que é uma etapa diferente, ela vai sistematizar isso, né? Mas não como uma preparação, apenas como, é... Saberes que ela já foi adquirido como tantos outros saberes que ela adquire nessa etapa da... Do 0 aos 5 anos.

Certo. O material do PNAIC se chama “Ler e escrever na educação infantil”. Você tem alguns exemplos práticos de como é possível fazer leitura e escrita, nessa perspectiva?

Entrevistada 4:

Então, eu acho que esse exemplo mesmo que eu dei do projeto da professora, ele acaba entrando nessa, é... Nessa configuração. Porque, primeiro que as crianças foram imersas na cultura africana. E através de livros. Então utilizou Obax, O cabelo de Cora, tem um livro que se chama O Lelê, que inclusive depois fez uma apresentação com a música do livro O Lelê que fala da travessia dos negros, utilizou esse e as Crianças eram apaixonadas por essa leitura. É, então, toda semana trazia um livro que contextualizasse isso e ia amarrando. Então, ok, ler. Mesmo que a criança não esteja lendo, é, de forma convencional, ela tá imersa nisso, né? E a professora ela trabalhava muito com essas questões de... De listas, né? Então, ela é... Um dia ela fazia com massinha, a, hoje a gente criou tal personagem, o que vocês acham da gente escrever o nome desse personagem usando a massinha? Então eles escreviam. Daí as crianças iam pra, pra lousa mesmo, pra tentar escrever o nome do personagem de outras formas, ou próprio nome também, então eles tinham essas, essas práticas, né? Ela usava muita letra móvel também com as crianças e assim, ela espalhava as letras pela sala, a gente usava aquelas letras bem grandes, ela espalhava as letras e falava, gente hoje a gente vai com essas letras a gente pode escrever tudo que a gente quiser, então peguem as letras e né? Então, primeiro ela fazia questão de manipular mesmo aquelas letras, o que que é isso? Aí, eu já vi essa letra em tal lugar, eu já vi essa letra em tal lugar, ela trabalhava bastante com essa questão, é... Eu acredito que isso acaba e acaba sendo tão natural, que assim depois eles iam pro pátio, vai ela dava giz pra eles, sem uma definição ai hoje nós vamos, aqui hoje a gente só pode escrever, não, pessoal hoje é livre. Então vamos, vocês vão pegar o giz e vão fazer o que vocês quiserem com o giz, pode desenhar, pode escrever e tal. E aí apareciam um monte de escrita, não aparecia só desenho, aparecia muitos desenhos, mas aparecia um monte de escrita. E volto a dizer, eles tinham 4 anos, né? Então, eu acho que é isso. Partir dessa perspectiva mesmo, né?

Pesquisadora:

Quantos anos de magistério você tem?

Entrevistada 4:

Eu? 17, comecei bem novinha, eu comecei eu tinha 15 anos.

Pesquisadora:

E nessa trajetória você percebe como foi a evolução sobre alfabetizar na educação infantil? Como que você vê isso? Como você avalia?

Então, eu acho que assim, é uma mudança drástica, né? Primeiro, porque eu trabalhei também escola particular e na escola particular a gente usava o livro Lápis na mão e lá, e o livro é totalmente, né de prontidão, de ensinar uma letra de cada vez, eu não posso aprender o X, porque o X tá lá no final do alfabeto, eu tenho que aprender primeiro o B, porque o B tá no começo, né? Então, aquela coisa bem linear mesmo, e a gente sabe que a alfabetização não é linear, né? Ela é toda, existe um contexto, né? Existe um sentido diferente. Então, eu acho que esse é o primeiro ponto. E o segundo ponto, acho que é isso mesmo, né de olhar pra, pra essa infância com essa característica muito específica, né? Essa infância de direito de aprender, mas sem negar o direito de brincar. Então, eu acredito que é uma evolução, né? Talvez naquela época eu já, pensando na questão, né, da concepção que corre dentro da nossa veia, talvez naquela época, eu já tinha isso. Já tava meio que no meu DNA. Porém, eu não tinha subsídio teórico mesmo para pensar dessa forma, né? Então, hoje eu já tenho essa perspectiva até por conta das formações, a gente se forma docente o tempo todo, né, Andreia? A gente se forma docente o tempo todo, aprendendo. Se você for fazer essa entrevista comigo amanhã, pode ser, se eu ler alguma coisa hoje, sobre, pode ser que amanhã eu já falei outras coisas para você, né? As lembranças serão as mesmas né? Isso não vai mudar. Mas, é, outros, outros textos, é, outros, outros olhares mesmo podem, podem mudar. A concepção, eu acredito que sim, que ela, ela acaba não mudando né? Mas o saber que a gente vai adquirindo vai fazendo com que nós tenhamos outros olhares pra determinadas questões, né?

Pesquisadora:

Perfeito. Atualmente você está na função de AP, quando você voltar a ser professora da educação infantil. Qual seria a sua proposta na prática?

Nossa, eu ia ter que fazer um estágio com essas professoras top aí, porque eu falo que é muito diferente, é sério, se me colocarem hoje na sala, e especificamente com turmas de educação infantil, eu vou pedir para fazer o estágio na sala dessas meninas que tem essa prática tão bacana assim, sabe? Porque eu falo que eu não sei fazer. De verdade eu não sei fazer e eu não tenho a mínima vergonha de dizer isso, né? Eu acho que é, não sei, não sei trabalhar desse jeito, porque eu não cheguei a trabalhar desse jeito com educação infantil, né? Eu trabalhei bastante tempo na escola particular, mas aí depois eu fui para escola pública aí eu peguei sempre salas de alunos maiores, não de tão pequenos. Então, trabalhar mesmo nessa perspectiva de, de construir junto com as crianças, de ter essa escuta pra necessidade deles, conseguir olhar para os interesses e conseguir fazer com que isso se torne um ponto de partida para eu planejar, e não é espontaneísmo, não é isso

que eu tô falando, é foco você tem um foco, ela tinha um foco, o foco dela era o respeito e a partir disso, ela articulou o planejamento dela inteiro, né? Por um, por um item, que se a gente, é um item super complexo, né? Porque o respeito não é fácil, mas o quanto que foi significativo, daí o quanto que as crianças aprenderam, então eu falo que eu teria que fazer um estágio aí na sala dessas pros que são tão maravilhosas aí.

Pesquisadora:

Certo. Se você tivesse autonomia de dar continuidade ao PNAIC da educação Infantil, o que você proporia para essa formação?

Entrevistada 4:

Eu acho que isso, é, aí assim como formadora, ó, que diferença, que estranho que é né? Como formadora já é diferente. Porque como formadora eu sei, eu, eu sei o que eu tenho que promover para eles. Eu, por exemplo, eu sei textos que, né, a gente vai conhecendo algumas referências que são importantes eles lerem a respeito da... Dessa infância que a gente tem, de mudar, mudança de prática, de articular. Eu não sei fazer na prática, a parte de trabalhar direto com as crianças, né? Que eu acho que isso teria que, é, eu volto a dizer que pra gente conseguir estar mesmo ali com as crianças, né? E fazendo as boas perguntas, tendo ouvido, né, de uma escuta bem atenta, então, essa parte diretamente com as crianças, já teria que fazer esse estágio. Agora como formadora, eu tenho feito bastante essa, essas questões com os professores, no sentido de olhar pras linguagens. O quanto que as diferentes linguagens favorecem o desenvolvimento das nossas crianças. Então assim, por que que Português e Matemática é mais importante do que as linguagens artísticas, ou as linguagens corporais. Então, a gente tem feito muito esse movimento na escola, é... Desde a educação infantil até o ensino fundamental. E aí eu, esse ano, especificamente, a gente teve bastante liberdade, porque a CEPEQ se perdeu, eles se perderam, né? Então assim, ele se perderam e nós nos vimos perdidas também, porque como a gente tinha tudo muito nas caixinhas, ó, vai fazer isso, vai fazer aquilo, então esse ano quando a gente se viu tendo que usar tecnologia, tendo que usar diferentes ferramentas digitais, um grupo para conduzir, a gente tem que estudar, né? Então, eu estudei muito nesse período de pandemia e eu iniciei mesmo um, um trabalho com os professores pensando na infância, que infância que é essa, e aí eu articulei dos pequenos, dos quatro anos, até os maiores do quinto ano, que eles são crianças também, né? Então, o brincar desde os 5, 4 anos até o brincar que ofereço pras crianças de 4 e 5 anos, e que brincar que eu ofereço pras crianças de 10, que ainda são crianças e que muitas vezes são polidas mesmo desse direito de brincar. Então a gente fez todo é um estudo mesmo dessa

concepção de infância, então foi bem bacana. E daí a gente partiu pra questão das linguagens. Então, a gente, eu escolhi especificamente a linguagem artística, que é aquela que eu tenho mais aproximação, então a gente foi desde a linguagem da arte visual, até a linguagem do teatro. Isso desde a educação infantil até o ensino fundamental também. Então, eu trouxe texto pra gente estudar, vídeos pra gente assistir, pra gente discutir. E nas RPSs, e aí as professoras foram bem legais assim, porque eles montaram até slide pra apresentar pro pessoal, sabe? Então, a gente fez os movimentos de trocas também, o que você tem proposto para brincar com a sua turma? Então vamos conversar sobre isso? E aí não é criticar o que você fez ou deixou de fazer, mas é olhar pra essa prática e falar né? Como que a gente pode qualificar isso, né? Então, a gente tem feito bastante esse movimento e tem sido bem legal, porque a gente, é, na verdade é uma aprendizagem para todo mundo, né? Ali eu estou como formadora, como a experiente, né? Por conta de estar conduzindo as discussões e articulando, mas estamos aprendendo juntos né? Estamos no mesmo barco. Então, e aí, a cada RPS eu sempre procuro trazer meio que um tutorial mesmo. Então, sei lá, descobrimos, tem uma ferramenta super legal, vamos usar? Vamos usar com as crianças? Vamos usar, o que que gente pode fazer? E os professores foram usando. Aí como que eu construo o Google Form? Vamos construir juntos também, sempre articulando a essa parte da outra formação, né? Da formação do sujeito docente, é, em articulação ao sujeito tecnológico, né?

Pesquisadora:

Vamos para a última fase da nossa entrevista, gostaria que você deixasse registrado algo específico para a educação infantil.

Entrevistada 4:

Ai eu, eita, não sei, ah, Andreia, eu acho que é esse respeito mesmo à essa infância. Que a gente, que ela é tão importante, que na verdade a gente, isso a gente ouve há tanto tempo, né? Que as gerações mais novas são os nossos futuros, que as gerações mais novas, a gente depende das gerações mais novas. Aí, a geração mais nova já tá ficando mais velha, aí tá chegando uma outra geração, e que cuidado é esse que a gente tem com essas gerações, né? A gente, às vezes dá até impressão que a gente tá sempre retrocedendo em algumas coisas. A gente avança, avança, avança e depois retrocede, né? A própria base, acaba tendo um pouco essa questão, né? De a gente tinha avanços importantes de currículos bem abertos e com possibilidades imensas de aprendizagem, de conhecimento e aí veio uma base, puff, engessa todo mundo. Eu considero como um retrocesso, não é que a gente não queria a base, né? Mas nós queríamos uma outra base, uma base que não

tivesse essa característica das habilidades e das competências. E aí a educação infantil, ela vem uma configuração totalmente diferente. E aí, a gente, como que a gente olha pra essa educação infantil, é centrada nos campos de experiência, nos eixos da interação e brincadeira, nos direitos de aprendizagem e depois, do nada, a criança chega lá no ensino fundamental e tem que desenvolver 7800 habilidades, então é uma discrepância muito grande, né? Então, é muito difícil, então, eu acho que pra gente respeitar essa infância a gente tem que olhar pra esses documentos que a gente tem na mão, eles respeitam a infância? Se eles respeitarem a infância, ok, se eles tolherem essa infância que é tão incrível, já não serve, os saberes das crianças e eles são muito bons, eles são muito incríveis. Assim, então acho que é isso, é o respeito mesmo à essa, à essa infância, claro que especificamente aqui no caso dos pequenos de zero a cinco né? Mas como eu disse anteriormente, a infância vai pra além dessa faixa etária.

Pesquisadora:

Perfeito. Só tenho a agradecer, foi muito importante a sua participação. Eu vou parar aqui a gravação, muito obrigada.

Entrevista: Sujeito 5

Local: Google Meet

Realizada: setembro de 2020

Entrevistadora: pesquisadora

Entrevistada 5: professora cursista do PNAIC da Educação Infantil

Tempo de entrevista: 53 minutos

Pesquisadora:

Muito bom poder revê-la depois de vários anos sem contato. Sei que a vida está um tanto complicada por causa da pandemia e nós professores com tantas atribuições. Eu agradeço imensamente por você estar nos ajudando na pesquisa, mesmo sabendo que trabalha em duas escolas e seu tempo é restrito. Penso que você vai contribuir muito porque é uma pessoa bem experiente. Qualquer dúvida que você tiver é só perguntar e você fique à vontade para responder da forma que acreditar, porque só eu e o meu orientador, que é o professor Manuel, que temos acesso ao seu nome. Só para retomar o nosso combinado e não te atrapalhar mais, te mandei por e-mail os detalhes da pesquisa, as três perguntas do roteiro e o termo de consentimento para a participação. Você tem alguma dúvida antes de começarmos?

Entrevistada 5:

Não.

Pesquisadora:

Então podemos começar?

Entrevistada 5:

Sim.

Pesquisadora:

Como você realizou da formação de todas as edições do PNAIC, gostaria que você me respondesse, sempre relacionada ao curso realizado em 2017 e 2018, que tratava especificamente da educação infantil. A primeira pergunta é, como você avalia a formação denominada PNAIC para a Educação Infantil?

Primeiro que a gente ficou meio com receio porque PNAIC para educação infantil, que isso né? Vai alfabetizar, não sei o quê, aí, conforme a gente foi fazendo o curso, né? Aí, a gente foi se qualificando e compreendendo melhor a função social da escrita e da leitura em relação ao nosso trabalho para criança na Educação Infantil sobre o que é ler e escrever em cima disso daí.

Pesquisadora:

E, como que foi essa a formação para as professoras? Qual era a estrutura?

Entrevistada 5:

A gente conversava, tinha jogos, né? Depois das coisas que a gente via no curso, a gente tinha que fazer na escola, e depois mostrava. Porque tinha que melhorar o que não dava certo. Foi o processo de curso, era uma experiência de levar para o trabalho. Ação-reflexão-ação.

Pesquisadora:

E como isso funcionava? Explica pra mim, por favor, mais detalhes. Vocês faziam troca de RPS, qual estrutura que a prefeitura dava para vocês participarem do encontro.

Entrevistada 5:

Se eu não me engano era troca por é por RPS. Era assim a gente assinava depois tinha que assinar na escola também, tinha todo um trâmite certinho para ninguém ser prejudicado certo.

Pesquisadora:

Quem ministrava a formação? Qual pessoa que fazia a formação para vocês?

Entrevistada 5:

Eu acho que era sempre uma assistente pedagógica, era a AP ou uma diretora, elas faziam um curso antes, para depois passar para gente. Então assim, não tinha orientadora de estudo, igual era antigamente, era a própria coordenadora pedagógica, não era OE. Vamos supor, a coordenadora pedagógica da minha escola se inscrevia para participar desse curso. Aí, ela fazia o curso para depois tentar passar para os professores, né? Então ela era uma, agora né? Depois a minha coordenadora, ela era a orientadora lá. Tenho que fazer o curso também para passar para gente ainda era como se fosse multiplicadora.

Pesquisadora:

Elas recebiam o curso e multiplicavam para vocês. O que você lembra dessa formadora? Como ela organizava as formações, como que era a relação de vocês no curso?

Entrevistada 5:

Enquanto professores, era como é que eu posso falar era simples, né? A gente lia textos, depois discutia, a gente fazia..., mais as atividades lá na sala, também criavam jogos, né? Aí tudo que a gente fazia também levava para sala de aula na escola. O que acontecia numa discussão ou era só a orientação e com os alunos como que se chegassem na escola, como que acontecia na prática a gente se organiza, mas às vezes na RPS, a gente comentava, o processo que estava fazendo, porque estava fazendo aquilo, aí, às vezes, a assistente pedagógica da escola ia filmar, ajudar a fazer alguma coisa na sala na hora de colocar em prática, né? Aí, tinha sempre alguém para ajudar também.

Pesquisadora:

E os outros professores da sua escola. também faziam a formação? Ou, era só você que fazia?

Entrevistada 5:

Quando eu estava fazendo o curso, eu fazia para fazer na sala de aula, né? Então, não ia só na RPS que sabiam, né. Então, tô fazendo isso, mas não ir lá ver o que estava acontecendo não, cada um fazia...

Pesquisadora:

Tinha uma discussão sobre isso na escola?

Entrevistada 5:

Se tinha uma discussão?

Pesquisadora:

É

Entrevistada 5:

Na escola também tinha um pouco de discussão acho que é mais assim, eu com meu par, não com a escola inteira, às vezes, era eu com uma professora da sala do lado, ou então, se tivesse mais alguém fazendo o curso aí a gente conversava trocava ideia.

Pesquisadora:

Você falou que tem um material para discutir. Você lembra de alguma coisa sobre o material que vocês discutiram? Você falou que tinha texto, como que era esse material

Entrevistada 5:

Igual às apostilas, a gente trabalhava na sala, o texto, um monte de coisa.

Pesquisadora:

Você se lembra de algum conteúdo dessas apostilas?

Entrevistada 5:

O conteúdo era sobre as leituras, os jogos, a utilização de diversos portadores textuais especificamente para educação infantil.

Pesquisadora:

E, aí, você lembra de alguns autores que eram abordados nesses cadernos do PNAIC para a Educação Infantil?

Entrevistada 5:

Eu não estou muito lembrada não.

Pesquisadora

Muito tempo, né? Me diz uma coisa sobre os cadernos do curso, depois acabou a formação, você retornou a consultá-los ou só foi naquela época do curso? Não é uma referência para você?

Entrevistada 5:

Não, foi uma referência. Aí, depois você vai pegando a prática e não preciso ficar olhando, em apostila nem nada, porque se tornou uma vivência.

Pesquisadora:

Então, numa avaliação geral. Como você avalia o curso do PNAIC para educação infantil. Por quê?

Entrevistada 5:

Como assim, com nota ou não? Assim?

Pesquisadora:

Não com nota, com comentários.

Entrevistada 5:

Eu achei importante porque me mostrou, né? Realmente que não era para ensinar ler e escrever, coisa que a gente estava pensando no começo do curso. Que tudo a gente levava para um caminho para a criança se interessar pela escrita, pela leitura, num ambiente mais acolhedor para criança ficar mais... como que fala? A gente facilitar a escrita e a leitura, para a criança tentar compreender melhor as palavras.

Pesquisadora:

O material do PNAIC tem o nome de leitura e escrita na educação infantil. Então, fala para gente um pouquinho sobre o que você aprendeu. O que é ler na educação infantil?

Entrevistada 5:

Então. é o que que eu comecei a fazer. Aí, eu comecei a ler bastante, diariamente, todos os dias. A gente começou a fazer leitura na sala de aula, não era só contação de histórias, a gente lia música, lia poesias. Então tudo que a gente lia na sala de aula, a gente também escrevia, escrevia na lousa... Escrevia numa cartolina, a criança ajudava a fazer um texto coletivo, então, para eles também foi muito importante, né? Eles foram percebendo o porquê que vou aprender a ler depois, o porquê que eu vou aprender a escrever, né? A importância disso tudo.

Pesquisadora:

Certo. Você se lembra de alguma atividade que foi bem significativa para você nessa época?

Entrevistada 5:

Ah, eu lembro sim, como eles gostam bastante de música, então toda vez que a gente cantava já colocava na lousa, eu falava olha vamos escrever a música do Ciranda, Cirandinha, aí, lia Ciranda, o que vocês acham que é essa, vamos ler aqui "CI" mas não com aquela coisa de olha, você tem que aprender você tem que ir saber, né? Foi tudo na brincadeira.

Pesquisadora:

Quantos anos eles tinham?

Entrevistada 5:

Era de 4 e 5 anos, é sempre nessa faixa. A última vez há uns anos que trabalhei com as crianças de cinco anos. Nossa, já sabiam bastante coisa. E as mães percebiam, porque não era cobrança, né? Não era aquele negócio, vai para casa, vai escrever a palavra 3 vezes, né? Ou, então vai ter que copiar não sei o que, não tinha nada disso, para eles era tudo brincadeira. Era uma diversão, né?

Pesquisadora:

Conta mais detalhes sobre as brincadeiras que você fazia com eles.

Entrevistada 5:

Então, também tinha brincadeira de joguinhos, né? Para... para montar vamos supor, tem a palavra e a figura. Era joguinho da memória, tinham vários... vários jogos.

Pesquisadora:

E eles gostavam?

Entrevistada 5:

Gostavam, e os pais também, viu. Os pais também se envolviam, então a criança, às vezes, contava em casa aí fazia também, com a mãe, com o pai para ver o que aprenderam.

Pesquisadora:

E como que era a sua relação com os pais?

Entrevistada 5:

Então era gostosa, teve um ano que eu tinha uns pais maravilhosos tinha até grupo no WhatsApp.

Pesquisadora:

Então, conta para gente como eram essas relações com os pais.

Entrevistada 5:

Foi um tempo bom, viu? Eles compreendiam, eu estava sempre explicando o que é que a gente fazia colocava lá fora na porta, na parede as atividades que a gente fazia, explicava, sempre tirei foto, sempre filmava, aí, às vezes, no WhatsApp, já mandava para as mães verem, depois aí elas respondiam, achavam interessante, elas percebiam que não é aquela loucura que a gente tinha antes para aprender a ler e escrever, não precisava daquilo tudo. Eu gostei bastante.

Pesquisadora:

Certo, você lembra de alguma de algum pai, uma mãe que teve uma história legal que você se recorda sobre esse trabalho que você fazia?

Entrevistada 5:

Ah, eu acho que... sempre, sempre tem umas duas, que são mais chegadas, né? Aí vai conversar com você, agradece até hoje, elas falam é professora ... Queria que fosse você, então coloca até para cima, né? Valoriza mais ainda, a não é você esse ano? Ai que coisa, então é para mim é gratificante.

Pesquisadora:

Como foi bem significativa essa relação, conta para gente como que você organiza o seu trabalho?

Entrevistada 5:

Meu trabalho?

Pesquisadora:

É, sobre o seu trabalho na Educação Infantil. Como você faz para ter essa relação que, envolve os pais no dia a dia na alfabetização. Conta um pouco para a gente ter uma ideia de como você faz o seu trabalho.

Entrevistada 5:

Então agora vamos supor, eu vou contar uma história. Aí eu organizo o planejamento, eu quero a história da bola, aí eu procuro uma história de uma bola, aí a gente conta, conversa sobre a história, aí no dia seguinte a gente continua a confeccionar bola, fala como é que é, aí vai conversando depois, pode ter uma música sobre a bola. Então, é uma coisa bem... eu gosto de trabalhar sim, né? É, como é que fala? São atividades sequenciadas. Eu gosto bastante de atividades sequenciadas. Acho que dá uma resposta melhor, né? Tanto para você quanto para criança e a música

Pesquisadora:

E os pais nessas atividades sequenciadas, os pais também participam destas atividades sequenciadas?

Entrevistada 5:

Das atividades sequenciadas? Ah, tem que participar, né? Senão não adianta, tem que brincar em casa...vamos supor, foi a confecção da bola, aí a criança podia levar para casa. Como se faz essa bola? Como é que fala? O roteirinho de como que se faz a bola, então em casa a mãe vai ler, né? Como se faz e ia tentar... ler, aí a criança e a minha mãe vão lendo, a gente vai fazer, ela também ia explicar. É assim...

Pesquisadora:

E esse roteiro, você faz como com as crianças, ou você manda já escrito, como você faz?

Entrevistada 5

Então poderia ser das duas formas, ou já tinha um pronto ou então perguntar para criança, olha, vamos lembrar como é que é mesmo que a gente fez essa bola. O que é que a gente usou? O que é que a mamãe vai ter que fazer? Como é que a gente vai brincar? Aí, a gente vai fazendo a relação do escrito com o que a gente tá fazendo.

Pesquisadora:

E eles se envolvem nessa situação?

Entrevistada 5:

Isso.

Pesquisadora:

Você considera essa atividade como de leitura ou de escrita?

Entrevistada 5:

Ah, eu acho que das duas

Pesquisadora:

E tem a ver com o que você trabalhou lá no PNAIC?

Entrevistada 5:

Isso tem.

Pesquisadora:

Tem, aí que legal. Continuando a falar sobre o curso do PNAIC. O que poderia ter sido melhor nessa formação?

Entrevistada 5:

Melhor?

Pesquisadora:

É, melhor. Você lembra que a nossa pesquisa ela está relacionada com formação de professores, então o que você acha que deveria ter sido nessa formação?

Entrevistada 5:

Ah, eu abri meus olhos para trabalhar bastante os portadores textuais, né? Trabalhar também com culinária, né? A gente na escola, antes disso, tudo a gente ficava só. Ah, vamos contar historinha da Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, mas essa coisa só nisso daí, ampliou nossa visão, né?

Pesquisadora:

Certo

Entrevistada 5:

Eu não sei o que teria de melhor, eu acho que agora a gente tem a facilidade de procurar mais no computador, né? procurar outros meios, outras técnicas, mas pensando nessa... nesse jeito de se trabalhar... de planejar as atividades.

Pesquisadora:

Vamos pensar assim você poderia organizar a formação do PNAIC. O que é que você acha que você teria que oferecer para os professores? Que ainda não foi trabalhado?

Entrevistada 5:

Que ainda não foi trabalhado?

Pesquisadora:

O que você acha que numa formação sobre alfabetização na educação infantil é fundamental de ter?

Entrevistada 5:

Ah, eu acho que o primeiro ela... a professora tem que conhecer as crianças. Aí, depois organizar um ambiente que facilite, essa compreensão, o trabalho com a leitura e a escrita de forma prazerosa, para criança ter mais interação, mas criatividade é para facilitar. A compreensão da leitura e da escrita função social.

Pesquisadora:

Como se trabalha a questão da função social da leitura e escrita? Como que é trabalhado isso?

Entrevistada 5:

Como?

Pesquisadora:

Por exemplo, eu sou a professora nova lá da sua escola, nós estamos no corredor conversando... eu pergunto como faz para trabalhar com a função social da leitura escrita. Aí você vai falar, Andreia, eu faço assim... Me dá umas dicas...

Entrevistada 5:

Bom, vamos dar um exemplo, ah, colega como é que eu vou fazer? Aí eu vou falar assim, você pega uma história, conta a história e mostra né? Vai mostrar também a linguagem escrita e vai provocar a criança a ser mais curiosa, para depois saber tirar de outros lugares, onde é que ela já ouviu essa palavra, essas frases, essas informações. Então a criança vai ter noção da função em si, porque a leitura e a escrita têm que ser essenciais para esse meio de interação, de comunicação para a criança compreender o sistema.

Pesquisadora:

Certo, obrigada.

A segunda pergunta é o que significa alfabetizar na educação infantil?

Entrevistada 5:

Alfabetizar na educação infantil?

Pesquisadora:

É, para você Valéria, o que significa alfabetizar na educação infantil?

Entrevistada 5:

Então, alfabetizar na educação infantil é brincar, brincar com as palavras, brincar com a escrita, brincar com a escrita, né? É fazer da leitura, da escrita uma parte divertida, né? Pra ela querer mais, para ela pedir. Ah, eu queria mais dessa história, como é que é mesmo isso daqui? E não a relação, só a criança e o professor, é entre elas também, né? Elas vão ensinar entre elas mesmas, né? Elas vão falar, o que elas entenderam ao fazer esse trabalho.

Pesquisadora:

Você acha importante esse trabalho?

Entrevistada 5:

Muito importante, tão importante que eu faço até hoje. Valeu a pena é muito legal. É porque às vezes tem hora que você... ah, vou alfabetizar. Então é o outro curso você não quer, porque só choca, né? Com aquilo que você pensa, ah não é legal, não vou fazer isso e, também, a gente vê, vamos supor, você tá numa escola particular eles já alfabetizam, é que nem no caso a minha filha, quando ela estava na educação infantil. A gente morava no Rio de Janeiro, e no Rio de Janeiro a escola particular já ensina a leitura, ler e escrever, então, tem um livro, então ficava em cima de separar sílaba, escrever frase, aquelas coisas ela aprendeu bem, aprendeu... mas só que foi cansativo, tanto quando a gente voltou aqui para São Paulo, eu coloquei ela numa outra escolinha particular e ela fez a provinha, a diretora falou, nossa, ela tá no segundo ano. Aí, eu falei assim, não, mas nem passou pelo primeiro ano, como é que eu vou deixar acontecer isso. Então, para ela isso foi terrível, porque ela viu tudo de novo. Aí, as vezes eu brigava, ela me cobra até hoje, que você fazia isso, é que não sei o quê, então você vai aprendendo, né? E o menino não, o menino eu já trabalhava o dia inteiro e ele ficava em casa com a minha irmã, então, ele aprendeu a ler e escrever com 4 anos. Quando ele entrou na EMEI, ele já lia livro, ele já escrevia histórias, tanto é que, ele ajudava a professora, mas foi tudo na brincadeira, brincando com o cantar para ver as letrinhas, brincando com, vamos supor, com tampinha para ver as cores. Então não foi maciço, né? Não massacrou a criança e ele aprendeu, de uma hora para outra, ele estava, já sabia com 4 anos. Então, às vezes, você quer fazer parecido, ter mais autonomia na escola, mas nem sempre você tem, porque é muita cobrança, tem que fazer isso, aí a criança tem que tá nessa fase, a criança tem que tá não sei o que, às vezes corta um pouco, né? Mas a gente sabe que consegue chegar lá na brincadeira, na diversão.

Pesquisadora:

Essa cobrança vem de quem na escola?

Entrevistada 5:

Oi?

Pesquisadora:

A pressão de cobrar tem que fazer isso, dessas indicações, vem de quem essa pressão na escola?

Entrevistada 5:

Ah, então vem, vem de cima, né? Às vezes, a diretora cobra, é porque tão cobrando a diretora também, é uma coisa que vem de lá de cima, em que fase a criança tá aqui? Não sei o que, aí você para com aquilo que você está fazendo, para fazer avaliação, você avalia todo dia, né? Você tá sempre avaliando. Então, eu acho que, às vezes, você tinha que ter mais autonomia na sala de aula e a gente não tem, né? E atrapalha um pouco, mas a gente a gente leva...

Pesquisadora:

Legal, você me falou algo muito importante, que a gente avalia sempre. Como que você faz esse processo de avaliação? Como que você observa? Dá umas dicas pra gente...

Entrevistada 5:

Então, vamos supor, eu quero saber se a criança já sabe escrever o nome, aí eu dou a folhinha, mando escrever do jeito deles. Aí, eu marco, né? Eu escrevo, quem sabe, quem não sabe, quem sabe só a primeira letrinha, quem faz só o rabisquinho, aí, diariamente você já vai anotando tudo... se sabe contar até cinco, se vai além do 10. É sempre de um por um, você tem que ter um olhar no grupo, mas também o individual, para fazer essas avaliações. E, também como a gente, eu tô bastante tempo na sala de aula, eu já sei o que a criança tem que me mostrar até o meio do ano, o que é que ela tem que fazer até o final do ano, o que ela tem que tá sabendo. Então, a gente vai fazendo tudo isso, as atividades, a avaliação, refazendo as atividades, se não deu certo, faz de novo. Às vezes, o que você propôs, não é legal para aquela criança. Aí, você tem que fazer de um outro jeito e assim vai...

Pesquisadora:

E como que você descobre isso? O que é bom para uma criança, o que é bom para outra criança?

Entrevistada 5:

Ah, você percebe que aquela criança não expõe tudo aquilo que você pediu, às vezes, ela é tímida. Aí você quer uma atividade para criança falar e aquela que é tímida não vai falar nada naquela hora junto com todo mundo. Então você vai conversar com a criança observa com quem ela conversa, né? Vai anotando...

Pesquisadora:

Então você tem anotações pessoais?

Entrevistada 5:

Isso, é.

Pesquisadora:

Como que funciona isso, você vai vendo e anotando? Tem um caderno? É algo só seu, ou é algo da escola?

Entrevistada 5:

Não, é só meu. Quando a escola pede, aí já tem até antes anotado, já tenho a resposta, né? Não, é para ficar esperando a escola pedir avaliação, você vai avaliar constantemente.

Pesquisadora:

Perfeito, e isso daí facilita o trabalho?

Entrevistada 5:

Facilita, às vezes, aquele que não chegou naquela... naquela parte que você queria que chegasse, aí você pede para mãe ajudar em casa. Olha, vamos... vamos ajudar a escrever a... a primeira letrinha do nome, né? Faz como? Faz com areia, faz colocando a mão na parede. Vamos inventar, não precisa obrigar, mas brinca de fazer em casa. Brincar de escolinha... olha, mamãe fez assim, vê se você consegue fazer, né? Tem que ter todo um trabalho com a família também, se não, não dá certo.

Pesquisadora:

Bem legal. Você lembra de algum aluno que não avançava e conseguiu evoluir bem?

Qual o trabalho que você fez?

Entrevistada 5:

Ah, eles evoluem, é porque você não pode desistir, né? Antigamente não na educação infantil, mas para os anos posteriores. Se você via que a criança que ela não ia saber, ah, não adianta, larga criança para lá, e não dá para largar mais, né?

Pesquisadora:

Especificamente no infantil se você está vendo que a criança não atende o que se espera o que é para ser feito?

Entrevistada 5:

Às vezes, o jeito que eu falo a criança não compreende, aí o amiguinho vai lá e explica e ela entende melhor, né? Com uma brincadeira a criança vai entender melhor. É assim que eu faço

Pesquisadora: Legal

Muito bom. A avaliação que você faz é usada só pra entregar para escola?

Entrevistada 5:

Então, é para escola, para mãe, é também para saber como é que a criança tá indo, para você também saber como é o seu trabalho tá fluindo, o que tá certo, o que tá errado, se dá para continuar...

Pesquisadora:

Então te ajuda no planejamento, é isso?

Entrevistada 5

Isso, dão continuidade das propostas.

Pesquisadora:

Então, você faz esse planejamento a partir dessas avaliações que você faz?

Entrevistada 5:

Também, e, a gente pergunta, às vezes, para a criança, ah...o que gostaria de... vamos supor, gostaria de aprender amanhã, de fazer, aí, às vezes, de brincar, vamos supor, a brincar de faz de conta, brincar no parque, lá no parque também, você tem mil ideias de como trabalhar na sala de aula, depois tem muitas coisas...

Pesquisadora:

Que ideias que você lembra de ter tido quando estava olhando, observando...E a partir dessa ideia, você deu sequência numa atividade?

Entrevistada 5:

De alguma? Deixa eu ver, quando a criança quer... quando a gente tá cantando, né? Então, às vezes, a criança, aí eu vejo que dá para fazer, brincar vamos supor de... daquelas palavras que tá na... música brincar de procurar as palavras iguais, né? De fazer joguinhos, partindo daquele trabalho que você propôs, dá para fazer muitas coisas.

Pesquisadora:

Perfeito. Você pode me dizer como o PNAIC contribuiu para a sua prática de sala de aula?

Entrevistada 5:

Então, eu não tinha percebido a importância de se ler diariamente, porque antes vamos supor, ah, só na sexta-feira que eu lia, ou então, de terça ou quarta, era esporádica, né? Então eu... eu vi que é importante você fazer a leitura, ter vários portadores e trabalhar como isso na sala de aula e foi isso que mudou bastante na minha prática.

Pesquisadora:

Fale um pouco mais pra gente, por favor, o que você não fazia antes do PNAIC e depois passou a fazer.

Entrevistada 5:

Antes, vamos supor, eu quase não... escrevia na lousa, assim o título da história, ou a rotina, aí, passei a fazer mais texto coletivo. Dar mais importância para isso eu tenho importância para os jogos, o diálogo, conversar mais para criança perceber, ir lá perguntar para ela, a interação criança, professor e aluno.

Pesquisadora:

Como você avalia essas ações? Qual é a reação dos alunos nessas atividades?

Entrevistada 5:

Ah, eu acho que eles ficam assim mais... mais soltos, né? Às vezes, penso até que não é a professora, é uma colega, é uma coleguinha...Então, a gente vira criança, né? Aí, entra no mundo dele, mas já com outros objetivos.

Pesquisadora:

Perfeito, que bom. E, você, lembra de alguma atividade que você fez com os alunos e que foi bem representativa e que você lembra até hoje?

Entrevistada 5:

Ah, eu tô sempre dizendo isso, fazendo a leitura, os jogos.

Pesquisadora:

Que tipo de jogos que você usa e percebe que eles gostam muito e sempre querem aquele jogo?

Entrevistada 5:

Então, o joguinho da memória e joguinho de quebra-cabeça.

Pesquisadora:

E esses joguinhos têm a ver com a leitura e escrita? Como você faz?

Entrevistada 5:

Não, pode ser também... Vamos supor, é aquela coisa da música o exemplo é atirei o pau no gato, onde é que tá escrito gato. Vamos vem me mostrar onde está escrito o gato, com que letra que começa, e aí trabalha com as letrinhas...

Pesquisadora:

Este trabalho é feito onde? Você faz na lousa? Como que você faz essa atividade?

Entrevistada 5:

Não, então, ou é na lousa direto ou então põe o cartaz lá e vai fazendo junto com eles. Também no cartaz põe um tracinho embaixo, chama criança, olha vem me mostrar onde

tá escrito gato, atirei o pau no gato, onde está escrito gato e vai, sempre a criança vai lá e mostra, eu acho bastante interessante.

Pesquisadora:

Elas são crianças pequenas e prestam atenção nisso?

Entrevistada 5:

Prestam atenção, quando é o que eles querem, né? Você tem que ver o que tá fluindo ali no momento, se você deu a música, e se eles gostaram você vai trabalhar com a música, se eles não acharam interessante, você vai na confecção de um brinquedo, de um pião, aí você vai lá na confecção do pião, é sempre também de acordo com que eles mostram interesse, né? Mais ainda, não aquilo que eu quero dar, nem sempre, né? Tem que estar de acordo com o interesse deles

Pesquisadora:

Entendi. Como que lida com isso, porque você falou que tem cobranças...

Entrevistada 5:

Tem

Pesquisadora:

Então, me conta como que você faz. Por exemplo, você tem o conteúdo enviado do sistema de ensino para trabalhar e, também, tem o que as crianças querem saber. O que faz nesta situação? Como que funciona isso?

Entrevistada 5:

De planejamento?

Pesquisadora:

Tem conteúdo para educação infantil?

Entrevistada 5:

Tem, mas na educação infantil a gente agora trabalha bastante as cinco...

Pesquisadora:

É isso mesmo, isso que eu quero saber.

Entrevistada 5:

Como é que chama, mesmo?

Pesquisadora:

Campos de experiência?

Entrevistada 5:

Isso, os cinco campos de experiência, então, tá tudo ali, né? Aí é só você planejar...

Pesquisadora:

Explica para mim como funciona o trabalho nos campos de experiência.

Entrevistada 5:

O trabalho com os campos de experiência é assim, vamos supor, é sobre o eu, outro e nós... Aí você dá uma historinha e trabalha a história, a contação, as poesias e tudo mais, um videozinho, né? Aí, a criança vai se expressar, vai desenhar, vai observar. Depois tem o do corpo, né? O trabalho com o corpo, agora eu esqueci o nome, mas com o corpo você dá música, da atividade pra correr, pular, pra eles se movimentarem, né? Depois disso, vamos supor você procura na internet uma música para dar aquele vídeo, tem a parte das transformações, você pode pedir para fazer um bolo, fazer uma plantação, contar quantas colheres de açúcar você usou. Toda aquela parte que a gente tem que fazer com a receita, trabalha de matemática, trabalha todo englobado, não é? Interdisciplinar, né? E, da parte das cores também, vai trabalhando assim. Que mais? Tem a parte do eu nós, do corpo, então a gente pega e vai trabalhando, às vezes, vamos supor que essa semana vai ter a semana da criança. A gente combinou. Vamos pensar numa confecção de um brinquedinho que a mãe pode fazer em casa e trabalhar. Vamos supor a bola, aí vai ter uma história sobre a bola. Aí a mãe vai conversar em casa, fazer o trabalho que a gente faz, aí depois tem um dia da confecção, que a transformação, o que usou, aí depois tem um dia... uma música que fale de bola então, tá tudo relacionado, né? Dos Campos e sequenciado.

Pesquisadora:

Certo, e aí depois com isso, você vai anotando?

Entrevistada 5:

Isso

Pesquisadora:

E aí a partir dessas anotações, o que é que você faz? Dá continuidade?

Entrevistada 5:

É, aí, a gente dá continuidade. E, vamos supor a gente dá... pode falar do Ensino Fundamental?

Pesquisadora:

Você fique à vontade.

Entrevistada 5:

Vamos supor nós somos em quatro, é porque esse ano em Santo André eu tô na creche, né? Então é só interação e brincadeira, né? Mas nada mais além disso. Então a menina

fez, planejou com a bola. Aí, eu quando for a minha semana de planejar, eu vejo um outro brinquedo, a gente vai fazendo no mesmo sistema sem se perder.

Pesquisadora:

Quantos anos eles têm?

Entrevistada 5:

Ah, eles têm 3 anos, vão fazer 4.

Pesquisadora:

Ah, já tão moços...

Entrevistada 5:

Já estão completando quatro, praticamente para ir para EMEI o ano que vem, né?

Pesquisadora:

O trabalho de alfabetização no infantil, também acontece com eles?

Entrevistada 5:

Também, eu faço tudo do mesmo jeito não importa idade, até se fosse com bebê, né? O bebê já... já ele observa, ele brinca, ele tá ouvindo, ele tá participando acho que não importa a idade.

Pesquisadora:

Perfeito, muito legal, e você tem alguma coisa para contar sobre os pequenos, o que você percebe no desenvolvimento deles. Porque você tem a experiência, de creche e EMEIEF que eu nunca tive. Você percebe uma diferença no trabalho? Você falou que faz do mesmo jeito, mas como que acontece isso na prática?

Entrevistada 5:

Na creche não tem esse negócio de muito papel, muito papel, muito caderno, então é mais vivenciando o negócio né? Na EMEI também, mas só que às vezes o pai quer que a gente registre mais, quer uma atividade para recortar. Não que a gente não vai fazer na creche, mas é de uma outra maneira. Tem mais registro eu acho por parte da EMEI.

Pesquisadora:

Certo, e aí na creche tem o quê?

Entrevistada 5:

A gente tira foto, né? Tira foto, dá tinta, vê o que a criança tá pintando, ou usa, uma mão ou usando o pincel. A gente vai observando, é mais... eu acho que é mais, né, na creche.

Pesquisadora:

E você acha que ele tem um bom desenvolvimento com isso?

Entrevistada 5:

Tem, tem bastante.

Pesquisadora:

Agora nós vamos para a reta final da nossa entrevista. Gostaria que você registrasse o que é extremamente importante e que não pode ser esquecido na educação infantil.

Entrevistada 5:

Então sobre esse trabalho de estar constantemente com a criança, né? Virar criança e ao mesmo tempo ser professor. Estar em contato com os pais, interagir... Então não é só você na sala de aula, os pais também tem que colaborar, tem que compreender o sentido do brincar, o sentido da Leitura, a importância de todo nosso trabalho que a gente faz na escola, o pai também tem que compreender e ajudar né? Porque não é só o pai querer cobrar da escola tem que estar junto na escola família.

Pesquisadora:

Então, vamos supor que eu sou pai, uma mãe de um aluno seu e estamos conversando sobre a educação infantil. O que você falaria pra mim?

Entrevistada 5:

É brincando que se aprende. A idade deles é assim, é para desenvolver um corpo, a música com tudo, porque quando vai para o fundamental isso vai parando, para de cantar, para do corporal, para de brincar, não dá muita atenção para isso, vai tudo em cima do conteúdo. Esquece que ainda é criança. Tem tudo isso, a gente tem que prestar bastante atenção nessa parte. A criança sabe muito, sabe ler as figuras dos livros. Sabe, a criança sabe bastante coisa, às vezes a gente pensa que tem que saber do nosso jeito, né? Mas cada um tem um jeito de aprender. Porque é brincando que ele vai aprender melhor, compreender todo o sistema da escrita e da leitura.

Pesquisadora:

Perfeito. Conta pra gente deixar registrado nessa entrevista, o que é que os professores precisam para trabalhar bem na educação infantil?

Entrevistada 5:

Deixa eu ver o que precisa. Ah, precisa planejar, conhecer a criança, a sala de aula, saber bem o porquê que tá fazendo aquilo, para quê, qual a intenção. Tem que ser responsável não é só cuidar e educar. Não é só isso, tem que ir além e às vezes. Infelizmente eu, às vezes, ainda escuto gente falar, ah, eu vou fazer pedagogia porque é só cuidar, porque só colocar uma roupa, só olhar, tomar cuidado para ele não se machucar, e não é, nossa é muita coisa demais, é bastante coisa. Tem que ir além do que você já sabe, onde tem que procurar mais. Procurar se informar, um outro jeito de trabalhar, conversar com outras

professoras, trocar ideia, socializar, fazer mais curso não pode parar, né? Porque, às vezes, para mim que tenho 20 anos na educação infantil, ah, tá bom, não preciso fazer mais nada já sei tudo, não é assim, cada dia é uma coisa.

Pesquisadora:

Como você descreve o seu percurso docente?

Entrevistada 5:

Não é só educação infantil. Já trabalhei no Estado, na rede particular, trabalho agora em creche, mas também já trabalhei em cada lugar da etapa da educação. Eu já fui então, eu praticamente eu já tenho uma ideia, do que trabalhar, do que proporcionar para criança, ajudar a colega nova que tá entrando também, a nova também pode ter ideia, que eu nunca tinha visto. Então a gente tem que tá um ajudando o outro.

Pesquisadora:

Perfeito. E a formação te ajudou também ou a prática que te ajudou, como você vê isso?

Entrevistada 5:

Ah, não, a formação também, porque até sou conhecida por mulher dos certificados, olha a professora dos certificados, milhões de certificados, mas não são em vão, né? A gente está sempre aprendendo alguma coisa não, pode parar.

Pesquisadora:

Então você valoriza bastante a formação.

Entrevistada 5:

Valorizo, às vezes em casa o pessoal não valoriza, não entende. Mas além de você aprender, eu gosto é uma coisa boa pra mim. Ah, de novo fazer curso? Ah, de novo vai fazer, vai ganhar outro certificado? Ah, que não sei o quê? Tem essas brincadeiras, mas eu gosto, o que é que eu posso fazer? Faltam poucos anos para aposentar e ainda fazendo o curso, né?

Pesquisadora:

É um eterno aprender, não é mesmo?

Entrevistada 5:

Isso

Pesquisadora:

Você gostaria de deixar mais algo registrado na sua entrevista?

Entrevistada 5:

Eu acho que... deu para contribuir um pouquinho, com os meus pensamentos, as minhas experiências. Você também tem muita experiência, até incentiva a gente querer mais procurar um mestrado, né? Eu sempre falei aqui em casa, eu acho que eu também vou fazer um mestrado, aí tem hora que eu penso ah eu não, ah eu vou, ah, não, mas eu vou agora, eu tô meio assim, mas você né? Parabéns para você, que também incentiva a gente a querer procurar mais. E é isso que a gente tem que fazer sempre, não pode parar.

Pesquisadora:

Agradeço imensamente por sua atenção, mesmo em meio a tudo que estamos vivendo, você me acolher numa sexta-feira, à noite, depois uma intensa semana de trabalho, não tenho nem palavras para expressar a minha gratidão. Saiba que as suas contribuições foram preciosas e quero ver você no mestrado contribuindo, ainda mais, para a educação de nosso país. Vou só parar aqui a gravação.

Entrevistada 5:

Ai que bom, obrigada você.

Entrevista: Sujeito 6

Local: Google Meet

Realizada: setembro de 2020

Entrevistadores: orientador e pesquisadora

Entrevistada: professora cursista do PNAIC da Educação Infantil

Tempo de entrevista: 52 minutos

Orientador:

A dimensão empírica da tese, ela já aplicou questionário, o questionário já foi trabalhado, portanto, é um trabalho bem completo que tem essa dupla dimensão qualitativa e quantitativa. Quanto às entrevistas dará uma dimensão mais compreensiva com mais profundidade à temática que ela trabalha que no fundo é a alfabetização na idade certa em síntese. Fazer um pouco também a avaliação do curso em que os professores participaram, quais as concepções dos professores sobre esse curso que foi levado cá. Então eu quero eu não vou ficar, como estava dizendo à Andreia os professores não tem fins de semana e eu tenho teses de doutorado para preparar, vou arguir nesta próxima semana e cada tese tem 200 e muitas páginas e a gente tem que ler por uma questão de honestidade e respeito por quem defende. Então é isso, é agradecer a sua atenção e disponibilidade para essa pesquisa e eu deixo com a Andreia a responsabilidade de conduzir a entrevista, ela já está muito rodada nas entrevistas, então ela já sabe e pronto

e eu como costume dizer me despeço a francesa ficar um pouquinho e depois despeço a francesa. Andreia, sabe o que é? Sim. Sei professor.

Muito obrigado foi um prazer conhecê-la, um abraço para a senhora e tudo de bom, vai se cuidando nesta fase terrível de covid. Muito bem, Andreia, faça favor, tem a palavra.

Pesquisadora:

Tá bom, professor. Quando precisar sair, a gente já agradece a sua presença aqui.

Primeiro, eu posso estar gravando a entrevista?

Entrevistada 6

Pode ser sim.

Pesquisadora:

Vou deixar gravando aqui, tá, obrigada.

Primeiro quero agradecer a sua participação como Professor Manoel disse professor não tem final de semana, né, sei da correria que você está, em plena pandemia com todas as suas atribuições você nos acolher nesse momento e nos conceder essa entrevista é de extrema importância. Então, só agradecer mesmo por tudo.

Entrevistada 6

Eu que agradeço o convite.

Pesquisadora:

Creio que as suas contribuições são preciosas. Então, para a entrevista eu te mandei por e-mail, o termo de consentimento e o roteiro das questões e informações sobre a pesquisa. E, aí eu queria saber se tem alguma dúvida antes da gente começar.

Entrevistada 6

Não tá bem e está esclarecido e a gente pode começar.

Pesquisadora:

Ah, então tá bom e fora isso, você está bem? Porque a gente nem conversou sobre isso, como você está?

Entrevistada 6

Particularmente não tive uma noite muito boa, mas estou melhorando.

Pesquisadora:

Qualquer coisa você vai falando tá, alguma necessidade que tenha de interromper... Para não demorar muito, ocupar demais o seu tempo e não te atrapalhar, vou começar.

Você fez a formação do PNAIC específica para educação infantil, né, então gostaria saber um pouco sobre avaliação dessa formação. A nossa primeira pergunta é:

Como você avalia a proposta denominada PNAIC para educação infantil?

Entrevistada 6:

Então, quando chegou essa proposta muitas de nós na escola, recebemos com uma certa preocupação ou não sabíamos qual que era a intenção, porque o PNAIC sempre veio direcionado para os primeiros anos, ao terceiro ano e era a primeira vez que convidavam para a educação infantil. Então, a gente ficou um pouco receosa de qual seria a proposta, se era uma intenção de antecipar alguma etapa. E, eu particularmente não pude fazer do ano anterior por causa dos horários, porque estava trabalhando todas as noites, né na faculdade. Aí eu fiz o curso da educação infantil que eu tinha duas noites livres e eu consegui achar um espaço para fazer a formação e gostei bastante. Eu fiz lá no Nicolau, da minha escola não foram todas as professoras que conseguiram fazer por conta dessa adequação de horário. Mas eu gostei da proposta, porque quando eu cheguei, fiquei feliz de não ser algo de antecipar cobranças que são feitas nos primeiros anos, elas demonstraram muito respeito pela infância, de respeitar o tempo de cada criança. Então já a gente acabou já chegando com mais tranquilidade no primeiro encontro com elas quando foram apresentando um pouquinho da proposta.

Pesquisadora:

Certo. Como que acontecia isso? Qual era a estrutura da formação para vocês?

Entrevistada 6

Então quando eu cheguei eu não sei se tinham feito a entrega de material escrito, mas para mim, que era a turma de 2018, nós recebemos os links para acessar o material eletrônico, tinha bastante coisa pra gente. O curso também era curto, acho que durou um semestre, então não deu para explorar todos os materiais, mas tem bastante coisa que ficou como referência para estudar depois, para consultar conforme a necessidade e eu lembro das aulas, a professora que trabalhou com meu grupo era uma professora de educação infantil então ajudou muito, que ela trazia algumas práticas que ela desenvolvia. Então a gente conseguia não só usar o material, mas também pensar em situações práticas e muitas coisas que a gente já fazia no dia a dia, mas que não tinha essa percepção de que contribuiria com a alfabetização da criança. Havia muitos conceitos novos, algumas práticas que nós já fazíamos mas que podíamos aprimorar, então foi bem interessante nesse sentido, deu um suporte bem interessante, mas na escola a gente não chegou a discutir dentro do grupo de professoras, porque algumas formações, né, que a gente tem por representação sempre tem aquela ideia de que o professor que vai, quando ele retorna socializa e a gente desenvolve algo, então ficou muito fechado assim quem fez o que aprendeu ficou para si, não teve aquela troca na escola.

Pesquisadora:

Você falou um pouquinho sobre os cadernos e os conceitos novos. Você lembra quais eram esses conceitos?

Entrevistada 6:

Teve uma aula que fala sobre Tertúlia literária para mim era algo acho que nunca tinha visto a palavra, aí eu pensei nossa o que que é isso? Aí quando a gente foi vivenciando não é uma coisa diferente que tá de certa forma presente, mas não com aquela profundidade e a gente não tinha dimensão do quanto aquilo contribuiria para criança, né? Então foi interessante explorar mesmo o sentido e a gente fez esse exercício a partir de umas leituras. Tinham muitas professoras da creche e das EMEIEFs para trocar e isso enriquecia. Eu lembro que na minha turma é uma coisa que ficou que, às vezes, que tumultuava um pouquinho, mas aí não tem nada a ver com isso, mas ficou para o grupo, né, que incomodava era a interferência, das coordenadoras da CEPEC que permaneciam na sala na sala. E, as vezes elas truncavam um pouco o processo porque interrompiam muito a formadora. E a gente até chegou a falar algumas vezes isso, né? Porque ela era ótima tinha uma experiência muito significativa na educação infantil, mas ela era muito interrompida. Então dava a impressão de que era uma vigilância, ela não falou nada assim que a gente pode dizer, a não que isso vai contra a gestão, mas uma preocupação de mostrar que a CEPEC também tinha esse saber, que tinha conhecimento que estava validando aquilo. Então elas interrompiam muito, às vezes truncavam o processo um pouquinho.

Pesquisadora:

Conta pra gente o que é a CEPEC.

Entrevistada 6:

É um centro de Coordenação de Estudos e Pesquisas Curriculares, se não me engano é a tradução, que essa última administração criou junto à secretaria de educação. Pelo que a gente entende, elas são coordenadoras, porém elas não atuam diretamente com as escolas, por exemplo, levaram à frente dos processos de construção da proposta curricular e todos os projetos da secretaria passam por elas, até uma formação que a escola mesmo queira levar para a unidade. Tem que passar pela aprovação da CEPEC para poder entrar na escola e antes a gente tinha muito disso. Tinha um professor de outra escola ou da mesma escola que tinha uma prática significativa, a assistente pedagógica ou a diretora agendavam, e essa troca acontecia e a partir de 2017/18, isso mudou, né, tinha que fazer, escrever tudo que aconteceu, o motivo que a escola estava convidando aquele profissional

que queria discutir aquela temática e tinha que aguardar uns dias pra aprovação, poderia ser aprovado ou não. Até nas escolas é uma prática que eu fui trocar, tive que fazer o preenchimento, né, de vários formulários para poder ser aprovado e aí sim acontecer. Fiz algumas formações também em outras escolas sobre relações étnico raciais e também passei por esse processo de preencher formulários e algumas das situações ela acaba que alguma das coordenadoras da CPEC também vão à escola acompanhar. Não sei, aí fica essa questão que aconteceu no curso do PNAIC, que pareceu uma vigilância né. Ter alguém que não é o nosso, da administração, falando com os professores, então precisamos acompanhar para ver o que está chegando aos professores.

Pesquisadora:

Então, a CEPEC era responsável pelo curso do PNAIC?

Entrevistada 6:

Isso, algumas coordenadoras desse grupo, principalmente as que estavam responsáveis por acompanhar a educação infantil ficavam dentro das salas durante toda a formação. Elas controlavam as listas de presença, faziam apresentação da aula, mas no caso da dupla que ficou na minha sala, elas interrompiam bastante. Essas duas coordenadoras que ficavam na minha sala, elas interrompiam bastante a formadora.

Pesquisadora:

Ah, você comentou que vocês falaram a respeito disso com elas e qual foi o retorno dado por elas?

Entrevistada 6:

Que era para contribuir para validar a fala, ah, é porque a gente também quer contribuir com as nossas experiências, que é para ser algo coletivo, não vinha no sentido de que temos que interferir mas dava para sentir mesmo das pessoas que não falavam que ficava desagradável porque era muita interrupção.

Pesquisadora:

Mesmo assim, apesar desse problema, teve um bom aproveitamento do curso para os professores?

Entrevistada 6:

Teve. A gente inclusive saía com algumas tarefas. Agora que eu lembrei. A gente saía com algumas tarefas do encontro para colocar em prática na escola. Fazer o registro e a gente levava esse registro para ser socializado, para fazer a discussão. E aí a gente via, vamos supor, alguma atividade ou algo que foi uma dificuldade para mim, de repente, para outra não foi, para a gente trocar e também alguns encaminhamentos. Mas a gente

não fazia essas trocas dentro da escola, fazia com aquele grupo e os encontros, se eu não me engano eram quinzenais, foi um período do semestre e a avaliação que ficou foi que a gente queria mais, a formação tinha sido muito significativa mas depois não foi retomada.

Pesquisadora:

Certo, e a formadora em si? Você já falou que a considerava boa. Por quê? Qual a dinâmica que ela utilizava?

Entrevistada 6:

Ela tinha muito escuta, ela não se colocava naquela posição, eu estou aqui como formadora, então eu sei mais do que vocês. Eu percebia que ela tinha muito conhecimento tanto teórico, quanto prático e eu não a conhecia antes na rede. Mas assim, ela falando do trabalho era uma coisa que você se encantava, você sentia que ela gostava da educação infantil, que estava na educação infantil porque queria, gostava e que ela tinha um trabalho que precisava mesmo ser replicado, né. Trazia o repertório teórico, trazia situações práticas, ela conseguiu ouvir muitas pessoas, tinha esse respeito pela fala, ela não a cortava deixava, ela deixava as pessoas falarem, se expressarem. Então a gente tinha um clima bem tranquilo a não ser quando tinha a interrupção da coordenadora da CEPEC.

Pesquisadora:

Me diz uma coisa, especificamente no PNAIC sobre leitura e escrita na educação Infantil. Que tipo de atividades, que você falou que fazia, combinava antes, desenvolvia com os alunos e voltava a discutir, quais eram essas atividades? Exemplifica, por favor, um pouquinho.

Entrevistada 6:

O que eu senti é que a gente ficou muito mais na leitura. Então tem que trabalhar muito com os livros, com as histórias, e que era esse medo que eu tinha de a gente trabalhar com a escrita pensando em fazer diagnóstico, né? Fazer sondagem e fazer intervenção e isto ficou pra gente praticamente não falou de hipóteses de escrita eu já tinha aprendido na época da Ação Escrita. Mas a gente não aprofundou não, praticante não mencionou, a gente falava mais sobre a escrita espontânea, sobre a leitura, sobre a oralidade. Então o que a gente explorou muito era assim: fazer a leitura, mas só que a leitura da capa, para que as crianças pudessem falar o que que é aquela capa pode transmitir, o que que eles achavam que viria na história e aí nessa construção também da criança fazer o relato e da gente ir além. Por exemplo, eu fiz uma leitura sobre uma história que tem um trem. Aí depois eu posso levar um poema que também fala sobre trem para que as crianças

consigam fazer essas relações e elas também levarem o que esse texto te lembra, porque muitas vezes a gente lê uma história, as crianças lembram de várias situações que elas vivenciaram, então ter essa abertura para elas falarem, que a gente vai com uma preocupação de levar esse livro e eu quero conversar sobre isso, só que as crianças querem trazer outras coisas, né? E às vezes a gente tem que ter cuidado de não podar e ficar no seu roteiro que às vezes o que é mais importante é o que a criança está interpretando dali que a gente falava da intertextualidade, de fazer essa relação intertextos.

Pesquisadora:

E as crianças como era a reação delas?

Entrevistada 6:

Foi bem positivo o trabalho, pois algumas das práticas já faziam parte do trabalho, da minha rotina. Mas o que eu senti que ajudou foi como explorar melhor. Como por exemplo a roda de história. Às vezes a gente colocava no momento que era muito corrido, mas estou de volta do café, faço história organizo pelo calendário. Vou para o parque e de pensar, né? Olha o horário que você colocou a história, será que esse é o melhor momento? O momento em que você tá correndo ou fazer antes de você na volta do parque. Será que o momento quando as crianças estão agitadas, elas estão com uma outra necessidade, então ajudou também para pensar nisso, né? Qual o lugar que a gente dá para leitura, qual lugar que a gente dá para apreciação que na verdade o que não gera um registro, às vezes a gente acaba não validando. Então, assim que eu tenho que fazer a roda de história logo, mas não dá tempo de conversar hoje então de repente não é o momento de fazer. Tem que oportunizar para que a criança fale, se expresse, que ela demonstre o que ela sentiu daquele texto e que na correria a gente acaba desprezando isso e valorizando outras coisas. Aí eu tenho que fazer atividade. Eu tenho que fazer o registro, eu tenho que fazer aquilo, né?

Pesquisadora:

Continuando nesse pensamento, vamos lá: qual foi a contribuição do PNAIC para sua prática na sala de aula? O que você percebeu? Por quê?

Entrevistada 6:

De valorizar mais as histórias, os livros. Valorizar o repertório das crianças, ouvir mais as crianças deixar que elas falem né? O que aquele texto para eles, o que é que aquela ilustração diz para eles e até de usar isso em outras situações, a partir de um desenho, de uma obra, de um filme. Quando a gente fala muito de alfabetização na base, a gente precisa trabalhar a oralidade na educação infantil. Então essa percepção ficou do curso,

que não era uma preocupação em alfabetizar de fato, né? Ter essa transição de fase, mas o que que a gente precisa explorar para criança da educação infantil e que muitas vezes não vai acontecer lá no primeiro ano, segundo ano e se a gente não fizer no infantil isso não será explorado em outro momento. Ficou muito a questão da oralidade da função das histórias, da conversa e da socialização.

Pesquisadora:

E especificamente da escrita foi trabalhado alguma coisa?

Entrevistada 6:

Pode ter sido, mas não ficou na minha memória. Se teve algum eu acho que não teve a exploração disso, mas acho que a gente teve falas, né sobre escrita espontânea porque a criança lá acontece isso naturalmente não necessariamente quando a gente pede mas ficou muito marcado para mim foi a questão da literatura, explorar os livros, as histórias deixar as crianças manusearem, elas lerem por elas mesmas. O interessante é como eles se apropriam do livro, como eles começam a contar um para o outro, né? E quando a gente faz a biblioteca circulante e não retorno a gente não para nisso, né? Vamos fazer a roda vamos compartilhar e a criança contar como faz a leitura em casa, mostrar o desenho que ela fez, e funciona como uma propaganda, né? Porque a criança escuta, nossa também quero ler esse livro. Então eles vão lá na outra sexta também quero levar o mesmo livro que o Gabriel levou. E contar como foi na casa dele. Quando elas se apropriarem da história levarem para as casas e as famílias também se envolverem por que muitas delas não têm muito acesso a livros, né? Eu trabalho numa escola em que as crianças têm livros, mas muitas vezes não são livros de qualidade são aqueles mais baratos, né? Então de levar da escola para casa livros que são de qualidade, livros que de repente tem textos mais extensos, né, mas tem ilustrações positivas tem um texto bem construído. Inclusive foi nessa época que eu deixei de fazer o projeto com a biblioteca do CESA, porque, foi nesse ano mesmo, porque o que acontecia a gente ia levar as crianças na biblioteca do CESA que era a ideia de que eles tivessem vivência nesse espaço, né? Que é de leitura aqui faz parte do mundo adulto, ele se apropriarem desse espaço. Só que os livros que, eram organizados para a educação infantil explorar, eram livros feios, sabe, eram os livros mais velhos da biblioteca que eles estavam quase desmanchando, aquelas coleções de dez livros por dez reais, livros, gibis que estavam faltando capa. E aí eu falo, não é esse tipo de livro que oferecia na sala e eu não vou ver esse livro na biblioteca. Então eu comecei a levá-los lá para fazer a leitura naquele espaço, deixava eles explorarem, mas eu fazia um empréstimo da minha sala e eu pegava os livros da escola, por exemplo, os que

estavam rasgados não faziam parte, eram bons livros, de bom autores, com temas bem diversificados e que a criança eu confiando que ela vai cuidar e eu não tive problema de voltar livro rasgado, da criança perder o livro, que eu vejo que as crianças elas vão rasgar, se o livro tiver já com uma aparência ruim que como ele vai aprender a cuidar de algo que já está estragado. Então a gente tem que oferecer livros de boa qualidade, né em bom estado e na biblioteca a gente não tinha essa continuidade, né, de ter essa mesma concepção da pessoa que nos atendia. Isso era bem para educação infantil.

Pesquisadora:

Me diz uma coisa e como que você organizava esse trabalho porque você falou que era importante para os pais também, né? Conta pra gente como você organizou, planejou...

Entrevistada 6:

A gente já tinha essa prática algum tempo e muitas professoras até por conta de nós termos a biblioteca no mesmo terreno, né, da escola acho que a comunidade já se apropriou desse trabalho, né, muitas vezes as turmas de educação infantil, não faziam esse trabalho e começavam no fundamental, mas já era uma prática da comunidade. Tem pessoas que visitam a biblioteca com os filhos, isso é bem legal porque que nem sempre começa com a gente. Às vezes, a criança fala que já frequentava aquele espaço. Então disponibilizava ali na sala, mas assim, a gente fazia já na primeira reunião conversava com as famílias daquele processo que ia acontecer, esperava passar aquele período de adaptação, todas aquelas transições e já iniciava o projeto no primeiro semestre. Organizava uma pasta, né, com o nome da criança no caderno para que eles fizessem o registro da história em família, aí podia ser família mesmo porque tinha família que desenhava junto. Também, às vezes escrevia alguma coisa de como foi essa leitura e em todas elas se envolviam e a gente começou a fazer também uma sacolinha, né a família levava a sacola para decorar com a criança, que aí ficava algo personalizado, e o livro ia protegido dentro dessa sacolinha e era algo da criança. A gente envolvia a família no processo de confecção da sacola e mandava também na agenda as orientações de como fazer a leitura, de como cuidar do livro e eles valorizavam foi um trabalho bem, não ouvi queixas e, também, das outras colegas professoras em relação a falta de cuidado do livro. Acho que eram casos bem pontuais.

Pesquisadora:

Como que você percebia as crianças? Qual é a evolução, se teve, na questão da leitura?

Entrevistada 6:

Na questão da leitura, leitura de faz-de-conta foi muito significativo porque eles se apropriavam mesmo do livro. Ah, então eu vou ler para você esse livro, sabe, lia com aquela propriedade, não tinha eu não sei ler, eles tinham o entendimento que eles sabiam ler e gostavam muito de ler um para o outro. E na escrita também começou aparecer, né. Porque as crianças tinham essa preocupação de registrar, eles queriam muito ler, mas também queriam registrar. Então o desenvolvimento das hipóteses de escrita também apareceu para eu começar a verificar isso, era só no meio do ano. Mas se a criança não se sentisse à vontade porque têm umas que falam eu não sei escrever, então tá, tudo bem e a criança que queria arriscar a gente ia vendo. As hipóteses mostravam uma boa evolução para a fase em que eles estavam. Mas era tudo feito com tranquilidade, sem cobrança, não tinha essa mas seu amigo fez, você também tem que fazer era a medida que ela se sentia à vontade para se expressar.

Pesquisadora:

Então, como era esse processo de avaliação, no geral da educação infantil, junto com todo esse processo do PNAIC, conta para gente um pouco.

Entrevistada 6:

Então, a gente não chegou a discutir, essa também pode ter sido uma falha na hora de organizar essa sondagem, esse diagnóstico que era feito, a gente fazia duas vezes por semestre. A gente não chegou a discutir esses aprendizados do PNAIC, até porque não eram todos que faziam e, também, não parece que não foi comprado, né, pela equipe gestora a gente via que tinha discussão do PNAIC para ensino fundamental em RPS para discutir e fazer trocas. Do PNAIC para educação infantil não aconteceu nesse momento. Eu acho que ele chegou a mudar essa avaliação oficial, digamos assim, da escola, mas o olhar que a gente faz aqui no dia de observar as crianças no seu cotidiano, mas eu colocava. A gente fazia sondagens com os saberes que a gente queria verificar como as crianças estavam e acrescentava a hipótese de escrita, uma lista de palavras, às vezes, colocava no início do ano e dependendo de como a criança estava eu perguntava se ela queria escrever também, né? Algumas queriam outras não, no meio do ano também procurava, ampliar esse convite, e fazia no final do ano. E dava para perceber que essas crianças que tinham mais esse trabalho que tinham mais o apoio em casa com as amigas também já tinham acabado de fazer leitura para criança que o trabalho da escola só complementou elas avançavam muito mais. Elas tinham mais interesse, segurança, porque tem criança que às vezes falava que não queria fazer porque não sabia escrever,

mas, de repente, ela tinha saberes para demonstrar. Com certeza tinha, mas elas não sentiam que era saber e afirmavam não sei escrever não, eu não sei.

Pesquisadora:

Quantos anos tinham os seus alunos e em quantos eles eram?

Entrevistada 6:

Tinham cinco anos, na sala tem trinta, geralmente é isso vinte e oito, trinta...

Pesquisadora:

Como você organiza esse trabalho? Porque trinta crianças para um professor...

Entrevistada 6:

Fazer sondagem eu acredito que tem que ser individual, mas leva muito tempo, é um mês inteiro e dependendo do mês, se é mesmo mais agitado, levava até mais tempo porque para fazer uma criança por vez e com todas as coisas acontecendo. Tinha dia uma criança só e sem concluir, era bem demorado e a gente não tinha ajuda, né? Porque as professoras da flexibilização elas estavam destinadas para o ensino fundamental. No ensino fundamental a gente fazia na escola vinha um cronograma de datas para a escola, um período de diagnóstico, avaliação diagnóstica só que nós do infantil tomávamos a iniciativa e a gente falava que íamos começar antes, porque o nosso processo era demorado porque as crianças não faziam com autonomia, nem sozinhas. Então a gente começava antes desse período da escola e às vezes atrasava também, era sem ajuda. A gente tentava levar alguém para sala para ajudar, mas depois escutávamos fulana de tal está tá precisando de você. Então a gente perdia.

Pesquisadora:

Professor é professor, não é mesmo?

Você falou muito do CEPEC das intervenções que faziam, e que era responsável pelo PNAIC. **Quais eram as orientações que eram dadas para educação infantil? Da CEPEC? Da gestão?**

É para a gente entender um pouquinho como funciona a educação infantil, porque tinha o PNAIC, vocês faziam parte da Educação Infantil da rede. As propostas conversavam? Era a mesma proposta? Como acontecia?

Entrevistada 6:

Eu acho que estava no momento de construção da proposta curricular, era 2018, tinha tido aprovação da BNCC, e aí começou a discussão na rede da proposta curricular. Mas não conseguimos participar também muito dessa discussão. A minha escola não teve

representante da educação infantil na discussão da proposta curricular, mesmo com briga, porque a professora que estava participando em 2017, ela começou a acompanhar as discussões no ano seguinte, ela não estava na educação infantil e eles não permitiram a troca.

Pesquisadora

E aí ficou sem ninguém?

Entrevistada 6:

Eu tinha disponibilidade no dia que acontecia esses encontros e queria, tinha a intenção e queria participar também desses encontros, o que nem sempre todo mundo quer, mas a assistente pedagógica levou essa demanda para a CEPEC, e não foi autorizado, porque só podia ser quem já tinha participado no ano anterior. A gente ficou sem entender o porquê, eu falei como é que a educação infantil de uma EMEIEF vai ficar de fora? Então a gente não teve nem um acompanhamento, porque do fundamental tinha representante. Então elas tinham algumas RPS destinadas para fazer para troca, para fazer essa socialização e a gente não tinha. A nossa AP não participou de educação infantil. Nessa distribuição que eles fizeram, ela ficou com Matemática, mas no Ensino Fundamental. Então não ficou ninguém da minha escola na educação infantil. A gente passou pelo processo sem saber o que acontecia.

Pesquisadora:

E aí, como vocês então desenvolviam a educação infantil já que não tinha essa coordenação? Como que acontecia?

Entrevistada 6:

De acordo com o que a gente acreditava, com os saberes, mas que também a gente não tinha acordo, sabe toda educação infantil não estava ali coesa não. Tinham umas questões conflitantes em relação alguns temas, mas a gente conseguiu constituir no Salvador uma educação infantil bem progressista. Então quem chegava depois meio que era levado, mas assim tinham alguns atritos. Algumas coisas que saíram fora porque a gente não conseguia discutir muito, né? Porque a gente sentia que precisava falar mais sobre os assuntos. Eu sempre fui e nestes últimos anos fui uma professora mais questionadora, mais crítica e rotulada, né de incomodar e tal. E aí que quando eu tinha discordância, então vamos votar aí lógico, né? Sempre perdia, porque fundamental é maior, pois o infantil no Salvador é bem menor em relação a fundamental, né? Tem crescido, mas eram quatro salas para todo resto de dezoito salas de fundamental. Então toda discussão parecia que ficava polarizada, sabe? Sendo que o infantil quer uma coisa e o fundamental quer

outra. Então a gente nunca conseguia vencer porque era votação. E a gente queria que fosse discutido para a gente chegar a um consenso. Mas assim demora, a gente não tem tempo, então vamos votar que é mais rápido e a gente perdia.

Pesquisadora:

Continuando, o que você acha que poderia ter sido melhor no PNAIC da educação infantil?

Entrevistada 6:

Acho que tinha que chegar até escola, a equipe gestora deveria ter participado da formação para ter feito essa troca na unidade, porque ficou assim, o professor que participa, né, desenvolve um trabalho, ele recebe a formação, mas não foi uma coisa que foi para a educação infantil da escola, foi para alguns professores que tinham a disponibilidade de fazer. Não foi levado em consideração que tem professor que trabalha de sábado, que tem professor que trabalha à noite, e, também, no sábado, né. Não tinha possibilidade de fazer a formação em horário de trabalho. Porque muitas formações, né? Quando elas são obrigatórias ela tem essa orientação, né? Então eles organizam em horário de trabalho. E aí o professor sai em dias diferentes para não ter comprometimento do atendimento ao aluno, mas o PNAIC não foi assim. A meu ver ele não chegou como prioridade, até que não teve continuidade.

Pesquisadora:

Depois disso vocês não tiveram continuidade de nada sobre o PNAIC na Educação Infantil?

Entrevistada 6:

É, aí o tema entrou BNCC, campos de experiências e a gente só fala disso e algumas formações inclusive são repetidas. Aí, quando você vai questionar a gente viu exatamente esses mesmos slides, ah, mas tem fulano e fulana não estavam no grupo. Então a gente fica todo ano discutindo a mesma coisa e não sai disso.

Pesquisadora:

E quem são os responsáveis por essa formação?

Entrevistada 6:

É a assistente pedagógica que leva essa formação e ela nos diz que vem da CEPEC e que todas as escolas estão fazendo a mesma discussão. Antes não era assim, acho que as escolas tinham mais autonomia para discutir a formação de acordo com as suas necessidades. E agora tem sido tudo padronizado, inclusive em slides padronizados todo mundo trabalha a mesma coisa só que as escolas são diferentes.

Pesquisadora:

Vamos pensar que você seria a responsável para organizar o PNAIC para a educação infantil da rede. Como que você faria isso? Enquanto professora você acha que deveria acontecer?

Entrevistada 6:

Acho que ele deveria ser uma formação para todo mundo, não dá para ser por representação e não dá para ser fora do horário de trabalho, porque você exclui muita gente. Se é porque até para ver o PNAIC como algo importante para mim, tem que ser para todos. Então tem que ser em horário de trabalho. Quando existe interesse a rede consegue organizar a saída de professor no seu horário de trabalho, a gente faz escalonados um encontro por mês que seja né, mas teve um encontro de quatro horas a gente consegue que o professor esteja em horário de trabalho e não vai prejudicar a dinâmica da escola. Ter o material que dialoga com a rede. Ter aquele material que é do MEC, mas a gente pode ter um material a partir do nosso olhar, da nossa rede, ter essa discussão das práticas a gente tem que manter. A gente sai com uma tarefa aí cada um faz na sua escola e aí troca, socializa, olha comigo aconteceu assim, comigo não deu certo isso. Assim é muito bacana, a gente aprende muito com as experiências das colegas, né, mas fica cada um na sua sala, a gente acaba não avançando e a gente acaba repetindo aquilo que a gente sabe fazer, aquilo que a gente tem segurança.

Pesquisadora:

Em relação às escolas e o curso que foi dado, o que você acha que teria que ter nessa estrutura além do horário de trabalho do professor.

Entrevistada 6:

Nesse PNAIC que estou querendo para todos?

Pesquisadora:

Isso.

Entrevistada 6:

Tem que ter a questão dos lugares também, né descentralizar porque muitas vezes o que acontece no Centro de formação, é que muitas pessoas que deixam dele por isso, né? Tem a questão de estacionar e nós temos que pensar que nem todos os professores têm carro, temos que pensar na mobilidade. Então quando aconteceu o PNAIC foi bacana porque teve no Centro de Formação, mas teve em outras escolas, mas são sempre nas mesmas. Muitas escolas que não funcionam à noite com a EJA teriam condições de receber as cursistas. Acho que isso é fácil de resolver ouvindo a rede, pois quem está projetando não

conseguirá pensar em todos os aspectos e então ouvir a rede acho que ajuda bastante a organizar uma formação que contemple todo mundo de fato.

Pesquisadora:

Em relação à conteúdo, o que é que não pode faltar?

Entrevistada 6:

Não pode faltar esse trabalho e até resgatar a importância da roda, da oralidade, porque a gente tem visto muitas turmas de educação infantil que estão preocupadas na transição da escrita, no avanço das hipóteses de escrita. Então a gente tem abandonado algumas coisas e a gente tem recebido muitas crianças com dificuldade na fala, dificuldades bem sérias na fala. Precisamos pensar nisso e também articular com as famílias, né? Porque, e aí começar desde a creche, não para pensar em alfabetização na creche, mas sim no que a gente pode melhorar o trabalho com a oralidade lá na creche, como a gente pode orientar essas famílias, porque eu lembro quando eu comecei a dar aula, eu lembro que era muito uma ou outra criança que tinha alguma dificuldade na fala e hoje a gente recebe crianças assim uma outra aqui não tem. É uma coisa que preocupa como a gente pode pensar em alfabetização se as crianças estão com dificuldades de se expressar oralmente, né. Uma preocupação que acho que a gente ainda não olhou com seriedade.

Pesquisadora:

Além da oralidade, o que mais que você acha que não deveria faltar numa formação do professor?

Entrevistada 6:

Trabalhar com a literatura, com as histórias, além de ampliar o trabalho com as histórias, porque têm muitas escolas ainda fechadas no trabalho com os contos de fada, com os clássicos a gente pode criar muito.

Pesquisadora:

Vamos supor que eu sou uma professora nova, que nunca dei aula e cheguei na sua escola para trabalhar na educação infantil o que vocêalaria para mim?

Entrevistada 6:

Aconteceu isso no ano passado com uma professora já experiente, mas que não tinha trabalhado ainda para educação infantil. Então, vai procurar formar vínculo primeiro, acho que a primeira preocupação é conhecer as crianças, ter muita paciência, ouvir muito. Acho que é o melhor conselho que a gente pode dar é formar o vínculo. Depois disso, a gente consegue depois desenvolver um bom trabalho.

Pesquisadora:

É para alfabetizar na educação infantil? O que eu faço?

Entrevistada 6:

Então, tem que trabalhar com as histórias, ouvir as crianças deixar que elas falem, trabalhar muito com conversas, com músicas, parlendas, adivinhas, cantigas. Brincar muito, temos muitas brincadeiras populares que trazem muito essa questão da oralidade e alfabetização, né? A gente vai ter um processo, a gente nem ia pensando nas práticas de leitura e escrita que não são convencionais. A gente vai construindo paulatinamente e a alfabetização vai acontecer. Mas a gente não precisa olhar para isso como uma obrigação e com pressa, né? Aí eu tenho que mostrar resultado. Os resultados vão aparecer aos poucos em cada criança e cada criança terá o seu momento.

Pesquisadora:

O que significa alfabetizar na educação infantil?

Entrevistada 6:

Letrar, explorar situações do dia a dia em que a gente usa a leitura e escrita, para a gente ler a história, a gente escreve o nome do ajudante, a gente faz um cartaz de aniversariantes. A gente pode explorar o cardápio da merenda. Controlar no calendário que dia que é hoje, quantos dias faltam para o passeio. Fazer listas de lugares que a gente quer visitar. Conversar com as crianças de um passeio que você tenha gostado, o que vocês aprenderam, o que vocês querem saber mais. A gente pode registrar por desenho, por palavra, mas não obrigatoriamente só por palavras. Muitas histórias, muitas histórias, muitas histórias. E aí, histórias que de fato sejam representativas da diversidade, né? Porque muitas vezes tem essa preocupação de levar histórias. Folclore em agosto, a história que fala do indígena em abril, história que fala do negro, geralmente, menina bonita do laço de fita, em novembro, está no nosso cotidiano muito mais do que os contos de fadas. Repertoriar as crianças eles avançam na comunicação oral. Que eles consigam argumentar, escrever e ouvir o outro.

Pesquisadora:

Certo. **Como que a gente organiza um planejamento que consiga dar conta disso?**

Entrevistada 6:

Quando a gente faz isso coletivamente, acho que a gente tem mais chance de acertar. Quando cada um faz o seu, a gente vai deixar coisas de fora. Fazer isso coletivamente, olhar para a proposta curricular, olhar para as nossas crianças, fazer uma boa caracterização, que grupo é este que estou trabalhando, quais necessidades que esse grupo

tem e tem que olhar para isso, porque se eu paro de olhar para isso começo a planejar automático, né? Depois desse objetivo vou trabalhar este, mas eu não estou olhando mais para a criança. Preciso continuar olhando para a criança e não para a caracterização inicial, mas também observar o que eles mudam a cada dia e as necessidades também vão mudar a cada dia.

Pesquisadora:

Isso que você pensa sobre alfabetização na educação infantil conversa com o que foi visto no PNAIC da Educação Infantil?

Entrevistada 6:

Conversa, acho que tem tudo a ver, por isso penso que era uma formação até que devia ter continuidade, porque quem estava na rede em 2017/18 com a disponibilidade de horário de dia fez. Quem entrou na rede depois e está com disponibilidade de horário agora não teve a oportunidade de participar.

Pesquisadora:

Estamos indo para o final da nossa entrevista.

Gostaria que você falasse o que você acha interessante deixar registrado na sua entrevista.

Entrevistada 6:

Não só para sobre isso, né?

Pesquisadora:

Sim, fique à vontade para registrar o que você desejar.

Entrevistada 6:

De todos os assuntos uma coisa que eu prezo muito é formação contínua. A gente peca muito por não valorizar isso, usar as RPS para formação, e não usar para informe burocrático. A gente tem que usar as nossas RPS para formação. A gente tem que olhar para os documentos, porque muitas vezes o documento fica ali a gente recebe um monte de papel e a gente não tem tempo de olhar para eles. A gente tem que usar a reunião pedagógica para isso, a gente tem que ter formação com pessoas de fora, com pessoas da rede, tem que ter oportunidade de pessoas da rede que estejam com práticas significativas que possam trocar, acho que isso faz com que a rede esteja continuamente se formando. Infelizmente isso não tem sido valorizado, onde que a chave para os problemas que eles têm uma boa parte dele dentro da escola. A questão das concepções também, né. Qual é a concepção da rede hoje, o que a rede quer, espera dos alunos. Se a gente perde isso de vista, cada um trabalho ali no seu quadrado, sem dialogar com os demais.

Pesquisadora:

Você falou das concepções. Quais são essas concepções que aparecem na Educação Infantil na rede de Santo André?

Entrevistada 6:

Tem muita coisa, inclusive no início desta gestão começaram a fazer uma proposta de organizar o currículo por data comemorativa e isso eu tenho brigado bastante no início do ano porque a gente começa a discutir PPP. E aí vem aquele quadrinho para preencher, o que é que a gente vai fazer em fevereiro? Fevereiro tem carnaval. Olha, em março tem a Páscoa, eu não consigo entender o porquê que a gente tá voltando atrás, porque isso para mim é dos anos 80, a gente tem que superar isso. A gente tem que olhar para frente, a gente voltar para esse modelo. A gente não tá olhando para criança. A gente está olhando para o calendário, é preciso dialogar com a realidade.

Pesquisadora:

Quais as concepções você acha que tem que mudar especificamente?

Entrevistada 6:

Me preocupa muito esse trabalho conteudista, esse trabalho de desenho estereotipado muito desenho para pintar, não tem proposta é só pintar. Isso tem aparecido muito na rede é uma coisa que eu tenho me policiado muito, porque eu também, às vezes, caio nisso de dar as folhinhas, que a gente fica naquela rotina doida que a gente não consegue planejar elaborar as atividades autorais. Então a gente recorre as folhinhas, né, que estão aí nos blogs da internet. Como se trata da educação infantil, às vezes, a pessoa olha só associa com lembrancinha. Ah, então, vai ter o dia do livro vamos confeccionar uma lembrancinha. Vai ter o dia do índio, vamos pintar o rostinho e eu não consigo conceber a educação infantil associada a isso.

Pesquisadora:

E você vê essas práticas acontecendo?

Entrevistada 6:

Sim, dá muita briga, porque as pessoas defendem ferrenhamente que as crianças gostam. Então, a gente tem que fazer porque elas gostam, porque as famílias gostam, porque é bonitinha, porque quando eu era criança eu gostava. Mas, gente, qual é fundamentação teórica disso, né? Então, a gente só quer brigar. Têm aliados nessa luta, mas nós somos minoria. As pessoas ainda veem a educação infantil como trabalhar com lembrancinha, falar no diminutivo, levar coisas que já estão no repertório deles em casa e não criar

repertório. É inadmissível a gente só ficar no mais do mesmo. Se é para a criança ir para escola para ver o que ela já tem casa, qual que é a função?

Pesquisadora:

E as famílias não fazem nada? Elas não fazem comparação de um trabalho com o outro não chegam às conclusões?

Entrevistada 6:

Acho que algumas até fazem, mas não tem acontecido comigo, por exemplo, delas pontuarem porque eu converso e explico o porquê. Por exemplo, teve uma briga séria ou 2018/2017 na escola porque foi feito a votação para trabalhar a Páscoa. E, logicamente, ganhou. E aí, quando estava chegando falei não vou fazer. Mas assim é combinado do grupo, mas diz respeito à concepção, desrespeita a LDB, tem uma série de coisas. Então eu falei que eu não ia fazer. Aí a diretora ligou para a gerente de fundamental, porque outra coisa que eu acho errada, quem administra a educação infantil da EMEIEF é a gerência de ensino fundamental, então a gente não tem diálogo com quem tá pensando a educação infantil. E aí a coordenadora do setor começou ir à escola para conversar comigo para entender porque que eu não queria fazer, para me lembrar do combinado e foi uma época que tive umas crises de ansiedade, porque a coordenadora começou aparecer todo dia na escola eu comecei a achar que era comigo, né? Porque ela viu meu nome e aí todo dia aparecia na porta da minha sala para ver se estava tudo bem. Só que eu vi isso como uma intimidação, pode não ter sido a intenção. Mas eu vi isso como uma intimidação e aí me obrigaram a fazer uma reunião com as famílias, eu escrevi o bilhete, mas falaram que eu tinha que digitar, ninguém da secretaria iria digitar. Eu disse eu faço a reunião e explico os meus motivos, só que aí ficaram na minha sala para poder digitar o bilhete, tipo meia hora que saírem, entreguei os bilhetes. No dia que teve a reunião, a diretora participou do meu lado. Nunca participa, mas dessa reunião, ela fez meu lado. Na primeira reunião de pais, eu tinha acho que 28 alunos, foram 27 famílias. Nessa reunião para falar sobre isso, porque eu já expliquei no bilhete o que estava acontecendo e expliquei os meus motivos, foram quatro. Eu achei ótimo, porque isso é sinal de que eles entenderam o que eu escrevi. Mesmo assim eu expliquei meus motivos e falei que era uma comemoração religiosa, que religião é de âmbito privado e não é para ambiente escolar, né? Dei as minhas justificativas, e a diretora explicou que foi um combinado da escola, parari, parará e que teria a partilha sim, que era para eles levarem o chocolate no outro dia que ela ia fazer. Nesse dia eu fiquei fora da minha sala, ela fez a partilha com as crianças foi um número muito baixo de crianças, pois muitas faltaram. Algumas foram, muitas não levaram

chocolate e fizeram a divisão que elas queriam fazer a divisão do Bis. É contrariando essa questão do consumismo, do chocolate, não, mas a partilha? Aí eu falava a gente faz partilha no Salvador há muito tempo o que as crianças aprendem com isso? A gente percebe alguma mudança no comportamento delas? Aí as pessoas já, ah, mas não é isso, não sei, não, olha... Mas, a partilha não é para trabalhar valores? Será que a gente só trabalha valores assim? Só em abril, março? E foi isso.

Pesquisadora:

Em relação à formação de professores você queria deixar algo registrado na sua entrevista?

Entrevistada 6:

Resgatar a educação infantil. Quais são as concepções. Qual o objetivo da educação infantil. Falar das diretrizes curriculares que a gente praticamente não fala desse documento e ali tem respaldo para tudo isso que eu falei que eu gostaria de ver a educação infantil. A gente só olha para a BNCC, não olha mais para as diretrizes. A gente tem que ter uma formação bem profunda pode falar sobre o papel da educação infantil, de olhar para educação infantil de antes e olhar para a nossa discutir, porque que ela mudou, a sociedade mudou, a escola mudou. E o que que vem com isso? O que mais a gente precisa saber a respeito. Então, a lembrancinha não faz sentido se a gente fala de trabalhar determinados valores. A gente fala de não estimular o consumismo, não tem o porquê de trabalhar com chocolate, não tem por que pintar o rosto da criança no dia do índio não tem por que fazer a máscara de coelho. Pensar cada ação dessas, o que a criança ganha com isso? O que a gente quer ensinar para elas, será que é isso, que a gente quer ensinar? Aí, a gente tem que voltar à fala inicial, para que serve a educação infantil?

Pesquisadora:

Perfeito. Obrigada pela entrevista, pelo seu tempo dispensado, as suas contribuições são preciosas e certamente contribuirão muito para a nossa pesquisa. Vou parar a gravação.