

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CLAUCÍ CORRADI ZANESCO

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIRETRIZES DA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LEEI-SUL
(2024/2025) E AS CONCEPÇÕES DAS DOCENTES DA MICRORREGIÃO DE
PRESIDENTE CASTELLO BRANCO/SC

ERECHIM

2026

CLAUCI CORRADI ZANESCO

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIRETRIZES DA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LEEI-SUL
(2024/2025) E AS CONCEPÇÕES DAS DOCENTES DA MICRORREGIÃO DE
PRESIDENTE CASTELLO BRANCO/SC**

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Marilane Maria Wolff Paim.

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Zanesco, Claucí Corradi

Leitura e escrita na Educação Infantil: Diretrizes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-SUL (2024/2025) e as concepções das docentes da microrregião de Presidente Castello Branco/SC / Claucí Corradi Zanesco. -- 2026.
269 f.:il.

Orientadora: Doutora Marilane Maria Wolff Paim

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2026.

1. Educação Infantil. 2. Leitura e escrita. 3. Formação continuada de professoras. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CLAUCI CORRADI ZANESCO

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIRETRIZES DA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LEEI-SUL
(2024/2025) E AS CONCEPÇÕES DAS DOCENTES DA MICRORREGIÃO DE
PRESIDENTE CASTELLO BRANCO/SC**

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 26/06/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARILANE MARIA WOLFF PAIM**
Data: 15/07/2026 14:17:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **JERONIMO SARTORI**
Data: 16/07/2026 08:02:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIA BURDZINSKI DE SOUZA**
Data: 16/07/2026 11:55:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.^a Flávia Burdzinski de Souza – UFFS
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora doutora Marilane Maria Wolff Paim, pela condução ética e comprometida desta pesquisa, pela generosidade na partilha de conhecimentos e pela amorosidade que marcou toda a minha trajetória. Agradeço, especialmente, pela boniteza e pela inteireza da relação humana construída ao longo desse caminho.

À banca examinadora, presente desde a qualificação, formada pelo professor doutor Jerônimo Sartori e pela professora doutora Flávia Burdzinski de Souza, pelas significativas contribuições, pelo tempo dedicado e pela escuta atenta e sensível.

À UFFS e a todos que acreditam e lutam por uma educação pública, gratuita, acessível e de qualidade, por tornarem possível a realização deste percurso.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, na figura de seus docentes e discentes, pelo acolhimento, pelas trocas e pelos ensinamentos que marcaram profundamente minha formação ao longo do mestrado.

Às Catarinas no Mestrado: Gizela Vanessa Hack, Leandra Christina Coldebella e Janaína Padilha, pela parceria, pelas conversas, pelas partilhas e por todos os momentos vividos nas viagens e ao longo desses dois anos, que tornaram essa caminhada mais leve e significativa.

À Administração Municipal de Presidente Castello Branco, pela oportunidade de estudar e pesquisar amparada por legislação específica.

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto e a todas as minhas colegas, pelo incentivo e apoio, expressos em cada gesto e em cada palavra ao longo dessa trajetória.

Às queridas amigas e formadoras Carine Marcon e Allana Cavanhi, que abriram caminhos e mostraram possibilidades para que eu pudesse chegar até aqui.

Às Secretarias de Educação de Presidente Castello Branco, Jaborá e Irani e, de modo especial, às professoras participantes do LEEI-Sul (2024/2025), pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições, que deram vida a esta pesquisa.

Aos meus pais, Euclides (*in memoriam*) e Elza e às minhas irmãs, pelo amor, pelos ensinamentos e pelas raízes que sustentam quem eu sou.

Ao meu esposo, Adelmo José Zanesco, à minha filha, Ana Gabriela Zanesco e seu namorado João Antônio Popp, que nunca mediram esforços para que eu pudesse seguir estudando. Foram mais que incentivadores: foram companheiros de jornada, motoristas em tantas viagens, ouvintes atentos, presença constante e porto seguro nos momentos de cansaço e de dúvida. Sem vocês, esse percurso não teria sido possível e não teria o mesmo sentido.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (Manoel de Barros).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as aproximações e os distanciamentos existentes entre as diretrizes presentes na proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as concepções das docentes participantes na microrregião de Presidente Castello Branco/SC. A problemática surge no cotidiano educacional da pesquisadora, ao buscar compreender como a formação continuada pode contribuir para qualificar e ressignificar as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, em um contexto de políticas públicas ainda fragilizadas. Esta pesquisa justifica-se pela compreensão de que, apesar das contribuições proporcionadas pela proposta de desenvolvimento profissional Leitura e Escrita na Educação Infantil, desenvolvida na Região Sul do Brasil (LEEI-Sul 2024/2025), ainda há tensões e descompassos entre as concepções docentes e as diretrizes da proposta. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Minayo, 1994), de caráter exploratório, com procedimentos bibliográficos, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na produção do Estado do Conhecimento sobre o tema (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) e na revisão teórica organizada em três eixos: infância e linguagem (Benjamin, 1994; 2002; Corsaro, 2011; Bakhtin, 1981; 2003; Vigotski, 2007; 2008; 2010; Souza, 2010, entre outros); leitura e escrita na Educação Infantil (Corsino, 2015; Baptista, 2010; Brandão e Leal, 2010, entre outros); e formação continuada de professoras (Freire, 1989; 1996; 1997; 2001; 2013; Nóvoa, 2007; 2009; 2019; 2023; Kramer e Nunes, 2007; Gatti, 1996; 2008; 2014, entre outros). O estudo documental contempla a legislação e os materiais da proposta LEEI-Sul (2024/2025) e da Coleção de Cadernos LEEI (2016). A coleta de dados ocorreu por meio de questionário, elaborado no *Google Forms* e desenvolvido junto às docentes participantes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025), na microrregião de Presidente Castello Branco/SC. O tratamento dos dados foi realizado por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016). Entre os principais resultados, destacam-se aproximações no entendimento de uma formação dialógica, reflexiva e continuada, que valoriza o trabalho coletivo e a troca de experiências na construção dos saberes docentes. Evidencia-se também a importância do alinhamento entre os documentos institucionais e as diretrizes da proposta, bem como a ressignificação das práticas, a intencionalidade pedagógica na construção da leitura e da escrita como práticas sociais e culturais, e a valorização das interações, das brincadeiras, da literatura e das múltiplas linguagens no cotidiano pedagógico. Quanto aos distanciamentos, identificam-se fragilidades na continuidade dos processos formativos, a coexistência de diferentes concepções de leitura e escrita nos documentos orientadores, além da pressão externa pela antecipação da alfabetização e preparação para o Ensino Fundamental. Conclui-se que é necessário fortalecer políticas públicas permanentes e articuladas de formação continuada, que promovam espaços coletivos de diálogo e de reflexão para a construção de práticas que reconheçam a criança como sujeito de direitos, de cultura e de linguagem. Desse modo, contribui-se para a qualificação e a ressignificação das práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; formação continuada de professoras; leitura e escrita.

ABSTRACT

This research aims to analyze the convergences and divergences between the guidelines presented in the LEEI-South (2024/2025) professional development proposal and the conceptions of the participating teachers in the microregion of Presidente Castello Branco, Santa Catarina, Brazil. The research problem emerges from the researcher's educational practice, seeking to understand how continuing education can contribute to qualifying and redefining reading and writing practices in Early Childhood Education within a context of still fragile public policies. This study is justified by the understanding that, despite the contributions provided by the Reading and Writing in Early Childhood Education professional development proposal developed in Southern Brazil (LEEI-South 2024/2025), there are still tensions and discrepancies between teachers' conceptions and the proposal's guidelines. The research adopts a qualitative approach (Minayo, 1994), with an exploratory character, using bibliographic, documentary, and field research procedures. The bibliographic research is based on the production of the State of Knowledge on the topic (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) and on the theoretical review organized into three axes: childhood and language (Benjamin, 1994; 2002; Corsaro, 2011; Bakhtin, 1981; 2003; Vygotsky, 2007; 2008; 2010; Souza, 2010, among others); reading and writing in Early Childhood Education (Corsino, 2015; Baptista, 2010; Brandão and Leal, 2010, among others); and continuing teacher education (Freire, 1989; 1996; 1997; 2001; 2013; Nóvoa, 2007; 2009; 2019; 2023; Kramer and Nunes, 2007; Gatti, 1996; 2008; 2014, among others). The documentary study includes the legislation and the materials of the LEEI-South proposal (2024/2025) and the LEEI Notebooks Collection (2016). Data were collected through a questionnaire developed in Google Forms and administered to teachers participating in the LEEI-South (2024/2025) professional development proposal in the microregion of Presidente Castello Branco, Santa Catarina, Brazil. Data analysis was conducted using Discursive Textual Analysis (Moraes; Galiazzi, 2016). Among the main results, convergences stand out in the understanding of a dialogical, reflective, and continuous education that values collaborative work and the exchange of experiences in the construction of teachers' knowledge. The findings also highlight the importance of alignment between institutional documents and the proposal's guidelines, as well as the redefinition of practices, pedagogical intentionality in the construction of reading and writing as social and cultural practices, and the appreciation of interactions, play, literature, and multiple languages in everyday pedagogical practice. Regarding the divergences, weaknesses were identified in the continuity of professional development processes, the coexistence of different conceptions of reading and writing in guiding documents, and external pressure for the early introduction of literacy and preparation for Elementary Education. It is concluded that there is a need to strengthen permanent and articulated public policies for continuing education that promote collective spaces for dialogue and reflection aimed at constructing practices that recognize children as subjects of rights, culture, and language. Thus, this study contributes to the qualification and redefinition of pedagogical practices related to reading and writing in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; continuing teacher education; reading and writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminho Metodológico da Pesquisa.....	37
Figura 2 - Imagem do site da BDTD para busca avançada de Dissertações.	48
Figura 3 - Imagem do site da BDTD para busca avançada de Teses	48
Figura 4 - Imagem do site <i>SciELO</i> para busca	49
Figura 5 - Mapa conceitual do EC.....	67
Figura 6 - Estrutura dos cadernos da Coleção LEEI.....	115
Figura 7 - Ciclo da ATD.....	144
Figura 8 - Etapa inicial da Unitarização dos textos.....	145
Figura 9 - Etapa da Unitarização dos textos.....	146
Figura 10 - Problema e objetivo geral da pesquisa	147
Figura 11 - Percurso da categorização.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de documentos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa	42
Quadro 2 - <i>Corpus</i> da Bibliografia Anotada.....	50
Quadro 3 - <i>Corpus</i> de pesquisa excluído.....	53
Quadro 4 - Descrição das Instituições.....	56
Quadro 5 - Bibliografia Propositiva.....	69
Quadro 6 - Estrutura dos Cadernos da Coleção LEEI-Sul (2024)	115
Quadro 7 - Descrição dos Cadernos da Coleção LEEI	117
Quadro 8 - Diretrizes da Proposta Formativa LEEI-Sul (2024/2025)	134
Quadro 9 - Categorização da pesquisa	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Composição do <i>Corpus</i> de pesquisa pelo tipo	53
Gráfico 2 - Distribuição das instituições por natureza administrativa.....	54
Gráfico 3 - Distribuição das pesquisas por regiões do Brasil.....	56
Gráfico 4 - Distribuição temporal das pesquisas.....	57
Gráfico 5 - Gênero das participantes da pesquisa.....	136
Gráfico 6 - Faixa etária das participantes da pesquisa.....	138
Gráfico 7 - Formação das participantes da pesquisa.....	138
Gráfico 8 - Tempo de atuação no magistério das participantes da pesquisa.....	139
Gráfico 9 - Tempo de atuação na docência da Educação Infantil das participantes da pesquisa	140
Gráfico 10 - Vínculo empregatício das participantes da pesquisa.....	141
Gráfico 11 - Conhecimentos sobre leitura e escrita na Educação Infantil das participantes da pesquisa.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de alfabetização, Leitura e Escrita
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
CONBAIf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Estado do Conhecimento
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
LEEI- Sul	Leitura e Escrita na Educação Infantil da região Sul
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProLEEI	Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil
Renalfa	Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
Unirio	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. “NÃO PRECISO DE UM FIM PARA CHEGAR”: O PERCURSO DA PESQUISADORA NO ENCONTRO COM SEU OBJETO DE PESQUISA.....	23
2.1. COMO ME TORNEI UMA MENINA QUE “ <i>CARREGA ÁGUA EM PENEIRA</i> ”: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO DE UMA PROFESSORA PRODUZIDAS NO ENCONTRO POÉTICO ENTRE SUA INFÂNCIA E A LINGUAGEM	24
2.2 “ <i>CARREGO MEUS PRIMÓRDIOS NUM ANDOR</i> ”: ENTRE POEMAS E DILEMAS ENCONTRA-SE A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA EM (TRANS)FORMAÇÃO	30
2.3 “ <i>ENTRE O PRIVILÉGIO DE NÃO SABER DE QUASE TUDO E O DESEJAR SER</i> ”: A APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM O OBJETO DE PESQUISA	34
3. “CAMINHO DOS CIENTISTAS, CAÇADORES, PESCADORES E DETETIVES”: O PLANEJAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	37
3.1 “ <i>AO NÍVEL HUMANO AS COISAS SE TORNAM MAIS FANTÁSTICAS</i> ”: O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO REDE NA BUSCA PELAS REGULARIDADES	38
3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: UMA REDE TECIDA COM FIOS DE TEORIA	39
3.3 “ <i>O QUE É QUE O LEVA A ESCOLHER O ANZOL?</i> ” A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA DOCUMENTAL NA COMPREENSÃO DO OBJETO INVESTIGADO	40
3.4 PESQUISA DE CAMPO: O MOMENTO DE SUBSTITUIR AS REDES POR ANZÓIS.....	42
3.5 ANÁLISE DOS DADOS: “ <i>SE VOCÊ VAI PESCAR, QUE ANZOL USA?</i> ”	44
3.6 “ <i>SEM ANZÓIS NÃO HÁ PEIXES</i> ”: O PRODUTO EDUCACIONAL COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA.....	45
4. “É PRECISO PASSAR PELO PÁTIO, PARA VER O QUE HÁ ALÉM DELE”: O ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	47

5. INFÂNCIA E LINGUAGEM COMO “INVENTÁRIO DE SENTIDOS”: AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	70
5.1 “O MUNDO NÃO ESTAVA DIVIDIDO EM DOIS, UM PARA AS PESSOAS GRANDES, OUTRO PARA OS MIÚDOS”: A COMPREENSÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO-CULTURAL.....	71
5.2 “ENTRE AS LETRAS E SEUS SILÊNCIOS PODIA-SE SABER MUITO MAIS LONGE”: OS SENTIDOS DA LEITURA E DA ESCRITA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS	82
5.3 “O DESTINO ERA ASSIM ESCOLHIDO, SEM OUTROS INÚTEIS ANSEIOS”: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	91
6. A PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LEEI-SUL É UM “SOPRO DE VIDA?”: REFLEXÕES PRODUZIDAS A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	102
6.1 “O SONHO ACORDADO É QUE É A REALIDADE”: ENTRE O PROJETO, O CURSO E A PROPOSTA LEEI-SUL	103
6.2 “TENHO EM MIM O SOPRO?”: A ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO CADERNO FORMATIVO LEEI-SUL E DA COLEÇÃO LEEI	113
6.3 “COMO TORNAR TUDO UM SONHO ACORDADO?”: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA COLEÇÃO LEEI REVERBERADOS NO CADERNO FORMATIVO LEEI-SUL (2024/2025)	117
6.4 “UM SOPRO DE VIDA ILUMINA A PULSAÇÃO DE UMA ESCRITA”: O QUE DIZ O CADERNO FORMATIVO LEEI-SUL E OS CADERNOS DA COLEÇÃO LEEI?.....	120
6.5 “AS COISAS OBEDECEM AO SOPRO VITAL”: AS DIRETRIZES DA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LEEI-SUL (2024/2025).....	133
7. “OLHEI BEM DE PERTO E VI OS FIOS DA FAZENDA PASSANDO UM POR CIMA DO OUTRO”: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS DIRETRIZES DA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LEEI-SUL (2024/2025) E AS CONCEPÇÕES DAS DOCENTES.....	135
7.1 “DIAS DEPOIS CHEGOU A RESPOSTA”: RECONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	136

7.2 “NO OUTRO DIA QUANDO EU FUI BOTAR O SAPATO, ACHEI LÁ DENTRO A RESPOSTA”: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE	143
7.3 “VOU SAIR PELO MUNDO LUTANDO PRA NÃO DEIXAREM COSTURAR O PENSAMENTO DE NINGUÉM”: AS CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DAS DOCENTES	151
7.3.1 Perspectivas e dimensões da formação continuada a partir do olhar das docentes da Educação Infantil	151
7.3.2 Concepções de infância e linguagem e seus alinhamentos e tensionamentos nos currículos e nos projetos pedagógicos	159
7.3.3 Concepções de leitura e escrita a partir das práticas pedagógicas docentes ressignificadas pela proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025)	165
7.3.4 Os fazeres docentes que alicerçam os modos de apropriação da leitura e escrita como prática social e cultural.....	170
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	202
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	202
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ÀS DOCENTES.....	205
APÊNDICE C - ANÁLISE DE DADOS	207
APÊNDICE D - PRODUTO EDUCACIONAL	216

1. INTRODUÇÃO

Debater a formação continuada de professoras para a construção de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil ainda é desafiador, tendo em vista que não basta pensar os processos formativos como um produto com um fim em si mesmo. É preciso ampliar o debate e as reflexões sobre as percepções que as docentes têm acerca das formações e de como estas reverberam em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

No contexto brasileiro, a Educação Infantil, enquanto etapa da Educação Básica, é relativamente recente. Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 que passou a integrar esse nível de ensino, sendo posteriormente ampliada pela Lei nº 12.796/2013, que tornou obrigatória a matrícula de crianças de quatro e cinco anos na pré-escola.

Apesar dos avanços na ampliação do acesso e na formulação de políticas públicas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ainda se observa a fragilidade das concepções que orientam o trabalho docente com as crianças, o que impacta diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Para compreender essa fragilidade, torna-se necessário aprofundar as concepções de infância que sustentam o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Em decorrência desse desafio, torna-se essencial compreender a infância como categoria social, na qual as crianças, enquanto sujeitos históricos e sociais, se constituem pela apropriação da cultura, ao mesmo tempo em que a produzem (Corsaro, 2011). Esse movimento ocorre por meio da experiência da criança, que passa a dar sentido ao mundo ao brincar e interagir com seus pares, com os adultos e com os objetos que a cercam (Benjamin, 1994).

Nesse sentido, infância e linguagem se constituem nas e pelas relações sociais e interações. Uma vez que a criança experimenta as palavras do outro em sua consciência pela relação dialógica (Bakhtin, 1981), a vida chega até ela pela palavra do outro. Trata-se de um amplo e complexo processo histórico, cultural e social de apropriação, mediado pelo cotidiano. Assim, a linguagem e a consciência são compreendidas como produto cultural, fruto da ação coletiva humana (Vigotski, 2008).

Essa compreensão das dimensões de infância e linguagem nos remete às concepções de leitura e escrita que devem orientar as práticas na Educação Infantil. “As crianças, nas suas interações com os pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida” (Sarmiento, 2003, p. 65). Desse modo, a inserção das crianças na cultura escrita deve refletir suas vivências, brincadeiras e interações, de forma que

essa aprendizagem se constitua nas práticas sociais do cotidiano (Baptista, 2010). Contudo, isso nem sempre ocorre nas práticas pedagógicas.

Por isso, a qualificação das práticas pedagógicas depende da formação continuada de professoras, concebida na perspectiva histórico-cultural da formação humana. Para Vigotski (2007), a cultura humana é muito importante para o desenvolvimento, uma vez que o indivíduo se constitui por meio da interação social e cultural.

Nesse sentido, é importante que a sistematização da formação continuada, voltada à qualidade dos processos pedagógicos, contemple a construção do conhecimento profissional e da identidade docente, bem como a ação colaborativa entre os pares e a articulação entre teoria e prática. Segundo Nóvoa (2023, p. 60), a “formação de professores é um campo decisivo para essa mudança, se for capaz de evitar uma subalternização dos professores e contribuir para uma valorização, qualificação e reforço da profissão docente”.

Desse modo, é fundamental pesquisar a relação entre os processos formativos e as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Isso se justifica porque a compreensão do trabalho pedagógico voltado à construção da linguagem e ao acesso das crianças à cultura escrita ainda gera controvérsias e preocupações entre profissionais da área (Castro; Lopes; Nogueira, 2025).

Como mote para intensos debates, essa incompreensão conceitual das docentes fragiliza os processos educativos e reflete na qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Entretanto, ainda são incipientes os estudos que analisam como essas concepções se articulam às propostas de formação continuada.

Brandão e Rosa (2010) corroboram essa perspectiva ao afirmar que, na área da Educação Infantil, é comum observar que muitas educadoras demonstram carência de diretrizes claras que orientem suas práticas pedagógicas. Diante dessa lacuna, algumas acabam recorrendo a exercícios tradicionais, como treinos perceptomotores e cópia de letras, entendidos como forma de “preparação para a alfabetização”. Outras, por sua vez, deixam de propor atividades mais organizadas voltadas à leitura e à produção de textos pelas crianças pequenas.

Tanto a prática de treino e preparação para a alfabetização, quanto a inexistência de propostas pedagógicas sistematizadas voltadas à cultura do escrito, são frutos desta incompreensão de como a linguagem pode ser experienciada pela criança, por meio das brincadeiras e interações. Para Soares (2009), é fundamental que as professoras compreendam como os processos de representação semiótica, presentes nas brincadeiras, no faz de conta, nos registros e nos desenhos, integram o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, por se

constituírem em signos e significados que conceituam a escrita como um sistema não só de representação, mas também notacional.

Dada essa realidade, torna-se preciso refletir acerca dos desafios e das contribuições da formação continuada na qualificação das práticas pedagógicas e dos processos de leitura e escrita na Educação Infantil. No Brasil, ainda há poucas políticas públicas voltadas para a formação de professoras na Educação Infantil. Esse cenário é agravado pela fragmentação e pelo desmantelamento das ações formativas existentes.

Dentre essas políticas de formação está a proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025), objeto deste estudo. A proposta faz parte do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído no Brasil por meio do Decreto Presidencial n. 11.556/2023.

Essa proposta de desenvolvimento profissional, desenvolvida pelo MEC em âmbito nacional, tem sua articulação realizada por cinco universidades públicas, uma em cada região do Brasil. Assim, a proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) foi elaborada na região sul do Brasil, sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Metodologicamente, a proposta se organiza sob a forma de curso destinado às docentes da Educação Infantil, na subetapa da pré-escola, com carga horária de 120 horas, sendo 56 horas presenciais e 64 horas virtuais. Desse modo, foi elaborado um Caderno Formativo composto por oito percursos, que propõe um roteiro de realização da proposta de desenvolvimento profissional.

Este material articula as concepções das DCNEI (Brasil, 2009a; 2009b), a Coleção de Cadernos LEEI (Brasil, 2016) e as perspectivas sobre a prática educativa em instituições brasileiras de Educação Infantil, fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Albuquerque *et al.*, 2024). Nesse sentido, ao utilizar também como base de estudos a Coleção de Cadernos¹ do Projeto LEEI (2016), torna-se necessário compreender seu processo de elaboração, contextualizá-lo e refletir criticamente sobre sua implementação em articulação com outras políticas nacionais.

O projeto LEEI foi uma das principais ações formativas instituídas no país para o tema. Planejado por pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal do Estado do Rio de

¹ A Coleção do Projeto LEEI está disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>.

Janeiro (UNIRIO) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), foi realizado por meio de cinco seminários e consistiu na elaboração de um curso de formação com carga horária de 120 horas, a ser desenvolvido com o apoio de material próprio. Esse material é uma Coleção composta por oito cadernos e um encarte destinado às famílias.

Para Baptista (2010, p. 5), esse projeto defende que o “trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil deve afirmar o direito de a criança pequena produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo”. Desse modo, a formação de professoras busca garantir a inserção das crianças menores de seis anos na cultura escrita, sem reduzi-la à alfabetização e assegurando condições concretas de acesso à cultura do escrito (Nunes *et al.*, 2015).

Contudo, os atravessamentos políticos e econômicos no ano de 2016 culminaram no desmantelamento do projeto original LEEI (Castro; Lopes; Nogueira, 2025). O curso foi ofertado no ano seguinte, com um formato mais restrito e fragmentado, vinculado ao Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em alguns estados brasileiros. Em 2023, o material do projeto LEEI foi novamente utilizado como base de estudos da proposta de desenvolvimento profissional, desta vez vinculada a uma nova política pública, o CNCA, em todo país.

De acordo com o documento de orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do CNCA, a proposta em vigência deve “abandonar a visão segundo a qual o processo de formação continuada serve para depositar nos Profissionais da Educação um conjunto de informações e conhecimentos” (Brasil, 2023b, p. 14). Compreende-se, a partir dessa afirmativa, que a formação continuada busca construir, por meio da articulação entre teoria e prática, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, permitindo e estimulando o docente a ser sujeito de seu ato formativo.

Diante dessa lacuna e dos desafios apresentados, a presente pesquisa busca responder à seguinte problemática: quais são as aproximações e os distanciamentos existentes entre as diretrizes presentes na proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as concepções das docentes participantes na microrregião de Presidente Castello Branco/SC?

Para responder a essa questão norteadora, apresenta-se como objetivo geral analisar as aproximações e os distanciamentos existentes entre as diretrizes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as concepções das docentes participantes na microrregião de Presidente Castello Branco/SC.

Como objetivos específicos, propõe-se: a) Revisitar os conceitos de leitura e escrita na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural da educação de infância e linguagem; b)

Identificar as diretrizes teórico-metodológicas que orientam a proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025); c) Apurar as concepções acerca da leitura e escrita na Educação Infantil junto às docentes de pré-escola participantes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) na microrregião de Presidente Castello Branco/SC; d) Relacionar quais as aproximações e os distanciamentos resultaram após a formação, entre as diretrizes presentes na proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as atuais concepções das docentes; e) Elaborar como produto educacional um caderno pedagógico que contemple os princípios norteadores do processo de leitura e escrita na Educação Infantil.

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e de procedimentos bibliográfico, documental e de campo. O estudo bibliográfico, composto por três eixos articulados e indissociáveis, fundamenta-se nos seguintes autores: a) Infância e Linguagem: Ariès (1981), Benjamin (1994; 2002), Corsaro (2011), Sarmiento (2003), Bakhtin (1981; 2003) Vigotski (2007; 2008; 2010), Souza (2010), entre outros; b) Leitura e Escrita na Educação Infantil: Corsino (2015), Baptista (2010), Soares (2009), Kishimoto (2003) Brandão e Leal (2010), entre outros e, c) Formação de Professoras: Freire (1989; 1996; 1997; 2001; 2013), Nóvoa (2007; 2009; 2019; 2023), Kramer e Nunes (2007), Gatti (1996), Imbernón (2009; 2010; 2016), Libâneo (2004), entre outros.

O estudo documental abrange a legislação, o Caderno Formativo LEEI-Sul (2024) e a Coleção LEEI (2016). A pesquisa de campo será realizada por meio de questionários desenvolvidos com 28 docentes participantes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025), na microrregião de Presidente Castello Branco/SC, e a análise dos dados ocorrerá por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

Assim, esta pesquisa se constitui de um capítulo introdutório que, ao apresentar o tema, evidencia sua relevância social e acadêmica, destacando o caráter recente e ainda deficitário das políticas públicas de formação continuada de professoras para a leitura e escrita na Educação Infantil. Da mesma forma, demonstra a necessidade dessas políticas, tendo em vista a fragilidade da compreensão conceitual do tema por parte das docentes que atuam nessa etapa da Educação Básica.

No segundo capítulo, são apresentadas as vivências e experiências desta pesquisadora no encontro com seu objeto de pesquisa. Para isso, são rememoradas as trajetórias da infância, em uma relação entre a construção da linguagem nos espaços sociais de convívio e os impactos do início da escolarização.

Em seguida, em um *continuum* formativo, reflete-se sobre como os percursos acadêmico e profissional possibilitaram a aproximação com a temática da pesquisa. Esse encontro é

narrado sob a perspectiva poética de Manoel de Barros (2010), em uma tentativa de tecer, com sensibilidade, as primeiras análises que conduzem à reflexão sobre a formação dos sujeitos, sejam eles crianças ou docentes.

O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico que estrutura a pesquisa. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa (Minayo, 1994), de natureza exploratória, cujos procedimentos compreendem pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), pesquisa documental (Cellard, 2008) e pesquisa de campo (Neto, 1994). Os dados da pesquisa de campo serão analisados por meio da ATD (Moraes; Galiazzi, 2006; 2016).

O quarto capítulo aborda o Estado do Conhecimento (EC) da temática. Utilizando a metodologia proposta por Morosini, Kolhs-Santos e Bittencourt (2021), o estudo foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na *Scientific Electronic Library Online (SciELO Brazil)* com os descritores “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e “Formação Continuada de Professoras” no recorte temporal de 2015 a 2025. Também foram buscadas publicações nos anais do VI e VII Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf). O resultado do EC evidenciou um pequeno número de pesquisas acerca do tema, o que confirma a relevância social da pesquisa no sentido de ampliar os estudos na área da formação de professoras para leitura e escrita na Educação Infantil.

No quinto capítulo, estão contempladas as concepções teóricas de infância, compreendida como categoria social, na qual a criança é um sujeito que historicamente se apropria da cultura ao mesmo tempo em que a produz (Corsaro, 2011). Esse conceito dialoga com a importância da experiência da criança, defendida por Benjamin (1994; 2002). O conceito de infância é destacado por ser atravessado pela linguagem que, de acordo com Bakhtin (1981; 2003) se constitui nas relações dialógicas e, como produto cultural de uma construção social, na perspectiva de Vigotski (2007; 2008; 2010).

As concepções de infância e linguagem embasam a construção conceitual de leitura e escrita na Educação Infantil. A partir de estudos de Corsino (2015), Baptista (2010), Brandão e Leal (2010) e Soares (2009), é possível construir reflexões acerca dos sentidos que o acesso à cultura escrita tem para as crianças na Educação Infantil, enquanto práticas sociais a serem ofertadas por meio da brincadeira e das interações (Brasil, 2009a; 2009b).

Ainda neste capítulo teórico, são abordados os desafios e contribuições da formação continuada para a qualificação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação deve ser dialógica, problematizadora, reflexiva e voltar-se para a emancipação humana (Freire, 2013). A formação necessita, ainda, de acordo com Nóvoa (2023), produzir um conhecimento

contingente, partilhado e público, que reverbere nas práticas pedagógicas e faça sentido tanto para as crianças quanto para as professoras (Kramer; Nunes, 2007).

O sexto capítulo apresenta uma análise documental acerca da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e da Coleção do Projeto LEEI (2016). As análises foram pautadas nas legislações que implementaram essa política formativa, como as DCNEI (2009a, 2009b), o documento de orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professoras da Educação Infantil sobre leitura e escrita (2015), o Decreto nº 11.556, que instituiu o CNCA (2023a), o documento de orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do CNCA (2023b), entre outros.

A análise se organiza em três momentos distintos, porém indissociáveis: o primeiro, referente à elaboração do projeto LEEI e do material didático (2013–2016); o segundo, marcado pela ruptura governamental, em que o curso é vinculado de forma fragmentada ao PNAIC em alguns estados brasileiros; e, por fim, o terceiro, em que a proposta passa a integrar a política do CNCA, desenvolvida em âmbito nacional em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação e com universidades públicas.

O sétimo capítulo apresenta a análise dos dados oriundos da pesquisa de campo. Com base na ATD, foram construídas quatro categorias emergentes que buscam compreender as aproximações e os distanciamentos entre as diretrizes da proposta LEEI-Sul e as concepções das docentes: as perspectivas e dimensões da formação continuada sob o olhar das docentes da Educação Infantil; as concepções de infância e linguagem, em seus alinhamentos e tensionamentos nos currículos e projetos pedagógicos; as concepções de leitura e escrita ressignificadas pelas práticas docentes no contexto da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024–2025); e os fazeres docentes que sustentam a materialidade da leitura e da escrita como prática social e cultural.

Ao final, apresenta-se como produto educacional um Caderno Pedagógico que contempla os princípios norteadores para o trabalho pedagógico de leitura e escrita na Educação Infantil. Este caderno tem a intencionalidade de ampliar o debate e as reflexões das docentes da Educação Infantil na implementação e fortalecimento de práticas pedagógicas em leitura e escrita.

2. “NÃO PRECISO DE UM FIM PARA CHEGAR”: O PERCURSO DA PESQUISADORA NO ENCONTRO COM SEU OBJETO DE PESQUISA

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que pega pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Mas eu preciso ser outros² (Barros, 2010, p. 374).

O anseio e a necessidade por ser outros e de estar com os outros são o que nos constitui como seres humanos. O inacabamento do ser é próprio de sua experiência vital, mas se torna consciente somente entre homens e mulheres (Freire, 1996). Nesse contexto, a ideia de inconclusão se evidencia: a consciência individual só se forma na relação com os outros.

Este percurso se caracteriza pela abertura ao diálogo e pela construção contínua de sentidos e, para tal, encontra-se primeiramente com a infância. Esse encontro não ocorre no sentido de a criança vir a ser como fase preparatória para o mundo adulto, mas no conceito de infância como construção e desejo de ser “outros”, de incompletude, de conhecer e explorar o mundo e as relações à sua volta. Na infância, a vida toma consciência de si, sem sustos (Benjamin, 2002).

Essa consciência se constrói, sobretudo pela linguagem enquanto fenômeno essencialmente ideológico e dialógico, de caráter interativo e histórico e atravessado por subjetividades (Bakhtin, 1981). Ao produzir linguagem, o homem não apenas expressa pensamentos, mas constrói a si mesmo, sendo simultaneamente um sujeito ativo e um produto das interações sociais.

Assim, o encontro desta pesquisadora com os processos formativos docentes sobre infância e linguagem será refletido neste capítulo a partir do percurso vivido, desde sua infância até sua trajetória acadêmica e profissional como docente e formadora. Nesse viés, busca-se construir uma análise crítica das tensões culturais que atravessam a formação dos sujeitos, resgatando a sensibilidade poética que a infância requer, nesse encontro da palavra com a vida (Bakhtin, 1981), possibilitado pela formação continuada.

² O Capítulo 2 utiliza fragmentos de poemas de Manoel de Barros. Embora houvesse o desejo de apresentá-los na íntegra neste texto, isso não se mostrou viável em razão da extensão. Assim, convida-se o leitor a apreciá-los na obra *Poesia completa* (São Paulo: Leya, 2010).

2.1. COMO ME TORNEI UMA MENINA QUE “*CARREGA ÁGUA EM PENEIRA*”: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO DE UMA PROFESSORA PRODUZIDAS NO ENCONTRO POÉTICO ENTRE SUA INFÂNCIA E A LINGUAGEM

O menino que carregava água na peneira
 Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
 A mãe disse que carregar água na peneira
 Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele
 para mostrar aos irmãos.
 A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
 O mesmo que criar peixes no bolso.
 O menino era ligado em despropósitos.
 Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
 A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do
 que do cheio.
 Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
 Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
 Porque gostava de carregar água na peneira
 Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que
 carregar água na peneira.
 No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça,
 monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando
 ponto no final da frase.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor!
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta.
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.
 E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos
 (Barros, 2010, p. 469-470).

Assim como Manoel de Barros (2010) tinha um livro sobre águas e meninos e um encantamento especial por aquele que carregava água em peneira, também tenho reverberações sobre minha trajetória e, nesse exercício de ser criança, ir além e refletir sobre como me constituí uma menina que carregava (e continua carregando) água em peneira. Ao produzir esta análise, carrego a intencionalidade de propiciar o encontro entre a (minha) infância e a construção da linguagem para que, enquanto pesquisadora, possa tecer o conhecimento científico com fios de sensibilidade oriundos desta infância vivida.

No dia 12 de abril de 1983, no pequeno município de Jaborá, no Meio-Oeste de Santa Catarina, nasce a quarta filha mulher de um casal de agricultores. Ambos aguardavam ansiosos (sem sucesso) pela chegada de um filho homem que cuidasse das terras e da propriedade.

Com a casa cheia de meninas de pele e cabelos claros, o casal de descendência e costumes italianos seguia seu trabalho no campo. “O pai morava no fim de um lugar. Aqui é lacuna de gente - ele falou: só quase que tem bicho, andorinha e árvore” (Barros, 2010, p. 469). Conforme íamos crescendo, cercados por algumas pessoas e muita natureza, ganhávamos novas responsabilidades, como cuidar das irmãs menores, ajudar na ordenha do leite, no manejo do gado e nas atividades de plantio e colheita do milho, principal produto da propriedade.

Assim, crescemos cercados por muito amor, cuidado e proteção. Ora ouvíamos da mãe “que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos” (Barros, 2010, p. 469). E, nessa memória, recordo como brincar com as irmãs era bom! Mas ora presenciávamos “o pai desbrincar de nós” (Barros, 2010, p. 330).

Tínhamos uma educação rígida, pautada na convicção de que precisávamos aprender pelo trabalho: com o frio dos dias de geada ou com o calor escaldante dos verões em que o trabalho no campo não cessava e era preciso acompanhar os pais. E, apesar do árduo trabalho, o que parecia me salvar era, nas primaveras, pensar se “o frio se encolheu nos passarinhos” (Barros, 2010, p. 334).

A menina falante que cresceu numa família grande, cercada de irmãs e primas, adorava reunir um bom público para fazer o “show da Xuxa”, da abertura do programa, perpassando as canções até o épico sorteio de cartas dos baixinhos. A construção da linguagem permeada pelas mídias, mas com um toque infantil de faz de conta, pois acreditava que “a palavra poética tem que chegar ao grau do brinquedo para ser séria” (Barros, 2010, p. 348). Dessa forma, é impossível pensar a infância dissociada da linguagem, pois é através dela que a criança se constitui, se relaciona com o outro e se integra ao mundo da cultura (Vigotski, 2007).

Além das interações realizadas nos passeios de família, o ciclo de possibilidades sociais só se ampliou com o ingresso na Escola Multisseriada da comunidade em que residia. Assim, “tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo” (Bakhtin, 2003, p. 373).

Entre as primeiras experiências com a escola, já aos sete anos, algumas memórias parecem estar vivas em meu pensamento. Antecedia o início daquele ano letivo, era meados de janeiro de 1991. A volta de meus pais das compras na cidade trazia um lindo prenúncio: o início das aulas. Junto com as compras do mês estava ela, uma linda e pequena mochila preta com um bolso amarelo e o desenho de uma águia. Dentro da mochila havia dois pequenos cadernos, um

lápiz e uma borracha. E, como afirmou certa vez, Barros (2010, p. 341) “é no ínfimo que eu vejo a exuberância”.

Era chegada a hora de ir para a escola, de iniciar meu processo de alfabetização, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Era hora de compreender “que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira” (Barros, 2010, p. 470). A escola multisseriada que atendia as turmas de anos iniciais ficava a dois quilômetros de minha casa. Era um trajeto que fazia diariamente de forma solitária.

Sobre as memórias de como se iniciou minha caminhada como estudante, lembro-me de tudo: do calor, do cheiro, do sentimento de ansiedade, da roupa escolhida por minha mãe: um shorts azul-claro que ela mesma costurou, uma camiseta branca que combinava com o chapéu que eu deveria usar para me proteger do sol, mas que alguns metros antes de chegar na escola era escondido na mochila, pois sentia vergonha.

Lembro-me também da chegada na escola sozinha, sem ninguém da minha família me acompanhando. Era como se eles me dissessem: esse *caminho pertence a você trilhar, está sob sua responsabilidade*. A doce professora Tereza, já aguardando seu processo de aposentadoria, me recebeu na entrada da escola com um abraço. Me mostrou minha carteira, que ficava mais no final da fila. A justificativa era simples: eu era uma criança alta. As crianças mais baixas ficavam à frente, as mais altas atrás, assim não atrapalhavam para copiar do quadro.

Iniciou-se o primeiro dia de aula e a primeira tarefa era copiar a letra A do quadro e replicar por toda a linha. Era chegada a hora de estrear o caderno que inauguraria minha vida como estudante. “E o que eu queria era fazer brinquedo com as palavras” (Barros, 2010, p. 327).

Para Vigotski (2007), a apropriação da escrita se entrelaça com a própria história de desejo de sua expressão pela criança, sobretudo, na constituição dos simbolismos da infância. Desta forma, compreende-se que esse processo se manifesta no desenho, na fala, no faz de conta e na linguagem escrita, alicerçadas em sua ação, interação e desejo.

Era um enorme esforço para entender as linhas retas que eu usaria e sua disposição para construir a primeira letra do alfabeto, que também estava ilustrada no abecedário no alto da parede, acima do quadro negro. A letra estava num cartaz branco, escrita em azul e ilustrada com um avião. Logo entendi que não era um processo tão romântico, quando, ao se aproximar da minha carteira, sem muitos rodeios a professora apagou minha primeira tentativa e mandou repeti-la, mas na linha abaixo. Foi assim que compreendi não somente como usar o caderno de linhas, mas também “que as coisas possuem uma desutilidade poética” (Barros, 2010, p. 329).

Assim, a criança percebe que, além de desenhar o que observa no mundo, pode também registrar seus pensamentos, desejos e interpretações, a criança passa a atribuir novos sentidos à escrita. Nesse movimento, a linguagem escrita constitui-se como uma forma de representação inicialmente vinculada à linguagem oral (Vigotski, 2007).

Mas, contrariando o poeta Barros (2010, p. 349), nos temas de casa das primeiras semanas, era preciso usar “traço acostumado”, pois eles consistiam em preencher linhas com exercícios grafomotores (traços, bolinhas e retas). Minhas mãos já eram habilidosas, não porque já soubessem das formas, dos desenhos ou das letras, até porque não tinha lembrança alguma sobre ter aprendido isso com minha mãe ou minhas irmãs.

Mas a habilidade decorria de mãos que já tinham aprendido a costurar as roupas de bonecas (até porque elas sempre eram compradas nuas), a ajudar a mãe a amassar pães e bolachas. Ela decorria também do imenso tempo que brinquei de casinha, produzindo meus próprios bolos de barro, transvazando produtos de um recipiente para outro, organizando e decorando os espaços com velhos guardanapos, potes, pratos e panelas que já não tinham mais utilidade para minha mãe, mas eram excelentes materiais para que eu exercitasse não só minha coordenação motora, mas também minha imaginação. Como eram doces as brincadeiras de faz de conta e as lembranças de quando, “no fim da tarde, nossa mãe aparecia nos fundos do quintal: meus filhos, o dia já envelheceu, entrem para dentro” (Barros, 2010, p. 331-332).

Nesse sentido, a brincadeira se constitui em um espaço onde a criança utiliza simbolismos e signos para representar o mundo e os objetos ao seu redor. No faz de conta, ela interage com elementos do cotidiano adulto e, ao se apropriar deles, recria e transforma suas funções de maneira singular, conforme seus desejos e imaginação. Brincar é uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem, pois permite que as crianças criem enredos, construam narrativas, representem situações reais ou imaginárias e explorem a simbologia através do faz de conta (Vigotski, 2007).

Benjamin (1994, p. 108) corrobora esse pensamento ao afirmar que “a criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem”. Nessa perspectiva, o autor não apenas considera os jogos infantis uma expressão do comportamento mimético, mas também explora a influência da mimese na linguagem. Assim, a linguagem não se limita a um sistema fixo de signos, pois as relações de semelhança que estabelece são fluidas e dependem sempre de um referente.

Da escola multisseriada, não somente as lições do caderno foram importantes. Constituo-me das brincadeiras do recreio em que corríamos e jogávamos queimada, de ouvir

músicas em dias chuvosos e de buscar água potável no vizinho (era uma chaleira enorme e sempre tínhamos uma dupla para a tarefa). Para Bakhtin (2003), embora as relações lógicas na linguagem sejam fundamentais e evidentes, elas não esgotam a complexidade das interações dialógicas, pois o diálogo entre as pessoas, no fluxo da vida, sempre reserva surpresas.

Das leituras da infância, viajava na imaginação com a poesia do Menino Azul de Cecília Meireles ou da história de Cocota, a incrível personagem do Barquinho Amarelo. E assim, a menina “aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens” (Barros, 2010, p. 470).

Ler (pseudonimamente ou alfabeticamente) é ser peralta no sentido da criança curiosa, inquieta e imaginativa. A linguagem oral, conforme Vigotski (2007), é um sistema de símbolos que expressa o pensamento, os desejos, as curiosidades e a interpretação do mundo das crianças. Sendo uma das principais formas de comunicação humana, ela precede tanto a escrita alfabética quanto a linguagem escrita.

De fato, as entregas de boletins deixavam meus pais orgulhosos e os quatro anos iniciais passaram muito rápido. Cursar os anos finais do ensino fundamental não era algo que todos os estudantes faziam de modo automático. Muitos de nós nos despedíamos da escola muito cedo, alguns planejavam voltar e cursar a educação de jovens e adultos, que poderia ser cursada com menos aulas, menos deslocamentos e menos tempo longe de casa. E dessa forma, sobraria mais tempo para o trabalho na propriedade.

Esse cenário não era vivenciado somente pela minha família, mas evidenciava a ausência de políticas públicas eficientes que viabilizassem o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. De acordo com Arroyo (2000, p. 51):

Ao longo de nossa história há resistências para que o povo vá à escola, mas há maiores resistências para que seja instruído, prefere-se que seja ‘educado’ em uma ambígua e adestradora concepção de educação. Essas tensões tão arraigadas em nossa história social e na cultura política elitista deixaram marcas profundas. [...] Deixaram marcas confusas nas suas auto-imagens.

Lembro-me da angústia de não saber qual seria a decisão dos meus pais com relação à continuidade dos meus estudos. E isso se devia a dois motivos, porque eu gostava muito de estudar, queria estar junto de meus colegas e porque era detestável a ideia de precisar trabalhar na propriedade durante todo o dia.

Depois de muita insistência, a menina que já tinha completado seus onze anos recebeu a notícia de que, desta vez, seria diferente do que havia acontecido com as irmãs mais velhas: ela poderia continuar estudando. Não foram com essas palavras, mas com esse sentimento que

um dia “a mãe falou: Meu filho você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda” (Barros, 2010, p. 470).

Iria estudar, pela primeira vez, em uma escola no centro da cidade. A escola grande se tornou parte da caminhada pelos próximos sete anos. Certa noite, durante uma aula da segunda série no Ensino Médio, recebemos a visita de uma escola do município de Concórdia, divulgando o curso Normal em Nível Médio.

Nesse dia, vi a possibilidade de continuar meus estudos, guardei o panfleto que recebi e compartilhei com minha irmã que tinha concluído o ensino médio na educação de jovens e adultos. Na mesma semana, ela foi fazer sua inscrição, e me estimulou para que no ano seguinte eu cursasse também. E pensar na docência enquanto identidade profissional me permitiu continuar a ser a menina que carrega água em peneira e que poderia “encher os vazios com as suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos” (Barros, 2010, p. 470).

Desse modo, posso afirmar que me constituo das amizades que fiz, das relações e das aprendizagens que construí, “pois todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais” (Benjamin, 2002, p. 49). Constituo-me, sobretudo, de forma paradigmática, enquanto docente pautada na minha primeira e profunda experiência com a docência de meus professores. E desta experiência complexa e inerente ao meu ser, busco constantemente dialogar, a fim de abandonar o que não serve mais e fortalecer a intencionalidade político-pedagógica que acredito.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto *direto* (Freire, 1996, p. 25).

Ademais, acredita-se que não se pode separar o aspecto pessoal do profissional, pois cada professora constrói sua identidade docente a partir de suas escolhas, que articulam sua maneira de ser com sua forma de ensinar. Nesse sentido, a história de vida das professoras e os motivos que as levaram à docência são elementos essenciais para compreender o significado de sua profissão e prática educativa (Nóvoa, 2007). E também “porque a gente sabia que só os absurdos enriquecem a poesia” (Barros, 2010, p. 450).

2.2 “*CARREGO MEUS PRIMÓRDIOS NUM ANDOR*”: ENTRE POEMAS E DILEMAS ENCONTRA-SE A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA EM (TRANS)FORMAÇÃO

A criança curiosa e peralta que habita os poemas de Barros, ao crescer, pode acreditar que “as antíteses congraçam” (Barros, 2010, p. 340) e tornar esse fato propulsor na constituição de um adulto que pensa, reflete e se (des)constrói, inclusive na relação com o meio e com o outro (Vigotski, 2007). Ou, ainda, pode esquecer as poesias, as peraltices, as investigações vividas na infância e tornar-se um adulto passivo, que não reflete sobre as incompletudes da vida, da sociedade e da construção da identidade profissional.

É fato, que essa é uma linha tênue e que muitas vezes andamos sobre ela, com risco de nos desequilibrarmos para um ou para o outro lado. Nesse momento, é preciso refletir se “sou muito preparado de conflitos” (Barros, 2010, p. 345), pois são essas inquietações que movem a possibilidade de transformação. Então é preciso decidir o que fazemos com o que percebemos.

A formação pessoal é de existência individual. Constitui instrumento da realização da liberdade individual. É espaço da iniciativa, da inventividade e da inovação. A formação pessoal é permeada também pela intencionalidade, que é a antecipação ideal de um resultado real que se pretende alcançar (Veiga; Viana, 2012, p. 23).

Como professora, que constantemente busca se (des)construir, é necessário refletir sobre a própria formação enquanto percurso constitutivo. “Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia” (Freire, 1996, p. 52-53).

Assim, meu percurso formativo na área da educação se iniciou no curso de Magistério - nível médio, no ano de 2001. Esta formação foi muito significativa e me impulsionou a seguir meus estudos na área da educação. O ingresso na universidade, no Curso Normal Superior, com Habilitação para Anos Iniciais (Universidade Norte do Paraná), concluído no ano de 2007, permitiu ampliar meus conhecimentos teóricos e didáticos sobre os processos educativos.

A ampliação dos conhecimentos, nesse percurso acadêmico, aliada aos desafios encontrados no cotidiano da docência na Educação Básica pública, também revelava o quão frágil ainda era minha formação. Nesta esteira reflexiva, Imbernón (2009, p. 8) aponta elementos que conduzem as docentes a pensar essas incertezas, tendo em vista que “os contextos sociais e educativos que condicionam todo o ato social, e, portanto, a formação, mudaram muito”.

A construção da identidade docente no início da carreira oscilava entre o poema e o dilema, reavivando os sentimentos de que “tem mais presença em mim o que me falta” (Barros, 2010, p. 345). A esse sentimento de incompletude bastante presente no início da carreira, Huberman (2007), chamou de período de sobrevivência ou choque do real. Esse momento em que a professora se confronta com a fragilidade de sua formação diante da complexidade da função docente:

[...] o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado etc. (Huberman, 2007, p. 39).

Essa relação construída durante a formação inicial, entre os estudantes de licenciatura e as professoras da Educação Básica desempenha um papel fundamental na elaboração de políticas voltadas à construção da identidade profissional, ou seja, à inserção dos novos docentes na carreira e no ambiente escolar. A formação, por sua vez, é um processo contínuo, que nunca se encerra, estendendo-se ao longo da vida (Nóvoa, 2019).

Assim, compreende-se que, gradativamente, a identidade se constrói pelo significado que cada professora, enquanto sujeito e narradora de sua experiência, atribui ao exercício docente no cotidiano. Esse processo é marcado por valores, experiências, saberes, inquietações e pelo significado que a docência assume em sua trajetória de vida (Pimenta; Anastasiou, 2014).

A consciência do inacabamento no ofício de ser professora (Freire, 1996), enseja a ação de uma constante (des)construção. Assim, minhas inquietações abarcavam a necessidade de qualificar minha prática docente e, ao mesmo tempo, compreender como a construção de um coletivo de profissionais com esse propósito na escola, poderia contribuir com a melhoria do processo educativo.

Essas reverberações culminaram na ampliação dos estudos acerca de como o Projeto Político Pedagógico pode se tornar um instrumento qualificador das relações com os sujeitos, na minha primeira especialização em Pedagogia Gestora: Ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Educacional.

Essa relação dialógica entre os sujeitos da escola, na composição não apenas de suas identidades pessoais, mas também coletivas, enquanto instituição, só poderia ocorrer por meio dos processos formativos entre pares. Como destacou Barros (2010, p. 345) “não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.” Essa ideia

reforça a afirmação de Gatti (1996), ao afirmar que a professora é um sujeito em constante transformação, moldado por diversos elementos que influenciam sua identidade profissional, como seus valores, crenças, atitudes, expectativas e interesses.

Ciente da necessidade de ampliar meus conhecimentos epistemológicos e didáticos nesta área, iniciei a minha segunda especialização. O curso em Coordenação Pedagógica, realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi extremamente significativo. Ao longo do curso, foi possível pesquisar e aprender sobre como a atuação do coordenador pedagógico pode possibilitar a melhoria dos processos educativos da Educação Básica pública.

Durante o período de realização da especialização (2013–2015), fui convidada a atuar como docente da equipe pedagógica de uma rede municipal de ensino. Então, muitas das respostas que acreditava ter encontrado, especialmente com relação à formação continuada, tornaram-se novas perguntas, que arriscaria dizer até que se multiplicaram. Pois pensar a formação continuada, “não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões” (Nóvoa, 2019, p. 6).

Em 2016, ingressei em uma função efetiva como coordenadora pedagógica de uma rede de Educação Básica pública. Durante nove anos à frente deste processo formativo, inúmeras foram as ações de formação continuada desenvolvidas. Segundo Libâneo (2004, p. 227), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Neste cenário, a mobilização dos processos de articulação do trabalho pedagógico e formação continuada junto às docentes, tornou-se para mim, um desafio diário. Refiro-me a desafios sob dois enfoques: o primeiro deles diz respeito ao dimensionamento das atribuições do coordenador pedagógico para a melhoria dos processos educativos. Para tal, é preciso compreender que

[...] para desenvolver a ação de coordenar, que, como o próprio nome diz, implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que, neste caso, equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e aprendizagem (Placco; Souza, 2010, p. 48).

Neste viés, apresento breves análises sobre as dificuldades de ser um coordenador pedagógico que mantenha o foco nas suas principais atribuições. Não ser o “faz-tudo” do seu

espaço de trabalho precisa constituir-se como um objetivo diário e necessário para a reconstrução e ressignificação do trabalho numa perspectiva horizontal.

O meu primeiro desafio está diretamente relacionado ao seguinte: como eu, como coordenadora pedagógica, posso construir processos de formação continuada que possibilitem qualificar a prática pedagógica docente?

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2019, p. 7).

Minhas inquietações profissionais versavam e versam sobre a importante relação entre formar e formar-se enquanto desafio na construção do conhecimento praxiológico para desenvolver a formação continuada docente. Barros (2010, p. 350) certa vez poetizou que “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”.

Nessa perspectiva, complementar afirmo que na formação continuada, muitas vezes para ver e transver é preciso antes “desver”. Assim, a desconstrução de padrões de uma formação na qual a docente é receptora de informações, objeto ao invés de sujeito, torna-se essencial à qualificação dos processos educativos que almejamos.

É fundamental superar a concepção de formação continuada como sinônimo de cursos ou palestras, nos quais as docentes assumem o papel de meras ouvintes ou executoras de projetos desenvolvidos de forma isolada. Nesse sentido, concorda-se com Libâneo (2004) ao destacar que a formação continuada se distingue da simples capacitação profissional, pois envolve a participação ativa das professoras na organização da escola e na articulação do currículo em parceria com a coordenação pedagógica. Sob essa perspectiva, a construção da identidade docente se manifesta no próprio exercício da profissão.

Corroborar essa ideia a afirmação de Imbernón (2010, p. 78), ao destacar que “os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional”.

Teço ainda uma análise acerca de minhas inquietações relacionadas à formação continuada, desta vez, como docente efetiva da rede estadual de ensino de Santa Catarina, do componente curricular de Geografia, habilitada pela minha segunda licenciatura.

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer

frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas, e, por vezes violentas, das situações de ensino (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 15).

A docente, no exercício de sua profissão, também anseia por avanços nos processos de formação continuada, para se sentir como sujeito pensante e não como agente passivo, receptor de informações que, a posteriori, deve reproduzir. A formação continuada precisa ser construída na e pela coletividade. Assim, coaduno com Nóvoa (2009, n.p.) ao afirmar que “a emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI.

2.3 “ENTRE O PRIVILÉGIO DE NÃO SABER DE QUASE TUDO E O DESEJAR SER”: A APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM O OBJETO DE PESQUISA

Tenho o privilégio de não saber de quase tudo. E isso explica o resto (Barros, 2010, p. 461).

A afirmação de Manoel de Barros é bastante intrigante para introduzir as análises acerca das dimensões e condições que me aproximaram, enquanto profissional e pesquisadora, do objeto de pesquisa. O percurso profissional, as condições e a realidade cotidiana nas escolas de Educação Básica pública têm possibilitado aprofundar, nos últimos tempos, uma reflexão sobre a práxis.

O cenário refletido, não como produto, mas como processo, objetiva pensar as diferentes dimensões do trabalho e da formação. Um olhar, uma projeção e uma ação, que perpassa as técnicas e práticas e permite alcançar as dimensões éticas, estéticas, políticas e pedagógicas. Assim, ao repensar a práxis, é possível alcançar o autodomínio, tomar decisões livres, conscientes e responsáveis, relacionar experiências individuais aos interesses coletivos e afirmar as convicções sem submissão automática às estruturas econômicas, políticas ou legais (Freire, 1996).

Trata-se de uma proposta ambiciosa a uma pesquisadora que reconhece seu pouco saber, mas também compreende que justamente nesse quesito está a força de sua pesquisa. Como afirmou o poeta, isso é capaz de explicar todo o processo que sucede essa constatação. Assim, “se há convicção de que a pesquisa tem um importante lugar na formação do profissional da educação, seja ele professor, coordenador pedagógico, diretor, supervisor, deve-se decidir como concretizar esta proposição” (André; Princepe, 2017, p. 106).

Compreender como a formação continuada contribui para a qualificação da prática pedagógica docente na Educação Básica pública tem sido uma constância em minha trajetória profissional como formadora. Ao participar, como articuladora municipal da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Renalfa), que desenvolveu como ação do CNCA, uma proposta de desenvolvimento profissional denominada LEEI- Sul, fui instigada a analisar as aproximações e os distanciamentos existentes entre as diretrizes presentes na proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as concepções das docentes participantes na microrregião de Presidente Castello Branco/SC.

A reflexão sobre este processo formativo desencadeou diversas análises que perpassam desde as concepções teórico-metodológicas da formação, às experiências de ler e escrever pelas crianças. Afinal, como nos ensinou Barros (2010, p. 469) “a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”.

A sensibilidade das infâncias também pode se revelar um fio condutor para pesquisar a formação de professoras na construção da leitura e escrita na Educação Infantil.

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (Freire, 1996, p. 11).

Desse modo, as experiências vivenciadas pelas crianças são primordiais na construção da linguagem oral e escrita. É por meio da linguagem que o mundo e o sujeito se interconectam e se constituem mutuamente. O sentido, sempre situado e contextualizado, surge como uma resposta dentro de um fluxo contínuo de comunicação, no qual se está inserido e onde não há um ponto inicial nem final definitivo (Bakhtin, 1981).

Neste contexto, a aproximação entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa se dá na construção das possibilidades da incompletude humana. Entre o inédito, o sensível e o poético, pode haver, como definido por Benjamin (1994) lampejos de tempestades em uma noite escura, onde, por alguns instantes, permitam ver parte da realidade antes que nos deixem no escuro novamente.

Tal inquietação conduziu à elaboração de um percurso metodológico capaz de viabilizar a investigação do objeto de pesquisa proposto. Diante das reflexões construídas até aqui, tornou-se necessário estruturar caminhos que articulem teoria e prática, considerando tanto a natureza do problema quanto os objetivos do estudo. Assim, optou-se por uma abordagem que

permita compreender as múltiplas dimensões envolvidas na questão investigada, respeitando sua complexidade e especificidade, que será apresentada no capítulo seguinte.

3. “CAMINHO DOS CIENTISTAS, CAÇADORES, PESCADORES E DETETIVES”: O PLANEJAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Não tenho dúvidas. Quando os cientistas compreenderem que eles pertencem ao mesmo clube que os caçadores, pescadores e detetives, descobrirão que o seu trabalho é muito mais excitante do que pode parecer. [...] É evidente que nem as redes dos pescadores, nem as redes dos cientistas, caem dos céus. Elas têm de ser construídas (Alves, 1981, n.p.).

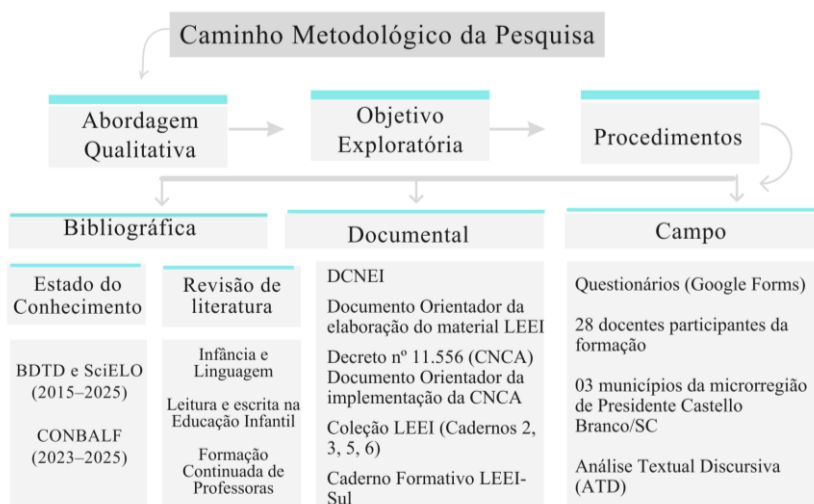
Ao estabelecer uma analogia entre caçadores, pescadores, detetives e cientistas, Alves (1981) introduz uma importante reflexão sobre como as escolhas metodológicas determinarão os resultados da pesquisa a partir de uma construção intencional do pesquisador. Dessa forma, “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 1994, p. 16) são considerados essenciais para o trabalho desta pesquisadora.

Nesse sentido, compreende-se a pesquisa como um “labor artesanal”, produzido a partir de uma linguagem baseada em conceitos, proposições, métodos e técnicas. Esse processo se inicia com uma questão e se constitui, em espiral, num produto provisório potente o suficiente para gerar novos questionamentos (Minayo, 1994).

Essa pesquisa intenciona encontrar respostas à problemática: quais as aproximações e os distanciamentos existentes entre as diretrizes presentes na proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as concepções das docentes participantes na microrregião de Presidente Castello Branco/SC?

O caminho metodológico utilizado nesta pesquisa qualitativa apresenta-se na Figura 1:

Figura 1 - Caminho Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Dessa forma, a estrutura da pesquisa contempla a pesquisa bibliográfica, pesquisa do EC, pesquisa documental e pesquisa de campo, as quais serão detalhadamente apresentadas neste trabalho. Ao final, apresenta-se também o Produto Educacional, requisito para este Mestrado Profissional em Educação.

3.1 “*AO NÍVEL HUMANO AS COISAS SE TORNAM MAIS FANTÁSTICAS*”: O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO REDE NA BUSCA PELAS REGULARIDADES

Mas também as ciências do homem buscam regularidades e monotonias. Um objeto que fosse novo a cada instante seria absolutamente incognoscível. Uma rede vale não só pelo que pega mas também pelo que deixa passar (Alves, 1981, n.p.).

A produção científica não se relaciona apenas com o pesquisador. Ela é constituída pela universidade em que está inserida, pelo país em que se desenvolve e pelas relações globais e locais que se estabelecem. Este campo científico, permeado por lutas e tensões, revela a intensidade com que esta sociedade busca romper com o senso comum e construir o capital científico (Morosini; Kolhs-Santos; Bittencourt, 2021). Para abordar a ideia de capital científico, retomamos a afirmação trazida por Alves (1981) na epígrafe desta seção, segundo a qual as ciências também buscam regularidades. Se os objetos científicos fossem sempre novos ou inexplorados, seria impossível conhecê-los.

Assim, a construção do EC na pesquisa objetiva “a identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Kolhs-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23). O estudo abrange quatro etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva.

Na primeira etapa denominada Bibliografia Anotada será realizada a “identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do *corpus* de análise” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127). A pesquisa utilizará como plataforma de busca os repositórios: BDTD, *SciELO*, em um recorte temporal de 2015 a 2025 e nos Anais do VI e VII CONBAlf, realizados nos anos de 2023 e 2025. Nos repositórios BDTD e *SciELO* serão utilizados os descritores de busca: “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e “Formação Continuada de Professoras”. Na busca avançada, será utilizada a opção “todos os campos”.

Em seguida, para a construção da Bibliografia Sistematizada, que compreende a segunda etapa do EC, será realizada a “leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127).

Após a leitura flutuante, será organizado o *corpus* de análise para o reagrupamento em categorias, o que constitui de acordo com Morosini, Kolhs-Santos e Bittencourt (2021) a terceira etapa do trabalho, denominada Bibliografia Categorizada. Nesse sentido, embora os dados possam ser categorizados com fins de quantificar, a premissa é o desenvolvimento de uma análise qualitativa.

Na etapa da Bibliografia Propositiva é onde refinamos a análise realizada nas etapas anteriores e utilizamos como base, principalmente, o material organizado na etapa da “Bibliografia Categorizada”. Uma vez que, para realizar a categorização foi realizada a leitura mais aprofundada das pesquisas, a fim de encontrar as unidades de registro para compor as categorias, o pesquisador já conhece com maior propriedade os assuntos abordados em cada trabalho que faz parte deste *corpus* de análise, o que, por sua vez, facilita a realização da quarta etapa do Estado do Conhecimento (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 138).

Por fim, com a análise categorizada, é possível verificar as proposições que dela emergem (Morosini; Kolhs-Santos; Bittencourt, 2021). E, por meio da compreensão do ciclo do EC, enquanto pesquisadora, busca-se a renovação do objeto científico.

3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: UMA REDE TECIDA COM FIOS DE TEORIA

O pescador faz suas redes com fios. O cientista faz suas redes com palavras. Estas redes construídas com palavras têm o nome de teorias (Alves, 1981, n.p.).

As teorias, citadas por Alves (1981) como redes construídas por palavras, são o objeto de estudo das pesquisas bibliográficas. Essas pesquisas são desenvolvidas com base em material já elaborado, como livros, publicações periódicas, impressos diversos e artigos científicos (Gil, 2002).

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador o acesso ao conhecimento já produzido de forma ampla. É possível alcançar um alto número de informações de tempos e espaços distintos, o que permite definir com maior qualidade o quadro conceitual do objeto a ser pesquisado (Gil, 2002).

Esse desenho metodológico requer um movimento contínuo e constante de apreensão dos objetivos propostos, de diálogo com o material bibliográfico a ser pesquisado visando a

vigilância epistemológica. A pesquisa bibliográfica pode ser compreendida a partir de quatro etapas: elaboração do projeto de pesquisa, investigação das soluções, análise explicativa das soluções e síntese integradora (Salvador, 1986).

No percurso desta investigação, serão estudados conceitos acerca da infância e linguagem, leitura e escrita na Educação Infantil e da formação continuada de professoras. Na fase pré-exploratória desta pesquisa serão estudados, por meio das obras e autores, os seguintes conceitos: Infância: Ariès (1981), Benjamin (1994; 2002), Corsaro (2011), Sarmento (2003), entre outros; Linguagem: Bakhtin (1981; 2003), Vigotski (2007; 2008; 2010), Souza (2010), entre outros; Leitura e Escrita na Educação Infantil: Corsino (2015), Baptista (2010), Soares (2009), Brandão e Leal (2010), entre outros; Formação de Professoras: Freire (1989; 1996; 1997; 2001; 2013), Nóvoa (2007; 2009; 2019; 2023), Kramer e Nunes (2007), Gatti (1996; 2008; 2014), Imbernón (2009; 2010; 2016) e Libâneo (2004), entre outros.

3.3 “O QUE É QUE O LEVA A ESCOLHER O ANZOL?” A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA DOCUMENTAL NA COMPREENSÃO DO OBJETO INVESTIGADO

Se você vai pescar, que anzol usa? Esta pergunta parece idiota. Todos sabem que anzóis são escolhidos de acordo com o tamanho dos peixes que se pretende pegar (Alves, 1981, n.p.).

A análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, no sentido de complementar dados obtidos por outras técnicas ou mesmo revelar novos aspectos de um objeto de estudo (Ludke; André, 1986). Assim como os pescadores escolhem os anzóis a serem utilizados de acordo com o tipo de peixe que desejam pegar, o pesquisador precisa, de antemão, saber que a escolha dos documentos a serem estudados não pode ser aleatória. “Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (Lüdke; André, 1986, p. 40).

São considerados documentos todos os textos escritos, manuscritos ou impressos, de fontes primárias ou secundárias, que por definição são exploradas e não criadas no contexto da pesquisa, classificados em arquivados e não arquivados e de natureza pública ou privada. Como existe uma multiplicidade de fontes documentais, é preciso estabelecer um *corpus* satisfatório de pesquisa. É necessário, neste momento, um esforço firme e inventivo para reconhecer as fontes potenciais de informações, bem como esgotar as pistas que possam fornecer informações interessantes. A escolha das pistas nesse *corpus* deriva inicialmente do questionamento e

engendra elementos para sua modificação ou enriquecimento mediante as descobertas realizadas (Cellard, 2008).

O autor destaca ainda que,

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade (Cellard, 2008, p. 296).

Nesta pesquisa, será desenvolvida a análise preliminar dos documentos que compõem o *corpus* de investigação, com o objetivo de avaliar sua credibilidade e autenticidade. Em seguida, é necessário compreender o contexto de sua construção e publicação, a fim de possibilitar a desconstrução e reconstrução do material no intuito de responder ao problema inicial.

O *corpus* desta pesquisa documental contempla o estudo dos seguintes documentos oficiais dispostos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Relação de documentos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Descrição do documento	Publicação
Parecer CNE/CEB nº 20 de 2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	2009
Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009
Documento orientador para elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita	2015
Cadernos Formativos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2, 3, 5 e 6) ³	2016
PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador	2017
Decreto Presidencial nº 11.556, de 12 de junho de 2023 que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	2023
Documento de orientações para formulação e implementação das estratégias para formação continuada CNCA	2023
Caderno Formativo LEEI-Sul	2024

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses documentos, ao comporem a base da análise documental, dialogam com autores da área e se relacionam com outras fontes documentais que contribuem na compreensão do

³ Optou-se pela análise de parte dos Cadernos da Coleção LEEI (2016) em razão da inviabilidade de examinar a totalidade do material no âmbito desta pesquisa. Assim, o recorte documental foi definido a partir do critério de maior aproximação e pertinência com o objeto de estudo investigado.

contexto social e educacional quando da sua elaboração e implementação, bem como no impacto produzido. Nesse sentido, a seleção desse *corpus*, que integra a primeira etapa da análise documental, permitiu, em um segundo momento, obter informações relevantes à investigação acerca da constituição do programa de formação de professoras em leitura e escrita na Educação Infantil, tema desta pesquisa.

3.4 PESQUISA DE CAMPO: O MOMENTO DE SUBSTITUIR AS REDES POR ANZÓIS

Observe que o valor da rede tem muito a ver com o tamanho das malhas. Se você só deseja peixes grandes, mas usa uma rede que traz tudo, sua rede não é adequada. Esta é a razão por que, frequentemente, os cientistas preferem anzóis ao invés de redes. Voltaremos a esta questão mais tarde (Alves, 1981, n.p.).

Este estudo investigativo contempla a pesquisa de campo, com objetivo de buscar as informações diretamente com os sujeitos pesquisados. É essencial, como enfatiza Alves (1981), pensar nas malhas e nos peixes que se pretende pescar. Na pesquisa de campo, assim como na pescaria, não se pode “trazer tudo”, sob o risco de não se adequar ao real objetivo do pesquisador. Nessa perspectiva, a pesquisa de campo é compreendida como

[...] fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. Essa produção, por sua vez, requer sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer (Neto, 1994, p. 64).

Para a realização da pesquisa de campo é essencial considerar as seguintes dimensões: aproximação com as pessoas da área selecionada para o estudo, apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos, postura do pesquisador com relação à problemática a ser estudada e cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada. Sob a ótica das ciências sociais, a pesquisa qualitativa tem no trabalho de campo uma possibilidade de estabelecer não só a aproximação com aquilo que se deseja conhecer e estudar, mas a produção de conhecimentos a partir da realidade presente no campo (Neto, 1994).

Este estudo, de abordagem qualitativa, trabalha com o universo de significados, valores e atitudes das relações e processos. Nesse contexto, o estudo, situado em um tempo-espaco social específico, possibilita a exploração de uma conjuntura que interfere e é influenciada pela compreensão do mundo social em que se está inserido (Minayo, 1994).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa de caráter exploratório possibilita que o pesquisador contemple os dados qualitativos a partir da compreensão ou interpretação detalhada do

fenômeno analisado. De acordo com Gil (1999, p. 56), “o principal objetivo da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a fim de formular problemas mais precisos ou hipóteses de pesquisa para uma pesquisa profunda”.

O campo de pesquisa é o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação (Minayo, 1994). Nesse sentido, o campo de pesquisa deste estudo contemplará as docentes da educação infantil, na subetapa da pré-escola dos municípios participantes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024-2025) na microrregião de Presidente Castello Branco - SC.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foi desenvolvido um questionário composto por questões abertas e fechadas, disponibilizado às participantes por meio da plataforma *Google Forms*. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201), “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Os questionários se caracterizam pela praticidade, de modo especial quando o conjunto de sujeitos participantes da pesquisa for elevado. Contudo, é preciso ao longo de sua produção compreender que,

O processo de elaboração é longo e complexo: exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Os temas escolhidos devem estar de acordo com os objetivos geral e específico (Marconi; Lakatos, 2003, p. 202-203).

Dessa forma, as questões abarcam o perfil dos participantes (faixa etária, sexo, nível de formação, vínculo e tempo de serviço no magistério) e as percepções e concepções acerca da proposta LEEI-Sul (2024-2025) e de sua prática pedagógica. Após a elaboração do questionário, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por meio da Plataforma Brasil, para avaliação e aprovação, de modo a garantir o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

A pesquisa de campo se iniciou após aprovação do CEP/UFFS, com o contato com as secretarias municipais de educação dos três municípios integrantes da microrregião de Presidente Castello Branco/SC. A comunicação por mensagem eletrônica, que também foi encaminhada às docentes de Educação Infantil, com apresentação de modo breve os objetivos e características da pesquisa, o prazo de envio e destacar a importância da participação para o desenvolvimento do estudo. Também foi disponibilizado o *link* de acesso ao formulário do

Termo de Consentimento Livre e Informado (TCLE) (Apêndice A). Cabe destacar que os questionários (Apêndice B) somente foram acessados após a assinatura do TCLE, por mensagem eletrônica no formato de lista oculta ou de forma individual, sendo-lhes garantido o sigilo durante todo o percurso investigativo.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS: “SE VOCÊ VAI PESCAR, QUE ANZOL USA?”

Anzóis são métodos. Um cientista que consegue rachar o código de uma mensagem cifrada conseguiu, na verdade, uma rede para segurar os peixes que lhe interessam (Alves, 1981, n.p.).

A rede que será utilizada nesta pesquisa, a fim de segurar os dados que interessam para responder ao problema inicial, é a ATD. Muito utilizada em pesquisas qualitativas, a ATD transita entre duas principais formas de análise de dados: a análise do discurso e a análise de conteúdo. Essa análise, situada entre esses dois polos, se baseia tanto na interpretação do significado atribuído pelo autor, quanto nas condições de produção do texto, assumindo um sentido específico (Moraes; Galianzi, 2006; 2016).

Concluída a pesquisa de campo e de posse do *corpus*, inicia-se a análise dos dados. Na utilização da ATD, algumas etapas conduzem este trabalho. A primeira etapa é a unitarização, de modo a separar os textos em unidades de significado.

Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto (Moraes; Galianzi, 2006, p. 118).

Nesse contexto, a linguagem apresenta uma função essencial na ATD. É por meio dela que se engendram os movimentos para a (re)construção das realidades, ampliação dos campos de consciência entre os sujeitos, sempre considerando os contextos de investigação (Moraes; Galianzi, 2006). Para a análise do *corpus* que consiste nas respostas do questionário *online*, serão realizados os procedimentos de decomposição do texto/resposta, em pequenas partes dotadas de significado e constituindo-as em pequenas partes: a unitarização.

A segunda etapa da ATD consiste na categorização das unidades textuais. Neste momento, será feita a articulação dessas unidades em categorias por significados semelhantes.

Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da

escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118).

As categorias podem ser produzidas a priori pelo pesquisador, a partir dos estudos teóricos realizados; podem emergir das leituras do pesquisador acerca do material analisado; ou ainda resultar de uma combinação dessas abordagens. Nesta pesquisa, será utilizada a construção de categorias por emergência.

A combinação da unitarização e categorização corresponde a movimentos no espaço entre ordem e caos, em um processo de desconstrução que implica construção. A unitarização representa um movimento para o caos, de desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é movimento construtivo de uma ordem diferente da original (Moraes; Galiazzi, 2006, p.125).

O processo de organização das categorias “gera metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos” (Moraes; Galiazzi, 2006, p.118). Nesta fase, serão essenciais três movimentos: a descrição, a interpretação e a argumentação. Assim, é necessário que haja uma descrição do material obtido com a pesquisa, a interpretação do pesquisador à luz das teorias, bem como argumentar a partir de teóricos do tema. Os autores Moraes e Galiazzi, (2016) destacam ainda que é importante que o pesquisador, se alterne nos movimentos de organização e desorganização, pois são essenciais para possibilitar a emergência do novo.

3.6 “*SEM ANZÓIS NÃO HÁ PEIXES*”: O PRODUTO EDUCACIONAL COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

O produto educacional no Mestrado Profissional em Educação precisa ser concebido para além de uma simples exigência burocrática. É essencial vislumbrá-lo como a autoria ético-político docente para a construção do conhecimento científico estabelecido na relação direta com as demandas sociais. Este pode ser considerado um dos grandes diferenciais dos Mestrados Profissionais: desenvolver uma pesquisa aplicada e com rigor teórico-metodológico para enfrentar os desafios a partir da demanda social (Sartori; Pereira, 2019).

Entendemos que as pesquisas produzidas no MPE devem ser aplicadas ao enfrentamento de problemas que desafiam os(as) profissionais da área da educação. Para isso, a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional. Por meio de um diagnóstico ou de uma intervenção, seja em espaços educativos formais ou não formais, buscamos potencializar a formação continuada de

professores(as) de forma sofisticada, não dicotomizando pesquisa e ensino (Sartori; Pereira, 2019, p. 31).

Nesse sentido, este estudo investigativo, considerando a problemática e os objetivos propostos e à luz da teoria estudada, se propõe elaborar como produto educacional um Caderno Pedagógico contemplando os princípios norteadores para a leitura e escrita na Educação Infantil. A construção do Produto Educacional tem como premissa contribuir para a qualificação dos processos educativos, considerando as demandas sociais da realidade desta pesquisadora. Contudo, sem “a arrogância do pescador que, com um peixinho na mão, pretende haver desvendado o mistério da lagoa escura” (Alves, 1981, n.p.).

4. “É PRECISO PASSAR PELO PÁTIO, PARA VER O QUE HÁ ALÉM DELE”: O ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O pátio, que se desdobrava diante do copiar era imenso, julgo que não me atreveria a percorrê-lo. O fim dele tocava o céu. Um dia, entretanto, achei-me além do pátio, além do céu (Ramos, 1945, p. 10).

Há quase um século, Graciliano Ramos (1945), em sua obra *Infância*, descreveu entre outras vivências, seu primeiro contato com a leitura na escola. As recordações trazidas pelo autor reverberam sua grande dificuldade de imersão no mundo da escrita. O que poderia ter sido um prazer e uma grande descoberta tornou-se, no entanto, uma marca negativa que carrega desde a infância.

Assim, o autor narra sua penosa experiência de leitura conduzida pela mecanicidade e pela incompreensão de associá-la aos acontecimentos cotidianos que vivia e conhecia. Essa reflexão é mote para a pesquisa do Estado do Conhecimento, ao possibilitar pensar como depois de 80 anos, os processos de leitura e escrita são construídos junto às crianças. Para avançar nessa compreensão, foram mapeadas as pesquisas científicas já produzidas no Brasil acerca da formação continuada de professoras para a ressignificação das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, que envolvem a proposta de desenvolvimento profissional LEEI (em alguns estudos determinados como projeto, programa ou formação).

Essa revisão de literatura do tipo Estado do Conhecimento, organiza-se metodologicamente em quatro etapas denominadas: a) Bibliografia Anotada; b) Bibliografia Sistematizada; c) Bibliografia Categorizada e, d) Bibliografia Propositiva (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

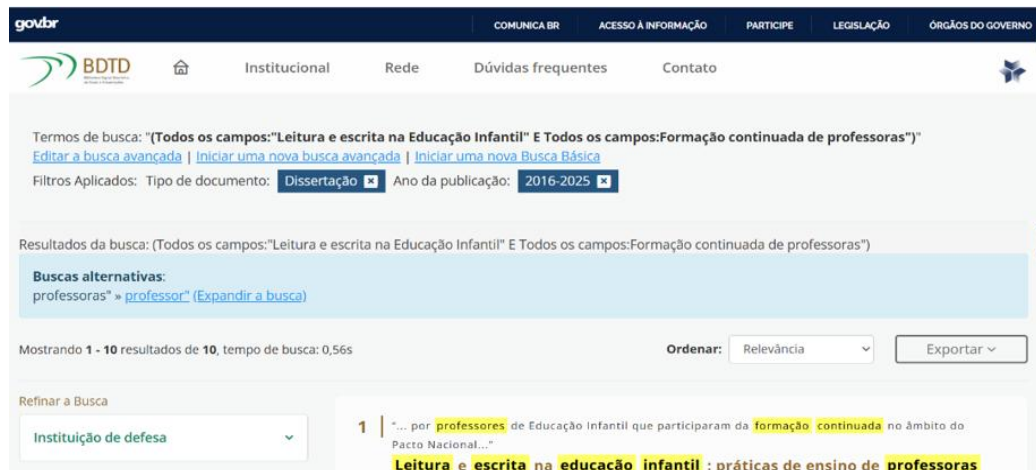
O estudo trata da “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, num determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros [...]” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 21-22). Possibilita, desse modo, ao pesquisador começar a desconstruir suas crenças e preconceitos sobre o tema, movendo seu foco do senso comum para a análise científica.

A pesquisa utiliza como plataforma de busca, os repositórios: BDTD, *SciELO*, em um recorte temporal de 2015 a 2025 e nos Anais do VI e VII CONBAlf, bianual realizado nos anos de 2023 e 2025. Nos repositórios BDTB e *SciELO*, os descritores de busca utilizados foram: “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e “Formação Continuada de Professoras”. Na busca

avançada, foi utilizada a opção “todos os campos”. Nesse contexto, obteve-se como resultados de busca que comporão o *corpus* da etapa de Bibliografia Anotada.

Na BDTD, a busca resultou em 10 dissertações, conforme apresentado na figura 2 a seguir:

Figura 2 – Imagem do *site* da BDTD para busca avançada de Dissertações.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Em seguida, foi realizada a pesquisa na BDTD, de teses, tendo como resultado um estudo, conforme apresentado na figura 3 abaixo:

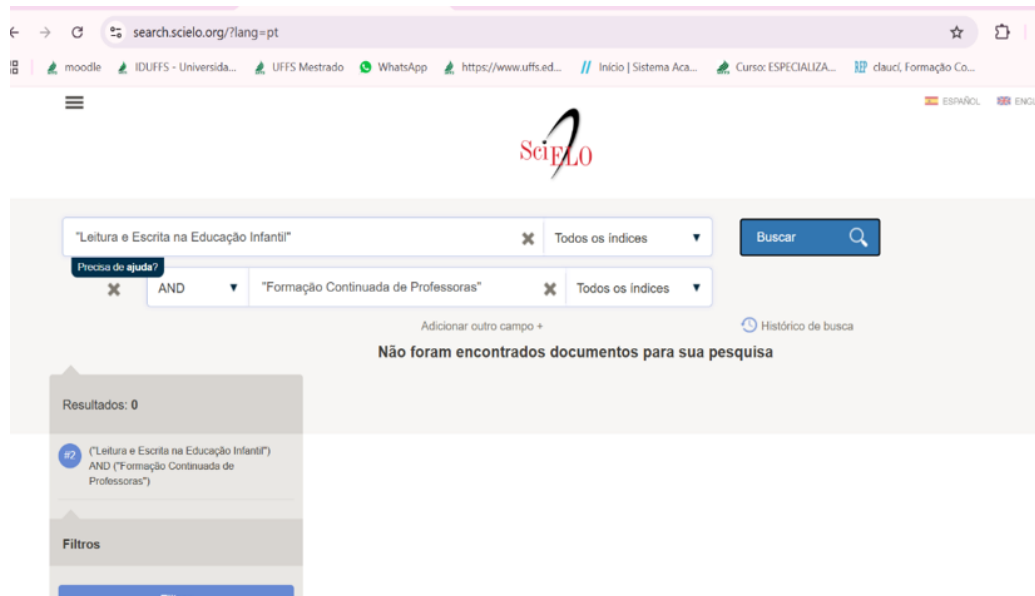
Figura 3 – Imagem do *site* da BDTD para busca avançada de Teses.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A pesquisa realizada no *SciELO*, não apresentou nenhum resultado com esses descritores, como podemos observar na figura 4 a seguir:

Figura 4 – Imagem do site SciELO para busca.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com relação aos anais do CONBAIf, foram buscados resultados das últimas edições, VI e VII CONBAIf, realizados respectivamente nos anos de 2023 e 2025. A busca utilizou os mesmos descritores e resultou em um resumo expandido no ano de 2023 e 20 resumos expandidos no ano de 2025. Nesse sentido, o *corpus* inicial deste estudo compõe a primeira etapa da Bibliografia Anotada, que tem por objetivo a “identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do *corpus* de análise” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127). Assim, ele é constituído pelas seguintes pesquisas:

Quadro 2 – *Corpus* da Bibliografia Anotada.

Nº	ANO	REPOSITÓRIO	AUTOR	TÍTULO	TIPO
01	2025	VI CONBAIf	RODRIGUES, G. S. S. P.	A formação do LEEI no âmbito do Compromisso pela Criança Alfabetizada: possibilidades em Corumbá/MS	R
2	2025	VI CONBAIf	CRUZ, I. R. BARROS, G. V. M. LIMA, A. P.	A materialidade dos cadernos de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (LEEI): bebês e crianças pequenas.	R
3	2025	VI CONBAIf	SILVA, . D. M. da	Contribuições do LEEI na construção do cantinho de leitura: o ambiente como potencializador da aprendizagem	R

4	2025	VI CONBA If	BORGES, J. D. G.	Formação docente e perspectivas de leitura e escrita: um estudo das <i>lives</i> do LEEI-MS	R
5	2025	VI CONBA If	BORGES, A. L	LEEI: o encontro da professora e da criança com a literatura-arte	R
6	2025	VI CONBA If	DUARTE, R. A. L.; MARQUES C. G. T.; OLIVEIRA, F. R.	Leitura e escrita na educação infantil (LEEI) 2024: uma experiência de formação em rede	R
7	2025	VI CONBA If	DIAS, P. R. L.; TEIXEIRA, L. A.; CRUZ, R. E. S.	Leitura e Escrita na Educação Infantil; formação de professores; metodologias diversificadas e formação continuada metodologias utilizadas no encontro formativo do LEEI em Amambai mato grosso do sul - ludicidade como ferramenta pedagógica	R
8	2025	VI CONBA If	DALCIN, A. R.; SANTOS, I. V. B. S.	Leitura que acolhe como estratégia formativa do programa de leitura e escrita na educação infantil (LEEI)	R
9	2025	VI CONBA If	FELIPE, A. E.	Literatura e aprendizado: a experiência das tertúlias no processo formativo do LEEI	R
10	2025	VI CONBA If	COTTA, M. A. C	Literatura infantil e formação docente: ecos dos fóruns e dos documentos oficiais na proposta do LEEI	R
11	2025	VI CONBA If	CÂNDIDO, R. M.; MARTINS, E.	Literatura, formação e docência: percursos formativos no programa leitura e escrita na educação infantil (LEEI)	R
12	2025	VI CONBA If	SILVA, H. V. F.; LIMA, A. P.	O programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e os cadernos de formação de professores	R
13	2025	VI CONBA If	SILVA, L. S. C.; NEVES, D. B.	Quem forma lê: qualidade, bibliodiversidade e curadoria literária no percurso do LEEI 2024	R
14	2025	VI CONBA If	SOUZA, F. B. de	Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: perfil de uma turma de formadoras municipais do Rio Grande do Sul	R
15	2025	VI CONBA If	PETROVITCH, C.; AMARAL, M. P. L. do.	A experiência das tertúlias literárias no curso Leitura e Escrita na Educação Infantil	R
16	2025	VI CONBA If	SILVA, J. S. A.; FARIA, W. F. de; ALVES, M. R. O.	A inclusão da Leitura e Escrita na Educação Infantil no âmbito do compromisso nacional criança alfabetizada	R
17	2025	VI CONBA If	SILVA, T. T.; LIRA, I. S.; MORAIS, A. G. de.	Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil no estado da Paraíba	R

18	2025	VI CONBA lf	BAPTISTA, M. C.; MELO, A. C. F. B. S.	Leitura e Escrita na Educação Infantil no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - a formação de professoras em larga escala	R
19	2025	VI CONBA lf	SANTOS, C. A. S. MARTINS, A. S. R.	O programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil: entre intenções e disputas	R
20	2025	VI CONBA lf	GOULART, I. do C. V.; JUNQUEIRA, R.; TAVARES, J. V. da S.	Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil: entre ações políticas e ponderações didático-pedagógicas	R
21	2023	VI CONBA lf	BAPTISTA, M. C. BITENCOURT, L. C. A.; MELO, A. C. F. B. S. AMARAL, M. P. L. do	O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: uma experiência de formação continuada em municípios da Chapada Diamantina - BA (2022-2023)	R
22	2019	BDTD	SILVA, M. da C. L. da	Leitura e escrita na educação infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	D
23	2019	BDTD	BRIÃO, E. C.	Leitura e escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)	D
24	2019	BDTD	ARAÚJO, A. C. P. de	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos	D
25	2023	BDTD	BRETANHA, M. R. R.	Práticas de letramento: formação continuada para professoras das escolas públicas de educação infantil da rede municipal de Jaguarão/RS	D
26	2025	BDTD	CARNEIRO, E. S.	Formação continuada de professores da pré-escola: uma avaliação em profundidade do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	D
27	2024	BDTD	MEDEIROS, V. M. de	Formação continuada de coordenadores pedagógicos em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil	D

28	2023	BDTD	SILVA, M. R.	Entre ler e contar histórias: percepções de professoras sobre as práticas pedagógicas literárias no ensino remoto	D
29	2021	BDTD	OLIVEIRA, J. B. de	O Programa nacional do livro do professor da educação infantil: oralidade, leitura e escrita em destaque	D
30	2023	BDTD	COELHO, M. C. F. de M.	Entreatos de brincar, ler e escrever :um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos	D
31	2022	BDTD	OLIVEIRA, M. do C. R. dos S. A.	O PNAIC pré-escola e a formação de professoras e de crianças como leitoras de literatura	D
32	2017	BDTD	CAMPOS, R. R.	Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil	T

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na sequência, os estudos foram analisados após a leitura flutuante (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). A partir dessa análise inicial, procedeu-se à definição e utilização dos critérios de inclusão e exclusão, de modo a atender ao objetivo desta pesquisa de EC, que visa mapear as pesquisas científicas já produzidas no Brasil acerca da formação continuada de professoras para a ressignificação das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil envolvendo a proposta de desenvolvimento profissional LEEI.

Desse modo, foram excluídas desta revisão as pesquisas que, mesmo abordando a leitura e a escrita na Educação Infantil, não fazem referência ao LEEI. Também foram excluídos os estudos que não abordam a dimensão da ação formativa das professoras no que tange ao desenvolvimento das aprendizagens em leitura e escrita. Por fim, foram excluídos os estudos que não disponibilizavam acesso ao texto na íntegra. Adotaram-se, ainda, como critérios de inclusão as pesquisas que abordam o LEEI nas diferentes políticas públicas de alfabetização (PNAIC e CNCA).

Dessa forma, do *corpus* inicial, foram excluídos os seguintes estudos:

Quadro 3 – *Corpus* de pesquisa excluídos.

N ^o	ANO	REPOS I TÓRIO	AUTOR	TÍTULO	T I P O
9	2025	VII CONBA lf	FELIPE, A. E.	Literatura e aprendizado: a experiência das tertúlias no processo formativo do LEEI	R

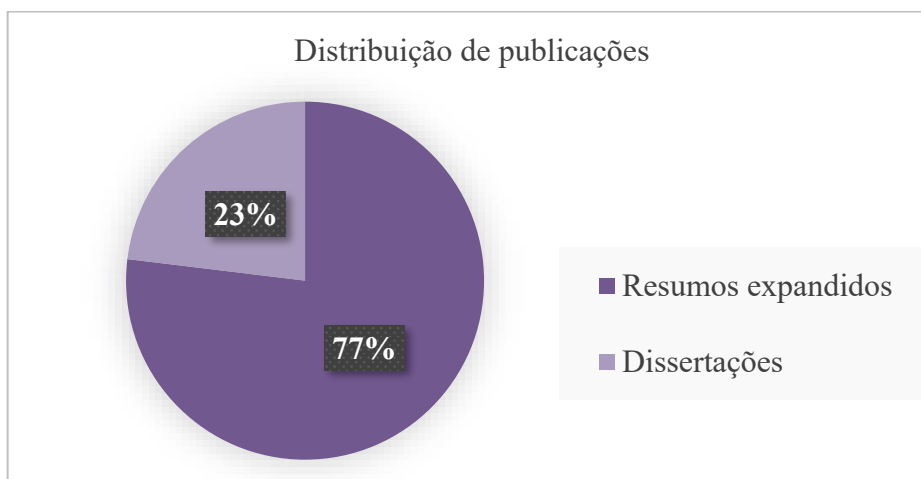
25	2023	BDTD	BRETANHA, M. R. R.	Práticas de letramento: formação continuada para professoras das escolas públicas de educação infantil da rede municipal de Jaguarão/RS	D
28	2023	BDTD	SILVA, M. R.	Entre ler e contar histórias: percepções de professoras sobre as práticas pedagógicas literárias no ensino remoto	D
29	2021	BDTD	OLIVEIRA, J. B. de	O Programa nacional do livro do professor da educação infantil: oralidade, leitura e escrita em destaque	D
30	2023	BDTD	COELHO, M. C. F. de M.	Entreatos de brincar, ler e escrever :um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos	D
32	2017	BDTD	CAMPOS, R. R.	Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil	T

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com relação ao resumo expandido (Felipe, 2025), a exclusão se dá pela impossibilidade de acesso da pesquisa na íntegra nos anais do VII CONBAlf. As pesquisas (Bretanha, 2023; Silva, 2023; Oliveira, 2021; Coelho, 2023 e Campos, 2017) embora abordem os processos de aprendizagem acerca da leitura e escrita na educação infantil e a dimensão formativa das professoras, não fazem referência ao LEEI, objeto de estudo deste EC.

Constituído o *corpus* de análise, na etapa de Bibliografia Sistematizada (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), apresenta-se uma análise geral das pesquisas na busca por compreender os contextos e realidades de sua produção. O *corpus* deste EC se constitui de 20 resumos expandidos e 06 dissertações, perfazendo o percentual apresentado no gráfico 1:

Gráfico 1 – Composição do *corpus* de pesquisa pelo tipo.

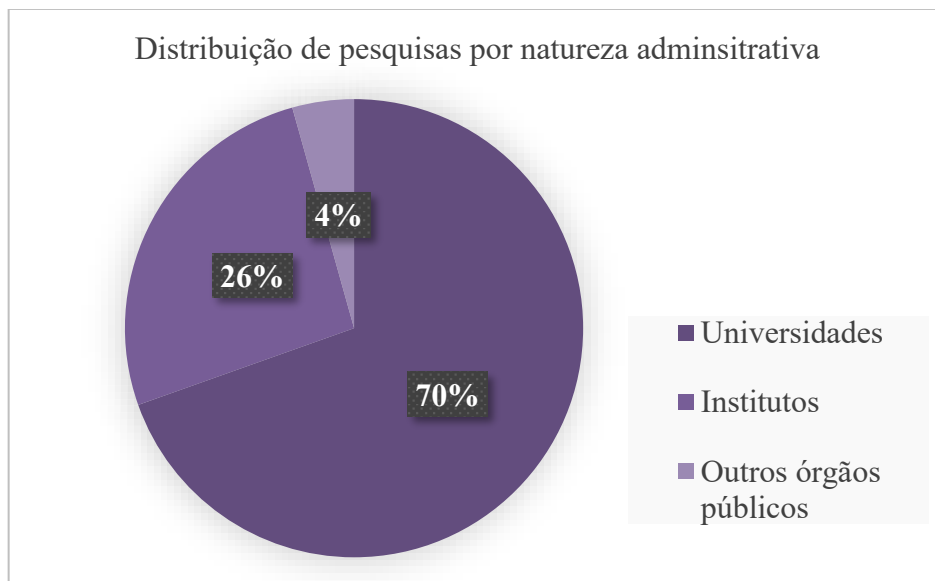


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Cabe destacar que a produção do conhecimento científico não ocorre de maneira desinteressada ou ao acaso. Ela emerge das experiências e interações humanas, situando-se no universo de sentidos que orienta as ações sociais (Minayo, 1994). Assim, compreender e interpretar a realidade envolve considerar tanto o pesquisador quanto o fenômeno investigado dentro do contexto em que se relacionam.

Nesse sentido, torna-se fundamental analisar as instituições às quais os autores das pesquisas estão vinculados. Das 26 produções que compõem o *corpus* deste EC, todas foram desenvolvidas em Universidades, Institutos e outros órgãos (Secretarias de Educação, Prefeituras e Colégios) públicos, conforme apresentado no gráfico 2. Esse dado reforça a relevância da Educação Básica e Superior públicas, gratuitas, de qualidade e socialmente acessíveis à população brasileira.

Gráfico 2 – Distribuição das instituições por natureza administrativa



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Também é possível observar as instituições às quais estão vinculados os autores das 26 pesquisas que compõem este EC. O Quadro a seguir apresenta essa distribuição, evidenciando a UFMG como a instituição com o maior número de pesquisas no período analisado. Cabe destacar que alguns estudos possuem autoria compartilhada e, em determinados casos, os autores estão vinculados a diferentes instituições, aspecto considerado na organização dos dados apresentados.

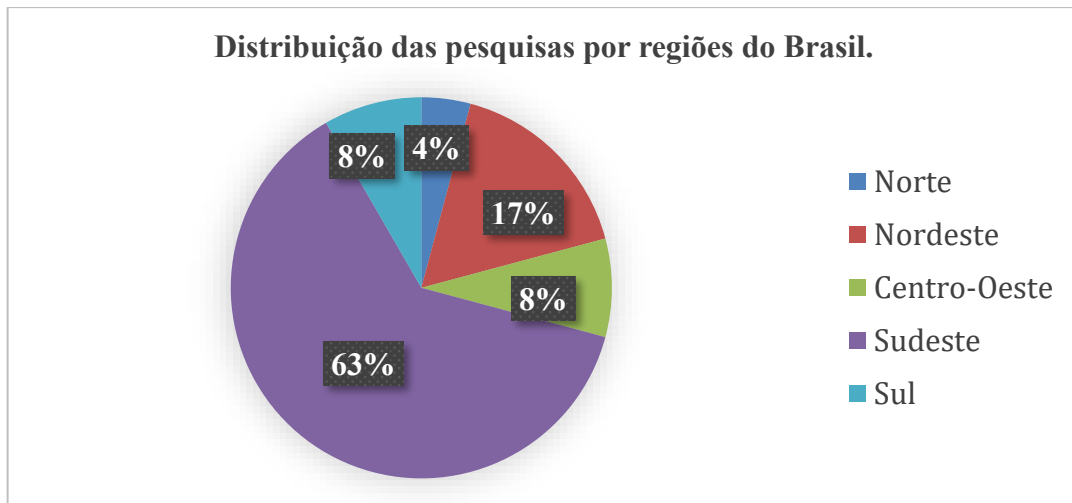
Quadro 4 – Descrição das Instituições.

Nº	INSTITUIÇÃO DE VINCULAÇÃO DOS AUTORES	TOTAL DE PESQUISAS
1.	Universidade Federal de Minas Gerais	4
2.	Universidade Estadual Paulista	2
3.	Universidade Federal de Pernambuco	2
4.	Universidade Federal de São Paulo	2
5.	Universidade Federal da Grande Dourados	2
6.	Instituto Federal de São Paulo	2
7.	Universidade Federal de Rondônia	1
8.	Universidade Federal da Paraíba	1
9.	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	1
10.	Universidade Federal da Bahia	1
11.	Universidade Federal de Lavras	1
12.	Universidade Federal do Rio Grande	1
13.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
14.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1
15.	Universidade Federal de São Carlos	1
16.	Universidade Federal da Fronteira Sul	1
17.	Universidade Federal do Ceará	1
18.	Colégio Pedro II	1
19.	Rede Municipal de Belo Horizonte	1
20.	Rede Municipal de Itumirim	1
21.	Prefeitura de Corumbá	1
22.	Prefeitura de São Bernardo do Campo	1
23.	Secretaria Municipal de Educação de Cajamar	1
24.	Secretaria Municipal de Educação de Campinas	1

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para ilustrar a distribuição geográfica das instituições às quais os autores estão vinculados, o Gráfico 3 apresenta a localização dessas instituições nas diferentes regiões do Brasil. A análise considerou 24 instituições, uma vez que algumas delas estão representadas em mais de uma pesquisa. Além disso, há pesquisas cujos autores são vinculados a instituições distintas, o que amplia a representatividade institucional do conjunto analisado.

Gráfico 3 – Distribuição das pesquisas por regiões do Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

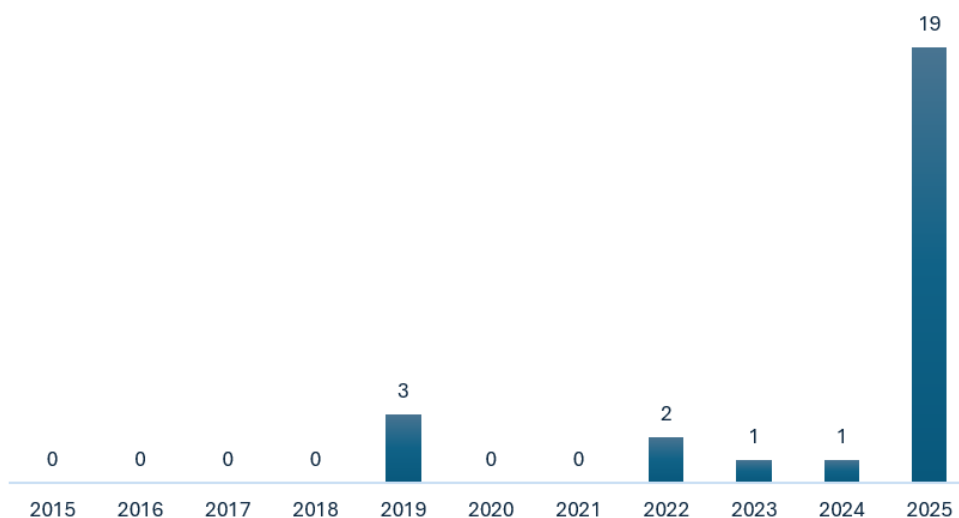
A análise da distribuição geográfica das referências institucionais revela uma forte concentração de trabalhos na Região Sudeste, que sozinha responde por 63% do total. Essa predominância é impulsionada pela participação de importantes universidades federais e estaduais de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, além de secretarias municipais que contribuíram com pesquisas.

As demais regiões apresentam participações menores, porém significativas, na produção do conhecimento: a Região Nordeste contribui com 17%, as Regiões Centro-Oeste e Sul com 8%, e a Região Norte completam a distribuição com 4% cada. Essa distribuição evidencia o amplo alcance nacional do programa, mas também o maior volume de articulação e pesquisa gerado pelas instituições do Sudeste.

Com relação à distribuição temporal das pesquisas na última década, observa-se maior concentração no último ano, em virtude da adesão dos estados e municípios à política de alfabetização CNCA, desde o ano de 2023. Esse fato pode ter estimulado o aumento das pesquisas, tendo em vista que a proposta de desenvolvimento profissional LEEI passou a fazer parte do cotidiano das escolas de Educação Básica do país. A seguir, está representada no gráfico a distribuição temporal do *corpus* de análise deste estudo:

Gráfico 4 – Distribuição temporal das pesquisas.

Publicações anuais (2015- 2025)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com o intuito de sistematizar o conhecimento encontrado, desenvolveu-se a terceira etapa da análise, que se configura como a bibliografia categorizada. Tal procedimento, embasado na proposta de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), permite a organização das produções em eixos temáticos ou categorias.

Desse modo, estruturou-se três categorias que contemplam a análise dos 26 estudos que compõem esse EC: a) Formação continuada e práticas pedagógicas; b) Leitura, literatura e materiais didáticos e, c) Políticas públicas de formação.

A categoria denominada *Formação continuada e práticas pedagógicas* tem como objeto de análise as práticas pedagógicas docentes e os desafios para sua ressignificação por meio da formação continuada. Fazem parte dessa categoria dez estudos (Rodrigues, 2025; Silva 2025; Borges, 2025a; Cândido e Martins, 2025; Goulart, Junqueira e Tavares, 2025; Batista *et al.*, 2023; Baptista e Melo, 2025; Silva, 2019; Medeiros, 2024 e, Duarte, Marques e Oliveira, 2025).

A ressignificação das práticas pedagógicas por meio dos processos formativos tem se mostrado um grande desafio para gestoras, formadoras e professoras. Nessa perspectiva, o estudo de Rodrigues (2025) apresenta importantes reflexões sobre o processo formativo de professoras da Educação Infantil no âmbito do CNCA. Ao compreender o significado cultural das infâncias, abre-se espaço para a superação de práticas pedagógicas escolarizantes, sobretudo pela valorização da literatura. Assim, a formação continuada deve favorecer a participação ativa das professoras, de modo que possam refletir sobre diferentes caminhos para

a construção de práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento das crianças, sustentadas pela ludicidade, criação e imaginação.

O fortalecimento de práticas que possibilitem o desenvolvimento infantil e o respeito às singularidades das crianças e de seus contextos dependem de profissionais bem preparados. Nesse cenário, a existência e a continuidade de programas consistentes e comprometidos com a formação docente, como o LEEI, configuram-se como uma alternativa promissora (Silva, 2025).

Para Silva (2025, p. 10) “as aprendizagens construídas durante a formação não apenas potencializam minha prática pedagógica, mas também impactaram positivamente o cotidiano das crianças”. Essa afirmação traz para o debate a necessidade de formações continuadas que sejam, de fato, permanentes. Da mesma forma que permitam a reflexão-ação-reflexão e o compartilhamento de experiências como formas de ressignificar e humanizar o processo formativo das professoras ao longo de sua vida profissional.

A formação humanizada também é tema do estudo desenvolvido por Borges (2025). Sua pesquisa evidencia a articulação entre a vivência da formadora no Programa LEEI com referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da alfabetização humanizadora. Essa articulação permite compreender que a proposta formativa LEEI rompe com concepções simplificadas de alfabetização e com práticas docentes pouco intencionais no trato com a cultura escrita.

Ao reafirmar a professora como mediadora das experiências culturais das crianças, o programa reitera o papel da Educação Infantil como espaço de acesso à cultura escrita, sem necessidade de recorrer à lógica escolarizante ou antecipatória. Essa concepção do programa LEEI revela a defesa de práticas que sejam coerentes com os direitos de aprendizagem das crianças, preservando a especificidade da infância e recusando a imposição de atividades mecânicas e descontextualizadas (Borges, 2025).

Baptista e Melo (2025), ao analisarem a proposta formativa LEEI, no âmbito do CNCA, expõe os elementos constitutivos da experiência formativa em larga escala. Sua implementação constituiu-se, segundo as autoras, como um desafio tanto pedagógico quanto administrativo. Elaborar procedimentos administrativos, logísticos, financeiros e formativos capazes de contemplar realidades muito distintas e um contingente tão amplo de participantes revelou-se um processo contínuo, marcado por sucessivos obstáculos que exigiram constante reestruturação.

Por meio da pesquisa de campo desenvolvida com as cursistas evidenciou-se o desejo das professoras pela continuidade da formação em serviço. Com relação a qualidade, os dados

apresentaram resultados positivos, como o fato de 87% das professoras concluírem a formação de modo exitoso. De acordo com Baptista e Melo (2025, p. 8),

Com a continuidade do Compromisso Nacional nos anos de 2025 e 2026, espera-se que os resultados da formação realizada em 2024 possam apoiar mudanças na formulação desta política pública voltada para o aprimoramento das experiências educativas ofertadas às crianças da primeira infância e contribua para a valorização das profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica, especialmente no que concerne à formação das crianças como membros de culturas marcadas pela leitura e pela escrita.

Na mesma perspectiva de buscar compreender a qualidade da proposta formativa, uma estratégia utilizada foram os diários de bordo, apresentados no estudo desenvolvido por Cândido e Martins (2025), com objetivo de compreender a contribuição da formação LEEI para as professoras participantes. Para as autoras, esses registros possibilitaram compreender, de maneira sensível e detalhada, os trajetos formativos, as percepções pessoais e as transformações construídas a partir dos saberes compartilhados.

A leitura dos diários revelou que as professoras vêm consolidando sua identidade profissional, movimento sustentado pela apropriação dos conhecimentos discutidos durante os encontros formativos LEEI. Os relatos indicam que elas passaram a atuar com mais segurança e propósito nas mediações de leitura com as crianças, além de reconhecerem o diálogo e a escuta atenta como fundamentos do processo formativo. As análises demonstram a importância de espaços de formação continuada que promovam a autoria docente e incentivem a reflexão sobre a própria prática pedagógica (Cândido; Martins, 2025).

Outros estudos, no entanto, analisam de modo mais crítico o processo formativo LEEI. Goulart, Junqueira e Tavares (2025) destacam como o modelo de formação definido para o Programa LEEI no Brasil pode fragilizar a proposta. Segundo as autoras, trata-se de uma formação em cascata, que consiste em “um modelo em que um grupo de professores é treinado e, por sua vez, treina seus colegas em uma habilidade ou conhecimento específico” (Goulart; Junqueira; Tavares, 2025, p. 7).

Esse formato de formação envolve diversos desafios, como a diminuição da profundidade do conteúdo conforme ele é repassado entre diferentes grupos, a dificuldade de contemplar plenamente as demandas das professoras e a ênfase excessiva em habilidades e conhecimentos em detrimento de atitudes e valores. Em contrapartida, é também um modelo que permite alcançar um grande número de professoras em um curto espaço de tempo (Goulart; Junqueira; Tavares, 2025).

Outro fator que teve forte influência foi a não disponibilização da Coleção LEEI

impressa às professoras participantes. Essa problemática, segundo Goulart, Junqueira e Tavares (2025) pode ter prejudicado o processo formativo. Embora todos tivessem acesso ao material com *download* gratuito, o alto custo fez com que a maioria das secretarias de educação não realizasse a impressão do material, o que dificultou o estudo e a apropriação dos conceitos por parte das professoras participantes.

Nessa perspectiva de análise crítica do processo formativo LEEI, Baptista *et al.* (2023), problematizam os desafios que atravessam a formação continuada de professoras no país, considerando a escassez de políticas públicas voltadas especificamente à Educação Infantil e as longas jornadas de trabalho que recaem majoritariamente sobre as mulheres, entre outros fatores estruturais.

Esse contexto repercutiu de maneira desfavorável na qualidade das atividades formativas e na possibilidade de participação plena das professoras durante a oferta do curso LEEI no âmbito do PNAIC. Esse formato de formação evidenciou, segundo Baptista *et al.* (2023), a fragilidade ou até mesmo a ausência do envolvimento das professoras no cumprimento das ações previstas, na troca de saberes e experiências e na reflexão sobre a prática e sobre o cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Corroborar esse entendimento a pesquisa de Silva (2019) ao analisar práticas de leitura e escrita na Educação Infantil desenvolvidas por professoras participantes da formação continuada no âmbito do PNAIC. Silva (2019) destaca como principais pontos que fragilizaram a formação, no ano de 2017, a indisponibilização da coleção LEEI impressa às participantes do curso e a falta de uma coordenação geral, sendo que cada rede de ensino desenvolveu o curso sob perspectivas diferentes, como foi o caso de Pernambuco, que selecionou alguns cadernos somente da coleção para a formação. Assim, a escolha dos cadernos teve a intencionalidade do trabalho ser voltado à alfabetização e ao letramento contemplando a formação sob três dimensões: linguística, interativa e sociocultural.

Para Medeiros (2024) as iniciativas de formação continuada precisam consolidar o trabalho colaborativo como um eixo estruturante, tanto na elaboração do currículo e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) quanto como princípio ético que orienta a ação educativa. A adoção de uma perspectiva coletiva na formação atribui maior significado às práticas desenvolvidas, favorecendo sua qualificação e transformação, o que se traduz em impacto direto na qualidade das experiências e aprendizagens das crianças.

Para concluir essa categoria, Duarte, Marques e Oliveira (2025) discutem os desafios encontrados na formação continuada LEEI para alcançar seus objetivos, principalmente porque essa formação sofre os impactos da desvalorização profissional, como a excessiva demanda de

trabalho docente, o baixo salário e os poucos incentivos e condições concretas para que as professoras continuem sua formação docente com excelência. Entre os principais desafios da formação continuada LEEI, apontados por Duarte, Marques e Oliveira (2025), estão a evasão das professoras ao longo da proposta formativa e as dificuldades de utilização e realização das tarefas no ambiente virtual.

Assim, a partir da análise das pesquisas que compõem esta categoria, compreende-se que a formação continuada tem impacto direto sobre os processos do trabalho pedagógico. Uma formação tecnicista tende a estimular também a prática das professoras em sala de aula, numa perspectiva mecânica. Da mesma forma, uma formação colaborativa, humanizada e reflexiva propicia às docentes fortalecer sua práxis e ressignificar sua prática, com vistas a melhoria da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A segunda categoria deste EC denomina-se *Leitura, literatura e materiais didáticos* e contempla oito pesquisas (Cruz, Barros e Lima, 2025; Borges, 2025b; Dias, Teixeira e Cruz, 2025; Cotta, 2025; Silva e Neves, 2025; Petrovitch e Amaral, 2025; Dalcin e Santos, 2025 e, Oliveira, 2022). Nesta categoria, serão entrelaçadas produções acadêmicas que analisam as metodologias, os acervos e a importância da literatura na construção dos processos de apropriação da leitura na Educação Infantil.

Pensar as materialidades e as estratégias disponíveis às professoras, bem como seu compartilhamento entre pares, é essencial para a ressignificação das práticas, de modo a oportunizar condições concretas para que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas se apropriem da cultura escrita nos espaços de Educação Infantil. Nessa perspectiva, o estudo de Cruz, Barros e Lima (2025) busca analisar os cadernos LEEI no âmbito do CNCA.

A análise dos cadernos 4 (bebês como leitores e autores) e 5 (crianças pequenas como leitoras e autoras) busca identificar as dimensões éticas e estéticas presentes na materialidade dos cadernos. Ressalta-se que aspectos como a paleta de cores, as ilustrações, o formato e a disposição do texto revelam que os cadernos apresentam uma composição estética cuidadosa, com imagens que dialogam diretamente com os conteúdos trabalhados. Nesse sentido, “a proposta estética e editorial dos cadernos está alinhada aos princípios do Programa LEEI, potencializando a formação docente ao incorporar um olhar sensível e crítico sobre a infância, a linguagem e a leitura” (Cruz; Barros; Lima, 2025, p. 2).

Nesse contexto, Borges (2025b) analisa a materialidade da formação por meio das transmissões ao vivo disponíveis no canal do LEEI-MS no *YouTube*. Ao mapear as *lives* de 2024 e os comentários tecidos por formadores e cursistas, salientou-se que as ações formativas difundem uma compreensão de leitura e escrita como práticas inseridas na cultura e na vida

social, destacando a relevância da oralidade, da literatura e do papel mediador da professora.

Também revelaram uma concepção de docência como atividade contextualizada, sensível e inventiva, que integra elementos científicos, artísticos e da experiência cotidiana. Nesse movimento, as *lives* se tornam espaços de troca, aprendizado e fortalecimento profissional, reafirmando a centralidade da formação continuada na consolidação de uma pedagogia comprometida com os direitos das crianças (Borges, 2025b).

Além da preocupação com as percepções acerca das materialidades presentes na proposta formativa LEEI, também buscou-se compreender como as metodologias contribuem para que as crianças se apropriem da leitura e da escrita. Teixeira, Dias e Cruz (2025), apontam que a formação, ao objetivar a adoção de diferentes metodologias para o ensino da leitura e da escrita para professoras de Educação Infantil, ofereceu suporte teórico e metodológico. Isso fortalece os saberes das profissionais da Educação Infantil para que possam desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das crianças na linguagem oral, na leitura e na escrita.

Entre as metodologias propostas pelo LEEI, que possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita das crianças, por meio das interações e da brincadeira (Brasil, 2009a; 2009b) a literatura tem sido bastante abordada pelos pesquisadores. A pesquisa de mestrado de Oliveira (2022), analisou como a formação LEEI, no âmbito do PNAIC, contribuiu na formação das professoras como leitoras de literatura e nas suas práticas pedagógicas voltadas à formação das crianças como leitoras de literatura.

Dentre os resultados dessa pesquisa, Oliveira (2022) constatou, junto às professoras pesquisadas, os efeitos da formação em suas práticas pedagógicas. As participantes, em sua maioria, apontaram o curso como um momento de aperfeiçoamento, e não como um fator capaz de promover mudanças significativas ou substituições de práticas já constituídas. Dessa forma, observou que o impacto da formação foi apenas parcial. Mesmo contando com condições de trabalho favoráveis, formação adequada e participação efetiva no curso, as professoras afirmaram não terem se apropriado dos conhecimentos fundamentais para ressignificar suas práticas.

Na perspectiva do desenvolvimento da linguagem e dos processos de leitura, o estudo de Silva e Neves (2025) apresenta uma reflexão sobre a formação de educadoras da Educação Infantil a partir das experiências realizadas no programa LEEI, com foco na bibliodiversidade e na curadoria literária. Dessa forma, busca compreender como as professoras elaboram e reelaboram seus critérios de seleção e mediação de obras a partir de oficinas de leitura e apreciação literária coletiva.

Para Silva e Neves (2025), a seleção de um acervo literário não é um ato neutro, mas atravessado por concepções ideológicas e pedagógicas que orientam a relação da criança com o livro enquanto objeto artístico-literário. Nesse sentido, oferecer acesso a obras concebidas como objetos de arte, dotados de complexidade estética, diversidade cultural e densidade simbólica, torna-se condição essencial para a formação de leitores críticos, sensíveis e autônomos.

A mediação literária, por sua vez, ultrapassa a função instrumental e afirma-se como prática ética e política, comprometida em garantir à infância o encontro com múltiplas narrativas e formas artísticas. Assim, a escolha consciente e criteriosa do acervo configura-se como instância decisiva na constituição dos repertórios simbólicos, afetivos e interpretativos das crianças (Silva; Neves, 2025).

Nessa ótica, Cotta (2025) também destaca em sua pesquisa como os princípios, a metodologia e os conteúdos do LEEI, desenvolvidos nas formações no ano de 2024, abrangem práticas que valorizam as múltiplas linguagens. Dentre elas, a literatura infantil ganha centralidade mediante a formação de professoras com maior repertório de leitura e com melhores critérios de seleção dos acervos. “Afetada pela arte literária, a práxis docente se redimensiona, promove a literatura nas propostas pedagógicas junto às crianças, aproxima as professoras da leitura, vivifica os diálogos, sensibiliza e amplia a experiência individual [...]” (Cotta, 2025, p. 1).

Dalcin e Santos (2025), na busca por estratégias que fortaleçam a participação e envolvimento das formadoras e professoras no processo formativo LEEI, desenvolvem a proposta *Leitura que Acolhe*. Essa estratégia metodológica objetiva, segundo as autoras, promover para além do hábito e gosto pela leitura, a reflexão, a sensibilização e a discussão de temas inerentes à construção da infância. Nesse sentido, “reafirmamos a importância de garantir espaços de formação que possibilitem experiências significativas [...]” (Dalcin; Santos, 2025, p.11).

A formadora-leitora e a professora-leitora repensam suas práticas, na medida em que se propõem a ampliar seu repertório cultural, também por meio da leitura. Ler diferentes gêneros textuais permite atribuir novos sentidos e significados ao mundo e às relações, sobretudo, às relações que se estabelecem entre o adulto e a criança nos espaços da Educação Infantil.

Ainda sobre a importância da literatura infantil, Petrovich e Amaral (2025) trazem reflexões sobre as práticas de leitura literária desenvolvidas pelas professoras participantes da formação LEEI, realizada nos municípios de Belo Horizonte e Sete Lagoas, em 2024. Nesse sentido, ao relatar a prática desenvolvida com formadoras e cursistas, por meio de encontros

literários denominados tertúlias literárias, observaram a ampliação de seus repertórios e maior sensibilização. Para Petrovich e Amaral (2025, p. 1) “as discussões revelaram a potência transformadora da literatura na prática pedagógica, ao fomentar espaços de escuta, sensibilidade e empatia”. Sob este aspecto reverberou também maior espaço de reflexão e de ressignificação das práticas.

A terceira categoria denomina-se *Políticas públicas de formação* e abrange oito pesquisas (Brião, 2019; Araujo, 2019; Carneiro, 2025; Silva e Lima, 2025; Souza, 2025; Silva, Faria e Alves, 2025; Silva, Lira e Moraes, 2025; Santos e Martins, 2025).

Brião (2019), em sua pesquisa de mestrado, buscou compreender como a leitura e a escrita foram propostas no contexto das políticas nacionais para a Educação Infantil entre os anos de 1996 até 2017. Isto é, desde a aprovação da LDBEN (1996), até a implementação do PNAIC e da PNA que incluíam a Educação Infantil na Política Nacional de Alfabetização.

A força neoliberal, presente e atuante desde a década de 90, tem acentuado a inclusão das abordagens de alfabetização na Educação Infantil, mesmo contrariando documentos orientadores importantes para esta etapa como as DCNEI (Brasil 2009a; 2009b). Para superar a lógica da escolarização e da alfabetização, destaca-se nesse período, a elaboração da Coleção LEEI, no governo Dilma Rousseff. O objetivo do material é fortalecer a concepção da apropriação da cultura escrita, por meio das experiências originadas nas práticas sociais e das vivências por meio das brincadeiras e interação (Brião, 2019).

Esse material faz parte de uma proposta de formação para professoras da Educação Infantil, como política pública que possibilitasse a construção conceitual da leitura e escrita como prática social e não como antecipação da alfabetização. Contudo, Brião (2029) aponta que a ruptura de governo causada pelo *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, fragilizou a proposta ao permitir que o material fosse adaptado para uma nova proposta de formação na política de alfabetização PNAIC.

Por fim, os professores da Educação Infantil foram incluídos no PNAIC em 2017 e a coleção foi proposta como material de formação. Além de frustrar a equipe que coordenava o projeto que elaborou o material, essa decisão acarretou algumas implicações que analisei nesta dissertação, tais como: A inclusão da Educação Infantil no PNAIC consistiu apenas na participação dos professores da pré-escola e orientadores desta etapa escolar, deixando de contemplar os professores das creches. Além de priorizar a pré-escola, dando ênfase à fragmentação, desconsiderou as especificidades do coletivo que foi elaborada para todos os profissionais desta etapa escolar. O PNAIC foi concebido para formação de professores alfabetizadores, sendo que a inclusão da Educação Infantil pode ocasionar uma confusão envolvendo as especificidades do trabalho com a leitura e escrita nesta etapa escolar. O curso de formação proposto no projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil era de 120 horas presenciais, a coleção foi estruturada para realização de um curso neste formato, enquanto a formação do PNAIC foi de 100 horas distribuídas em 28 horas presenciais

e 72 horas em serviço. A proposta da equipe de coordenação do projeto era a distribuição do material da coleção impresso para cada professor, mas no PNAIC a disponibilidade da coleção foi online. Para equipe de coordenação do projeto, o curso de formação continuada de professores teria uma coordenação nacional, o que não ocorreu no PNAIC (Brião, 2019, p.125).

No mesmo ano, Araújo (2019) publica a pesquisa que objetiva analisar a proposta de formação de professoras do PNAIC acerca da inserção das professoras da pré-escola, nessa política nacional de formação continuada para professoras alfabetizadoras. A proposta é analisada sob três dimensões: a) se a política e a proposta sustentam a concepção de criança como sujeito de direitos como prevê as DCNEI (Brasil, 2009a; 2009b), se a Coleção e a proposta de formação continuada apresentam aproximações com a sociologia da infância com Manuel Jacinto Sarmiento; b) se a formação de professoras respeita os saberes docentes a partir da epistemologia da prática de Maurice Tardif e, c) compreender o contexto e as influências políticas e econômicas que contribuíram para a inserção da pré-escola no PNAIC por meio do Ciclo de Políticas de Stephen Ball.

Ao longo da análise, Araújo (2019), identificou divergências entre as concepções apresentadas pelo PNAIC nos documentos oficiais, voltadas à melhoria da aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e às orientações dos cadernos de formação, que enfatizam a valorização da criança em sua integralidade, as múltiplas linguagens, a participação infantil, as interações e as brincadeiras. Além disso, a falta de material impresso e de bolsas, somada à inexistência de uma política pública específica para a formação na Educação Infantil constituíram limites que acabaram por inviabilizar a continuidade da iniciativa.

Para Santos e Martins (2025), as políticas públicas de formação são atravessadas por disputas e tensões. Políticas públicas como o PNAIC, associadas a legislações que tornaram obrigatória a matrícula das crianças na pré-escola, ampliaram a aproximação do processo de alfabetização com a Educação Infantil. Fortalece assim, a concepção de que alfabetizar na Educação Infantil seria uma solução para os possíveis fracassos de aprendizagem no Ensino Fundamental.

Silva, Lira e Moraes (2025), ao relatar a experiência do LEEI na Paraíba, trazem reflexões importantes acerca das consequências de políticas públicas de alfabetização que inseriram a Educação Infantil, como o PNA, analisadas pelo ciclo de políticas de Stephen Ball. Essa política, mesmo após revogada, contribuiu para a manutenção do uso de livros didáticos, cartilhas e apostilados na Educação Infantil.

Ao problematizar as contribuições da PNA e do Programa Nacional do Livro Didático na Educação Infantil, são destacados a crescente venda de pacotes pedagógicos (Silva, Lira e

Morais, 2025) fruto do avanço do neoliberalismo e da concepção de que a pré-escola tenha como objetivo a preparação das crianças para o Ensino Fundamental. De acordo com Silva, Lira e Moraes (2025), uma alternativa no enfrentamento dessa situação é o fortalecimento do espaço da universidade pública na formação continuada de professoras.

A pesquisa desenvolvida por Silva, Faria e Alves (2025), também problematiza, se de fato, as políticas públicas nacionais de formação de professoras asseguram os direitos das crianças, a identidade e as especificidades desta etapa. A existência de contradições entre documentos orientadores como as DCNEI (Brasil, 2009a; 2009b) a Base Nacional Comum curricular (BNCC) e políticas nacionais de alfabetização que incluem a Educação Infantil como PNAIC e PNA, gera insegurança e falta de clareza conceitual às professoras. Desse modo, as professoras se vêem divididas entre o medo e a necessidade de alfabetizar na Educação Infantil.

Mesmo com o avanço na política do CNCA e mais recentemente com a proposta de desenvolvimento profissional para professoras da Educação Infantil, ainda se pontua a necessidade de que haja uma política pública de formação específica para a Educação infantil. Dessa forma, é possível fortalecer a identidade das crianças em idade de pré-escola com a oferta de experiências significativas com as diferentes linguagens, com a oralidade e com a leitura e a escrita (Silva, Faria e Alves, 2025).

Nesse contexto, Carneiro (2025) desenvolveu a pesquisa com objetivo de avaliar a política pública CNCA, a partir do LEEI de modo a conhecer o processo formativo, identificar os desafios e possibilidades percebidos pelas formadoras, bem como as suas contribuições para a prática pedagógica. Carneiro (2025) aponta como principais desafios na realização da proposta de desenvolvimento profissional a adequação do cronograma às diferentes realidades e o não retorno de parte das professoras para a conclusão da formação no ano de 2025.

Entre as possibilidades, destacadas pelas formadoras na pesquisa, estão a construção de espaços de troca e de reflexão que a proposta oferece. Assim, “a formação continuada só se mostra efetiva quando dialoga com a prática cotidiana dos docentes, respeitando seus saberes prévios, promovendo a escuta sensível e possibilitando a construção colaborativa de conhecimentos” (Carneiro, 2025, p. 102).

Compreende-se que o CNCA se apresenta como uma política relevante para a melhoria da Educação Infantil no Brasil. Destaca-se a necessidade da continuação dessa política, pois sua interrupção tende a gerar impactos significativos e preocupantes para a educação nacional, como a quebra na continuidade da formação docente e o enfraquecimento da cooperação entre os entes federados (Carneiro, 2025).

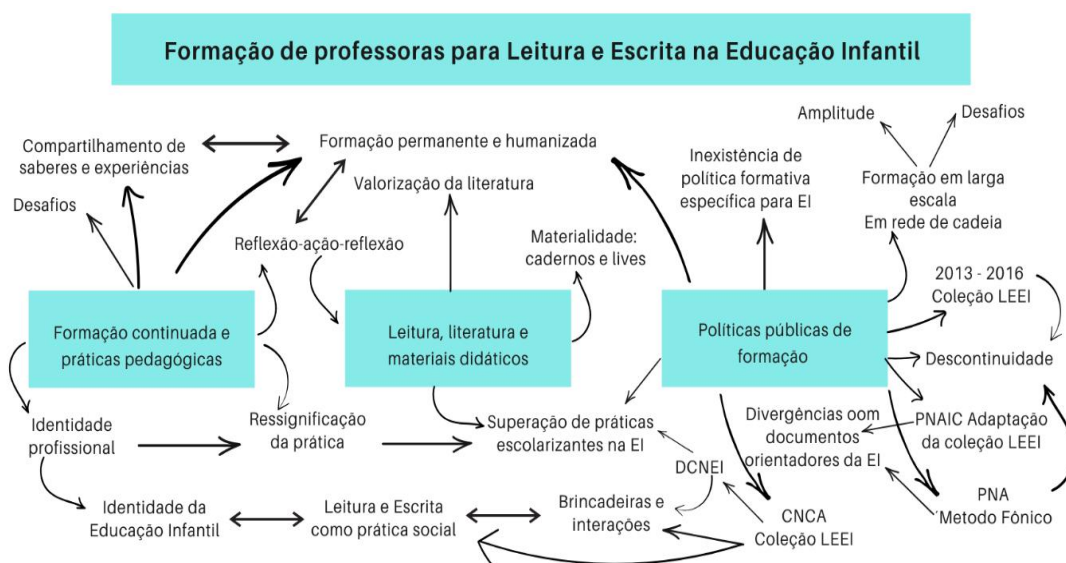
Nesse contexto, Silva e Lima (2025), corroboram o entendimento de que a política do CNCA surge no momento de fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação docente e à valorização da infância e dialogam com as demandas educacionais contemporâneas. Desse modo, “a necessidade da formação continuada para que os docentes possam construir práticas significativas e criar contextos pedagógicos que respeitem, ampliem e valorizem a cultura da infância no processo de apropriação da leitura e da escrita” (Silva; Lima, 2025, p. 8).

Para Souza (2025), é necessário também tecer críticas ao CNCA com relação aos desafios enfrentados na formação em rede de cadeia. Os resultados da pesquisa desenvolvida com formadoras municipais do estado do Rio Grande do Sul evidenciaram que a maior parte das formadoras municipais, que atenderam diretamente cerca de 10 mil professoras no estado, não tinham experiência direta com formação continuada.

Outro ponto retratado na pesquisa desenvolvida por Souza (2025) é que a maior parte das formadoras também indicou não ter conhecimento prévio sobre as políticas curriculares da Educação Infantil. A falta de clareza conceitual destas conduziu-as a uma expectativa inicial de que, incluindo a Educação Infantil no programa, possibilitaria “preparar as crianças para o ensino fundamental”. Esse cenário, segundo Souza (2025), fragiliza a política pública de formação no alcance de seus objetivos, que é a qualificação da educação das crianças e o respeito à sua identidade.

Diante das produções científicas apresentadas nas três categorias, a figura 5 apresenta as principais articulações e entrelaçamentos entre as categorias, a partir dos aspectos e das dimensões apresentados em cada pesquisa e como elas dialogam entre si.

Figura 5 – Mapa Conceitual do EC.



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O mapa conceitual busca demonstrar, a partir das pesquisas acima, a complexidade que envolve a formação de professoras para leitura e escrita na Educação Infantil, representando um campo atravessado por tensões, desafios, concepções divergentes e possibilidades. A formação continuada aparece como espaço de construção da identidade docente, de compartilhamento de saberes e de ressignificação das práticas, reforçada por movimentos de reflexão-ação-reflexão e pelo reconhecimento da leitura e escrita como práticas sociais.

Por meio dela, também são repensadas as práticas de leitura, literatura e do uso de materiais didáticos destacando a importância da valorização literária, das interações e da superação de práticas escolarizantes, articulando experiências significativas com diferentes linguagens. As políticas públicas no Brasil, se apresentam constituídas por fragilidades como a inexistência de políticas específicas para a Educação Infantil, divergências entre documentos orientadores e políticas de alfabetização que inserem a Educação Infantil, além da descontinuidade formativa.

Na última etapa deste EC, apresenta-se a bibliografia propositiva, analisada e demonstrada no quadro a seguir:

Quadro 5 – Bibliografia Propositiva.

Nº	Categoria	Principais proposições
1	Formação continuada e práticas pedagógicas	Ampliar os estudos, buscando compreender as contribuições da formação e como ela impacta a prática pedagógica, fazendo referência aos documentos e os materiais que orientaram o curso de formação em relação às percepções das professoras e dos formadoras. Promover estudos acerca da necessidade de políticas públicas capazes de garantir às profissionais da Educação Infantil, formação continuada e de qualidade, buscando compreender como esse processo formativo repercute diretamente na aprendizagem das crianças e contribui, de modo significativo, para o trabalho de todos os sujeitos que compõem o contexto escolar
2	Leitura, literatura e materiais didáticos	Pesquisar como são escolhidos os acervos literários, bem como a percepção das professoras da Educação Infantil sobre a importância da literatura e das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas para a apropriação da cultura escrita e da linguagem oral pelas crianças. Ampliar as análises acerca dos materiais formativos, buscando compreender seus significados para o processo de formação continuada e a quais objetivos atendem no processo educativo.
3	Políticas públicas de formação	Desenvolver estudos que busquem compreender as políticas públicas, interpretá-las e reinterpretá-las como forma de

		resistência e poder, contextualizando-as com a realidade, as disputas curriculares que atravessam o cotidiano escolar. Pesquisar os impactos da descontinuidade de políticas formativas e da inexistência de políticas formativas específicas para a Educação Infantil impactam na qualificação das práticas pedagógicas e na qualidade da aprendizagem das crianças.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao concluir este EC, é possível analisar um aumento no quantitativo de pesquisas desenvolvidas, o que indica o fortalecimento da política formativa CNCA. Contudo, ainda existe um amplo campo para pesquisa em que se possa mensurar e interpretar os impactos dessa política na formação das professoras da Educação Infantil, bem como na qualidade das aprendizagens das crianças na apropriação da cultura escrita.

Por fim, reafirmar o sentimento compartilhado por Ramos (1945), em sua obra *Infância*, em que menciona a imensidão do pátio. O pátio, no comparativo com o campo a ser investigado, é realmente imenso. As pesquisas já produzidas permitem avançar nesse espaço e vislumbrar o céu. Desse modo, o capítulo seguinte apresenta o estudo teórico, que sustentará o percurso metodológico, na perspectiva de, ao findar o pátio, aproximar e ir além do céu.

5. INFÂNCIA E LINGUAGEM COMO “*INVENTÁRIO DE SENTIDOS*”: AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primavera, o verão, o outono e o inverno eram nomes que se misturavam com outros reinos. [...] Era um lugar onde o ano estava dividido em sol e chuva, entremeado com o casamento da viúva — sol e chuva ao mesmo tempo — enfeitado de arco-íris (Queirós, 2004, p. 9).

Inventariar sentidos para descobrir o mundo. Essa parecia ser a missão de Antônio, protagonista da obra *Indez*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2004), ao rememorar sua infância com olhos de adultos, buscando ressignificar os sentidos já experienciados. Sentidos esses que permeiam as diferentes leituras que um menino produz, enquanto constitui-se sujeito a partir das inúmeras possibilidades de ser e estar no mundo.

Essa analogia literária, que propõe pensar a cultura da infância sob a perspectiva sociológica (Corsaro, 2011), tem possibilitado compreender que as crianças são sujeitos históricos que, além de se apropriarem da cultura, também a produzem (Brasil, 2009a; 2009b). A construção social possibilita que elas atribuam sentidos e significados ao mundo que as cercam. Desse modo, “a relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasam e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis” (Sarmiento, 2003, p. 55).

Nesse sentido, a construção da linguagem ocorre nas relações que as crianças estabelecem com o mundo social e cultural (Vigotski, 2007), manifestando-se por meio de gestos, expressões corporais e palavras, e sendo mediada mimeticamente nos níveis ontogenético e filogenético (Benjamin, 1994). É na e pela linguagem que a criança se constitui e se apropria do mundo da cultura, ou seja, é na produção dos discursos e nos lugares que as pessoas estão inseridas que se produz e se compreendem os diferentes significados sociais (Bakhtin, 1981).

Este capítulo abordará como as concepções de infância e de linguagem podem atribuir novos sentidos às práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil, sob uma ótica que contemple o respeito à criança como sujeito histórico social de direitos. Sob este prisma, reflete a necessidade de articular, a partir das práticas sociais das crianças e dos eixos norteadores das interações e da brincadeira (Brasil, 2009b) a inserção destas na cultura escrita.

Serão também abordados os desafios e as contribuições da formação continuada na ressignificação das práticas de leitura e escrita. Nesse contexto, destaca-se a importância de

refletir sobre a formação continuada de professoras a partir de uma perspectiva histórico-crítica, que favoreça uma formação humana integral, respeitando e valorizando os processos de construção das linguagens na infância.

5.1 “O MUNDO NÃO ESTAVA DIVIDIDO EM DOIS, UM PARA AS PESSOAS GRANDES, OUTRO PARA OS MIÚDOS”: A COMPREENSÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO-CULTURAL

Ao longo da história, as sociedades vêm produzindo diferentes concepções de infância, refletindo relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Por esse motivo, é fundamental refletir sobre o conceito de infância enquanto construção social, pois cada sociedade, em cada momento histórico, possui seu próprio sistema de classes etárias, que produz um sistema de status sociais e de papéis diferenciados (Kuhlmann, 1998).

Assim, a infância é um período construído socialmente, de forma estrutural, ou seja, em categorias, como parte da sociedade. Ao considerar esse fato, pode-se afirmar que a depender do arranjo estrutural dessa categoria, isso afetará a natureza da infância (Corsaro, 2011).

É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (Corsaro, 2011, p. 16).

Cabe frisar, no entanto, que “a história da criança é uma história sobre a criança” (Kuhlmann, 1998, p. 31), ou seja, geralmente conceituada sob a lógica e percepções dos adultos. Somente no último século, pesquisadores (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011) têm desenvolvido estudos com metodologias que abarcam as perspectivas das crianças na construção do conceito de infância. A compreensão da infância é a representação que os adultos produzem do período inicial da vida da criança, ou ainda, como o período vivido pela criança, enquanto sujeito real (Kuhlmann; Fernandes, 2004).

Sarmiento (2004, p. 10), corrobora essa perspectiva ao defender que,

[...] a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como ser estranho, mas como actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo.

As pesquisas e a preocupação com o registro historiográfico da infância são muito recentes. Um marco na construção desse conceito é a obra *História Social da Infância e da Família*, de Philippe Ariès, publicada pela primeira vez em 1960 na França. Para o autor, a ausência de estudos anteriores demonstra o fato de os adultos não considerarem a perspectiva histórica e social da infância (Ariès, 1981).

De acordo com Ariès (1981), durante muito tempo, a criança não foi compreendida como um ser social em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, mas sim como um miniadulto. O conceito de infância, enquanto categoria social, é uma construção da Modernidade, resultado de um processo histórico que passa a atribuir sentido à infância a partir da consciência das especificidades das crianças (Ariès, 1981).

O historiador Ariès (1981) afirma que, no período anterior ao século XVI, não havia consciência social para a existência da infância numa categoria diferenciada de gênero humano. A esta herança, o autor questiona em sua obra: “até hoje nós não falamos em começar a vida no sentido de sair da infância?” (Ariès, 1981, p. 57). Esse pensamento advém da concepção de uma infância ignorada e sem significado, enquanto processo histórico-cultural de desenvolvimento humano.

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no período pós-medieval possibilitaram a construção de uma percepção moderna da infância. Essa concepção atribui uma nova categoria da vida social, diferente do universo adulto. Dessa forma, a infância passa, gradativamente e de modo não linear, a ser reconhecida como uma etapa singular do ciclo da vida e a ser compreendida em contextos culturais e sociais.

Na construção do conceito de criança e infância, a socialização tem sido um dos principais objetos de estudo, dando origem, nas teorias tradicionais, a dois modelos distintos. No modelo determinista, a criança é considerada um ser passivo, com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e, portanto, deve ser disciplinada e treinada cuidadosamente. No segundo modelo, conhecido por construtivista, a criança é compreendida como um sujeito ativo e aprendiz (Corsaro, 2011).

Segundo Corsaro (2011), o modelo determinista, ao considerar que precisa preparar a criança para o mundo, desempenha essa tarefa refletindo suas concepções de sociedade. Para tal, se apoia na abordagem funcionalista, que objetiva a preparação da criança na sociedade e a manutenção desta ordem social, tendo a família como a porta de entrada para a sociedade. Já na abordagem reprodutivista, o foco está nos diferentes acessos e nas desigualdades entre as crianças, refletindo, por exemplo, como os pais de classes dominantes garantem melhores acessos e condições a seus filhos, o que possibilita a manutenção da classe dominante.

É comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão - futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contempla o que são - crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos. Na verdade, na vida atual as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como causas de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos (Corsaro, 2011, p. 18).

A infância, enquanto construção social, também foi amplamente abordada por Lev Vigotski, a partir de sua visão sociocultural do desenvolvimento humano. Vigotski (2010) destacou o papel ativo da criança no desenvolvimento humano e defendia que sua constituição social resulta de ações coletivas situadas na sociedade. Assim, considerava que mudanças sociais, especialmente nas demandas sobre o indivíduo, ocorrem a partir das interações e que produzem novos conhecimentos, conforme afirma Corsaro (2011, p. 26):

Um princípio chave da visão de Vygotsky é a internalização ou apropriação da cultura pelo indivíduo. Especialmente importante nesse processo é a linguagem, que codifica a cultura e a uma ferramenta de participação nela. Vygotsky argumenta que a linguagem e outros sistemas de significado (por exemplo, escrita, filmes e assim por diante), assim como sistemas de ferramentas (por exemplo, objetos materiais como máquinas), são criados pelas sociedades ao longo da história e são alterados com o desenvolvimento cultural. Assim, Vygotsky afirma que as crianças, por meio da aquisição e utilização da linguagem, terminam por reproduzir uma cultura que contém o conhecimento das gerações.

Sob essa perspectiva, é importante frisar como a infância se constitui por meio da cultura. Ao romper com visões de desenvolvimento individualistas, nos aproximamos de um conceito de infância que compreende que tanto adultos como crianças, produzem e são produzidos pela cultura, numa coletividade. A concepção sociológica de reprodução interpretativa, desenvolvida por Corsaro (2011), apresenta como as crianças, não somente apreendem a cultura existente na sociedade, mas contribuem na sua produção e nas mudanças culturais, por meio das linguagens e rotinas culturais.

Sarmento (2004, p. 20) coaduna com esse pensamento ao afirmar que “a identidade das crianças é também identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos”. Nessa ação, as crianças selecionam, do mundo adulto, elementos necessários à sua apropriação, no sentido de constituir referências para sua vivência enquanto crianças, no suprimento de suas preocupações ou manifestações, o que Corsaro (2011) determina como cultura de pares. Assim, compreende-se que,

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação em tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum (Sarmiento, 2004, p. 23).

Nesse contexto, questiona-se qual é a função da linguagem e das rotinas culturais para a constituição da infância e para o desenvolvimento infantil? A linguagem é o sistema simbólico que possibilita à criança compreender e significar a sua realidade social e cultural, interagindo com ela. Por meio da linguagem a criança constrói e participa das rotinas culturais presentes na vida social. Nesse sentido, Vigotski (2007, p. 11-12) afirma que,

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

A intencionalidade em compreender a infância, por meio das rotinas culturais e da linguagem suscita importantes questionamentos e abre novas possibilidades de reflexão. Seria possível considerar a infância como uma categoria social ou um universo autônomo e independente, pensado com suas próprias leis, valores, saberes e modos de sentir, pensar e agir? As crianças poderiam ser reconhecidas como produtoras de culturas próprias da infância, que não se reduzem, nem se subordinam às culturas adultas (Corsaro, 2011)?

Benjamin (1994) destaca, nesse aspecto, a importância da experiência na infância, não sob a ótica do adulto, mas enquanto construção das memórias individuais e coletivas das crianças. É por meio dessas experiências que as crianças constroem e dão sentido ao mundo, pautadas nas brincadeiras e interações. Assim, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’. Transformação da experiência mais comovente, em hábito” (Benjamin, 1994, p. 75).

A afirmação do autor projeta reflexões sobre a necessidade de reconhecer a competência social das crianças enquanto categoria (Benjamin, 1994). Isso significa romper com a percepção da criança como um ser do ou para o futuro e com a urgência em ressignificar as relações e as experiências na infância. Reconhecendo, sobretudo, a forma que lhe é própria de produzir cultura de pares e de se apropriar da cultura já existente, atribuindo sentido ao mundo adulto. Dessa forma, considerando a reprodução interpretativa, “as crianças não se limitam a imitar ou

internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido à sua cultura e a participarem dela” (Corsaro, 2011, p. 36).

A partir dessa cultura, Vigotski afirma que as crianças, por meio da utilização e internalização da linguagem, reproduzem e produzem conhecimento (Corsaro, 2011). Ressalta-se a importância da interação e da cultura histórico-social para a constituição dos sentidos pelas crianças.

Uma vez que a linguagem é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar nas ciências humanas o seu valor como constituidor do sujeito e da própria realidade. É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica (Souza, 2010, p. 21).

A infância, compreendida sob a perspectiva da linguagem, não pode ser reduzida ao etapismo cronológico ou biológico do desenvolvimento humano e apresentada de forma linear. A criança, desde o nascimento, participa ativamente da criação da cultura por meio do uso criativo da linguagem, estabelecendo interações com seus pares e adultos e, também, com os objetos que a cercam. Por meio da dialética presente na linguagem, recria e significa o mundo de forma simbólica. Na perspectiva benjaminiana, é pela linguagem que o homem exprime sua experiência pois, através dela, ele se constitui como sujeito (Agamben, 2005).

Benjamin (1994) propõe uma compreensão de infância, articulada à linguagem por meio da mimese. Para o autor, o desenvolvimento da linguagem ocorre tanto no plano ontogenético, ou seja, no desenvolvimento individual, a partir da socialização nos pares, dos jogos e brincadeiras infantis, quanto no plano filogenético, no desenvolvimento da espécie humana, na linguagem e na cultura em diferentes contextos históricos e sociais (Benjamin, 1994).

A linguagem, nesse sentido, carrega a essência de sua origem gestual e mimética. Para Benjamin (1994), inicialmente o som era acompanhado do gesto e somente depois evolui se desprendendo e sendo utilizado somente a linguagem fonética. Dessa maneira, "o conteúdo ideológico da realidade se expressa nos próprios objetos, coisas, palavras, gestos e que tudo isso se constitui em signos de uma situação histórica e cultural precisa" (Souza, 2010, p. 69). Assim, o gesto da criança ao brincar, ao falar, ao interagir com objetos e com os pares, é permeado de significado e historicidade, que lhe possibilita expressar e ressignificar o mundo que a cerca.

Pensar dialeticamente a infância, como propõe Benjamin, implica buscar o elemento que reaproxima sujeito e objeto, ensino e aprendizagem. As brincadeiras e jogos infantis podem

ser esse elemento mediador, sendo o espaço em que a criança experimenta o mundo, recria e transforma a experiência em linguagem. “A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início” (Benjamin, 1994, p. 253).

Para Benjamin (1994, p. 253), “é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos”. Portanto, a ideia de começar de novo, presente em toda brincadeira infantil, fundamenta a dialética da infância e permite compreender a dimensão lúdica do aprendizado e da socialização neste período. A partir dela a criança constrói sua própria leitura da realidade e um universo simbólico por meio do qual se constitui como sujeito. A linguagem, nesse sentido, não é apenas um instrumento de comunicação, mas um caminho de ser ou situar-se no mundo, de se fazer humano nas relações.

Assim como Benjamin (1994) reconhece que a linguagem se constrói a partir de gestos e expressões corporais antes mesmo das palavras, por meio da mediação mimética, nos níveis ontogenético e filogenético, Vigotski (2007) também se utiliza dessa premissa. Ele afirma que a criança desenvolve a função simbólica da linguagem ao utilizar todo o corpo, intencionando construir relações com o mundo social e com a cultura.

Assim, quando uma criança realiza o gesto de apontar, por exemplo, está estabelecendo uma comunicação pré-verbal, ou seja, mesmo que a criança ainda não fale, já desenvolve formas de se comunicar (Vigotski, 2007). Para este autor, o gesto torna-se expressão simbólica pois a intenção de comunicar está carregada de significados.

As abordagens teóricas de Vigotski (2007) e Bakhtin acerca do processo de interação social concebem a linguagem como elemento articulador entre o subjetivo e o objetivo na constituição do sujeito e na mediação entre o indivíduo e o mundo. Desse modo, é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui, constrói e se apropria do mundo da cultura.

De acordo com Vigotski (2007), é por meio da internalização que ocorre a mediação de uma atividade externa para tornar-se uma atividade interna. Assim, a linguagem e a consciência não são compreendidas como processos puramente biológicos, mas como produto cultural, fruto da ação coletiva humana.

Com isso, Vygotsky quer dizer que todas as nossas habilidades psicológicas e sociais (cognitivas, comunicativas e emocionais) são sempre adquiridas a partir de nossas interações com outras pessoas. Desenvolvemos e usamos essas habilidades, primeiro em nível interpessoal, antes de internalizá-las em nível individual (Corsaro, 2011, p. 27).

Desta forma, acredita-se que as crianças aprendem desde o nascimento. Isso significa que muito antes do ingresso na escola e da construção dos conhecimentos científicos, a criança já está aprendendo, por meio da experiência, como aponta Vigotski (2007, p. 94-95),

De fato, por acaso é de duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquira várias informações, [...] de fato, o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Muitas das atividades da vida cotidiana das crianças ocorrem na zona de desenvolvimento proximal, que se situa entre a zona de desenvolvimento real, o que as crianças podem fazer de forma independente e a zona de desenvolvimento potencial, cuja resolução necessita da mediação de outro indivíduo ou objeto (Vigotski, 2007). Desse modo, é possível compreender as relações entre o processo de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem da criança.

De acordo com Vigotski (2007), o nível de desenvolvimento real corresponde ao que a criança já consegue fazer sozinha, de forma independente. Já a zona de desenvolvimento proximal refere-se ao que ela ainda não realiza sozinha, mas pode aprender com a mediação de outros, sendo ambos essenciais para compreender seu desenvolvimento. Corsaro (2011, p. 28), exemplifica esse processo:

O nível real da capacidade de leitura de uma criança poderia ser medido por sua capacidade de ler, resumir e falar sobre uma história como Cinderela ou Branca de Neve. Seu nível potencial de desenvolvimento poderia ser estimado por sua capacidade de ler, resumir e discutir a história com a ajuda de professores, pais e colegas mais velhos. O primeiro indica o domínio integral da criança de uma capacidade ou habilidade especial, enquanto o último indica seu nível de domínio potencial. A distância entre os dois níveis é a zona de desenvolvimento proximal.

Nessa direção, o processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído a partir do nível de desenvolvimento real da criança, considerando o momento em que ela se encontra e o conceito que está sendo proposto. Esse processo precisa considerar o percurso entre esses dois pontos: o que a criança já é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que se espera que ela desenvolva deve ser mediado pelo adulto, observando as possibilidades de cada criança, isto é, por seu nível de desenvolvimento potencial (Vigotski, 2008).

Nesse processo, a interação com o outro é essencial para que a criança construa sua consciência. Visto que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”

(Vigotski, 2007, p. 100). A linguagem utilizada nas interações sociais e culturais vai se transformando na linguagem interna da criança, num processo chamado de internalização.

Vigotski (2008) afirma que pensamento e linguagem, embora tenham raízes genéticas distintas, se articulam ao longo da evolução humana pela interação e pela cultura. Desse modo, concebe que “na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala” (Vigotski, 2008, p. 51). Assim, ao longo da evolução humana, existiu o pensamento na ausência da linguagem e, da mesma forma, existiu a linguagem dissociada da consciência humana e associada às emoções.

Sob a perspectiva ontogenética, o autor também defende a separação, no sentido que os balbucios e choros de um bebê, embora sejam estágios da fala, estão relacionados a um comportamento predominantemente emocional. Mas a partir dos dois anos de idade, de modo geral, pensamento e fala, até então separados, se unem, surgindo um novo comportamento (Vigotski, 2008).

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“o que é isto?”); e (2) a consequente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos (Vigotski, 2008, p. 53).

Ao descobrir a função simbólica das palavras, gradativamente, a criança passa da fase afetivo-conotativa para a fase intelectual, tornando “o pensamento verbal e a fala racional” (Vigotski, 2008, p. 54). Desta forma a linguagem se torna essencial para mediar o pensamento e organizar a consciência. “A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico, para o sóciohistórico” (Vigotski, 2008, p. 63), ou seja, não como um processo natural ou biológico, mas determinado num movimento histórico-cultural.

Assim, o processo de apropriação da escrita pela criança ocorre na constituição dos simbolismos na infância, como um “sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2007, p. 126). O desenvolvimento da linguagem escrita não é, de modo algum, um processo linear, mas é complexo e formado por descontinuidades e mudanças.

Esta construção pode ser impactada pela mecanicidade da escrita que se sobressai, ignorando todo o processo de desenvolvimento das funções comportamentais complexas ligadas à linguagem. Diferente da fala, a escrita necessita de um procedimento sistematizado e intencional para ser construída, mas que precisa compreender e respeitar a história do

desenvolvimento dos signos na criança (Vigotski, 2007). A Educação Infantil é o período em que a criança vivencia a pré-história da escrita. Esse simbolismo se desenvolve nos gestos, nos signos visuais, no brincar, no desenho e na escrita.

Mas como o gesto ganha simbolismo na escrita? De acordo com Vigotski (2007), é por meio dos gestos que a criança representa, inicialmente, seu pensamento e sua expressão. Uma das formas é o gesto figurativo, que pode reproduzir ou representar um signo gráfico. Esses elementos também estão presentes desde os primeiros rabiscos, em que a criança utiliza gestos corporais para representar a ideia desenhada. Na complementação de seus registros, aparecem como uma forma de explicar o signo representado (Vigotski, 2007).

Desse mesmo modo, a brincadeira, os jogos, os brinquedos e o faz-de-conta possibilitam que a criança produza simbolismos para representar o mundo, os objetos e as relações. A partir de suas vivências, a criança não somente reproduz tais relações, como produz outras, atribuindo novas funções simbólicas. Para Vigotski (2007, p. 130), “o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar”.

No desenho, o simbolismo se desenvolve a partir do momento em que a criança compreende que pode representar o mundo ao seu redor por meio de traços e que pode produzir desenhos de memória (Vigotski, 2007). De acordo com Vigotski (2007, p. 136), “o desenho é uma linguagem gráfica, que surge tendo como base a linguagem verbal”. Essa atividade expressiva antecipa e contém em si os primeiros elementos da futura escrita.

Na perspectiva vigotskiana, à medida que a criança compreende que, além de objetos, consegue representar sua fala e suas ideias por meio de signos, passa a atribuir significado à escrita. Dessa forma, “o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá [...] pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras” (Vigotski, 2007, p. 140).

Acerca deste estudo apresentado por Vigotski (2007; 2008) sobre a pré-história da linguagem escrita, cabem importantes reflexões sobre a valorização das brincadeiras e das interações no trabalho pedagógico na Educação Infantil. O autor destaca que a excessiva preocupação com a mecanização da escrita pode impactar negativamente na atribuição dos significativos e na construção simbólica que deve ocorrer em todos os momentos que antecedem o processo de escrita (Vigotski, 2007).

Assim, as aproximações dos estudos entre Vigotski (2007; 2008) e Bakhtin (1981) são analisadas, nesse contexto, pelo conceito de linguagem e sua construção na e pela interação social. Bakhtin (1981), ao contrapor as ideias presentes nas correntes teóricas do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, desenvolve o conceito de linguagem como um movimento

em contínua construção, que se dá na relação com a realidade social. Para o autor, a linguagem não existe de forma abstrata e desvinculada da realidade em que os usuários a criam e recriam. Por este motivo é constituída por valores, crenças e vivências.

Um signo só pode surgir em um território interindividual, que não remeta a natureza no sentido literal dessa palavra. O signo tampouco surge entre dois *Homo Sapiens*, é necessário que esses dois indivíduos sejam socialmente organizados, ou seja, acompanham uma coletividade - apenas nesse caso um meio sótico pode formar-se entre eles (Volóchinov, 2018, p. 96-97).

A língua, ao ser considerada como parte da ação humana, passa a se constituir como um fenômeno social, não na perspectiva de um produto, mas como movimento que transforma e é transformado. Diante disso, Bakhtin (1981, p. 108) afirma que “os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. É dessa forma que a criança aprende o discurso do outro, por meio da linguagem, desde o seu nascimento e vai se construindo nas interações sociais.

Souza (2010), em seus estudos sobre a concepção bakhtiniana de linguagem, aborda o caráter ideológico da linguagem e, nesse viés, apresenta a interação verbal como sua principal categoria. Assim, nessa concepção, não existe enunciado isolado do sentido social, mas todo enunciado precede e sucede a outros enunciados, numa rede de significações ampla, complexa e histórica. “Portanto, as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja, no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores, ao longo do tempo e em espaços distintos” (Souza, 2010, p. 100).

Bakhtin (1981) reflete acerca da construção das relações dialógicas, afirmando que as palavras ou discursos proferidos não pertencem exclusivamente a quem os pronunciou, embora este tenha grande projeção sobre eles. Tais discursos foram constituídos por enunciados anteriores e constituirão novos discursos.

Esse movimento faz com que a linguagem nunca esteja completa, mas sempre em um processo cíclico, produzido pela ação humana enquanto sujeitos sociais e históricos. “A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. [...] Viver significa, então, participar do diálogo; interrogar, ouvir, responder, concordar etc.” (Bakhtin, 2003, p. 348).

O autor ainda discute como essa perspectiva dialógica se distingue da dialética hegeliana. Para ele, um enunciado não tem seu valor e significado exclusivamente na língua,

mas na relação dialógica que se estabelece com outros enunciados em uma determinada realidade. Já a dialética é considerada monológica, em um contato mecânico (Bakhtin, 1981).

Nesse contexto dialógico, Souza (2010, p. 116) provoca a pensar como a criança “[...]experimenta as palavras do outro na sua consciência? Como o discurso é ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que a criança pronunciará em seguida?”

Assim, a resposta reside justamente no fato de que essa relação é fundada na realidade e nos vínculos que estabelecemos com o outro, passando a atribuir significado à linguagem. Em seu estudo, Bakhtin (2003) destaca como, nesta relação dialógica, o discurso verbal vai contribuir para a construção da consciência.

O discurso verbal é diretamente ligado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. Quando deparamos com um enunciado do tipo “Eu não acredito mais em você”, percebemos que ele envolve uma série de critérios (éticos, políticos, cognitivos, afetivos) que levam em consideração muito mais do que está incluído nos fatores estritamente verbais do enunciado. São os julgamentos de valor e as avaliações que fazem com que o discurso verbal se envolva diretamente com a vida, formando com ela uma unidade indissolúvel (Souza, 2010, p. 104).

Desse modo, compreende-se que a vida chega até a criança pela palavra do outro, num amplo e complexo processo histórico, cultural e social de apropriação por meio do cotidiano vivido e experienciado. Ao passo que incorpora, a criança também transforma a realidade pela linguagem ao produzi-la, pois em cada contexto, os discursos “refletem e refratam a sua realidade” (Souza, 2010, p. 120). Assim, o discurso também se torna cerne do contexto ideológico, enquanto campo de disputas, pois influencia e é influenciado pela construção da consciência.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (Bakhtin, 1981, p. 41).

Ao constituir-se sujeito pela linguagem, numa determinada realidade contextual, os discursos e as ideologias são tensionados cotidianamente por meio das múltiplas linguagens. Nesse processo dinâmico e contínuo, o ato de questionar, ouvir, falar, concordar e discordar

demonstra que “a vida é dialógica por natureza” (Bakhtin, 2003, p. 348). Para o autor, essas relações se estabelecem nas percepções do “eu para mim”, do “outro para mim” e do “eu para o outro”, de modo a constituir o sujeito no movimento inter-relacional.

Souza (2010) afirma que, na perspectiva teórica Bakhtiniana, o território social é o responsável pela atividade mental e pela expressão exterior dos sujeitos. É na linguagem e na organização social que o sujeito constrói sua consciência. Nesse sentido, Bakhtin (1981) concebe que, para a consciência não ser apenas ficcional, ela se constitui na relação com a organização social da realidade dos sujeitos. Ou seja, quanto mais elevado o grau de consciência, mais elevado é o nível de organização social do espaço em que o sujeito vive e interage.

Outra dimensão da linguagem destacada por Bakhtin (2003) é o ato responsivo. Ao passo que as relações humanas são fundadas na dialogia, elas demandam que nossas respostas sejam formuladas a partir da relação com a alteridade. O ato responsivo é compreendido como a responsabilidade que cada sujeito tem com o outro, numa dimensão social que tem a linguagem como mediação sónica.

Na próxima seção, será analisado como as concepções de infância e linguagem contribuem e são compreendidas nas práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil, observados os desafios e as digressões conceituais que circundam a temática. Em síntese, serão abordados os eixos norteadores trazidos pelas legislações e as compreensões obtidas a partir dos estudos de pesquisadores em leitura e escrita para crianças da Educação Infantil.

5.2 “ENTRE AS LETRAS E SEUS SILÊNCIOS PODIA-SE SABER MUITO MAIS LONGE”: OS SENTIDOS DA LEITURA E DA ESCRITA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

No céu, o avô lia os sinais dos ventos, das cores, das nuvens e previa chuva, colheita e frio. Por outras vezes, o pai, escutando o tempo, fazia leituras do silêncio e, soltando a língua, traduzia seus ruídos em palavras que traziam de volta a infância antiga ou decifravam o futuro escrito por Deus em linhas tortas. [...] Na escola a professora ensinava leitura. Foi sem esforço que o menino aprendeu. Ele já conhecia que entre as letras e seus silêncios podia-se saber muito mais longe. Era possível viajar mundos distantes. Mundos que o olhar não alcançava, mas o livro trazia (Queirós, 2004, p. 85-86).

Quando Queirós (2004) narra poeticamente as leituras de Antônio, personagem da obra *Índex*, nos possibilita refletir sobre as sutilezas e complexidades das leituras e escritas que a infância produz. Quantas leituras e escritas, para além do sistema alfabético, as crianças

produzem e se apropriam na e pela cultura? Como as práticas sociais de leitura e escrita fazem parte do cotidiano das crianças e de que modo podem ser abordadas intencionalmente nas práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil?

A linguagem exerce um papel fundamental na constituição do sujeito, sendo construída na e pelas interações sociais, que são essenciais aos processos de produção e apropriação da cultura. Desde o nascimento, a criança apropria-se da linguagem, estabelecendo relações com o mundo ao seu redor e comunicando-se por meio de diversas formas e recursos.

Quando o menino Antônio, personagem de Queirós, lê o vento, a noite e o silêncio e compreende os caminhos para ler os livros que sua professora lhe dava, reafirma-se a ideia de Goulart (2005) de que as crianças já são leitoras e produtoras de textos muito antes de seu ingresso na escola. Reconhecer as potencialidades e as especificidades da infância possibilita aos profissionais da Educação Infantil um novo olhar sobre as práticas pedagógicas.

Segundo Larrosa (1999), reconhecer a competência das crianças nas interações com os adultos exige uma vivência baseada no encontro genuíno. Isso significa estabelecer uma relação que vá além da apropriação, na qual o outro é reduzido ao que cabe em nossa medida, ou do simples reconhecimento, em que apenas projetamos no outro aquilo que já conhecemos ou esperamos. Em vez disso, trata-se de um vínculo aberto ao novo, ao inesperado que cada criança pode trazer.

Esse encontro com a infância acontece na Educação Infantil. Mas de que espaços, tempos e relações na Educação Infantil estamos falando? Que concepções embasam a Educação Infantil para a oferta das condições de leitura e escrita às crianças?

Apesar dos avanços na Educação Infantil no Brasil, ainda existem muitos embates e digressões acerca das concepções que devem orientar os processos educativos nesse campo. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar as concepções epistemológicas, teóricas, legais e formativas que conduzem e permeiam as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. De acordo com Corsino *et al.* (2016, p. 15),

ao longo do século XX houve um deslocamento na forma de pensar as crianças. [...] significa romper com uma visão linear de desenvolvimento, com etapas universais a serem percorridas. Significa também considerar que as crianças, com suas produções singulares, criativas e imprevisíveis, podem apresentar diferentes processos tanto individuais quanto culturais, já que são sujeitos situados sócio-historicamente, com traços culturais de seu grupo, gênero, etnia, religião.

No Brasil, os principais marcos que norteiam a ação educativa na Educação Infantil são as DCNEI (Brasil, 2009a; 2009b) e a BNCC (Brasil, 2017a), documentos a partir dos quais se constroem políticas públicas, como o CNCA. Nesta seção, não serão abordadas as tensões e

contradições presentes na elaboração e na implementação de tais documentos. Mas será dada ênfase às concepções que os embasam, para que seja possível avançar na reflexão acerca da construção das condições concretas de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil.

De acordo com Nunes e Corsino (2019), a construção das DCNEI foi um dos grandes marcos das políticas públicas educacionais no Brasil, pois aborda a criança como sujeito histórico e de direitos, produtores de cultura, que deve estar no centro do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2009a; 2009b). Portanto, ao estarem no centro do processo educativo, as crianças devem ter seus interesses e necessidades considerados, afim de ampliar seus repertórios culturais e conhecimentos por meio de experiências intencionalmente planejadas (Brasil, 2009a; 2009b).

Acerca dos processos de leitura e escrita, as DCNEI destacam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira de modo a:

garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. [...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2009a, p. 21).

Outro documento normativo relevante para a Educação Infantil é a BNCC, elaborada na década seguinte. Embora seu processo de construção tenha se iniciado com ampla participação dos segmentos da Educação Infantil, a BNCC passou a sofrer rupturas ao longo de sua elaboração e da apresentação de suas versões. Apesar dessas tensões e disputas, o documento final mantém como referência as DCNEI.

O documento apresenta para a Educação Infantil, um trabalho que visa a garantia de seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se que devem ser oportunizados às crianças por meio de experiências e vivências (Brasil, 2017a). Devem ser organizadas em campos de experiência, que estão denominados como: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017a).

As propostas da BNCC para a Educação Infantil no campo da leitura e da escrita priorizam experiências significativas e contextualizadas que respeitam o modo como as crianças constroem conhecimentos (Brasil, 2017a). O documento valoriza o uso da linguagem oral e escrita de forma integrada a outras formas de expressão, como o desenho, a fotografia e

a dramatização, reconhecendo que a criança se comunica por meio de múltiplas linguagens (Brasil, 2017a).

Assim, sugere-se que as práticas pedagógicas promovam situações nas quais as crianças possam expressar ideias, sentimentos e vivências por meio de escritas espontâneas e registros diversos. O trabalho com recontos, com a professora como escriba, e a produção de histórias próprias, em contextos com função social, são estratégias pedagógicas que possibilitem o acesso das crianças à linguagem escrita por meio de práticas sociais sem a preocupação com antecipação da alfabetização formal ou com a utilização de metodologias mecânicas (Brasil, 2017a).

Além disso, a BNCC propõe que a familiarização com os textos e com os portadores da escrita aconteça por meio da manipulação de livros e da observação de elementos gráficos (Brasil, 2017a). A criança é incentivada a escolher livros de seu interesse, levantar hipóteses sobre os gêneros textuais e construir sentidos a partir da leitura das imagens, da memória e do reconhecimento de palavras conhecidas, enquanto prática social. Essas experiências favorecem a construção de um repertório linguístico e literário que fortalece o vínculo com a linguagem escrita desde a primeira infância, contribuindo para que a criança se perceba como sujeito capaz de ler e escrever, ainda que de forma não convencional (Brasil, 2017a).

O documento enfatiza ainda que, na Educação Infantil, a inserção das crianças na cultura escrita e das linguagens deve considerar seus interesses, curiosidades e saberes prévios, promovendo experiências e vivências com a literatura infantil (Brasil, 2017a). Tais interações e brincadeiras devem favorecer o prazer pela leitura, o estímulo à imaginação e a ampliação do repertório cultural por meio de diferentes gêneros literários, como histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis (Brasil, 2017a).

Além desses documentos normativos, a implementação de programas nacionais teve (e tem) impacto direto nas concepções e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. No ano de 2019, o governo federal instituiu, por meio do Decreto nº 9.765/2019, a PNA, vigente no período de 2019 a 2022, que propunha a implementação de ações e programas fundamentados em evidências científicas oriundas da ciência cognitiva da leitura. Essas ações tinham o propósito de qualificar os processos de alfabetização no país e enfrentar tanto o analfabetismo absoluto quanto o funcional (Brasil, 2019).

De acordo com Souza (2023, p. 11), essa política, por meio do Programa Tempo de Aprender, inclui a educação infantil com o claro propósito de preparar as crianças para a alfabetização no primeiro ano de Ensino Fundamental, utilizando metodologias mecanicistas.

[...] a política se alinha ao discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se organiza para que a alfabetização ocorra até o final do 2º ano (BRASIL, 2018), e à reformulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). [...] A redução do ciclo da infância (BRASIL, 2010) e a aceleração do processo de alfabetização do EF passaram a definir outros objetivos para a Pré-Escola, trazendo a perspectiva preparatória para o processo de alfabetização, mesmo que os documentos curriculares vigentes sinalizassem a não antecipação de conteúdos da etapa seguinte (BRASIL, 2009a; 2009b; 2018). Esse cenário reavivou aspectos históricos – que pareciam ter sido superados – nas discussões do campo da Educação Infantil, como seu caráter compensatório e preparatório para o EF.

A PNA previa que, “[...] na Educação Infantil, sobretudo da subetapa da pré-escola, em que se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita” (Brasil, 2019, p. 32). Trata-se de uma política construída na contramão das DCNEI, pois reafirma a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, descaracterizando a infância e o direito da criança de vivenciá-la (Souza, 2023).

Em 2023, foi criado o CNCA, por meio do Decreto 11.556/2023, em substituição a PNA. O programa organiza-se em cinco eixos: governança e gestão da política de alfabetização; formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; melhoria e qualificação da infraestrutura física e dos insumos pedagógicos; sistemas de avaliação; e reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2023a, 2023b).

Entre esses eixos, destaca-se a formação continuada das professoras da Educação Infantil, articulada a ações de reconhecimento, premiação e disseminação de boas práticas docentes. Articulada a esse compromisso, foi implementada, por adesão dos estados e municípios, uma proposta de desenvolvimento profissional denominada Leitura e Escrita na Educação Infantil, desenvolvida em parceria com universidades públicas e secretarias municipais e estaduais de educação.

Sobre a formação continuada para professoras de Educação Infantil, Nogueira, Ferreira e Espíndola (2023, p. 15) questionam “como esse processo formativo, pode reverberar ações pedagógicas cotidianas para a apropriação da leitura e escrita pelas crianças em um ambiente acolhedor e que se pautem nas orientações dos documentos legais?”

De acordo com Corsino em entrevista à pesquisadora Barros-Mendes (2023), alguns marcos estabelecidos nos documentos oficiais necessitam estar presentes nas formações e reflexões docentes, para posteriormente se incorporarem às práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil.

Não se pode afirmar que existe uma única comunidade científica do campo da Educação Infantil, nem muito menos no campo da leitura e da escrita. Entretanto, precisamos ressaltar que, no Brasil nas últimas décadas, alguns consensos foram produzidos no campo da Educação Infantil, que têm demarcado posições que

poderiam ser consideradas paradigmáticas, já que passaram a constar em documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Quais sejam: i) as crianças são entendidas como sujeitos históricos, produtores de cultura, ativos e criativos cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível; ii) a educação Infantil (creche- 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 0 a 5 anos e 11 meses) visa o desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; iii) as propostas pedagógicas da educação infantil devem ter as crianças como centro do processo e como eixos do trabalho as interações e a brincadeira; iv) o currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças (Barros-Mendes, 2023, p. 4).

Nessa perspectiva, Baptista (2010) elenca três aspectos que precisam estar presentes nas concepções previstas nos documentos da escola e que se estendam às práticas pedagógicas, concretizando-se nas práticas pedagógicas. O primeiro aspecto abarca a construção da identidade das crianças e das escolas de Educação Infantil que necessita ser “constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina” (Baptista, 2010, p. 1).

A autora entrelaça o primeiro aspecto aos dois seguintes, afirmando que a linguagem exerce função social na construção dessa identidade, sobretudo quando compreendida, no terceiro aspecto, pelas interações e brincadeiras. E complementa: “a brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura” (Baptista, 2010, p. 2).

Dessa forma, é inegável a importância de que as interações e a brincadeira constituam os eixos norteadores dos currículos e das práticas pedagógicas na Educação Infantil (Brasil, 2009a; 2009b). De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009a, p. 15), “dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação”. Nesse sentido, o acesso à linguagem escrita, entendido como um direito da criança, deve ocorrer por meio de práticas sociais imbuídas de sentidos e significados à realidade cotidiana da criança.

Sarmiento (2003, p.65) corrobora essa perspectiva ao afirmar que,

as crianças, nas suas interações com os pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida. A análise das gramáticas das culturas da infância permite-nos interpretar o jogo simbólico como um processo activo de interpretação, compreensão e intervenção na realidade social. Esse processo é o responsável pela capacidade de resistência ao horror que frequentemente é projectada na vida das crianças.

A partir desse contexto, Baptista (2010) analisa como a linguagem escrita, um elemento central nas sociedades contemporâneas por influenciar e até determinar as estruturas urbanas, as formas de comunicação e de expressão cultural, é compreendida como um componente com o qual as crianças estabelecem contato desde cedo. Ou seja, faz parte de sua constituição como sujeito histórico e social, permitindo que se aproprie e produza cultura. Por meio dessa interação, as crianças se apropriam da linguagem escrita como forma de ampliar sua compreensão do mundo e fortalecer suas relações com o meio social e cultural que as cerca.

Essa relação não é algo que ocorre somente dentro dos espaços educativos, ela ocorre em todos os espaços sociais. Desse modo, não é justificável que nas escolas a construção da linguagem escrita se restrinja ao mecanicismo de aquisição do código alfabético, ignorando os contextos sociais de sua produção, os quais as crianças já vivenciam antes mesmo de adentrarem as salas de aula.

Todavia, é imperativo destacar que a inserção de práticas pedagógicas estruturadas nas interações e brincadeiras não acontece de modo natural ou ocasional. Elas precisam ser planejadas e intencionadas. Segundo Baptista, Silva e Neves (2023, p. 180), para que se efetivem

[...] é preciso que os objetos, os materiais, os produtos e as práticas típicas da cultura letrada integrem o cotidiano dos grupos de crianças, se configurando como elementos estruturantes das diferentes interações que se estabelecem entre as crianças e suas professoras, seus colegas e as coisas que estão ao seu redor.

Entre as propostas pedagógicas presentes no cotidiano infantil estão as contações de histórias, os relatos de vivências das crianças e a utilização de diferentes gêneros e suportes textuais presentes na vida social das crianças. São múltiplas as possibilidades de apresentar os contextos da cultura letrada às crianças. “Brincando, elas podem, também, ingressar na cultura escrita. Em suma, propomos que, na educação infantil, sejam garantidas situações de convívio com escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças” (Brandão; Leal, 2010, p. 21).

Para Brandão e Leal (2010), na Educação Infantil o letramento e a apropriação da cultura escrita são dimensões que precisam estar articuladas e ser desenvolvidas por meio das brincadeiras e interações e a partir das vivências da vida social da criança. Nesse contexto, algumas estratégias são importantes e podem fazer parte das práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil.

As autoras exemplificam práticas pedagógicas que envolvem atividades de leitura e escrita já vivenciadas pelas crianças em outros contextos sociais, bem como aquelas propostas

e realizadas por elas mesmas, como registros de brincadeiras, convites de aniversário e anúncios. Além disso, destacam jogos e brincadeiras voltados à consciência fonológica, ao estímulo da escrita com base em palavras do cotidiano infantil e ao desenvolvimento da discriminação perceptual e da coordenação visomotora (Brandão; Leal, 2010).

Quando estratégias como essas respeitam a cultura da infância, em contextos lúdicos nos quais as crianças não apenas se apropriam, mas também se tornam coprodutoras, elas passam, por meio do brincar, a pensar e falar sobre a língua. A linguagem verbal, por exemplo, desenvolve-se por meio de brincadeiras de faz de conta, cantigas, parlendas, trava-línguas e práticas de leitura que envolvem ritmos sonoros e a construção das palavras (Leal; Silva, 2010).

Kishimoto (2003) destacou a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, organizando-os em cinco grupos: brincadeiras de faz-de-conta, que envolvem o jogo simbólico, de papéis ou imaginativo; jogos tradicionais da cultura popular, que exploram a oralidade; jogos de construção, que desenvolvem o raciocínio lógico; jogos com regras construídas ou discutidas; e jogos didáticos articulados ao currículo da Educação Infantil. Quando essa variedade de jogos integra o cotidiano das crianças na Educação Infantil, a aquisição da linguagem oral e escrita ocorre em contextos prazerosos e instigantes, afastando-se de atividades mecânicas e fragmentadas, que geram exaustão e pouco interesse pelo mundo letrado.

Outra dimensão importante a ser abordada é os desafios ainda existentes com relação à necessidade ou não de alfabetizar as crianças na subetapa da pré-escola. Muitas professoras ainda optam por práticas pedagógicas cujas metodologias se restringem a atividades descontextualizadas e fragmentadas de leitura e escrita, com o propósito de desenvolver habilidades de consciência fonológica e o domínio do código alfabético, na perspectiva de preparação para a etapa subsequente do Ensino Fundamental.

Outra corrente defende que a preparação para o Ensino Fundamental não deve ser prioridade na Educação Infantil, pois a inserção da criança no mundo letrado deve ocorrer por meio de vivências em práticas sociais. Nesse contexto, Brandão e Leal (2010) alertam para o risco do chamado “letramento sem letras”.

Acerca desse debate polêmico, muito presente nas pesquisas e também no cotidiano docente, Soares (2009) destaca que a alfabetização e o letramento raramente se iniciam na escola. As crianças vivem em contextos marcados pela presença da linguagem escrita e iniciam, de forma espontânea e assistemática, processos de aprendizagem que as inserem nesse universo. Essa vivência cotidiana com elementos gráficos favorece uma aproximação natural com o

letramento, mesmo antes de qualquer instrução formal, revelando que a alfabetização não começa exclusivamente com o ingresso da criança na escola.

A partir dessa perspectiva, a autora considera equivocada a ideia de que crianças com menos de seis anos não deveriam ter contato sistemático com a leitura e a escrita (Soares, 2009). A realidade social mostra que esse contato ocorre desde os primeiros anos de vida, ainda que em diferentes intensidades, dependendo do contexto sociocultural que a criança vivencia. Assim, a polêmica sobre a antecipação da alfabetização perde sentido, já que o envolvimento precoce com práticas letradas faz parte da experiência infantil muito antes do ingresso no Ensino Fundamental (Soares, 2009).

Esse debate é fruto das políticas públicas desenvolvidas no Brasil, especialmente até a década de 1960, marcadas por discursos de maturidade para a alfabetização, que sustentavam a ideia de que a criança só estaria pronta para a leitura e a escrita por volta dos seis anos de idade e que tais habilidades seriam inatas. Essa mesma concepção refletiu sobre as políticas públicas até a década de 70 e 80. Desse modo, a inserção das crianças na subetapa da pré-escola passou a contemplar, de forma mais incisiva, as condições visomotoras, de memória, atenção e orientação espacial, como preparação para o ensino da cultura letrada no Ensino Fundamental (Brandão; Leal, 2010).

No entanto, pesquisadores como Vigotski (2007) defendem que as crianças podem se alfabetizar muito antes dos seis anos, por volta dos três ou quatro anos, as crianças realizam simbolismos na escrita. Mesmo quando não dominam o código escrito, as crianças podem, nas brincadeiras, utilizar-se de rabiscos que as auxiliem na lembrança das ideias que pretendem anunciar. Essa relação do rabisco como forma de representar um objeto ou uma frase, dispostos em locais diferentes no papel são resultados de um processo mnemônico que é considerado precursor da escrita.

Não negamos a possibilidade de ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler escrever. No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias à criança. [...] Portanto ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente uma segunda demanda: a escrita deve ser relevante à vida (Vigotski, 2007, p. 143).

Essa perspectiva corrobora a ideia de Brandão e Leal (2010) quando abordam a necessidade de ler e escrever com significado na Educação Infantil. Para as autoras, ao mesmo tempo que não há necessidade de a professora de Educação Infantil pensar práticas pedagógicas que contemplem a obrigação de alfabetizar, tampouco devem promover um letramento sem

letras. Dessa forma, o que se considera importante é a significação da leitura e da escrita no universo da infância, ou seja, a inserção das crianças no mundo letrado numa perspectiva sócio-histórica.

5.3 “O DESTINO ERA ASSIM ESCOLHIDO, SEM OUTROS INÚTEIS ANSEIOS”: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No dia em que o umbigo da criança caía, a parteira, madrinha de todos os nascimentos, o enterrava em lugar escolhido. Se no jardim com flores, a menina seria bela e boa jardineira; se na horta, o menino seria lavrador e, se no curral, boiadeiro. O destino era assim escolhido sem outros inúteis anseios (Queirós, 2004, p. 10).

No cotidiano em que vive o menino Antônio, protagonista da obra literária *Indez*, o destino da criança é traçado no dia de seu nascimento, de acordo com o local onde a parteira decide enterrar seu umbigo. Os costumes e as crenças da comunidade de Antônio revelam e explicam as definições de seu futuro. Uma analogia pertinente quando pensamos em como é possível qualificar e ressignificar as práticas pedagógicas docentes, afinal, a definição das políticas públicas de formação de professoras também pode determinar o destino dos processos educativos.

Embora a importância da formação continuada de professoras seja, atualmente, um consenso na educação brasileira, a análise dos desafios de sua constituição, das concepções presentes nas escolas públicas de Educação Básica e dos elementos que contribuem para a qualificação das práticas pedagógicas evidencia sua urgência e necessidade. Nesta seção, busca-se articular como os processos de formação continuada de professoras, em uma perspectiva histórico-crítica, podem contribuir para a formação humana integral, especialmente na construção da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Diversos pesquisadores (Saviani, 2011; Gatti, 2014) têm afirmado em suas pesquisas as fragilidades da formação inicial de professoras, bem como as dificuldades enfrentadas na constituição da profissão docente. Diante desse panorama, e tendo em vista a alta complexidade presente na atividade docente (Vasconcellos, 2011), a formação continuada tem se apresentado como uma das principais alternativas na construção dos conhecimentos e saberes necessários ao desenvolvimento da profissão docente.

Todavia, esse processo formativo tem apresentado, ao longo da história, desafios na sua efetivação, que vão desde a concepção, perpassam a implementação e se fragilizam na inoperância destes aprendizados na práxis docente. No Brasil, os movimentos em defesa da

formação continuada de professoras ganharam força na década de 1990, em resposta a uma demanda capitalista que se apresentava no mercado de trabalho. Dessa forma,

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (Gatti, 2008, p. 58).

No Brasil, essa demanda resultou na criação de políticas públicas educacionais. Entre elas, destacam-se o Programa de Capacitação de Professores (1996), em Minas Gerais, e o Programa de Educação Continuada, em São Paulo (Gatti, 2008). Esse movimento de formação continuada de professoras também se articula a uma agenda global, na qual iniciativas como as citadas contaram com apoio e financiamento do Banco Mundial.

Outra importante política pública brasileira foi a aprovação da LDBEN, Lei nº 9.394/1996, que passou a reconhecer a formação continuada como uma exigência para o exercício da docência. Conforme estabelecido nos parágrafos 1º e 2º do artigo 62, a responsabilidade por promover essa formação foi atribuída aos entes federativos, que devem atuar em regime de colaboração, sendo permitida, inclusive, a utilização de recursos e tecnologias de educação a distância. Posteriormente, com a inclusão do parágrafo único no artigo 62-A por meio da Lei nº 12.796/2013, reforçou-se a garantia da formação continuada no próprio local de trabalho ou em instituições de ensino (Brasil, 1996).

Gatti (2008) frisa uma série de iniciativas que são promovidas pelo MEC ou em parcerias com os Estados e municípios no planejamento e oferta de formações continuadas como: Salto para o Futuro, Parâmetros em Ação, Programa Praler, Gestar. Outros programas impulsionaram, no Brasil, as parcerias público-privadas com o Instituto Ayrton Senna nos Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão e, com a Fundação Roberto Marinho nos projetos de Leitura e Escrita e Formação na Escola. As iniciativas objetivavam “promover aceleração de estudos, melhorar processos de alfabetização de crianças, melhorar o ensino de língua portuguesa e matemática ou outras disciplinas e melhorar gestão que implicam capacitação de educadores, realizando processos de formação continuada em serviço” (Gatti, 2008, p. 60).

No ano de 1999, o MEC lança os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999), que objetivava implantar uma nova política pública de formação de professoras no país. De acordo com o documento,

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apóia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (Brasil, 1999, p. 70).

Acerca da concepção proposta no documento, Araújo, Araújo e Silva (2015) analisam sua relação com a concepção crítico-reflexiva, pautada na prática pedagógica, em substituição ao modelo liberal-conservador, já considerado ineficiente no período. Para os autores, essa proposta, conhecida como epistemologia da prática ou racionalidade prática, defende que a professora produza conhecimentos teóricos mediante reflexão sobre a prática. Essa concepção que, na década seguinte, começa a apresentar fragilidades.

No que se refere a avaliação crítica do impacto da ideia de professor reflexivo no cenário educacional, é possível afirmar que a teoria da reflexão sobre a prática operou poucas transformações na realidade educativa, isto porque a reflexão foi reduzida a prática de ensino, mais especificamente, aos processos de ensinar e aprender na sala de aula (Araújo; Araújo; Silva, 2015, p. 63).

Mas como é possível girar a chave da formação continuada de professoras no Brasil? Como possibilitar a implementação dos processos formativos para além da conceituação de cursos, palestras e treinamentos? A formação continuada pode ser construída na perspectiva da formação humana?

Na busca por respostas a esses questionamentos, traz-se para o debate as ideias presentes em Freire (1996), de uma formação que possibilite a emancipação humana por meio de uma educação libertadora. Nesse sentido, na formação continuada, assim como na educação, não é possível problematizá-la sem contrapor-se à educação bancária, da mesma forma como não é possível fazer isso fora do diálogo (Freire, 2013).

Essa prática problematizadora (Freire, 2013) precisa romper com o paradigma que separa aqueles que pensam, planejam e problematizam daqueles que apenas reproduzem o conhecimento de forma passiva e acrítica. Hierarquicamente, esse movimento se inicia nos cursos e treinamentos de professoras e é replicado nas salas de aula.

Dessa forma, primeiro as professoras são sujeitos passivos de uma formação cujo objetivo é que aprendam apenas a reproduzir tais práticas em sala de aula, sem qualquer construção dialógica. Na sequência, as professoras reproduzem com seus estudantes, não

somente os conhecimentos aprendidos, mas a forma paradigmática de assimilação sem debate, sem questionamento e sem participação ativa. Assim, consolida-se o ciclo de uma educação bancária, alicerçado na concepção de formação continuada adotada.

Inversamente, “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2013, n.p). Nessa ótica, a formação continuada precisa ser reflexiva, problematizadora e voltada à construção das consciências e da criticidade.

Assim, para pensar o desenvolvimento da formação continuada de qualidade na perspectiva histórico-crítica da formação humana é preciso, de antemão, refletir sobre os sentidos que se deseja atribuir para o termo qualidade. Segundo Imbernón (2016, p. 16), qualidade é um “[...] conceito poliédrico, ambíguo ou multidimensional [...]” e, para tal, pode não ter o mesmo significado para todos os atores.

Desse modo, ao reconhecer as tensões, contradições e disputas de poder que permeiam os processos formativos, torna-se necessário compreender os objetivos de cada concepção educativa e sua relação com os resultados esperados. Questiona-se, portanto: essas ações geram qualidade para atender aos propósitos de quem?

Imbernón (2016) retoma a ideia de que a formação na escola, embora tenha surgido a partir de uma necessidade e de proposições das políticas e do mercado neoliberal, encontra na coletividade escolar uma possibilidade de se reinventar. Nesse contexto, o processo formativo pode tornar-se significativo para a sociedade, voltado à formação humana e não apenas ao atendimento dos interesses mercadológicos.

Assim, o “[...] conceito de qualidade de caráter mais colaborativo, mais coletivo, que tem a possibilidade de se desenvolver, no âmbito educacional, em determinada comunidade de prática entre professores e contexto [...]” (Imbernón, 2016, p. 19), pode engendrar um novo conceito de qualidade e uma nova relação entre o objeto e o resultado esperado.

Nessa lógica, Imbernón (2016, p. 148) segue afirmando que a ação docente nos processos formativos “[...] deveria apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.” O autor destaca ainda sua concordância com as ideias de Freire, em que o diálogo pedagógico entre os docentes fortalece, no processo formativo, a construção da práxis pedagógica. Esse processo visa à autonomia das professoras em sua humanização e à dos educandos, capacitando-os para a tomada de consciência do mundo e a intervenção nele.

E, nesse sentido, quando a professora, durante a formação continuada, analisa sua realidade e sua prática pedagógica, precisa compreender o ser humano enquanto inconcluso e, portanto, em permanente formação. Esse entendimento é o que entrelaça a formação continuada nos sentidos político e pedagógico (Freire, 2001).

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2001, p. 20).

Nóvoa (2023) coaduna com esse pensamento, ao trazer para o bojo do debate que a escola do futuro será feita de cooperação, num esperar sem ingenuidade, mas construída em comum para uma educação para a transformação. Desse modo, pensar um futuro cenário educacional sem escolas ou professoras, como muitos anunciam, significa ignorar o fato de que os processos formativos e educativos são profundamente humanos.

A educação exige a presença de sujeitos que compartilham um espaço público e vivenciam relações marcadas pelo imprevisível, pelas emoções e pelos encontros entre professora–aluno, aluno–aluno e escola–comunidade, sempre mediados pelo conhecimento e pela cultura. Ao desconsiderar a presença concreta e afetiva, reduz-se significativamente o poder transformador da educação, já que é justamente da interação humana que se constroem sujeitos críticos e conscientes (Nóvoa, 2023).

Portanto, se os processos formativos são profundamente humanos, é imperativo reconhecer que são esses sujeitos que constroem e, ao mesmo tempo, se constroem nessa relação. O processo de formação continuada precisa ter como horizonte que se constitui com a finalidade de educar humanos, sujeitos históricos e sociais. É necessário considerar que são sujeitos diversos, imersos numa sociedade capitalista, altamente tecnológica, repleta de informações e, ao mesmo tempo, imensamente desigual e excludente.

Da mesma forma, o processo formativo é feito por humanos com vistas a uma educação para o bem da humanidade (Nóvoa, 2023). Essa educação republicana, que se desenvolve para o bem público e de modo partilhado, precisa ser construída. Para isso, é necessário romper com os paradigmas que prendem os docentes em práticas e posicionamentos conservadores e “tarefeiros”. Somente ao compreender as experiências já produzidas nesse contexto e reconhecer os elementos desta herança formadora, que ainda estão presentes nas práticas

docentes, é possível pensar alternativas de inovação e mudanças às políticas e práticas de formação (Imbernón, 2010).

Qual é o denominador comum das tendências tradicionalistas? Simples: o conhecimento é visto como externo aos professores, sendo desvalorizado o conhecimento interno, produzido no interior da docência. Os professores são definidos como 'aplicadores' de um conhecimento alheio e ignorados como 'produtores' de um conhecimento próprio. A formação de professores assume uma dimensão essencialmente prática e instrumental (Nóvoa, 2023, p. 61).

Sob esse prisma, a identidade profissional e a constituição do conhecimento profissional docente se entrelaçam com os sentidos da formação continuada. Segundo Libâneo (2004, p. 227), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Para Nóvoa (2023), pensar o conhecimento profissional e a identidade docente como base do trabalho pedagógico, significa pensar mudanças profundas na organização da formação de professoras. Isso implica compreender quais conhecimentos são necessários ao processo de ensino e aprendizagem e como eles são construídos continuamente num movimento dialógico e de emancipação humana (Freire, 2013). Essa perspectiva desloca o foco de uma formação tecnicista e fragmentada para uma abordagem que valoriza a experiência docente, a colaboração entre pares e a construção contínua da identidade profissional.

Assim, a identidade docente deixa de ser algo dado por outrem e passa a ser compreendida como uma construção permanente, projetada na e pelas interações humanas. Desse modo, a “formação de professores é um campo decisivo para essa mudança, se for capaz de evitar uma subalternização dos professores e contribuir para uma valorização, qualificação e reforço da profissão docente” (Nóvoa, 2023, p. 60).

Pimenta (1996, p. 75) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “a identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Nesse sentido, a identidade docente é construída a partir dos significados sociais da profissão.

Essa construção ocorre no cotidiano da docência relacionando-se aos valores pessoais e sociais, à forma como o sujeito se posiciona no mundo, à sua história de vida, às representações que elabora sobre a docência, à compreensão das práticas culturalmente aceitas, aos saberes que mobiliza, bem como às suas inquietações e expectativas. Trata-se, portanto, de um processo

dinâmico que integra dimensões pessoais, sociais e profissionais na constituição do ser professora.

A identidade docente também é abordada por Imbernón (2010, p. 78), ao afirmar que “os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional”. Essa perspectiva valoriza o fortalecimento da identidade docente como base para o desenvolvimento profissional. Em uma relação dialógica e emancipatória, a professora constrói autonomia, criticidade e compromisso ao refletir sobre sua prática (Freire, 2013).

Essa relação que se estabelece entre a constituição da identidade profissional e o conhecimento da profissão docente transforma-se e é transformada pela formação continuada. Para Nóvoa (2023), esse conhecimento precisa ser contingente, partilhado e público. O autor defende que é contingente na medida que é elaborado na ação docente, isto é, na profissão. Da mesma forma é um conhecimento que se constrói de modo colaborativo que precisa ser partilhado entre os pares e, por fim, é público, porque necessita ir além das salas de aulas, alcançando outros espaços educacionais públicos.

O conhecimento profissional docente se torna público pela escrita docente, que não deve se restringir apenas às professoras pesquisadoras das universidades, mas estar nos espaços da Educação Básica pública. Esse movimento, de características próprias, engendra o que Nóvoa (2023) denominou de terceiro gênero do conhecimento.

Nóvoa (2023) destaca três eixos centrais que orientam as pesquisas e propostas de formação docente: o professor reflexivo, o professor pesquisador e as abordagens (auto)biográficas. Esses eixos sustentam a construção do conhecimento profissional e o fortalecimento da identidade docente.

Entre os autores mais influentes nos estudos sobre a professora reflexiva está John Dewey, que aborda o pensamento reflexivo não como algo natural ou que ocorre ao acaso. Para Dewey (1979), o pensamento se produz numa atividade analítica e sistemática, mobilizada para um fim comum. Na busca por alcançar tal objetivo criam-se argumentos e justificativas que vão além de uma cadeia comum de ideias e pensamentos: é a reflexividade. Desse modo,

A reflexão não está nesse fato de que uma coisa indica, significa outra. Começa quando começamos a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular; quando experimentamos verificar sua validade e saber qual a garantia de que os dados existentes realmente indiquem a ideia sugerida de modo que justifique ou aceite-la (Dewey, 1979, p. 21).

A ideia de professora reflexiva demanda uma relação de construção de sentidos diante das situações científicas, sociais e culturais que se apresentam nas práticas pedagógicas, originados na curiosidade, dúvida e desejo de construir ou transformar conceitos. A professora reflexiva amplia o movimento da reflexividade para seus estudantes por meio da interação que estabelecem. Contudo, Nóvoa (2023) alerta para o fato de que o conceito de professora reflexiva está mais presente nas publicações e mais restrito nos espaços educativos onde promoveria, de fato, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A importância de fortalecer a reflexividade docente, por meio do processo de formação continuada, pode ser compreendida por meio da afirmativa de André (2016, p. 19) que analisa sua finalidade. Assim, “a pergunta que acompanha a questão do que é ser um professor reflexivo é “para que ser reflexivo”? E a resposta imediata é: para corrigir o que for preciso a fim de melhorar a prática e possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos”.

Da mesma forma, a ideia de professora pesquisadora está articulada com a de professora reflexiva (André, 2016). Tal vinculação suscita questionamentos relevantes, como os objetivos pretendidos com a formação desse perfil de docente e as estratégias possíveis para o desenvolvimento dessa proposta. Destaca-se a importância de uma reflexão crítica sobre o que se pretende ao adotar essa abordagem formativa, a fim de evitar que ela se reduza a um modismo desprovido de sentido prático. Nesse contexto, torna-se necessário explicitar os princípios que fundamentam o conceito de professora pesquisadora, de modo a garantir sua coerência teórica e relevância pedagógica (André, 2016).

Mesmo nas perspectivas de professora reflexiva e professora pesquisadora, as fragilidades da formação continuada presentes nas tendências modernas permanecem. Para Nóvoa (2023, p. 63):

[...] apesar das intenções declaradas, há uma desvalorização da reflexão própria dos professores sobre o seu trabalho. O impacto das pesquisas teóricas na construção de uma nova profissionalidade docente é muito limitado. Os professores são apresentados como 'pesquisadores', ou mesmo 'intelectuais críticos', mas, na verdade, são substituídos no seu pensamento por outros profissionais, sobretudo por acadêmicos, e são, também nesse caso, desqualificados como 'produtores' de um conhecimento próprio. A formação de professores assume uma dimensão teórica e universitária, o que é da maior relevância, mas pouco tem contribuído para um reforço da autonomia dos professores e da profissionalidade docente.

O autor discute ainda uma proposta de formação continuada de professoras, viável para a Escola que se deseja no século XXI, de modo que sejam repensados os espaços e as condições concretas de formação continuada (Nóvoa, 2023). No Brasil, enquanto a formação inicial é de responsabilidade das universidades, a formação continuada está sob a responsabilidade das

escolas e secretarias de educação dos estados e municípios. Estas instâncias, por sua vez, frequentemente, estabelecem parcerias público-privadas e delegam a empresas e outras instituições a função de planejar e desenvolver a formação continuada. Para Nóvoa (2023, p. 63) “não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas de educação básica, mas essa presença, por si só, não chega a constituir modelos efetivos de formação continuada.”

Nesse sentido, para fortalecer o desenvolvimento do terceiro gênero do conhecimento, é necessário a implementação de um terceiro espaço, que possibilite a sistematização da formação continuada de professoras (Nóvoa, 2023). Pensar este espaço requer a pretensão de que seja compreendido como uma comunidade de apoio profissional, que integre, sem hierarquias, os profissionais da Educação Básica e Superior.

Ambos, em suas trajetórias profissionais e a partir das suas experiências, constroem e compartilham os conhecimentos necessários à melhoria das práticas pedagógicas. “Espera-se que esse “terceiro lugar” seja capaz de agir no *continuum* do desenvolvimento profissional docente, dando coerência e consistência aos processos de formação inicial, de indução docente e de formação continuada” (Nóvoa, 2023, p. 72).

Esse espaço de formação, permite, a partir da práxis, articular a teoria e prática, numa constante reflexão e análise entre pares. Para Passos (2016, p. 165), “[...] espaços que se protagonizam dessa forma podem se transformar em lugares de formação e, com isso, amenizar a angústia provocada pelo isolamento, pela falta de apoio e de compartilhamento de saberes no cotidiano das escolas”.

Esse movimento, que contribui no fortalecimento da sistematização dos processos de formação continuada, objetiva aproximar as práticas pedagógicas de cada realidade escolar, das teorias e pesquisas educacionais, no sentido de melhorar as aprendizagens dos estudantes. Por isso, é fundamental que a parceria entre a Educação Básica e as universidades tenham como objeto de estudo o lócus da escola, numa relação dialógica, na perspectiva da formação humana. Caso contrário, mantém-se o risco da continuidade dos cursos e treinamentos para professoras aplicadoras de teorias e práticas prontas que atendem exclusivamente aos pressupostos mercadológicos.

Pensar a constituição e sistematização de uma proposta formativa permanente para professoras na Educação Infantil, requer a compreensão e o respeito à constituição da infância enquanto categoria social e cultural (Corsaro, 2011). As crianças são sujeitos históricos e por isso se apropriam da cultura ao mesmo tempo que a produzem (Brasil, 2009a; 2009b).

Nesse sentido, reforça-se a necessidade da formação de professoras de Educação Infantil, ser desenvolvida na perspectiva das relações dialógicas (Freire, 2013), para a formação humana. Desse modo, contempla um processo amplo e complexo na infância que é a construção da linguagem. Mello (2007, p. 86) frisa a importância desse processo a partir da teoria histórico-crítica:

Criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana.

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano não se reduz a disposições biológicas inatas, mas se concretiza por meio da apropriação da cultura historicamente acumulada. Esse paradigma desloca a compreensão tradicional do desenvolvimento ao afirmar que a constituição das funções psíquicas superiores ocorre na e pela mediação social. O ser humano torna-se tal à medida que se insere em práticas sociais e interage com sujeitos mais experientes, internalizando saberes e modos de agir que lhe são mediados historicamente.

Assim, a natureza oferece apenas as condições iniciais, o desenvolvimento pleno exige a apropriação ativa das experiências culturais. Esse processo de aprendizagem denominado como processo de humanização, revela-se, portanto, indissociável da educação e refletidos pelos processos formativos docentes. Para isso, é preciso que as professoras planejem com intencionalidade as propostas educativas que contribuirão para que as crianças se desenvolvam integralmente.

A formação continuada pode contribuir para que as professoras desenvolvam um trabalho pedagógico que respeite a infância e possibilite a construção das linguagens no campo da leitura e escrita nas suas dimensões histórica, social e cultural. “A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças” (Mello, 2007, p. 91).

Todavia, Kramer e Nunes (2007) destacam, em suas pesquisas, que, muitas vezes, a formação continuada de professoras da Educação Infantil se caracteriza por iniciativas esporádicas e descontínuas, nas quais a professora não consegue compreender as concepções nem articular a teoria proposta com sua prática cotidiana. Além disso, são ofertados processos

formativos que não concebem nem respeitam a criança como sujeito histórico-cultural, comprometendo o desenvolvimento integral da infância.

Percebe-se também que o processo de formação fragmentado, marcado pela dissociação teoria e prática, episódico, caracterizado pelo sistema de “repases” consecutivos, desapropria o professor da autonomia sobre o seu fazer, reduzindo-o a executor de políticas sobre as quais ele não tem qualquer ingerência” (Kramer; Nunes, 2007, p. 437).

Nesse contexto conflituoso, as autoras enfatizam a necessidade de políticas públicas de formação continuada de professoras, de modo contínuo e sistematizado, construídas não somente para as professoras, mas com eles. “Se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças” (Kramer; Nunes, 2007, p. 445).

Em suma, a formação continuada de professoras só se efetivará na perspectiva da formação humana se for dialógica e construída coletivamente, respeitando e acolhendo segmentos como as Universidades públicas e seus pesquisadores, os docentes e demais profissionais da Educação Básica pública. Para tanto, deve ter como mote o debate das práticas do cotidiano de cada realidade, articulando teoria e prática.

Desse modo, ao mesmo tempo que se pauta na experiência e nos saberes docentes, na identidade profissional, tem-se a possibilidade de sua (des/re) construção. Nessa perspectiva, concorda-se com Souza e Nogueira (2024, p. 68), ao afirmarem que “atuar na docência com a(s) infância(s) é um compromisso não só com o futuro da humanidade, mas principalmente com o presente”. Fora disso, corre-se o risco de uma experiência humana medíocre, provocada pela fragilidade de interação social e profissional com os pares (Kramer e Nunes, 2007).

6. A PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LEEI-SUL É UM “*SOPRO DE VIDA?*”: REFLEXÕES PRODUZIDAS A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Tive um sonho nítido inexplicável: sonhei que brincava com o meu reflexo. Mas meu reflexo não estava num espelho, mas refletia uma outra pessoa que não eu. [...] Tudo é real mas se move va-ga-ro-sa-men-te em câmera lenta. Ou pula de um tema a outro, desconexo. Se me desenraízo fico de raiz exposta ao vento e à chuva. Friável (Lispector, 1978, n.p.).

Em seus últimos escritos, publicados após sua morte, Clarice Lispector (1978), na obra *Um sopro de vida*, traz reflexões entre o ser e o existir no mundo. Contudo, não o faz sob a perspectiva de lamentação, mas de inquietude ou ainda, nas palavras da autora, como um grito de uma ave de rapina. Sua escrita nos possibilita pensar acerca dos reflexos que não aparecem somente nos espelhos, mas nas ações, situações, contextos e pessoas do entorno.

O sentimento descrito por Lispector (1978) sobre como o reflexo produzido, embora real, ocorra muito lentamente ou de forma desconexa a ponto de expor as próprias raízes, também pode ser atribuído à trajetória formativa LEEI. Essa aproximação será metaforicamente engendrada neste texto, pelo desejo de refletir, não no espelho, mas em outrem; pela inquietude dos caminhos percorridos pela proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e sobretudo pela ousadia de superar o medo de escrever. De escrever inclusive sobre o viver e o não viver, sobre a constância e a inconstância.

Este capítulo apresenta uma análise documental da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025). Tal proposta integra o CNCA, instituído no Brasil pelo Decreto n.º 11.556/2023, cuja articulação, em âmbito nacional, é realizada por cinco universidades públicas, responsáveis pela coordenação das ações em cada região do país. Nesse contexto, a proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) foi concebida para a Região Sul, sob a coordenação da UFRGS, em parceria com a UFPR, UDESC e FURG.

A proposta apresenta como finalidade o desenvolvimento profissional de professoras da Educação Infantil (4 e 5 anos), com carga horária de 120 horas, sendo 56 presenciais e 64 virtuais (Brasil, 2024a). Nesse contexto, as professoras das universidades participantes elaboraram um Caderno Formativo estruturado em oito percursos, que apresenta um roteiro orientador para a concretização da proposta de desenvolvimento profissional. O material produzido articula os pressupostos das DCNEI (Brasil, 2009a, 2009b) e fundamenta-se na Coleção de Cadernos LEEI, produzidos em 2016 pela UFMG (Albuquerque *et al.*, 2024).

Em virtude da proposta LEEI-Sul (2024/2025) produzir um caderno formativo que se articula e complementa a Coleção de Cadernos do Projeto LEEI (2016), evidencia-se a necessidade de compreender o percurso histórico de sua elaboração. Assim, torna-se imprescindível contextualizar e problematizar criticamente seus processos de construção e implementação em articulação com outras políticas nacionais.

Em cada política, a inserção da formação LEEI teve uma nomenclatura, organização e objetivos diferentes. Durante o período de 2013 a 2016, ao ser elaborado, foi nomeado como Projeto LEEI (Nunes *et al.*, 2015). Num segundo momento, ao ser vinculado ao PNAIC, foi nomeado como curso de formação continuada (Brasil, 2017b) e no âmbito do CNCA é compreendido como uma proposta de desenvolvimento profissional (Brasil, 2023a).

Nesse sentido, a análise discorre em três momentos distintos e indissociáveis, necessários para a compreensão: o primeiro apresenta a construção do projeto LEEI, o segundo examina sua vinculação ao PNAIC e o terceiro discute sua vinculação ao CNCA. Essa análise contribuirá para a compreensão dos materiais denominados Caderno Formativo LEEI-Sul (2024) e Cadernos da Coleção LEEI (2016).

6.1 “O SONHO ACORDADO É QUE É A REALIDADE”: ENTRE O PROJETO, O CURSO E A PROPOSTA LEEI-SUL

Para fundamentar a análise, nesta seção, é importante contextualizar a Educação Infantil no Brasil nas últimas décadas. De acordo com dados do Censo Escolar, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e divulgados no relatório Educação para Todos no Brasil (2000–2015), a Educação Infantil apresentou um avanço significativo nas matrículas de crianças nesse período. A taxa de matrícula passou de 10,6% para crianças de zero a três anos e de 55% para crianças de quatro e cinco anos, no ano de 2000, para 21,2% e 71,2%, respectivamente, em 2012 (Brasil, 2014b).

De acordo com os dados apresentados no Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024 (PNE), para o ano de 2022, as matrículas nas instituições de Educação Infantil alcançou os percentuais de 37,3% para crianças de zero a três anos e 93% para crianças de quatro e cinco anos (Brasil, 2024b).

Apesar destes dados estarem abaixo do estabelecido como meta no PNE que é de 50% para crianças de zero a três anos e universalizar as matrículas para crianças de quatro e cinco anos (Brasil, 2014a), esse aumento demandou uma reorganização dos tempos, espaços e dos profissionais que atuam na Educação Infantil no Brasil. De acordo com Nunes *et al.* (2015, p.

3), “a partir dos anos 2000, a Educação Infantil brasileira vem sofrendo intensas e significativas mudanças, tanto no que diz respeito à ampliação do atendimento quanto às concepções que a fundamentam”.

A partir dos anos 2000, destacam-se ainda, políticas educacionais como a promulgação da Lei nº 11.114/2005, que tornou obrigatória a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Em seguida, a Lei nº 11.274/2006 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, reforçando a obrigatoriedade do ingresso das crianças aos seis anos nessa etapa.

Com relação às concepções adotadas, entre os principais marcos está a implementação das DCNEI, em que,

[...] o MEC promoveu a atualização das diretrizes curriculares para toda Educação Básica por meio do Programa Currículo em Movimento, resultando na revisão das DCNEI. O processo de revisão das DCNEI iniciou no segundo semestre de 2008, decorrente de um projeto de cooperação técnica envolvendo o MEC, a Secretaria de Educação Básica, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, o COEDI e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Brião, 2019, p 55).

De acordo com o documento produzido, a criança é compreendida como sujeito cultural e histórico que por meio das “interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (Brasil, 2009a, p. 19). Para esse sujeito, oferta-se um currículo, que articule as “experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009a, p.19).

Diante desse cenário,

A responsabilidade de desempenhar um papel ativo na construção de uma sociedade realmente democrática (como uma das funções da Educação Infantil presente no texto das DCNEI) impõe um olhar zeloso para a etapa, primeiramente porque o Estado ainda não conseguiu assumir seu papel na garantia do direito à educação para todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, criando uma distância enorme entre o que regulamenta e o que desenvolve de fato como política pública (Souza; Nogueira, 2025, p. 10).

Nesse sentido, a formação de professoras para a Educação Infantil também necessita ser pensada e projetada com um viés que contemple um sujeito de direitos, que por meio dos eixos norteadores da brincadeira e interações (Brasil, 2009a; 2009b), produzirá conhecimento e cultura ao mesmo tempo que também se apropriará do que já está produzido. Esse afastamento gradual e não-linear das concepções assistencialistas, mecanicistas e escolarizantes ao se

efetivar, sobretudo, nos contextos da leitura e da escrita na Educação Infantil, possibilitam repensar acerca dos embates sobre se a Educação Infantil deve ou não alfabetizar e quais métodos seriam mais adequados a esse processo.

Na primeira década dos anos 2000, o MEC começa a articular algumas políticas públicas voltadas à Educação Infantil para inserção das crianças menores de seis anos na cultura escrita. Entre elas, destaca-se o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), implementado como estratégia para ampliar o acesso das crianças pequenas à literatura (Nunes *et al.*, 2015).

Desde 2008, o programa promoveu a distribuição bienal de acervos literários às instituições públicas de Educação Infantil. No entanto, esse esforço, embora relevante, necessita ser acompanhado por ações sistemáticas de formação docente, com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas relacionadas à leitura, à escrita e à literatura em creches e pré-escolas (Nunes *et al.*, 2015).

Ainda nesse período, como forma de estruturar essa política de formação, articulando com as DCNEI, aprofundou-se o diálogo entre o MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC), com objetivo de:

- (i) analisar o papel da Educação Infantil na formação do leitor e as demandas para uma política nacional de leitura; (ii) construir posicionamento sobre o papel da Educação Infantil na formação do leitor para que o MEC pudesse assumi-lo na orientação dos sistemas de ensino; (iii) tornar visível a especificidade da Educação Infantil, diferenciando-a do que é próprio do Ensino Fundamental, bem como da ação da família e da comunidade (Nunes *et al.*, 2015, p. 5).

No ano de 2013, pesquisadores e gestores ligados à Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, se reuniram com o objetivo de estabelecer algumas diretrizes para a Educação Infantil. De acordo com Nunes *et al.* (2015), entre os consensos estava a necessidade da constituição de propostas pedagógicas a fim de garantir inserção de crianças menores de 6 anos na cultura letrada, a disponibilização de serviços de literatura e de demais livros adequados à faixa etária das crianças de Educação Infantil, bem como a necessidade emergente da formação continuada docente.

Esse cenário foi fundamental para o desenvolvimento do projeto LEEI, que teve nesse mesmo ano, por meio da parceria entre a COEDI/MEC e as Universidades UFMG, UFRJ e Unirio, o início de sua elaboração. Para Castro, Lopes e Nogueira (2025, p. 7) a elaboração desse projeto “suscitava a ampliação do debate e um aprofundamento teórico acerca da Educação Infantil em relação à oralidade e à leitura e escrita”.

Esse movimento de elaboração dialoga com outros documentos, como por exemplo, o Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil, produzido no ano de 2009, por meio do Termo de Cooperação Técnica entre o MEC e a UFRGS. Nesse sentido,

O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil extrapolou os limites de uma pesquisa acadêmica e de uma proposta de formação de professores. O alcance dos debates que promoveu e a participação em diferentes espaços públicos de formulação de políticas educacionais, como por exemplo, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, a formulação de diretrizes para a constituição de acervos de livros para crianças de zero a seis anos, imprimiram, ao grupo de coordenação e aos inúmeros pesquisadores que dele participaram, um papel central de agentes políticos. Além disso, fortaleceram o tema da oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil como um campo de pesquisa e de atuação política na defesa dos direitos das crianças pequenas a uma educação de qualidade (UFMG⁴, 2017, n.p).

Baptista (2017), ao participar do CEALE Debate na Educação Infantil, promovido pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita sobre Leitura e Escrita (CEALE), destaca que ao final de 2013 com a elaboração inicialmente concluída e aprovada no início de 2014, foram produzidas outras pesquisas que ampliaram as discussões acerca da temática para fortalecer o posicionamento da formação com relação a inserção das crianças ao mundo da cultura escrita. Desta forma, ao final de 2016, como fruto deste processo de discussão que foi coordenado por pesquisadoras como Mônica Baptista, Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino, Vanessa Neves, Rita Coelho, entre outras, foi publicada a Coleção de Cadernos LEEI.

Contudo, no ano de 2017, após a ruptura na política nacional ocorrida com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o projeto inicial de formação sofre um desmantelamento (Castro; Lopes; Nogueira, 2025) e o material produzido é vinculado, em um novo formato à proposta formativa do PNAIC. Acerca desta situação Baptista (2017, 9min20s) destaca que o MEC publicou,

[...] um documento orientador do PNAIC, dizendo que o material orientador da educação infantil que vai ser utilizado é esse material Leitura e Escrita na Educação Infantil. Eu devo dizer a vocês que pra nós da coordenação, foi ao mesmo tempo uma alegria, e ao mesmo tempo – não sei dizer que termo eu uso – um susto, uma preocupação, [...] porque esse material não é autoinstrucional. Ele não é um material para as crianças e não é um material simples.

Nesses novos moldes, a implementação do LEEI enfrentou também dificuldades decorrentes da crise econômica nacional, especialmente após a aprovação da Emenda

⁴ Texto disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/> .

Constitucional nº 95/2016, que impôs limites aos investimentos públicos em Educação, comprometendo a continuidade do Projeto e a distribuição adequada dos materiais didáticos às professoras (Castro; Lopes; Nogueira, 2025). Essa situação foi agravada pelo fato de que a inclusão das docentes de Educação Infantil, na subetapa de pré-escola, estava fortemente alinhada aos objetivos do Programa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização.

De acordo com o Documento Orientador do PNAIC, a formação tinha como objetivo desenvolver

[...] uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (Brasil, 2017b, p. 5).

Este documento traz ainda a orientação para que seja utilizada a Coleção de Cadernos LEEI (2016), contudo, não apresenta uma diretriz condizente com as concepções teórico-metodológicas do material para a formação. Esse conflito conceitual, aliado a diferente estrutura da oferta, ocasionou a fragmentação da proposta. Para Brião (2019) essa ação do MEC em adaptar precária e arbitrariamente a Coleção de Cadernos LEEI (2016) “demonstra que a formação destinada aos professores da Educação Infantil por meio do PNAIC pretende alinhar o trabalho destes professores aos dos profissionais dos anos iniciais”.

Considerando a Emenda Constitucional nº 95/2016 e, por conseguinte, a redução no financiamento da proposta formativa, o material da Coleção de Cadernos LEEI (2016), foi disponibilizado às docentes, somente em formato digital, diferente do objetivo inicial destacado por Baptista (2017), em entrevista ao CEALE Debate. As edições da formação ocorreram a partir do final de 2017 e 2018 e retrataram, segundo Brião (2019), as diferentes concepções apresentadas pelas equipes do MEC nos governos Dilma Rousseff e Michel Temer.

O primeiro governo pretendia, ao elaborar a proposta formativa, ofertar condições, tendo a Coleção LEEI, como subsídio para a articulação dos docentes entre teoria e prática. Já o segundo governo, na perspectiva de utilizar um material que precisava de uma finalidade, o apresenta como um manual para os docentes da subetapa da pré-escola em uma formação com carga horária reduzida e com atividades parcialmente presenciais (Brião, 2019).

Nesse contexto, a formação continuada de professores ocorre de forma fragmentada, por meio de etapas e projetos isolados, muitas vezes marcados por interesses divergentes. No caso da vinculação com o PNAIC, evidencia-se uma tendência preocupante: a proposta acaba por

reforçar práticas que tratam a Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental. Como apontam Castro, Lopes e Nogueira (2025, p. 15), essa abordagem “fomenta as práticas daqueles que insistem em tratar a educação pré-escolar como preparatória para o Ensino Fundamental”. Desse modo,

As ações de formação continuada para as professoras da Pré-escola que seguiram a proposta abordaram o estudo de temas diversos, como a constituição da docência para a Educação Infantil; a concepção de criança, infância(s) e de currículo; as crianças como leitoras e autoras. Isso, de certa forma, demonstra um descaso com essa etapa da Educação Básica, bem como desrespeito com as profissionais e as crianças (Souza; Nogueira, 2025, p. 18).

Em resposta a esse cenário, Baptista e outras autoras do projeto LEEI (2016), produzem uma carta-manifesto que foi publicada no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. A carta alerta que a concepção presente na proposta não é a mesma contida e apresentada no PNAIC para pré-escola.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita na Educação Infantil devem reverberar as práticas sociais vividas e experienciadas pelas crianças e não a aquisição do código de escrita como etapa preparatória para a alfabetização nos anos iniciais. “Trata-se de um material complexo, que busca romper com o paradigma da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, e da apropriação da linguagem escrita como processo reduzido à aquisição de um código” (Baptista *et al.*, 2017, p. 3).

De acordo com Souza e Nogueira (2025, p. 17),

Os últimos meses de vigência do PNAIC, em 2018, carregavam fortemente os propósitos do neoliberalismo e do neoconservadorismo que se instalava no Brasil: em essência, supostamente acelerar o processo de alfabetização, colocando o foco das políticas no ensino e desconsiderando o contexto social das crianças.

Cabe destacar que, além da experiência vinculada ao PNAIC, nos anos seguintes outras iniciativas foram desenvolvidas, entre os anos de 2018 e 2023, por meio de parcerias entre os municípios e as universidades UFMG e/ou UFRJ, promovidas por meio de iniciativas pontuais. No entanto, como não havia, no período, uma coordenação nacional ou a manutenção do financiamento, as propostas aconteceram durante um período específico e foram encerradas, reforçando o retrato da fragmentação da formação continuada docente para a Educação Infantil.

Nesse período, a PNA desconsidera as DCNEI (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b) acerca do direito das crianças à linguagem e inserção na cultura letrada ao priorizar as habilidades consideradas preparatórias para o Ensino Fundamental. Segundo Souza (2023), a PNA é uma

política de racionalidade compensatória, técnica e mecânica. Nessa perspectiva, a PNA não menciona ou utiliza a coleção LEEI.

No ano de 2023, com a publicação do Decreto n. 11.556 de 12 de junho de 2023, foi instituído o CNCA. Essa normativa substitui a PNA, estabelecida anteriormente por meio do Decreto nº 9.765/2019 e tem como um dos eixos a Formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas (Brasil, 2023a).

De acordo com o art. 26 deste Decreto, cabe ao MEC a responsabilidade pela formulação de diretrizes e orientações, bem como pela oferta de suporte técnico e financeiro, visando à estruturação e à implementação de ações formativas voltadas à melhoria e qualificação das práticas pedagógicas (Brasil, 2023a). Tais ações têm como público-alvo os gestores educacionais e as docentes atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa competência está alinhada ao disposto no inciso IX do art. 12 do Decreto nº 8.752/2016, o qual enfatiza a importância da formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da Educação Básica (Brasil, 2023a).

É importante analisar que essa é uma política de alfabetização nacional que inclui a Educação Infantil. Assim, como as políticas de alfabetização anteriores, PNAIC e PNA, absorvem a primeira etapa da Educação Básica, por questões de financiamento e muitas vezes, com o objetivo de avançar nos índices de alfabetização. Para Bessa (2025), embora condizente com a legislação no que tange ao cumprimento do disposto na LDBEN (1996) e no PNE (2014), com relação ao processo formativo docente, evidencia-se uma disputa conceitual e curricular engendrada pelas forças neoliberais.

Que pese essa significativa inserção, é necessário fazer-se a crítica de que muitas políticas de educação infantil pegam carona em iniciativas do ensino fundamental, o que, ao final, revelam falhas operacionais lamentáveis, que poderiam ser evitadas caso a articulação entre as etapas e os entes federados tivesse melhores proposituras e disputas orçamentárias mais equitativas, além do entendimento conceitual sobre a função da educação infantil (Bessa, 2025, p. 13).

Souza e Nogueira (2025) argumentam que a compreensão da Educação Infantil como etapa preparatória ou compensatória conduz a uma prática pedagógica marcada pelo individualismo e pelo tecnicismo, sustentada pela transmissão de conteúdos e por metodologias repetitivas e mecânicas. Tal perspectiva distancia-se das normativas atuais da Educação Infantil, que defendem uma abordagem democrática e sociointeracionista. Problematisa-se, dessa forma, a ausência de uma política específica de formação voltada à Educação Infantil,

assim como a marginalização dos profissionais que atuam nas creches, frequentemente excluídos das prioridades orçamentárias e das agendas estatais (Souza; Nogueira, 2025).

Nesse contexto, ainda no ano de 2023, foi publicado o documento de orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do CNCA, no qual a política já é apresentada como uma ação a ser desenvolvida de forma articulada entre os entes federados. Deste modo,

A arquitetura do Compromisso pretende convocar, orientar, articular, apoiar e fortalecer o protagonismo dos entes subnacionais (Estados, Distrito Federal e Municípios) na liderança local das políticas de alfabetização/letramento, particularmente nas redes públicas de ensino que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil (Brasil, 2023b, p. 4).

O documento orientador está estruturado em seis seções, que delineiam os princípios, estratégias e diretrizes voltadas à formação de profissionais da educação (Brasil, 2023b). Inicialmente, destaca-se a formação em regime de colaboração como um princípio organizador central da política, reforçando a importância da articulação entre os entes federativos. Em seguida, discute-se o sentido e a relevância das estratégias de formação continuada no contexto do programa, bem como as premissas que fundamentam os processos formativos (Brasil, 2023b).

Também são abordadas premissas epistemológicas que orientam o processo de alfabetização e letramento e que devem ser consideradas nas ações formativas, com ênfase na articulação entre teoria e prática (Brasil, 2023b). Entre elas, destacam-se: o reconhecimento da alfabetização como processo discursivo e multidimensional, das conexões entre “aprender a ler e escrever” e “ler e escrever para aprender”, da centralidade de experiências significativas e intencionais de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, bem como da alfabetização como direito humano, sustentada no princípio de que toda criança é capaz de aprender e deve ser apoiada em suas necessidades (Brasil, 2023b).

Também envolve o compromisso ético-político no enfrentamento de desigualdades estruturais, como racismo, aporofobia e capacitismo. Além disso, valoriza a afetividade, a ludicidade, as diversidades linguístico-culturais e a formação dos profissionais da educação para fortalecer comunidades de leitores e escritores (Brasil, 2023b).

O documento trata da arquitetura institucional e dos requisitos operacionais necessários à efetivação das estratégias de formação. Por fim, abrange aspectos relacionados à governança e à gestão da política de alfabetização, à qualificação das práticas pedagógicas e da gestão

escolar, à melhoria da infraestrutura e dos insumos pedagógicos, aos sistemas de avaliação e ao reconhecimento e compartilhamento de boas práticas educacionais (Brasil, 2023b).

No âmbito da formação continuada, o CNCA propõe ainda o fortalecimento de competências profissionais voltadas ao cotidiano docente. Entre os objetivos estão: melhoria das práticas pedagógicas; o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa sobre as múltiplas dimensões do trabalho docente; a ampliação da compreensão sobre as inter-relações entre a atuação profissional e os contextos sociais, políticos e econômicos mais amplos; além da capacidade de reconhecer e enfrentar os desafios e contradições do cotidiano escolar, por meio da mobilização de saberes diversos e da valorização da criatividade individual e coletiva (Brasil, 2023b).

Em julho deste mesmo ano, a coordenadora-geral de Educação Infantil do MEC, Rita Coelho, em entrevista promovida pela Undime e Conviva Educação, durante a videoconferência intitulada “Educação Infantil: atualizações das políticas e dos programas do MEC”, destacou os motivos que levaram a inclusão da Educação Infantil no CNCA. Entre os motivos, Coelho (2023b) destacou o fato de que toda criança tem direito a ler e escrever a partir de seus interesses e curiosidades. Criticou o fato da PNA (2019) abordar a ideia da pré-escola como uma preparação para o processo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com opção pelo método fônico como o método a ser utilizado por todos.

Nesse sentido, compreende-se que a Educação Infantil não deve ser concebida como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, tampouco deve assumir metas de alfabetização previstas para os anos iniciais. Mas deve se constituir, segundo Coelho (2023b), como espaço de debate e disputa acerca da concepção e do papel da Educação Infantil na constituição da criança como sujeito de linguagem. Para tal, é importante e necessário ressignificar as práticas pedagógicas com um novo olhar para a leitura, escrita e oralidade.

Ao analisar o documento orientador do CNCA, é possível destacar que as premissas epistemológicas a serem consideradas no processo de formação dos profissionais da Educação Infantil são diferentes das premissas para o Ensino Fundamental. Tais premissas reafirmam a relevância de assegurar às crianças da Educação Infantil vivências pedagógicas contextualizadas, significativas e intencionalmente orientadas para sua participação em práticas sociais de oralidade, leitura e escrita, articuladas às múltiplas linguagens e à valorização da diversidade cultural presente nas ambiências educativas (Brasil, 2023b).

Diante desse posicionamento epistemológico, a formação de professoras para Educação Infantil, busca o enfrentamento quanto a concepção de etapa preparatória para o processo de

alfabetização a ser concluído no Ensino Fundamental (Coelho, 2023b). Nessa perspectiva, a afirmativa da autora, é corroborada no documento orientador do CNCA (Brasil, 2023b, p. 17):

É fundamental afastar qualquer concepção distorcida que pretenda orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da antecipação de supostas práticas de alfabetização indicadas para o Ensino Fundamental ou a partir de uma visão reducionista e simplificadora do currículo, da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.

A política do CNCA afirma que o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita na Educação Infantil deve estar orientado pelo disposto nas DCNEI e na BNCC (Brasil, 2023b). Condição necessária para que seja respeitada a identidade e as singularidades da Educação Infantil.

No entanto, na continuidade da argumentação dessa mesma premissa de diferenciar a Educação Infantil do Ensino Fundamental, o documento traz a “a necessidade de considerar com atenção as singularidades e características individuais e coletivas dos educandos” (Brasil, 2023b, p. 17). Ao trazer a expressão educandos em substituição a criança, observa-se ainda a preponderância de uma política voltada para o Ensino Fundamental, que apenas absorveu uma demanda da Educação Infantil, sem de fato se apropriar das suas características.

Outro aspecto importante a ser analisado no CNCA é com relação a concepção de formação enquanto desenvolvimento profissional, num “processo multidimensional e permanente de tomada de consciência a respeito do próprio ofício docente e de ampliação de diferentes capacidades” (Brasil, 2023b, p. 10). Nesse sentido, a proposta de desenvolvimento profissional deve abranger um “amplo debate e um aprofundamento teórico sobre a relação entre Educação Infantil, oralidade, leitura e escrita” (UFMG, 2017, n.p.).

Trata-se, portanto, de abandonar a visão segundo a qual o processo de formação continuada serve para depositar nos Profissionais da Educação um conjunto de informações e conhecimentos que se pressupõe que eles ainda não possuam, acreditando que tal iniciativa transformará, de modo imediato e sem qualquer contradição ou conflito, práticas consideradas indesejáveis, substituindo-as por outras consideradas modelares (Brasil, 2023b, p.10).

A partir da compreensão prevista no CNCA, o desenvolvimento profissional deve perpassar essa condição de treinamento. E, abranger assim, a reflexão crítica, o compartilhamento de conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas a fim de ressignificá-las, a partir da análise dos diversos contextos educativos que fazem parte do cotidiano da infância.

No ano de 2024, o LEEI, no âmbito do CNCA, foi iniciado, sendo desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em parceria com 32 universidades responsáveis pela implementação, sendo cinco destas universidades federais responsáveis pela coordenação em cada região do Brasil (UFRGS, s.d., n.p.). Assim, “boletins informativos sobre o Compromisso salientam que a formação para as professoras de Educação Infantil, no âmbito do LEEI, tivera 92,9% de adesão nas redes estaduais e municipais - apenas os estados de Goiás e Sergipe não aderiram ao LEEI” (Souza; Nogueira, 2025, p. 22).

Nesse contexto, na Região Sul,

[...] o projeto tem coordenação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com as professoras Simone Santos de Albuquerque (Coordenadora) e Daniele Marques Vieira (Coordenadora Adjunta), articulando-se com a Universidade Federal de Rio Grande (FURG), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) (UFRGS, s.d., n.p.).

O LEEI desenvolvido na Região Sul, denominado LEEI-Sul, foi implementado em setembro de 2023, passou por etapas de estruturação como seleção de formadores regionais e municipais e professores cursistas. As primeiras formações foram realizadas com docentes dos estados de Santa Catarina e Paraná em maio de 2024. No Rio Grande do Sul, entretanto, em razão da situação de calamidade pública provocada pelas enchentes, as atividades formativas se iniciaram nos meses de agosto e setembro (UFRGS, s.d., n.p.).

6.2 “TENHO EM MIM O SOPRO?”: A ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO CADERNO FORMATIVO LEEI-SUL E DA COLEÇÃO LEEI

O Caderno Formativo LEEI-Sul, organizado pela coordenação regional da Região Sul, é composto por um único volume e está estruturado em oito percursos formativos que “apontam para possibilidades da construção de uma docência da Educação Infantil” (Albuquerque *et al.*, 2024, p. 3). Com o objetivo de contribuir e orientar o processo formativo a ser desenvolvido com as docentes do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, o material articula os conceitos e concepções presentes nas DCNEI e na Coleção LEEI com as práticas pedagógicas do cotidiano das escolas de Educação Infantil (Albuquerque *et al.*, 2024).

Quadro 6 - Estrutura do Caderno Formativo LEEI-Sul 2024.

N.	Percurso do Caderno Formativo LEEI-Sul 2024
01	Constituição da docência
02	Crianças, culturas e Educação Infantil
03	Oralidade e narrativas infantis

04	Leitura e escrita como práticas sociais
05	Currículo, literatura e linguagem oral e escrita com as crianças da Educação Infantil
06	O cotidiano da Educação Infantil
07	Leitura e escrita na Educação Infantil
08	Acolhimento às famílias e experiências de leitura

Fonte: Adaptado de Albuquerque *et al.* (2024).

A utilização dos percursos formativos objetiva, segundo Albuquerque *et al.* (2024), a construção de saberes, interesses e oportunidades para pensar e investigar a prática pedagógica, utilizando-se metodologicamente do diálogo como prática das professoras. Albuquerque *et al.* (2024, p. 3) conceituam percurso como:

Organização de módulos de formação que conectam diferentes ambientes de aprendizagem, podendo ser de modo presencial ou virtual. No Caderno formativo LEEI-Sul as cursistas serão convidadas a construir o percurso de sua formação a partir de estudos, vivências, análises e propostas que serão articuladas com o cotidiano da escola, destacando que teremos um percurso individual e também coletivo, vinculados aos grupos que fazemos parte.

Cada percurso é desenvolvido em um caráter dialógico e reflexivo e contempla as seguintes dimensões: a) Acolhimento; b) Iniciando o diálogo, com apresentação do conteúdo do encontro; c) Explorando os temas, numa articulação com os textos do Caderno da Coleção (2016) e outras sugestões de textos, autores, livros, e normativas que complementam o conteúdo do encontro; d) Avali-(olh)ando o contexto da escola, apresentando problematizações e reflexões acerca das experiências de leitura e escrita na Educação Infantil; e) Pesquisando mais, apresentando webinários, músicas e outras propostas pedagógicas; f) Interagindo com as famílias das crianças da minha escola; g) Interagindo no contexto da minha escola, com tarefas avaliativas; h) Ampliando o repertório; i) Glossário; j) Referências e, k) Acesso ao Avamec Interativo (Albuquerque *et al.*, 2024).

A coleção LEEI (2016), base para a construção do Caderno Formativo LEEI-Sul, é composta por oito cadernos, que foram produzidos a partir dos princípios teórico-metodológicos contidos no documento intitulado *curso de formação continuada sobre a Leitura e Escrita na Educação Infantil: orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita*, de autoria de Nunes *et al.* (2015), da equipe de coordenação do projeto. A partir destes princípios, as autoras dos cadernos tinham o compromisso de escrever sobre a teoria e articulá-las com práticas pedagógicas acerca do tema.

Além das orientações com relação às concepções, o documento referenciava questões estruturais para a elaboração dos cadernos. Dessa forma, cada um dos oito cadernos a serem produzidos, representariam um módulo temático da formação continuada. Cada caderno deveria ter três unidades, e cada unidade, a priori, corresponderia a aproximadamente quatro horas de curso. A figura abaixo apresenta a organização estrutural proposta pela coordenação:

Figura 6 - Estrutura dos Cadernos da Coleção LEEL.

Item	Nº aproximado de páginas
<i>Iniciando o diálogo</i>	Até 2 p
<i>Corpo do texto/unidade</i>	Até 12 p
<i>Compartilhando experiências</i>	Até 2 p
<i>Reflexão e ação</i>	Até 3 p
<i>Aprofundando o tema</i>	Até 2 p
<i>Ampliando o diálogo</i>	Até 2 p
<i>Referências Bibliográficas</i>	Até 2 p
TOTAL	25 p

Fonte: Nunes *et al.*, (2015).

De acordo com o documento orientador proposto por Nunes *et al.* (2015), a estrutura da unidade formativa, ao articular teoria e prática, favorece uma abordagem formativa que valoriza a experiência docente, a reflexão crítica e a intencionalidade pedagógica. Assim, em cada caderno, a abertura da unidade, intitulada *Iniciando o diálogo*, introduz o tema central e apresenta de dois a quatro objetivos de aprendizagem, cada um associado a uma ação específica esperada do cursista ao final da unidade. Essa seção inicial tem a função de orientar o percurso formativo (Nunes *et al.*, 2015).

Na seção *Corpo do texto/unidade*, são explorados conceitos e fundamentos teóricos que sustentam o tema proposto. Esta parte busca mobilizar os conhecimentos e saberes prévios das cursistas, a partir de outros momentos de estudo, de situações-problema ou de experiências cotidianas, possibilitando a concretização da metodologia ação-reflexão-ação. Além disso, valoriza-se a articulação com expressões artísticas e culturais, bem como com práticas pedagógicas, de modo a favorecer uma aprendizagem significativa (Nunes *et al.*, 2015).

O texto inclui questões práticas para possibilitar a reflexão e o debate, bem como, sínteses parciais para facilitar a compreensão e organização visual do conteúdo. A conclusão,

deverá retomar a questão inicial, destacando os conceitos-chave em uma seção denominada *Em outras palavras* (Nunes *et al.*, 2015).

As seções finais complementam o processo formativo. Em *Compartilhando experiências*, são apresentados exemplos de práticas pedagógicas realizadas por professores, destacando a articulação dessas práticas com os princípios discutidos. Em *Reflexão e ação*, propõem-se atividades para que os cursistas analisem suas práticas e desenvolvam propostas com as crianças, incluindo tarefas colaborativas e de autoavaliação. Por fim, *Aprofundando o tema* oferece sugestões de leitura obrigatória ou outros materiais, acompanhados de questões reflexivas que incentivam a análise crítica e o diálogo entre teoria e prática (Nunes *et al.*, 2015).

Nunes *et al.* (2015, p. 16), destacam ainda que,

Nessas páginas os conceitos, concepções, sugestões de práticas, entre outros serão resgatados e integrados a eventos da pesquisa “Boas Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil”, desenvolvida no âmbito deste projeto em parceria com cinco universidades (UFPE, UFRN, UFMT, UFMG UERG), que teve como objetivo traçar um panorama do que vem sendo trabalhado por professores da rede pública no campo da linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas brasileiras.

A composição temática dos cadernos da Coleção LEEL, ficou organizada da seguinte forma:

Quadro 7 - Descrição dos Cadernos da Coleção LEEL.

Caderno	Temática	Composição temática das Unidades
Caderno 1	Ser professor na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender	Unidade 1: Professores e sua formação cultural Unidade 2: Literatura, experiência e formação cultural. Unidade 3: Especificidades da docência na Educação Infantil
Caderno 2	Ser criança na Educação Infantil: Infância e linguagem	Unidade 1: Infância e linguagem Unidade 2: Infância e cultura Unidade 3: Infância e produção cultural
Caderno 3	Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações.	Unidade 1: Criança e cultura escrita Unidade 2: Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. Unidade 3: Criança, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação
Caderno 4	Bebês como leitores e autores	Unidade 1: Bebês: interações e linguagem Unidade 2: Os bebês, os professores e a literatura: um triângulo amoroso. Unidade 3: Brincar, cantar, narrar: a autoria dos bebês.

Caderno 5	Crianças como leitoras e autoras	Unidade 1: As crianças e as práticas de leitura e de escrita Unidade 2: As crianças e a construção do conhecimento sobre a escrita Unidade 3: As crianças e os livros
Caderno 6	Currículo e linguagem na Educação Infantil	Unidade 1: Currículo e Educação Infantil Unidade 2: Observar, registrar, planejar e agir. Unidade 3: Avaliação e Educação Infantil
Caderno 7	Livros infantis: acervos, espaços e mediações. As contribuições do PNBE.	Unidade 1: Livros infantis: critérios de seleção Unidade 2: Os espaços do livro na escola Unidade 3: E os livros do PNBE chegaram... Situações, projetos e atividades de leitura.
Caderno 8	Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola	Unidade 1: Práticas de leitura e escrita nas famílias e na cidade Unidade 2: Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola Unidade 3: A leitura, a escrita, os bebês, as crianças, suas famílias e a escola: construindo possibilidades.

Fonte: Adaptado de Nunes *et al.* (2015).

É importante considerar, nesse contexto, que após a elaboração dos cadernos, cuja autoria foi compartilhada entre membros da coordenação e autoras convidadas. Os cadernos produzidos foram analisados criticamente por especialistas, para que os conteúdos não fossem repetidos e houvesse uma harmonia entre os textos. Assim, “os especialistas emitiram pareceres avaliando o material da coleção [...] sobre aspectos tais como: a adequação da linguagem; do conteúdo; e a forma de apresentação” (Brião, 2019, p. 86).

6.3 “*COMO TORNAR TUDO UM SONHO ACORDADO?*”: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA COLEÇÃO LEEI REVERBERADOS NO CADERNO FORMATIVO LEEI-SUL (2024/2025)

Nesta seção, serão analisados os princípios e as concepções teóricas que embasam a Coleção LEEI (2016) e reverberam na construção do Caderno Formativo LEEI-Sul 2024. Este Caderno Formativo

[...] busca articular as concepções presentes nas DCNEI, o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016), coordenado pela UFMG, e as perspectivas acerca da prática educativa que ocorre em instituições de EI brasileiras, apresentadas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009 (Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), na Resolução CEB/CNE 05/2009 e no conteúdo formativo do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (UFMG, 2016). O conteúdo do curso tem, portanto, as DCNEI (2009) como

eixo estruturante para que ocorra, no âmbito da Formação Estadual, da Formação Municipal e da Formação de Docentes da Educação Infantil, o desenvolvimento de propostas nos percursos formativos em consonância com a legislação (Albuquerque *et al.*, 2024, p. 9).

No documento orientador do Projeto LEEI (2016), Nunes *et al.* (2015, p. 9) introduzem o debate conceitual da Coleção questionando: “Qual seria a especificidade do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil?” Para respondê-la, as autoras discorrem sobre como a legislação garante às crianças enquanto sujeitos sociais e de direitos o acesso ao conhecimento.

Nessa perspectiva, destacam a Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996) e as DCNEI (2009) ao afirmar que “as crianças são agentes sociais plenos, sujeitos históricos, ativos e criativos, que nas interações que estabelecem no mundo social não se limitam a receber e a se formar, mas transformam, produzem e reproduzem cultura, alterando seu entorno” (Nunes *et al.*, 2015, p. 9).

Desse modo, a inserção da criança na cultura do escrito deve se articular com as práticas sociais, contemplar as experiências e vivências das crianças, no sentido que se apropriem da cultura ao mesmo tempo em que a produzem. “Vigotski, ao escrever sobre a pré-história da linguagem escrita e sobre o percurso da apropriação dessa linguagem pela criança, mostra o papel fundamental que a escrita desempenha no desenvolvimento cultural infantil” (Nunes *et al.*, 2015, p. 9).

Nesse contexto, o Curso de Formação Continuada proposto no âmbito deste Projeto intenta orientar o professor de Educação Infantil a respeito do trabalho pedagógico no campo da linguagem oral e escrita que deve ser desenvolvido com as crianças. Parte-se do pressuposto de que a linguagem, nas suas diferentes expressões, é constituinte do sujeito; que é nas interações com o outro que crianças e adultos conhecem o mundo e a si mesmos; que não existe uma realidade de linguagem fora de um contexto enunciativo. Entende-se, com Vigotski (1934/2000), que há uma estreita relação entre a palavra, o pensamento e as experiências do sujeito. Nesta perspectiva, a linguagem não se limita a ser uma área do conhecimento ou do desenvolvimento infantil. Pois é na linguagem que acontecem as interações entre os sujeitos e entre estes e a cultura que os constitui (Nunes *et al.*, 2015, p. 12).

O documento orientador explicita que, para romper com paradigmas de um trabalho pedagógico mecanicista e descontextualizado na Educação Infantil é fundamental compreender as concepções de linguagem e de sujeito (Nunes *et al.*, 2015). Para isso, destaca-se a perspectiva sócio-histórica de Vigotski, que evidencia a relação entre palavra, experiência e pensamento, que faz com que a linguagem se torne um elemento constitutivo da cultura.

Ainda, segundo Nunes *et al.* (2015), as concepções previstas nos cadernos devem contemplar os conceitos de dialogismo, estética e arte a partir de Bakhtin. De acordo com Nunes *et al.* (2015, p. 13) “são referências especialmente importantes para se pensar tanto a linguagem no processo de formação de crianças e professores, quanto na elaboração do material pedagógico do Curso”.

O dialogismo, segundo Bakhtin (2003), é um princípio constitutivo do sujeito e da linguagem, fundamentando-se na ideia de que todo sentido é produzido na relação com o outro, sendo os enunciados responsivos e interdependentes em um contexto comunicativo contínuo e inacabado. A estética, na perspectiva bakhtiniana, é o resultado da unidade indissociável entre forma e conteúdo, por meio da qual o autor expressa sua posição sobre o mundo, revelando uma intenção discursiva que considera tanto o objeto de enunciação quanto o interlocutor presumido (Nunes *et al.*, 2015).

Já o conceito de arte, juntamente com a ciência, traz a organização da vida (Nunes *et al.*, 2015). Dessa forma, é fundamental que ciência, arte e vida se articulem de modo a construir uma unidade de sentido na experiência do sujeito e a ruptura entre esses campos gera um empobrecimento ético e cultural. Essa é a razão pela qual o material pedagógico do curso propõe integrá-los à prática docente na Educação Infantil (Nunes *et al.*, 2015).

No que se refere aos princípios teórico-metodológicos, o documento de orientação (Nunes *et al.*, 2015) aponta que o material produzido deve fundamentar-se numa relação que reconheça a natureza dialógica e formativa do processo educativo. Considerando-se que o material será utilizado em um contexto de formação docente, sua construção pressupõe mediação qualificada e acompanhamento sistemático. Assim, é imprescindível valorizar os saberes e experiências dos professores e das crianças, promovendo uma abordagem que favoreça o diálogo com os sujeitos envolvidos e que, por meio da tessitura textual, possibilite a reflexão crítica e a (re)construção de sentidos.

Além do compromisso com a articulação entre teoria e prática, o material deve integrar conceitos e formulações teóricas com manifestações artístico-culturais e com situações e vivências do cotidiano das escolas de Educação Infantil. Nesse contexto, a linguagem adotada deve ser clara e acessível, sem, contudo, recorrer a simplificações excessivas. A referência às obras e autores é necessária para garantir o rigor conceitual e promover a autonomia acadêmica e profissional dos docentes em formação (Nunes *et al.*, 2015).

Por fim, a Coleção deve dialogar com as principais legislações que orientam a Educação Infantil no Brasil, como LDBEN, as DCNEI e outras diretrizes específicas, como as de educação especial e relações étnico-raciais. Ressalta-se, ainda, a necessidade de contemplar as

interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica, garantindo a escuta das crianças no processo de formação e atuação docente (Nunes *et al.*, 2015).

6.4 “*UM SOPRO DE VIDA ILUMINA A PULSAÇÃO DE UMA ESCRITA*”: O QUE DIZ O CADERNO FORMATIVO LEEI-SUL E OS CADERNOS DA COLEÇÃO LEEI?

O Caderno Formativo LEEI-Sul foi produzido no ano de 2024 especificamente para atender ao programa de formação da Região Sul do Brasil na edição (2024/2025). Este material apresenta percursos formativos que se articulam com as concepções e os conteúdos da Coleção de Cadernos LEEI (2016), composta por oito volumes, conforme apresentado na seção 6.2. Tendo em vista essa articulação, nesta seção será realizada uma análise dos percursos formativos e seus entrelaçamentos com os Cadernos LEEI (2016) 2, 3, 5 e 6 cujas temáticas mais se aproximam do objeto de pesquisa.

O percurso 1 Caderno Formativo LEEI-Sul 2024 (Albuquerque *et al.*, 2024) apresenta *A constituição da docência*. O percurso aborda a construção da identidade docente na Educação Infantil por meio da historicidade, trazendo as principais legislações, desafios e conquistas das professoras dessa etapa na história da educação brasileira. Esse percurso se alinha aos conceitos apresentados no Caderno 1 da Coleção LEEI (2016) *Ser professor na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender* e “leva a pensar sobre a importância de processos de Formação Continuada que visem ao desenvolvimento profissional das docentes, como o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil e a qualificação do trabalho docente” (Albuquerque *et al.*, 2024, p. 21).

No percurso 2 do Caderno Formativo LEEI-Sul 2024, intitulado *Crianças, Culturas e Educação Infantil*, se relaciona com o Caderno 2 da Coleção LEEI (2016) *Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem* e são orientadas reflexões acerca da cultura no cotidiano das escolas de Educação Infantil, a partir dos textos de Pereira (2016). Essa relação entre sujeito e cultura é articulada por Albuquerque *et al.* (2024), fundamentada nas concepções de Walter Benjamin, Marilena Chauí e Florestan Fernandes.

Albuquerque *et al.* (2024) destacam no estudo da cultura de pares a importância dos docentes observarem e compreenderem as relações entre cultura e infância como uma produção humana socializada. Para tal, provocam as cursistas a pensar a dinâmica das suas escolas de Educação Infantil a partir das dimensões: produção humana socializada, pertencimento a uma sociedade, modos de perceber o mundo e linguagens construídas.

Nesse entrelaçamento conceitual, o Caderno 2 da Coleção LEEI (2016) *Ser criança na Educação Infantil: Infância e linguagem*, na primeira unidade, escrita por Souza (2016), objetiva a discussão acerca das concepções de infância, linguagem e cultura, promovendo uma análise sobre como se articulam e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Nesse sentido, Souza (2016) aborda a partir de Walter Benjamin e Lev Vigotski, como a “qualidade das interações das crianças entre si e com os adultos, nas quais afeto e conhecimento se entrecruzam, é fundamental para o desenvolvimento da linguagem” (Souza, 2016, p. 9).

Na segunda unidade, Pereira (2016) aborda as concepções de infância e como a linguagem se constitui na relação com o outro, destacando a relação entre o afeto e a cognição durante a infância. De acordo com Nunes *et al.* (2015, p. 21), o objetivo desta unidade consiste em o docente “compreender como as crianças apropriam-se da cultura no mundo contemporâneo, atribuem significados a esse mundo e constroem uma cultura específica, e refletir sobre a ação educativa na constituição desse sujeito que recebe e produz cultura”.

Dessa forma, a autora introduz reflexões a partir de uma afirmativa de que é preciso “estudar a temática da cultura como quem estuda a si mesmo” (Pereira, 2016, p. 48), uma vez que compreende que somos sujeitos da cultura e nos tornamos sujeitos por ela. Com ilustrações de situações que interrelacionam a infância, a linguagem e a cultura, a autora segue estabelecendo textualmente um diálogo com os docentes leitores provocando reflexões a partir de diferentes contextos e questionamentos, como a seguir:

Mas precisaremos de outra pergunta: que lugar as crianças ocupam nesse longo processo de transformações nos modos de produzir e de fazer circular a cultura? Em que medida as crianças podem ser vistas, de fato, como sujeitos da cultura e não como depositárias de uma cultura produzida por outrem (Pereira, 2016, p. 58)?

A terceira unidade do caderno explora a intrínseca capacidade humana de produzir e compartilhar signos, destacando como essa condição perpassa os níveis biológicos, de modo a compreender o indivíduo como um sujeito histórico e social na produção de cultura. Nessa perspectiva, a “centralidade da maturação biológica irá diminuir, em favor de processos de desenvolvimento culturalmente informados, em que a criança irá desenvolver através de um aprendizado cultural” (Gouvêa, 2016, p. 84).

Com foco nas especificidades da relação entre crianças menores de seis anos e a linguagem escrita, Gouvêa (2016) traz reflexões sobre como essa interação pode ser possibilitada por meio da literatura e das manifestações artísticas. Considerando que “a cultura se expressa em práticas culturais, atividades coletivas que variam de grupo social para grupo

social” (Gouvêa, 2016, p. 84), é fundamental ampliar as práticas sociais compartilhadas nos espaços de Educação Infantil. Dessa forma, a criança pode se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Para Gouvêa (2016), a discussão se amplia ao compreender que a criança não é apenas receptora, mas produtora de cultura. Utilizando exemplos de como as crianças se apropriam dos signos, ao longo da infância, a autora afirma que “a linguagem nos liberta do espaço imediato e do tempo presente, possibilitando, ao sair do aqui e agora, lembrar o passado e projetar o futuro. Talvez essa seja a mais importante conquista na nossa história individual, tornando-nos sujeitos culturais mais amplos” (Gouvêa, 2016, p. 90).

O percurso 3 do Caderno Formativo LEEI-Sul (2024) apresenta *Oralidade e narrativas infantis*, também com base nos conceitos apresentados nos Cadernos 2 *Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem* e 4 *Bebês como leitores e autores*, da Coleção LEEI (2016). A partir desta apresentação conceitual, Albuquerque *et al.* (2024) propõem possibilidades de reflexões às docentes da Educação Infantil de como a leitura, a literatura, as contações de histórias favorecem a construção de narrativas que envolvam a cultura do escrito pelas crianças.

Esse percurso destaca a importância de ter nas salas de referência bons acervos já conhecidos e lidos pelas professoras. Esse acervo deve contemplar em suas temáticas, a diversidade étnica e de gêneros textuais, além de sua constituição física que poderá explorar a sensorialidade por meio do manuseio de livros de papel, cartonados, emborrachados e de tecidos (Albuquerque *et al.*, 2024).

Por meio de um diálogo com as docentes de crianças de 4 e 5 anos, as autoras do Caderno Formativo LEEI-Sul exploram as possibilidades a partir da socialização de uma prática pedagógica. As autoras enfatizam, nesse percurso, as relações presentes entre o currículo, a linguagem oral e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e como as professoras podem contribuir no planejamento intencional destas práticas (Albuquerque *et al.*, 2024).

O percurso 4 do Caderno LEEI-Sul (2024) aborda *A leitura e escrita como práticas sociais*, enfatizando a relação entre a tríade leitura, escrita e cultura. Introduz a reflexão acerca do tema, com dados que retratam a leitura no Brasil alicerçado no fato de como a leitura e escrita vivem um paradoxo no interior e exterior da escola. A partir dessa percepção, Albuquerque *et al.* (2024) afirmam que o fato de a leitura e escrita objetivarem, muitas vezes, somente o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), distanciam das práticas sociais que permeiam a vida das crianças fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, “cabe a nós, professoras da Educação Infantil, compreender o sentido que a leitura e a escrita têm para eles, a razão de lerem e escreverem, a quem leem e escrevem,

com que intencionalidade e em que espaços e tempos a leitura acontece” (Albuquerque *et al.*, 2024, p. 68). Para isso, são fundamentais a utilização de diferentes suportes textuais, a aproximação com as famílias e a inserção de diferentes práticas de leitura e escrita desde a mais tenra idade.

Sobre essa temática, o Caderno 3 da Coleção LEEI (2016) *Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: práticas e interações*, também propõe às cursistas um diálogo, repleto de experiências e possibilidades de práticas pedagógicas articuladas à teoria que sustenta o trabalho com as linguagens oral e escrita nas creches e pré-escolas.

Na Unidade 1 deste Caderno, Galvão (2016) produz uma retomada histórica sobre a importância do escrito para as diferentes sociedades ao longo do tempo e nos distintos espaços sociais. Dessa forma, cada qual, com sua cultura, atribui diferentes sentidos e significados à escrita, ao signo. De modo conceitual, a autora aborda a cultura e a escrita a fim de produzir uma definição que será utilizada ao longo da formação: a cultura escrita. Assim, “a reunião das duas palavras que formam a expressão [...] nos leva a definir cultura escrita como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (Galvão, 2016, p. 17).

A partir dessa afirmativa a autora desencadeia duas grandes reflexões. A primeira diz respeito às diferentes sociedades culturais existentes, mesmo na atualidade, ressaltando a necessidade de compreender que cada sociedade atribui diferentes sentidos à cultura escrita. Exemplifica seu argumento apresentando o fato de que,

Provavelmente você já viu ou já ouviu falar de crianças que, mesmo antes de aprender a falar (e a escrever), conseguem manipular com desenvoltura um *tablet* ou um celular. Essas pequenas cenas cotidianas expressam o quanto a cultura é dinâmica, o quanto os sujeitos produzem cultura e os valores e significados que são historicamente atribuídos ao oral, ao digital e ao escrito nas nossas sociedades contemporâneas (Galvão, 2016, p. 20).

Portanto, afirmar que somente na escola a criança passa a ter acesso à cultura escrita, implica desconsiderar o conceito cultural da linguagem escrita. A segunda reflexão reside no fato de que, segundo a autora, existe uma incompreensão sobre o conceito de cultura escrita e de alfabetização e letramento.

Dessa forma, “observar e estudar como a alfabetização é pensada para determinados grupos sociais e comunidades é importante para se compreender a cultura escrita, mas não pode ser com ela confundida” (Galvão, 2016, p. 21). O letramento também pode permitir

compreender a cultura escrita nas diferentes sociedades, mas não basta para explicar a multiplicidade de sentidos presentes na linguagem (Galvão, 2016).

Na Unidade 2, intitulada *Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações*, Goulart e Mata (2016) discutem as articulações entre oralidade e escrita, destacando suas dimensões linguísticas, sociais e culturais. Nesse contexto, convidam as docentes à reflexão sobre o cotidiano da Educação Infantil, enfatizando o papel constitutivo da linguagem nas práticas e interações vividas pelas crianças. Segundo as autoras, a linguagem antecede até mesmo o nascimento, por ser um elemento simbólico que atravessa a existência humana desde os primeiros vínculos (Goulart; Mata, 2016).

Desse modo, a linguagem oral e escrita são modalidades da linguagem verbal que constituem o homem como sujeito social.

Por meio da linguagem verbal, criamos, compomos e recompomos a realidade e a nós mesmos. A *linguagem* é marca dos seres humanos, aproximando-os e afastando-os de diferentes formas, já que tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita nos formam e encorpam de variadas maneiras, sendo utilizadas de diferentes modos também (Goulart; Mata, 2016, p. 45).

Compreende-se, a partir desta afirmativa, a importância de valorizar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as vivências produzidas no seu cotidiano por meio do brincar, no seu modo de “ler o mundo pelo jeito como falam, representam, estabelecem relações e criam sentidos para o mundo” (Goulart; Mata, 2016, p. 46). Esse olhar sensível da professora possibilita que as práticas pedagógicas ampliem os repertórios de linguagem mediante experiências que sejam significativas para as crianças.

Nessa unidade, Goulart e Mata (2016) dialogam com as docentes, apresentando e propondo diferentes possibilidades de práticas pedagógicas a partir de contextos em que o mundo da escrita representa as práticas sociais. Ao criar essas condições concretas no cotidiano infantil, a professora amplia o repertório da cultura escrita para as crianças. Essas práticas podem utilizar os mais diversos suportes e portadores de textos como jornais, livros literários ou informativos, placas, outdoors ou embalagens.

Os modos de apropriação da linguagem oral e escrita são tema da terceira unidade, escrita por Smolka, Magiolino e Rocha (2016). O objetivo apontado para esta unidade pela equipe de coordenação, por meio do material de orientação é possibilitar às docentes leitoras do material “compreenderem princípios para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, dialógico e significativo, com a leitura e a escrita na Educação Infantil e as diferenças e

semelhanças em relação àquele desenvolvido no Ensino Fundamental” (Nunes *et al.*, 2015, p. 22).

Nesse sentido, Smolka, Magiolino e Rocha (2016) abordam questões relevantes para compreender as diferenças entre práticas pedagógicas que promovam a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aquelas que possibilitam às crianças vivenciarem a leitura e a escrita na Educação Infantil. Nesse diálogo proposto, alguns questionamentos promovem esta reflexão:

Podemos dizer que o trabalho pedagógico ganha visibilidade pelos efeitos que produz. No caso da alfabetização, por exemplo, as repercussões dos gestos de ensinar, ou seus efeitos, podem se tornar mais claramente visíveis quando as crianças começam a ler e a escrever. E com relação a outras atividades e práticas, tais como a brincadeira, o desenho, a dramatização? Como trabalhar com crianças de zero a cinco anos em uma sociedade letrada? O que é esperado? Como “enxergar” os “efeitos” do trabalho pedagógico (Smolka; Magiolino; Rocha, 2016, p. 82)?

Essa proposição dialógica provoca as docentes a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e seus contextos educativos, por meio do compartilhamento de experiências. Nessas situações, as autoras apresentam a riqueza do cotidiano da Educação Infantil, da sensibilidade e respeito dos adultos na mediação das propostas, no acolhimento e escuta ativa das crianças menores de seis anos.

No brincar reside a experiência, o faz de conta, a interação, a necessidade e os sentidos da comunicação. Nessa perspectiva, “a narrativa e a análise detida das situações vivenciadas nos permitem compreender como os *modos de participação efetiva das crianças nas práticas* – sociais, escolares, discursivas – viabilizam os *modos de apropriação da cultura*” (Smolka; Magiolino; Rocha, 2016, p. 90, grifo das autoras).

O percurso 5 do Caderno Formativo LEEI-Sul apresenta importantes reflexões acerca do *Currículo, literatura e linguagem oral e escrita com as crianças da Educação Infantil*, trazendo conceitos discutidos nos Cadernos 5 *Crianças como leitoras e autoras* e 6 *Currículo e linguagem na Educação Infantil* da Coleção LEEI (2016), das DCNEI (Brasil 2009a; 2009b) e da BNCC (Brasil, 2017a). Para esse estudo, propõe compreender as relações existentes entre o currículo e a linguagem e o “compromisso de possibilitar às crianças o acesso às culturas do escrito, do uso da escrita, como prática social em uma sociedade letrada” (Albuquerque *et al.*, 2024, p. 78).

A leitura, quando compreendida como prática social e cultural, pode fazer sentido para as crianças na medida em que se insere em suas experiências cotidianas, dialoga com seus interesses, afetos e modos de ser e estar no mundo. Mais do que uma atividade mecânica ou

antecipatória da alfabetização, ela se constitui como espaço de encontro, escuta e produção de sentidos, em que as crianças participam, interpretam, questionam, imaginam e recriam narrativas (Albuquerque *et al.*, 2024).

Acerca do currículo, da documentação e da avaliação na Educação Infantil, o Caderno Formativo LEEI-Sul traz considerações complementares bastante significativas para a proposta formativa, considerando que, após a produção da Coleção LEEI (2016), foram implementadas importantes legislações. Albuquerque *et al.* (2024) frisam que as DCNEI continuam sendo um marco de referência para os currículos de Educação Infantil e que, tanto a Coleção LEEI, quanto o Caderno LEEI-Sul, seguem as concepções desta normativa.

Além disso, destacam a implementação da BNCC da Educação Infantil, a partir de 2017 que,

Mantém a fundamentação e os princípios apresentados nas DCNEI e está pautada nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e organizada em Campos de experiências. Existe uma crítica relativa aos objetivos presentes na BNCC- EI de que eles engessam muitos potenciais das práticas educativas que se podem realizar com as crianças desde bebês. Entende-se, entretanto, o contrário: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento ampliam essas possibilidades e essas entram nas especificidades das crianças de até 6 anos e nas finalidades da EI, de educar e cuidar dando ênfase às interações e à brincadeira (Albuquerque *et al.*, 2024, p. 79).

As autoras reforçam, ainda neste percurso, a importância da observação e da documentação para a avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como para o planejamento pedagógico docente. Exemplificam como os registros fotográficos realizados durante as brincadeiras podem contribuir para a compreensão e ampliação do processo investigativo que a criança está desenvolvendo e como esse movimento contribui para sua aprendizagem.

O Caderno 5 se intitula *Crianças como leitoras e autoras* e tem como principal objetivo a compreensão de como as “práticas significativas e dialógicas em torno da cultura escrita se relacionam às apropriações das crianças, como situações desafiadoras possibilitam análises e reflexões das crianças, ampliando seus conhecimentos sobre a linguagem escrita” (Corsino *et al.*, 2016, p. 9). Nesse caderno, o debate acerca das concepções de escrita para a Educação Infantil se interrelaciona com as práticas de leitura.

Escrita pelas coordenadoras do projeto LEEI, a Unidade 1, denominada *Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas*, aborda a temática numa perspectiva dialógico-discursiva. Nessa esteira, a linguagem “compreende a língua não como um sistema abstrato de formas linguísticas ou como expressão monológica de um sujeito

isolado, mas como interação verbal realizada por meio das falas ou enunciações” (Corsino *et al.*, 2016, p. 18).

Para tal, as autoras se propõem problematizar as concepções de infância e as relações de apropriação da linguagem escrita pela criança, embasando teoricamente esse processo. Da mesma forma, dialogam sobre os princípios que qualificam as práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil (Corsino *et al.*, 2016). Nesse sentido, destacam que:

De um lado, refletiremos acerca das interações que as crianças estabelecem, desde os seus primeiros anos de vida, com a linguagem escrita. De outro lado, pensaremos os processos por meio dos quais elas vão se apropriando dessa linguagem. Invenção como rua de mão dupla, já que a própria linguagem escrita é uma invenção, fruto de uma tessitura realizada a muitas mãos (Corsino *et al.*, 2016, p. 13).

Para embasar a discussão sobre a apropriação da linguagem, as autoras se utilizam de teóricos como Bakhtin, para abordar como vida e língua estão entrelaçados. Desse modo, “o trabalho com as linguagens oral e escrita só tem sentido quando realizado com discursos reais e significativos” (Corsino *et al.*, 2016, p. 19).

Nessa ótica, concebe-se que a leitura e a escrita, embora estejam intimamente relacionadas, constituem processos distintos que demandam experiências específicas. “É possível saber ler e não saber escrever” (Corsino *et al.*, 2016, p. 21). Escrever, contudo, exige do sujeito a capacidade de compreender e atribuir sentido ao que foi escrito, pois a escrita autoral pressupõe mais do que a simples reprodução de signos gráficos.

Além disso, o conceito de leitura é bastante amplo e contempla desde a leitura de mundo e de suas experiências até a leitura da linguagem simbólica. Essa diversidade de sentidos se justifica pelo elemento que perpassa todas as formas de leitura: a produção de sentido, que emerge da interpretação subjetiva do leitor diante do que lhe é apresentado (Corsino *et al.*, 2016).

Na unidade 2, Sepúlveda e Teberosky (2016) abordam as diversas possibilidades de práticas pedagógicas que envolvem a produção da linguagem escrita com as crianças da pré-escola. Ao atribuir o título da unidade *As crianças e as práticas de leitura e de escrita*, as autoras estabelecem um paralelo entre práticas desenvolvidas no Brasil e na Espanha para essa faixa etária. No texto, as autoras enfatizam como a professora e os demais adultos podem contribuir significativamente para esse processo, seja por meio da leitura para as crianças, seja pela criação de condições que ampliem seu acesso à escrita.

A linguagem do adulto é um modelo a ser imitado, e são os adultos que repetem, reformulam e expandem o que as crianças dizem. Mas as crianças não aprendem somente escutando, elas precisam participar de situações comunicativas significativas e ter oportunidades frequentes de usar e produzir linguagem (Sepúlveda e Teberosky, 2016, p. 63).

Dessa forma, o diálogo assume um papel importante na construção da linguagem pela criança. Por isso, é essencial que os adultos promovam ambientes em que a interação seja ampla e de qualidade, para que as crianças construam bons repertórios linguísticos. É preciso, então, refletir: “o que determina a qualidade das interações entre adultos e crianças” (Sepúlveda; Teberosky, 2016, p. 63)?

Para as autoras, proporcionar espaços e momentos de interações em que o adulto dialoga com a criança, com atenção e respeito, a partir de situações significativas para a criança é uma forma ampliar o repertório e as experiências das crianças qualificando-as. Isso demonstra a característica responsiva verbal e emocional do adulto. “Esse é um fator determinante da qualidade das interações e acompanha o estilo colaborativo. Adultos responsivos são aqueles sensíveis às necessidades de compreensão e expressão das crianças” (Sepúlveda; Teberosky, 2016, p.64).

As concepções de leitura e escrita destacam a participação da criança na construção de sentidos a partir do texto. A leitura é compreendida pelas autoras como um processo dialógico, que se concretiza quando o adulto responsivo compreende e respeita o interesse da criança e a envolve em diálogos e debates significativos sobre o que está sendo lido, com escuta ativa e sensível das suas ideias, hipóteses e experiências (Sepúlveda; Teberosky, 2016).

A prática de leitura na Educação Infantil se torna potente quando possibilita e favorece o processo de interação que permita às crianças atribuir sentidos ao processo de leitura. As autoras abordam a oferta das condições concretas e afirmam que diferentes tipos de livros podem contribuir na qualificação desse processo: livros de vocabulário ilustrado, que estimulam a curiosidade e a nomeação de objetos; livros em versos, poemas e jogos de linguagem, que explora a musicalidade, o paralelismo, a repetição e os livros de história, que alimentam a imaginação e o gosto pela ficção (Sepúlveda; Teberosky, 2016).

A última unidade deste caderno foi escrita por Colomer (2016) e denomina-se *As crianças e os livros*. A autora introduz reflexões e apontamentos acerca dos critérios de escolha que podem ser adotados pelos docentes dos livros de leitura para as crianças de Educação Infantil.

Dessa forma, aborda a importância que as histórias têm na vida da criança, fazem parte da sua cultura, ampliam seu imaginário e constroem simbolismos. “A literatura na Educação

Infantil se transforma em uma verdadeira “escada” que ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, assim como de representação artística [...]” (Colomer, 2016, p. 97).

Nessa relação que se estabelece entre a literatura infantil, a cultura e a linguagem, podem ser destacadas três grandes funções: a primeira delas é possibilitar que as crianças tenham, ao menos na escola, uma bagagem em comum. A segunda função refere-se à possibilidade de qualificar o processo de aprendizagem por meio dos textos narrativos e poéticos presentes em cada cultura. E, a terceira função, desempenhada pela literatura infantil é a interação entre as crianças na busca pela representação do mundo (Colomer, 2016).

A autora destaca alguns critérios que devem ser levados em consideração no momento de escolha dos livros de literatura, tais como:

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; analisar a qualidade das histórias (Colomer, 2016, p. 101).

Além dos critérios de escolha, é fundamental planejar os espaços em que serão dispostos ou apresentados os livros para as crianças. Colomer (2016, p. 114) afirma que “para que as atividades com livros não sejam feitas ao acaso nem ocupem um lugar secundário – concedido quando se termina ‘o verdadeiro trabalho’ –, é preciso programar o espaço e o tipo de atividades que serão realizadas habitualmente”. Uma proposta com intencionalidade demanda planejar o quê, como e para quem será desenvolvida a atividade com a literatura infantil e não se resumir à ocupação do tempo das crianças.

O Caderno 6 da Coleção LEEI (2016) se intitula *O currículo e a linguagem na Educação Infantil*. Na unidade 1, Barbosa e Oliveira (2016) apresentam como o currículo de Educação Infantil precisa se articular às DCNEI. Nesse sentido, instigam as docentes a pensar o currículo, seus pressupostos teóricos e como estes permeiam as práticas pedagógicas.

Ao longo desta unidade, as autoras abordam alguns exemplos de modelos de currículos, com bases na pedagogia e na psicologia e como cada um impacta no desenvolvimento infantil. Enfatizam que “a disputa por modelos curriculares não diz respeito apenas a uma decisão escolar. Ela envolve uma perspectiva social e política, isto é, um modo de compreender as pessoas, a educação, a economia, enfim, o futuro das sociedades” (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 18).

A partir de uma profunda articulação entre as concepções de currículo e a legislação, em especial as DCNEI, as autoras dialogam sobre a importância de o currículo vincular-se a “vida cotidiana da escola, aos modos de organização das propostas, às interações que se estabelecem [...], à ideia de que as interações, as brincadeiras, as experiências promovem a construção de valores, informações e conhecimentos” (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 22). Ao passo que valoriza a experiência e a cultura da infância, também possibilitará uma interação qualitativa e significativa com a cultura escrita.

Ao trazer para o centro do debate o lugar da linguagem oral, da cultura escrita e da leitura na Educação Infantil, as autoras destacam que “a linguagem é um dos aspectos mais relevantes da vida em sociedade dos seres humanos e, portanto, do desenvolvimento das crianças pequenas” (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 32). Assim, as escolas de Educação Infantil têm a importante função de desenvolver a cultura oral numa sociedade letrada.

Barbosa e Oliveira (2016) frisam ainda que atualmente é importante considerar o alto uso de tecnologias por parte das crianças, como tablets e celulares. Acreditam que a escola não é um espaço isento de tecnologia, tampouco deve ignorar que elas existem ou opor-se ao trabalho pedagógico com elas. Contudo, destacam a necessidade da escola de Educação Infantil pensar a cultura da escrita e leitura com diferentes suportes textuais e objetos portadores de leitura como livros, jornais, folhetos, histórias em quadrinhos, entre outros.

Na unidade 2, Kramer e Barbosa (2016) destacam a importância das práticas de observação, registro, planejamento e ação no contexto da Educação Infantil para o trabalho pedagógico com bebês e crianças de até seis anos. As autoras propõem uma reflexão acerca da organização do cotidiano pedagógico, enfatizando a necessidade de discutir e qualificar as formas de acompanhar, observar e documentar o desenvolvimento infantil. Inspiradas pelo pensamento do filósofo Martin Buber, concebem que práticas pedagógicas mais humanizadas permitem a sensibilidade de reconhecer que a criança é um sujeito de direitos e de linguagem.

Na concepção das autoras, a tríade observação, documentação pedagógica e planejamento deve estar articulada para o bom desenvolvimento de práticas pedagógicas. A observação consiste na escuta sensível e no olhar atento da professora sobre os interesses, desejos e expressões da criança, a fim de que possa ao mesmo tempo compreendê-la, estabelecer vínculo interacional e refletir para dar continuidade ao trabalho pedagógico que faça sentido à criança. Dessa forma,

o papel do(a) professor(a) que trabalha na Educação Infantil exige o esforço de ver e ouvir as crianças em suas interações com seus pares e com os adultos, considerando que em todo e qualquer lugar em que a criança esteja haverá também o exercício de

descoberta do mundo das pequenas coisas nas quais as crianças estão interessadas. Observar o movimento das crianças é estar atento às insignificâncias, aos detritos, aos restos, às dobras, às pequenas coisas (Barbosa e Oliveira, 2016, p. 54).

A partir das observações produzidas, é importante que a professora elabore a documentação pedagógica. Trata-se de um momento ímpar para que o professor, com base nas observações realizadas, consiga analisar como as propostas pedagógicas estão possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, bem como compreender se elas percebem o sentido e o significado dessas propostas em seu cotidiano. Desse modo, “a documentação proporciona ao professor a possibilidade de refletir na ação e sobre a sua ação” (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 57).

Barbosa e Oliveira (2016, p. 58-59) defendem a ideia de que “o planejamento seja resultado da observação e da documentação que a professora constrói a partir da relação cotidiana com as crianças”. Dessa forma, o planejamento do professor não pode ser resumido ao olhar do adulto sobre o mundo das crianças. Ele precisa respeitar e considerar as necessidades, anseios, desejos e expressões das crianças. Para isso, são fundamentais as dimensões de observação e documentação pedagógica.

O planejamento pedagógico na Educação Infantil precisa garantir espaço para que as crianças possam viver experiências de liberdade, exercitar a tolerância e o cuidado com a vida. Planejar também é criar situações em que as crianças possam olhar criticamente para o mundo em que vivem, questionar, imaginar e participar. É importante que tenham acesso a diferentes objetos culturais, como a arte, a música e a literatura e possam explorá-los de forma significativa (Barbosa; Oliveira, 2016).

Pensar no planejamento também é considerar e respeitar os ritmos e as particularidades das crianças. A expressão por meio de diferentes linguagens como o desenho, a dança e a dramatização deve ter lugar garantido no dia a dia, assim como o tempo de brincar, que precisa ser vivido com liberdade. Sobretudo, o planejamento precisa estar aberto ao novo, ao que as crianças inventam, expressam e propõem. É nesse movimento que o cotidiano infantil se torna vivo, potente e cheio de sentido (Barbosa; Oliveira, 2016).

As autoras finalizam compartilhando experiências pedagógicas relacionadas à linguagem escrita, planejadas a partir da reflexão sobre os interesses das crianças, o que possibilita a compreensão de sua função social (Barbosa; Oliveira, 2016). “Não defendemos aqui a alfabetização na Educação Infantil. Antes que se olhe para as crianças e que seus saberes, suas descobertas e suas invenções sejam reconhecidas, valorizadas e discutidas. O que pode efetivamente ser feito através da documentação pedagógica” (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 68).

Na unidade 3, o tema avaliação na Educação Infantil é apresentado pelas pesquisadoras Moro e Souza (2016) a partir de uma concepção em que:

Avaliar o contexto educativo significa avaliar a qualidade da oferta de Educação Infantil. Constitui-se uma oportunidade para as instituições de Educação Infantil reverem seus valores e constroem bases para a melhoria constante das práticas educativas ali desenvolvidas” (Moro e Souza, 2016, p. 86).

Nesse contexto, a avaliação, por meio da observação e do planejamento, pode constituir estratégias de qualificação das rotinas do cotidiano infantil, da organização grupal das crianças, dos tempos, dos espaços e das materialidades, bem como das interações com os adultos nos espaços educativos. Essas dimensões baseiam também a avaliação do desenvolvimento infantil (Moro e Souza, 2016). As autoras concluem ainda que,

Essa questão nos mostra que as diferentes dimensões da avaliação são interdependentes: enquanto o professor avalia a criança, ele também está avaliando o processo educativo que realiza com o grupo. Não há como avaliar exclusivamente a aprendizagem, desconsiderando o contexto educacional que se criou para que tal aprendizagem acontecesse. Ao observar a criança, observa-se também o contexto criado. Ao avaliá-la, o professor também avalia o processo educativo realizado e seu contexto (Moro e Souza, 2016, p. 98).

Em continuidade à análise dos percursos do Caderno Formativo LEEI-Sul (2024), o percurso 6 aborda o cotidiano na Educação infantil, estabelecendo relação com os conceitos e conteúdos do caderno 7 da Coleção LEEI (2016). Apresenta perspectivas para o Programa Nacional de Biblioteca na Escola e para o Programa Nacional do Livro Didático Literário, os quais devem objetivar o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Nesse percurso, Albuquerque *et al.* (2024) destacam como a literatura pode abordar a educação para as relações étnico-raciais. Assim, “a literatura pode contribuir para o combate do racismo desde a educação infantil” (Albuquerque *et al.*, 2024, p. 97). Além desse percurso que discute o antirracismo e a pluralidade de acervos que contemplem a diversidade, o Caderno Formativo LEEI-Sul dispõe de um apêndice com uma relação de obras, consideradas pelas autoras como importantes, adequadas e de qualidade para a utilização pelas professoras em suas práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil.

O percurso 7 do Caderno Formativo LEEI-Sul (2024), apresenta um movimento de aprofundamento das reflexões sobre a *Leitura e a escrita na Educação Infantil*, compreendendo-as como práticas sociais que se constituem nas relações, nas experiências e nas interações cotidianas das crianças. O percurso enfatiza a importância de propostas

intencionalmente planejadas, nas quais ler e escrever estejam articulados ao brincar, à escuta sensível, à autoria e à participação das crianças, respeitando seus tempos, modos de expressão e sentidos produzidos (Albuquerque *et al.*, 2024).

Destaca-se, ainda, o papel das professoras como mediadoras, na construção de contextos significativos para apropriação das diferentes linguagens, textos e suportes. Assim, favorece experiências de leitura e escrita com significado, sem antecipar processos de escolarização, mas garantindo o direito das crianças à cultura escrita desde a infância (Albuquerque *et al.*, 2024).

Por fim, o percurso 8 do Caderno Formativo LEEI-Sul (2024), alinhado ao caderno 8 *Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola*, da Coleção LEEI (2016) enfatiza a necessidade do acolhimento às famílias e experiências de leitura. O percurso convida à reflexão sobre as práticas desenvolvidas, os registros produzidos e os sentidos atribuídos às experiências vividas com as crianças, valorizando os processos, as escutas e as observações das professoras. Ressalta-se a importância da documentação pedagógica como possibilidade para pensar, revisitar e qualificar as propostas, fortalecendo a intencionalidade educativa e o compromisso com fazer docente que assegure o direito das crianças à expressão, à autoria, à linguagem e à participação em práticas significativas de leitura e escrita.

Ao final dessa análise documental compreende-se necessário retomar a questão inicial, que interroga se a proposta de desenvolvimento profissional LEEI -Sul é de fato um sopro de vida no cenário educacional brasileiro. Para Lispector (1978, n.p.) “Um sopro de vida é uma indagação sobre o sentido da existência e o ato de escrever em liberdade”. Na trajetória do LEEI, esse sopro se faz, sobretudo, na (re)existência da proposta formativa, mesmo com todos os percalços produzidos pelas rupturas das políticas públicas de alfabetização que inserem a Educação Infantil e na ausência de políticas de formação continuada de professoras específicas para essa etapa da Educação Básica.

6.5 “AS COISAS OBEDECEM AO SOPRO VITAL”: AS DIRETRIZES DA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LEEI-SUL (2024/2025)

A análise da trajetória das políticas públicas de alfabetização que passaram a incluir a Educação Infantil e que adotaram o LEEI como material de formação possibilitou compreender os fundamentos teóricos que sustentam essas iniciativas. Do mesmo modo, a análise do Caderno Formativo LEEI-Sul (2024), organizado pela coordenação da Região Sul do Brasil, permitiu aprofundar a compreensão sobre a proposta de desenvolvimento profissional destinada às professoras da Educação Infantil (4 e 5 anos). A leitura dos Cadernos da Coleção LEEI (2016)

e de outros documentos orientadores das políticas, bem como de *lives* e materiais institucionais, contribuiu para a construção de diretrizes teórico-metodológicas que expressam a lógica formativa da proposta desenvolvida.

Quadro 8 - Diretrizes da Proposta Formativa LEEI-Sul (2024/2025).

N.	Diretriz
01	A leitura e a escrita como prática social e direito das crianças
02	A criança como sujeito de linguagem e produtora de cultura e de sentidos
03	Mediação docente intencional e sensível
04	As interações e a brincadeira como eixos norteadores na construção das múltiplas linguagens
05	O cotidiano infantil e a centralidade das experiências na articulação entre ciência, arte e vida
06	O planejamento e a documentação pedagógica como prática reflexiva e político-pedagógica
07	Formação continuada dialogada, reflexiva e compartilhada

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise documental que possibilitou a construção dessas diretrizes vai ao encontro das afirmações de Baptista (2025) durante a *live*, *A Educação Infantil e o processo de apropriação da linguagem escrita*, transmitido pelo canal do *Youtube* LEPI/FAE/UFMG, acerca da importância de reconhecer que os princípios presentes nas DCNEI foram retomados na BNCC e também sustentam a coleção do LEEI. Isso significa compreender o currículo a partir da centralidade da experiência, daquilo que a criança vive e da prática cotidiana que a professora constrói e reconhece. Implica entender que a brincadeira e as interações constituem o eixo da prática pedagógica, assim como conceber a criança como sujeito inteligente, criativo e ativo, que se reconhece como autora de suas próprias experiências e aprendizagens.

7. “OLHEI BEM DE PERTO E VI OS FIOS DA FAZENDA PASSANDO UM POR CIMA DO OUTRO”: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS DIRETRIZES DA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL LEEI-SUL (2024/2025) E AS CONCEPÇÕES DAS DOCENTES

Olhei bem de perto e vi os fios da fazenda passando um por cima do outro; mas direitinho; sem fazer bagunça nem nada. Achei legal a bolsa por dentro: Abri devagarinho. Com um medo danado de ser tudo vazio. Espiei. Nem acreditei. Espiei melhor. [...] arrumei tudo que eu queria na bolsa amarela. Peguei os nomes que eu vinha juntando e botei no bolso sanfona. O bolso comprido eu deixei vazio, esperando uma coisa bem magra pra esconder lá dentro. No bolso bebê eu guardei um alfinete de fralda que eu tinha achado na rua, e no bolso de botão escondi uns retratos do quintal da minha casa, uns desenhos que eu tinha feito, e umas coisas que eu andava pensando. Abri um zíper escondi fundo minha vontade de crescer; fechei. Abri outro zíper; escondi mais fundo minha vontade de escrever; fechei. No outro bolso de botão espremi a vontade de ter nascido garoto (ela andava muito grande, foi um custo pro botão fechar). Pronto! A arrumação tinha ficado legal (Bojunga, 1993, p. 27, 29-30).

Em *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga (1993), a personagem Raquel guarda em uma bolsa seus desejos mais profundos, aqueles que não encontram escuta no mundo que a cerca. A bolsa torna-se, assim, um espaço simbólico onde se acumulam vozes, conflitos, silêncios e possibilidades de expressão.

Inspirada por essa analogia, compreende-se a análise dos dados desta pesquisa como o gesto de abrir a bolsa: um movimento cuidadoso e interpretativo que busca revelar sentidos ocultos, reconhecer tensões e dar visibilidade às narrativas dos sujeitos, em “um exercício de produzir e expressar sentidos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 36). Assim como os desejos de Raquel, na obra literária, os dados dessa pesquisa carregam complexidades que só emergem no exercício atento da escuta e da interpretação.

Neste capítulo, será desenvolvida a análise de dados referentes a pesquisa de campo, aprovada pelo CEP (CAAE: 91840625.4.0000.5564) desenvolvida com as docentes participantes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) na microrregião de Presidente Castello Branco/SC. Com o objetivo de analisar as aproximações e os distanciamentos existentes entre as diretrizes presentes na proposta de desenvolvimento profissional e as concepções destas docentes, busca-se dar voz aos movimentos por elas vivenciados em seus processos formativos e suas reverberações nas práticas pedagógicas.

7.1 “DIAS DEPOIS CHEGOU A RESPOSTA”: RECONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Esperei a resposta uma porção de dias. Até que uma tarde deu uma ventania danada. A janela do quarto estava aberta, entrou uma folha de árvore, poeira, e um papel todo escrito (Bojunga, 1993, p. 15).

Iniciar a leitura das respostas obtidas pelas docentes pesquisadas é, de fato, um momento bastante importante para a pesquisadora. Moraes e Galiazzi (2016, p. 16), apontam para o “necessário envolvimento intenso e rigoroso do pesquisador no processo de análise”. Nesse sentido, para introduzir esse diálogo, que dará voz às professoras, sujeitos da pesquisa, torna-se essencial reconhecer suas vivências e trajetórias, contextualizando-as.

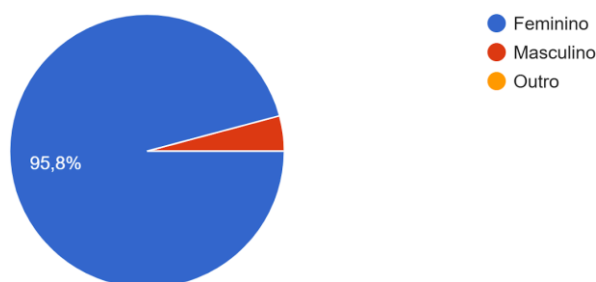
A pesquisa de campo desenvolveu-se por meio de um questionário *online*, enviado a 28 docentes que participaram da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) na microrregião de Presidente Castello Branco/SC. Esse quantitativo corresponde à totalidade de cursistas da microrregião e vinculadas às Redes Municipais de Ensino de Jaborá, Irani e Presidente Castello Branco.

Dos 28 questionários encaminhados, obteve-se 24 respostas, correspondendo a 85,7% das docentes pesquisadas, que comporá o *corpus* de pesquisa deste estudo. Todas as docentes pesquisadas assinaram o TCLE, declarando ciência dos objetivos e condições de sua participação na pesquisa. Desse *corpus* pesquisado, 23 eram do gênero feminino e um do gênero masculino, conforme apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Gênero das participantes da pesquisa.

1.1 Com qual gênero você se identifica?

24 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sobre a feminização do magistério na Educação Infantil, observa-se que é uma realidade bastante próxima à nacional. Segundo dados do Censo da Educação Básica de 2024 (Brasil, 2025a, p. 44), “trata-se da etapa de ensino com o maior percentual de docentes do sexo feminino, com 96,1% (97,1% na creche e 93,9% na pré-escola)”. Esse índice, vai se modificando ao longo das etapas da Educação Básica e no Ensino Superior se apresenta uma presença majoritariamente masculina no professorado (Brasil, 2025a).

Peixoto, Yaegashi e Souza (2024) ao problematizarem a feminização do magistério na Educação Infantil, relacionam a ideia inicial do assistencialismo presente nessa etapa da educação, mesmo na subetapa da pré-escola. A expressiva presença das mulheres está associada a concepções sociais que equiparam as escolas de Educação Infantil ao ambiente doméstico.

Essa perspectiva reforça a ideia de que o trabalho pedagógico com crianças pequenas deve privilegiar práticas de cuidado, acolhimento e assistencialismo, dimensões historicamente atribuídas ao universo feminino. Nesse sentido, as mulheres passaram a ser socialmente compreendidas como naturalmente mais afetuosas e sensíveis ao trabalho do cuidado, o que contribuiu para a naturalização de sua predominância na docência da Educação Infantil (Peixoto; Yaegashi; Souza, 2024).

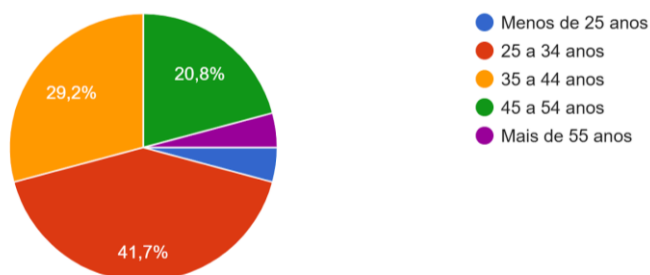
Carvalho (2015) aponta que a generificação da docência na Educação Infantil é reforçada por discursos sociais. Desse modo, uma possibilidade de superar o estigma da “educadora vocacionada” (Carvalho, 2015, p. 98) não é a negação da realidade da significativa presença feminina. Ao contrário, trata-se de afirmar seu lugar e sua presença também nos discursos, pois “ao nomearem a docência, a constroem, a produzem e a inventam” (Carvalho, 2015, p. 101). A exemplo disso, esta pesquisa, mesmo havendo a presença de um professor do sexo masculino, adota o genérico feminino professora(s).

Com relação à faixa etária das docentes pesquisadas, observa-se que o maior percentual de professoras possui entre 25 e 34 anos, havendo apenas uma professora com idade inferior a 25 anos e uma com idade superior a 55 anos, conforme apresentado no Gráfico 6. No comparativo com os dados nacionais do Censo da Educação Básica de 2024, cuja “maior concentração de docentes está nas faixas de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos” (Brasil, 2025a, p. 44), nota-se que as docentes pesquisadas apresentam um perfil etário mais jovem, o que pode indicar processos recentes de inserção profissional na Educação Infantil e possíveis impactos nas trajetórias formativas e nas experiências docentes.

Gráfico 6 – Faixa etária das participantes da pesquisa.

1.2 Qual sua idade?

24 respostas



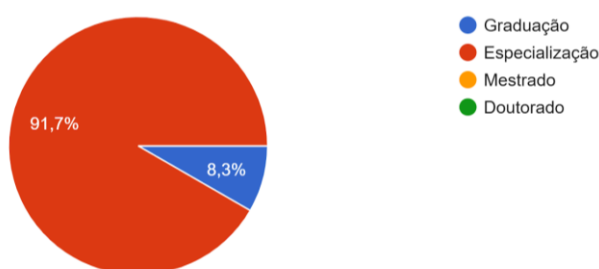
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Sobre o processo formativo das docentes, constatou-se que todas possuem formação em nível superior e a grande maioria (91,7%) possui especialização. Esse dado é superior se comparado à realidade nacional apresentada pelo Censo da Educação Básica de 2024 (Brasil, 2025a), em que apenas 80,7% das docentes de Educação Infantil apresentam curso superior. Nenhuma das participantes da pesquisa possui pós-graduação *stricto sensu*, como apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Formação das participantes da pesquisa.

1.3 Qual o nível mais elevado de formação acadêmica que você concluiu?

24 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que se refere ao processo formativo das docentes participantes da pesquisa, constatou-se que todas possuem formação em nível superior, dado que se aproxima do movimento apontado por Gatti *et al.* (2019, p. 8), ao afirmar que a docência passou a exigir “formação inicial em nível superior como condição necessária para o exercício profissional”. Especialmente a partir da promulgação da LDBEN (Brasil, 1996), a formação em nível superior se consolidou como requisito básico da profissionalidade docente, ainda que isso não elimine

os desafios relativos à qualidade e ao aprofundamento dessa formação. Sobre essa questão, as autoras problematizam que,

ainda que a certificação em curso superior esteja se generalizando, a melhoria da qualidade da educação básica – principal desafio do sistema escolar brasileiro –, não se modifica apenas mediante a nova titulação dos professores, tampouco se explica necessariamente por ela quando tomada como fator isolado, dada a complexidade do fenômeno (Gatti *et al.*, 2019, p. 110).

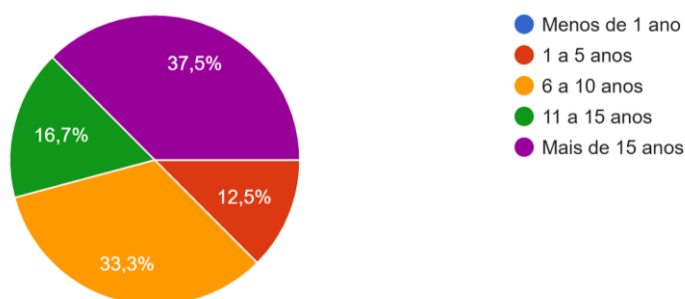
Desse modo, compreende-se que a docência constitui um campo profissional complexo, cujo exercício demanda uma formação inicial consistente, articulada a processos contínuos de aprofundamento teórico e prático para que as docentes “se apropriem de conteúdos e experiências relativas aos conhecimentos acadêmicos, didático-pedagógicos, de formação geral e de caráter ético-moral, além daqueles concernentes à prática profissional” (Gatti *et al.*, 2019, p. 318). Embora a especialização represente um avanço na trajetória formativa, a ausência de formação *stricto sensu* evidencia limites no acesso a percursos acadêmicos voltados à pesquisa e à produção de conhecimento.

O gráfico 8 apresenta o perfil de tempo de serviço das docentes participantes da pesquisa no magistério, sendo que a maioria delas, possui mais de 15 anos de experiência na docência. No comparativo com o gráfico 9, que aborda o tempo de atuação como docente na educação infantil, o percentual de profissionais com esse tempo de serviço diminui em 12,5%.

Gráfico 8 – Tempo de atuação no magistério das participantes da pesquisa.

1.4 Há quanto tempo você atua no magistério?

24 respostas

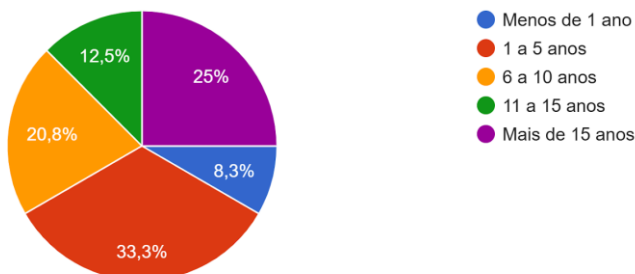


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Gráfico 9 – Tempo de atuação na docência da Educação Infantil das participantes da pesquisa.

1.5 Há quanto tempo você atua como docente na educação infantil?

24 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Estudos (Chiavenato, 2002; Saraiva, 2015) afirmam a importância das políticas públicas e programas educacionais analisarem as questões de retenção e mobilidade ou rotatividade das professoras para a qualificação do processo educativo. Entre as causas da mobilidade podem estar presentes a fragilidade nas gestões escolares, as condições de trabalho e valorização, mas também à busca pela identidade docente e qualidade de vida.

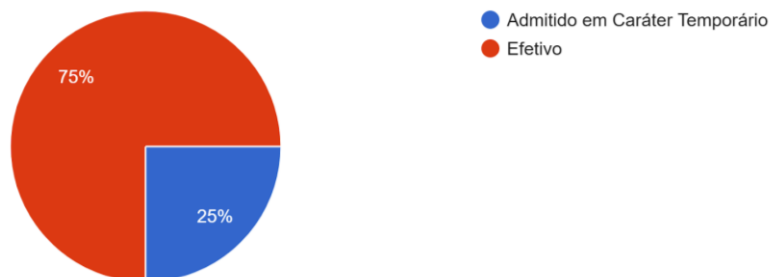
Para Nóvoa (1995), não há separação entre o sujeito e o exercício da docência, uma vez que a identidade profissional da professora constitui parte indissociável de sua identidade pessoal. Nesse sentido, o autor destaca a necessidade de criar e fortalecer espaços que promovam a articulação entre as dimensões pessoal e profissional, possibilitando que as professoras se reconheçam como sujeitos de seus processos formativos e atribuam significado a esses percursos a partir de suas próprias trajetórias de vida.

Acerca do vínculo empregatício das docentes pesquisadas, o gráfico 10, apresentado a seguir, revela que 75% são efetivas em suas redes de ensino. Embora a estratégia 18.1 do PNE estabeleça que, no mínimo, 90% dos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos efetivos, o Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas aponta que, em 2023, apenas 65,8% dos docentes das Redes Municipais de Ensino no Brasil possuíam vínculo efetivo, índice que, em Santa Catarina, reduz-se para 56,2% (Brasil, 2024b). Dessa forma, constata-se que o percentual de docentes com vínculo efetivo no grupo pesquisado é superior aos índices observados tanto no âmbito nacional quanto no estadual.

Gráfico 10 – Vínculo empregatício das participantes da pesquisa.

1.6 Qual é o seu vínculo empregatício atualmente?

24 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com Gatti e Barretto (2009), a valorização da profissão docente envolve diferentes dimensões, entre as quais se destacam a melhoria da remuneração, as condições de trabalho e a existência de planos de carreira estruturados. Nesse sentido, as autoras destacam:

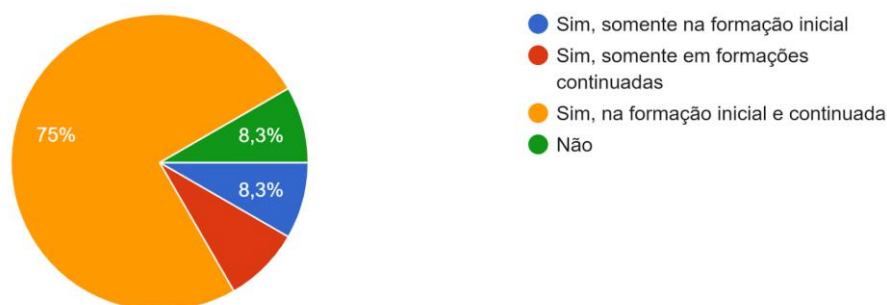
a existência de concurso para ingresso na carreira, sendo este considerado fator primeiro de detecção da qualificação dos candidatos à docência. O concurso para a carreira de magistério no setor público é obrigatório pela legislação brasileira. No entanto, muitas vezes esses concursos ou não são realizados, contratando-se professores em condição transitória, ou deixam muito a desejar em sua concepção e execução (Gatti; Barretto, 2009, p. 252).

O Gráfico 11 tem como objetivo compreender em que medida as docentes participantes da pesquisa tiveram, ao longo de seus percursos formativos, oportunidades de estudar os processos de leitura e escrita na Educação Infantil. Para isso, considera-se tanto a formação inicial quanto as experiências de formação continuada vivenciadas ao longo da trajetória profissional.

Gráfico 11 – Conhecimentos sobre leitura e escrita na Educação Infantil das participantes da pesquisa.

1.7 Você estudou sobre leitura e escrita na educação infantil durante seu processo formativo?

24 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise do gráfico revela que a grande maioria das participantes (75%) afirma ter estudado sobre o tema leitura e escrita na Educação Infantil tanto na formação inicial quanto na formação continuada, o que indica um percurso formativo mais amplo e articulado sobre a temática. Em menor proporção, 8,3% das docentes relatam ter tido contato com esses estudos apenas na formação inicial, enquanto outros 8,3% apontam que o estudo ocorreu somente em formações continuadas. Destaca-se, ainda, que 8,3% das participantes afirmam não ter estudado leitura e escrita na Educação Infantil em nenhuma dessas etapas formativas.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a grande maioria das docentes participantes da pesquisa já debateram e refletiram acerca do tema, seja em sua formação inicial ou continuada. No entanto, no Brasil, existe um leque de compreensões acerca dos conceitos sobre leitura e escrita na Educação Infantil. Nunes e Corsino (2019, p. 104) lembram que “a qualidade é um conceito polissêmico e atravessado pelo contexto histórico-cultural” e para tal precisa estar em constante debate.

Assim, é possível que os estudos desenvolvidos pelas docentes estejam ancorados em bases epistemológicas distintas, em função da instituição formadora, da identidade da escola em que atuam, do período de seu processo formativo, entre outros fatores. Diante desse leque de conceituações e compreensões acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil, que se apresentaram e ainda se apresentam no cotidiano docente, Nunes e Corsino (2019, p. 105) destacam que,

[...]no Brasil, algumas ondas vêm banhando o cotidiano das escolas com intensidades diversas, dependendo do contexto e dos atores envolvidos, tais como: a discussão dos métodos, nos anos 1970; a teoria da Psicogênese da língua escrita, baseada na visão

construtivista de Emília Ferreiro, a partir das décadas de 1980 e 1990; as questões relacionadas ao letramento e à escola; e o período que tem sido chamado de “reinvenção da alfabetização”, dos anos 2000, que tem trazido novamente discussões metodológicas sobre o tema. O mesmo podemos dizer da educação infantil, em que concorrem distintas formas de relação com o ensino fundamental, que vão desde a busca por funções e práticas específicas à subordinação de conteúdos e metodologias adotados no ensino fundamental. Nas sociedades contemporâneas, as práticas de leitura e escrita na educação infantil materializam grande parte dessas disputas, tanto pelo valor dado à alfabetização, devido ao viés grafocêntrico no qual se organizam, quanto pela ideia de produtividade, de abreviação do tempo livre, de exigência de produtos que comprovem resultados de investimentos feitos.

Para ampliar a análise das compreensões das docentes e alcançar o objetivo da pesquisa, na próxima seção deste capítulo serão examinadas as questões pertencentes ao segundo bloco do instrumento. Para tanto, será utilizada a ATD (Moraes; Galianzi, 2006; 2016).

7.2 “NO OUTRO DIA QUANDO EU FUI BOTAR O SAPATO, ACHEI LÁ DENTRO A RESPOSTA”: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE

Uma tempestade de luz! Essa metáfora, utilizada por Moraes e Galianzi (2016), representa o movimento da ATD na pesquisa qualitativa. Nessa tempestade, o pesquisador precisa projetar-se para criar o caos e a partir dele, buscar as respostas e as interpretações que se mostram nesse fenômeno. Assim, a cada relampejo de luz, o pesquisador “procura mostrar como emergem as compreensões no processo analítico, atingindo-se outras ordens por meio do caos e da desordem” (Moraes; Galianzi, 2016, p. 68).

Compreendida como um método qualitativo de análise de dados, a ATD possibilita a reflexão sobre os conhecimentos produzidos e vivenciados no decorrer do estudo. A escolha desse referencial metodológico exigiu da pesquisadora o aprofundamento teórico, bem como o exercício contínuo de um olhar analítico atento às respostas obtidas por meio dos questionários. Assim, “a pesquisa qualitativa pretende chegar a interpretar os fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação” (Moraes e Galianzi, 2016, p. 33).

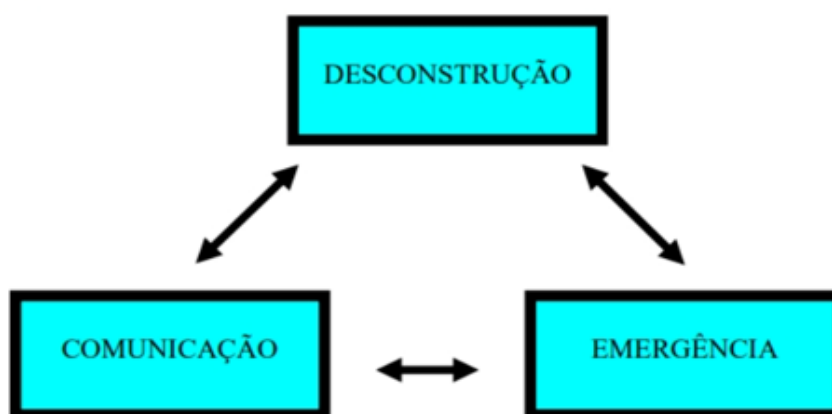
Nesse processo, tornou-se evidente que, em pesquisas de caráter endógeno, as respostas das participantes nem sempre se alinham às concepções da pesquisadora, o que demanda o estabelecimento de distanciamento analítico e o respeito a posicionamentos distintos ou até contraditórios, orientados por princípios éticos e pelo cuidado com os materiais analisados. Moraes e Galianzi (2016) destacam a importância e necessidade de que os pesquisadores possam compreender como se mostra determinado fenômeno, mesmo que isso não atenda as expectativas iniciais da pesquisadora.

Foi nesse contexto que, ao longo da pesquisa, os estudos direcionaram o olhar para a ATD, cujo caráter interpretativo se mostrou pertinente para o diagnóstico das questões reflexivas investigadas. “A ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 33).

Desse modo, os procedimentos da pesquisa de campo, aprovados pelo Comitê de Ética, que antecederam essa etapa foram: envio por e-mail às docentes participantes do questionário, leitura e concordância do TCLE pelas docentes participantes, recebimento, leitura e análise inicial das respostas e, a análise pela ATD que se será apresentada nesta seção.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD organiza-se em quatro etapas, das quais as três primeiras constituem um ciclo, por configurarem os elementos centrais do processo analítico. São elas: a) a desmontagem dos textos, também denominada desconstrução; b) o estabelecimento de relações, compreendido como o momento de comunicação; e c) a captação do novo emergente, identificado, conforme ilustrado na Figura a seguir, como o emergente.

Figura 7 – Ciclo da ATD.



Fonte: Moraes e Galiuzzi (2016).

Esse ciclo representa um processo complexo e auto-organizado, a quarta etapa da ATD. Embora composto por elementos racionalizados e planejados, é nesse processo cíclico que emergem as compreensões e interpretações. Assim, não há como ter previsibilidade dos resultados, que serão sempre originais (Moraes e Galiuzzi, 2016).

A primeira etapa da análise, denominada unitarização “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 33). Nesse momento, foi

realizada uma nova leitura das respostas dos questionários, para que fosse possível iniciar a desmontagem dos textos e a unitarização por sentido.

Dessa forma, a leitura dos textos, das respostas dos questionários, não é uma tarefa simples para a pesquisadora. Ao contrário, é complexa, pois os textos sempre carregam uma multiplicidade de sentidos e significados. Esse exercício é considerado uma atitude fenomenológica, no sentido engendrar um movimento de afastamento das próprias ideias e teorias, de modo a possibilitar uma leitura e compreensão orientadas pela perspectiva do outro (Moraes e Galiuzzi, 2016).

Desse modo, nesta primeira etapa, foi realizado *download* das respostas no *Google formulários*, em seguida, elas foram transcritas por questões, mantendo a numeração para cada docente participante num processo de “codificação das unidades de significado” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 72). Para exemplificar na questão 2.1, foram elencadas todas as respostas da participante número um até a número 24. Essa numeração será mantida ao longo das etapas de análise.

A unitarização foi realizada a partir do documento do *word* com a transcrição das respostas, utilizando-se cores distintas para representar as diferentes unidades de sentido. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 71), esse “é um movimento desconstrutivo. Consiste numa explosão de ideias, uma imersão no fenômeno investigado, por meio do recorte e discriminação de elementos de base, tendo sempre como ponto de partida os textos constituintes do *corpus*”. A figura 8 ilustra o processo de unitarização desenvolvido nesta pesquisa:

Figura 8 – Etapa inicial de Unitarização dos textos.

2.1 Você considera que a carga horária da proposta de desenvolvimento profissional LEEL-Sul foi suficiente para o estudo da leitura e escrita na Educação Infantil ou acredita que a formação deveria ser contínua e permanente?	2.2 No seu entendimento, que características a formação continuada precisa ter para contribuir na resignificação da sua prática pedagógica em Leitura e Escrita na Educação Infantil?
1. A formação foi muito interessante tendo aprendido novos e troca de experiência o que eu acho muito importante para nosso dia a dia. Poderíamos ter mais encontro para trocas de experiência. 2. Acredito que deveria ser contínua, pois as crianças mudam, os métodos mudam, o mundo muda e pra acompanhar toda essas mudanças, precisamos nos atualizar sempre. 3. Continua 4. A formação da LEEL-Sul foi muito boa, mas acredito que fosse possível a continuação do mesmo seria fantástico. 5. Continua permanente 6. Acredito que foi um grande passo dado em conhecimentos, mas deveríamos sim continuar, seja nos grupos de estudos... 7. Deveria ser contínua. 8. Foi um momento de muito aprendizado, mas acredito que sim que ela poderia continuar. 9. As formações deveriam continuar 10. Permanente	1. trazendo mais trocas, assim colocando a teoria em prática. 2. Primeiramente ouvir os docentes, pois muitas teorias não se aplicam as salas de aula, poucas crianças em sala de aula, pois é muito difícil atingir todos com a sala cheia. 3. Acredito que as interações entre os docentes, é uma experiência incrível para nossa caminhada pedagógica. Tudo o que assimilamos, podemos tentar inserir na nossa sala de aula. 4. Promover a troca de experiências entre os colegas professores, incentivar o pensamento criativo sobre o fazer docente valorizando as múltiplas linguagens e habilidades da infância. 5. Proposta de atividades 6. Expondo mais práticas, trocas de conhecimentos/atividades/jogos entre outras escolas 7. A formação continuada deve ser reflexiva, prática e colaborativa, possibilitando trocas de experiências, atualização de conhecimentos e construção de novas estratégias para aprimorar o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na sequência, as unidades foram agrupadas de acordo com o seu sentido. “Este é o momento em que os “textos são separados em unidades de sentido para o pesquisador e transformados em unidades de significado [...] oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador” (Moraes, 2003, p. 79). A figura 9 apresenta a construção de quadros com a unidades de significado que foram desmontadas dos textos e agora passam a compor um novo *corpus* que permite o aprofundamento da relação entre a leitura e a interpretação dos dados das pesquisas.

Figura 9 – Etapa de Unitarização dos textos.

Questões norteadoras: 2.1 Você considera que a carga horária da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul foi suficiente para o estudo da leitura e escrita na Educação Infantil ou acredita que a formação deveria ser contínua e permanente? 2.2 No seu entendimento, que características a formação continuada precisa ter para contribuir na ressignificação da sua prática pedagógica em Leitura e Escrita na Educação Infantil?		
Categoria: A formação dialoga com a realidade da sala de aula, numa articulação teórico-prática.	Categoria: A importância do compartilhamento entre professores na formação para a construção de sentidos.	Categoria: A formação como movimento contínuo e permanente
“A formação foi muito interessante tendo aprendizado novos” (2.1, 1) “abordando mais possibilidades para fornecer uma educação mais ampla e com fundamentos mais sólidos” (2.1, 16) “o trabalho com a linguagem escrita na infância exige constante reflexão, atualização teórica” (2.1, 22) “sugestões de leituras e mesmo das suas percepções sobre as aprendizagens” (2.1, 23) “colocando a teoria em prática” (2.2, 1) “ouvir os docentes, pois muitas teorias não se aplicam as salas de aula, poucas crianças em sala de aula” (2.2, 2) “Tudo o que assimilamos, podemos tentar inserir na nossa sala de aula” (2.2, 3) “atualização de conhecimentos e construção de novas estratégias para aprimorar o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil” (2.2, 7) “Poderia ser da mesma forma deste ano e também com ideias de atividades para sala de aula” (2.2, 9)	“troca de experiência o que eu acho muito importante para nosso dia a dia. Poderíamos ter mais encontro para trocas de experiência” (2.1, 1) “deveria continuar pois a troca de experiência e informações que este curso nos trouxe foi imensa” (2.1, 15) “troca de experiências” (2.1, 22) “esse conhecimento acaba ficando distante da prática quando ele não é mais discutido entre os professores, que trocam suas experiências” (2.1, 23) “poderíamos avançar mais e sempre melhorar nossas ações pedagógicas de leitura e escrita” (2.1, 24) “trazendo mais trocas” (2.2, 1) “Acredito que as interações entre os docentes, é uma experiência incrível para nossa caminhada pedagógica” (2.2, 3)	“deveria ser contínua, pois as crianças mudam, os métodos mudam, o mundo muda e pra acompanhar toda essas mudanças, precisamos nos atualizar sempre” (2.1, 1) “Continua” (2.1, 3) “mas acredito que fosse possível a continuação do mesmo seria fantástico” (2.1, 4) “Continua permanente” (2.1, 5) “Acredito que foi um grande passo dado em conhecimentos, mas deveríamos sim continuar, seja nos grupos de estudos” (2.1, 6) “Deveria ser contínua” (2.1, 7) “acredito que sim que ela poderia continuar” (2.1, 8) “As formações deveriam continuar” (2.1, 9) “Permanente” (2.1, 10) “deveria ser permanente” (2.1, 11) “Deveria ser contínua e permanente” (2.1, 12) “A carga horária deverá ser contínua, pois debater sobre o estudo da leitura e escrita na

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

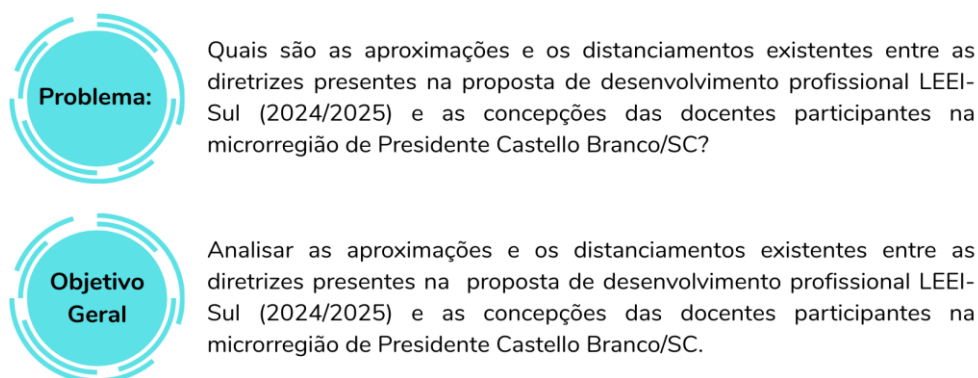
A segunda etapa do ciclo de análise da ATD é a categorização. Moraes e Galiuzzi (2016) estabeleceram uma metáfora, comparando essa etapa à construção de um quebra-cabeças ou mesmo com a formação de um mosaico. Nessa perspectiva, a categorização constitui-se como um processo de organização e articulação das unidades de sentido. Assim, os fragmentos analisados são reunidos e recombinados, possibilitando compreensões mais amplas e integradas dos dados.

Assim, para expressar novas compreensões do fenômeno investigado e de como ele se mostra nesta pesquisa, optou-se pelo método de categorias emergentes ou indutivas. “No método indutivo implica produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas desde o *corpus*” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 41). Esse movimento de categorização é estruturado do particular para o geral, com objetivo de captação do novo emergente. A figura 10 representa o movimento produzido para a categorização.

Nesse sentido, durante o processo de construção das categorias, procurou-se considerar a articulação com o contexto do fenômeno investigado, de modo a evidenciar sua validade contextual. Também se buscou considerar a relação com os objetivos da pesquisa, a fim de que as categorias fossem validadas por sua capacidade de responder ao problema de pesquisa (Moraes; Galiazzi, 2016).

Para iniciar esta etapa da análise, foi necessário retomar os objetivos da pesquisa, para que a argumentação produzida na construção das categorias (Moraes; Galiazzi, 2006), possa ao final, responder ao problema inicial e aos objetivos propostos, apresentados na figura abaixo:

Figura 10 – Problema e objetivo geral da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

À luz das contribuições de Moraes e Galiazzi (2006; 2016), estruturaram-se as categorias apresentadas no Quadro 9, em consonância com os objetivos da pesquisa. Destaca-se que as questões norteadoras sustentam a constituição das categorias iniciais, das quais se desdobram as categorias intermediárias e finais, possibilitando a apreensão do novo emergente.

Quadro 9 - Categorização da pesquisa

Questões norteadoras	Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais	Captação do novo emergente
2.1 Você considera que a carga horária da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul foi suficiente para o estudo da leitura e escrita na Educação Infantil ou acredita que a formação deveria ser contínua e permanente? 2.2 No seu entendimento, que características a formação continuada precisa ter para contribuir na ressignificação da sua prática pedagógica em Leitura e Escrita na Educação Infantil?	A formação dialoga com a realidade da sala de aula, numa articulação teórico-prática. A importância do compartilhamento entre professores na formação para a construção de sentidos. A formação como movimento que “não pode terminar”.	Formação como espaço de debate das práticas pedagógicas Formação para a articulação entre teoria e prática Formação baseada na troca de experiências Formação como construção coletiva de saberes Formação como processo contínuo e permanente	Formação como processo permanente de reflexão sobre a práxis docente Formação como espaço de produção coletiva de saberes docentes	Perspectivas e dimensões da formação continuada a partir do olhar das docentes de Educação Infantil
2.3 Os conceitos de infância e linguagem trabalhados na formação LEEI estão alinhados com os documentos da sua escola (como o PPP ou a Proposta Curricular)? Quais são as principais semelhanças e diferenças que você percebe?	A criança como sujeito de direitos na construção da linguagem como prática social Semelhanças entre as diretrizes do LEEI e os documentos orientadores da Escola	Criança como sujeito de direitos A leitura e escrita na educação infantil como prática social Alinhamento conceitual entre o LEEI e os documentos orientadores da Escola Tensionamento conceitual entre o LEEI e os documentos orientadores da Escola	Concepção de criança como sujeito de direitos e produtor de cultura. Percepções docentes sobre a relação entre a proposta de desenvolvimento profissional, os documentos norteadores e as práticas pedagógicas	Concepções de infância e linguagem e seus alinhamentos e tensionamentos nos currículos e nos projetos pedagógicos

	Diferenças entre as diretrizes do LEEI e os documentos orientadores da Escola			
2.4 As práticas de leitura e escrita apresentadas na formação LEEI se aproximam das que você realiza no dia a dia? Se sim, quais práticas foram reafirmadas ou fortalecidas e quais mudanças ocorreram em sua prática pedagógica após a formação?	Práticas de leitura e escrita reafirmadas pela formação Mudanças no planejamento e na intencionalidade pedagógica Valorização do cotidiano em contraposição às práticas tradicionais	Práticas de leitura e escrita reafirmadas pela formação Ressignificação da prática e da intencionalidade pedagógica a partir da formação Valorização do cotidiano infantil na construção de práticas sociais de leitura e escrita	Articulação entre teoria e prática no cotidiano da sala de aula Ressignificação das práticas pedagógicas após a formação	Concepções de leitura e escrita a partir das práticas pedagógicas docentes resignificadas pela proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025)
2.5 Quais práticas pedagógicas você considera importantes e utiliza no seu cotidiano para trabalhar leitura e escrita na Educação Infantil? 2.6 Quais materiais didático-pedagógicos você utiliza no seu cotidiano para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na educação infantil?	A leitura e a escrita presentes no cotidiano da infância O brincar como eixo das práticas de linguagem A intencionalidade pedagógica no uso de materiais e propostas pedagógicas na construção da leitura e escrita	Leitura e literatura no cotidiano das crianças Jogos e brincadeiras como eixos norteadores Uso de materiais sociais com intencionalidade na construção da linguagem Professor mediador para sustentar a autoria da aprendizagem das crianças.	Linguagem, leitura e escrita como práticas sociais e culturais Centralidade do brincar, da ludicidade e das múltiplas linguagens	Os fazeres docentes que alicerçam a materialidade na construção da leitura e escrita como prática social e cultural

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A construção das categorias possibilitou a apreensão dos novos emergentes do *corpus* da pesquisa, os quais constituem os elementos que darão origem aos metatextos a serem elaborados na etapa seguinte da análise. É a partir desses metatextos “que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (Moraes; Galianzi, 2016, p. 45).

Nesse sentido, os metatextos, objetivam por meio das interpretações e compreensões da pesquisadora construir “um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (Moraes; Galianzi, 2016, p. 54). Assim, por meio da construção dos argumentos será possível aglutinar as expressões e compreensões do todo.

O percurso adotado na construção dos metatextos, representado na Figura 11, possibilita à pesquisadora, no exercício de aprofundamento da compreensão do fenômeno investigado, um movimento contínuo de aproximação e distanciamento em relação ao material empírico. Esse movimento dará sustentação na construção e costura dos argumentos que constituem as categorias, permitindo teorizar, nos metatextos apresentados a seguir, possíveis respostas ao problema desta pesquisa.

Figura 11— Percurso da categorização.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os metatextos, originados dos novos emergentes da análise, fruto da imersão da pesquisadora no material, “não devem ser entendidos como modo de expressar algo já existente nos textos, mas como construções do pesquisador com intenso envolvimento deste” (Moraes, 2003, p. 206). Os quatro metatextos serão desenvolvidos na próxima seção deste capítulo.

7.3 “VOU SAIR PELO MUNDO LUTANDO PRA NÃO DEIXAREM COSTURAR O PENSAMENTO DE NINGUÉM”: AS CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DAS DOCENTES

Raquel, personagem da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga (1993, n.p.), carregava consigo o desejo de “não deixarem costurar o pensamento de ninguém”, recusando linhas fortes que aprisionassem a voz e pensamento de seus amigos. Essa analogia guiará a construção dos metatextos de modo a visibilizar os sujeitos da pesquisa, dando voz às suas percepções e concepções.

Nesse movimento, as narrativas das docentes constituem o material empírico para a elaboração dos metatextos, sendo articuladas ao referencial teórico deste estudo. Esse processo auto-organizado se abre para a interpretação e amplia as possibilidades de compreensão do fenômeno investigado (Moraes; Galiazzi, 2016). Desse modo, busca-se construir as respostas ao problema de pesquisa e articular os objetivos propostos às compreensões alcançadas.

7.3.1 Perspectivas e dimensões da formação continuada a partir do olhar das docentes da Educação Infantil

A formação continuada constitui-se como um espaço de construção dos processos educativos, atravessando as políticas públicas, as práticas pedagógicas e os sentidos e significados das aprendizagens (Gatti, 2022). Nesta seção, o processo formativo será problematizado e refletido, considerando o peso da cultura dos autores das práticas pedagógicas (Kramer, 1993), ou seja, a partir das concepções das docentes da Educação Infantil, das diretrizes da proposta de desenvolvimento LEEI-Sul (2024/2025) e dos estudos desenvolvidos sobre a temática. A análise fundamenta-se em uma perspectiva de formação humana integral, emancipatória e libertadora (Freire, 1996; 2013) e construída dentro da profissão, de forma coletiva, reflexiva e contínua (Nóvoa, 1995).

Para introduzir esse diálogo, é fundamental refletir sobre quais formações acontecem no cotidiano e nos projetos pedagógicos das escolas. Porque, para quem e como ela se desenvolve. Freire (1997, p. 58) ao afirmar que a “a educação é um ato político”, destaca que não existe neutralidade, ao contrário, há sempre um projeto de educação, de formação, de aprendizagem que está em disputa.

Assim, a formação, no bojo do processo educativo, também é carregada de sentidos, disputas de poder e tensões conceituais. Gatti (2022), afirma que por estar no cerne da função social da escola, a formação precisa ser refletida e problematizada considerando que: a) a

formação continuada também reflete problemas da formação inicial de professores; b) existem muitas fragilidades e descompassos que se originam nas políticas públicas e nas gestões de rede ao promoverem formações continuadas descontinuadas, descontextualizadas com a realidade do trabalho docente, sem de fato, promover a escuta de suas necessidades e anseios e, c) a construção do processo formativo precisa considerar a função da escola.

Nesse contexto, a autora destaca que,

Não há um modelo único formativo que responda aos desafios contemporâneos. Muitos caminhos podem ser ensaiados. Isso nos oferece uma riqueza de oportunidades para a construção de processos formativos de professores diversificados. Mas há relevância em se realizar propostas articuladas, em perspectivas filosóficas humanizadoras e emancipadoras, na direção de construir bases para uma autonomia profissional ética, com uma base verdadeiramente robusta em relação a decisões pedagógicas – o fundamento do trabalho docente com as crianças, adolescentes e jovens (Gatti, 2022, p. 9).

Desse modo, compreende-se que a formação continuada não pode ser analisada de forma isolada, pois, quando contextualizada, tornam-se visíveis as concepções e intencionalidades político-pedagógicas que a sustentam. À medida que as professoras refletem e se apropriam desse entendimento, fortalecem-se como sujeitos de sua própria formação. No intuito dessa construção, Nóvoa (1991), afirma ser fundamental que as propostas de formação continuada contemplem três dimensões: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos.

A construção desse metatexto, tece “os sentidos lidos de um conjunto de textos” (Moraes, 2003, p. 202) que contemplam as respostas das docentes participantes da proposta formativa LEEI-Sul (2024-2025) na microrregião de Presidente Castello Branco/SC quando questionadas: a) se consideravam suficientes a carga horária proposta para o estudo em leitura e escrita na Educação Infantil ou se havia a necessidade de uma formação contínua e permanente e b) quais características, consideravam contributivas em uma formação continuada, para a ressignificação das práticas em leitura e escrita na Educação Infantil.

Esses sentidos sobre a formação continuada são expressos, e interpretados, nesse metatexto, em duas dimensões: a) Formação como processo permanente de reflexão sobre a práxis docente, que ensaja o processo formativo em um diálogo com a realidade da sala de aula, numa articulação teórico-prática e, b) Formação como espaço de produção coletiva de saberes docentes, pautada na troca de experiências, na coletividade e na construção da identidade por meio de um processo formativo contínuo e permanente.

A primeira dimensão, denominada formação como processo permanente de reflexão sobre a práxis docente, evidencia a necessidade de que o movimento formativo oportunize às professoras espaços de debate sobre a realidade presente no cotidiano de suas salas de aula. A partir desses debates, torna-se possível refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, atribuindo-lhes novos sentidos e tornando-as mais significativas.

Essa necessidade é revelada em múltiplas respostas, a exemplo da docente 13, que enfatiza que “*a formação continuada deve dialogar com a realidade da sala de aula e ser ação de reflexão sobre as práticas diárias*”. Nesse sentido, esse entendimento é corroborado pela resposta da docente 15, que afirma que a formação deve partir “*das necessidades sentidas pelos professores e discutir problemas concretos da sala de aula*”. De modo semelhante, nas palavras da docente 21 essa perspectiva é reforçada ao enfatizar a importância de que “*a formação esteja alinhada às necessidades reais da sala de aula*”.

Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores se torna mais significativa, quando parte da realidade educativa e assume uma dimensão praxica, que dialoga com seus casos concretos e com o trabalho docente. Candau (1996) também defende que a formação perpassa a ideia de um processo cumulativo de cursos, palestras e treinamentos e se configure como um processo permanente de reflexividade. Esse movimento de ação-reflexão-ação é fortalecido quando “o dia a dia na escola é um *locus* de formação” (Candau, 1996, p. 144).

Contudo, a construção da escola como *locus* formativo não é uma tarefa simples. Exige que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação, de construção de conhecimentos e saberes para que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los. Esse movimento formativo, precisa ser construído diariamente pelos professores, gestores e amparados nas políticas públicas.

Para Candau (1996, p. 144), embora desafiador, “considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores”.

Para a docente 16, é essencial que a formação “*permita ao professor ressignificar suas práticas a partir do diálogo entre teoria e realidade cotidiana*”. Nessa perspectiva, a construção do professor reflexivo constitui uma importante dimensão formativa do desenvolvimento profissional docente, na medida em que favorece a análise crítica das próprias ações e a permanente reconstrução dos saberes pedagógicos. Trata-se, portanto, de compreender a escola e os processos formativos como “um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite

vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer” (Nóvoa, 1995, p. 20).

Acerca do processo reflexivo, Freire (1996, n.p.) afirma que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, em um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Essa percepção é reafirmada pela docente 17, quando externa em sua resposta que é necessário que a formação “*promova a reflexão do educador, bem como a capacidade de analisar as suas práticas e as concepções de leitura e escrita desenvolvidas no cotidiano escolar*”.

A percepção da docente 17 demonstra a busca pela ressignificação da sua prática pedagógica. É possível compreender que ela sente necessidade de sustentar o seu fazer pedagógico em uma concepção teórica, ao mesmo tempo em que afirma ser necessário refletir sobre essa prática para a efetivação dos processos de aprendizagem. “Por isso é que, na formação permanente das professoras, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, n.p.).

Assumir essa dimensão praxica (Nóvoa, 2009) no processo formativo requer a constante articulação teórico-prática. Para a docente 19 o processo formativo poderia “*ter mais leituras de artigos, autores que embasem a proposta*”. Essa percepção é reafirmada pela docente 24 ao propor que a formação,

deveria intercalar momentos de estudo teórico e depois discutir as práticas a partir do que aprendemos. Onde o professor pudesse pensar porque suas atividades impactam ou não no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças e não apenas seguir uma lista de conteúdos.

Ao possibilitar a relação teórico-prática na formação continuada, busca-se romper com a ideia de que a função da professora seja a de transmitir conhecimentos e desenvolver uma prática planejada por outrem. “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2009, p. 6).

A necessidade de construção do conhecimento profissional docente é demonstrada na resposta da docente 22, ao reportar que “*o trabalho com a linguagem escrita na infância exige constante reflexão e atualização teórica*”. E complementado pela docente 7 quando frisa a importância da “*atualização de conhecimentos e construção de novas estratégias para aprimorar o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil*”.

Imbernón (2017) afirma que o compromisso com a transformação da escola demanda uma formação continuada que articule teoria, prática e contexto. Desse modo, essa relação teórico-prática precisa sustentar o movimento formativo, como afirma Freire (1996, n.p.):

O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria. A dialeticidade entre a prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação [...].

As docentes 2 e 15, respectivamente, dão voz às angústias e dificuldades em estabelecer essa articulação teórico-prática em suas práticas pedagógicas ao afirmarem que é preciso “*ouvir os docentes, pois muitas teorias não se aplicam as salas de aula, poucas crianças em sala de aula, pois é muito difícil atingir todos com a sala cheia*” e que as formações poderiam “*mostrar na prática como aplicar as teorias, revisão e aprofundamento ao longo do tempo*”.

Para Freire (1996), esse debate remete ao necessário diálogo entre teoria e prática, que só pode ser compreendido quando ambas são analisadas em sua relação dinâmica e contraditória, jamais de forma isolada. Assim, tornam-se inadequadas as posturas político-ideológicas sectárias que privilegiam uma em detrimento da outra. É preciso perpassar o basismo, que nega a relevância da teoria, e o elitismo teorista, que desconsidera a validade da prática, pois é na articulação rigorosa entre ambas que se constrói uma compreensão mais consistente do conhecimento (Freire, 1996).

O Caderno Formativo LEEI-Sul (2024), material base utilizado durante a realização da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025), se conceitua como “um material de estudo, enriquecimento e oportunidade reflexiva” (Albuquerque, *et al.*, 2024). Nesse sentido as autoras afirmam que a qualidade dos textos possibilita às professoras

uma reflexão e uma problematização das diferentes realidades presentes na nossa região, uma vez que se sustentam em um referencial teórico coerente com os preceitos da EI, e sua metodologia, representada pelas diferentes seções, favorece o diálogo com a prática das professoras. Mais ainda, o LEEI nos permite ousar por oferecer recursos que elevam as professoras a ‘sujeitos da cultura’ capazes de se transformar pela reflexividade da experiência (Albuquerque, *et al.*, 2024, p. 5).

Este caderno, composto por percursos formativos, assume como proposta metodológica da formação, que em cada percurso a professora possa “vivenciar propostas teórico-metodológicas” (Albuquerque, *et al.*, 2024, p. 9), além de “olhar, analisar e investigar o contexto da escola onde atuam, procurando a partir da reflexão sobre esse contexto elaborar

uma proposta que relacione os temas estudados durante o curso ao cotidiano das instituições em que atuam” (Albuquerque, *et al.*, 2024, p. 9).

Acerca dessa dimensão analisada, observa-se uma significativa aproximação entre as percepções das docentes e as diretrizes da proposta LEEI-Sul no que se refere à formação como processo permanente de reflexão sobre a práxis docente. As aproximações manifestam-se na compreensão compartilhada de que o movimento formativo deve estabelecer diálogo com a realidade da sala de aula, sustentando-se na articulação teórico-prática e na problematização do cotidiano escolar.

Por outro lado, os distanciamentos se evidenciam quando as docentes sinalizam tensões e desafios relacionados à efetivação dessa articulação no cotidiano escolar e apontam dificuldades para sua materialização. Assim, a análise revela que, embora a proposta formativa apresente fundamentos alinhados às expectativas das docentes, ainda há distanciamentos que indicam a necessidade de fortalecer mediações capazes de aproximar, de modo mais consistente, as diretrizes da proposta às experiências vividas na prática educativa.

A segunda dimensão desse metatexto, abordará a formação como espaço de produção coletiva de saberes docentes e terá sua análise pautada na troca de experiências, na coletividade e na construção da identidade por meio de um processo formativo contínuo e permanente. Nessa direção, busca-se compreender as aproximações e os distanciamentos entre as percepções das docentes e as diretrizes da proposta LEEI-Sul (2024/2025).

A partir das respostas das docentes, observou-se que, nesse conjunto de textos de 24 docentes, houve 19 menções à importância do compartilhamento dos saberes e das experiências durante o processo formativo. Fato que nos conduz a compreensão que as docentes concebem que a partir do momento que a formação oferta as condições para essa produção coletiva de saberes é possível ressignificar suas práticas.

Essa compreensão também é visibilizada na resposta da docente 1 ao reportar que, *“a formação foi muito interessante tendo aprendido novos e troca de experiência o que eu acho muito importante para nosso dia a dia. Poderíamos ter mais encontros para trocas de experiência”*. Percepção corroborada pela docente 3 que afirma: *“acredito que as interações entre os docentes é uma experiência incrível para nossa caminhada pedagógica. Tudo o que assimilamos, podemos tentar inserir na nossa sala de aula”*.

Assim, compreende-se que o compartilhamento de experiências está no bojo de um movimento coletivo e colaborativo. Sobre isso, Nóvoa (2009, n.p.) destaca que *“a emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI”*. O autor defende que a partir do momento que a formação continuada valoriza

o trabalho em equipe é possível exercitar a coletividade. O objetivo é que essa experiência coletiva possa se constituir em conhecimento profissional e, desse modo, aproximar as professoras dos projetos educativos de cada realidade escolar (Nóvoa, 2009).

Para a docente 16,

A formação continuada precisa ser concebida como um processo permanente, coletivo e reflexivo, que permita ao professor ressignificar suas práticas a partir do diálogo entre teoria e realidade cotidiana. Para contribuir efetivamente na área de Leitura e Escrita na Educação Infantil, ela deve promover espaços de escuta, troca de experiências e análise crítica sobre as práticas pedagógicas, possibilitando que o educador compreenda a criança como sujeito ativo da linguagem e produtor de sentidos.

Essa fala vem ao encontro do que Freire (1996) propõe no exercício da docência, em que a escuta, o diálogo, o acolhimento possibilitam a construção de um processo educativo mais humanizado. A formação continuada pode acolher esse desejo de construir-se das professoras ao possibilitar as condições para esse compartilhamento de saberes na coletividade.

Nessa perspectiva, Pimenta (2009) afirma que os processos de formação continuada precisam ir para além das competências técnicas e priorizar os saberes que as professoras constroem a partir de sua prática e da reflexão sobre esta, num exercício coletivo e colaborativo. A autora complementa a ideia, enfatizando como os processos colaborativos, de compartilhamento de experiências e saberes permitem às professoras ampliarem seus horizontes e fortalecer os sentidos para suas práticas pedagógicas.

Desse modo, as percepções das professoras, manifestadas em suas respostas, acerca da formação continuada, valorizam a experiência, a coletividade e reconhecem os saberes construídos nesse movimento como legítimos e essenciais à ressignificação de suas práticas cotidianas. Para a docente 12, a formação “*deve promover a reflexão e troca de experiência e construção coletiva de saberes*”. A docente 13 frisa a importância em “*oferecer momentos de troca entre os professores, possibilitando vivências práticas*” e a docente 15 aponta como fundamental em seu processo formativo que haja “*momentos de trocas de experiências e práticas, atividades coletivas*”.

Para Pimenta (2009) o processo de formação continuada é complexo e necessita, para ser significativo, respeitar as trajetórias e identidades das professoras. Contudo, Cunha (2019) alerta para os perigos do avanço da educação gerencialista e que essa racionalidade técnica dificulta a constituição de espaços formativos que valorizem a autonomia e a identidade das professoras, reduzindo-as a operadoras de conteúdo.

Nesse contexto, são as políticas públicas que sustentarão (ou não) as condições para a realização da formação continuada voltada à construção dos saberes coletivos (Pimenta, 2009). Por isso, Kramer (2006) defende que a formação das professoras é um desafio que precisa ser assumido de forma conjunta e articulada entre a União, os Estados e Municípios. Para que de fato se possa pensar em políticas de Estado e não políticas de governo, fragmentadas e descontinuadas.

Isso implica analisar a percepção das docentes acerca do formato da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025). A carga horária ofertada, “soma o total de 120 horas, sendo 56 presenciais e 64 virtuais” (Albuquerque, *et al.*, 2024, p. 10), o que, segundo as respostas de todas as docentes, poderia ser ampliada e mesmo ocorrer de forma permanente.

A docente 6 destacou em sua resposta que *“foi um grande passo dado em conhecimentos, mas deveríamos sim continuar, seja nos grupos de estudos”*. Compreensão corroborada pela fala da docente 13 que afirma que *“a carga horária deverá ser contínua, pois debater sobre o estudo da leitura e escrita na Educação Infantil é ação permanente”* e da docente 14 ao mencionar que *“por se tratar de um assunto de muita importância na vida dos alunos acredito que a formação deveria ser contínua”*.

De forma unânime, as respostas indicam que a formação deve ocorrer em caráter permanente. Para a docente 24, reverbera a seguinte percepção: *“acredito que não deveria terminar, se fosse contínuo, poderíamos avançar mais e sempre melhorar nossas ações pedagógicas de leitura e escrita”*. A docente 23, justifica essa intencionalidade da seguinte forma:

Penso que a formação deveria ser contínua. Porque quando concluímos um curso, mesmo que aprendemos muito, esse conhecimento acaba ficando distante da prática quando ele não é mais discutido entre os professores, que trocam suas experiências, sugestões de leituras e mesmo das suas percepções sobre as aprendizagens. E como a leitura e escrita são algo que estão presentes (ou deveriam estar) em todos os dias e propostas, deveria ser uma formação permanente.

O documento de Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do CNCA (Brasil, 2023b) apresenta um estudo desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, no ano de 2017, que sustenta sua proposta de desenvolvimento profissional. O estudo destaca que os programas de formação se efetivam quando, entre outros aspectos, *“optam por duração prolongada, recorrência e regularidade do tempo de formação”* (Brasil, 2023b, p. 14).

Nessa perspectiva, embora haja, no âmbito da política pública formativa, o reconhecimento da importância da duração e da recorrência do tempo formativo, este aspecto se apresenta como um dos distanciamentos mais evidentes, identificados neste metatexto, entre as diretrizes da proposta formativa LEEI-Sul (2024/2025) e as concepções das docentes participantes da microrregião pesquisada. As falas das docentes revelam que a temporalidade prevista na proposta não é percebida como suficiente para sustentar, de modo contínuo e aprofundado, os processos de reflexão, troca de experiências e produção coletiva de saberes docentes.

É importante destacar que esse distanciamento relativo à duração e à continuidade da formação incide diretamente sobre outras dimensões já analisadas, como a reflexão sobre a práxis, o diálogo com a realidade e o cotidiano escolar, a articulação teórico-prática e a construção coletiva dos saberes docentes. Assim, a descontinuidade do processo formativo fragiliza a consolidação dessas aproximações, evidenciando que a efetivação da formação continuada demanda políticas públicas que assegurem condições estruturais, institucionais e temporais capazes de sustentar processos formativos permanentes.

Apesar dos distanciamentos, a análise das duas dimensões revela significativas aproximações entre as percepções das docentes e as diretrizes da proposta formativa LEEI-Sul (2024/2025). Tais aproximações manifestam-se na compreensão compartilhada de que a formação continuada deve constituir-se como um processo permanente, coletivo e reflexivo, sustentado no diálogo com a realidade da sala de aula, na articulação entre teoria e prática e na valorização do compartilhamento de saberes e experiências docentes.

7.3.2 Concepções de infância e linguagem e seus alinhamentos e tensionamentos nos currículos e nos projetos pedagógicos

Este metatexto se constitui a partir da análise das percepções docentes com relação às concepções de infância e de linguagem abordadas na proposta LEEI-Sul, em articulação com os documentos orientadores das escolas em que atuam, especialmente o PPP e a Proposta Curricular. Com base nos processos de unitarização e categorização das respostas das docentes, foi captado como novo emergente as concepções de infância e linguagem e seus alinhamentos e tensionamentos nos currículos e nos projetos pedagógicos.

Entre as diretrizes da proposta LEEI-Sul (2024/2025), construídas a partir da análise documental e apresentadas no quadro 8, a criança é compreendida como sujeito de linguagem e produtora de cultura e de sentidos. Essa proposta abrange a concepção de criança como sujeito

do processo educativo, conforme orientado pelas DCNEI que consideram a criança “sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 2009a, p. 6).

O Caderno Formativo LEEI-Sul (2024), propõe pensar a concepção de criança e infância entrelaçada à de linguagem, a partir da contribuição de Souza (2016, p. 18) em que afirma ser “na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura”. Essa compreensão articulada entre infância e linguagem possibilita conceber a infância para além de uma etapa cronológica ou preparatória. Assim, a criança é entendida como sujeito que participa da criação da cultura por meio da linguagem, nas interações com seus pares, adultos e objetos ao seu redor (Souza, 2016).

Analisar a aproximação e o distanciamento entre a concepção desta proposta e a presente nos documentos orientadores, demanda ainda refletir sobre o que é o currículo na Educação Infantil. Assim, a proposta LEEI-Sul (2024/2025), parte do conceito de currículo presente nas DCNEI, que o concebe como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (Brasil, 2009b, p. 1). A proposta LEEI-Sul (2024/2025) destaca ainda a importância do cotidiano infantil, a intencionalidade docente e a mediação pela linguagem.

As DCNEI afirmam que “a proposta pedagógica [...] é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas” (Brasil, 2009a, p. 6). São estas experiências, propostas pelo currículo e vivenciadas pelas crianças que constituirão a identidade das crianças, bem como da docência na educação infantil (Brasil, 2009a).

Nesse sentido, é fundamental compreender como as docentes das três redes municipais da microrregião de Presidente Castello Branco/SC, percebem os alinhamentos e os tensionamentos que permeiam a concepção de infância e linguagem em suas propostas. Todas as docentes afirmaram em suas respostas que há um alinhamento entre a concepção de infância, criança e linguagem com os documentos orientadores das escolas. Contudo, percebem esse alinhamento como parcial e defendem que os documentos orientadores das escolas precisam ser reestruturados.

A docente 18 reflete em sua resposta que “apesar de nosso PPP estar desatualizado, muitas coisas ainda combinam com o LEEI, onde se observa que a criança é um ser ativo que

constrói conhecimento cultural e histórico”. Uma percepção compartilhada com a docente 15 que afirma: *“Falando de forma clara e objetiva, em minha escola todos estes documentos estão desatualizados”*.

Esse fato convida a pensar sobre a necessidade e importância da gestão democrática na construção de uma proposta curricular desde a sua elaboração, passando pelo acompanhamento e avaliação. Uma proposta que sustente a construção coletiva do PPP por toda a comunidade escolar, considerando a sua realidade local (Brasil, 2009a).

Sobre os alinhamentos, parte das docentes compreendem que existe, nos documentos orientadores, a concepção do currículo como devir (Barbosa; Richter, 2018), isto é, uma articulação e produção de significados, produzidos no encontro entre sujeitos que se relacionam e se expressam por meio de múltiplas linguagens. Esse entendimento é expresso na resposta da docente 15, que afirma que a proposta curricular,

Reconhece as crianças como sujeitos de direitos, o que implica em vê-las como ativas, participativas e capazes de produzir cultura. Já a linguagem é entendida como interação social, ler e escrever não são apenas habilidades técnicas, mas práticas sociais de produção de sentidos.

A docente 10 reconhece que a proposta curricular de sua escola se alinha às diretrizes da proposta LEEI-Sul ao evidenciar como objetivos a garantia do desenvolvimento integral da criança, contemplando as dimensões física, afetiva, intelectual, social e simbólica, bem como a promoção de experiências que estimulem a autonomia, a criatividade e a cooperação, assegurando *“o direito de aprender, conviver, brincar, participar, explorar e se expressar”*. Albuquerque *et al.* (2024) alerta que os direitos de aprendizagem atendem as finalidades da Educação infantil de educar e cuidar, por meio das interações e brincadeiras, enquanto objetivos amplos, mas que precisam ser complementados de acordo com as diferentes realidades das escolas.

Nessa perspectiva, Barbosa e Flores (2020, p. 102) destacam que,

ter uma BNCC pode ser fundamental para a construção de um país mais igualitário no ponto de partida, mas certamente sabemos que apenas a existência de um documento com tal teor não é suficiente; há que se considerar quem o constrói e quais são os objetivos comuns mais adequados à formação humana das nossas crianças.

Essa compreensão dialoga com a percepção da docente 22, que aponta como semelhanças *“a valorização das experiências das crianças, o respeito aos seus tempos e o incentivo ao desenvolvimento integral por meio das múltiplas linguagens”*, reforçando a

centralidade da criança, das experiências e das linguagens na organização das propostas curriculares (Brasil, 2009a; 2009b).

A docente 7 destaca, entre as semelhanças, a valorização da *“criança como sujeito ativo e a linguagem como meio de expressão, interação verbal e aprendizagem”*. Na perspectiva bakhtiniana, base da proposta LEEI-Sul (2024-2025) a interação verbal é compreendida como categoria básica para a compreensão da linguagem, entendida como um processo de comunicação ininterrupto. Nessa direção, o diálogo constitui-se como uma construção contínua que se inicia desde o nascimento, no contato com a linguagem materna, e se mantém presente na complexidade das relações dialógicas vivenciadas pelas crianças (Souza, 2016).

Outra aproximação ocorre entre a fala da docente 12 e o conceito abordado por Albuquerque *et al.* (2024) de criança como sujeito de cultura e produtor de cultura, ao reconhecer que *“a criança que se expressa e constrói conhecimentos por meio de múltiplas linguagens”* e, que por esse motivo, os documentos orientadores de sua escola buscam *“valorizar o brincar, o faz de conta e as interações para que a criança aumente o repertório expressivo e cultural”*.

O Caderno Formativo LEEI-Sul (2024), no segundo percurso, retoma a reflexão de Pereira (2016) ao afirmar que, para que a cultura se mantenha viva na escola, é necessário que se promovam encontros, experiências, diálogos, brincadeiras, cantigas, contações de histórias e até mesmo o silêncio. Essas vivências são compreendidas como exercícios de pertencimento e de comunicação da cultura, no reconhecimento do seu caráter dinâmico (Albuquerque *et al.*, 2024).

Os distanciamentos entre as diretrizes da proposta LEEI-Sul (2024/2025) e os documentos orientadores das escolas também foram mencionadas pelas docentes com bastante criticidade e reflexividade. Ao problematizar a permanência de uma visão mais tradicional nos documentos institucionais, a docente 13 evidencia que, a partir da proposta LEEI-Sul (2024/2025) e da apropriação dos conceitos de infância e linguagem, torna-se possível identificar a necessidade de maior alinhamento teórico-metodológico desses documentos, como expresso em sua afirmação:

Conhecendo os conceitos de infância e linguagem da formação LEEI, observamos que necessitam ser melhor alinhados com os documentos da escola, pois aprofundam mais as discussões teóricas sobre as múltiplas linguagens e o PPP da escola ainda traz uma visão mais tradicional em alguns pontos, precisando atualizar-se para refletir melhor as abordagens contemporâneas da Educação Infantil, reconhecendo a criança como protagonista do processo de aprendizagem e valorizando a linguagem como forma de expressão, interação e construção de conhecimento, com ênfase em práticas significativas e lúdicas.

A presença de um currículo prescritivo (Barbosa e Oliveira, 2016) e a antecipação da escolarização também são mencionados na resposta da docente 17 que aponta ser possível identificar diferenças significativas. *“Enquanto a formação LEEI aprofunda o olhar sobre a linguagem como prática social e cultural [...] os documentos da escola, ainda mantêm uma abordagem mais descritiva e normativa, com foco na sequência de conteúdos e nas etapas de desenvolvimento da escrita”*.

Barbosa e Oliveira (2016), apontam para a importância de um currículo narrativo, que considera o contexto da escola, se vincula às compreensões que as crianças têm de mundo, articula os conhecimentos formais, os saberes das crianças e suas indagações e investigações, de modo a possibilitar a leitura e a escrita como práticas sociais. Essas experiências devem garantir às crianças: a) conhecimento de si e do mundo; b) imersão das diferentes linguagens, o domínio dos gêneros e das expressões; c) experiências narrativas, interação com a linguagem oral e escrita, o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, entre outras (Brasil, 2009a).

A docente 23 afirma que, embora a dimensão conceitual do PPP apresente maior alinhamento com as DCNEI e com a proposta LEEI-Sul (2024/2025), a dimensão organizacional, relacionada ao fazer cotidiano da escola, apresenta menores aproximações. Dessa forma, evidencia a permanência de práticas que antecipam processos de escolarização, conforme manifesta *“queremos construir uma prática que torne a criança autônoma, mas o dia a dia da escola é com uso de apostilas, ou de muito material impresso que não dá essa condição para a criança pensar”*. A docente 23 conclui sua reflexão enfatizando a necessidade de reestruturar a proposta curricular para que *“a leitura e a escrita saiam de fato de uma atividade mecânica e se tornem uma prática social”*.

Vigotski (2007, p. 133) aponta que *“um dos grandes problemas dos processos de alfabetização ou de apropriação da linguagem escrita é que esta seja ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa”*. Assim, as práticas pedagógicas, ao respeitarem a infância, não contemplam exercícios mecânicos de repetição e de memorização que pouco ou nenhum sentido fazem para as crianças (Brandão e Leal, 2010).

O apostilamento, assim como a utilização de listas de exercícios na Educação Infantil, inviabiliza planejamentos docentes que considerem o cotidiano das crianças, afastando-as das brincadeiras, das investigações e das experiências significativas. Essas práticas desconsideram as crianças como sujeitos históricos e de direitos e produtoras de cultura, restringindo suas possibilidades de expressão, interação e construção de sentidos no contexto educativo. A

resistência das docentes ao uso de modelos curriculares e avaliativos prescritivos, como os propostos nos sistemas apostilados é considerada um ato ético, político e pedagógico em defesa das crianças (Barbosa e Flores, 2020)

Essa percepção também é partilhada pela docente 24, que afirma:

Os conceitos trabalhados na formação são, em partes, diferentes da proposta pedagógica. A semelhança está no desejo que a criança se desenvolva integralmente, seja crítica e autônoma. As diferenças estão no modo de fazer isso: quando seguimos uma lista de habilidades da BNCC, acabamos focando somente na alfabetização, na aquisição do código alfabético, porque temos medo que as crianças, ao final da educação infantil não estejam prontas para o ensino fundamental, já que existe um grande desafio para conseguir alfabetizar todas as crianças, esse desafio é estendido também aos professores da pré-escola. Assim, as experiências, as vivências e as brincadeiras parecem não caber mais nas aulas da pré-escola.

Nesse contexto, a pressão das avaliações de larga escala, instituídas no Ensino Fundamental, passam a incidir diretamente sobre a Educação Infantil, de modo mais específico na subetapa da pré-escola e interfere fortemente nas práticas pedagógicas. Souza e Nogueira (2025) alertam para o avanço das políticas neoliberais sobre as políticas de educação. Esse avanço é o “encontro perfeito com a barbárie contemporânea que anula e silencia as crianças, inserindo-as numa escolarização precoce, por meio da execução de atividades [...] alcançar os resultados esperados pelas avaliações externas” (Souza; Nogueira, 2025, p. 24).

A análise das percepções docentes demonstram que, embora haja um reconhecimento recorrente dos princípios que orientam a proposta LEEI-Sul, especialmente no que se refere à compreensão da criança como sujeito de direitos, de linguagem e produtora de cultura, esse alinhamento se efetiva de forma parcial nos documentos orientadores e, principalmente, no cotidiano das práticas pedagógicas. As falas das docentes indicam que as concepções presentes nos PPP e nas propostas curriculares dialogam, em nível conceitual, com as DCNEI e com a proposta de desenvolvimento profissional, porém encontram limites na sua materialização, marcada pela permanência de currículos prescritivos, pela realização de exercícios que seguem listas de habilidades e pela antecipação de processos de escolarização, o que tensiona a concepção de infância, criança e linguagem defendida pelas DCNEI e pela proposta LEEI-Sul (2024-2025).

Nesse sentido, os tensionamentos identificados não se restringem à necessidade de atualização dos documentos institucionais, mas tornam visíveis, disputas mais amplas em torno do currículo, da linguagem e do lugar da infância na escola, atravessadas por pressões externas, como as avaliações de larga escala e a lógica da escolarização precoce. Ao mesmo tempo, as percepções docentes demonstram a importância da formação continuada como espaço de

reflexão e análise, uma vez que a proposta LEEI-Sul (2024/2025) contribuiu para ampliar a compreensão da linguagem como prática social e cultural e do currículo como experiência.

7.3.3 Concepções de leitura e escrita a partir das práticas pedagógicas docentes ressignificadas pela proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025)

O terceiro metatexto propõe a análise das concepções de leitura e escrita a partir das práticas pedagógicas das docentes, ressignificadas pela proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024-2025). Para compreender a concepção de leitura e escrita que sustenta essas práticas, serão analisadas, na percepção das professoras, quais ações já faziam parte da docência e foram reafirmadas no processo formativo, quais mudanças ocorreram no planejamento pedagógico para aproximá-las dessas concepções, bem como a valorização do cotidiano das crianças em contraposição às práticas tradicionais e escolarizantes.

A proposta LEEI-Sul (2024/2025) aborda a leitura e escrita na Educação Infantil como prática social e direito das crianças (Albuquerque *et al.*, 2024). A proposta traz no bojo conceitual a concepção da cultura do escrito, que segundo Galvão (2016, p. 17) a define como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. Nessa perspectiva, o conceito é atravessado por dimensões como a heterogeneidade da cultura escrita, o reconhecimento da criança como sujeito produtor de cultura, as relações entre linguagem oral, escrita e leitura, bem como as relações de poder que permeiam esses processos (Galvão, 2016).

Esse entendimento é complementado por Goulart e Mata (2016, p. 45), ao afirmar que “a linguagem é a marca dos seres humanos”. Assim, a linguagem verbal, nas suas diferentes formas e nas modalidades oral ou escrita, é o meio pelo qual a criança cria, compõe e recompõe a sua realidade e a ela própria, criando formas de ser-pensar-viver (Goulart; Mata, 2016).

Sustentar a leitura e a escrita como práticas sociais, demanda um constante replanejar e refletir acerca dos modos de pensar essas linguagens na Educação Infantil. Isso não significa que é preciso substituir todas as práticas pedagógicas já existentes. Mas pensar a partir desse entendimento quais práticas podem ser fortalecidas e quais precisam ser ressignificadas. Entre as principais práticas que as docentes compreendem que já realizavam, mas que a partir desse processo formativo puderam ser reafirmadas, estão as contações de histórias e a inserção de diferentes gêneros textuais no cotidiano da Escola.

Nas palavras da docente 7, “*foram reafirmadas práticas como a leitura diária de diferentes gêneros e a valorização das produções das crianças*”. Essa percepção também é

manifestada pela docente 10 em sua resposta: *“Algumas práticas que foram reafirmadas incluem a valorização da contação de histórias e o uso de diferentes gêneros textuais, que ajudam a engajar as crianças”*.

Para Corsino *et al.* (2016) é essencial trabalhar diariamente com diversas leituras, que incluem desde as contações de histórias, poemas, cantigas, danças, entre outros tantos modos de ler que estão disponíveis em nossa sociedade. Contudo, as autoras questionam como essa ação diária que acontece na Educação Infantil contribui, de fato, para ampliação de suas leituras de mundo, defendida por Freire (1989). Do mesmo modo, como essa experiência é narrada e entrelaçada na cultura humana por meio da ciência, da arte e da vida, como proposto por Benjamin (1994).

Esse apontamento de Corsino *et al.* (2016) possibilita refletir sobre quais leituras propomos às crianças. Sobre isso, a docente 13 menciona que *“as discussões e experiências compartilhadas durante o curso reforçaram a importância de criar momentos de leitura com sentido, de valorizar a escuta e o diálogo, e de enxergar a escrita como uma forma de expressão, não apenas como um exercício”*. Essa inserção na cultura do escrito precisa valorizar o cotidiano das crianças, se relacionar com suas experiências anteriores e fazer sentido para elas.

De acordo com Barbosa (2024), a cultura letrada ou cultura do escrito está presente na vida da criança desde o seu nascimento. Contudo, a criança saber que ela existe não basta, é preciso que ela seja mediada, possibilitada pelos adultos e pelos seus pares. A cultura do escrito precisa estar não somente no ambiente da escola, mas cotidianamente nas práticas pedagógicas intencionadas pelas professoras (Barbosa, 2024).

Essa intencionalidade é percebida na resposta da docente 12, que compreende ter reafirmado em sua prática *“que para as crianças a leitura e a escrita são processos culturais expressivos e o professor deve atuar como mediador das técnicas e as crianças aprendem lendo e escrevendo em contextos que para elas são significativos”*. Ao mesmo tempo em que a docente concebe a importância da leitura e da escrita ocorrerem em um contexto que faça sentido e seja relevante para as crianças e, que seja mediado pela professora, observa-se que ainda há o entendimento do uso da técnica no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Corsino *et al.* (2016), convida a pensar a escrita das crianças, para além da perspectiva das técnicas de apropriação do SEA. Para as autoras, as crianças começam a produzir textos e discursos com o próprio corpo, por meio de gestos e expressões, bem como de desenhos, símbolos e letras, inclusive ao solicitar a um adulto ou a outra criança que atue como escriba. Assim, são leitoras e produtoras de textos antes mesmo de conhecerem e dominarem o SEA,

conforme a concepção de Bakhtin (1981), em uma perspectiva dialógico-discursiva da linguagem.

Para além das práticas reafirmadas, as docentes reverberaram as contribuições, que nas suas percepções, a proposta LEEI-Sul (2024/2025) trouxe para a ressignificação de suas práticas. A mudança na intencionalidade do planejamento e na escuta sensível da professora se apresentam de modo recorrente nas respostas. Nas palavras da docente 13, *“a formação me possibilitou um olhar mais sensível e intencional sobre o papel da linguagem no aprendizado e nas relações que se constroem no cotidiano escolar”*. Um olhar que foi compartilhado também pela docente 17 ao afirmar que a proposta LEEI-Sul (2024/2025)

trouxe novos olhares sobre a importância da escuta sensível, da oralidade e da autoria infantil. Também se reafirmou a necessidade de planejar atividades que partam das curiosidades e interesses das crianças, valorizando suas múltiplas linguagens e formas de expressão.

Nesse contexto, o movimento formativo permitiu às professoras repensar o planejamento e as práticas de modo que a escola de Educação Infantil, seja como afirmado por Barbosa (2024), um lugar de vida, de alegria e de relações que entrelacem os saberes e os conhecimentos sociais, culturais, artísticos, naturais e científicos. A autora destaca ainda que a escola, por meio do ambiente e das práticas de suas profissionais, precisa estar cheia de vestígios de linguagens, nas músicas, danças e cantigas, nas brincadeiras e jogos, nas conversas e interações e, nas leituras e escritas.

Da mesma forma, a docente 7 relata que percebe atualmente, que sua abordagem pedagógica sofreu uma mudança significativa *“especialmente na inclusão de atividades que promovem a diversidade linguística e o protagonismo das crianças, incentivando-as a expressar suas próprias histórias e experiências.”* Ao possibilitar o acesso às diferentes linguagens para as crianças e, que por meio delas possam expressar-se, a docente sustenta a autoria da criança no seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Barbosa (2024) afirma que, ao contar e ouvir histórias, as crianças passam a refletir sobre o mundo e sobre as relações que as cercam, bem como aquelas que podem vislumbrar por meio das narrativas. Ao ampliar o universo infantil, as histórias possibilitam múltiplas formas de pensar e compreender a realidade; nesse movimento, ao interpretar o cotidiano, a criança constrói também sua identidade.

Alinhadas a essa compreensão, a docente 10 traz em sua fala: *“acrescentei o cantinho da leitura e passei a intercalar atividades escritas com brincadeiras e músicas ao ar livre”*. De modo semelhante, a docente 23 afirma: *“O uso da literatura infantil era uma prática muito*

utilizada antes, mas que agora estou qualificando, melhorando a seleção dos acervos literários”. Ambas, indicando a intencionalidade de articular as diferentes linguagens e experiências no cotidiano das crianças.

Corsino *et al.*, (2016, p. 26) afirma que “a literatura infantil, em prosa e em verso, é imprescindível ao trabalho pedagógico e à formação humana”. Esse momento, quando planejado e desenvolvido com intencionalidade, possibilita que as crianças, criem, imaginem, se coloquem no lugar dos personagens, produzam e negociem os sentidos das histórias com seus pares e com os adultos, estabeleçam relações entre as histórias ouvidas e suas experiências, leiam textos verbais e visuais e representem suas ideias e pensamentos por meio da linguagem oral e escrita (Corsino, *et al.*, 2016).

Esse movimento, que ganha um novo sentido junto às professoras é também reverberado pela docente 22, ao destacar que “*após a formação, passei a observar com mais intencionalidade as produções das crianças e a criar situações reais de leitura e escrita*”. A docente 20, também atribui à proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) o motivo de voltarem seus olhares para práticas mais intencionais e reflexivas, centradas nas experiências das crianças e na qualificação do trabalho pedagógico, como expressado:

Acredito que o LEEI tirou vários professores da zona de conforto, pois reafirmou algumas práticas que já fazíamos e motivou a novas. A contação de história para deleite ficou ainda mais forte e com contações diferenciadas, gêneros textuais diversos e sessões investigativas sobre a temática foram realizados de forma mais recorrente, assim como produções orais e escritas da criança ou tendo professor como escriba (Docente 20).

As professoras também manifestam em suas respostas os desafios que encontram no desenvolvimento de suas práticas para que a Educação Infantil, nesta subetapa de pré-escola, não se restrinja a antecipação da escolarização por meio de práticas e atividades descontextualizadas do cotidiano infantil. A docente 24 afirma: “*tenho buscado depois da formação, reduzir as atividades que objetivam a alfabetização por meio da memorização e dar mais espaço para as brincadeiras e para propostas que tragam a leitura e escrita do cotidiano das crianças*”. A docente 23 também expressa sua preocupação diante dos desafios que se apresentam:

Outro exemplo que dificulta são a pressão (não somente da escola, mas do sistema como um todo) de preparar a criança para o ensino fundamental) e o uso de apostilas, materiais impressos, que não relacionam a leitura e a escrita com as práticas sociais que as crianças vivenciam.

Para Kramer (2006), historicamente, o Brasil atribui, de forma equivocada, a antecipação da escolarização e do processo de alfabetização para a educação infantil, na subetapa de pré-escola como alternativa ao fracasso escolar. Na mesma direção, Barbosa (2024), afirma que de nada adianta transpor o modelo do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, pois antecipar o processo de alfabetização, sem compreender a leitura e a escrita como práticas sociais, apenas reforça a defasagem na aprendizagem.

Nesse sentido, essa percepção se constitui a partir da construção de uma concepção de leitura e escrita na Educação Infantil e passa a mobilizar a ressignificação das práticas pedagógicas. Nas palavras da docente 13, *“as práticas de leitura e escrita devem ser vivas, significativas e integradas às experiências cotidianas das crianças”*. Quando as professoras passam a assumir essa compreensão, conseguem se posicionar de forma mais crítica diante das pressões dos sistemas de ensino, de modo que suas práticas pedagógicas *“não têm o objetivo de antecipar a alfabetização formal, mas de formar sujeitos leitores e autores desde cedo, despertando o prazer pela linguagem”* (docente 13).

De acordo com a docente 24,

ao invés de copiarem uma lista de palavras que começam com tal letra, estou tentando oferecer vivências em que a leitura e a escrita façam sentido como numa brincadeira de restaurante onde precisam anotar o pedido, ler uma receita, pagar uma conta. Mas ainda me sinto muito tradicional nas minhas aulas.

Embora a professora demonstre preocupação em sua resposta com o fato de ainda desenvolver práticas escolarizantes e tradicionais o que se distancia de suas aprendizagens e reflexões construídas durante a proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024-2025), existe um movimento praxiológico de mudança, de aproximação da prática com as diretrizes. Nesse sentido, é possível afirmar que a reflexão da professora retroalimenta e ressignifica sua prática pedagógica.

Quando a docente 24 destaca que utiliza brincadeiras nas quais a leitura e a escrita se fazem presentes nas situações cotidianas da vida da criança, reforça a compreensão do brincar como espaço de aprendizagem social, conforme propõe Barbosa (2024). A brincadeira do restaurante, mencionada pela docente, possibilita à criança compreender a função social da escrita, uma vez que, muito provavelmente, já tenha vivenciado experiências semelhantes em seu contexto familiar ou social.

Nessa brincadeira, a escrita não se resume à compreensão ou à memorização do SEA. Ela envolve diferentes linguagens e seus deslocamentos, como as conversas entre as crianças e

com os adultos, a dramatização de situações ao assumirem papéis sociais (cliente, cozinheiro, garçom), o registro escrito por meio de palavras, símbolos ou desenhos para realizar os pedidos, bem como a leitura do cardápio. Desse modo, a linguagem contribui para a organização do pensamento e da vida, sendo, portanto, entendida como prática social (Barbosa, 2024).

A análise das narrativas docentes torna visível um movimento de aproximação entre as concepções de leitura e escrita sustentadas pela proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Observa-se que ações já presentes no cotidiano das professoras, como a contação de histórias, o trabalho com diferentes gêneros textuais e a valorização das produções das crianças, passam a ser reafirmadas e ressignificadas a partir da compreensão da leitura e escrita como prática social.

A proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) possibilitou às docentes repensar a intencionalidade pedagógica a partir de um olhar mais sensível para as experiências das crianças, na valorização do cotidiano, de modo que as crianças brinquem, interajam e se apropriem das linguagens. Nesse movimento, observa-se que a proposta LEEI-Sul (2024/2025) tem contribuído para qualificar o planejamento e fortalecer práticas que reconhecem a criança como sujeito de cultura e linguagem.

Ao mesmo tempo, a análise indica que ainda há distanciamentos significativos que atravessam esse processo. As falas das docentes indicam o quanto é desafiador desenvolver práticas pedagógicas em um contexto no qual ainda persistem concepções marcadas por uma lógica escolarizante, frequentemente tensionadas por suas trajetórias formativas, por demandas institucionais e pela pressão de preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

Esse cenário explicita que a ressignificação das práticas pedagógicas não ocorre de forma imediata, mas se constitui em um percurso gradual, permeado por dúvidas, anseios, desejos e reflexões. Mais do que indicar contradições, essa coexistência de concepções aponta para a complexidade do fazer docente e para os desafios implicados na construção de práticas que se afastem de uma perspectiva racionalista e preparatória da escolarização e da alfabetização e que compreendam a criança como sujeito de direitos, de cultura e de linguagens.

7.3.4 Os fazeres docentes que alicerçam os modos de apropriação da leitura e escrita como prática social e cultural

Este metatexto busca compreender os entrelaçamentos entre os fazeres docentes e os modos de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças da Educação Infantil. Para tanto, propõe-se analisar as dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, bem como as práticas

desenvolvidas pelas professoras, investigando em que medida essas práticas se aproximam ou se distanciam das diretrizes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024-2025).

Entre as diretrizes da proposta LEEI-Sul, identificadas na análise documental deste estudo e sintetizadas no Quadro 8, destacam-se: a mediação docente intencional e sensível; as interações e a brincadeira como eixos norteadores das múltiplas linguagens; o cotidiano infantil e a centralidade das experiências na articulação entre ciência, arte e vida; e o planejamento articulado à documentação pedagógica como prática reflexiva e político-pedagógica.

Essas diretrizes sustentam o fazer docente por meio de uma tríade em que observar, documentar e planejar ocorram de forma dialógica e reflexiva (Kramer; Barbosa, 2016). A observação das professoras possibilita que ouçam, vejam e sintam quais as relações que estabelecem no cotidiano das crianças, quais sentidos e quais interpretações podem ser feitas. A escuta, defendida por Freire (1996) dá visibilidade aos gostos, interesses e necessidades das crianças, bem como às formas como ela descobre o mundo e atribui significado às relações e aos objetos (Kramer; Barbosa, 2016).

Articulada à observação, a documentação pedagógica possibilita tornar visível a trajetória da aprendizagem da criança (Kramer; Barbosa, 2016), por meio da observação, do registro e da documentação, que pode ser realizado de diversas formas como fotos, vídeos, portfólios, etc. Por fim, o planejamento, que ocorre a partir de uma reflexão da observação e da documentação pedagógica. Desse modo, a tríade sustenta um planejamento que não parte de conteúdos previamente definidos pelo adulto, mas dos sentidos produzidos nas interações cotidianas, o que permite entrelaçar a literatura, os jogos e brincadeiras, as interações e todas as materialidades da cultura escrita como dimensões constitutivas do trabalho pedagógico.

Mas quais práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil são planejadas pelas professoras participantes da pesquisa? O planejamento pedagógico contempla somente a perspectiva do adulto ou valoriza as experiências das crianças (Kramer; Barbosa, 2016)? A centralidade da criança no planejamento curricular (Brasil, 2009a, 2009b) é manifestada nas respostas das docentes, por meio da preocupação destas em desenvolver práticas pedagógicas que sejam significativas para as crianças, que as considerem sujeitos de suas aprendizagens, que considerem seus gostos e interesses, suas interações e brincadeiras e ampliem seus conhecimentos e saberes.

Nessa perspectiva, a docente 11 destaca que a “*a aprendizagem deve ser significativa, lúdica e contextualizada*”. Esse entendimento é também destacado pela docente 12 que afirma ser importante planejar momentos para que haja “*interações e rodas de conversa, espaços para*

escuta, diálogo e troca de experiências, que fortalecem a oralidade e o pensamento coletivo”.

Em consonância com essa ideia, a docente 17 ressalta,

No cotidiano da Educação Infantil, considero essenciais as práticas pedagógicas que valorizam a leitura e a escrita como formas de expressão, comunicação e construção de sentido. Por isso, busco desenvolver atividades que unam o prazer, a imaginação e a função social da linguagem, respeitando o ritmo e o interesse de cada criança.

Compreende-se, dessa forma, que existe o reconhecimento, por parte das professoras, de que o planejamento precisa sair da perspectiva do adulto, de um conhecimento pronto, burocrático e impositivo (Kramer; Barbosa, 2016) para planejamento centrado nas crianças. Assim, proporcionar espaço para que as crianças falem e sejam ouvidas, que dialoguem com seus pares e com os adultos, que sejam respeitados seus interesses é “concretizar seus direitos, é afirmar seu lugar como sujeito, como participante, como autora e produtora de cultura, como alguém potente e capaz de colaborar para uma importante mudança política e social (Souza; Barbosa, 2019, p. 16)”.

Embora haja reconhecimento da centralidade dos interesses das crianças nos planejamentos, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas professoras se articulam, principalmente, às leituras, contações de histórias, literatura, diferentes gêneros e suportes textuais, interações, jogos e brincadeiras. No entanto, a perspectiva da valorização do cotidiano das crianças ainda é pouco mencionada nas respostas. Esse dado sugere um distanciamento entre a afirmação de práticas centradas na criança e a presença do cotidiano como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico.

É importante frisar que o cotidiano não se constitui como um elemento isolado, ao contrário, atravessa as vivências e experiências das crianças e se faz presente nas interações e nas brincadeiras, fortemente mencionadas nas respostas. É por meio dele que a criança aprende, pois, como afirmam Kramer e Barbosa (2016, p. 53), “as crianças constroem suas hipóteses sobre o mundo a partir de uma constante investigação de tudo o que acontece ao seu redor”.

Ainda assim, é necessário fortalecer e ampliar o olhar das professoras para a valorização desse cotidiano em suas práticas. Dessa forma, a escola pode se constituir como um espaço de encontro, no qual as crianças compartilhem a vida, brinquem e narrem suas vivências e descobertas (Barbosa, 2013).

Pensar a constituição de um ambiente rico em cultura escrita implica ir além da disponibilização de diferentes suportes textuais como livros, revistas, jornais, rótulos, entre outros. Demanda que as professoras articulem esses materiais às experiências das crianças,

reconhecendo quais práticas de leitura e escrita atravessam seus cotidianos para, a partir delas, ampliar tais vivências.

Desse modo, um planejamento que pretenda superar a perspectiva da racionalidade técnica precisa se sustentar na realidade social e cultural das crianças, de modo que as propostas façam sentido e se constituam como experiências significativas de linguagem. A partir das contribuições de Bakhtin (1981, 2003) e Vigotski (2007, 2010), compreende-se que a linguagem, nas interações cotidianas entre adultos e crianças, é constitutiva da subjetividade e dos valores sociais, pois é no diálogo que a criança internaliza discursos e produz sentidos. Assim, escutar a criança implica reconhecer que ela se apropria, ressignifica e tensiona as vozes sociais presentes em seu contexto cultural (Souza, 2016).

Outra dimensão constitutiva do trabalho pedagógico é a literatura, que ocupa um espaço bastante significativo nas práticas de leitura na Educação Infantil das docentes pesquisadas e foi mencionada na grande maioria das respostas. Entre as principais estratégias para que as crianças tenham contato com livros de literatura foram citadas: “*leitura diária, contação de história*” (docente 1), “*leitura compartilhada, reconto das histórias*” (docente 2), “*acesso a livros de forma espontânea*” (docente 3), “*contato com livros*” (docente 5), “*leitura diária de histórias, momentos de leitura deleite*” (docente 13), “*salas com livros acessíveis, cantinhos de leitura*” (docente 13), “*muita contação de histórias e literatura*” (docente 24).

Essa percepção das professoras dialoga com Sepúlveda e Teberoski (2016), que destacam a importância da leitura de livros de literatura infantil para o desenvolvimento da linguagem. Segundo as autoras, os livros possibilitam às crianças o acesso a uma linguagem variada e contextualizada, promovem situações de compartilhamento entre crianças e adultos e favorecem uma participação ativa e responsiva na interpretação e significação das histórias (Sepúlveda; Teberoski, 2016).

Ainda com relação à literatura infantil, as respostas das docentes, por sua objetividade, não mencionam os critérios de qualidade na escolha dos acervos nem os espaços em que a leitura é oportunizada. Em algumas falas, contudo, aparecem de forma mais detalhada as mediações realizadas por crianças e adultos a partir da literatura infantil. Para a docente 17, “*entre as práticas mais significativas, destaco a contação diária de histórias, acompanhada de rodas de conversa para que as crianças expressem o que compreenderam, opinem e criem novas versões das narrativas*”.

A utilização da narrativa oral, como mencionada na fala da professora, é uma estratégia relevante pois permite que a criança associe diferentes procedimentos de seus discursos como a citação, a paráfrase, o comentário, que são mecanismos essenciais para o desenvolvimento da

linguagem oral e para a compreensão (Sepúlveda; Teberoski, 2016). Para Brandão e Rosa (2010) é na roda de histórias que os adultos e as crianças se encontram.

São movimentos como esse que contribuem para superar a fragmentação da aprendizagem, ao promover sua ampliação e a articulação entre diferentes saberes e conhecimentos oriundos da literatura. Ao serem reinterpretados pelas crianças e entrelaçados aos saberes da cultura, esses conhecimentos configuram um processo que dialoga com o que Bakhtin (2003) define como articulação entre ciência, arte e vida.

Os jogos e brincadeiras também constituem uma dimensão constitutiva da prática pedagógica das professoras. A força com que a ideia do brincar surge reiteradamente nas falas das docentes, mostra uma aproximação com o preconizado pelas DCNEI (Brasil, 2009a, p. 15),

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

As brincadeiras integram a construção das linguagens e os modos de apropriação da leitura e da escrita. Observa-se que as professoras demonstram um compromisso em favorecer o interesse da criança pela cultura escrita e, para isso, buscam estratégias que contemplem “*atividades lúdicas que estimulam a linguagem oral e escrita*” (docente 7), “*brincadeiras que envolvam a cultura escrita*” (docente 23) e “*brincadeiras diversas em que a leitura e escrita tem um significado*” (docente 24).

Linguagens como a música, a poesia, as cantigas e as parlendas, também fazem parte do repertório de brincadeiras ofertados pelas professoras para as crianças. A docente 4 destaca que sua prática utiliza “*jogos com temas narrativos, circuitos com comandos orais e visuais, brincadeiras cantadas*” e a docente 12 relata: “*utilizo jogos linguísticos, parlendas, rimas*”. Também alinhada a essa ideia a docente 17 aponta que “*as cantigas, parlendas, adivinhas, trava-línguas e poesias também estão presentes nas rotinas, promovendo o contato com a musicalidade e a oralidade da língua*”

Há uma aproximação entre a concepção das professoras e o que defendem Leal e Silva (2010), ao afirmarem que, por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a falar e a pensar a língua. Nesse sentido, as autoras destacam que brincar com a língua integra a cultura infantil e, por isso, quando as crianças cantam músicas e cantigas, recitam poemas, parlendas e trava-línguas, desenvolvem a linguagem de forma lúdica e prazerosa, estabelecendo conexões entre o que vivenciam na escola e suas experiências para além dela.

As práticas relatadas pelas professoras demonstram a presença de duas das três dimensões da brincadeira para o desenvolvimento da linguagem, propostas por Leal e Silva (2010): as brincadeiras de ler e as brincadeiras de manipulação sonora das palavras aparecem com maior recorrência. No entanto, a dimensão do faz de conta, que envolve situações imaginadas e a representação de papéis sociais nos quais leitura e escrita ganham sentido (Leal; Silva, 2010), quase não aparece nas respostas das docentes. Essa dimensão é fundamental para que as crianças experimentem usos simbólicos da linguagem em situações do cotidiano.

Souza (2016, p. 33), afirma que, no convívio das crianças e nas suas brincadeiras de faz de conta, “a imaginação é uma experiência de linguagem que não deve ser apenas preservada, mas incentivada no espaço da educação infantil”. Desse modo, compreende-se que essa é uma dimensão constitutiva da leitura e da escrita enquanto práticas sociais e não podem ser desconsideradas no planejamento pedagógico. Goulart e Mata (2016, p. 62) ainda apontam para a importância das brincadeiras de faz de conta na constituição da linguagem:

Crianças com oportunidades de expressar ideias, conflitos, valores e desejos, e tendo sua expressão respeitada, desenvolvem a confiança no conteúdo que expõem, agindo e apreendendo-se como autoras de seus textos, orais e escritos, seja falando, ouvindo, lendo ou escrevendo. Aprendem no contexto crítico de expressar, mas também de ouvir e ler ideias, posições e opiniões diferentes das suas.

As brincadeiras de ler constituem uma estratégia amplamente mobilizada pelas professoras. A docente 12 enfatiza que recorre a propostas que possibilitam às crianças, ao mesmo tempo em que brincam, “*produzir no coletivo: lista de palavras, bilhetes, cartas de aniversário para os colegas, um cartaz, com escritas e desenhos falando de assuntos relacionados à sociedade e à cultura*”.

De modo complementar, a docente 12 destaca que a leitura e a escrita ganham sentido quando articuladas às brincadeiras com fantoches e ao uso de fantasias, favorecendo a imaginação e a interação. Ainda nesse contexto, a docente 14, argumenta que suas práticas envolvem o brincar de ler e escrever com “*diferentes portadores de texto: livros, bilhetes, receitas, listas, cartazes, revistas e rótulos, para que percebam que a escrita está em todos os lugares e tem diferentes funções*”.

Assim, é possível observar que existe um planejamento das professoras para que as crianças tenham a oportunidade de brincar com a escrita de forma orientada e espontânea, de diferentes modos e em diferentes contextos, como defendido por Corsino *et al*, (2016). Para a docente 8, é essencial que sua prática possibilite “*a escrita criativa por meio de desenhos e narrativas, permitindo que as crianças expressem suas ideias de forma livre*”.

Entre as práticas mais citadas pelas professoras, destacam-se as brincadeiras que exploram as palavras e seus sons. Nessa direção, a docente 13 afirma ser fundamental contemplar *“brincadeiras com sons, letras e palavras, jogos de rimas, aliterações, adivinhas, cantigas e parlendas ajudam no desenvolvimento da consciência fonológica”*.

De modo articulado a essa perspectiva, a docente 17 ressalta *“o trabalho com o nome próprio e o dos colegas, que desperta o interesse pela escrita e possibilita a familiarização com o sistema alfabético de maneira afetiva e significativa”*. Na mesma linha, a docente 21 enfatiza o *“trabalho com o nome próprio, rimas, cantigas e jogos sonoros, pois essas atividades ajudam as crianças a desenvolverem a consciência fonológica”*.

Desse modo, é extremamente importante pensar sobre os sentidos do brincar que são propostos. Quais contextos e quais os significados das brincadeiras de ler e de palavras? A ludicidade está entrelaçada ao cotidiano, aos interesses e curiosidades das crianças ou é utilizada como estratégia para abordar e explorar os processos de alfabetização formal?

De acordo com Leal e Silva (2010), na medida em que as crianças brincam com as palavras, desenvolvem a consciência fonológica, resgatando experiências culturais e ao mesmo tempo apropriando-se da cultura escrita. É relevante ressaltar que essa prática deve se desenvolver de forma lúdica e significativa para as crianças, sem utilizar o brincar com o único propósito de prepará-las para a alfabetização. Como destaca Vigotski (2007), é por meio do brincar que as crianças se apropriam da linguagem e lhe atribuem sentidos.

A partir das análises realizadas, observa-se que as práticas pedagógicas das professoras apresentam importantes aproximações com as diretrizes da proposta LEEI-Sul (2024/2025). As respostas das docentes evidenciam a valorização das interações, das brincadeiras, da literatura e das múltiplas linguagens, bem como a preocupação em planejar práticas pedagógicas significativas. Essas aproximações indicam o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, autora e produtora de cultura. Indicam ainda, um movimento de ressignificação das práticas pedagógicas na perspectiva da leitura e escrita como práticas sociais e não como processo preparatório para a alfabetização.

Por outro lado, a análise apresenta alguns distanciamentos entre as diretrizes da proposta LEEI-Sul (2024/2025) e a forma como estas se concretizam nas práticas pedagógicas cotidianas. A valorização do cotidiano infantil mostra-se pouco explicitada nas práticas relatadas pelas professoras, assim como a exploração das brincadeiras de faz de conta enquanto espaço privilegiado para a vivência e a ressignificação dos usos sociais da leitura e da escrita.

Esse movimento demonstra a importância que a proposta LEEI-Sul (2024/2025) teve no contexto da Educação Infantil nessa microrregião. Ao mesmo tempo retrata a necessidade

de sua continuidade para que, gradativamente, as professoras possam ressignificar suas práticas, por meio de um processo praxiológico em que ação e reflexão se retroalimentam.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se já viu, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre (Saramago, 2021, n.p.).

Pesquisar a proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) permitiu alcançar novos horizontes de entendimento e reflexão, ao mesmo tempo em que produziu novos olhares e suscitou outras tantas incertezas acerca das compreensões iniciais. Nesse percurso investigativo, buscou-se pensar as relações que se estabelecem, se entrecruzam e se materializam entre a política pública de formação e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as aproximações e os distanciamentos entre as diretrizes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as concepções das docentes participantes da microrregião de Presidente Castello Branco/SC.

A organização metodológica da pesquisa estruturou os caminhos que articularam teoria e prática, considerando tanto a natureza do problema quanto os objetivos do estudo. Assim, a abordagem permitiu compreender as múltiplas dimensões envolvidas na questão investigada, respeitando sua complexidade e especificidade.

Entre os primeiros, mas significativos, achados deste estudo, destaca-se o encontro entre a pesquisadora e seu objeto de pesquisa. Ao refletir sobre a trajetória pessoal, acadêmica e profissional, foi possível reconhecer as profundas relações que existem entre a infância e a linguagem na constituição do sujeito histórico. Essa constituição dá forma à identidade acadêmica e profissional, pois não há como separar a mulher da professora. A história da minha vida e os motivos que me levaram à docência são elementos essenciais para compreender o significado da profissão e, nesse sentimento de inacabamento, compreender como o processo formativo impacta a prática educativa. Interpretar minhas vivências, permitiu-me construir uma análise crítica das tensões culturais que atravessam a formação dos sujeitos.

Inicialmente, ao revisitar os conceitos de leitura e escrita na Educação Infantil, na perspectiva histórico-cultural da educação da infância e da linguagem, realizou-se uma revisão de literatura do tipo Estado do Conhecimento nos repositórios BDTD e *SciELO*, utilizando o

recorte temporal de 2015 a 2025, bem como nos Anais do VI e VII CONBAlf, evento bianual realizado nos anos de 2023 e 2025. Esse movimento permitiu mapear as pesquisas científicas já produzidas no Brasil acerca da formação continuada de professoras para a ressignificação das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, envolvendo o LEEI.

Observou-se um aumento significativo das pesquisas a partir do ano de 2025, em função da implementação do LEEI pelo CNCA, iniciada em 2024. Os estudos indicam que a proposta LEEI tem impacto direto na ressignificação das práticas pedagógicas que contemplam a leitura e a escrita como práticas sociais. Contudo, a proposta apresenta grandes fragilidades, fruto das rupturas e descontinuidades das políticas públicas de formação que o sustentam. Essas investigações apresentam ainda a problemática da inserção da Educação Infantil em políticas públicas de alfabetização, situada em um campo atravessado por tensões, desafios e concepções divergentes.

Após o mapeamento das pesquisas já publicadas, foi possível desenvolver a fundamentação teórica que deu sustentação a este estudo, estruturada em três dimensões: a infância e a linguagem; a leitura e a escrita na Educação Infantil; e a formação continuada de professoras. A infância, sob a perspectiva sociológica de categoria, permite compreender que as crianças são sujeitos históricos que, ao mesmo tempo em que se apropriam da cultura, também a produzem, atribuindo sentidos ao mundo por meio de sua relação singular com a linguagem (Corsaro, 2011; Brasil, 2009a, 2009b; Sarmiento, 2003). Essa relação é constituída nas interações sociais, culturais e dialógicas, sendo mediada por múltiplas formas de expressão (Vigotski, 2007; Benjamin, 1994; Bakhtin, 1981).

Nesse contexto, a leitura e a escrita são concebidas como práticas sociais que se constroem nas experiências vividas pelas crianças. São mediadas pelas interações, pela brincadeira e pela inscrição no mundo da cultura escrita, o que demanda práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades e reconheçam sua condição de sujeitos de direitos, de linguagem e de cultura (Brasil, 2009b; Barbosa, 2016). Assim, a formação continuada de professoras é fundamental para a ressignificação dessas práticas, na medida em que possibilita a construção de uma ação pedagógica crítica, reflexiva e humanizadora (Nóvoa, 2023; Freire, 2013; Kramer; Nunes, 2007).

A contemplação do primeiro objetivo específico possibilitou as condições necessárias para alcançar o segundo objetivo desta pesquisa: identificar as diretrizes teórico-metodológicas que orientam a proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025). A análise documental possibilitou compreender as condições históricas, bem como os tensionamentos

conceituais que se desenvolveram a partir de 2013 com a elaboração do material da Coleção LEEI.

As rupturas políticas e as discontinuidades impactaram diretamente o desenvolvimento da proposta de desenvolvimento profissional, que, ao longo de uma década, esteve vinculada a duas políticas públicas de alfabetização: PNAIC e CNCA, sendo que, durante a vigência da PNA, não foi sequer mencionada. A partir dessa contextualização, foi possível compreender a constituição da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025), seus princípios e concepções teóricas, que resultaram na construção de suas diretrizes.

Como resultado desta análise foram encontradas as seguintes diretrizes da proposta: a compreensão da leitura e da escrita como prática social e direito das crianças, o reconhecimento da criança como sujeito de linguagem e produtora de cultura e de sentidos, bem como a valorização de uma mediação docente intencional e sensível. Destacam-se, ainda, as interações e a brincadeira como eixos norteadores na construção das múltiplas linguagens, a centralidade do cotidiano infantil e das experiências na articulação entre ciência, arte e vida, além do planejamento e da documentação pedagógica como práticas reflexivas e político-pedagógicas. Por fim, reafirma-se a importância de uma formação continuada dialogada, reflexiva e compartilhada, comprometida com a qualificação das práticas docentes na Educação Infantil.

Em seguida, por meio da pesquisa de campo, foi alcançado o objetivo que consistia em apurar as concepções acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil junto às docentes de pré-escola participantes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025), na microrregião de Presidente Castello Branco/SC. Esse percurso possibilitou, igualmente, atender ao objetivo de pesquisa de relacionar as aproximações e os distanciamentos resultantes da formação entre as diretrizes presentes na proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as atuais concepções das docentes.

Os principais resultados desta pesquisa visibilizam e dão voz às docentes, cujas narrativas constituíram o material empírico na construção dos metatextos. Com relação às perspectivas e dimensões da formação continuada a partir do olhar das docentes da Educação Infantil, as principais aproximações abarcam a compreensão de que a formação continuada, para ressignificar as práticas pedagógicas precisa ser um processo permanente, coletivo e reflexivo, que dialogue com a realidade da sala de referência, que valoriza a articulação entre teoria e prática e que, reconheça a importância do compartilhamento de saberes e experiências docentes.

No entanto, as diretrizes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) se distanciam das concepções das docentes no que tange sua organização e

temporalidade. Assim, há a compreensão entre as professoras de que a insuficiência da duração e da continuidade desta proposta promove também a descontinuidade do processo formativo, fragilizando sua sustentação ao longo do tempo. Isso impacta diretamente no enfraquecimento da produção coletiva de saberes docentes, na redução dos tempos-espacos de reflexão sobre a práxis, no enfraquecimento dos diálogos com o cotidiano escolar e na limitação da articulação teórico-prática.

Nesse contexto, é preciso frisar que somente a continuidade do processo formativo não é suficiente. É preciso que os espaços formativos sejam de qualidade e, no desenvolvimento da proposta de formação em cadeia ou em cascata como é o caso do LEEI-Sul (2024/2025) os formadores municipais se apropriem, de fato, dos conceitos e das diretrizes da proposta. Esse movimento é fundamental para que o processo formativo docente tenha qualidade e reverbere nas práticas pedagógicas.

Com relação às concepções de infância e linguagem e seus alinhamentos e tensionamentos nos currículos e nos projetos pedagógicos, as principais aproximações indicam a compreensão da criança como sujeito de direitos, de linguagem e produtora de cultura. Esse alinhamento se efetiva de forma parcial nos documentos orientadores das escolas e, sobretudo, no cotidiano das práticas pedagógicas, uma vez que as falas das docentes revelam que as concepções presentes nos PPP e nas propostas curriculares dialogam, em nível conceitual, com as DCNEI e com a proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025).

Contudo, são apontados os distanciamentos no que tange à materialização dessas concepções no cotidiano escolar, marcados muitas vezes, pela permanência de currículos prescritivos, pela predominância de práticas baseadas em listas de habilidades e pela antecipação de processos de escolarização. Tais tensionamentos atravessam o currículo, a linguagem e o lugar da infância na escola, sendo intensificados por pressões externas, como as avaliações de larga escala já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que reforçam a incidência da lógica da escolarização precoce na Educação Infantil.

Nesse sentido, compreende-se como emergente a necessidade da continuidade dos processos de diálogo e debate que objetivem o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, de linguagem e de cultura e da apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais na Educação Infantil. No entanto, esse debate precisa ultrapassar os limites da formação de professoras e alcançar gestores, técnicos e especialistas. O envolvimento de todos os profissionais permite o fortalecimento das concepções e o avanço na reconstrução coletiva dos documentos orientadores das escolas como a proposta curricular e o PPP.

No que se refere às concepções de leitura e escrita a partir das práticas pedagógicas docentes ressignificadas pela proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025), as principais aproximações apresentam um movimento de alinhamento entre as concepções sustentadas pela proposta e as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. As narrativas docentes indicam que ações já presentes no cotidiano das professoras, como a contação de histórias, o trabalho com diferentes gêneros textuais e a valorização das produções das crianças, passaram a ser reafirmadas e ressignificadas a partir da compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais.

Nesse sentido, a proposta LEEI-Sul (2024/2025) contribui para o fortalecimento da intencionalidade pedagógica, promovendo um olhar mais sensível às experiências das crianças e qualificando o planejamento docente na perspectiva da valorização das interações, das brincadeiras e das múltiplas linguagens. Esse cenário revela que a ressignificação das práticas pedagógicas não ocorre de forma imediata, mas se constitui e se fortalece gradativamente no cotidiano e nos espaços formativos.

Por outro lado, há distanciamentos que atravessam esse processo, especialmente diante da persistência de concepções marcadas por uma lógica escolarizante, tensionadas pelas trajetórias formativas das docentes, pelas demandas institucionais e pela pressão para a preparação das crianças para o Ensino Fundamental. Assim, a coexistência de concepções demonstra a complexidade do fazer docente e os desafios implicados na construção de práticas que se afastem de uma perspectiva racionalista e preparatória da escolarização, reafirmando a criança como sujeito de direitos, de cultura e de linguagem.

A resistência às concepções racionalistas e escolarizantes não pode ser um desafio somente das docentes, mas de um coletivo de profissionais, entre eles gestores e especialistas, que busca, em várias frentes, fortalecer as concepções de criança e currículo preconizados nas DCNEI (Brasil, 2009a;2009b). Somente com a ampliação dos espaços de debate, de reflexão e de aprendizagem e da oferta das condições necessárias às professoras é possível superar tais desafios.

No âmbito dos fazeres docentes que alicerçam a materialidade na construção da leitura e da escrita como prática social e cultural, as principais aproximações abrangem a valorização das interações, das brincadeiras, da literatura e das múltiplas linguagens no cotidiano pedagógico. Existe a intencionalidade das professoras na construção de práticas pedagógicas significativas que reconhecem a criança como sujeito de direitos, autora e produtora de cultura, bem como um movimento de ressignificação das práticas docentes sustentado pela

compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais, não reduzidas à preparação para a alfabetização.

Em contrapartida, persistem distanciamentos, especialmente pela pouca presença do cotidiano infantil nas práticas pedagógicas e pela fragilidade em reconhecê-lo como dimensão estruturante. Observa-se, ainda, a ausência das brincadeiras de faz de conta como espaço privilegiado de construção da linguagem. Para que a criança seja o centro do planejamento, sua vivência, seu cotidiano e seus interesses precisam ser considerados.

Nesse contexto, reafirma-se a necessidade de continuidade dos processos formativos como condição para sustentar a ressignificação das práticas, por meio de um processo praxiológico em que ação e reflexão se retroalimentam. A ausência do espaço de diálogo, de estudo e de aprendizagem fragiliza e individualiza o fazer docente e pode desmotivar as professoras na construção de práticas pedagógicas em que a criança seja o centro do planejamento.

Nesse sentido, a pesquisa contribui ao visibilizar e problematizar a complexidade das relações entre as políticas públicas de formação, a proposta de desenvolvimento profissional e a ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, reafirmando a necessidade de continuidade, aprofundamento e alinhamento dessas propostas ao longo do tempo. Ao explicitar as aproximações e os distanciamentos entre diretrizes e concepções das docentes, o estudo amplia o debate sobre a formação continuada como espaço coletivo de diálogo e de reflexão para a construção de práticas que reconheçam a criança como sujeito de direitos, de cultura e de linguagem.

Como limites deste estudo, destaca-se o recorte contextual da pesquisa, desenvolvido em uma microrregião específica do estado de Santa Catarina, o que não permite generalizações para outros contextos, embora possibilite uma compreensão aprofundada da realidade investigada. Soma-se a isso o fato de que a proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025), apresenta uma reestruturação em função da recente aprovação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), por meio da Portaria MEC nº 85/2025 (Brasil, 2025b) que o institui como um Programa de Formação Continuada para profissionais da Educação Infantil, especialmente na pré-escola.

Por fim, ao produzir reflexões a partir do contexto investigado, abre-se caminho para que novas pesquisas possam aprofundar essas discussões, considerando as múltiplas realidades educacionais, seus desafios e possibilidades. Da mesma forma, a importância de ampliar a pesquisa com as crianças, buscando compreender quais os sentidos a leitura e a escrita tem para elas nas práticas propostas pelas professoras ressignificadas pelo LEEI.

Retomando a epígrafe que inspira estas considerações finais, compreende-se que esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas se constitui como parte de um percurso contínuo de reflexão e reconstrução de sentidos para a leitura e escrita na Educação Infantil. Assim como na metáfora da viagem, os caminhos aqui percorridos demonstram que cada análise produzida abre novas possibilidades, novos questionamentos e novos estudos, especialmente no campo da formação continuada de professoras e das práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil.

Disse Saramago (2021) que é preciso ver o que ainda não foi visto, ver de dia o que se viu de noite, ver em dias de sol o que se viu na chuva. Ao final desta pesquisa, permanecem inquietações sobre aquilo que ainda pode ser visto por outros olhares e perspectivas.

No movimento de ver além, pergunta-se: quais seriam as percepções das crianças diante das práticas de leitura e escrita propostas pelo LEEI-Sul (2024/2025) e ressignificadas pelas docentes? Em que medida a formação em cascata, ou em cadeia, tal como se organiza essa proposta de desenvolvimento profissional, consegue contemplar os objetivos junto aos formadores municipais e às professoras? E, ainda, quais são os impactos da implementação do ProLEEI como política formativa para a Educação Infantil?

Desse modo, este estudo reafirma que pensar a leitura e a escrita como práticas sociais implica revisitar concepções, reavaliar percursos e ressignificar práticas, em um movimento permanente de ação e reflexão. Assim, permanece o desafio de seguir ampliando os olhares sobre a infância, a linguagem e a formação docente num constante recomeçar, ou nas palavras de Saramago (2021), mesmo que mudem os viajantes, o fim de uma viagem será sempre o começo de outra.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2005.
- ALBUQUERQUE, S. S. de; VIEIRA, D. M.; MORO, C.; GHIGGI, G.; ABREU, G. S. A. de; REBELO, A. H. M.; NOGUEIRA, G. M.; MICHEL, C. B. **Caderno formativo LEEI-Sul**. Porto Alegre: Gráfica AS. 2024.
- ALVES, R. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense. p. 92-107. 1981.
- ANDRÉ, M.; Formar o professor pesquisador para o novo desenvolvimento profissional. In: **Práticas inovadoras na formação de professores**. ANDRÉ, M. (org.) Campinas: Papirus, 2016.
- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vTQmsJXG5Q8jf8PqPK8gR9R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- ARAÚJO C. M. de; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fq4ms45c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf>. Acesso em 01 mar. 2025.
- ARAÚJO, A. C. P. de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**: uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <https://www.bdtu.uerj.br:8443/handle/1/9908> Acesso em: Acesso em 01 mar. 2025.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, M. G. Humana docência. In: ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 50-67.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Seminário Nacional: Currículo E Movimento**, 2010, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 09 mai. 2025.

BAPTISTA, M. C. *et al.* Carta às colegas MIEIB. In: **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-publica-carta-as-professoras-com-propostas-de-acao-e-denuncia-contra-mudancas-do-mec-que-desvalorizam/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BAPTISTA, M. C. CEALE DEBATE -Leitura e Escrita na Educação Infantil. vídeo (131min 21s). Publicado pelo canal Ceale -FaE/UFGM, 01 nov. 2017. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=jMBCUVHfvDo>. Acesso em: 25 mai. 2025.

BAPTISTA, M. C. A Educação Infantil e o processo de apropriação da linguagem. **Canal do Youtube Lepi-FaE/UFGM**. 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bv_gXK6x8nc. Acesso em: 25 fev. 2026.

BAPTISTA, M. C. *et al.* Projeto leitura e escrita na educação infantil: uma experiência de formação continuada em municípios da Chapada Diamantina - BA. 2023. **Artigo de Evento**. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/79122>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BAPTISTA, M. C.; SILVA, H. A. L. da; NEVES, V. F. A. Leitura, Escrita e Alfabetização: o que a educação infantil tem a ver com isso? **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas: v. 2, n. 10, p. 168-182, 16 jan. 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8416>. Acesso em: 09 mar. 2025.

BAPTISTA, M. C.; MELO, A. C. F. B. S. Leitura e Escrita na Educação Infantil no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: a formação de professoras em larga escala. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1089217-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-no-ambito-do-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada---a-formacao-de-pr>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122> Acesso em: 18 fev. 2026.

BARBOSA, M. C. S. Live Leitura e Escrita na Educação Infantil e seus entrelaçamentos com o currículo e a docência. 2024. **Canal do YouTube. ProLEEI RS**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FT-TGyscEg> Acesso em: 20 out. 2025.

BARBOSA, M. C. S. Live Lançamento Nacional do ProLEEI 2025/2026. **Canal do YouTube. MECAoVivo**. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xDWIldOWLRc>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. de. Currículo e educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Saberes e conhecimentos que compõem o currículo de bebês e crianças pequenas. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação**

em **Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 47-65, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i49.1141>. Acesso em: 09 fev. 2026.

BARBOSA, M. C. S.; FLORES, M. L. R. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, p. 73–110, 2020. DOI: 10.18226/21784612.v25.e020043. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/issue/view/328?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 09 fev 2026.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS-MENDES, A. Leitura e Escrita na Educação Infantil: consensos, tensões e disputas e os professores e suas inquietações em meio a tudo isso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 1-10, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/737> Acesso em: 06 fev. 2025.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. Ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense. 1994.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.

BESSA, M. C. F. de O. Formação continuada de docentes da educação infantil no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: uma análise circunstanciada. **Educação e Políticas em Debate**, v. 14, n. 3, p. 1–23, set./dez. 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/80424/42368>. Acesso em: 7 dez. 2025.

BOJUNGA, L. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Editora Agir. 22 ed. 1993.

BORGES, A. L. LEEI: o encontro da professora e da criança com a literatura-arte. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025a. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1135557-leei--o-encontro-da-professora-e-da-crianca-com-a-literatura-arte>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BORGES, J. D. G. Formação docente e perspectivas de leitura e escrita: um estudo das *lives* do LEEI-MS. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025b. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1096255-formacao-docente-e-perspectivas-de-leitura-e-escrita--um-estudo-das-lives-do-leei-ms> Acesso em: 17 nov. 2025.

BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E.C. de S. Apresentação. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E.C. de S. (Org.) **Ler e escrever na educação infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E.C. de S. (Org.) **Ler e escrever na educação infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica. 1. ed. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf> Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf . Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: [Resolução CNE/CEB nº 5/2009](#). Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, 26 jun. 2014a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil (2000 - 2015)**. 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014> Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador**. Brasília: MEC/SEB, 2017b. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpjPn5Es_5976353f8a4f9.pdf Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC /SEB, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC discute formação de professores da educação infantil**. Brasília, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/mec-discute-formacao-de-professores-da-educacao-infantil> . Acesso em: 7 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024**. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 14 jan. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, 2025a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf . Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – Pro-LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 fev. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/Demanda1614PORTARIAMECN85DE31DEJANEIRODE2025.pdf> Acesso em: 14 jan. 2026.

BRETANHA, M. R. R. **Práticas de letramento: formação continuada para professoras das escolas públicas de Educação Infantil da rede municipal de Jaguarão/RS**. 2023. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/server/api/core/bitstreams/5f47971f-7e5e-40c9-ae63-8d73702973a2/content>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRIÃO, E. C. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996–2017)**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande, 2019. disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000013344.pdf> Acesso em: 20 dez. 2024.

CAMPOS, R. R. **Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil**. 2017. 201 f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/3ff48c77-4586-45d2-bbcf-c571a12dcd74/content>. Acesso em: 17 nov. 2025.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. Rodrigues. **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CÂNDIDO, R. M.; MARTINS, E. Literatura, formação e docência: percursos formativos no programa leitura e escrita na educação infantil (LEEI). Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1126392-literatura-formacao-e-docencia---percursos-formativos-no-programa-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-\(leei\)](https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1126392-literatura-formacao-e-docencia---percursos-formativos-no-programa-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-(leei)). Acesso em: 17 nov. 2025.

CARNEIRO, E. S. **Formação Continuada de professores da pré-escola: uma avaliação em profundidade do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. 2025. 116 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/81708>. Acesso em: 17 nov. 2025.

CARVALHO, R. S. A generificação da docência na educação infantil: desconstruindo lições presentes em livros de formação de professores/as. In: FINCO D.; Gobbi, M. A.; FARIA, A. L. G. (Orgs.), **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. p. 95-115. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2015.

CASTRO, E. S. de; LOPES, J. da F.; NOGUEIRA, G. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI (2013-2023): uma análise em três tempos. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1–23, 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/74047>. Acesso em: 24 abri. 2025.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2002.

COELHO, M. C. F. de M. **Entreatos de brincar, ler e escrever: um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos**. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2023a. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37093> Acesso em: 29 jan. 2025.

COELHO, R. **Videoconferência “Educação Infantil: atualizações das políticas e dos programas do MEC”**. vídeo (80min). Publicado pelo canal Conviva Educação, 11 jul. 2023b. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=ITYS4NNjtM>. Acesso em: 12 dez. 2024.

COLOMER, T. As crianças e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**. Vol. 40, n. 2 p. 399-419, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Gf6PwJnfrRt5LCX6Q7RR6Mz/> Acesso em: 29 mar. 2025.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R.; BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A.; BARRETO, A. R. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

COTTA, M. A. C. Literatura infantil e formação docente: ecos dos fóruns e dos documentos oficiais na proposta do LEEI. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1133267-literatura-infantil-e-formacao-docente--ecos-dos-foruns-e-dos-documentos-oficiais-na-proposta-do-leei>. Acesso em: 17 nov. 2025.

CRUZ, I. R.; BARROS, G. V. M.; LIMA, A. P. A materialidade dos cadernos de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (LEEI): bebês e crianças pequenas. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1133244-a-materialidade-dos-cadernos-de-formacao-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-\(leei\)--bebes-e-criancas-peque](https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1133244-a-materialidade-dos-cadernos-de-formacao-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-(leei)--bebes-e-criancas-peque) Acesso em: 17 nov. 2025.

CUNHA, M. I. da. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121–133, maio/jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMs8XwPpR/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

DALCIN, A. R.; SANTOS, I. V. B. S. Leitura que acolhe como estratégia formativa do programa de leitura e escrita na educação infantil (LEEI). Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1111832-leitura-que-acolhe-como-estrategia-formativa-do-programa-de-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-\(leei\)](https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1111832-leitura-que-acolhe-como-estrategia-formativa-do-programa-de-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-(leei)). Acesso em: 17 nov. 2025.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, P. R. L.; TEIXEIRA, L. A.; CRUZ, R. E. S. Leitura e Escrita na Educação Infantil; formação de professores; metodologias diversificadas e formação continuada metodologias utilizadas no encontro formativo do LEEI em Amambai Mato Grosso do Sul - ludicidade como ferramenta pedagógica. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1135122-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-formacao-de-professores--metodologias-diversificadas-e-formacao-continua>. Acesso em: 17 nov. 2025.

DUARTE, R. A. L.; MARQUES C. G. T.; OLIVEIRA, F. R. Leitura e escrita na educação infantil (LEEI) 2024: uma experiência de formação em rede. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1106359-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-\(leei\)-2024--uma-experiencia-de-formacao-em-rede](https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1106359-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-(leei)-2024--uma-experiencia-de-formacao-em-rede). Acesso em: 17 nov. 2025.

FELIPE, A. E. Literatura e aprendizado: a experiência das tertúlias no processo formativo do LEEI. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1098501-literatura-e-aprendizado--a-experiencia-das-tertulias-no-processo-formativo-do-leei>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALVÃO, A. M. de O. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798> Acesso em: 01 mar. 2025.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt> Acesso em 01 mar. 2025.

GATTI, B. A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em 17 fev. 2025.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores?. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022009, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 27 jan. 2026.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO; Fundação Carlos Chagas, 2009. 294 p. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A.; ALMEIDA, P. C. A. de (Orgs.). **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO/FCC,

2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, C. Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, nº 63, p. 16-21, mai/jun 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/210970511/Nosja-somosleitores-e-p> Acesso em: 07 mai. 2025.

GOULART C.; MATA, A. S. da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

GOULART, I. do C. V.; JUNQUEIRA, R.; TAVARES, J. V. da S. Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil: entre ações políticas e ponderações didático-pedagógicas. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1079291-programa-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil--entre-aco-es-politicas-e-ponderacoes-didatico-pedagogicas> Acesso em: 17 nov. 2025.

GOUVÊA, M. C. S. de. Desenvolvimento cultural da criança. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, K. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

KRAMER, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. Trabalho apresentado na Sessão Especial do GT Metodologia e Didática da **XVI Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, setembro de 1993.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 22 fev. 2025.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 37, n. 131, p. 423-454, ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RmBJyv49kjGD9z9pQJvSRNK/> Acesso em: 11 mai. 2025.

KRAMER S.; BARBOSA, S. N. F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 123–145, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/citationstylelanguage/get/acm-sig-proceedings?submissionId=1318&publicationId=1201> Acesso em: 11 nov. 2024.

KUHLMANN, M. J. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, M. J. FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A Infância e sua Educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E.C. de S. (Org.) **Ler e escrever na educação infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5. ed. Porto Alegre: Alternativa. 2004.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**: (pulsações). 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, V. M. de. **Formação continuada de coordenadores pedagógicos em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil** [recurso eletrônico]. 2024. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) –

Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/>. Acesso em: 10 out. 2024.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan/jun. 2007. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630> Acesso em: 04 jan. 2025.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 1. p. 9-30.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. DOI: 10.1590/S1516-73132003000200004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jan. 2026.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB> Acesso em: 04 jan. 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p.

MORO, C.; SOUZA, G. DE. Avaliação e educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV. 2021.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 3. p. 51-63.

NOGUEIRA, G. M.; FERREIRA, C. R. G.; ESPÍNDOLA, C. do S. Leitura e escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], n. 19, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/download/726/470/1899> Acesso em: 01 mar. 2025.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J. (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. p. 15-38. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educação**, Lisboa, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2025.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 49, n. 174, p. 100-129, dez. 2019. Disponível em: FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053146109>. Acesso em 01 mar. 2025.

NUNES, M. F.; BAPTISTA, M. C.; CORSINO, P.; COELHO, R.C.F.; NEVES, V.F.A.; BARRETO, A. **Curso de Formação Continuada sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil**: orientações para a elaboração de material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita. Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação Geral de Material Didático. Secretaria de Educação Básica/MEC. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/outros/Orientacao-escrita-parecer-especialistas.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2025.

OLIVEIRA, M. do C. R. dos S. A. de. **O PNAIC pré-escola e a formação de professoras e de crianças como leitoras de literatura** [manuscrito]. 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/49757>. Acesso em: 03 nov. 2024.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: **Práticas inovadoras na formação de professores**. ANDRÉ, M. (Org.) Campinas: Papirus, 2016.

PEIXOTO, J. P.; YAEHASHI, S. F. R.; SOUZA, S. T. de. Educação e diversidade: pressupostos relacionados à feminização do magistério na Educação Infantil. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 9, e024005, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1166>. Acesso em: 14 jan. 2026.

PEREIRA, R. R. Infância e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

PETROVITCH, C.; AMARAL, M. P. L. do. A experiência das tertúlias literárias no curso Leitura e Escrita na Educação Infantil. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1114903-a-experiencia-das-tertulias-literarias-no-curso-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil>. Acesso em: 17 nov. 2025.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317> Acesso em 20 mar. 2025.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: Fundação Victor Civita (2011). **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 227-287. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V.M.N.S. **O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, p. 47-61.

QUEIRÓS, B. C. de. **Indez**. 12 ed. São Paulo: Global, 2004.

RAMOS, G. **Infância**. São Paulo: Editora Ouvidor. 1945. Disponível em: <https://dlivros.com/livro/infancia-graciliano-ramos> Acesso em: 13 jan. 2025.

RODRIGUES, G. S. S. P. A formação do LEEI no âmbito do Compromisso pela Criança Alfabetizada: possibilidades em corumbá/MS. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1123646-a-formacao-do-leei-no-ambito-do-compromisso-pela-crianca-alfabetizada--possibilidades-em-corumbams>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, C. A. S.; MARTINS, A. S. R. O programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil: entre intenções e disputas. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1097532-o-programa-de-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil--entre-intencoes-e-disputas>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SARAIVA, A. M. A. **O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social**: condições de trabalho, permanência e desempenho. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9VERKL> . Acesso em: 14 jan. 2026.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cad. Educ.**: FaE/UFPel, Pelotas, v. 1, n. 21, p. 59-69, Jul/Dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/download/1467/19438/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B.. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79706>. Acesso em: 03 abr. 2025.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (Org.) **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 1 mai. 2025.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. As crianças e as práticas de leitura e escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

SILVA, M. R. **Entre ler e contar histórias: percepções de professoras sobre as práticas pedagógicas literárias no ensino remoto**. 2023. 123 p. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/items/63e6c2a2-97c6-4443-9e69-939099902b9c> Acesso em: 17 nov. 2025.

SMOLKA, A. L B.; MAGIOLINO L. L. S.; ROCHA, M. S. P. L. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, M. C. **Percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 sobre suas práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições institucionais em que se dão essas práticas**. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/15366> Acesso em: 10 nov. 2024.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 29 abr. 2025.

SOUZA, S. J. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

SOUZA, F. B. de. “**Eu vejo o futuro repetir o passado**” [recurso eletrônico]: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2020) para as crianças da Educação Infantil brasileira / Flávia Burdzinski de Souza. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo. 2023. Disponível em: <https://repositorio.upf.br/items/9ce781f6-4d17-4bed-a728-e8e8646eef1e> Acesso em: 10 set. 2025.

SOUZA, F. B. de. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: perfil de uma turma de formadoras municipais do Rio Grande do Sul. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1135656-projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil--perfil-de-uma-turma-de-formadoras-municipais-do-rio-grande-do-su>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SOUZA, F. B. de; BARBOSA, M. C. S. Prefácio. In: LOSS, A. S.; SOUZA, F. B. de; VARGAS, G. (orgs.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s). Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA, F. B. de; NOGUEIRA, G. M. Ética, docência e infância(s). In: CENCI, A. V. *et al.*(orgs). **Ética e docência**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/etica_e_docencia_ebook.pdf . Acesso em: 06 mai. 2025.

SOUZA, F. B. de; NOGUEIRA, G. M. A Educação Infantil nas políticas de alfabetização: rupturas, retomadas e (des)encontros. **Educação**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. e70/1–28, 2025. DOI: 10.5902/1984644488152. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/88152> . Acesso em: 9 jun. 2025.

SILVA, M. da C. L. da. **Leitura e escrita na educação infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2019. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36348> Acesso em: 05 nov 2024.

SILVA, D. M. da; Contribuições do LEEI na construção do cantinho de leitura: o ambiente como potencializador da aprendizagem. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1135637-contribicoes-do-leei-na-construcao-do-cantinho-de-leitura--o-ambiente-como-potencializador-da-aprendizagem>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVA, L. S. C.; NEVES, D. B. Quem forma lê: qualidade, bibliodiversidade e curadoria literária no percurso do LEEI 2024. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1128369-quem-forma->

[le--qualidade-bibliodiversidade-e-curadoria-literaria-no-percurso-do-leei-2024](#). Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVA, H. V. F.; LIMA, A. P. O programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e os cadernos de formação de professores. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1133421-o-programa--leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-\(leei\)-e-os-cadernos-de-formacao-de-professores](https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1133421-o-programa--leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-(leei)-e-os-cadernos-de-formacao-de-professores). Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVA, T. T.; LIRA, I. S.; MORAIS, A. G. de. Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil no estado da Paraíba. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1100405-curso-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-no-estado-da-paraiba>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVA, J. S. A.; FARIA, W. F. de; ALVES, M. R. O. A inclusão da Leitura e Escrita na Educação Infantil no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do VII CONBAIf**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vii-congresso-brasileiro-alfabetizacao/1096133-a-inclusao-da-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-no-ambito-do-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>. Acesso em: 17 nov. 2025.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Einaroda. **O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e a Educação Infantil – O LEEI**. sd. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/o-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada-e-a-educacao-infantil-o-leei/>. Acesso em: 1 fev. 2025.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. **LEPI (Laboratório de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares)**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 01 mar. 2025.

VASCONCELLOS, C. dos S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação: formação de professores – didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9, p. 33–58. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/581?locale=pt_BR. Acesso em: 10 mai. 2025.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (org.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! 3. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-34.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada (o) participante,

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa “Leitura e Escrita na Educação Infantil: diretrizes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as concepções das docentes da microrregião de Presidente Castello Branco/SC”

Desenvolvida por Claucí Corradi Zanesco, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* de Erechim, sob orientação da professora Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

O objetivo central do estudo é analisar as aproximações e os distanciamentos existentes entre as diretrizes presentes na proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as concepções das docentes participantes na microrregião de Presidente Castello Branco/SC.

O convite a sua participação se deve à importância da participação de todas as docentes de educação infantil participantes da formação continuada LEEI-Sul, na microrregião de Presidente Castello Branco/SC.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário, por meio do *Google Forms*, à pesquisadora do projeto. O tempo de duração do questionário é de aproximadamente trinta minutos. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações

científicas, e com a disponibilização da pesquisa (dissertação) e do produto educacional em formato de Caderno Pedagógico, sempre mantendo sigilo dos dados pessoais.

Sobre os riscos da pesquisa:

A participação nesta pesquisa poderá gerar riscos, como: I. Quebra de sigilo e de anonimato; II. Disponibilidade de tempo necessária para responder o questionário; e III. Possibilidade de divulgação de dados confidenciais. Assim, para minimizar esses riscos, será assegurado o sigilo de todas as respostas, que serão consideradas confidenciais e utilizadas exclusivamente para fins científicos. O anonimato será preservado, de modo que nenhum dado nominal seja registrado no questionário ou no banco de dados. As docentes participantes serão previamente esclarecidas sobre o caráter anônimo da pesquisa e informadas de que poderão interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à pesquisa ou a si mesmos. Também terão liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento durante o preenchimento, bastando não enviar o questionário em caso de desistência. A concordância ou não em participar não afetará em nenhuma hipótese sua condição ou relação civil, social, acadêmica ou profissional com a equipe de pesquisa ou com a Instituição de origem. A pesquisadora responsável assegurará o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, comprometendo-se a não publicar nomes, iniciais ou qualquer dado que permita a identificação individual das docentes participantes. O acesso ao questionário somente será liberado após o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Concluída a coleta de dados, os registros serão baixados para um dispositivo eletrônico de uso pessoal e restrito à pesquisadora. Todos os registros armazenados em plataformas virtuais serão excluídos, garantindo a segurança e a confidencialidade das informações. Em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), todo o material será mantido em arquivo por, no mínimo, cinco (05) anos e, após esse prazo, será devidamente descartado. Caso algum dos riscos venha a se confirmar a pesquisadora comunicará as instituições envolvidas.

Sobre os benefícios da pesquisa:

Os benefícios desta pesquisa residem na possibilidade de ampliar o debate acerca das contribuições da formação continuada docente para a ressignificação das práticas em leitura e escrita na educação infantil. Ao investigar como a formação continuada impacta na ação docente e, por conseguinte na qualificação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, espera-se gerar contribuições relevantes para o campo educacional e científico. Entre os principais benefícios, destacam-se: I. Fortalecimento da formação docente, a partir da identificação das aproximações e distanciamentos entre as diretrizes formativas da proposta de

desenvolvimento profissional e das práticas pedagógicas para a leitura e escrita na educação infantil; II. Desenvolvimento de futuras pesquisas sobre as políticas públicas formativas para docentes da educação infantil; III. Reflexões entre os docentes acerca de estratégias pedagógicas pautadas nos eixos norteadores da brincadeira e interações e das vivências em práticas sociais para a construção da linguagem oral e escrita; e IV. Elaboração de produto educacional como contribuição ao processo de análise, reflexão e autoformação docente possibilitando às docentes da educação infantil ampliar seus conhecimentos e reflexões acerca do seu fazer pedagógico por meio da articulação teórico-prática.

Em virtude deste Termo ser enviado no ambiente virtual, orienta-se que a docente participante da pesquisa, guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

Caso concorde em participar, é necessário que você concorde, clicando no ícone ao final deste termo. E, a partir deste momento, terá acesso ao questionário. Desde já agradecemos sua participação!

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

- Telefone: (49) 2049-3745
- E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br
- Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 - Chapecó - Santa Catarina – Brasil).

Contatos da pesquisadora:

Claucí Corradi Zanesco

Telefone: (49) 999410562

E-mail: claucizanesco@gmail.com

() Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. (preenchimento eletrônico)

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ÀS DOCENTES

INFORMAÇÕES GERAIS

1.1 Com qual gênero você se identifica?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro. Especificar:

1.2 Qual sua idade?

- ☐ Menos de 25 anos
- ☐ 25 a 34 anos
- ☐ 35 a 44 anos
- ☐ 45 a 54 anos
- ☐ Mais de 55 anos

1.3 Qual o nível mais elevado de formação acadêmica que você concluiu?

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

1.4 Há quanto tempo você atua no magistério?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

1.5 Há quanto tempo você atua como docente na educação infantil?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ Mais de 15 anos

1.6 Qual é o seu vínculo empregatício atualmente?

- ☐ Admitido em Caráter Temporário
- ☐ Efetivo

1.7 Você estudou sobre leitura e escrita na educação infantil durante seu processo formativo?

- ☐ Sim, somente na formação inicial
- ☐ Sim, somente nem formações continuadas
- ☐ Sim, na formação inicial e continuada
- ☐ Não

PERCEPÇÕES DOS DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO LEEI

2.1 Você considera que a carga horária da formação LEEI foi suficiente para o estudo da leitura e escrita na Educação Infantil ou acredita que a formação deveria ser contínua e permanente?

2.2 No seu entendimento, que características a formação continuada precisa ter para contribuir na ressignificação da sua prática pedagógica em Leitura e Escrita na Educação Infantil?

2.3 Os conceitos de infância e linguagem trabalhados na formação LEEI estão alinhados com os documentos da sua escola (como o PPP ou a Proposta Curricular)? Quais são as principais semelhanças e diferenças que você percebe?

2.4 As práticas de leitura e escrita apresentadas na formação LEEI se aproximam das que você realiza no dia a dia? Se sim, quais práticas foram reafirmadas ou fortalecidas e quais mudanças ocorreram em sua prática pedagógica após a formação?

2.5 Quais práticas pedagógicas você considera importantes e utiliza no seu cotidiano para trabalhar leitura e escrita na Educação Infantil?

2.6 Quais materiais didático-pedagógicos você utiliza no seu cotidiano para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na educação infantil?

APÊNDICE C - ANÁLISE DE DADOS

Quadro de Unitarização

Questões norteadoras: 2.1 Você considera que a carga horária da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul foi suficiente para o estudo da leitura e escrita na Educação Infantil ou acredita que a formação deveria ser contínua e permanente? 2.2 No seu entendimento, que características a formação continuada precisa ter para contribuir na ressignificação da sua prática pedagógica em Leitura e Escrita na Educação Infantil?		
Categoria: A formação dialoga com a realidade da sala de aula, numa articulação teórico-prática.	Categoria: A importância do compartilhamento entre professores na formação para a construção de sentidos.	Categoria: A formação como movimento contínuo e permanente
“A formação foi muito interessante tendo aprendido novos” (2.1, 1) “abordando mais possibilidades para fornecer uma educação mais ampla e com fundamentos mais sólidos” (2.1, 16) “o trabalho com a linguagem escrita na infância exige constante reflexão, atualização teórica” (2.1, 22) “sugestões de leituras e mesmo das suas percepções sobre as aprendizagens” (2.1, 23) “colocando a teoria em prática” (2.2, 1) “ouvir os docentes, pois muitas teorias não se aplicam as salas de aula, poucas crianças em sala de aula” (2.2, 2) “Tudo o que assimilamos, podemos tentar inserir na nossa sala de aula” (2.2, 3) “atualização de conhecimentos e construção de novas estratégias para aprimorar o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil” (2.2, 7) “Poderia ser da mesma forma deste ano e também com ideias de atividades para sala de aula” (2.2, 9) “A formação deve alinhar-se à perspectiva de que as crianças são sujeitos sócio-históricos” (2.2, 11) “A formação continuada deve dialogar com a realidade da sala de aula e ser ação de reflexão sobre as práticas diárias” (2.2, 13) “estudo de teorias atualizadas sobre alfabetização e leitura com um olhar	“troca de experiência o que eu acho muito importante para nosso dia a dia. Poderíamos ter mais encontro para trocas de experiência” (2.1, 1) “deveria continuar pois a troca de experiência e informações que este curso nos trouxe foi imensa” (2.1, 15) “troca de experiências” (2.1, 22) “esse conhecimento acaba ficando distante da prática quando ele não é mais discutido entre os professores, que trocam suas experiências” (2.1, 23) “poderíamos avançar mais e sempre melhorar nossas ações pedagógicas de leitura e escrita” (2.1, 24) “trazendo mais trocas” (2.2, 1) “Acredito que as interações entre os docentes, é uma experiência incrível para nossa caminhada pedagógica” (2.2, 3) “Promover a troca de experiências entre os colegas professores, incentivar o pensamento criativo sobre o fazer docente” (2.2, 4) “Expondo mais práticas, trocas de conhecimentos/ atividades/jogos entre outras escolas” (2.2, 6)	“deveria ser contínua, pois as crianças mudam, os métodos mudam, o mundo muda e pra acompanhar toda essas mudanças, precisamos nos atualizar sempre” (2.1, 1) “Contínua” (2.1, 3) “mas acredito que fosse possível a continuação do mesmo seria fantástico” (2.1, 4) “Contínua permanente” (2.1, 5) “Acredito que foi um grande passo dado em conhecimentos, mas deveríamos sim continuar, seja nos grupos de estudos” (2.1, 6) “Deveria ser contínua” (2.1, 7) “acredito que sim que ela poderia continuar” (2.1, 8) “As formações deveriam continuar” (2.1, 9) “Permanente” (2.1, 10) “deveria ser permanente” (2.1, 11) “Deveria ser contínua e permanente” (2.1, 12) “A carga horária deverá ser contínua, pois debater sobre o estudo da leitura e escrita na Educação Infantil é ação permanente” (2.1, 13) “Por se tratar de um assunto de muita importância na vida

sensível para o desenvolvimento integral da criança” (2.2, 13) “partindo das necessidades sentidas pelos professores, discutir problemas concretos da sala de aula” (2.2, 15) “mostrar na prática como aplicar as teorias, revisão e aprofundamento ao longo do tempo” (2.2, 15) “permita ao professor ressignificar suas práticas a partir do diálogo entre teoria e realidade cotidiana” (2.2, 16) “promova a reflexão do educador, bem como a capacidade de analisar as suas práticas e as concepções de leitura e escrita desenvolvidas no cotidiano escolar” (2.2, 17) “podendo ter mais leituras de artigos, autores que embasem a proposta, contações de histórias de forma diferenciadas” (2.2, 19) é importante que a formação esteja alinhada às necessidades reais da sala de aula (2.2, 21) Deveria intercalar momentos de estudo teórico e depois para discutir as práticas a partir do que aprendemos. Onde o professor pudesse pensar porque suas atividades impactam ou não no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças e não apenas seguir uma lista de conteúdos (2.2, 24)	“A formação continuada deve ser reflexiva, prática e colaborativa, possibilitando trocas de experiências” (2.2, 7) “Promover o compartilhamento de experiências” (2.2, 8) “Com trocas de práticas pedagógicas constantes” (2.2, 10) “Ela deve promover a reflexão e troca de experiência e construção coletiva de saberes” (2.2, 12) “oferecer momentos de troca entre os professores, possibilitando vivências práticas” (2.2, 13) “momentos de trocas de experiências e práticas, atividades coletivas” (2.2, 15) “ela deve promover espaços de escuta, troca de experiências e análise crítica sobre as práticas pedagógicas” (2.2, 16) “Trocas de experiência. Atividades práticas” (2.2, 20) “Momentos de troca de experiências entre os educadores” (2.2, 21) “com espaço para que os professores troquem ideias, experiências, analisem as práticas uns dos outros e troquem sugestões de leituras” (2.2, 23)	dos alunos acredito que a formação deveria ser contínua” (2.1, 16) “acredito que a formação pode ser contínua e permanente” (2.1, 18) “poderia ser contínuo” (2.1, 19) “poderia ser contínuo e para todos os docentes” (2.1, 20) “é muito importante que seja retomada continuamente” (2.1, 21) “Penso que a formação deveria ser contínua” (2.1, 23) “Acredito que não deveria terminar” (2.1, 24) “Precisa ir muito além de cursos pontuais ou transmissões de conteúdo” (2.2, 12) “A formação continuada precisa ser concebida como um processo permanente, coletivo e reflexivo” (2.2, 16) “Deveria ser continuada, permanente” (2.2, 23) “Não pode ser isolada ou encerrada, deveria ser continuada” (2.2, 24)
Questão norteadora: 2.3 Os conceitos de infância e linguagem trabalhados na formação LEEI estão alinhados com os documentos da sua escola (como o PPP ou a Proposta Curricular)? Quais são as principais semelhanças e diferenças que você percebe?		
Categoria: A criança como sujeito de direitos na construção da linguagem como prática social	Categoria: Tensionamentos entre a proposta de desenvolvimento profissional LEEI, os documentos orientadores e as práticas pedagógicas	Categoria: Reconhecimento de alinhamento conceitual entre LEEI, os documentos orientadores da escola e as práticas pedagógicas
“se considera a criança como o protagonista” (2.3, 1) “Ambos valorizam a criança como sujeito ativo e a linguagem como	“com princípios diferentes ou metodologias diferentes de uma forma ou outra o LEEI entra em prática na nossa	“Acredito que com a proposta curricular está alinhado” (2.3, 3) “estão alinhadas” (2.3, 6)

meio de expressão, interação e aprendizagem” (2.3, 7) “tanto a formação continuada quanto a prática pedagógica devem considerar a criança como protagonista de seu aprendizado” (2.3, 8) “a diversidade linguística é crucial para respeitar e integrar diferentes formas de expressão” (2.3, 8) “Garantir o desenvolvimento integral” (2.3, 10) “Promover experiências que estimulem a autonomia, criatividade e cooperação. Assegurar o direito de aprender, conviver, brincar, participar, explorar e se expressar” (2.3, 10) “reconhecemos a criança que se expressa e constrói conhecimentos por meio de múltiplas linguagens” (2.3, 12) “valorizar o brincar ou o faz de conta, as interações e a mediação do docente é fundamental para que a criança aumente o repertório expressivo e cultural” (2.3, 12) “as crianças são frutos de uma construção histórica e cultural. Reconhece as crianças como sujeitos de direitos, o que implica em vê-las como ativas, participativas e capazes de produzir cultura. Já a linguagem é entendida como interação social, ler e escrever não são apenas habilidades técnicas, mas práticas sociais de produção de sentidos.” (2.3, 15) “crianças protagonistas” (2.3, 20)	realidade” (2.3, 1) “as teorias casam, a dificuldade está em aplicar, agora estamos no sistema de apostilado, que a meu ver está distante da nossa realidade” (2.3, 2) “O ppp da nossa escola precisa ser atualizado, incluindo conceitos que foram trabalhados na capacitação LEEI” (2.3, 3) “o LEEI traz uma perspectiva mais atualizada sobre práticas de ensino, enriquecendo a abordagem pedagógica com metodologias inovadoras e inclusivas” (2.3, 8) “Conhecendo os conceitos de infância e linguagem da formação LEEI, observamos que necessitam ser melhor alinhados com os documentos da escola, pois aprofundam mais as discussões teóricas sobre as múltiplas linguagens e o PPP da escola ainda traz uma visão mais tradicional em alguns pontos, precisando atualizar-se para refletir melhor as abordagens contemporâneas da Educação Infantil” (2.3, 13) “Estamos refazendo nosso PPP” (2.3, 14) “ainda é necessário fortalecer o diálogo sobre a educação infantil e alfabetização nessa fase, o que ainda é um tema polêmico e que divide opiniões” (2.3, 16) “É possível identificar diferenças sutis, mas significativas. Enquanto a formação LEEI aprofunda o olhar sobre a linguagem como prática social e cultural, enfatizando o papel do educador como mediador de sentidos e incentivando o trabalho com textos reais, produções infantis e múltiplas linguagens (oral, escrita, corporal, visual, etc.), os documentos da escola, em	“estão alinhadas” (2.3, 9) “Existe um consenso sobre a importância de garantir que as crianças tenham experiências variadas com diversas linguagens” (2.3, 11) “apesar de nosso PPP estar desatualizado, muitas coisas ainda combinam com o LEEI, onde se observa que a criança é um ser ativo que constrói conhecimento cultural e histórico” (2.3, 18) “Nossos documentos estão alinhados as propostas que o LEEI nos trouxe” (2.3, 19) “Estão alinhados. Apresentam uma linha de pensamento parecido em muitos aspectos” (2.3, 21) “Como semelhança, destaco a valorização das experiências das crianças, o respeito aos seus tempos e o incentivo ao desenvolvimento integral por meio das múltiplas linguagens” (2.3, 22) “Quando olhamos para a parte mais conceitual do PPP, está mais alinhada” (2.3, 23) “A semelhança está no desejo que a criança se desenvolva integralmente, seja crítica e autônoma” (2.3, 24)
---	---	--

	alguns casos, ainda mantêm uma abordagem mais descritiva e normativa, com foco na sequência de conteúdos e nas etapas de desenvolvimento da escrita” (2.3, 17) “Diferença, percebo que a formação LEEI aprofunda mais a reflexão sobre o papel do professor como mediador, com práticas mais intencionais” (2.3, 22) “quando olhamos para a parte operacional, de como é o fazer da escola, está menos alinhada” (2.3, 23) “queremos construir uma prática que torne a criança autônoma, mas o dia-a-dia da escola é com uso de apostilas, ou de muito material impresso que não dá essa condição para a criança pensar” (2.3, 23) “precisamos reestruturar nossa proposta para que a leitura e a escrita saiam de fato de uma atividade mecânica e se tornem uma prática social” (2.3, 23) “As diferenças estão no modo de fazer isso: quando seguimos uma lista de habilidades da BNCC, acabamos focando somente na alfabetização, na aquisição do código alfabético, porque temos medo que as crianças, ao final da educação infantil não estejam prontas para o ensino fundamental, já que existe um grande desafio para conseguir alfabetizar todas as crianças, esse desafio é estendido também aos professores da pré-escola” (2.3, 24) “as experiências, as vivências e as brincadeiras parecem não caber mais nas aulas da pré-escola” (2.3, 24)	
Questões norteadoras:		

2.4 As práticas de leitura e escrita apresentadas na formação LEEI se aproximam das que você realiza no dia a dia? Se sim, quais práticas foram reafirmadas ou fortalecidas e quais mudanças ocorreram em sua prática pedagógica após a formação?		
Categoria: Semelhanças entre as diretrizes do LEEI e os documentos orientadores da Escola	Categoria: Diferenças entre as diretrizes do LEEI e os documentos orientadores da Escola	Categoria: Valorização do cotidiano infantil na construção de práticas sociais de leitura e escrita
“as práticas de leitura e escrita da formação LEEI se aproximam muitas vezes do que realizo nas aulas de Educação Física, ao considerar a linguagem corporal como forma de expressão” (2.4, 1) “Foram reafirmadas práticas como a leitura diária de diferentes gêneros e a valorização das produções das crianças” (2.4, 7) “Algumas práticas que foram reafirmadas incluem a valorização da contação de histórias e o uso de diferentes gêneros textuais, que ajudam a engajar as crianças” (2.4, 8) “Sim, contação de histórias” (2.4, 10) “reafirmei que para as crianças a leitura e a escrita são processos culturais expressivos o professor deve atuar como mediador das técnicas e as crianças aprendem lendo e escrevendo em contextos que para elas são significativos” (2.4, 12) “As discussões e experiências compartilhadas durante o curso reforçaram a importância de criar momentos de leitura com sentido, de valorizar a escuta e o diálogo, e de enxergar a escrita como uma forma de expressão, não apenas como um exercício” (2.4, 13)	“o LEEI trouxe várias ideias que colocamos em prática podemos ver a evolução” (2.4, 1) “A formação incentivou os cantinhos de leitura em sala de aula, possibilitando um acesso aos livros de forma espontânea, despertando o interesse pela leitura” (2.4, 3) “Com a formação passei a explorar mais os jogos simbólicos, corporais e a integração entre corpo e linguagem” (2.4, 4) “Após a formação, passei a planejar com mais intencionalidade e a propor situações de escrita com sentido real e significativo para as crianças” (2.4, 7) “Após a formação, percebi uma mudança significativa na minha abordagem, especialmente na inclusão de atividades que promovem a diversidade linguística e o protagonismo das crianças, incentivando-as a expressar suas próprias histórias e experiências.” (2.4, 8) “acrescentei o cantinho da leitura e passei a intercalar atividades escritas com brincadeiras e músicas ao ar livre” (2.4, 10) “A formação me possibilitou um olhar mais sensível e intencional sobre o papel da linguagem no aprendizado e nas relações que se constroem no cotidiano escolar” (2.4, 13) “trouxe novos olhares sobre a importância da escuta sensível, da oralidade e da autoria	“mesmo com a apostila procuro trabalhar com alfabeto móvel” (2.4, 1) “Na Educação Infantil, as práticas de leitura e escrita devem ser vivas, significativas e integradas às experiências cotidianas das crianças. Elas não têm o objetivo de antecipar a alfabetização formal, mas de formar sujeitos leitores e autores desde cedo, despertando o prazer pela linguagem” (2.4, 13) “A formação me fez refletir sobre a importância de tornar a leitura e a escrita mais significativas e participativas, passei a planejar atividades mais intencionais, dando mais espaço para a autoria e o protagonismo dos alunos” (2.4, 21) “Após a formação, passei a observar com mais intencionalidade as produções das crianças e a criar situações reais de leitura e escrita” (2.4, 22) “Outro exemplo que dificulta são a pressão (não somente da escola, mas do sistema como um todo) de preparar a criança para o ensino fundamental) e o uso de apostilas, materiais impressos, que não relacionam a leitura e a escrita com as práticas sociais que as crianças vivenciam” (2.4, 23) “Tenho buscado depois da formação, reduzir as atividades que objetivam a alfabetização por meio da

	infantil. Também se reafirmou a necessidade de planejar atividades que partam das curiosidades e interesses das crianças, valorizando suas múltiplas linguagens e formas de expressão” (2.4, 17) “Acredito que o LEEI tirou vários professores da zona de conforto, pois reafirmou algumas práticas que já fazíamos e motivou a novas. A contação de história para deleite ficou ainda mais forte e com contações diferenciadas, gêneros textuais diversos e sessões investigativas sobre a temática foram realizados de forma mais recorrente, assim como as listas, atividades indo professor é o escriba ou a criança” (2.4, 20) “O uso da literatura infantil era prática muito utilizada antes, mas que agora estou qualificando, melhorando a seleção dos acervos literários, pensando atividades que objetivem a cultura da leitura e da escrita e não somente sua utilização como forma para que a criança aprenda letras e sons” (2.4, 23)	memorização e dar mais espaço para as brincadeiras e para propostas que tragam a leitura e escrita do cotidiano das crianças” (2.4, 24) “ao invés de copiarem uma lista de palavras que começam com tal letra, estou tentando oferecer vivências em que a leitura e a escrita façam sentido como numa brincadeira de restaurante onde precisam anotar o pedido, ler uma receita, pagar uma conta. Mas ainda me sinto muito tradicional nas minhas aulas” (2.4, 24)
Questões norteadoras: 2.5 Quais práticas pedagógicas você considera importantes e utiliza no seu cotidiano para trabalhar leitura e escrita na Educação Infantil? 2.6 Quais materiais didático-pedagógicos você utiliza no seu cotidiano para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na educação infantil?		
Categoria: A leitura e a escrita presentes no cotidiano das crianças	Categoria: O brincar como eixo das práticas de leitura e escrita	Categoria: A intencionalidade pedagógica no uso de materiais e propostas pedagógicas na construção da leitura e escrita
“Leitura diária, contação de história, escrita espontânea, reconhecimento de nome” (2.5, 1) “Leitura compartilhada, reconto das	“brincadeira com rimas” (2.5, 1) “brincar de faz de conta” (2.5, 3)	“considero importantes práticas pedagógicas como a contação de histórias, que encanta as crianças e estimula

histórias, roda de conversa” (2.5, 2) “acesso a livros de forma espontânea” (2.5, 3) “Contato com livros” (2.5, 5) “Calendário construído por eles, cartazes (cartas, bilhetes...)” (2.5, 6) “leitura diária de livros, rodas de conversa, reconto de histórias” (2.5, 7) “Livros, todos os tipos de textos, contos, poesia” (2.5, 9) “Todos os dias leitura cada dia com diversidade textual e entonação de voz” (2.5, 10) “Leitura diária de histórias — momentos de leitura deleite” (2.5, 13) “Interações e rodas de conversa — espaços para escuta, diálogo e troca de experiências, que fortalecem a oralidade e o pensamento coletivo. Ambientes letrados e convidativos, salas com livros acessíveis, cantinhos de leitura, murais com produções das crianças e materiais variados de escrita” (2.5, 13) “Uma rotina diária, onde envolva imaginação e detenha a atenção das crianças” (2.5, 14) “Cantinhos de leitura, contação de histórias, jogos envolvendo leitura e escrita, as sacolas viajantes, leituras coletivas...” (2.5, 15) “a leitura e a escrita como formas de expressão, comunicação e construção de sentido” (2.5, 17) “a contação diária de histórias, acompanhada de rodas de conversa para que as crianças expressem o que compreenderam, opinem e criem novas versões das narrativas” (2.5, 17) “No meu cotidiano, utilizo rodas de leitura, contação de histórias, reconto oral, leitura de imagens, exploração de livros e produções coletivas de textos” (2.5, 21) “Muita contação de histórias e literatura” (2.5, 24) “sair da sala de aula: a natureza e visitas no entorno da escola podem ser fundamentais para o desenvolvimento das crianças e para que compreendam os usos sociais da leitura e da escrita” (2.5,	“atividades que integrem movimento e linguagem de forma lúdica e significativa. Utilizando jogos com temas narrativos, circuitos com comandos orais e visuais, brincadeiras cantadas” (2.5, 4) “atividades lúdicas que estimulam a linguagem oral e escrita” (2.5, 7) “Jogos de linguagem e rimas” (2.5, 8) “alinhadas aos princípios de que a aprendizagem deve ser significativa, lúdica e contextualizada” (2.5, 11) “Brincadeiras com sons, letras e palavras — jogos de rimas, aliterações, adivinhas, cantigas e parlendas ajudam no desenvolvimento da consciência fonológica” (2.5, 13) “brincar com intencionalidade o diálogo, a resolução de problemas juntos são práticas que auxiliam no desenvolvimento da leitura e escrita” (2.5, 16) “utilizo jogos linguísticos, parlendas, rimas, listas, receitas e produções coletivas, que aproximam as crianças da escrita em contextos reais de uso” (2.5, 17) “Brincadeiras, jogos” (2.5, 20) “gosto pela linguagem de forma lúdica e significativa” (2.5, 21) “brincadeiras que envolvam a cultura escrita” (2.5, 23) “brincadeiras diversas em que a leitura e escrita tem um significado” (2.5, 24) “jogos, brincadeiras, espaço preparado” (2.6, 1) “jogos lúdicos, brincadeiras, roda de leitura” (2.6, 2) “eles músicas com gestos e movimentos, bolas, bambolês, cordas, petecas” (2.6, 4) “jogos de palavras e letras, como quebra-cabeças e jogos de memória” (2.6, 8) “Fantoches e objetos	a imaginação” (2.5, 8) “a escrita criativa por meio de desenhos e narrativas, permitindo que as crianças expressem suas ideias de forma livre” (2.5, 8) “além de tornarem o aprendizado mais significativo, ajudam a formar leitores e escritores autônomos desde cedo” (2.5, 8) “a criança é protagonista do seu processo” (2.5, 11) “produzir no coletivo, lista de palavras, bilhetes, bilhetes de aniversário para os colegas, um cartaz, com escritas e desenhos falando não simplesmente de um livro qualquer, mas assuntos relacionados à sociedade e à cultura. Produzir também coletivamente combinados de turma” (2.5, 12) “o objetivo de ensinar leitura e escrita uso das letras, dos sons, palavras, desenvolvendo assim a consciência fonológica” (2.5, 12) “o adulto lê para as crianças, permitindo que apreciem o som das palavras, as imagens e os sentidos do texto” (2.5, 13) “diferentes portadores de texto — livros, bilhetes, receitas, listas, cartazes, revistas e rótulos, para que percebam que a escrita está em todos os lugares e tem diferentes funções” (2.5, 13) “o adulto escreve o que as crianças ditam, valorizando suas ideias e mostrando como a fala pode se transformar em escrita” (2.5, 13) “Exploração da escrita espontânea — permitir que as crianças ‘escrevam do seu jeito’, usando rabiscos, traços e letras, reconhecendo que isso faz parte do processo de construção da escrita” (2.5, 13)
---	---	---

24) “Livros de leitura, cartazes, rótulos, sacolinha literária, receitas” (2.6, 1) “materiais didático-pedagógicos que transformam a sala de aula em um ambiente alfabetizador rico e estimulante” (2.6, 11) “Cantinho da leitura com livros de literatura infantil, caixas ou malas literárias, rótulos e embalagens, revistas e jornais” (2.6, 13) “materiais de uso social (jornais, revistas, cartazes, receitas, convites, etc.)” (2.6, 15) “No cotidiano pedagógico, utilizo materiais didático-pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma lúdica, significativa e contextualizada” (2.6, 17) “Utilizo ainda cartazes com o nome dos alunos, listas, receitas, rótulos, calendários” (2.6, 17) “Livros de literatura infantil (contação de histórias e leitura compartilhada), alfabeto móvel, revistas” (2.6, 18) “nominamos itens da sala e itens pessoais, assim as crianças desde cedo estão incluídas no processo de leitura e escrita” (2.6, 21) “utilizo livros de histórias, revistas, jornais, cartazes, fichas de nomes” (2.6, 22)	simbólicos” (2.6, 13) “Jogos e brinquedos educativos” (2.6, 13) “fantoche, fantasia, objetivo que podemos dar vida” (2.6, 14) “jogos e brinquedos pedagógicos (alfabeto móvel, dominó de sílabas, bingo de letras e sílabas, jogo da memória com imagens e palavras” (2.6, 15) “brincadeiras, jogos com e sem regras” (2.6, 23)	“atividades que unam o prazer, a imaginação e a função social da linguagem, respeitando o ritmo e o interesse de cada criança” (2.5, 17) “situações de leitura compartilhada e reconto, nas quais o texto é explorado de forma interativa, estimulando a escuta atenta, a oralidade e o contato com diferentes gêneros literários” (2.5, 17) “o trabalho com o nome próprio e o dos colegas, que desperta o interesse pela escrita e possibilita a familiarização com o sistema alfabético de maneira afetiva e significativa” (2.5, 17) “Práticas que despertam o interesse e o prazer pela leitura e escrita desde cedo” (2.5, 21) “trabalho com o nome próprio, rimas, cantigas e jogos sonoros, pois essas atividades ajudam as crianças a desenvolverem a consciência fonológica” (2.5, 21) “valorizo o registro das falas e ideias das crianças” (2.5, 22) “práticas que substituam a ideia da cartilha ou da apostila que tem a atividade pronta somente para a criança completar, pois não pensar sobre os sentidos da leitura e da escrita, são mais automáticas” (2.5, 24) “materiais produzidos pelas próprias crianças” (2.6, 7) “cadernos de atividades e folhas de escrita criativa permitem que as crianças pratiquem a escrita de forma lúdica e expressiva” (2.6, 8) “ambiente alfabetizador rico e estimulante” (2.6, 11) “Livros infantis em altura compatível à altura das crianças. Materiais riscantes, não apenas em folha impressa, mas sim em todo o
---	--	--

		ambiente escolar” (2.6, 16) “permitem às crianças reconhecer a função social da escrita no cotidiano escolar” (2.6, 17) “uso recursos produzidos pelas próprias crianças, crachás para chamadinha, listas e registros coletivos” (2.6, 21) “Sempre que possível, incorporo recursos digitais para tornar as práticas de leitura e escrita mais atrativas e significativas” (2.6, 22) “atividades impressas, caderno de linhas, apostila” (2.6, 24)
--	--	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO (PPGPE)

Caderno Pedagógico

**PRINCÍPIOS DA LEITURA E DA
ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
OS SENTIDOS DE LER E ESCREVER COM AS CRIANÇAS**

CLAUCÍ CORRADI ZANESCO
MARILANE MARIA WOLFF PAIM

ERECHIM
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO (PPGPE)

PRODUTO EDUCACIONAL

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS Campus Erechim-RS
Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenador(a) Acadêmica da UFFS Campus Erechim-RS
Cherlei Marcia Coan

Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação (PPGPE)
Almir Paulo dos Santos

Professora Orientadora da Pesquisa
Marilane Maria Wolff Paim

Pesquisadora Principal
Claucí Corradi Zaneso

FICHA CATALOGRÁFICA – com ISBN

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
PORQUE É IMPORTANTE PENSAR OS PRINCÍPIOS DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA RESSIGNIFICAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA	7
PRINCÍPIO 1 - A CRIANÇA É UM SUJEITO DE LINGUAGEM, DE CULTURA E DE DIREITOS	9
PRINCÍPIO 2 - A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA SOCIAL, DIALÓGICA E CULTURAL	17
PRINCÍPIO 3 - AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA SÃO EIXOS NORTEADORES DA EXPERIÊNCIA COM A CULTURA ESCRITA	24
PRINCÍPIO 4 - O PLANEJAMENTO E A DOCUMENTAÇÃO SÃO PRÁTICAS REFLEXIVAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	34
PRINCÍPIO 5 - A FORMAÇÃO CONTINUADA É O ESPAÇO DE REFLEXÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

Apresentação

Estimadas professoras de Educação Infantil,

Este Caderno Pedagógico é um produto educacional resultante da pesquisa de Mestrado Profissional vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, e se intitula: “Princípios da Leitura e da Escrita na Educação Infantil: os sentidos de ler e escrever com as crianças”. Este produto educacional se origina na Dissertação, que tem o título: “Leitura e Escrita na Educação Infantil: diretrizes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025) e as concepções das docentes da microrregião de Presidente Castello Branco/SC”. Ambos foram desenvolvidos sob orientação da Professora Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

O texto foi produzido a partir de um estudo teórico, documental e de campo sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. Tem como objetivo possibilitar às professoras dessa etapa reflexões que contribuam para a (re)significação de suas práticas pedagógicas e de seus fazeres docentes. Longe de pretender apresentar uma verdade absoluta sobre o tema ou oferecer uma receita pronta para o processo pedagógico, o texto se propõe como um convite ao diálogo, abrindo caminhos para que, junto às professoras, possamos repensar os sentidos que a leitura e a escrita assumem para as crianças na Educação Infantil.

Um olho no microscópio e outro no telescópio, diz-nos o escritor Eduardo Galeano (2011). Inspirada por essa metáfora, a reflexão sobre os caminhos para a ressignificação das práticas pedagógicas acerca da leitura e da escrita constituiu o fio condutor desta pesquisa. Desse modo, ao mesmo tempo em que se faz necessário considerar as diretrizes da proposta de desenvolvimento profissional LEEI-Sul (2024/2025), também é fundamental olhar para as percepções e concepções das professoras que, junto às crianças da

Educação Infantil, constroem cotidianamente os sentidos de ler e escrever.

Nesse movimento entre o olhar atento para o cotidiano das práticas e a compreensão das diretrizes que orientam a política formativa, busca-se refletir e dialogar sobre como esses princípios são (e podem vir a ser) interpretados, apropriados e vividos no contexto das escolas de Educação Infantil. Para esse diálogo, optou-se pela construção de um Caderno Pedagógico, pois, de acordo com Souza, Belizário e Ferreira (2021, p. 31), “entre as várias possibilidades, merecem destaque os cadernos pedagógicos, que proporcionam uma reflexão sobre as contribuições de teorias para a ressignificação das práticas de ensino, bem como a produção autoral de materiais didáticos”.

Espero que este Caderno, que é composto por cinco grandes princípios norteadores da leitura e da escrita na Educação Infantil, desperte em cada professora o desejo de compreender as teorias acerca da infância e da linguagem que articulam e sustentam as práticas pedagógicas, inspirando novos olhares para as experiências de leitura e escrita vividas pelas crianças.

Que este material possa contribuir para ampliar reflexões, fomentar diálogos entre professoras e fortalecer práticas pedagógicas, nas quais ler e escrever se constituam como experiências culturais e sociais. Como nos lembra Freire (1989, n.p.), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é nesse encontro entre crianças, professoras e cultura que os sentidos da linguagem vão sendo construídos.

PORQUE É IMPORTANTE PENSAR OS PRINCÍPIOS DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA RESSIGNIFICAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Prin·cí·pi·o, um substantivo masculino, que aparece no dicionário como:

1. Momento em que uma coisa, ação, processo etc. passa a existir; começo, exórdio, início. 2. Causa primeira de alguma coisa a qual contém e faz compreender suas propriedades essenciais ou características; razão. 3. Em uma área de conhecimento, conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de base e das quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado. [...] 7. Na dedução, proposição filosófica que lhe serve de fundamento. 8. Elementos básicos e elementares de alguma ciência, disciplina, matéria. 9. Ponto de vista ou modo de ver; convicção, opinião (Michaelis, 2026, n.p.).

Ao observar essas definições, percebe-se que a palavra princípio está relacionada tanto à ideia de começo quanto à de fundamento. Assim, princípios podem ser compreendidos como aquilo que inaugura um processo, mas também como os elementos que sustentam e orientam esse processo ao longo de seu percurso.

Como poetizou Cecília Meireles (1990), em *Ou Isto ou Aquilo*, “ou se tem chuva e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva! [...] Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva!”. São escolhas que orientam a vida. Ao apresentar situações em que é preciso escolher entre uma possibilidade e outra, o poema nos convida a pensar que nossas ações são orientadas por percepções, concepções e modos de compreender o mundo. De certa forma, são esses elementos que constituem os princípios.

Neste Caderno, dialogar sobre princípios significa refletir acerca dos fundamentos que orientam e sustentam as práticas pedagógicas. Assim, ao discutir os princípios da leitura e da escrita na Educação Infantil, busca-se compreender quais concepções de linguagem, de infância, de aprendizagem e de desenvolvimento sustentam o fazer docente desenvolvido com as crianças. Mais do que indicar atividades

ou procedimentos, pensar em princípios implica refletir sobre os sentidos que atribuímos às experiências de ler e escrever no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

É nesse movimento que se insere a presente reflexão: compreender quais princípios podem orientar práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos históricos, culturais e de linguagem (Bakhtin, 2003; Benjamin, 2002; Vigotski, 2007) e que possibilitem a inserção da cultura escrita por meio de experiências significativas e práticas sociais (Souza, 2016; Pereira, 2016; Barbosa; Oliveira, 2016).

O diálogo, a que se propõe este Caderno, abre caminhos para uma mudança epistemológica que vai muito além de pensar recursos metodológicos para a Educação Infantil. Essa mudança permite o deslocamento da professora transmissora para a professora autora (Baptista, 2026b) por meio da resignificação de sua prática. A autoria pedagógica e a autonomia docente são dimensões que se constituem por meio da práxis (Freire, 1996), isto é, no movimento de refletir sobre a prática de modo a compreender as articulações desta com a teoria e sobre os entrelaçamentos existentes entre o currículo, os processos formativos e a identidade da escola, das crianças e das professoras.

PRINCÍPIO 1: A CRIANÇA É UM SUJEITO DE LINGUAGEM, DE CULTURA E DE DIREITOS

As cem linguagens da criança
A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos cem pensamentos cem modos de pensar de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar, de maravilhar de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar de compreender sem alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação o céu e a terra a razão e o sonho são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem

(Malaguzzi, 2015, p. 5).

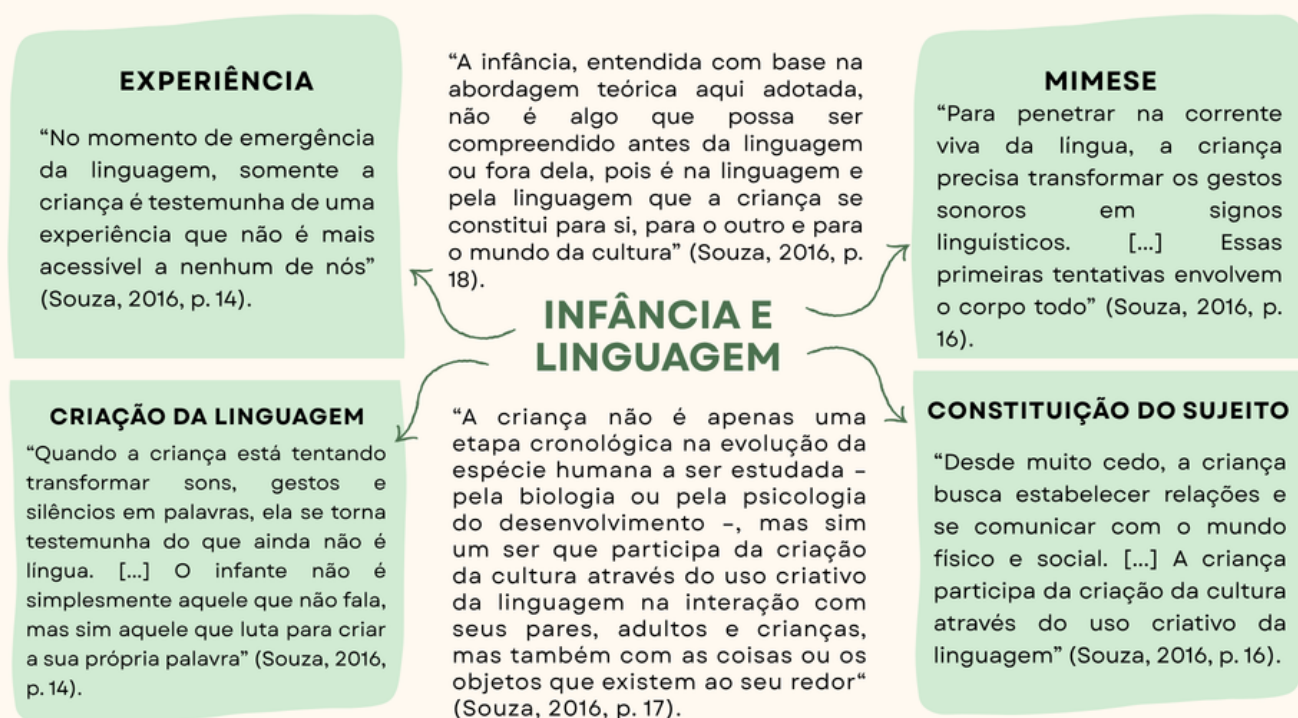
Feitas de cem! Assim se refere Malaguzzi (2015) às crianças, convidando-nos a refletir sobre sua constituição enquanto sujeitos de linguagem, de múltiplas formas de expressão que, muitas vezes, são invisibilizadas pela escola e pela sociedade. Em sua denúncia poética, o autor evidencia que noventa e nove dessas linguagens são negadas por meio do silenciamento, da separação entre corpo e mente e da fragmentação dos tempos e espaços da infância.

Nesse contexto, Baptista (2026b) nos provoca a pensar sobre como as formas pelas quais as professoras enxergam as crianças vão constituindo suas identidades docentes e orientando seus fazeres pedagógicos. As concepções de infância que orientam seus

olhares influenciam diretamente as escolhas que fazem no cotidiano da Educação Infantil, desde a organização das propostas até as formas de interação com as crianças.

Diante disso, faz-se necessário revisitar as relações entre infância e linguagem, conforme abordadas por Souza (2016) no Caderno 2 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

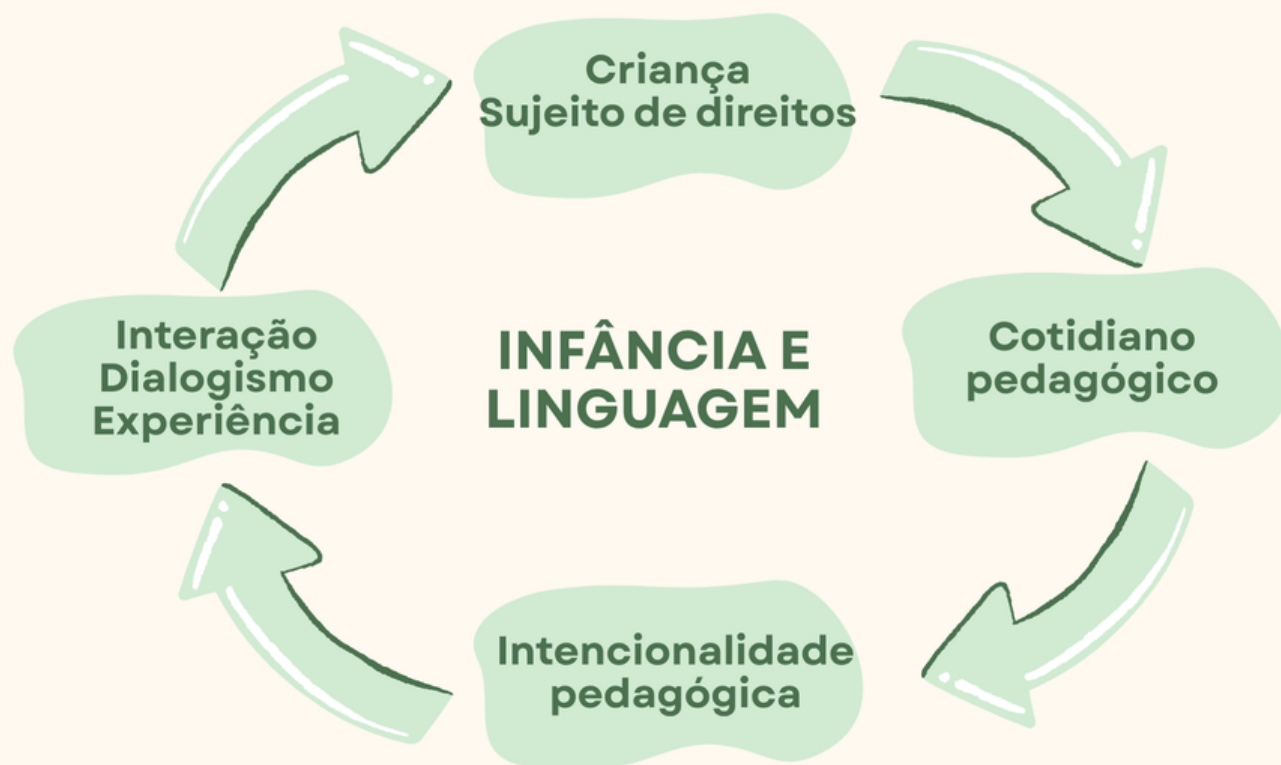
Figura 1- Relações entre infância e linguagem



Fonte: Adaptado de Souza (2016).

Como a relação entre a infância e a linguagem se constrói, sobretudo nas escolas de Educação Infantil? Para responder a essa questão, com base na síntese conceitual produzida a partir de Souza (2016), compreende-se que tal relação não se explica apenas pela biologia, mas pela mediação social e cultural que se realiza nas interações (Vigotski, 2007), nos diálogos (Bakhtin, 2003) e nas experiências (Benjamin, 1994) vividas pelas crianças em seus contextos de vida.

Figura 2 - Síntese conceitual das relações entre infância e linguagem



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A escola de Educação Infantil, como espaço dessas interações, diálogos e experiências sustenta, por meio da intencionalidade pedagógica, as práticas sociais e culturais que possibilitam essa construção. Ao considerarmos a infância como uma categoria social e geracional (Sarmiento, 2004), é fundamental reconhecer os contextos sociais e culturais aos quais as crianças pertencem e, a partir desse pertencimento, valorizar, ampliar e fortalecer as práticas culturais.

Assim, o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita ocorre imerso nessas práticas. Nesse sentido, é fundamental que o cotidiano da Educação Infantil possibilite às crianças a vivência dessas experiências, atribuindo sentido e significado ao seu processo de apropriação da cultura escrita. Dessa forma, superam-se perspectivas centradas na reprodução mecânica de atividades ou no confinamento da infância (Perroti, 1990), as quais resultam no

empobrecimento cultural, na fragilidade da autonomia e da criatividade, bem como na impossibilidade de interagir e conviver com a multiplicidade de culturas.

É importante que cada professora, em sua realidade, exercite a compreensão de como articular as práticas sociais e culturais ao cotidiano das crianças. Com sensibilidade para perceber suas manifestações, esse movimento contribui para alimentar e instigar a relação das crianças com o conhecimento, a cultura, a leitura e o mundo. De acordo com Richter (2016, p. 27),

o que alimenta o processo histórico das produções e transformações culturais é a conjunção entre pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre razão e imaginação. Porém, há um elemento comum que sustenta a constituição de qualquer agrupamento social, ou seja, qualquer sistema cultural e a diversidade de suas expressões: a produção de linguagem. A linguagem comunica, e pela linguagem nos comunicamos. Mas a linguagem não serve apenas para comunicar.

Entre as diversas possibilidades para o desenvolvimento dessa relação estão as interações, as brincadeiras, a literatura e a valorização do cotidiano na apropriação da função social da escrita. Segundo Pereira (2016, p. 57), “o que está em jogo é pensar como fazemos circular a cultura de modo que se torne um exercício de pertencimento e, ao mesmo tempo, um exercício de comunicação”. O quadro a seguir apresenta algumas reflexões sobre a circulação da cultura:



Quadro 1- Reflexões sobre linguagem e cultura.

Olhe para seu contexto, para sua comunidade: como os saberes são produzidos e compartilhados entre as pessoas? Entre adultos, entre adultos e crianças e entre as próprias crianças?

De que modo essas práticas se conectam com o território e com a cultura, produzindo sentidos de pertencimento?

As crianças têm espaço para expressar os modos como percebem e interpretam o mundo ao seu redor? A imaginação, a criatividade e a inventividade são entrelaçadas à essas expressões?

Nas práticas docentes é sustentada a compreensão da relação entre linguagem, cultura e comunicação? Como essa relação é construída nos espaços da escola de Educação Infantil?

Fonte: Adaptado de Albuquerque et al. (2024).

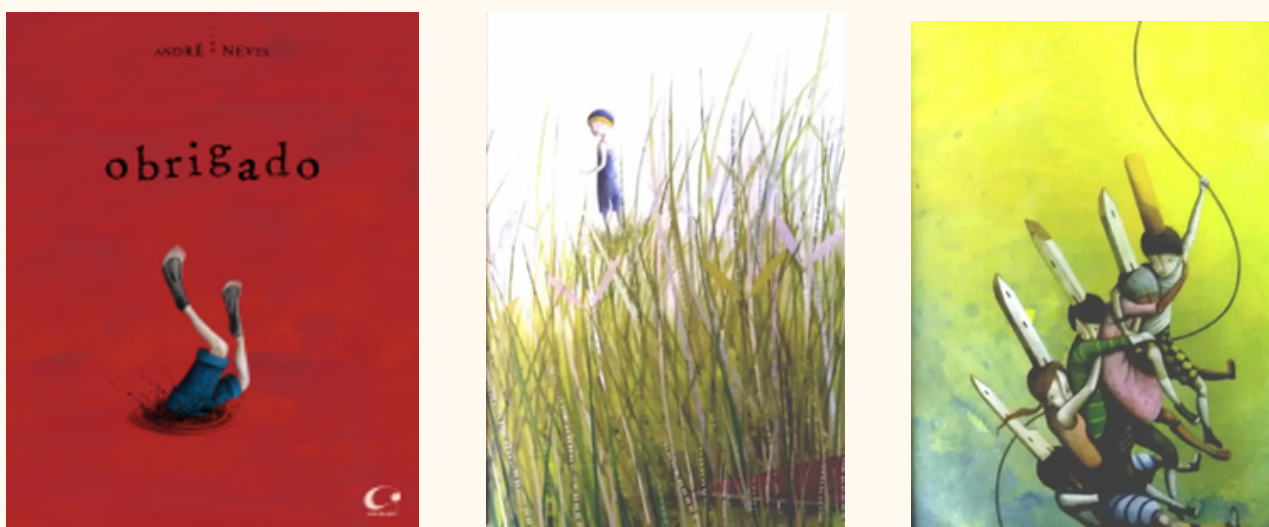
Desse modo, percebe-se que grande parte do que compreendemos sobre as formas de sentir, imaginar e perceber de diferentes sujeitos, grupos sociais, contextos e períodos históricos é acessada por meio de suas expressões culturais, como a música, o teatro, a poesia, a pintura, a dança, o cinema, a arquitetura e os diversos artefatos que produzem (Richter, 2016). Dentre as inúmeras possibilidades, propõe-se nesse momento pensar na importância da literatura nesse processo. Não se trata de pensá-la na perspectiva utilitária, mas de sensibilidade, de formação humana, de encontro da realidade com a imaginação, com a criatividade e a inventividade.

[...] A literatura, como produção cultural fundamental, deve ser apresentada às crianças desde bebês, tanto em razão de suas possibilidades de favorecer a fantasia, capacidade fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, quanto como forma de criar relação com a língua escrita de forma significativa e prazerosa (Silva, 2016, p.74).

As tertúlias literárias promovem o encontro da literatura com a arte e a formação humana, ao proporem a conversa sobre obras literárias para além de atividades sistematizadas. Nesse movimento, favorecem o encontro entre arte e vida, conectando quem escreve e quem lê (Baptista et al., 2016).

Imaginemos uma tertúlia literária com a obra *Obrigado*, de André Neves (2020). A obra é uma narrativa poética que reúne poemas verbais e visuais em uma homenagem sensível aos poetas que marcaram a trajetória de vida do autor, como Manoel de Barros, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, José Paulo Paes, Cora Coralina, entre outros.

Figura 3 - Obra literária *Obrigado*



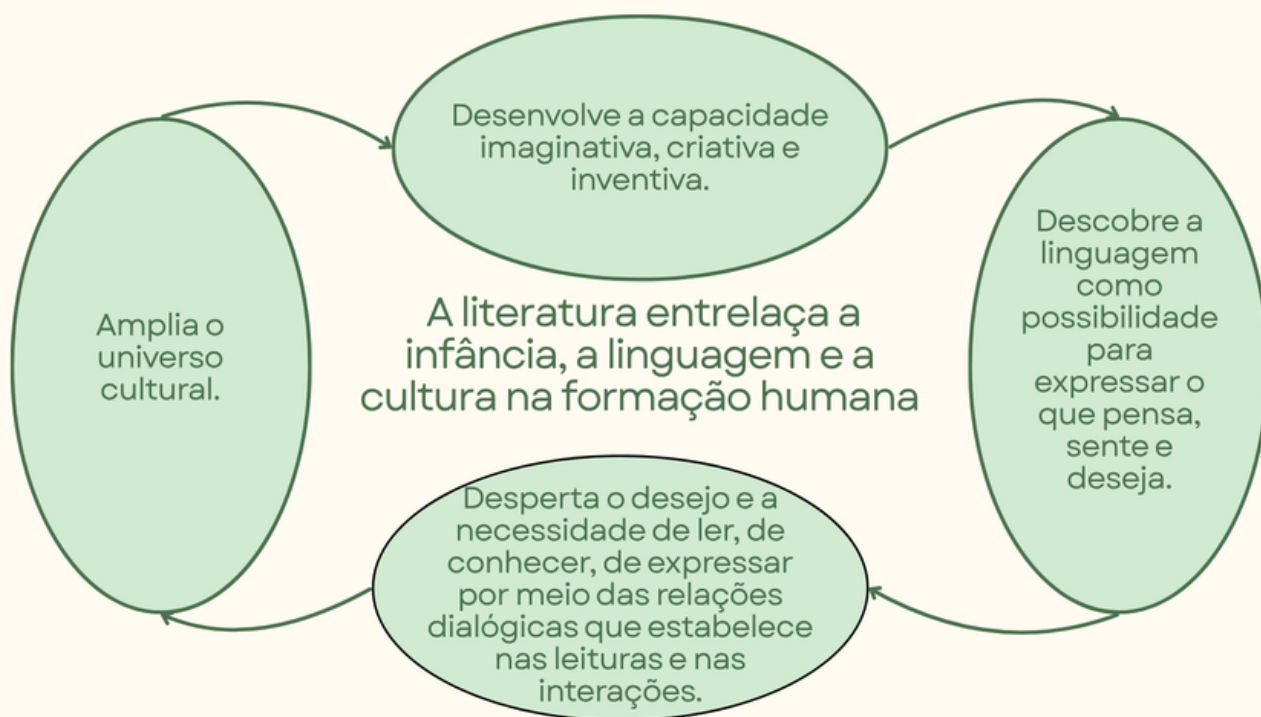
Fonte: Neves (2020).

O livro constrói um diálogo com diferentes vozes da poesia brasileira, evocando temas, estilos e memórias desses autores. A narrativa se inicia quando um menino encontra um livro e, ao abri-lo, descobre o universo das linguagens, lendo e também se lendo nesse encontro com a literatura. Assim, poemas e ilustrações entrelaçam referências à vida e à obra dos poetas homenageados com elementos autobiográficos do próprio André Neves, transformando a leitura em um elo entre memória, imaginação e formação do leitor.

Mais do que uma utilidade pedagógica, essa literatura, vivenciada em uma tertúlia, possibilita o encontro sensível entre as crianças, a

arte e a cultura, ampliando seus modos de sentir, imaginar e compreender o mundo. Nesse movimento, a leitura se constitui como experiência de formação humana, ao entrelaçar memória, linguagem e imaginação na construção de sentidos sobre si e sobre o outro.

Figura 4 - Literatura e formação humana



Fonte: Elaborada pela autora (2026).



Fonte: Clube Quindim (2025).

Pensar a formação humana implica reconhecer a existência de múltiplas infâncias. A imagem, apresentada ao lado, nos convoca a olhar atentamente para os cotidianos das crianças, valorizando suas culturas, modos de vida e formas de expressão. Ao mesmo tempo, provoca a ampliação desse repertório, ao evidenciar que há diferentes concepções de infância, constituídas em diversos contextos culturais, sociais e históricos. Destaca-se aqui a importância da educação para as relações étnico-raciais.

A criança, ao interagir com a arte e a literatura, amplia seus saberes e seus conhecimentos sobre o mundo. Por isso, na construção dos acervos e das mediações precisam estar contempladas as diferentes culturas e etnias. A ampliação do universo cultural permite conhecer os diferentes povos, por meio das histórias contadas por eles mesmos.

Na obra Coisas de índio – versão infantil, Daniel Munduruku (2019) apresenta às crianças, o que significa ser indígena, articulando tradições ancestrais e modos de vida contemporâneos. A obra valoriza a cultura dos povos originários, evidenciando aspectos como as aldeias, as expressões artísticas, as brincadeiras e as línguas indígenas.



Fonte: Munduruku (2020).

Sugestões de leitura que podem aprofundar esse diálogo:



FÁTIMA, A. **Os dengos na moringa de voinha**. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2023.



LICÁ, M. (org.). **Infâncias e leituras: presenças negras e indígenas na literatura infantil**. São Paulo: Pulo do Gato, 2025.



MUNDURUKU, D. **Um sonho que não parecia sonho**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Didáticos, 2019.



PERGENTINO, V.; PRADES, D. (org.). **Uma viagem nos direitos das crianças**. Tradução de Thais Bonini. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

PRINCÍPIO 2: A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA SOCIAL, DIALÓGICA E CULTURAL

Muitas professoras de Educação Infantil ainda se sentem inseguras em relação às suas práticas pedagógicas. Como devem ser abordadas a leitura e a escrita na Educação Infantil? É um tensionamento histórico no Brasil e, no meio desse cabo de guerra epistemológico, social e político, estão as professoras e seus fazeres docentes.

Esse campo de disputa apresenta-se, muitas vezes, conforme afirmam Brandão e Leal (2010), em duas grandes vertentes: a obrigatoriedade da alfabetização na Educação Infantil ou a perspectiva de letrar sem letras. Contudo, as autoras nos convidam a pensar em um terceiro caminho em que ler e escrever tenham sentido e significado para as crianças.

Baptista (2026a) afirma que este cenário não é apenas de divergências pedagógicas, mas de disputas conceituais de criança, de desenvolvimento e de linguagem. Nesse contexto, é importante que as professoras, no exercício de suas práticas, façam a reflexão acerca desta tensão teórico-metodológica que se apresenta, na busca por esse terceiro caminho. A figura a seguir permite essa reflexão inicial:

Figura 5 - Leitura e escrita como práticas sociais, culturais e dialógicas



Fonte: Adaptado de Baptista (2026a).

Para Vigotski (2007), o maior problema em relação à apropriação da leitura e da escrita pelas crianças advém do fato de que a escrita é ensinada como uma atividade motora e não como uma atividade cultural complexa. Imaginemos duas situações em que o planejamento pedagógico contempla a leitura e a escrita:

Situação 1:

Na primeira situação, a professora já organizou antecipadamente um material impresso para todas as crianças. O objetivo da professora é que as crianças reconheçam todas as letras, façam a relação fonema-grafema e façam hipóteses de escrita de palavras. Então ela entrega uma folha A4 para cada criança, com a imagem de alguns objetos como cadeira, sofá e armário. Ao lado de cada imagem a criança deve preencher no espaço correspondente e já pré-determinado, a sua tentativa de escrita da palavra e preencher a quantidade de vezes que abre a boca para falar aquela palavra. Cada criança, pega seu lápis e sua borracha e preenche a atividade. Ao final a professora corrige a folha de cada criança.

Situação 2:

Na segunda situação, a professora se utiliza de um de seus espaços circunscritos da sala e sugere brincar de restaurante. Logo, as crianças se organizam no espaço e começam a definir seus papéis sociais (quem serão os cozinheiros, os clientes, os atendentes). A professora, ao conversar com as crianças problematiza a situação, questionando como será o nome e o endereço do restaurante. As crianças seguem a conversa afirmando que precisam das receitas e da relação de ingredientes para cozinhar. Outros lembrarão que é preciso um cardápio com os pratos ofertados e de um bloco para as anotações dos atendentes. A brincadeira segue e surgem inúmeros significados para a leitura e a escrita. A professora dá suporte à brincadeira, oferta os tempos, espaços e materiais. Logo surgem listas de ingredientes que precisam ser comprados, um cardápio ilustrado e diversos pedidos feitos pelos clientes. A professora sustenta a proposta, mas a autoria é das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Em relação às duas formas de apropriação da leitura e da escrita, qual faz mais sentido para as crianças? Qual das situações permite à criança interagir, brincar, explorar e pensar a cultura escrita como forma de organizar o pensamento?

É preciso ainda pensar que as crianças vivem uma multiplicidade de experiências sociais e o que faz sentido e tem significado para um coletivo de crianças pode não ter para outro. A obra *Letras de Carvão*, de autoria de Irene Vasco (2016) e ilustração de Juan Palomino ajuda a pensar os diferentes contextos e a importância da cultura escrita em cada um deles. A narrativa permite, com sensibilidade, compreender como a cultura escrita se vincula aos saberes e valores locais e, desse entrelaçamento, se constroem os sentidos para que cada sujeito deseje e aprenda a ler e escrever.

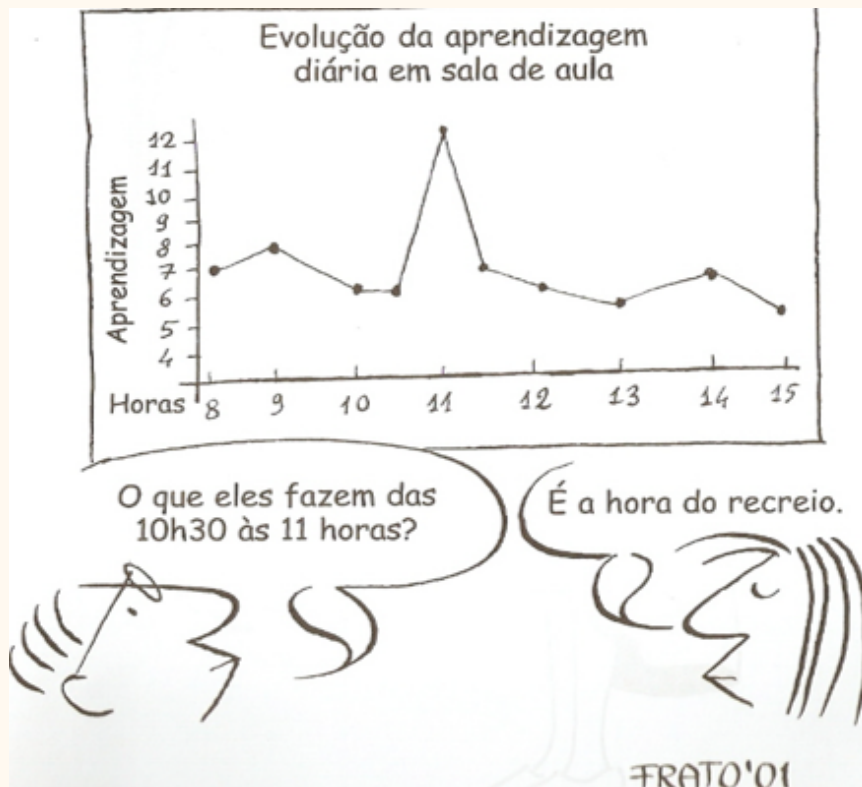


Fonte: Vasco (2016).

Desse modo, quando a prática pedagógica aborda os discursos nos seus contextos reais e significativos para as crianças, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita se dá com maior intensidade e de modo mais amplo. Para Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013, p. 17), o desenvolvimento da linguagem ocorre, de fato, quando há “desejo e curiosidade da criança em interpelar o mundo, em agir, e isso se dá desde o seu nascimento, assim, podemos compreender que as linguagens da criança configuram-se um modo de ação no mundo que ocorre de diversas formas”.

Tonucci (2008), por meio de suas charges, possibilita ampliar e aprofundar o olhar para o cotidiano da Educação Infantil e os modos como se desenvolvem as relações sociais, culturais e políticas entre as crianças e entre adultos e crianças. Na charge abaixo, o autor tensiona e problematiza os momentos em que as crianças mais aprendem e se desenvolvem, apontando para o horário de recreio.

Figura 6 - Charge



Fonte: Tonucci (2008).

É importante pensar se não é nesse momento que as crianças se utilizam das múltiplas linguagens, em que corpo e cognitivo não são separados por uma atividade. É um momento de expressão, de resolução de conflitos, de interação com os pares e com o mundo que a cerca, sempre mediado pela linguagem.

Para Bakhtin (2003), a vida e a língua constituem dimensões indissociáveis, sendo, portanto, atravessadas uma pela outra. Nessa perspectiva, é essencial compreender o que aproxima e o que distancia o fazer docente da concepção de leitura e escrita como práticas sociais, culturais e dialógicas.

Quadro 2 - Aproximações e distanciamentos das práticas de leitura e escrita como práticas sociais, culturais e dialógicas

Aproximações	Distanciamentos
➤ Conversar com as crianças e ouvir suas curiosidades, desejos e necessidades; ➤ Possibilitar que a criança brinque, investigue, imagine e fantasie; ➤ Ofertar diferentes linguagens como a dança, a música, a literatura, o teatro, entre outras; ➤ Compartilhar a escrita da professora com as crianças: porque ela escreve na sua vida. Evidenciar na escola as situações em que a escrita é necessária; ➤ Contar muitas e diferentes histórias e ouvir as histórias das crianças; ➤ Apresentar para a criança como a linguagem organiza o pensamento (linguagem oral, os desenhos, a escrita); ➤ Possibilitar à criança jogos com regras e sem regras; ➤ Valorizar a cultura e os saberes das crianças e da comunidade, nas interações, nas vivências e nas brincadeiras.	➤ Focar na antecipação da alfabetização e desenvolver propostas que contemplem somente os pré-requisitos desse processo: consciência fonológica, percepção visual, discriminação auditiva, coordenação motora fina, entre outros; ➤ Utilizar a literatura para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética, o que fragiliza a potência estética, cultural e discursiva do texto; ➤ Propor atividades prontas, que exigem da criança apenas um esforço mecânico para resolução; ➤ Desenvolver um fazer que escolariza: crianças sentadas e caladas na maior parte do tempo, propostas para serem desenvolvidas de modo individual, em que todas as crianças precisam realizar a atividade ao mesmo tempo e no mesmo espaço; ➤ Desenvolver um planejamento pedagógico baseado em apostilas e livros didáticos; ➤ Pensar as propostas pedagógicas somente a partir do olhar e do interesse do adulto; ➤ Perceber a criança como sujeito do “vir a ser”

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

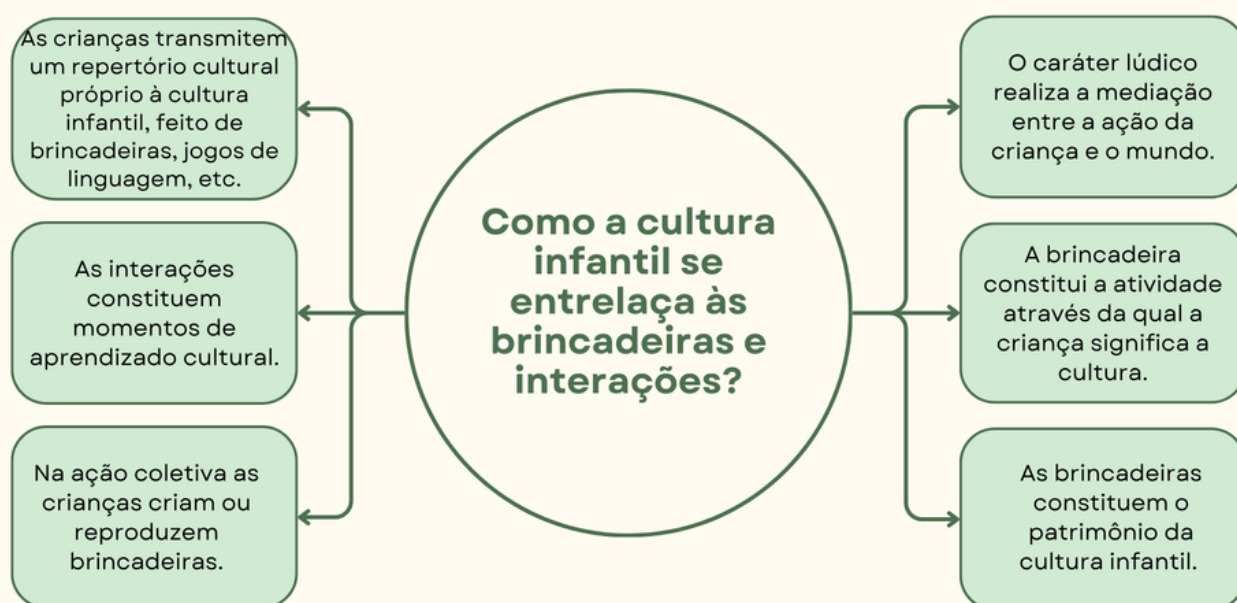
Em suma, compreender a leitura e a escrita como práticas sociais, culturais e dialógicas promove um importante deslocamento de sentidos nas práticas das professoras. O fazer docente ganha maior intencionalidade pedagógica, uma vez que se entende que o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita é construído por meio da oferta de múltiplas experiências às crianças. Essa perspectiva rompe com o estigma da escolarização precoce e da antecipação da alfabetização na Educação Infantil, assegurando, de forma plena, o direito da criança de se apropriar da cultura escrita.

PRINCÍPIO 3: AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA SÃO EIXOS NORTEADORES DA EXPERIÊNCIA COM A CULTURA ESCRITA

Se compreendemos que a leitura e a escrita na Educação Infantil se constituem como práticas sociais, torna-se necessário refletir sobre como elas podem se integrar ao universo infantil, de modo a mobilizar o interesse, o desejo e a participação das crianças (Baptista, 2026a). Nesse sentido, não se trata apenas de aproximá-las da linguagem escrita, mas de construir experiências significativas, nas quais possam interagir, explorar e produzir sentidos. Assim, a brincadeira e as interações são eixos norteadores (Brasil, 2009a; 2009b), pois é por meio delas que a linguagem se constrói, se amplia e ganha significado no cotidiano da Educação Infantil.

De acordo com Gouvêa (2016, p. 96), “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”. É a multiplicidade e a variedade de brincadeiras e interações que possibilita a criança conhecer-se e conhecer o mundo, a cultura e os conhecimentos historicamente produzidos.

Figura 7 - Entrelaçamentos entre cultura infantil, interações e brincadeira



Fonte: Adaptado de Gouvêa (2016).

“- Posso brincar com você?”

“- Você quer brincar comigo?”

Existe uma potência muito grande na simplicidade dessas perguntas feitas pelas crianças. São o começo de grandes aprendizagens que muitas vezes são invisibilizadas pelos adultos. Para tornar visível esse cotidiano infantil, é importante que as professoras tenham um olhar atento, uma escuta sensível e uma intencionalidade pedagógica. Isso possibilita que valorizem o repertório cultural de brincadeiras e interações das crianças e, a partir deste, possam ampliá-lo.

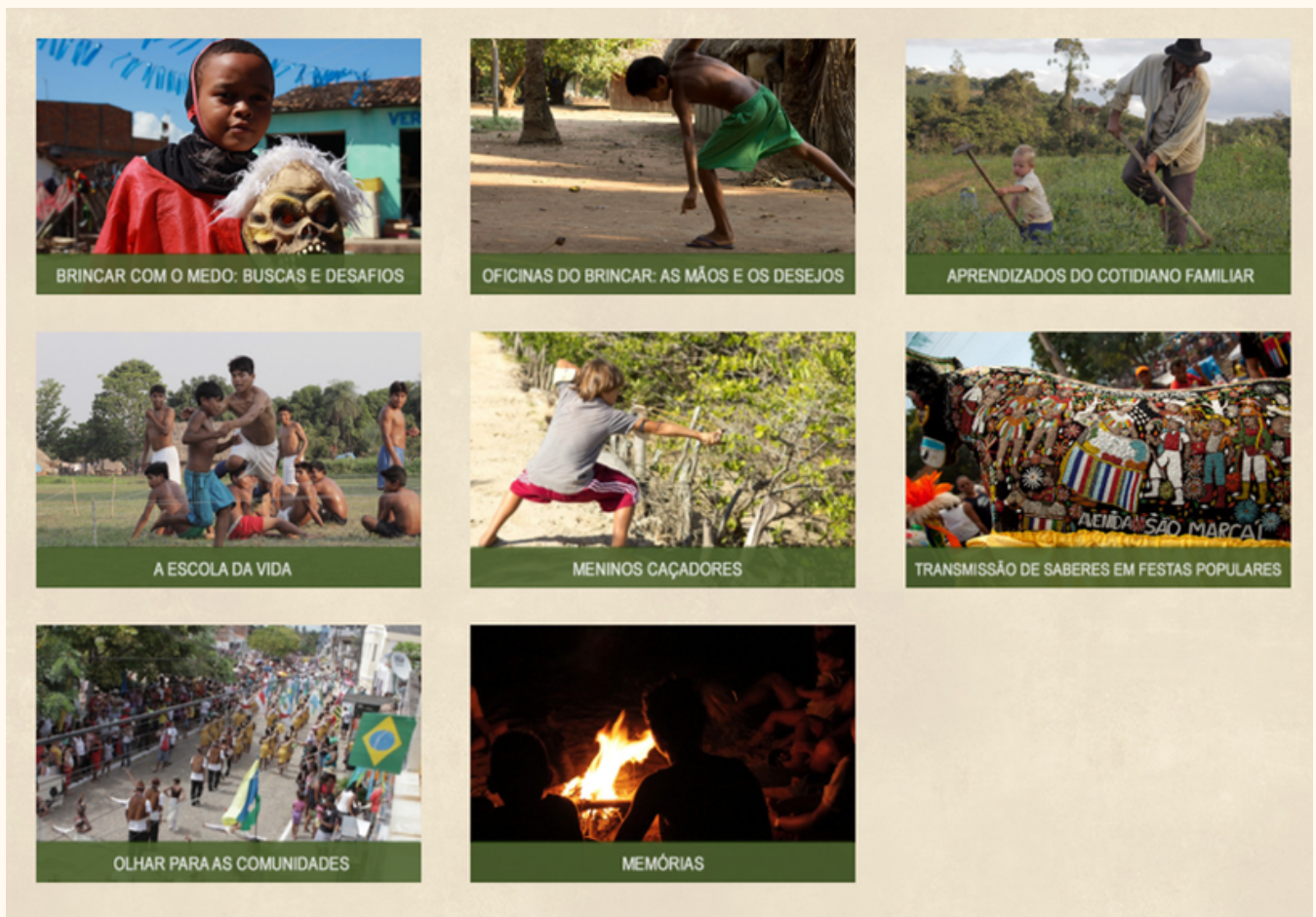
Barbosa (2024) destaca que, embora o brincar seja uma ação própria das crianças, elas não nascem sabendo brincar, pois se trata de uma aprendizagem social, construída nas interações com os outros e com o mundo. Nesse processo, o brincar possibilita o deslocamento e a articulação de diferentes linguagens entre o corpo, o gesto, o movimento e a cultura escrita. É possível refletir sobre onde o brincar está presente no universo infantil:

Brincadeiras

As brincadeiras podem ser livres ou dirigidas, mas sempre precisam que haja a intencionalidade da professora. No brincar de faz de conta, por exemplo, as crianças experimentam e vivenciam diferentes papéis sociais. Elas brincam de criar outra realidade, mas a matéria-prima é a vida cotidiana das crianças (Gouvêa, 2016). Essas brincadeiras contribuem para a ampliação do repertório oral, para a imaginação, para a criatividade e para a (re)construção dos sentidos dessa interpretação de mundo que fazem de forma coletiva e compartilhada.

Meirelles e Reeks (2014), pesquisadores do Território do Brincar, ao longo do estudo propuseram temas que inspiram o brincar no Brasil, revelando as sutilezas e complexidades que compõem essa imensa diversidade:

Figura 8 - Temas que inspiram o brincar no Brasil



Fonte: Território do Brincar (2014).

Como essas inspirações do brincar fazem parte da escola e das práticas pedagógicas na Educação Infantil? Como elas são representadas pelas crianças? Em que medida elas são (e podem ser) valorizadas nesse contexto, contribuindo para a inserção das crianças na cultura escrita e para o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita?

Para Benjamin (2002), a experiência não corresponde somente ao vivido, mas também à forma como a criança narra, recria, reverbera e representa essa experiência. Assim, a experiência na infância não está dada, mas se constrói no movimento de criação, na circulação das narrativas e nas múltiplas linguagens que permitem à criança dizer, reinventar e compartilhar o mundo. A figura abaixo demonstra como as dimensões da experiência podem se constituir a partir de uma brincadeira.

Figura 9 - Construção das experiências



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Sugestões de leitura para aprofundar esse diálogo:

Território do brincar: <https://territoriodobrincar.com.br/o-projeto/>

Mapa do brincar: <https://mapadobrincar.folha.com.br/>

Território do brincar: diálogo com escolas. Renata Meirelles, (org.). São Paulo: Instituto Alana, 2015. (Coleção território do brincar), disponível em: [https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio do Brincar - _Di%C3%A1logo com Escolas-Livro.pdf](https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio%20do%20Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf)

Brincadeiras orais

Corre, cutia
Na casa da tia
Corre, cipó
Na casa da avó
Lencinho na mão
Caiu no chão
Moço bonito
Do meu coração.
(Parlenda)

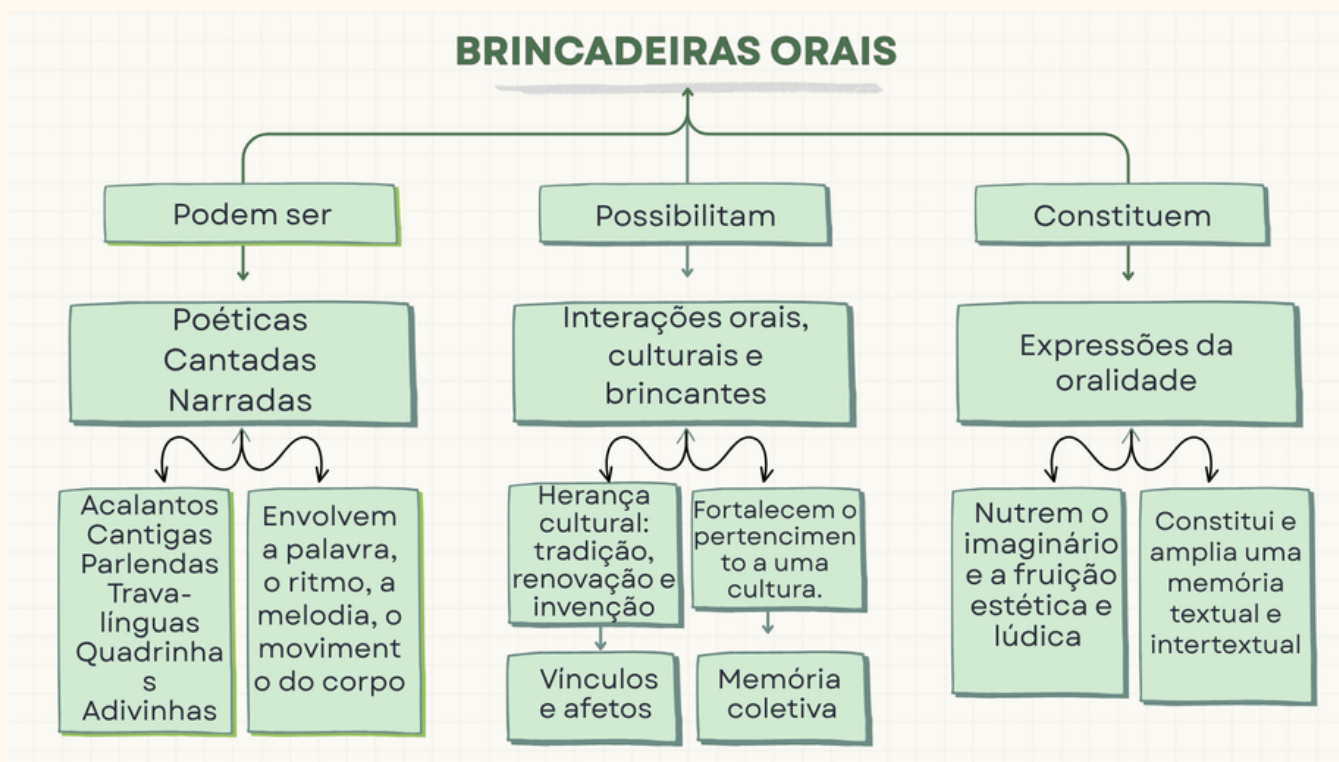
Quais são os espaços que as brincadeiras orais ocupam no cotidiano da Educação Infantil? Diria Manoel de Barros (2010) que o encantamento passa pela desutilidade das coisas. Talvez essa ordem do desútil represente a importância de a criança brincar com a linguagem.

Se o brincar é uma linguagem que compõe e atravessa o desenvolvimento infantil, as brincadeiras orais fazem parte da cultura viva que favorece a socialização, a oralidade e a interação com as pessoas e com o mundo ao redor. Para Barbosa e Horn (2001, p. 68), é essencial “permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas”.

As parlendas, trovas, trava-línguas, rimas, adivinhas e quadrinhas ampliam as possibilidades de inserção da criança na cultura escrita por meio da linguagem oral. Por fazerem parte da herança cultural da infância, favorecem a interação, a criatividade, a participação ativa, os vínculos afetivos e a construção de sentidos.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre como esse repertório intergeracional, performático e brincante (Araújo, 2024) pode ser apresentado, explorado e enriquecido com as crianças. O repertório brincante é composto pelas diferentes experiências que as crianças têm nos diversos espaços: na escola, na família, na comunidade. São esses espaços que acolhem as infâncias e mergulham as crianças em suas culturas (Araújo, 2024).

Figura 10 - Brincadeiras orais



Fonte: Adaptado de Araújo (2024).

As brincadeiras cantadas, as cirandas, as cantigas e brincadeiras de roda compõem um repertório vasto de possibilidades de manifestações lúdicas e culturais na infância. É um movimento de construção da coletividade, pois as brincadeiras provocam e convidam o outro a estar junto, a vivenciar junto.

“Pai Francisco entrou na roda”, “Fui comprar pão na padaria do João”, “Capelinha de melão” e tantas outras brincadeiras que compõem a cultura de cada espaço. Muitas são aprendidas em casa com a família e compartilhadas na escola; outras são aprendidas na escola e compartilhadas entre as crianças nos encontros na rua, na praça ou com a própria família.

Essas manifestações culturais desenvolvem na criança a linguagem oral, os ritmos, as melodias, os saberes culturais, o movimento, a imaginação, a inventividade e o desejo de coletividade. Essas manifestações podem ser tradicionais, ou seja, passadas de gerações em gerações, ou contemporâneas.

Antes de continuar nosso diálogo sobre as demais brincadeiras, propõe-se apreciar e refletir sobre as brincadeiras cantadas:

Figura 11 -Sugestões de brincadeiras cantadas

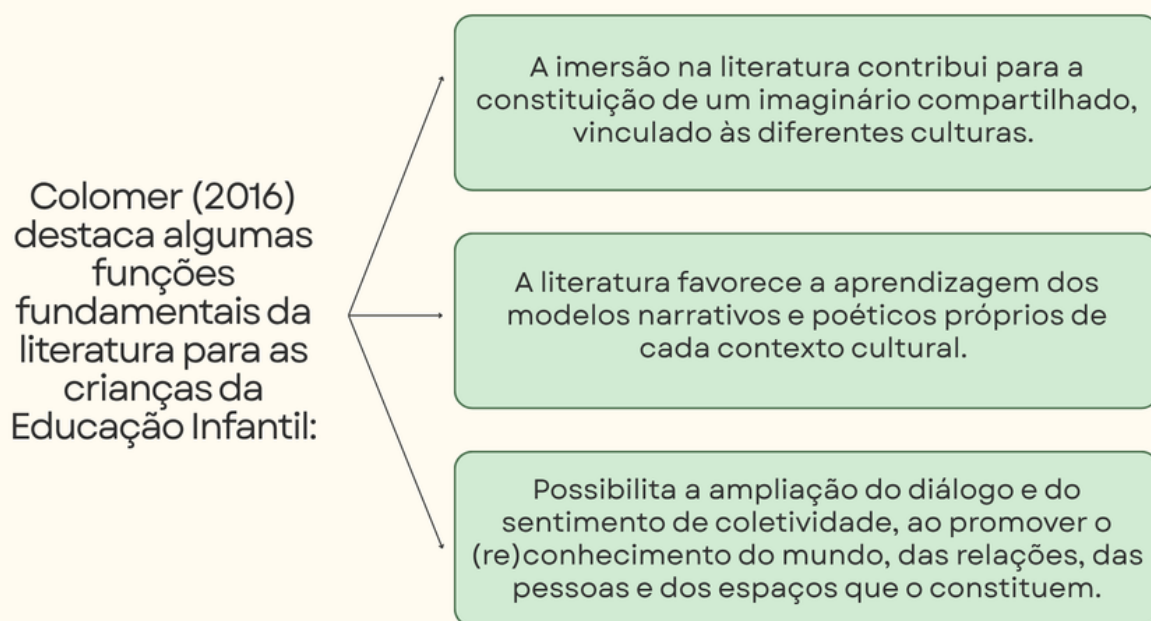


Literatura

Quando a literatura é compreendida como dimensão do desenvolvimento humano e infantil, ela deixa de ser vista apenas como estratégia metodológica para o ensino mecânico da alfabetização. Assim, supera-se seu uso restrito à abordagem de aspectos formais e de seus preditores (Colomer, 2016). Nessa perspectiva, a literatura assume um papel formativo mais amplo, favorecendo a imaginação, a sensibilidade estética, a construção de sentidos e a ampliação das experiências culturais das crianças.

A literatura é uma linguagem que possibilita às crianças interagir com a arte, com mundos desconhecidos, fabular e imaginar, atribuindo novos sentidos aos saberes e conhecimentos oportunizados (Colomer, 2016). Assim, mais do que servir como suporte para ensinar as convenções da escrita, a literatura abrange o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita de modos mais amplos, na perspectiva da formação humana.

Figura 12 - Funções da literatura para as crianças.

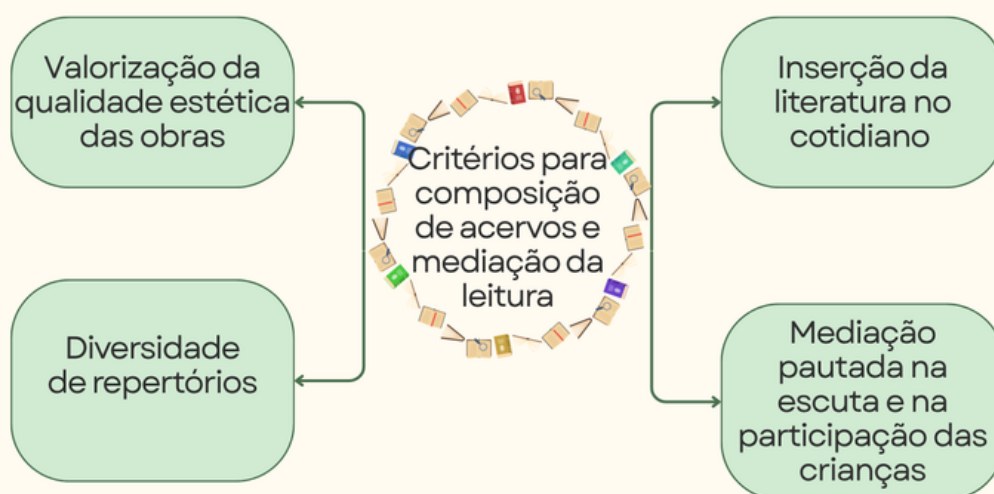


Fonte: Adaptado de Colomer (2016).

Para que essas funções se efetivem, é importante que as professoras promovam, de forma intencional, a aproximação entre as crianças e os livros. A qualidade desse processo está diretamente relacionada ao planejamento dos acervos, à organização dos espaços e às mediações literárias (Albuquerque et al., 2024).

Nesse sentido, torna-se fundamental considerar critérios que orientem a composição de acervos e a mediação da literatura na Educação Infantil, de modo a garantir às crianças experiências diversificadas e o contato com diferentes culturas, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 13 - Critérios para composição de acervos e mediação da leitura



Fonte: Adaptado de Colomer (2016; 2017) e Barbosa (2006)

A partir das contribuições de Colomer (2016; 2017) e Barbosa (2006), compreende-se que a literatura possibilita:

Figura 14 - As literaturas e suas possibilidades



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A leitura literária promove o contato com a linguagem escrita de forma mais elaborada e possibilita a interação com diferentes gêneros. Além disso, amplia a imaginação e desperta o desejo de ler, escrever, ouvir e contar histórias. Por isso é tão importante que momentos de tertúlia literária, de envolvimento das famílias nesse movimento prazeroso, estejam presentes diariamente nas práticas pedagógicas.

Sugestões de leitura que podem aprofundar esse diálogo:



LÓPEZ, M. E. **Um pássaro de ar:** a formação dos mediadores de leitura para a primeira infância. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Solisluna. 2025.



REYES, Y. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2010.



GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque:** contar histórias na escola. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2015

PRINCÍPIO 4: O PLANEJAMENTO E A DOCUMENTAÇÃO SÃO PRÁTICAS REFLEXIVAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

A criança, na Educação Infantil, não aprende com o conteúdo, mas pela experiência. Por isso, é muito importante pensar como as professoras desenvolvem a prática pedagógica que sustenta a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Para Fochi (2015), planejar é o que torna visível a intencionalidade pedagógica.

Na Educação Infantil, o planejamento pedagógico contempla organizar e intencionar os tempos, os espaços, os materiais e as materialidades, os agrupamentos e as relações que se estabelecem entre as crianças e entre adultos e crianças (Barbosa, 2006; Fochi, 2015). E isso demanda valorizar o cotidiano da escola e pôr atenção na realidade (Carvalho; Fochi, 2016). Mas será que, de fato, olhamos e partimos do cotidiano para planejar?

Pensar numa pedagogia relacional, que parta do cotidiano da criança e valorize suas curiosidades, seus desejos e suas explorações, não significa que a ação docente será um improviso ou que as crianças definirão os rumos e as propostas pedagógicas. Ao contrário, significa a necessidade de uma prática política e reflexiva.

Para Carvalho e Fochi (2016, p. 157), as professoras abarcam a dimensão política quando vislumbram, a partir do seu planejamento, “a possibilidade da formação de um sujeito que é educado para participar”. A participação, nessa perspectiva, requer dois sujeitos que interagem e dialogam na construção dos saberes e dos conhecimentos e, por conseguinte a descentralidade do adulto nesse processo.

A dimensão reflexiva abrange o que Baptista (2026b) apontou como o grande desafio para as professoras de Educação Infantil: abandonar práticas e modelos de planejamento transmissivos, baseados na aplicação mecânica de técnicas, deslocando a centralidade do planejamento do adulto para a criança e fortalecendo a autoria pedagógica e a autonomia docente.

De acordo com as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, o planejamento pedagógico deve considerar:

Art. 21. As instituições que ofertam a Educação Infantil devem organizar seu currículo, a partir das interações e da brincadeira, garantindo situações pedagógicas que promovam a amplitude das aprendizagens e desenvolvimento, descritas nos documentos oficiais vigentes, promovendo:

I - diferentes agrupamentos no decorrer do dia: pequenos grupos, duplas, grande grupo, momentos individuais etc.;

II - diversas modalidades de organização do trabalho pedagógico, como atividades permanentes, eventuais e sequenciadas, projetos, oficinas, ateliês etc.;

III - organizações de tempo que respeitam os ritmos de bebês e crianças, minimizando os tempos de espera entre os momentos da jornada;

IV - ambientes organizados de forma a favorecer as interações de bebês e crianças com os adultos e com seus pares; e

V - momentos diários nos espaços externos, de forma a diversificar as experiências de bebês e crianças e a evitar práticas que concentrem as interações e a brincadeira apenas nos espaços internos (Brasil, 2024).

Planejar os ambientes da sala de referência é parte do trabalho pedagógico e contribui para que as experiências das crianças sejam significativas. A organização dos espaços e seleção dos materiais precisam dialogar com o currículo, com a proposta pedagógica da instituição e com os documentos que orientam a Educação Infantil, garantindo contextos que possibilitem as interações e as brincadeiras (Brasil, 2024). Por isso, é importante organizar a sala de referência com espaços variados e acessíveis às crianças que contemplem

áreas de brincadeiras e interações, com diferentes possibilidades - jogos diversificados (construção, encaixe, de regras etc.), jogos simbólicos, além de espaço de leitura e espaço e superfícies para produção gráfica/plástica (desenho, recorte e colagem, produção de registros diversos etc.) (Brasil, 2024, p. 55).

A organização dos espaços e a escolha dos materiais são aspectos que merecem atenção no planejamento pedagógico. Nesse sentido, a legislação orienta que esses ambientes sejam pensados para atender à diversidade das infâncias e favorecer as experiências das crianças.

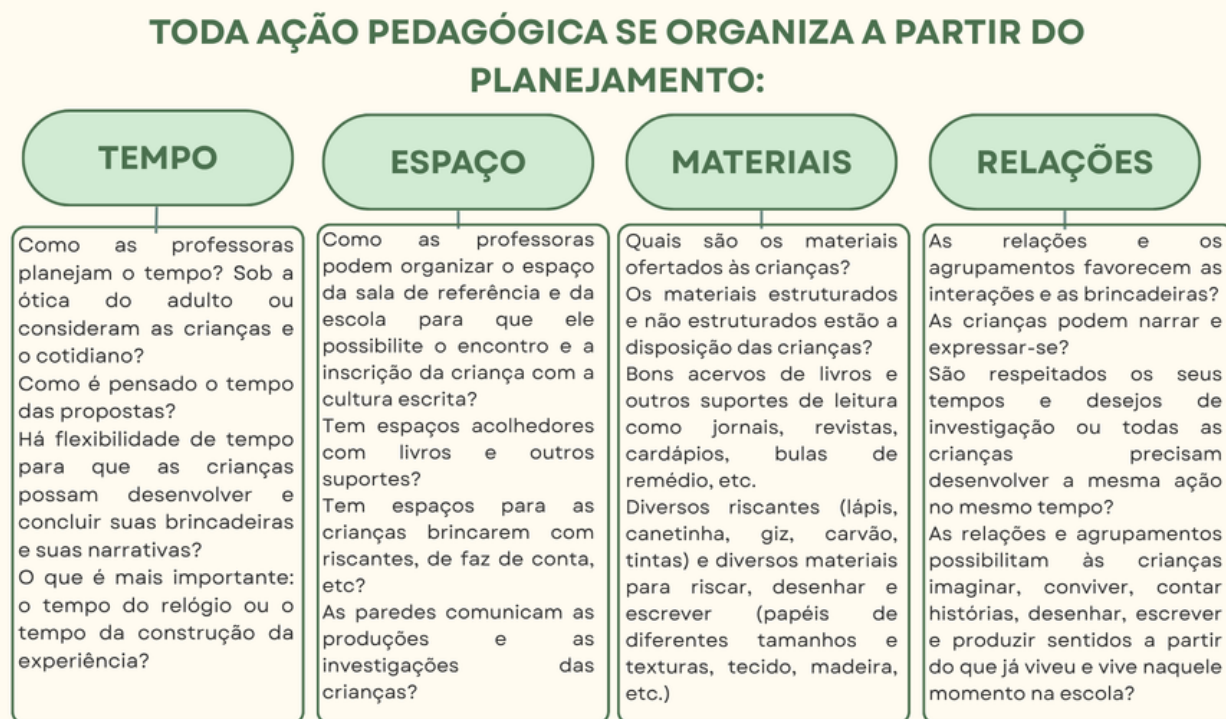
Art. 23. Nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, o planejamento e organização dos ambientes educativos (salas de referência, pátios internos e externos, biblioteca, salas multiuso, refeitório e outros que sejam utilizados para o trabalho com bebês e crianças) devem garantir:

I - a oferta diversificada de brinquedos, livros e materiais, representativos da diversidade de infâncias e acessíveis às diferentes deficiências, que favoreçam a organização do trabalho com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como com os diferentes campos de experiências;

II - livros e revistas de qualidade, com formatos e gêneros diversificados, que contemplem temáticas de interesse dos bebês e de crianças de diferentes idades e as diversidades e as especificidades do campo, das águas e das florestas; [...] (Brasil, 2024, p. 55-56)

Nesse sentido, é importante refletir sobre como o planejamento e a documentação pedagógica podem sustentar, na Educação Infantil, as experiências das crianças, a partir de práticas sociais e culturais que se transformam em linguagem, em desenvolvimento e em aprendizagem. De acordo com Albuquerque et al. (2024, p. 68), “cabe a nós, professoras de Educação Infantil, compreender o sentido que a leitura e a escrita têm para elas, a razão de lerem e escreverem, a quem leem e escrevem, com que intencionalidade e em que espaços e tempos a leitura acontece”.

Figura 15 - Dimensões do planejamento pedagógico



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Para Kramer e Barbosa (2016, p. 65) o planejamento pode ser compreendido:

Ao observarmos as crianças e suas interações podemos trazer para o planejamento os seus interesses, abrindo espaço para suas manifestações e pensando estratégias e materiais diversos que desafiem as crianças na produção do conhecimento de si e do mundo que as cerca. Com certeza não há um único modo de registrar o planejamento. No entanto, sempre será possível ter como prioridade considerar a criança e suas manifestações como centro do planejamento.

O planejamento, na Educação Infantil, é indissociável da documentação pedagógica. Na escola, a documentação pedagógica, segundo Fochi (2018), pode promover a cultura pedagógica e a cultura da infância, articulando dois níveis extremamente importantes. No primeiro nível está a perspectiva de que as professoras possam observar, registrar, refletir sobre as aprendizagens, as curiosidades e as necessidades das crianças e retroalimentar suas práticas. No segundo nível, a documentação é

compartilhada com as famílias e com a comunidade escolar para criar memória, construir identidade e comunicar as aprendizagens das crianças (Fochi, 2018).

A documentação é a escuta visível, o registro que revela, que testemunha a trajetória de aprendizagem das crianças, seja individual, seja no grupo. A documentação permite à professora, e também às crianças, a leitura, a revisitação desse processo de aprender. É um movimento dialético: ao mesmo tempo que acompanha o processo de construção do conhecimento, também o produz. É uma narrativa interpretativa das dúvidas, escolhas e descobertas das crianças (Kramer; Barbosa, 2016).

Entre as inúmeras possibilidades de documentar, estão presentes as mini-histórias. No exemplo apresentado abaixo, a professora de Educação Infantil planejou tempos-espacos, agrupamentos e materialidades para que as crianças pudessem ler, contar histórias, como parte do cotidiano de suas vidas. Contudo, esse momento é acompanhado, observado e refletido pela professora. A partir dessa observação, a professora produziu a mini-história como parte da documentação que compõe sua prática e, assim, pôde compreender os sentidos da leitura, as narrações, as expressões e os modos pelos quais as crianças compreendem e se relacionam com a cultura escrita na descoberta de si e do mundo.

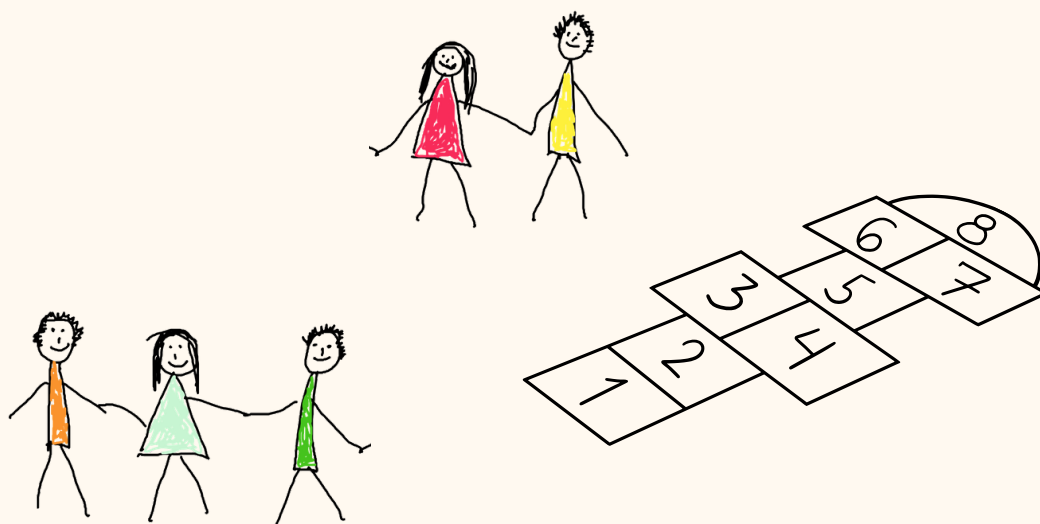


Figura 16 - Mini-história como possibilidade de documentação

MOMENTO DA HISTÓRIA

Faz parte da vida cotidiana das nossas crianças, o momento da história. Após o almoço, nossos meninos e meninas da pré-escola escolhem um livro para ler.

Isadora pega o seu preferido: O livro das cantigas!

Vitor se aproxima e começa a auxiliar Isadora na leitura da cantiga: Ciranda, cirandinha. Ela quer ir para a próxima página, mas Vitor intervém: "ainda não terminou!"

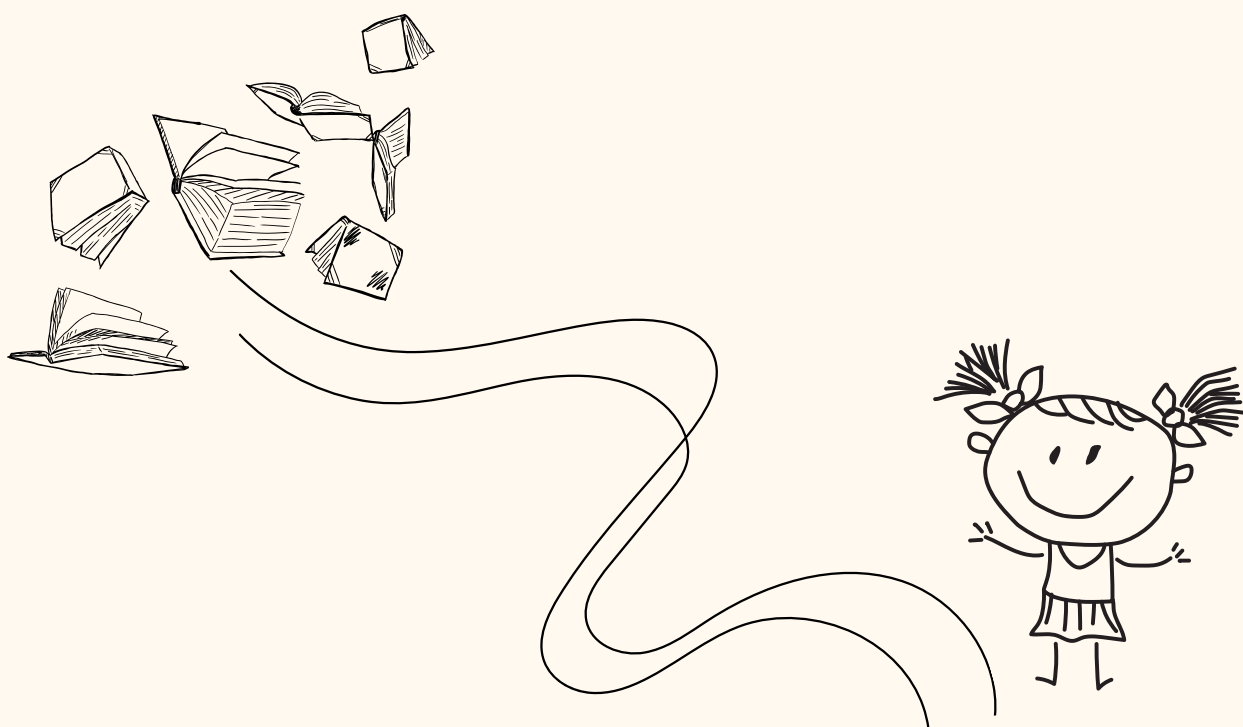
Ele volta aquela página e eles continuam a leitura. Isadora afirma que a leitura deve ser realizada da esquerda para direita e que há início, meio e fim.

Eles folheiam o livro, observam imagens e interagem, numa leitura não convencional que relembra a história que a professora lhes contou.



Fonte: Rede Social da Escola Municipal Taquaral (2025).

Essa mini-história pode guiar a retroalimentação da prática pedagógica da professora, tornar visíveis as aprendizagens das crianças e comunicá-las às famílias (Fochi, 2018). Essa ação da professora permitiu-lhe refletir sobre os saberes e conhecimentos construídos pelas crianças e sobre como essa observação e esse registro podem qualificar e ressignificar sua prática.



Quadro 3 - Documentação pedagógica e retroalimentação da prática docente

Observações e registros da professora na mini-história	Possibilidades de reflexão para retroalimentação da prática pedagógica
Gosto pelo livro das cantigas	Pensar como está organizado e constituído o acervo de livros disponível para as crianças: Observar se há variedade de gêneros (contos, poesias, parlendas, histórias de tradição oral, livros informativos, entre outros). Analisar a diversidade de autores e ilustradores, bem como a presença de obras que representam diferentes culturas, identidades e modos de vida. Considerar a acessibilidade do acervo (se está ao alcance das crianças, organizado de forma convidativa) e as possibilidades de escolha autônoma. Refletir sobre a renovação desse acervo e como ele dialoga com os interesses, curiosidades e experiências das crianças, ampliando repertórios e promovendo encontros significativos com a leitura.
Apreciação da obra literária na companhia de colegas	Analisar como os agrupamentos, as propostas coletivas e autonomia das crianças em movimentarem-se no espaço contribuem para que se comuniquem mais e melhor, desenvolvam a linguagem oral, ampliem repertórios e o vocabulário, dialoguem, troquem experiências e as narrem uns aos outros, resolvam conflitos, pesquisem e investiguem na companhia uns dos outros.
As crianças relacionaram com outras vivências e com outras histórias contadas pela professora	Pensar como acontece a oferta dos tempos-espacos-materialidades para que as brincadeiras, as contações de histórias, as leituras das crianças, as vivências sejam representadas e ressignificadas pelas crianças em diferentes propostas em que possam dramatizar, desenhar, escrever sobre quais sentidos essas experiências têm para elas.

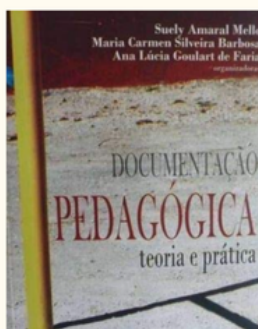
As crianças compreendem que a leitura ocorre da esquerda para a direita e de cima para baixo	Refletir sobre a construção da orientação convencional da leitura por meio de práticas sociais: As crianças observam a professora e outros adultos lendo, contando histórias, escrevendo e conversando com as crianças sobre como leem e escrevem; As brincadeiras e interações oportunizam que as crianças brinquem com os significados e com os sons das palavras. Nesse contexto, elas estão experimentando rimas, aliterações, repetições, jogos de palavras e variações de entonação. Pensar em quais momentos elas tem desejo e necessidade por construir hipóteses de escrita e como é possível ampliá-los.
As crianças relacionaram com outras vivências e com outras histórias contadas pela professora	Pensar como acontece a oferta dos tempos-espaços-materialidades para que as brincadeiras, as contações de histórias, as leituras das crianças, as vivências sejam representadas e ressignificadas pelas crianças em diferentes propostas em que possam dramatizar, desenhar, escrever sobre quais sentidos essas experiências têm para elas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Além das mini-histórias, a documentação pedagógica pode ser composta por portfólios, diários de bordo, narrativas, painéis e relatórios. Os registros podem ser feitos por meio de anotações, fotografias, vídeos, áudios, produções das crianças, entre outros (Fochi, 2018; Kramer; Barbosa, 2016). Ao documentar, as professoras investigam o que as crianças fazem, pensam e constroem, assumindo uma postura de autoras e pesquisadoras de sua própria prática com o objetivo de (re)significá-la.

Ao articular planejamento e documentação pedagógica, as professoras fazem tentativas de ver e compreender como o trabalho pedagógico pode contribuir no desenvolvimento das crianças e, ao torná-lo visível, reconhecer e valorizar a cultura pedagógica e a cultura da infância na relação que estabelece entre adultos e crianças no cotidiano da Educação Infantil (Fochi, 2018). Essa (re)leitura possibilita projetar, por meio da reflexão, uma prática intencional, rigorosa, ética e democrática (Dahlberg; Moss; Pense, 2003; Fochi, 2018), além de concretizar a relação existente entre observar, registrar, interpretar e planejar.

Sugestões de leitura que podem aprofundar esse diálogo:



BARBOSA, M. C. S.;
FARIA, A. L. G. de;
MELLO, S. A. (orgs.).
**Documentação
pedagógica.** São
Carlos: Pedro & João
Editores, 2018.



BRASIL. **Qualidade e
equidade na educação
infantil:** princípios,
normatização e políticas
públicas. Ministério da
Educação. Secretaria de
Educação Básica; Brasília,
MEC, 2024. 68 p.



EDWARDS, C.; GANDINI, L.;
FORMAN, G. **As cem
linguagens da criança:** a
abordagem de Reggio
Emilia na educação da
primeira infância. v. 1. 1. ed.
Porto Alegre: Penso, 2015.
Tradução de M. C. S.
Barbosa; D. B. Batista.

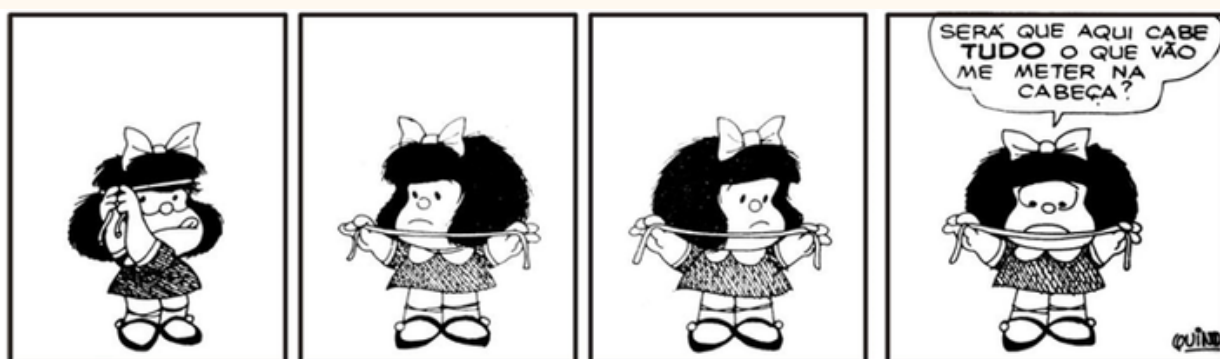
PRINCÍPIO 5: A FORMAÇÃO CONTINUADA É O ESPAÇO DE REFLEXÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS

Cada coisa começa de um jeito e cada jeito leva as coisas para um lugar. Às vezes, o começo tem jeito de fim, mas, só que, no fim, tudo pode começar mais uma vez! É por isso que, no começo de uma história, ninguém sabe direito como vai terminar. E quem adivinha o desenho que virá depois que os traços começam a se encaixar (Tavano, 2019, n.p.)?

Barbosa (2024) chama a atenção para a importância das professoras de Educação Infantil reencantarem o olhar e o mundo, não pela fragmentação produzida pela racionalidade técnica, mas pela inteireza do trabalho pedagógico que vincula a criança à natureza, às linguagens, à poesia, às humanidades. Nessa perspectiva, corroborando a ideia de Freire (2019, p. 49) quando afirma que “a educação necessita tanto de formação técnica, científica e profissional, como de sonhos e utopia”.

Mas qual formação faz sentido para as professoras de Educação Infantil? A personagem Mafalda nos provoca, na figura abaixo, a pensar sobre como o processo formativo pode contribuir para a práxis ou simplesmente objetificar a prática pedagógica, com formações que mais parecem treinamentos organizados por quem pensa e destinados a quem executa.

Figura 17 - Tirinha da Mafalda



Fonte: Quino (2003).

Nessa perspectiva, é fundamental dialogar sobre os movimentos que aproximam ou distanciam da compreensão de uma formação como espaço de reflexão e ressignificação das práticas (Freire, 1996; Nóvoa, 2023; Pimenta, 2009):

Quadro 4 - Aproximações e distanciamentos de um processo formativo reflexivo

Movimentos que aproximam	Movimentos que distanciam
➤ Possibilitam o compartilhamento de práticas pedagógicas entre as professoras; ➤ Promovem a aprendizagem docente por espelhamento; ➤ Fortalecem a relação entre teoria e prática; ➤ Promovem espaços privilegiados de discussão das realidades e dos cotidianos das crianças em suas turmas; ➤ Compreendem o processo de ensino e aprendizagem como dialógico e relacional; ➤ Estimulam o trabalho colaborativo e coletivo entre as professoras e demais profissionais da Educação Infantil; ➤ Compreendem a criança como sujeito de direitos, de linguagem e de cultura;	➤ Priorizam os assuntos burocráticos da escola nos momentos de formação; ➤ Utilizam propostas prontas, como pacotes educacionais descontextualizados da realidade; ➤ Focam na teoria, sem relacioná-la à prática docente; ➤ Focam na prática, sem discutir os fundamentos teóricos que a sustentam; ➤ Apresentam propostas pedagógicas ou listas de atividades que devem ser apenas executadas pelas professoras, com foco na aplicação; ➤ Apresentam, de forma intrínseca, uma verticalização do saber (o formador sabe mais que o professor, que sabe mais que a criança), reforçando a lógica de transmissão de conhecimentos;

➤Valorizam a identidade das professoras, das crianças, das escolas e das propostas pedagógicas; ➤Produzem, de modo coletivo e colaborativo, os saberes necessários à docência; ➤Humanizam as relações e os processos de construção do conhecimento; Ofertam condições humanas e estruturais para que as professoras sejam pesquisadoras e autoras de suas práticas.	➤Desenvolvem a formação partindo da ideia de que todas as turmas, crianças e professoras compartilham a mesma realidade, os mesmos saberes e a mesma cultura; ➤A prática pedagógica é pensada apenas sob o ponto de vista do adulto, desconsiderando as curiosidades, os anseios e os desejos das crianças; Apresentam reduzidos espaços de troca e compartilhamento docente e valorizam metodologias e materiais padronizados, como apostilas ou recursos produzidos por empresas e redes de ensino.
---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A mudança, nesse contexto, não se dá de forma linear ou gradual, mas como um processo complexo, tecido por movimentos de ruptura, retomada e reconstrução de sentidos no fazer docente. Inspiradas pela obra *Como começa*, de Silvana Tavano (2019), somos convidadas a refletir: onde se iniciam as transformações dos processos formativos, onde começa a nossa docência, e em que momentos, no cotidiano, vão se constituindo as possibilidades de ressignificação das práticas?

Figura 18 - Obra literária Como começa?



Fonte: Tavano (2019).

Assim como nessa literatura, no processo formativo, os começos não são iguais para todos, pois os caminhos percorridos, os objetivos e as trajetórias são singulares. São, contudo, movidos pelo desejo de construir de modo coletivo um espaço formativo que faça sentido, que seja possível refletir sobre a práxis e ressignificar a prática pedagógica.

Desse modo, torna-se possível compreender que os sentidos atribuídos à formação continuada das professoras estão profundamente entrelaçados aos sentidos que a leitura e a escrita assumem para as crianças. Quando a formação se constitui como espaço vivo de escuta, diálogo e problematização das práticas (Freire, 2013), ela produz deslocamentos que reverberam diretamente no cotidiano pedagógico, permitindo que ler e escrever deixem de ser práticas esvaziadas de significado para se tornarem experiências culturais, sociais e humanas.

É nesse movimento que a formação deixa de ser um espaço de transmissão e passa a ser um lócus de produção de sentidos, de conhecimento partilhado, contingente e público (Nóvoa, 2023). A partir dessa perspectiva, as professoras, ao refletirem coletivamente sobre suas práticas, constroem caminhos mais éticos, sensíveis e

comprometidos com as infâncias, reconhecendo as crianças como sujeitos que atribuem significado à linguagem em suas experiências cotidianas.

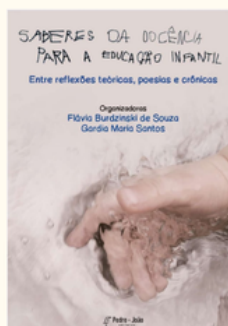
Por outro lado, quando o fazer docente é reduzido à repetição de técnicas e à automatização de práticas, corre-se o risco de produzir uma aprendizagem igualmente mecânica, distante da potência criadora e inventiva que constitui a infância. A formação, nesse sentido, precisa ser compreendida como espaço de humanização, que acolhe os adultos e conseqüentemente as crianças em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Kramer; Barbosa, 2016).

Ao construir processos formativos reflexivos, democráticos e coletivos (Nóvoa, 2023), afirmamos uma concepção de educação que valoriza a inteireza dos sujeitos. Dessa forma, fortalecem-se práticas que respeitam as múltiplas linguagens, os tempos e as necessidades das crianças, reconhecendo também as professoras como autoras de suas práticas e de seu processo formativo (Baptista, 2026b).

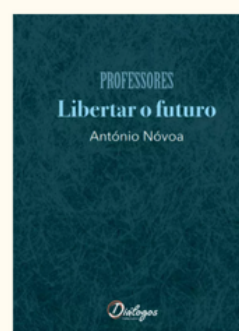
Sugestões de leitura que podem aprofundar esse diálogo:



BAPTISTA, M. C. Live pública de abertura PROLEEI-MT/2026: Inspirações para novos voos e mergulhos formativos. Canal do YouTube. ProLEEI MT. 2026b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MrceSPdmr1s>



SOUZA, F. B.de; SANTOS, G. M. (orgs.). **Saberes da docência para a Educação Infantil:** entre reflexões teóricas, poesias e crônicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.



NÓVOA, A. **Professores:** libertar o futuro. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

Considerações Finais

Dialogar sobre os princípios da leitura e da escrita na Educação Infantil, à luz das reflexões aqui tecidas, é reafirmar um compromisso ético, político e pedagógico com as infâncias, com a docência e com a ressignificação das práticas pedagógicas. Ao longo deste Caderno, buscou-se superar compreensões reducionistas que associam ler e escrever a práticas mecânicas e descontextualizadas, para compreendê-las como experiências culturais, sociais e dialógicas, que se constroem nas interações, nas brincadeiras e nos múltiplos modos de viver e de expressar-se das crianças.

Nesse sentido, os princípios aqui apresentados não se constituem como orientações prescritivas, mas como provocações que convidam à escuta, à reflexão e à (re)significação das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Ao mesmo tempo, reconhece-se que tais mudanças não se produzem de forma isolada, nem imediata, como afirma Han (2019, p. 96) “o belo nos convida a demora”.

Assim, eles se constituem em processos formativos contínuos, coletivos e dialógicos, que implicam o reconhecimento das professoras como sujeitos produtores de saberes, autoras de suas práticas e de seu processo formativo. É nesse entrelaçamento entre a formação docente e as experiências das crianças que se produzem os sentidos para a leitura e para a escrita, baseados no respeito às infâncias, às culturas e às singularidades que atravessam os contextos educativos.

Este Caderno se constitui, portanto, como uma possibilidade de pensar a docência como espaço de autoria, autonomia, pesquisa e sensibilidade. Também busca sustentar práticas que humanizam as relações, ampliam as possibilidades de participação das crianças e fortalecem processos formativos construídos com as professoras, e não para elas. Mais do que encerrar uma discussão, estas

considerações finais reafirmam a necessidade de seguir perguntando, escutando e ressignificando os modos de ler e escrever com as crianças, no movimento de sutileza e complexidade que constitui a Educação Infantil.

Referências

ALBUQUERQUE, S. S. de; VIEIRA, D. M.; MORO, C.; GHIGGI, G.; ABREU, G. S. A. de; REBELO, A. H. M.; NOGUEIRA, G. M.; MICHEL, C. B. **Caderno formativo LEEI-Sul**. Porto Alegre: Gráfica AS. 2024.

ARAÚJO, L. C. Oralidade Lúdica: a tradição oral e a escrita na infância. **Canal do YouTube**, 28 mai. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Ao04jyQnrA&t=4968s>. Acesso em: 23 mar 2026.

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

BAPTISTA, M. C.; BARRETO, A. R.; CORSINO, P.; NEVES, V. F. A.; NUNES, M. F. R. Leitura literária entre professoras e crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na Educação Infantil**: entre o ensinar e o aprender. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

BAPTISTA, M. C. Avaliação da Leitura e da Escrita na educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-cultural. Aula de apresentação de pós-doutorado. **Canal do YouTube**. Faculdade de Educação Unicamp. 2026a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xBxg-Yr7loA> Acesso em: 09 mar. 2026.

BAPTISTA, M. C. Live pública de abertura PROLEEI-MT/2026: Inspirações para novos voos e mergulhos formativos. **Canal do YouTube**. ProLEEI MT. 2026b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MrceSPdmr1s>. Acesso em: 09 mar. 2026.

BARBOSA, M. C. S. Live Leitura e Escrita na Educação Infantil e seus entrelaçamentos com o currículo e a docência. **Canal do YouTube**. ProLEEI RS. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FT-TGyscEg> Acesso em: 20 out. 2025.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. de. Currículo e educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S.; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **Revista Aleph**, ano VII, n. 19, jul. 2013. ISSN 1807-6211.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Organização do espaço e do tempo na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. Ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense. 1994.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E.C. de S. (Org.) **Ler e escrever na educação infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica. 1. ed. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. Qualidade e equidade na educação infantil: princípios, normatização e políticas públicas. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Brasília, MEC, 2024. 68 p.
Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf> Acesso em: 30 mar 2026.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**. Canoas, v. 18, n. 36, p. 152-170, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312213527_O_muro_serve_para_separar_os_grandes_dos_pequenos_narrativas_para_pensar_uma_pedagogia_do_cotidiano_na_educacao_infantil Acesso em: 10 fev. 2026.

COLOMER, T. As crianças e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Global, 2017.

CLUBE QUINDIM. **Clube quindim**: assinatura de livros. Instagram: @clubequindim 15 nov. 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/clubequindim?igsh=NWt3aWVjZnF2Y3ly>. Acesso em: 20 fev. 2026.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENSE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed. 2003.

ESCOLA MUNICIPAL TAQUARAL. Momento da História. Presidente Castelo Branco (Santa Catarina). 2026. Instagram: @escolamunicipaltaquaral. Disponível em: <https://www.instagram.com/escolamunicipaltaquaral?igsh=MWw3dnRpZm50dXhoMw%3D%3D>. Acesso em: 08 abril 2026.

FOCHI, P. S. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intencao_educativa Acesso em: 10 mar 2026.

FOCHI, P. S. Abordagem da documentação pedagógica na formação em contextos de educação infantil. **RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 7, n. 2-3, p. 149-158, dez. 2018. ISSN 2255-0666. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5030/6231> Acesso em: 10 mar 2026.

FORMIGA BALÃO. **Formiga Balão**. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCz-eLOmx4hO6lkdrSBM2DMA>. Acesso em: 13 fev. 2026.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALEANO E. Entrevista ao Programa Sangue Latino. **Canal Brasil**. 29/03/2011. Disponível em <https://maisqueusual.wordpress.com/2011/03/29/entrevista-eduardo-galeano/> Acesso em: 20 fev. 2026.

GOUVÊA, M. C. S. de. Desenvolvimento cultural da criança. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

HAN, B. C. **A salvação do belo**. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. 126 p.

KRAMER S.; BARBOSA, S. N. F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

MALAGUZZI, L. Apresentação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Nova Fronteira, 1990.

MEIRELLES R.; REEKS D. **Olhares do território do brincar**. 2014. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/biblioteca/olhares-do-territorio-do-brincar/> Acesso em: 10 fev. 2026.

MUNDURUKU, D. **Coisas de índio**: versão infantil. 3. ed. São Paulo: Callis, 2019. 56 p.

NEVES, A. **Obrigado**. São Paulo: Ed. Pulo do Gato. 2020.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PALAVRA CANTADA. Palavra **Cantada Oficial**. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCGs6qb1ohFhDzeHbYeJIsAA>. Acesso em: 13 fev. 2026.

PEREIRA, R. R. Infância e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

PERROTTI, E. **O texto cultural, o contexto cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

PRINCÍPIO. In: **Michaelis On-line**. São Paulo: Melhoramentos, 2026. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/principio/> Acesso em: 1 mar. 2026.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RICHTER, S. Docência e formação cultural. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79706>. Acesso em: 03 fev. 2026.

SILVA, I. de O. Docência na Educação Infantil: contextos e Práticas. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

SOUZA, S. J. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1. ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

SOUZA, T. C. de; BELIZÁRIO, V. A.; FERREIRA, H. M. **Caderno pedagógico como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação: contribuições para a formação docente**. Revista Devir Educação, Lavras - MG, v.5, n.2., p.31-48 jul./dez., 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/435> Acesso em: 10 fev. 2026.

SPRÉA, N. **Oralidade, ludicidade e letramento**. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCLCoKiN74UStmFmrvjWEZNQ>. Acesso em: 13 fev. 2026.

TAVANO, S. **Como começa?** São Paulo: Moderna, 2019.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. **Brincadeiras pelo Brasil**. [S. l.], [2014?]. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras-pelo-brasil/> Acesso em: 15 jan. 2026.

TONUCCI, F. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VASCO, I; PALOMINO, J. **Letras de carvão**. São Paulo: Ed. Pulo do Gato. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

