

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Marlúcia Corrêa Soares

**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**

Juiz de Fora
2023

Marlúcia Corrêa Soares

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas”.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Soares, Marlúcia Corrêa .

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 / Marlúcia Corrêa Soares. -- 2023.

128 f.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Formação de Professoras. 2. Leitura e Escrita . 3. Educação Infantil. I. Moreira, Ana Rosa Costa Picanço , orient. II. Título.

Marlúcia Corrêa Soares

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 19 de janeiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 24/11/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rosa Costa Picanço Moreira, Professor(a)**, em 01/02/2023, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA FERNANDA REZENDE NUNES, Usuário Externo**, em 02/02/2023, às 14:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Professor(a)**, em 03/03/2023, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

DEDICATÓRIA



Dedico este trabalho a minha mãe, Geralda Corrêa Soares, vítima da Covid 19, do negacionismo, da indiferença, da perversidade e da Necropolítica do (des)Governo de Jair Messias Bolsonaro, que cerceou a vida de mais de 680 mil brasileir@s. Guardo em minha memória as suas orações, o seu forte abraço e o riso solto, do dia em que comemoramos a nossa aprovação no Mestrado e de todos os momentos vividos.

Saudades, mãe!

AGRADECIMENTOS

A Deus, o qual meus pais me ensinaram a amar por me amparar e fortalecer nos momentos de aflição. “É Dele a vitória, alcançada em minha vida”;

Aos meus pais, Geralda (*in memoriam*) e José, que me ensinaram, ainda no berço, o significado de ato responsivo que encontrei em Bakhtin, por acreditarem que a escola pública ia transformar minha vida e pelo orgulho de terem uma filha professora;

Às minhas filhas amadas, Maria Clara e Giovanna, por compreenderem minhas ausências, pelo amor, pelo cuidado e pelo apoio ao longo dessa trajetória, por me tornarem uma pessoa melhor a cada dia. Vocês são a parte mais bela da minha vida!

Ao meu companheiro Alexandre, por todo o cuidado e paciência direcionados a mim neste período tão intenso, toda minha gratidão;

Às minhas irmãs e aos meus irmãos, por todo o apoio durante a minha trajetória pessoal e profissional. Tenho orgulho da história de cada um de vocês;

Às minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos, pelo incentivo e pelo carinho;

Às minhas amigas e aos amigos, pelas palavras de incentivo; em especial, a Ana Lúcia, que, com suas contrapalavras, me fez ter coragem para abandonar o “Casaco de Pupa”, e a Alexa e Grace por todos os diálogos nos momentos desafiadores, mas repletos de afeto;

Aos amigos e aos colegas da Secretaria de Educação, por todos os conhecimentos (re)construídos e compartilhados;

À minha orientadora, Ana Rosa Picanço Moreira, carinhosamente Ana, por me conduzir nesta caminhada de muitas exigências e de muita realização, sempre com tanta generosidade e me apoiando nos momentos difíceis;

À professora Hilda, que tive a alegria de reencontrar no PPGE, pela confiança em mim a integrar a equipe LEEI sob sua coordenação. Agradeço as valiosas contribuições não só na qualificação, mas durante todos os momentos em que tive o privilégio de ouvi-la;

À professora Mônica Correia Baptista, pelos apontamentos significativos na qualificação e por ter permanecido presente mesmo estando distante. Obrigada por transformar minha relação com o mundo, a partir da coleção a qual organizou com tanto rigor e sensibilidade;

À professora Maria Fernanda Rezende Nunes, por aceitar fazer parte da banca, pelas vastas contribuições à Educação Infantil, de forma especial nesta pesquisa, ao projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, que provocou tantos impactos nas minha trajetórias pessoal e profissional;

Às professoras que organizaram a coleção LEEI pela luta incessante em garantir os direitos dos bebês e das crianças;

Aos colegas da turma de mestrado, pelo companheirismo ao longo desse tempo;

Aos professores do PPGE, por caminharem comigo de forma remota, fazendo-se presentes mesmo a distância, e por todos os ensinamentos;

À Educação Pública, que marca minhas trajetórias pessoal, profissional e de pesquisadora, que seguem resistindo na luta pela construção de uma sociedade menos desigual.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, versa sobre uma pesquisa que tem como objetivo compreender as percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram da formação Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 sobre as práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições institucionais em que ocorreram essas práticas. O estudo está assentado na perspectiva histórico-cultural, notadamente no pensamento de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski, para a qual o ser humano se constitui *na e pela* linguagem. Os dados foram produzidos por meio de um questionário aplicado às professoras da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental durante o ingresso na formação. O questionário foi composto de trinta e seis questões fechadas abarcando os dados sobre formação e etapa de atuação das professoras, práticas docentes antes e durante a pandemia e condições institucionais em que essas práticas ocorreram. Foram respondidos 142 questionários. Analisaram-se as questões que estavam diretamente relacionadas com os dados sobre as professoras (formação e etapa de atuação), sobre as práticas de linguagem oral, leitura e escrita e sobre as condições institucionais. Os resultados revelaram que 60% das respostas ao questionário foram realizadas pelas professoras de Creche. Em relação à formação, verificou-se que cerca de 1/3 das professoras da Creche possui formação em nível médio. As práticas de leitura e escrita estão presentes nas Creches e nas escolas nas formas de contação de histórias, leitura de livros de histórias e contato com situações de escrita. Durante a suspensão das atividades presenciais, as atividades impressas foram predominantes no Ensino Fundamental e tiveram alta frequência na Pré-Escola. Já nas Creches, as respostas revelaram que as brincadeiras por meio de encontros remotos síncronos ocorreram com mais frequência do que nos outros segmentos. No que tange às condições institucionais em que as práticas com linguagem oral, leitura e escrita ocorreram, as professoras das creches responderam que, na instituição onde atuam, existe, na sala de atividades, diversidade de livros informativos, de literatura e de outros materiais de leitura para uso dos bebês e das crianças. Espera-se que esse estudo dê subsídios para a construção de propostas de formação de professoras da Educação Infantil que possibilitem a ampliação de conhecimentos e a reflexão sobre as práticas docentes, principalmente relacionadas ao acesso dos bebês e das crianças à cultura escrita, às professoras como leitoras e mediadoras de leitura e ao importante papel da literatura na humanização de bebês, crianças, professoras e famílias.

Palavras-chave: Formação de professoras. Leitura e Escrita. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation, which is linked to the line of research Discourse, Practices, Ideas and Subjectivities in the Educational Processes, from the post graduation Program in Education of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, deals with a research that aims to understand the perceptions of the teachers of the city of Juiz de Fora who participated in the formation process called Reading and Writing in Infantile Education in 2021/2022 about the practices with oral language, reading and writing and the institutional conditions. The study is based on the historical-cultural perspective, notably in the studies of Mikhail Bakhtin and Lev Vygotsky, to whom the human being is constituted in and by language. Data were produced using a questionnaire applied to kindergarten and 1st year teachers of the Fundamental Education when entering the formation process. The questionnaire was composed of thirty-six questions encompassing data about the formation of the teachers and their acting, the teaching practices before and during the pandemic and institutional conditions where these practices took place. 142 questionnaires were answered. The analysis was performed in the questions directly related to the data about the teachers (training and acting), oral language, reading and writing practices and the institutional conditions. The results revealed that 60% of the responses to the questionnaire were carried out by Kindergarten teachers. Regarding training, approximately 1/3 of the teachers in Kindergarten have secondary education. The practices of reading and writing are present in kindergartens and preschools in the form of storytelling, reading of storybooks and contact with writing situations. During the suspension of presential activities, printed activities were predominant in the Elementary School and were consistent in Pre-School. In kindergartens, the answers revealed that games through synchronous remote encounters occurred more often than in schools. Regarding the institutional conditions where the practices with oral language, reading and writing occurred, the Kindergarten teachers responded that in the activity rooms of the Institutions where they work there is a diversity of informational books, literature books, and other reading materials for the use of the infants and children. It is hoped that this study will be able to subsidize the construction of proposals for the proper training of Infantile education teachers that will enable the expansion of knowledge and reflection over the teaching practices, mainly providing access to babies and children to the written culture, to the teachers as readers and reading mediators and the important role of literature in the humanization of babies, children, teachers and families.

Keywords: Teacher training. Reading and writing. Infantile education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
DEI	Departamento de Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
PNAIC	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
PT	Partido dos Trabalhadores

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma Geral do Curso	65
Figura 2 - Organograma de Juiz de Fora	66
Figura 3 - Apresentação da Tertúlia: “As mulheres na Literatura”	74
Figura 4 - Oficinas literárias	74
Figura 5 - Atividade assíncrona na Plataforma Moodle	75
Figura 6 - Convite para o I Seminário	76
Figura 7 - Convite para o II Seminário	77
Figura 8 - Convite para o III Seminário	78
Figura 9 - Mapa de Juiz de Fora	82
Figura 10 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Teses e dissertações selecionadas sobre Formação Continuada na Educação Infantil (2010-2020)	30
Quadro 2 – Artigos selecionados no Scielo sobre Formação Continuada na Educação Infantil (2010-2020)	38
Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil (2010-2020)	43
Quadro 4 - Trabalhos selecionados no GT 07 ANPEd sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil (2010-2020)	46
Quadro 5 – Trabalho selecionado no GT 10 Anped sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil (2010-2020)	48
Quadro 6- Artigos selecionados no Scielo sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil (2010-2020)	49
Quadro 7 - Creches e Escolas por região	85
Quadro 8 - Atividades realizadas com as crianças durante a suspensão das atividades presenciais	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Etapa e faixa etária em que atua	88
Gráfico 2 – Escolaridade das professoras	89
Gráfico 3 – Curso Superior	90
Gráfico 4 – Pós-graduação	91
Gráfico 5 – Salas de atividades com diversidade de livros informativos, de literatura e outros materiais	92
Gráfico 6 – Salas de atividades organizadas em diferentes áreas de interesse	93
Gráfico 7 – Contação de histórias	94
Gráfico 8 – Leitura de livros de histórias	95
Gráfico 9 – Atividades de situações de contato com a escrita	96
Gráfico 10 – Pressão da escola e/ou famílias em relação à alfabetização	98
Gráfico 11 – Encontros virtuais das professoras voltados à especificidade da etapa	99
Gráfico 12 – Plantão de atendimento presencial	100
Gráfico 13 – Participação das professoras em atividades virtuais de formação durante o período de suspensão das atividades presenciais	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
1.1- Formação Continuada na Educação Infantil	30
1.1.1 Teses e Dissertações	30
1.1.2 Produções científicas na ANPED	37
1.1.3 Artigos no Scielo	38
1.2 Leitura e Escrita na Educação Infantil	43
1.2.1 Teses e Dissertações	43
1.2.2 Produções científicas na ANPED	46
1.2.3 Artigos no Scielo	49
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E BAKHTIN	53
2.1 Um olhar histórico-cultural sobre as professoras, sobre suas práticas e sobre condições institucionais a partir da Psicologia Histórico-Cultural e a Filosofia da Linguagem	53
2.1.1 A perspectiva dialógica discursiva de Mikhail Bakhtin	55
2.1.2 A abordagem sócio-histórica- cultural de Lev Vigotski	60
2.2 O percurso da pesquisa empírica	63
2.2.1 O contexto da pesquisa: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022	65
2.2.2 Instrumento	79

2.2.3 Sujeitos da pesquisa	80
CAPÍTULO 3- ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
ANEXO	114

INTRODUÇÃO

Ao me lançar na elaboração desta escrita, busco entrelaçar minha vida pessoal e profissional, considerando que a constituição docente está diretamente ligada à história de vida, como observa Nias, (1991 apud Nóvoa, 1992 p. 25): “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

A formação de professoras¹ é um tema que tem despertado o meu interesse desde que comecei a exercer a docência na Educação Infantil, em 2000. Em consonância com Baptista *et al.* (2016, p. 24), entendo que a formação docente é muito mais do que a aquisição de uma racionalidade técnica, instrumental e de conceitos; é, sobretudo, a possibilidade de compreender como internalizamos as definições éticas e as visões de homem e de educação em nossa constituição pessoal e profissional.

Iniciei a graduação em Pedagogia em 1997. Durante os quatro anos do curso, somente no 6º período, é que participei de uma disciplina que abordava a Educação Infantil (EI) e realizei o estágio nesse segmento, em uma escola pública da rede municipal.

Afetada com as questões que a professora da disciplina apresentava, senti-me instigada a assumir a docência na Educação Infantil. Nessa perspectiva, reporto-me a Corsino (2015), ao ressaltar que:

Não basta o professor querer ensinar, algo precisa ser mobilizado no outro para que ele queira aprender. [...] A educação como ato ético, estético, político implica num compromisso com o outro, consigo mesmo, com a sociedade. Não é algo que se faça burocraticamente, que dependa apenas de um elenco de conteúdos ou de receitas prescritivas, mas é algo que se dá na relação com o outro, que inclui muitos saberes e também afeto, compromisso, comprometimento, busca, curiosidade, desejo de conhecer/aprender, ampliações (CORSINO, 2015, p. 411).

Essa professora mobilizou e despertou em mim o “desejo de conhecer/aprender” o que significava ser professora de Educação Infantil e como o ser. Sendo assim, posso afirmar que vivi a experiência na perspectiva de Larrossa (2002), ou seja, fui tocada, afetada e transformada, mas não consegui atribuir um sentido para o ser professora de Educação Infantil naquele momento. Isso só ocorreu mais tarde.

Diante de muitas expectativas e questionamentos reunidos por mim durante a disciplina

¹ Optei por utilizar o genérico feminino – professoras – por esse grupo ainda se manter, majoritariamente, feminino, numa proporção que representa mais de 95% de mulheres (Baptista *et al.*, 2016, Caderno 0).

que cursava, minha primeira atuação docente foi como “recreadora”, em uma turma de crianças de três anos, em uma escola privada. A denominação “recreadora” está diretamente ligada aos aspectos históricos, políticos e sociais de como essa atividade, ao longo das últimas décadas, vem se constituindo no Brasil.

No processo de constituição da identidade da Educação Infantil, o reconhecimento da profissional como professora é uma conquista muito importante para a área. Contudo, para o trabalho com bebês e crianças até os três anos, ainda hoje, é comum encontrarmos a criação de funções que recebem outros nomes para o trabalho com as crianças nas instituições (SILVA, 2016).

Minha primeira experiência com a docência foi um momento crucial que exigia, ao mesmo tempo, o ensinar e o aprender. Foi a partir do encontro com as crianças que algumas questões sobre as especificidades das práticas na Educação Infantil começaram a emergir, e comecei a me interrogar: Em que consiste educar e cuidar das crianças na Educação Infantil? O que preciso oferecer a cada criança para apoiá-la em seu desenvolvimento e como fazer isso? Como organizar os espaços e os materiais? Quais saberes e fazeres são necessários ao exercício da docência na Educação Infantil?

Compreendi ainda que o reconhecimento como professora da Educação Infantil é, sem dúvida, um aspecto muito importante para a constituição da área e que devemos continuar a lutar pela valorização e pelo reconhecimento dessas profissionais, mas que outras questões devem também ser focalizadas.

Sobre isso, Silva (2016) ressalta que:

[...] ser professora da Educação Infantil significa pertencer ao conjunto dos professores do nosso sistema de ensino como categoria profissional única. Por outro lado, cada etapa da educação escolar exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas. Ou seja, as práticas profissionais caracterizam-se pela articulação entre as finalidades e demandas dos sujeitos – crianças, adolescentes ou adultos atendidos (SILVA, 2016, p. 63).

Ademais, buscando compreender quais saberes e fazeres são necessários ao exercício da docência na Educação Infantil, no ano de 2001, ingressei na Especialização em “Arte Educação Infantil”, na Universidade Federal de Juiz de Fora. A especialização representou para mim um passo importante no aprofundamento das questões concernentes à Educação Infantil, já que todas as disciplinas focalizavam os estudos e as reflexões para a área. Contudo, outras questões emergiram nesse processo, e, novamente, indagava-me sobre a minha prática junto às crianças, visto que minha visão adultocêntrica permeava todo meu fazer. Em relação ao trabalho

com linguagem oral, leitura e escrita, estas se tornavam “conteúdos” a serem trabalhados com as crianças. Recordo-me de que a leitura de livros infantis era para suprir um tempo do planejamento ou sempre se remetia a algo didatizante. Até mesmo as músicas tinham como objetivo ensinar algo. Assim, repetia propostas de modelos prescritivos de “coleções” que eram ofertadas na época com base em um currículo organizado por datas comemorativas.

Após ser aprovada em um concurso público, fui efetivada na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no ano de 2005, exercendo a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A efetivação na rede municipal foi uma grande conquista, evi a oportunidade de qualificar minha formação docente a partir do “Centro de Formação do Professor” (CFP), que é um espaço de formação continuada para os profissionais que atuam na Rede Municipal. As professoras da Rede podem participar dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação a partir do interesse e da possibilidade dos docentes. Importa destacar que, a partir da minha inserção no quadro de carreira do magistério da prefeitura, participei de muitas formações oferecidas pelo CFP. Dentre os cursos, destaco o “Grupo de Estudos da Educação Infantil”, que tinha como foco o estudo e as discussões da área para a formação continuada na/da Educação Infantil. Durante o período em que atuei diretamente na docência com as crianças na rede municipal, algo que despertou minha atenção era a diferença do trabalho desenvolvido com linguagem oral, leitura e escrita de uma escola para outra. Embora o planejamento na maioria delas fosse construído de forma coletiva, algumas professoras realizavam um trabalho mais diferenciado. Suas práticas se divergiam dos planejamentos que a maioria desenvolvia, e essas ações despertavam minha atenção, mas eu não conseguia compreender como as docentes realizavam tais práticas.

No ano de 2013, recebi o convite para atuar na Secretaria de Educação no Departamento de Educação Infantil (DEI), especificamente como supervisora na Supervisão das Escolas Públicas de Educação Infantil. Isso representou um grande desafio, mas a oportunidade de compreender a atuação do órgão gestor em conceber e formular propostas pedagógicas para a formação continuada dos profissionais. Acredito ser também responsabilidade do órgão gestor, dos institutos de Educação Superior e das instituições do município conceber políticas de formação, criar condições para favorecer a transição de estudante a professor e promover formações em contexto, considerando as especificidades de cada instituição.

A Supervisão das Escolas Públicas de Educação Infantil é responsável por acompanhar vinte e cinco escolas que realizam o atendimento às crianças de três a seis anos no município. Naquela época, o setor era composto por uma equipe de sete profissionais, sendo:

1 (uma) supervisora, 1 (uma) secretária escolar e 5 (cinco) professoras denominadas técnicas e que

realizavam o acompanhamento pedagógico e administrativo das escolas. À Supervisão, cabem, dentre as várias atribuições, o estudo, a organização, a mediação e a participação da formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas, inclusive promovendo formações em contexto.

Nessa função, permaneci por nove nove (09) anos e atuei, ainda na comissão de organização do Grupo de Estudos da Educação Infantil, aberto a todos os profissionais da rede, em: organização das reuniões pedagógicas na Secretaria de Educação; encontros com as coordenadoras pedagógicas que atuam com as turmas de Educação Infantil; comissão organizadora do Plano Municipal de Educação e acompanhamento da Meta 1 do referido plano e das suas estratégias; realização de visitas *in loco* nas instituições de Educação Infantil para compreender as práticas pedagógicas no/do cotidiano; e na participação das reuniões pedagógicas junto às escolas.

Dessa forma, ao longo desses anos, venho atuando na Secretaria de Educação na busca de ações para uma formação continuada *com* os profissionais que exercem a docência na Educação Infantil.

O trabalho na Secretaria de Educação me provocou deslocamentos intensos, gerando *excedentes de visão*² (BAKHTIN, 2003), os quais me possibilitaram viver a experiência da formação a partir dos lugares de professora, formadora e pesquisadora e, assim, produzir sentidos sobre a formação continuada das professoras da Educação Infantil. Nessa direção, minhas experiências como formadora despertaram meu interesse em aprofundar em um dos aspectos específicos da docência na Educação Infantil: as diferentes práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil com a linguagem oral, leitura e escrita.

Durante as visitas *in loco*, nas reuniões com as equipes das escolas, sempre era pontuada a importância de as professoras realizarem a leitura de livros infantis, possibilitarem o acesso aos livros de literatura que todas as escolas recebiam do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE³) e a utilização deles, e que o trabalho a ser desenvolvido com as crianças favorecessem a inserção das crianças em práticas significativas com a leitura e com a escrita. No entanto, paralelamente a essas orientações, observei que, em algumas instituições, as práticas eram pautadas por uma concepção de Educação Infantil como período preparatório

² Na perspectiva bakhtiniana, o excedente de visão é a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de outro sujeito do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior (exotópica) do outro para a constituição de um todo do indivíduo.

³ O PNBE foi suspenso em 2014 e encerrado em 2017, após o golpe. Cabe ressaltar que o programa possibilitava o acesso à literatura de qualidade nas creches e escolas, que geralmente, o único meio pelo qual bebês e as crianças brasileiras oriundas de camadas populares têm acesso ao livro de literatura.

para a alfabetização.

Assim, os trabalhos expostos nas salas de referência e/ ou nos murais das escolas revelavam práticas descontextualizadas e equivocadas com o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil, as quais submetiam as crianças às atividades repetitivas com lápis e papel, treinos psicomotores, cópias repetidamente de letras isoladas, desconsiderando as especificidades das mesmas para apropriação da linguagem oral, leitura da escrita e as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Os livros de literatura, que se aproximam tanto das culturas infantis, muitas vezes, encontravam-se nas caixas ou nos armários, em alguma sala da instituição ou eram substituídos por outros sem qualidade textual, gráfica e temática, sendo empregados apenas para transmissão de conteúdos escolares. Nesse sentido, o que e como fazer em relação às práticas de leitura e escrita na educação infantil tornaram-se grandes desafios para mim. Baptista (2010) salienta que:

No seu cotidiano, professoras da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. De um lado, veem-se pressionadas pelas exigências e comparações feitas pelas famílias, pelos gestores, pelos políticos ou pelos profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores. De outro lado, deparam-se com a ausência de referenciais teóricos e práticos que as ajudem a compreender melhor a relação entre a criança de zero a seis anos, a prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita (BAPTISTA, 2010, p.01).

Frente a essas contradições, compreendi que precisava adensar sobre a complexidade do tema. No ano de 2017, a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, definiu que o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) atenderia os professores e os coordenadores da Educação Infantil. O material a ser utilizado no estado de Minas Gerais, para essa formação, seria o projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, que tem como objetivo geral, “a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré- escolas” (BRASIL, 2017, p.29). O material é composto por 9 (nove) cadernos, 1(um) encartee parte da concepção de formação de professoras que busca articular os três campos da cultura humana, de acordo com Bakhtin: ciência, arte e vida. Embora tenha ganhado visibilidade durante o PNAIC, é válido destacar que o material não foi concebido com esse objetivo, o que será detalhado mais à frente, nesta dissertação. Instigada pelo título do material e, principalmente, pelo seu objetivo, participei da seleção para atuar como Formadora Local do PNAIC - Educação

Infantil, importante ação de formação voltada para a formação de professoras e coordenadores pedagógicos que atuam nesse segmento, o qual gerou muitas expectativas, visto que a última formação mais abrangente destinada ao segmento da Educação Infantil fora o Proinfantil⁴, em 2003.

Para atuar como Formadora Local do PNAIC – Educação Infantil, uma equipe de Formadoras Regionais promoveu encontros que ocorreram durante os meses de março, abril e maio, totalizando 6 (seis) encontros aos finais de semana no Colégio de Aplicação João XXIII. Para os encontros e discussões, realizei uma primeira leitura do material, que me despertou a atenção pela complexidade dos temas abordados e pelos desafios da formação apontando, assim, para a necessidade de retomar os estudos dos cadernos. Nos encontros, os cadernos eram apresentados e discutidos. As formadoras regionais buscavam articular os três campos da cultura humana – ciência, arte e vida –, visando a uma unidade de sentido e, assim, possibilitando às formadoras locais a ampliação dos conhecimentos e as reflexões sobre as práticas docentes, além de contribuir para a ampliação cultural, que é tão necessária à docência.

No município de Juiz de Fora, a Formação do PNAIC - Educação Infantil, 2017/2018, foi realizada entre os meses de dezembro/2017 e maio/2018. Participaram dessa formação 216 professoras da Educação Infantil e 58 coordenadoras da Educação Infantil. No entanto, apenas cinco encontros presenciais com as professoras e coordenadoras da Rede Municipal aconteceram, porque, após o golpe sofrido pela Presidenta Dilma Roussef, diversos aspectos pactuados com a equipe do projeto e com a Coordenação Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC), na época coordenado pela professora Rita Coelho – que foi exonerada da função quando Michel Temer assumiu a presidência –, não foram respeitados. Um desses aspectos está relacionado à carga horária. O curso foi planejado para dois semestres de forma presencial e previa 120 horas de formação. Entretanto, no PNAIC, ocorreu um trabalho aligeirado, sendo desenvolvido com 28 horas presenciais e 72 horas em serviço, totalizando apenas 100 horas, divergindo da proposta a ser realizada com o material, que é complexo e exigente, do ponto de vista da formação. Segundo Baptista *et al.*, (2018):

A formação docente deve, pois, valorizar a reflexão como fonte de produção de um saber fazer que se consolidará a partir da análise da própria prática[...]Uma formação profissional adequada e competente articula ciência, arte e vida, com uma unidade de

⁴ O Proinfantil foi um programa de formação inicial em nível médio, modalidade Normal, que teve início em 2003 e término em 2012 e contou com a parceria do MEC e das universidades em todas as regiões do país. Foi direcionado aos professores que atuavam na Educação Infantil sem a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CORSINO, 2016).

sentido, colocando em relação conhecimentos teóricos-científicos, manifestações artístico- culturais e o cotidiano da Educação Infantil (BAPTISTA et al, 2018, p, 5).

Posso afirmar que, a partir dessa formação e do primeiro contato com o material, vivi uma experiência de formação na perspectiva de Larrosa (2002):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21)

Esse autor me fez compreender a dimensão transformadora e formativa no encontro com as experiências estéticas e poéticas e me possibilitou refletir sobre a minha responsabilidade docente em ampliar o meu repertório para que pudesse, assim, ampliar os horizontes de experiências de vida no cotidiano da Educação Infantil. O autor faz uma distinção entre experiência e informação. Com isso, ele destaca que a ênfase na informação da contemporaneidade não deixa lugar para a experiência, sendo assim, a informação é quase uma “antiexperiência”. As palavras de Larrosa me fizeram ir ao encontro de Richter (2016):

A complexidade da docência com bebês e demais crianças está em lidar menos com a informação ou o aspecto das coisas e do mundo e mais com a experiência das coisas no mundo. Ou seja, não é somente ter informações ou falar sobre o mundo, mas também estar disponível para vivê-lo e saboreá-lo aqui e agora (RICHTER, 2016, p. 21).

Desse modo, compreendi que a formação inicial ou a formação continuada das professoras só faz sentido se forem possibilitadas a elas experiências. Foi assim que a formação a partir do material “Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil” me afetou e me provocou a pensar na relevância de pesquisar sobre esse tema.

A proposta do curso é de fazer um convite para que as professoras ampliem seu repertório cultural, mergulhando no mundo da literatura para se apropriar desse universo e favorecer seu contato com as mais diversas linguagens. Assim, elas podem compreender a linguagem como um veículo de interação que permeia todo o processo educativo, por meio da qual os sujeitos se constituem e constroem cultura – ainda enquanto bebês – na interação com “o Outro” (VIGOSTSKI, 1993).

Ressalto aqui a experiência que experienciei a partir da vivência com os três campos da cultura humana – Ciência, Arte e Vida –, que posso afirmar ser a coluna dorsal da coleção

LEEI, compreendendo que a ciência está presente nos textos teóricos que integram a coleção, e que, ao tratar da docência, a teoria ilumina a prática, e a prática busca a teoria para responder os desafios do cotidiano nas instituições de Educação Infantil com crianças e adultos. A arte com sua dimensão estética que se materializa na coleção – na sua apresentação, na riqueza das suas ilustrações, nos poemas, nos filmes, nas letras de músicas, nas obras de arte – e também nos textos literários os quais aparecem como subsídios e sugestões de leitura que tratam de vários temas que atravessam todo o material e, por último, mas não menos importante, a vida. Trata-se da vida das professoras e também dos eventos que acontecem nas instituições de Educação Infantil, a partir dos excertos que apresentam cenas do cotidiano e no tom dialógico que o material estabelece com o cotidiano das professoras.

Assim, meu encontro com essa tríade apontou para a relevância de compreender as experiências das docentes em relação a essas três dimensões, a partir das percepções das docentes sobre suas práticas pedagógicas, em especial aquelas com a oralidade, leitura e escrita, e as condições institucionais em que se dão essas práticas. Destaco, ainda, a Tertúlia Literária⁵, o questionário Proust⁶, a leitura de livros de literatura infantil e, principalmente, o encontro com a tríade ciência, arte e vida, que me proporcionaram experiências estéticas produzindo sentidos outros, que transformaram significativamente minha relação com o mundo.

Em nenhuma outra formação de que participei anteriormente, essas questões foram abordadas. Foi nessa formação que me encontrei com Bartolomeu Campos de Queirós, a partir da obra “Por Parte de Pai” e “Indez”, nas quais o escritor narra suas memórias de infância e da literatura. Esse encontro fez emergir memórias da minha infância que me deslocaram para outros tempos/espacos que me afetaram significativamente. Conheci ainda tantos outros autores e autoras e, assim, pude compreender que, para as crianças se tornarem leitoras de literatura, primeiramente eu precisava me tornar leitora.

Dessa forma, compreendi que, como professora da Educação Infantil, sou uma agente de cultura e que preciso ter um repertório alargado em relação a todas as artes e não só em relação à literatura; percebi ainda a necessidade de ampliar meu repertório cultural e me constituir como leitora. Os livros passaram a habitar a minha vida; a busca por eventos culturais se

⁵ Agrupamento, reunião de parentes ou amigos, palestra literária (HOUASSIS, 2001, p. 2707).

⁶ Na Inglaterra vitoriana, havia um divertimento de salão chamado “Confissões”, no qual os participantes respondiam a uma série de perguntas pessoais. Em homenagem ao autor de “Em Busca do tempo perdido”, que gostava do jogo, a brincadeira é também conhecida hoje pelo nome de “Questionário Proust” (BAPTISTA, 2016, p.118).

tornou extremamente relevante para mim, e, desde aquele encontro, trago comigo as palavras de Lígia Cademartori, que ressoam em minha memória: “Nosso suposto saber será abalado, e, se tivermos sorte, haverá lugar para a formulação de hipóteses novas. Não voltaremos para casa com a mesma bagagem” (BAPTISTA *et al*, 2016, p.15).

Posso afirmar que novos sentidos e significações foram apreendidas e que não voltei com a “mesma bagagem”, já que, durante os encontros, as formulações teóricas e os conceitos apresentados no material eram articulados e aprofundados com as diversas manifestações culturais – poemas, letras de música, contos, reproduções de obra de arte, fotografias, filmes, imagens, etc. – e contribuíram efetivamente para a minha ampliação cultural.

As palavras de Freire (1991) corroboram esse pensamento, quando ele diz: “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” Portanto, o professor se constitui enquanto renova, enquanto experimenta, enquanto vive (FREIRE, 1991, p 32).

O curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” me fez compreender que a formação e as possíveis mudanças de concepções e práticas reverberam na aprendizagem das crianças e abriu-se como uma forma de ver a formação, como um “benefício individual e coletivo”. (IMBERNÓN, 2009).

Embora tenham ocorrido poucos encontros durante a formação do PNAIC – Educação Infantil, o número de professoras e coordenadoras que participaram indicou o interesse dessas profissionais que anseiam em se qualificar em um dos pontos frágeis na Educação Infantil: a leitura e a escrita para as crianças menores de seis anos. Tal participação parece revelar que há um movimento de se tornarem pesquisadoras de sua própria prática para serem capazes de transformá-la, numa perspectiva da tríade ação-reflexão-nova ação (NÓVOA, 2009). Essa dinâmica leva o professor a (re)pensar o seu trabalho permanentemente.

Na busca por experimentar, renovar e viver minha constituição docente, retomei os estudos do material no ano de 2018, a partir de uma parceria entre o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG) e a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, que adotou o material “ Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil” como ação formativa para as professoras da Educação Infantil, e, assim, todas as instituições que atendem à Educação Infantil receberam o material impresso, que é composto por nove cadernos e um encarte, destinados à formação docente na/da Educação Infantil. A equipe da Secretaria de Educação se debruçou no estudo do material, e, dessa forma, os encontros com as coordenadoras das creches e das escolas, as reuniões pedagógicas dos profissionais que atuam na Secretaria de Educação

e o Grupo de Estudos da Educação Infantil, no referido ano, foram planejados com base no material.

Contudo, a cada leitura e estudos realizados, outros sentidos eram produzidos e me colocaram em movimento, questionando minha própria prática e levando à necessidade de renunciar aos meus saberes, às supostas “verdades” e a romper com um modelo de formação pautada na lógica instrumental. Sendo assim, abri-me à possibilidade do “inédito, sensível e poético”. A formação me afetou e provocou afetos que me levaram a repensar sobre a minha responsabilidade docente.

No ano de 2019, a Secretaria de Educação deu continuidade a ação de formação continuada, e atuei como mediadora pedagógica de uma das quatro turmas que foram organizadas para o curso. Naquele ano, ocorreram dezenove encontros, entre março e dezembro, com professoras e coordenadoras das creches e das pré-escolas do município.

À medida que me debruçava nos estudos dos cadernos e dos enunciados das professoras durante os encontros, eram perceptíveis os dissensos sobre as práticas desenvolvidas com oralidade, leitura e escrita que realizavam com bebês e crianças pequenas. Diante disso, compreendi a necessidade de qualificar tais práticas, a partir da formação.

Outras tantas questões surgiam. Nessa perspectiva, senti a necessidade da compreensão e da valorização da literatura para a ampliação das experiências humanas e para a formação de trabalho docente na Educação Infantil, além de compreender que as professoras são importantes agentes de promoção do acesso das crianças à cultura escrita.

Implicada com a formação que vivenciei desde o ano de 2017, a partir da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e por perceber tantas incertezas sobre o tema na prática docente, senti a necessidade de adensar ainda mais minha compreensão sobre essa questão. Sendo assim, no ano de 2019, participei do processo seletivo do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora e ingressei no Mestrado em Educação, no ano seguinte.

Inicialmente, o meu objetivo de pesquisa era o de compreender se a formação Leitura e Escrita na Educação Infantil, promovida pela Secretaria de Educação, havia possibilitado às professoras reflexões sobre suas práticas pedagógicas e assegurado a elas um novo saber-fazer para o trabalho com leitura e escrita nas instituições de Educação Infantil.

Todavia, em outubro de 2020, a professora Dr^a Hilda Micarello me informou sobre uma nova edição da formação Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022, em uma parceria interinstitucional entre a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Universidade Federal de Minas Gerais, e perguntou se eu tinha interesse em participar da formação. Sendo assim, aceitei o convite e me integrei a equipe da qual a professora Dr^a Hilda Micarello foi a coordenadora

geral em Juiz de Fora⁷ e a professora Dr^a Mônica Correia Baptista a coordenadora geral em Belo Horizonte.

A perspectiva era de que o curso ocorresse de forma presencial. No entanto, em decorrência da pandemia causada pela Covid 19, que impôs o distanciamento físico e suspendeu as atividades presenciais, o curso foi reorganizado para a modalidade a distância. Ademais, os retrocessos significativos no atual contexto educacional, como a denominada Política Nacional de Alfabetização – PNA – do atual Ministério da Educação – MEC, o programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022 e a coleção “Conta pra Mim”, convocam-nos a resistir e contrapor ações para a formação de professoras e para o direito à literatura de qualidade para bebês, crianças, professoras e famílias.

Nesse sentido, o curso LEEI se configura como forma de resistência ao propor a formação de professoras alicerçada em uma perspectiva dialógica que articula ciência, arte e vida como uma unidade de sentido em detrimento das concepções de formação de professores implícitas nas políticas atuais do (des)Governo. No ingresso ao curso e nos encontros síncronos com a equipe da coordenação com as professoras das creches e das pré-escolas, despertou-me a atenção durante os diálogos nos encontros síncronos e nas atividades assíncronas os enunciados das professoras sobre suas práticas e também sobre as condições institucionais, dentre elas o contexto em que as creches e as escolas oferecem e o contexto do município em relação às práticas com oralidade, leitura e escrita.

Foi assim que a formação a partir do material “Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil” me afetou e me provocou a pensar na relevância de pesquisar sobre esse tema. Fui instigada por essa inquietação que define a minha questão de pesquisa, que é compreender: **Quais as 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?**

Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa é: conhecer as percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram da formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (2021-2022) sobre as suas práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições institucionais em que essas práticas se dão.

Na busca de alcançar o objetivo geral, elenco como objetivos específicos:

- Conhecer quem são as professoras que participaram da formação Leitura e

⁷ Participaram dessa formação professoras da Educação Infantil dos municípios de Belo Horizonte, Contagem, Matias Barbosa e Juiz de Fora. No capítulo metodológico, o contexto do curso em Juiz de Fora será apresentado de forma detalhada.

Escrita na Educação Infantil (2021/2022);

- Analisar as percepções das docentes sobre suas práticas com oralidade, leitura e escrita;
- Conhecer as percepções das professoras acerca das condições institucionais em que se dão suas práticas pedagógicas, em especial as práticas relacionadas ao trabalho com oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil.

A dissertação está estruturada em cinco seções. Na introdução, apresento o percurso de construção da minha questão investigativa, narrando o entrelaçamento das minhas experiências de formação com a minha atuação profissional no que tange ao trabalho com a formação de professoras, linguagem e Educação Infantil.

No primeiro capítulo, apresento uma revisão de literatura abordando a formação continuada de professores na Educação Infantil e leitura e a escrita na Educação Infantil, buscando identificar o que as pesquisas realizadas no período de 2010 a 2020 apontam e quais as aproximações desses estudos com a minha questão investigativa. Os sítios investigados foram : o banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT08 - Formação de Professores e GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, e a base de dados SciELO Brasil, cujos trabalhos apresentam uma interface com minha questão investigativa.

O segundo capítulo, versa sobre a abordagem teórico-metodológica do estudo. Apresento e discuto os pressupostos teóricos que ancoram esta investigação, que foca nas percepções das professoras sobre suas práticas e sobre as condições institucionais. Busco refletir, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski⁸ e na perspectiva dialógico-discursiva de Mikhail Bakhtin, sobre o papel da linguagem na constituição e na transformação dos sujeitos e na articulação entre os três campos da cultura humana: Ciência, Arte e Vida. Para Vigotski, a linguagem, enquanto elemento da cultura, tem centralidade no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores humanos, entre eles, a percepção. Assim, a percepção das professoras é mediada pela linguagem.

Na sequência desse capítulo, abordo o percurso da pesquisa, ou seja, explícito a produção dos dados empíricos. Para tal, descrevo os procedimentos metodológicos:

⁸ Adoto a letra i para a grafia do nome de Vigotski baseada nas traduções de Zóoia Prestes, exceto quando estiver utilizando referências de obras com outras grafias.

caracterizo o curso, o instrumento e os sujeitos e como ocorreu a construção e aplicação do questionário.

A análise dos dados e discussão dos resultados são apresentadas no terceiro capítulo, a partir das respostas das professoras das creches, pré-escolas e 1º ano do Ensino Fundamental do município de Juiz de Fora ao questionário.

Por fim, apresento as minhas considerações provisórias e apontamentos acerca da importância e a necessária formação continuada de professoras sobre suas práticas com linguagem oral, leitura e escrita na Educação Infantil, bem como a sobre a importância de Políticas Públicas para a formação de professoras a nível local e nacional.

1 - PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um panorama das pesquisas que abordam os temas “Formação Continuada de Professores da Educação Infantil” e “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e articulá-lo com algumas legislações que regulamentam os currículos para a etapa da Educação Infantil. Igualmente, busca tecer um diálogo com os trabalhos que versam sobre a minha problemática de pesquisa, procurando compreender as reflexões que vêm se desenvolvendo nas pesquisas e fazer uma síntese crítica da qual seja possível depreender novas questões sobre a formação continuada de professoras da educação infantil e sobre o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil.

Segundo Alves-Mazzoti (1998), um olhar mais amplo ao tema por parte do pesquisador contribui para que ele identifique questões relativas à sua temática, à sua escolha aos estudos mais relevantes para uma abordagem do problema a ser pesquisado.

No caso das pesquisas que abordam a formação de professoras da Educação Infantil e Leitura e Escrita na Educação Infantil, o mapeamento bibliográfico pode auxiliar na compreensão de como esse tema vem sendo abordado no cenário educacional brasileiro, desde o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica a partir da LDB 9394/96 e também da inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.274/2006), que trouxeram maior visibilidade para as crianças de 4 e 5 anos, mas também desencadearam um campo de disputas nas práticas e nas políticas sobre as especificidades do trabalho nesta etapa.

Isso implica compreender, logo, como vem acontecendo a formação de professoras para exercerem a docência nessa etapa. Nesse sentido, faz-se necessário compreender se a formação de professoras da Educação Infantil vem assegurando processos pedagógicos que apoiem as crianças de zero a seis anos na apropriação da leitura e da escrita, identificar quais temas, saberes e conhecimentos constituem essas formações em creches e pré-escolas. Ademais, é relevante averiguar se a formação respeita as especificidades das crianças nessa faixa etária e como as pesquisas abordam a função da educação infantil quanto ao trabalho com a linguagem oral, leitura e com a escrita.

Para tanto, faço um levantamento de trabalhos provenientes de pesquisas acadêmicas, entre os anos de 2010 e 2020, perfazendo um intervalo de onze anos. Tal recorte se deve à instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pelo Conselho

Nacional da Educação/Comissão de Educação Básica 20/2009 - Resolução Nº 5, em de 17 de dezembro de 2009, que determina, particularmente, que sejam oportunizadas às crianças experiências de narrativas, de apreciação e de interação com a linguagem oral e escrita, e contato com diferentes gêneros textuais orais e escritos.

O artigo 9º das DCNEI determina que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir ampliação das experiências que:

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

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (DCNEI, Artigo 9)

Esse dispositivo normativo fundamentado no Parecer CNE/CEB n.20/2009 ressalta que:

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 (BRASIL, 2009, p.15)

Posto isso, o que tem sido pesquisado sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil e sobre leitura e escrita?

Para responder a essa indagação, realizei o levantamento bibliográfico com base em três sítios científicos que são referências nacionais para a divulgação da produção acadêmica na área de Educação: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – BTD da CAPES; os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – nos Grupos de Trabalhos: GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT 08: Formação de Professores e GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita; e o Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil).

Utilizei os seguintes descritores gerais: “Formação Continuada na Educação Infantil” e “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Também utilizei o descritor específico “Linguagem e Educação Infantil” nas buscas realizadas na base de dados do GT 07 da ANPED. Após a definição dos filtros indicados, cruzei os dados encontrados e adotei as seguintes etapas: realizei a leitura dos títulos dos trabalhos, dos resumos, da metodologia e das considerações finais. Assim, selecionei os que mais se aproximavam do meu objeto de estudo. Para a síntese

dos trabalhos, foram destacados os seguintes aspectos: autor, ano, natureza, objetivo e referencial teórico-metodológico.

Na próxima seção, serão apresentados os trabalhos encontrados nos três sítios para o tema da Formação Continuada na Educação Infantil.

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1.1 Teses e Dissertações

Ao realizar a pesquisa no sítio da Capes, a fim de me apropriar das discussões que dialogam com meu objeto de estudo, orientei-me a partir do seguinte descritor: “Formação Continuada na Educação Infantil” e encontrei dez pesquisas, as quais se encontram no Quadro 1.

Quadro 1- Teses e dissertações selecionadas sobre Formação Continuada na Educação Infantil (2010-2020)

Ano	Títulos	Autores	Instituição	Natureza
2013	A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente.	Rosane Penha Mendes	Universidade do Estado de Mato Grosso	Mestrado
2013	Processo de Formação Continuada na Educação Infantil: a professora como pesquisadora da sua própria prática	Giovanna Beatriz Kalva Medina	Pontificia Universidade Católica do Paraná Escola de educação e Humanidades Programa de pós graduação em Educação	Mestrado
2014	A Formação Continuada na Educação Infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de	Edna Aparecida Soares dos Santos	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado

	Florianópolis			
2014	Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil	Verônica Belfi Ronceti Paulino	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado
2016	A Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil: possibilidades e limites do programa de formação “a Rede em rede” – a formação continuada na Educação Infantil	Márcia Aparecida Colber de Lima	Universidade Federal de São Paulo Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Programa de pós graduação em Educação	Mestrado
2016	Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: interfaces com a prática docente.	Francisca Jelma da Crus	Universidade Federal do Piauí-UFPI	Mestrado
2016	A promoção da igualdade racial e política de formação dos professores na educação infantil em Belo Horizonte	Lisa Minelli Feital	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado
2017	Formação Continuada: concepções das professoras da educação infantil.	Cláudia Zajac Dudar	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE	Mestrado
2017	Enunciações Docentes sobre o brincar nos processos de Formação Continuada na Educação Infantil	Leticia Cavassana Soares	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado

2017	Das necessidades de Formação Docente à Formação Contínua de Professoras da Educação Infantil	Rebeca Ramos Campos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Doutorado
------	--	---------------------	---	-----------

Fonte: Produzido pela autora (2021).

A pesquisa de Mendes (2013) surgiu de suas inquietações sobre a qualidade do atendimento às crianças da pré-escola mediante o acompanhamento pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil da zona urbana, em Cáceres, Mato Grosso, onde a pesquisadora pôde observar que algumas práticas desenvolvidas pelas professoras não estavam em consonância com as orientações dos documentos normativos da Educação Infantil. A pesquisadora teve como objetivo analisar se a Formação Continuada, proposta pelas instituições, repercutiam na prática pedagógica das professoras. Especificamente, seu foco era saber se a formação continuada contribuía para o aperfeiçoamento da prática pedagógica a fim de possibilitar resultados significativos para qualificar o processo de desenvolvimento da criança.

Adotou-se a abordagem qualitativa, e, como caminho metodológico para a análise dos dados, priorizou-se a Análise de Conteúdo, tendo como pressupostos teóricos Bardin (2011) e Franco (2008). Os instrumentos utilizados foram: a observação, o questionário, a análise dos projetos de formação continuada das três instituições pesquisadas e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram 07 (sete) professoras e 03 (três) coordenadoras pedagógicas, sendo 01 (uma) de cada instituição. Os resultados da análise apontaram que os projetos de formação continuada desenvolvidos pelas instituições pesquisadas são construídos em um processo democrático, pois as professoras participam coletivamente da construção deles. A pesquisa apontou que, nas instituições pesquisadas, a formação continuada tinha proporcionado avanços, mas que há pontos que precisavam ser reavaliados.

Com o objetivo de conhecer como as professoras da Educação Infantil se percebem como pesquisadoras da sua própria prática pedagógica, Medina (2013), à luz da fenomenologia/hermenêutica, desenvolveu a pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba a partir de um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva com a participação 32 professoras/educadoras. Como instrumentos de investigação, foram utilizadas as entrevistas e os registros das temáticas e das dinâmicas realizadas nos seis encontros com as participantes, os quais tinham a duração de uma hora e

trinta minutos.

Sendo assim, os professores/educadores eram vistos como pesquisadores que, ao se depararem com indagações que envolviam sua própria prática, desenvolviam reflexões críticas e avaliação do seu trabalho, a fim de qualificarem suas práticas. Como resultado, observou-se que uma formação continuada com uma metodologia metacognitiva possibilita aos professores e aos educadores entrarem em contato com instrumentos que possibilitam a projeção de alterar a realidade em que atuam. A pesquisa concluiu que a forma como o sistema educativo está estruturado dificulta espaço para a formação de professores em serviço como sugerido nas diretrizes e nas bases do município e, assim, desfavorece o envolvimento dos profissionais, dadas a precariedade e a falta de vontade política para fazer valer as políticas públicas que envolvem a formação continuada de professores e educadores.

Buscando reconstituir a trajetória de formação continuada e identificar os processos de formação continuada da rede municipal de Educação Infantil em Florianópolis, o estudo de Santos (2014) realizou uma análise documental dos documentos do acervo disponibilizado pela Diretoria de Educação Infantil e a consulta ao Sistema de Informações da Gerência de Formação Permanente do período compreendido entre 2005 e 2012 e às entrevistas. A pesquisadora identificou que a formação continuada em serviço era organizada em dois formatos: centralizada, formação oferecida pela SME, e descentralizada, que era realizada nas instituições educativas respaldadas pelo Projeto Político Pedagógico. A pesquisadora utilizou a metodologia da análise crítica do discurso e capturou a opinião das profissionais em relação às formações ocorridas nos anos de 2011 e 2012. A análise dos dados revelou que as professoras demonstraram maior satisfação com a formação ocorrida no ano de 2012, pois foi possível ajustar os aspectos metodológicos e organizacionais, e fomentar a elaboração do instrumento para avaliar a formação do referido ano. A pesquisadora concluiu que, embora a formação continuada seja compreendida, muitas vezes, como um mecanismo para suprir lacunas deixadas pela formação inicial, o seu objetivo principal não era esse. Ao invés disso, seria um espaço permanente de reflexão, estudo, planejamento e replanejamento da prática de cada profissional no coletivo da instituição.

Por sua vez, a pesquisa de Paulino (2014) focalizou a indissociabilidade do educar e do cuidar, na constituição do trabalho docente na Educação Infantil, no contexto da expansão da oferta de tal segmento e das transformações do sistema educativo. Os sujeitos da pesquisa foram as auxiliares de creche e as professoras que atuam com as crianças de zero a três anos, e ela buscou compreender os sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente. A pesquisa é sustentada pelos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos articulados à pesquisa de

abordagem qualitativa, por meio dos procedimentos metodológicos de observação participante e por meio das entrevistas em uma instituição de Educação Infantil. A pesquisadora apontou que os resultados demonstraram tensionamentos entre a formação continuada e a vivência profissional e que os sentidos que emergiram e circularam a partir das rodas de conversa abrangem a complexidade do trabalho docente na Educação Infantil. Ressalta ainda as condições de trabalho díspares entre professoras e auxiliares da creche, as quais ocupam o mesmo espaço, mas não têm o mesmo reconhecimento. Essa relação é atravessada pelo contexto histórico das políticas públicas destinadas à infância, evidenciando, assim, as precariedades que precisam ser superadas.

Lima (2016) teve como foco de investigação a formação continuada oferecida aos gestores das redes públicas, e o objetivo foi analisar as ações formativas do programa denominado “A Rede em rede – a formação continuada na Educação Infantil” e investigar as apropriações dos gestores sobre os conceitos de gestão pedagógica e compartilhada nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil em São Paulo. De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou as seguintes fontes: revisão do ordenamento legal e dos documentos normativos sobre a Educação Infantil, a partir da Constituição de 1988; pesquisa documental no arquivo da Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, nos documentos produzidos no âmbito do programa investigado e nas entrevistas semiestruturadas com gestores em exercício em escolas de Educação Infantil, a fim de analisar as apropriações dos gestores quanto aos conteúdos abordados no programa de formação. A autora aponta alguns limites da formação como a participação, ou não, dos gestores, uma vez que a participação era por adesão, e isso impossibilitava à equipe a participação nas discussões; as pautas de formação organizadas e planejadas não possibilitavam a participação dos cursistas, a qual ficou limitada somente à avaliação ao final de cada ano/fase e com uma grande densidade de conteúdos a serem tratados em cada encontro. Lima conclui que é preciso ouvir mais os profissionais e quais as suas necessidades formativas, buscando elaborar programas de formação continuada que superem o modelo de adoção de propostas prontas para a rede, e, assim, contemplar metodologias que envolvam a discussão reflexiva e propositiva voltadas para as práticas de trabalho. Nesse sentido, a pesquisa aponta que as secretarias de educação devem planejar *com* os profissionais as ações de formação a serem desenvolvidas.

O estudo de Crus (2016) teve como objetivo analisar as relações da formação continuada na Educação Infantil com a prática docente em dois centros municipais de Educação Infantil, com a interlocução de sete professoras. As questões que nortearam o estudo foram:

analisar como as propostas de formação são organizadas, como os professores articulam saberes e fazeres na sua prática docente e quais princípios orientam as propostas de formação. Os instrumentos utilizados foram a pesquisa narrativa e a análise do memorial de formação. A pesquisadora conclui que, por meio das narrativas das interlocutoras, a formação ofertada pelo município não contemplava a articulação entre teoria e prática e nem as necessidades formativas dos professores, já que a formação se resumia à distribuição e à reprodução de sequências didáticas. Sendo assim, o processo de formação continuada ofertado pelo município é criticado pelas professoras da Educação Infantil considerando que o planejamento era padronizado e determinava modos de ensinar. Nessa perspectiva, a formação continuada ofertada necessita ser repensada de modo a possibilitar a participação dos professores a fim de qualificar a formação e a prática das professoras.

Feital (2016) realizou uma investigação junto às professoras da Educação Infantil em creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte e em Unidades Municipais de Educação Infantil. O objetivo foi discutir aspectos das políticas públicas nacionais e municipais de promoção da igualdade racial e refletir sobre o processo de formação continuada desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação. Como instrumentos da metodologia foram utilizadas a revisão da literatura, a análise de documentos e a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras e gestoras que atuavam diretamente na formação continuada na Educação Infantil. Como resultados, foi identificado que ocorrem seminários, reuniões, encontros e oficinas, dentre outras atividades, promovidas pelo Núcleo de Relações Étnico-Raciais, pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil e pelas equipes pedagógicas das Gerências de Educação das Regionais de Belo Horizonte, porém nem sempre as professoras compreendem essas ações como processo de formação continuada. Foi identificado ainda que há um reconhecimento entre os participantes das pesquisas com a temática da promoção da igualdade racial, que avançou na cidade, mas que precisa ainda ser assumida como eixo importante das políticas das professoras da Educação Infantil.

Buscando conhecer as concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada, suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, Dudar (2017) adotou uma abordagem qualitativa, do tipo *survey*, e utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário. Foram sujeitos da pesquisa 59 professoras de creches e pré-escolas efetivas na função há mais de 03 anos. Para apreciação dos dados, recorreu à Análise de Conteúdos de Bardin (2011). A pesquisa destacou que os principais desafios sobre as necessidades formativas das docentes estão relacionados às estratégias e às metodologias de ensino que abordam a música, a contação

de história, a brincadeira, a ludicidade e os projetos na Educação Infantil. Em relação às fontes de aprendizagem, a maioria das professoras indicou a internet como principal apoio para exercerem a docência.

Os resultados apontaram que, para as professoras, a formação continuada deveria ser específica na área de atuação - Educação Infantil- e aplicável à prática, utilizando uma perspectiva utilitarista e pragmática do conhecimento em que, para a formação ser útil, os conhecimentos adquiridos deveriam ser aplicados na prática profissional de cada professor. A partir dos resultados obtidos, viabilizou-se a apresentação das proposições à Rede Municipal pesquisada, objetivando possíveis adequações em suas ações de formação continuada, a fim de articular a aproximação dos aspectos teóricos-críticos e práticos para o exercício da docência na Educação Infantil.

Soares (2017) focalizou a temática da brincadeira na interface com a formação continuada e teve como objetivo compreender os enunciados docentes sobre o brincar nos encontros formativos de uma instituição de Educação Infantil no município da Grande Vitória. Como procedimentos metodológicos, foram adotados: observações das atividades de formação continuada, entrevistas com a diretora e com a pedagoga da instituição, aplicação de questionário e rodas de conversa com as docentes, focalizando as enunciações e os sentidos produzidos acerca da brincadeira. Para análise das enunciações, o referencial teórico-metodológico foi de Bakhtin. Os resultados apontaram para a importância de tematizar a brincadeira nos processos formativos no desafio de suscitar o desenvolvimento de professores brincantes, para que a instituição se tornasse também um espaço brincante, em que se efetive a dimensão lúdica. Para além de se pensar o brincar como ação que não se limita às práticas pedagógicas, aponta-se para a relevância de pensar o brincar que questiona, tensiona e mobiliza novas práticas brincantes com o objetivo de reconhecer a brincadeira como atividade que permeia o cotidiano da Educação Infantil.

A pesquisa de Campos (2017) teve como objetivo desenvolver um curso de formação contínua a partir das Necessidades da Formação Docente de professoras da Educação Infantil/Pré-Escola, em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na zona leste da cidade de Natal/RN. O trabalho se inscreveu na Abordagem Qualitativa de Pesquisa, utilizando-se das metodologias de Estudo de caso e da Pesquisa-Ação. Para a construção de dados, foram utilizados o questionário, a entrevista semiestruturada, a observação participante, as notas de campo, os diários de aula e a análise documental. A pesquisa contou com duas etapas de análise e dados, orientadas por princípios da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011) e Franco (2003). No âmbito das necessidades formativas indicadas pela pesquisa, o grupo elegeu

“Leitura e Escrita” como grande temática da formação contínua intitulada: Ação didático-pedagógica para construção de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Os procedimentos metodológicos da formação foram organizados em sessões reflexivas de leitura, observação participante e articulação teoria-prática, desenvolvidas em observações e encontros quinzenais. As professoras avaliaram de forma positiva a ação formadora, e destacou-se um progresso evidente nos conhecimentos teórico-metodológicos, na superação de dificuldades no planejamento e nas práticas de oralidade, leitura e escrita com crianças. Os resultados confirmam que uma formação continuada para professores da Educação Infantil, que considere as suas necessidades de formação, contribui na superação de dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica com crianças.

1.1.2 Produções científicas na ANPEd

No GT08 – Formação de Professores, encontrei o total de 142 pesquisas, no período compreendido entre a 33ª Reunião no ano de 2010 e a 38ª Reunião no ano de 2017. Entretanto, não foi encontrado nenhum trabalho sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, a partir do descritor “Formação continuada e Educação Infantil”.

Localizei apenas um

(1) trabalho que aborda a Formação Inicial de Professores de Educação Infantil intitulado: “O lugar da Formação de Professores de Educação Infantil em cursos de Pedagogia: Formação menor para o trabalho com as crianças pequenas?”⁹. Após a leitura do resumo, não considerei o trabalho por tratar de um contexto específico da formação inicial, que não é foco da minha pesquisa. Embora não seja esse o foco do levantamento, cabe destacar que esse dado me causou estranhamento, despertando minha atenção sobre as possíveis causas de não encontrar, no Grupo de Trabalho específico sobre a Formação de Professores, produções científicas que abordam a Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: onde estão, portanto, as pesquisas que abordam a formação continuada de professoras da Educação Infantil? Nesse sentido, evidencia-se a relevância de se pesquisar sobre a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil e de publicações na área.

⁹ Autora: Marineide de Oliveira Gomes – UNISANTOS – 2017.

1.1.3 Artigos no Scielo

Ao realizar o levantamento de trabalhos no Scielo, encontrei 25 artigos com o descritor: “Formação continuada de professores na Educação Infantil”. Após leitura dos títulos e resumos, elegi cinco estudos que dialogam mais com minha questão investigativa, os quais podem ser observados no Quadro 2.

Quadro 2 – Artigos selecionados no Scielo sobre Formação Continuada na Educação Infantil (2010-2020)

Ano	Título	Autoras	Publicação
2012	Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo	Lucimar Rosa Dias	Revista Brasileira de Educação
2012	Formação de Professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade	Dirléia Fanfa Sarmiento, Paulo Fossatti e Fernando Ribeiro Gonçalves	Revista Portuguesa de Educação
2015	Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural	Ana Rosa Picanço Moreira, Hilda Micarello, Ilka Schaper, Núbia Schaper	Fractal: Revista de Psicologia
2017	Educação Infantil do Campo e Formação de Professores	Marle Aparecida Fidèles de OliveiraVieira e Valdete Côco	Cadernos CEDES
2019	A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental	Rodrigues, Daniela Gureski Rodrigues e Daniele Saheb	Ciência & Educação

Fonte: Produzido pela autora (2021)

O artigo de Dias (2012) teve como objetivo compreender os modos como as professoras da primeira infância se apropriaram dos conhecimentos em cursos de formação continuada, focalizando nas práticas que tratassem da diversidade étnico-racial. O artigo é parte de pesquisa de doutorado em que foram analisadas duas experiências: uma desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul e outra, pela Secretaria Municipal de Educação de

Campinas /SP. Tal estudo é ancorado em concepções da Teoria Crítica da Educação, em que as práticas pedagógicas se relacionam às práticas sociais, e, nesse sentido, o professor também tem a tarefa de construir estratégias educacionais que fomentem o respeito à diversidade étnico-racial. A pesquisa apontou que a formação incentivou as professoras a criarem metodologias e reorganização dos currículos, incluindo a temática da diversidade nos seus afazeres, e, assim, elas influenciaram na reformulação dos projetos pedagógicos. As professoras solicitaram aos gestores compra de materiais, como bonecas negras e livros com personagens negros, com representatividade positiva. Dessa forma, novas práticas com a diversidade étnico-racial se constituíram, e a pesquisadora ressaltou ser um avanço na construção de uma educação infantil que promova a igualdade racial.

No entanto, Sarmiento e Fossatti (2012) focalizaram os saberes docentes de professores da Educação Infantil em escolas da Educação Infantil na cidade de Canoas, que participaram do Programa de Formação Continuada “Escola em Movimento: Saberes e Fazeres em Cena”. O programa de formação faz parte de uma política pública municipal, e nele, aparece como objetivo "propor espaços formativos que viabilizem a reflexão, a avaliação e a projeção de estratégias de caráter intervencionista para qualificar as práticas dos gestores e professores visando à melhoria dos indicadores de desempenho dos alunos da Rede Municipal de Canoas”, que atende os profissionais que atuam na rede municipal e que busca o investimento na ampliação e na revitalização das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na reestruturação do plano de carreira, na formação de professores e gestores e na pesquisa com a parceria com a universidade Centro Universitário de Canoas La Salle, na busca de indicadores de qualidade, ou seja, atingir as metas nacionais projetadas pelo IDEB.

Nessa perspectiva, a formação e a qualidade em educação são duas dimensões inter-relacionadas e que podem alcançar indicadores de desempenho mais elevados. Ressaltam que, enquanto um espaço de reflexão-investigação-ação e revisão das práticas educativas e dos saberes docentes construídos no decorrer das trajetórias docentes, que a formação pode contribuir para (re)visitar as pedagogias direcionadas à infância, problematizar as concepções de criança e infância que permeiam os discursos e práticas educacionais, as configurações dos tempos e dos espaços educativos e a formação do professor que exerce a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo de Moreira *et al.* (2015) faz parte dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa LEFoPI/UFJF. A partir das concepções da subjetividade e dos sujeitos, tem como respaldo teórico a abordagem histórico-cultural, pautada nas ideias de Vigotski, no campo da psicologia, e de Bakhtin, no campo da filosofia da linguagem, tendo a linguagem como eixo central. Nesse

sentido, busca-se compreender como as infâncias são vividas e se constituem no contexto educacional a partir da mediação entre sujeitos, crianças e adultos e da apropriação e da resignificação dos elementos da cultura, tendo a linguagem como eixo central para a compreensão desse processo como mote dos estudos realizados pelo grupo. Assim, são apresentados dois projetos investigados: (1) pesquisa-intervenção na perspectiva crítica de colaboração com profissionais da creche em formação continuada no contexto das creches públicas municipais, que foram reveladas a partir da reflexão crítica: “o choro infantil como manifestação de linguagem; a organização espacial como elemento constitutivo da prática pedagógica; a inserção da criança e da família como processo de negociações permanentes; a rotina como possibilidade de recriação dos tempos/espacos na creche e o brincar em diferentes tempos, as relações entre as brincadeiras e o contexto sócio-histórico, e o papel das atividades lúdicas no interior da educação infantil”; (2) estudo longitudinal para compreender a experiência de um grupo de crianças na transição entre a etapa da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com foco na leitura. O estudo foi realizado ao longo dos três anos de observação, acompanhando a rotina das crianças e as vivências com a leitura nessa rotina nas escolas, e se desdobrou na pesquisa “Práticas de leitura no ensino fundamental”.

As autoras constataram que a transição entre as etapas da educação infantil e ensino fundamental impacta os modos como adultos e crianças se constituem no espaço escolar, a partir das formas de organização dos tempos e dos espaços escolares, das rotinas, das formas com que se relacionam adultos/crianças e, especificamente, a leitura na concepção de seu papel na formação das crianças, a qual, vivida de forma lúdica na Educação Infantil, com as diferentes linguagens como música, dança e desenho, no ensino fundamental, passa ser concebida como aprendizagem relacionada ao conteúdo dos textos lidos ou à apropriação do sistema de escrita alfabético na forma de uma aprendizagem do próprio ato de ler. Talmudança, ao longo dos três anos do ensino fundamental, impacta em outras organizações da rotina, tais como: menor disponibilidade de tempos e materiais para brincar, aumento do tempo destinado às atividades de sistematização da escrita, assim como mudança na forma de o professor mediar essa relação das crianças com os textos.

Vieira e Côco (2017) buscaram compreender como se efetiva a formação de professores da educação infantil que atuam em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a fim de reafirmar o direito das crianças do campo à educação. A pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, alicerçada no referencial teórico-metodológico bakhtiniano, foi realizada em um estado da região sudeste, adotando os seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionários a 98 professores que trabalham em assentamentos,

sendo 14 que atuam na educação infantil e foram selecionados para a análise de dados; observação, em 2 encontros anuais, dos educadores da reforma agrária, quando houve roda de conversa com o setor do MST; encaminhamento de entrevistas semiestruturadas com o gestor e uma educadora da Educação do Campo e observação no contexto de uma instituição de educação infantil do campo. As autoras destacam ainda que, no município pesquisado, não se encontra uma instituição exclusiva de atendimento à Educação Infantil no Campo, e o atendimento é realizado pela organização de salas de Educação Infantil anexas às escolas de Ensino Fundamental.

Os dados resultantes da aplicação do questionário foram adensados com as enunciações produzidas na entrevista realizada com as educadoras. Assim, a partir das análises realizadas, as autoras problematizam a responsabilidade do poder público com os investimentos na formação com a Educação Infantil do Campo, indicando estes necessitam de fortalecimento, sobretudo na parceria entre as ações do MST e os municípios, para encaminhar as ações formativas implicadas com o pertencimento ao trabalho na Educação Infantil no Campo.

Buscando responder à questão “Qual a relação entre os cursos de Educação Ambiental (EA) oferecidos pela Rede Municipal de Curitiba (PR) aos professores de Educação Infantil (EI) e seus desdobramentos na prática pedagógica junto às crianças?”, o estudo de Rodrigues e Saheb (2019) foi realizado em 10 Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba. Os sujeitos da pesquisa foram 11 professores, atuantes na EI com o critério de que tivessem realizado algum dos cursos referentes à EA oferecidos pela Rede entre 2010 e 2016. A metodologia utilizada foi análise documental, entrevista semiestruturada e observação de uma prática de Educação Ambiental com o objetivo de identificar as fontes usadas pelos professores para o planejamento das atividades, bem como descrição de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática. As autoras constatam que as práticas pedagógicas voltadas à temática ambiental que são realizadas nas instituições de Educação Infantil ocorrem uma vez por semana a partir de uma formação obrigatória na Rede Municipal, denominada “natureza e sociedade”. Ademais, observaram que as professoras não concebem atividades de educação ambiental em outras áreas de formação, e entende-se, logo, que essa dificuldade deve ser superada, já que se trata de um tema transversal e interdisciplinar. Nesse contexto, é importante as professoras compreenderem que a educação ambiental não se restringe apenas a “natureza e sociedade”, podendo repensar suas práticas, envolvendo diferentes áreas de formação.

Com base no mapeamento realizado, busco tecer algumas interlocuções com pesquisas e trabalhos encontrados. Inicialmente, é importante destacar que a leitura dos trabalhos adensaram os referenciais teóricos que respaldam esta pesquisa, ampliando os diálogos para

sua

construção. Pude constatar que foi localizada apenas uma tese que versasse sobre a temática. Para compreender esse tema, torna-se necessário analisar os aspectos históricos, políticos e culturais que estão na base da constituição dessa etapa da Educação Básica e da definição da formação exigida do profissional que nela atua.

As pesquisas evidenciam que a formação continuada na Educação Infantil se constitui como um grande desafio em decorrência das especificidades da docência nessa etapa educacional e demonstraram que muitas práticas desenvolvidas junto aos bebês e às crianças não estão em consonância com documentos e produções da área, que orientam as especificidades do trabalho nesta etapa, bem como a necessidade da articulação entre teoria e prática. Tais estudos também ressaltaram que os programas de formação devem possibilitar que as professoras sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento e devem ser ouvidas para a construção da formação continuada *com* as professoras e não para as professora. Demonstraram, ainda, que as condições institucionais em que ocorrem as práticas das professoras da Educação Infantil, muitas vezes, são precárias e contribuem para que tais práticas, às vezes, não correspondam ao que é preconizado nas legislações.

Observei ainda a ausência de políticas públicas para essa etapa, bem como para a formação de professoras da Educação Infantil. Constatei ainda a precarização da formação das professoras das creches em comparação à das professoras da pré-escola. Tais apontamentos dialogam com minha questão e se assemelham à realidade dos dados do município de Juiz de Fora, lócus do meu objeto de pesquisa. Outro fator que merece destaque é o fato de que as pesquisas em diferentes regiões do Brasil apontam para dados muito semelhantes. Por conseguinte, as pesquisas de Santos (2014) e Dudar (2013) apontaram que a formação continuada tem o objetivo de suprir as lacunas da formação inicial e que a expectativa de algumas professoras é a de que a formação continuada assuma uma perspectiva utilitarista e pragmática. Nesse sentido, é necessário compreender que a formação continuada não pode se reduzir a essa mera função utilitarista, e sim proporcionar que as reflexões possibilitem novos saberes e fazeres. Como assinalam Baptista et al; (2016):

A formação docente deve, pois, valorizar a reflexão como fonte de produção de um saber fazer que se consolidará a partir da análise da própria prática. Por meio da experiência com as crianças e da reflexão teórica, o professor deve questionar as estratégias utilizadas, descobrir as teorias implícitas, ampliar seus conhecimentos teóricos e experiências artístico-culturais e ser capaz de eger e criar suas próprias metodologias (BAPTISTA ET AL, 2016, p.5).

Ao fazer um breve recorte nas pesquisas selecionadas, a formação continuada para o

trabalho a ser desenvolvido com a “Leitura e Escrita na Educação Infantil” no portal da Capes, as pesquisas de Mendes (2013), Santos (2014) e Campos (2017) evidenciam a complexidade dos processos de formação e também do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita. Diante do exposto, a relevância da formação sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil foi concebida diante da convicção de que as professoras de tal etapa têm direito a uma formação que assegure conhecimentos sobre linguagem, leitura e escrita, dialogando com diferentes campos teóricos, reconhecendo e valorizando as especificidades dos bebês e das crianças de 0 a 6 anos e considerando as interações e as brincadeiras como eixos das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, na próxima seção, apresento pesquisas e trabalhos que abordam a temática da “Leitura e Escrita na Educação Infantil”.

1.2 LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.2.1 Teses e Dissertações

Ao realizar a pesquisa no sítio da Capes, orientei-me a partir do seguinte descritor: “Leitura e escrita na Educação Infantil”. Inicialmente, encontrei 06 (seis), pesquisas relacionadas ao tema. Após a análise dos títulos e a leitura dos resumos, foram selecionados 05 (cinco) trabalhos apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Teses e dissertações selecionadas sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil (2010-2020)

Ano	Títulos	Autoras	Instituição	Natureza
2012	Leitura e Escrita na Educação Infantil: As configurações da prática pedagógica	Ângela Druzian	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Mestrado
2014	Educação Infantil e os eventos de letramento em uma turma de cinco anos	Isabela Costa Dominici	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado

2015	Leitura e escrita na educação infantil: Concepções e Práticas em uma Escola Pública de Santo André – SP	Carolina Mariane Miguel	Universidade Nove de Julho	Mestrado
2015	Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande - RS.	Leticia de Aguiar Bueno	Universidade Federal do Rio Grande	Mestrado
2017	Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções e práticas para a formação do leitor competente	Mariclea Dias Soares	Universidade Católica de Petrópolis	Mestrado

Fonte: Produzido pela autora (2021).

A pesquisa de Druzian (2012), teve como objetivo identificar o enfoque dado à leitura e à escrita nas instituições públicas da educação infantil no município de Limeira, SP, buscando identificar as concepções de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita apresentadas pelos professores em suas práticas pedagógicas, bem como as relações entre os discursos e as práticas de tais profissionais, e se os responsáveis pelas crianças manifestaram conhecimento da proposta formulada pelas professoras e o que apontaram sobre o ensino da leitura e da escrita com as crianças. Utilizando a tabela da Fisher e Yates, a pesquisadora selecionou, 20% das escolas de Educação Infantil que atendem as crianças de quatro a cinco anos e 20% dos pais ou dos responsáveis, totalizando 16 docentes e 54 responsáveis. Foram observadas as aulas dos docentes e realizada entrevista com responsáveis e docentes. A pesquisadora concluiu que os dados da pesquisa revelaram que o trabalho desenvolvido com a leitura e a escrita está calcado em uma abordagem tradicional que tem como foco uma concepção de leitura e escrita voltada apenas para a aquisição do código alfabético, embora os discursos dos docentes se

mostrassem opostos às suas práticas. A pesquisadora destaca que, na relação escola-família, há uma superficialidade e aponta a necessidade de relações mais horizontais a fim de contribuir para que as famílias compreendam as propostas de ensino das professoras bem como o trabalho a ser desenvolvido para a construção da leitura e da escrita.

Dominici (2014) investigou os sentidos e os significados atribuídos aos eventos de letramentos pelas crianças de uma turma de 5 anos em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da cidade de Belo Horizonte. A pesquisadora identificou 121 eventos de letramento, em sua análise de dados, destacando aqueles em que as crianças construíram hipóteses sobre a linguagem e a língua escrita, os que as crianças foram protagonistas e em que a brincadeira e o desenho foram essenciais para a construção de sentidos e significados à linguagem escrita. A pesquisadora ressalta a importância de se trabalhar a linguagem escrita com crianças menores de 6 anos, desde que se respeitem as suas especificidades. A pesquisa revelou ainda que, entre as crianças, a linguagem escrita foi permeada por laços afetivos e suas vivências socioculturais. Sendo assim, concluiu que as crianças menores de seis anos pensam, falam, questionam e buscam compreender a linguagem escrita.

Na mesma perspectiva, a pesquisa de Bueno (2015) teve por objetivo conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pela professora de uma turma de pré-escola, em uma escola municipal do campo no município de Rio Grande – RS, junto às crianças. A pesquisa de abordagem qualitativa, seguiu os princípios da etnografia e os princípios da Sociologia da Infância. Os instrumentos utilizados na metodologia foram observação e entrevistas. Os instrumentos para coleta de dados utilizados foram diário de campo, filmagens e fotografias. A pesquisa apontou dois eixos principais nas práticas letradas do grupo investigado: a oralidade e a interação. A pesquisadora observou que a principal prática de letramento desenvolvida pela turma era a “rodinha”. Em suas considerações, a pesquisadora diz que as práticas de letramento desenvolvidas pela professora não se relacionam ao contexto em que as crianças estão inseridas: o campo.

Miguel (2015) buscou analisar as concepções e as práticas de leitura e escrita nos registros e nas falas das professoras dos anos finais da Educação Infantil em uma escola da cidade de Santo André–SP. Os sujeitos da pesquisa foram 6 professoras que trabalhavam com as turmas de crianças de 4 e 5 anos e a assistente pedagógica da unidade escolar. A metodologia de pesquisa foi de pesquisa intervenção embasada na ação-reflexão-ação da práxis educativa, e os procedimentos de coleta de dados foram análise documental e entrevistas. Os dados foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Constatou-se um distanciamento das práticas preparatórias historicamente para a

alfabetização, como apresentação de letras na ordem do alfabeto, cópias e contornos repetitivos de letras, e a busca por incluir práticas diárias de leitura e atividades em que as crianças pudessem ler e escrever palavras e textos dos seus contextos. A pesquisadora ressalta que as formações promovidas pela rede de ensino enfatizam as concepções de infância, brincar e culturas infantis, mas não abordam de modo específico a questão da leitura e da escrita. Nesse sentido, acentua a falta de clareza das professoras sobre trabalhar ou não com a alfabetização nas turmas de 4 e 5 anos. A pesquisadora aponta que uma formação continuada em serviço com articulação entre os dois segmentos – Educação Infantil e Ensino Fundamental – poderia contribuir para a continuidade no processo de leitura e escrita, tendo em vista a necessidade de formação das professoras da rede de ensino.

O estudo de Soares (2017) teve como objetivo analisar as práticas leitoras desenvolvidas pelos professores da Educação Infantil com alunos do 4º e 5º períodos que têm contribuído para a formação do leitor competente. A pesquisa de natureza qualitativa adotou, como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa exploratória. Para a coleta de dados, foi utilizado o questionário, composto de perguntas fechadas e abertas que foram aplicados em 22 escolas de Educação Infantil da rede Municipal de Petrópolis -RJ, com 29 respondentes. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009).

Os resultados apontaram que as práticas pedagógicas que contribuem para formação do leitor competente precisariam de maior aprofundamento teórico por parte dos professores, considerando a especificidade do trabalho na Educação Infantil.

1.2.2 Produções científicas nas Reuniões da ANPEd

Considerando o recorte temporal estabelecido para o mapeamento, foi realizado o levantamento dos termos “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, entre a 33ª e 38ª Reunião da ANPEd, que ocorreu entre os anos de 2010 a 2017. Ao realizar o levantamento no GT 07 da ANPEd, dos 109 trabalhos, encontrei dois que muito se aproximam do meu estudo e que apresento no Quadro 4.

Quadro 4 - Trabalhos selecionados no GT 07 ANPEd sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil (2010-2020)

Ano	Título	Autor	Instituição	Publicação
-----	--------	-------	-------------	------------

2015	Linguagem e Educação Infantil: O que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico	Bruna Molisani Ferreira Alves	UFRJ	37ª Reunião Nacional da ANPED
2017	Produção Acadêmica sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013: Algumas reflexões	Vanessa Ferraz Almeida Neves Patricia Corsino	UFMG/UFRJ	38ª Reunião Nacional da ANPED

Fonte: Produzido pela autora (2021).

O trabalho de Molisani (2015) é parte de tese de doutorado em que buscou compreender as concepções e AS práticas de professoras da Educação Infantil sobre o trabalho com a linguagem a partir da análise de enunciados produzidos em contexto de formação continuada, ancorada na perspectiva de linguagem de Bakhtin (2003,2009,2011). Os procedimentos teóricos adotados foram a observação participante dos encontros de formação durante três anos (2011-2013), as gravações em áudio e/ou vídeo, as entrevistas coletivas e a análise de enunciados orais e escritos produzidos por formadoras e professoras. A partir dos discursos analisados, a pesquisadora identificou consensos dos enunciados das professoras, relacionados às práticas em comum, como a roda de conversa e a importância da leitura. No entanto, aponta a necessidade de que, nas situações pedagógicas, a linguagem seja vivida nas dimensões expressiva e dialógica. Os discursos demonstraram ainda que há algum “o que fazer” com o trabalho a ser desenvolvido com a linguagem na educação infantil, e, assim, a pesquisadora destaca que é preciso avançar na discussão do “como” e do “por que” fazer, desenvolvendo uma metodologia do trabalho com a linguagem na infância.

Neves e Corsino (2017) tiveram como objetivo mapear o estado do conhecimento sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil na produção acadêmica brasileira entre 1973 e 2013. Sendo assim, utilizaram as bases de dados nacionais dos seguintes sítios: Biblioteca

Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Bibliotecas Universitárias, bem como dos trabalhos apresentados nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos GTs 07 e 10. As pesquisadoras organizaram a pesquisa em três interstícios e cruzaram termos gerais (Educação Infantil, Creche, Infância, Pré-escola e Bebês) e termos específicos (Letramento, Alfabetização, Escrita, Leitura, Literatura, Oralidade e Linguagem) e assim encontraram 48 trabalhos apresentados na ANPEd e trouxeram as seguintes indagações: “por que apenas uma pequena parte dos resultados destas pesquisas de teses e dissertações foram apresentados na ANPEd? Os trabalhos não foram apresentados porque não foram submetidos ou porque não foram aprovados?”. Destacaram a urgência de se organizar as informações sobre as reuniões anuais e sobre as publicações dos GTs da ANPEd, já que realizaram o levantamento manualmente da 1ª a 22ª reunião. Somente a partir da 23ª reunião, consultaram os trabalhos na página eletrônica que não estão organizados em banco de dados e não permitem uma busca com filtros. Por fim, destacam a importância de se organizar as informações acerca das reuniões anuais e das publicações evidenciando a potência da Associação para o resgate histórico das pesquisas em Educação e também a fragilidade, a dispersão e a perda de informações fundamentais sobre a Educação no Brasil.

No GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita, encontrei 96 trabalhos. Ao colocar os termos “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, identifiquei um trabalho que apresenta aproximações com o meu objeto de pesquisa, o qual é apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Trabalho selecionado no GT 10 Anped sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil (2010-2020)

Ano	Título	Autor	Instituição	Publicação
2015	“Quem gostou da história?” ...a compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios	Dilian da Rocha Cordeiro	UFPE	37ª Reunião Nacional da ANPEd

Fonte: Produzido pela autora (2021).

A pesquisa de Cordeiro (2016) teve como objetivo conhecer as concepções sobre leitura e a compreensão dos textos escritos de duas professoras que atuavam nos grupos IV e V da Educação Infantil. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observação da prática docente. Observou-se que as professoras tinham uma representação de leitura bastante positiva. Porém, não identificavam a compreensão de textos como objeto de ensino e que as atividades de leitura, mesmo sendo uma prática rotineira, não tinham como objetivo o desenvolvimento da compreensão de texto pelas crianças. Demonstraram que a compreensão dos textos era vista como algo do processo natural em decorrência do contato das crianças com os livros e dos momentos da leitura em sala. Nessa perspectiva, na pesquisa é pontuada a necessidade de repensar a formação continuada, pois o fazer prático também depende de saberes teóricos.

1.2.3 Artigos no ScieLo

Ao realizar o levantamento de trabalhos no Scielo, encontrei três artigos que, considerando o título, podem estabelecer uma interlocução com o meu objeto de pesquisa. No entanto, após a leitura, identifiquei que apenas dois se aproximavam desse objeto, os quais apresento no Quadro 6.

Quadro 6 - Artigos selecionados no Scielo sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil (2010-2020)

Ano	Título	Autoras	Publicação
2010	Leitura/Escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas da rede pública	Jerusa Fumagali de Sales Maria Alice de Mattos Parente Lia Beatriz de Lucca	Paidéia

		Freitas	
2013	Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil	Maria Lúcia Castanheira Vanessa Ferraz Almeida Maria Cristina Soares de Gouvêa	Caderno Cedes
2019	Leitura e Escrita na Educação Infantil: Contextos e Práticas em Diálogo	Maria Fernanda Rezende Nunes Patrícia Corsino	Cadernos de Pesquisa

Fonte: Produzido pela autora (2021).

No artigo de Castanheira, Almeida e Ferreira (2013), as autoras investigaram eventos tanto interacionais quanto de letramento em uma escola pública, especificamente, em uma turma de Educação Infantil. Desse modo, foram examinadas e analisadas condições sociais e semióticas nas quais a escrita está presente no cotidiano dos alunos. Os eventos de letramento que foram escolhidos e analisados fazem parte do banco de dados do estudo realizado em 2008 (Educação Infantil) e no primeiro semestre de 2009 (1º ano do Ensino Fundamental), em especial, eventos de letramento numa turma de Educação Infantil, com dez meninos e onze meninas com idade entre 4 e 5 anos, moradores das vilas empobrecidas no bairro de classe média onde a escola está localizada. Nesses eventos, professora e alunos se revezavam no protagonismo, ampliando, assim, a interação da turma. Os resultados foram positivos na medida em que a turma observada demonstrava interesse e motivação em expressar suas ideias e identidades através de práticas de letramento na medida em que a professora buscava

contextualizar as atividades utilizando jornais e revistas, por exemplo.

Nunes e Corsino (2019) analisaram os relatórios de entrevista e observação de 27 escolas e turmas de educação infantil no âmbito da pesquisa: “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”, desenvolvidas em sete municípios: Recife (PE), Natal (RN), Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), Lagoa Santa (MG) e Porto Alegre (RS). As autoras definem como boas práticas “aquelas nas quais infância e experiência educação e cuidado constituem binômios de criação”, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI,2009). É apresentado um perfil das escolas e analisados os registros de observação a partir de duas categorias: espaços e materiais e interações e interlocuções. As autoras revelam nas conclusões que há uma busca de identidade para a educação infantil na forma dialógica como as professoras escutam e respondem às crianças e no contraste entre creches e pré-escolas. Na creche, as práticas predominantes são de cunho lúdico-simbólico, enquanto, na pré-escola, as práticas são pautadas em conteúdos relacionados à alfabetização.

Com base no mapeamento realizado, não foram localizadas teses que versassem sobre a temática.

Após o levantamento das pesquisas e dos trabalhos, pude constatar que evidenciam a discussão se a Educação Infantil deve ou não trabalhar aspectos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, que é uma dúvida frequente no cotidiano das professoras que atuam nesse segmento. Alguns trabalhos apontam que a apropriação da leitura e da escrita ocorre de forma descontextualizada e equivocada, submetendo as crianças a atividades repetitivas com lápis e papel, desconsiderando as suas especificidades, as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL,2009).

Nessa perspectiva, reporto-me a Vigotski (2021/1928-1929), que, no início do século XX, argumentava que o domínio da linguagem escrita não poderia ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa afirmando que:

Para nós, é evidente que o domínio da fala escrita, por mais que seja um momento decisivo, não é determinado de fora para dentro, pelo treinamento escolar; na realidade, ele é produto do longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento da criança(Vigotski 2021, p. 105)

E o desenvolvimento dessas funções não ocorre pela orientação da continuidade e da evolução, mas por meio de rupturas e também de involução. Ao lado do movimento de avanço, isto é, de surgimento de novas formas, ocorrem processos de retrocesso, de extinção. Na história do desenvolvimento da fala escrita na criança, encontramos as metamorfoses mais inesperadas,

ou seja, a transformação de algumas formas em outras (Vigotski 2021, p.106)

Vigotski também defende que a escrita precisaria ser ensinada como algo relevante para a vida da criança, pois somente dessa forma ela se desenvolveria não como “hábito de mão e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de fala” (p.135).

Contrapondo ao modelo tradicional de apropriação da leitura e escrita, pesquisas e trabalhos apontam também que, desde muito cedo, as crianças se interessam pelo funcionamento da linguagem escrita: formulam hipóteses sobre o funcionamento desse sistema, brincam imitando a escrita, criam histórias a partir dos textos verbais e visuais. Tais condutas demonstram que as crianças se interessam em conhecer o funcionamento desse sistema e se apropriar dele. Nessa perspectiva, Baptista (2010) ressalta que:

O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura com o qual a criança interage e pelo qual demonstra interesse em compreendê-lo e dele se apropriar. (BAPTISTA, 2010, p. 3)

Importa destacar que as pesquisas também sinalizaram a necessidade da formação das professoras diante das dificuldades enfrentadas em relação ao trabalho com a leitura e com a escrita, considerando as especificidades das crianças na Educação Infantil. Nesse sentido, a formação LEEI pode contribuir significativamente para apoiar as professoras no trabalho a ser desenvolvido com a apropriação da linguagem oral, da leitura e da escrita

No capítulo seguinte, serão apresentados e discutidos alguns pressupostos teóricos de Vigotski e Bakhtin que sustentam este estudo, bem como o percurso metodológico.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E BAKHTIN

Este capítulo apresenta e discute as bases teóricas e o percurso metodológico realizado para responder à questão de pesquisa: *Quais as percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (2021- 2022) sobre as suas práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições institucionais?*

Adotei a lente teórica histórico-cultural, pautada nos pressupostos teórico-conceituais de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin e seu Círculo para essa investigação. Conhecer como as professoras avaliam o seu fazer pedagógico e as condições do meio no e pelo qual esse fazer acontece fornece elementos para compreender o que é ser (ou estar sendo) docente na/da Educação Infantil em um dado contexto sócio-histórico-cultural e aponta para alguns desafios da formação continuada e da atuação profissional.

Inicialmente, serão abordadas as convergências e as especificidades de cada autor, destacando alguns conceitos que sustentam essa pesquisa. Em seguida, serão explicitados os elementos metodológicos, a saber: o contexto da pesquisa, os sujeitos e o instrumento para a geração dos dados.

2.1 - Um olhar histórico-cultural sobre as professoras, sobre suas práticas e sobre as condições institucionais a partir da Psicologia Histórico-Cultural e a Filosofia da Linguagem

Recorri à abordagem histórico-cultural, notadamente no pensamento de Mikhail Bakhtin e seu Círculo e de Lev Vigotski considerando que o material da Coleção Leitura e Escrita está fundamentado nessa perspectiva teórica, e assim têm como fio condutor a concepção de que os sujeitos humanos se constituem como tal, pela linguagem.

As práticas docentes, entendidas aqui como atividades concretas histórica e socialmente situadas, que produzem e transformam os contextos e as próprias professoras, apresentam-se como “lugar da experiência constitutiva do ‘eu’” (OLIVEIRA, 2010, p. 211). Como afirma Vigotski, “a atividade realiza a vida” (PRESTES, 2012, p. 19), uma vez que é o elo entre o sujeito e o mundo; é por meio da atividade humana (simbólica) que a consciência emerge.

Nessa abordagem, então, a consciência é concebida como um sistema semiótico dinâmico. A linguagem é constituidora da consciência e transformadora da vida humana. “Sem material semiótico a consciência resulta em ficção”, alerta Freitas (2017, p. 18),

baseada na

ideia de Bakhtin/Volochinov (1988) de que a forma e a existência da consciência têm sua origem nos signos criados por um grupo social.

A linguagem atravessa, portanto, a interação do sujeito com o outro propiciando a emergência das características tipicamente humanas, já que:

[...] sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende as funções psíquicas superiores, não forma a consciência, enfim, não se constitui como sujeito” (FREITAS, 1996, p. 320).

Bakhtin e Vigotski alicerçam seus estudos sobre a linguagem no materialismo histórico dialético diferenciando-se de outros autores marxistas da sua época porque “partem das carências no que se refere ao estudo da consciência, da linguagem e das formações ideológicas concretas” (PONZIO, 2015, p. 71). Ambos se preocuparam em resolver o problema da significação a partir de vias diferentes, porém que guardam semelhanças.

Enquanto Bakhtin tomou como objeto de análise a linguagem, contrapondo-se às perspectivas teóricas da linguística de seu tempo, Vigotski, comprometido com uma visão sócio-histórica-cultural de homem, colocou a linguagem, enquanto elemento da cultura, no centro de suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano. Apesar de esses pensadores partirem de espaços enunciativos distintos, visto que Vigotski estudou a linguagem no âmbito da psicologia fundamentada historicamente e Bakhtin abordou a natureza filosófica da linguagem, os dois formularam seus pressupostos teóricos pautados em uma compreensão totalizante do ser humano, considerando, assim, o contexto histórico e cultural como elemento fulcral para a constituição do ser humano.

Assim, a concepção de ser humano está pautada na noção de sujeito que se constitui da e na linguagem social e historicamente situada, através de negociações de sentidos. Freitas (2017, p. 13) destaca também que esse entendimento está assentado na “perspectiva semiológica na qual o signo como um produto social tem função geradora e organizadora dos processos psíquicos”.

Como adverte Sobral (2014), para Bakhtin, o sujeito não se submete passivamente às condições sócio-históricas nem é fonte exclusiva do sentido.

A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido (SOBRAL, 2014, p. 22).

A ênfase no sujeito relacional e alteritário, que se define a partir do outro, por meio de sentidos que são tensionados e negociados, está presente no pensamento desses teóricos.

Além

de o sujeito se definir por meio do outro, ele também define esse outro, afirmando o inacabamento do ser humano (SOBRAL, 2014). Assim, pode-se depreender que esse processo de constituição humana é sempre social, visto que só é possível se consolidar a partir de relações humanas, na dimensão intersubjetiva.

Nas próximas seções, foram destacadas algumas contribuições específicas de Bakhtin e Vigotski a esse trabalho.

2.1.1 A perspectiva dialógica discursiva de Mikhail Bakhtin

Mikhail Bakhtin foi um filósofo russo que desenvolveu intensa atividade intelectual e revolucionou os estudos da linguagem no século XX pela abordagem dialética entre sujeito e meio e por sua produção teórica em outros campos do conhecimento, tais como: literatura, psicologia, história, antropologia, filosofia e filosofia da linguagem.

Como já mencionado, a linguagem está no âmago das suas investigações, a qual considera produto da atividade humana coletiva. Bakhtin apresentou contrapalavras em relação às concepções existentes naquela época, quais sejam, o Subjetivismo Idealista – língua como processo de criação individual - e o Objetivismo Abstrato – que abordava a língua um sistema abstrato de normas imutáveis. Contrário às duas abordagens, as quais entendia como reducionistas, o autor destacava a língua como resultado da dialética entre sujeito e meio. Conforme Freitas (2005, p.302), “esse rompimento em relação a um modelo positivo de ciências humanas consubstancia-se na perspectiva da historicidade, na quebra de paradigmas, na centralidade da linguagem e na interdisciplinariedade”.

A concepção dialógica da linguagem tem como categoria básica a interação verbal e aponta para a compreensão de que é o principal elemento na constituição dos sujeitos, já que o mundo chega a cada um de nós pela palavra do outro, em um processo amplo de apropriação de significados e do uso que fazemos dela na vida cotidiana. Dessa maneira, enquanto o sujeito se constitui, ele também se altera, constantemente, já que cada contexto histórico tem seu repertório de formas de discurso que funciona com um espelho que “reflete e refrata o cotidiano”. Sendo assim, é no uso da palavra na vida do dia a dia que se evidenciam e disputam os valores da sociedade. De acordo com Corsino (2015):

Nossas respostas são formuladas a partir da nossa relação com a alteridade. Nas inter-relações entre o eu e o outro se confrontam múltiplos discursos e nesta arena nos constituímos e somos constituídos mutuamente, sempre de forma inacabada e

provisória. (CORSINO, 2015, p.401)

Para melhor compreender a relação do eu com o outro e os múltiplos discursos que se estabelecem nessa relação, Bakhtin diferencia as possíveis relações que se estabelecem: o “eu-para-mim” (a auto percepção), o “outro-para-mim” (a percepção em relação ao outro) e o “eu para-o-outro” (a percepção dos outros em relação ao sujeito). Nesse sentido, o autor explica que:

[...] tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome e que penetra em minha consciência vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1992, p.278).

Assim, Bakhtin afirma que “A vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2003, p.348), pois a vida só é possível a partir do outro. Ao tratar dos múltiplos discursos que acontecem do ato de questionar, de ouvir, concordar, discordar etc, Bakhtin mostra a relevância da dialogia e de como o diálogo entre o eu e o outro confronta os discursos e constitui os sujeitos de “forma inacabada e provisória” (CORSINO, 2015, p.401). É através do diálogo, da troca, que o sujeito se constitui, através dessa inter-relação que se dá entre o eu e o outro.

A dialogia, portanto, é fundante do nosso ser no mundo, e o ato responsivo é entendido como a responsabilidade de cada um em relação ao outro, a não indiferença de cada um ao outro, que é mutuamente constitutiva. Nessa perspectiva, “a didática – como ensinamos o que ensinamos – é um ato responsivo, uma resposta responsável e não indiferente ao outro – sujeitos a quem o ensino se dirige” (CORSINO, 2015, p.401). Ao tratar do conceito de ato responsivo, faz-se necessário olhar para a constituição das professoras a partir da relação que este estabelece com o outro. Nesse sentido, a formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, contexto dessa pesquisa, apresenta-se como uma resposta responsável, uma vez que não é indiferente à realidade das professoras, compreendidas como sujeitos históricos e culturais. Ao contrário, a formação busca estabelecer tom dialógico com os saberes e fazeres das professoras articulado com um trabalho pedagógico significativo junto aos bebês e às crianças com vistas a subsidiar práticas pedagógicas qualificadas com a oralidade, leitura e escrita.

Se entendemos a formação continuada das professoras como ato responsivo, a educação e, logo, a docência junto aos bebês e às crianças não podem ser compreendidas de outra forma, uma vez que, para Bakhtin, a palavra “ato” tem o sentido de colocar a si e o outro em movimento. Não se trata apenas de fazer algo a mais, de dar um passo à frente, mas de assumir

uma posição, de implicar-se com alguma coisa e, conseqüentemente, de assumir responsabilidades perante a si e ao outro.

Na obra de Bakhtin intitulada *Para uma filosofia do ato responsável*, Ponzio (2017) esclarece a etimologia de alguns termos do autor, dentre eles destaca a palavra *postupok*, traduzida como “ato”. Nas palavras de Ponzio:

[...] “postupok é um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever de responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção” (PONZIO, 2017, p.10).

Dessa forma, a docência é um ato responsivo, uma resposta responsável, que não é indiferente a quem se endereça. Isso implica pensar sobre a Educação Infantil e seu papel na formação de leitores de bebês e crianças, favorecendo o acesso à leitura e à escrita, de modo que o espaço, o tempo, o acervo de materiais, a mediação literária etc se façam presentes.

No entanto, esse ato que não se repete pressupõe que olhemos para o lugar ocupado pelas professoras na relação com bebês e crianças. Como o ato responsável de agir implica a alteridade, que nos constitui e ocorre em uma via de mão dupla, as crianças se constituem na relação com os adultos, e estes, por sua vez, constituem-se pelo olhar do outro-criança. Segundo Corsino:

Como seres únicos, cada um ocupa um lugar singular, insubstituível que o obriga a realizar a sua singularidade. E assumir a responsabilidade da unicidade da existência coloca o sujeito frente a alteridade, isto é, nos centros de valor diferentes e correlacionados: eu e o outro. (CORSINO, 2015, p. 400).

A autora afirma que a não indiferença ao outro move o sujeito a ensinar de forma comprometida, de forma situada, dialogando com o outro ou com os outros, de forma que seja possível escutar e responder, percebendo que cada eu elabora as suas respostas a partir do seu lugar único, lugar este que Bakhtin trata como exotópico.

Para ela, é nesse processo de ensino-aprendizagem que se dá o ato responsivo delineado por Bakhtin, nesse diálogo, no qual o eu e o outro se confrontam e também se encontram, portanto “a linguagem como mediação sógnica” é fundamental (CORSINO, 2015, p.402). Na perspectiva do ensino, é a linguagem que possibilita todo o processo didático. E Bakhtin (2003) afirma que a linguagem e a vida não podem ser dissociadas. Sobre isso, Baptista *et al.* (2016) explicam:

Para Bakhtin (2003), a língua atravessa a vida e a vida é atravessada pela língua. Língua e vida são indissociáveis. O trabalho a ser realizado com as linguagens oral e escrita, só tem sentido quando realizado com discursos reais

e significativos. Isto é, com discursos que realmente se dirijam a alguém e que tenham uma finalidade enunciativa. (Baptista *et al.*, 2016, p. 19)

Por conseguinte, tratar de educação a partir do referencial teórico de Bakhtin implica pensá-la como experiência humana na articulação entre ciência, arte e vida. No ensaio *Arte e Responsabilidade*, que foi publicado em 1919, integrando posteriormente o livro *Estética da Criação Verbal*, o autor faz uma densa reflexão sobre os campos da cultura humana. Afirma que tanto podem adquirir unidade no indivíduo quanto permanecer cindidos e, dessa forma, manter apenas uma relação mecânica e externa. Quando a cisão ocorre, a arte ou a ciência se tornam autossuficientes e isoladas da vida, e essa postura mecânica denota consequências éticas que acabam empobrecendo culturalmente o ser humano. “Os três campos da cultura humana a ciência, a arte e a vida só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade” (BAKHTIN, 2013, p.xxxiii).

Bakhtin assevera ainda que é a unidade da responsabilidade que pode garantir um nexo interno dos elementos do sujeito, que ora está na vida ora está na arte. Para Bakhtin, é importante que haja uma articulação, um diálogo possível entre a vida e a arte para que, de fato, gere uma ação, e o indivíduo deve se tornar inteiramente responsável pelo seu ato criador.

Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa também está vinculada à responsabilidade. A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado nasérie temporal de sua vida mas também devem penetrar uns nos outros na unidaded a culpa e da responsabilidade (BAKHTIN, 2013, p. xxxiii-xxxiv).

Ao nos questionarmos sobre a articulação entre a ciência, a arte e a vida, destaca-se a questão do ato responsivo, pensamos no processo de ensino-aprendizagem. É Bakhtin (1976) quem analisa como o discurso da vida e o da arte se articulam, como a forma e o conteúdo se unem e como a ética e a estética dialogam. A partir dessa análise bakhtiniana, há, então, o material necessário para pensar na prática pedagógica como prática humana na sua integridade. Quando se toma a atuação do artista, é possível notar que ele, enquanto criador, seleciona o conteúdo e a forma em um único ato. Nessa visão, forma e conteúdo não podem ser dissociados, e isso implica o ato do criador e a posição do artista, que, ao se expressar, assume uma posição ativa. Ao se pensar na prática pedagógica, o mesmo ocorre no campo da didática, pois é o

docente quem seleciona a forma e o conteúdo, o que vai ser ensinado e como vai ser ensinado. Ou seja, o docente é responsável por toda essa seleção. Assim, na prática pedagógica, assim como no trabalho do artista, ainda que de forma diferente, a relação entre a ética e a estética implica o modo de agir. O artista é responsável pelo conteúdo que ele expressa e como esse conteúdo dialoga como o meio social; e o professor, por sua vez, é responsável pelo conteúdo¹⁰ e a forma como o oferece aos alunos (CORSINO, 2015).

Objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, organização do tempo-espço são escolhas que se articulam axiologicamente e se apresentam de uma determinada forma no ato de ensinar e aprender. É assim que no chão da escola ética e estética se indissociam. É também assim que se efetivam as políticas: nas posições marcadas no agir (CORSINO, 2015, p.403,).

Ao pensar sobre a relação entre ciência, arte e vida, Corsino destaca o sentido dialógico da ética apresentado por Buber e como isso implica no ato responsivo quando pensamos na alteridade:

Buber (2009) concebe o dialógico para além do limite do tráfego dos homens entre si; o dialógico como comportamento dos homens um-para-com-o-outro. Uma ética baseada numa não indiferença que tem como centro o perceber, o acolher, o receber, o aceitar o outro no sentido de sua percussão no eu [...] Por esta via, o outro não apenas me constitui, mas me importa. Eu e Tu nos percebemos e nos sentimos mutuamente afetados pelo acolhimento, no encontro com a alteridade. (CORSINO, 2015, p.403)

É válido retomar, então, a questão da alteridade tão relevante ao ato responsivo, sobre a qual Bakhtin trata da relação do sujeito com o outro e distingue as relações entre o: “eu-para-mim”, o “outro-para-mim” e o “eu para-o-outro”.

Ao pensarmos a didática como ato responsivo, vemos a educação como desencadeador de mudança do indivíduo e da coletividade. Assim, é possível contribuir para a formação do sujeito e propiciar uma transformação que o faça agir dentro do seu contexto, uma transformação através da relação desse indivíduo com conhecimentos e saberes. Seja na escola, além muros, seja na formação inicial ou continuada dos professores, a inter-relação dos conhecimentos é o que dá ao sujeito a base necessária para ele agir, para ser um criador, um sujeito capaz de se expressar e atuar de forma autônoma e capaz de se posicionar politicamente. Portanto, a inter-relação de conhecimentos, que ocorre de forma dialógica conforme Bakhtin

¹⁰ Importa destacar que embora a autora se refira ao termo “conteúdo” este não se aplica à Educação Infantil por ir de encontro com a concepção de currículo previstas na DCNEI e BNCC.

propõe, é que o propicia de fato a articulação entre ciência, arte e vida (CORSINO, 2015).

2.1.2 A abordagem sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski

Lev Semionovitch Vigotski foi um teórico bielorusso, que, no início do século XX, revolucionou o campo da Psicologia adotando outro modo de conceber a consciência, qual seja, como fundamentada no social, na história e na cultura. Seus estudos teceram críticas severas às concepções de desenvolvimento infantil bem como às influências no trabalho de professores e psicólogos que atuavam na educação. Vigotski inaugurou, assim, uma nova Psicologia ao trazer a concepção de ser humano como ser social, que se constitui como ser cultural a partir da relação de significações com o outro.

Conferindo centralidade à linguagem, e mais precisamente à fala (*retch*), nas transformações das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores, isto é, aquelas exclusivamente humanas, Vigotski afirmou que, além da função social de comunicação, a fala tem a função de organizar o pensamento, ou seja, reestruturar a consciência.

A linguagem, por seu turno, é carregada de significados e sentidos, que, na visão monista do autor, são dois conceitos distintos e interdependentes, que formam um binômio indissociável. O significado é um fenômeno da fala e do pensamento, pois é o significado na fala que transforma os sons em palavras. E o sentido é um fenômeno do pensamento porque os significados das palavras são conceitos, isto é, generalizações as quais materializam o pensamento. Freitas (1997, p. 323) resume essa ideia da seguinte maneira, “o significado da palavra é a chave da compreensão dialética entre pensamento e linguagem”. Nesse sentido, a linguagem não é somente uma materialização do pensamento, uma vez que é através da palavra que ele passa a existir. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 479), “o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal.”

Em relação à distinção entre significado e sentido, Vigotski define sentido como sendo:

[...] a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera o sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VIGOTSKI, 2001, p.465).

Os conceitos de meio (*sedrá*) e vivência (*perijevanie*) também são relevantes para essa pesquisa, visto que as percepções das professoras sobre as suas práticas e sobre as condições institucionais envolvem interpretações do meio, isto é, sentidos que emergem na vivência da pessoa-meio. Assim, não falamos de um meio que é palco no qual as práticas docentes ocorrem, mas como elementos constitutivos dessas práticas (MOREIRA, 2011). O meio, que neste estudo se refere às condições institucionais, interpretado/ avaliado pelas professoras, nas suas vivências do meio, é um aspecto fundamental do seu fazer.

Portanto, o meio não é definido sem a pessoa; ele está representado na vivência. A vivência se refere ao que está do lado de fora da pessoa, mas, ao mesmo tempo, representa as particularidades da personalidade (VIGOTSKI, 2010).

É nesse sentido que se pode afirmar que o meio, com seus elementos mediadores (materiais, pessoas, situações etc.), atua de forma indivisível no desenvolvimento cultural do sujeito. A orientação que o meio exerce se realiza através da vivência e da atividade do sujeito. A vivência envolve as particularidades da personalidade da pessoa e as particularidades da situação, compondo uma unidade indivisível, pois:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. [...] na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p.686).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) (*zona blijaichego razvitia*), segundo Prestes (2012), marca o caráter não determinista do desenvolvimento humano. A ZDI é um espaço de possibilidades, e não de garantias. Como aponta Vigostski:

A *zona blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (VIGOTSKI, 2004a, p.379 apud, PRESTES, 2012, p.204)

Conforme destaca Lopes (2018, p.55), a ZDI “configura-se como a grande potencialidade humana de ir além de si próprio, de refundar a sua própria existência com e a

partir do outro”. Com base nesse conceito, considero importante pensar a formação docente na perspectiva da ZDI, isto é, organizar um contexto de possibilidades de apropriação da cultura e, portanto de transformações em todos os envolvidos a partir da instrução (*obutchenie*).

Na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a instrução é concebida como uma atividade complexa que considera o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo. Trata-se de uma atividade autônoma da pessoa que é orientada/tensionada por outro, sendo, portanto, realizada em colaboração. Portanto, a instrução só pode ser compreendida no contexto da relação entre pessoas e de pessoas com artefatos culturais. Como explica Prestes (2012, p. 225), referindo-se à instrução na infância, “*obutchenie* implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa.” E complementa: “caberia dizer que o estudo de um livro também é *obutchenie*, pois nele pode também estar implícita a intencionalidade de instruir.” Por essa razão, o curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” se apresenta como um espaço de instrução no qual a arte é articulada ao conhecimento científico e à vida das professoras, como mencionado anteriormente.

Sobre a relação entre ciência, arte e vida abordada por Bakhtin, é possível encontrarmos Vigotski uma discussão semelhante. Em *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2010), especificamente no capítulo sobre educação estética, escrito em 1926, Vigotski discute o papel da estética na vida da criança como organizadora do comportamento criticando sua concepção como meio para atingir um fim pedagógico alheio à própria estética. Afirma o autor: “A arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse” (VIGOTSKI, 2010, p. 345).

Vigotski (2010, p. 352) advoga que a educação estética deve fazer parte da vida em todos os momentos em razão da sua importância na vida humana, visto que “a arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações.” Nessa perspectiva, acredito que o enlace entre arte, ciência e vida precisa ser não somente considerado como também propiciado nos diferentes espaços de formação docente.

A seguir, explicitarei o percurso metodológico, de modo que o curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” - lócus da pesquisa – retrata a relação entre arte, ciência e vida, abordada por Bakhtin e Educação Estética discutida por Vigotski.

2.2 – O percurso da pesquisa empírica

Nesta seção, discorro sobre o percurso metodológico construído para a produção dos dados empíricos explicitando o contexto da pesquisa, o instrumento utilizado nela e os sujeitos envolvidos.

Sabe-se que, para a realização de uma pesquisa, a escolha metodológica deve ser coerente com a perspectiva teórica adotada e, principalmente com o objeto de pesquisa construído pelo pesquisador. Assim, os caminhos da pesquisa são iluminados pela teoria que orienta o olhar do pesquisador bem como a sua relação com o objeto e os sujeitos da pesquisa. Como já foi mencionado, esta pesquisa está fundamentada teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural, notadamente nos pressupostos teóricos de Vigotski e Bakhtin.

Como mencionado anteriormente, Vigotski buscou construir uma nova Psicologia, a qual compreendia o homem em sua totalidade, e encontrar um método que estudasse o ser humano, “como unidade corpo e mente, ser biológico e social, membro da espécie humana e participante do processo histórico” (FREITAS, 2002).

Bakhtin, por seu turno, enfrentou as teorias do campo linguístico e criticou também as posições do objetivismo abstrato e subjetivismo idealista e, assim, propõe, em sua perspectiva dialógica, o estudo da linguagem a partir dos eventos sociais articulados com a interação verbal. Para Freitas (2007), Bakhtin e Vigotski entendiam que fazer pesquisa nas Ciências Humanas era muito diferente que pesquisar na área das Ciências Exatas e, assim, ambos rompem com a “positividade de seu tempo”, que considerava o homem como objeto, e inauguram uma outra forma de fazer ciência, contemplando o homem em sua totalidade, que participa do processo histórico. Ainda nas palavras de Freitas (2002):

As ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação. Considerar o homem e estudá-lo independentemente dos textos que cria significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas. (FREITAS, 2002).

Nas ciências humanas, o objeto de estudo do pesquisador é o homem compreendido como “ser expressivo e falante”, e que, diante dele (o homem), o pesquisador não se pode limitar a descrevê-lo, mas tem de estabelecer um diálogo atravessado pela tensão que se torna inevitável, porque é sempre o encontro de duas consciências que são constituídas por um centro de valor. Já nas ciências exatas, o pesquisador se encontra com um objeto mudo, e, assim, sua

posição é de falar desse objeto, mas não com ele, assumindo, assim, uma postura monológica. Dessa maneira, quando se trata das ciências humanas, a ordem é invertida, pois há uma relação entre sujeitos do que uma interação sujeito-objeto (Freitas, 2002, p.24), e, dessa forma, a sua compreensão só pode ser dialógica. A esse respeito, Bakhtin ressalta que:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente(contemplador) e o falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2003, p. 400)

Essa concepção metodológica explícita acima, também pode ser observada em Vigotski ao considerar que todo conhecimento é construído na inter-relação entre as pessoas. Assim, ao produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa, “Vigotski também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro” (FREITAS, 2002, p.25)

Nessa perspectiva, o pesquisador não é neutro e nem distante em relação ao seu objeto de pesquisa, e, assim, dialogia e alteridade devem ser compreendidas como uma unidade. Nessa relação alteritária, existe algo que só pode ser visto pelo outro ao buscar compreender quando o pesquisador se vale da visão que tem dele e que não consegue ter de si mesmo, pois ocupa uma posição de exotopia, que, segundo Amorim (2004), é o “desdobramento de olharsa partir de um lugar exterior”. A esse respeito, Bakhtin (2003) destaca que:

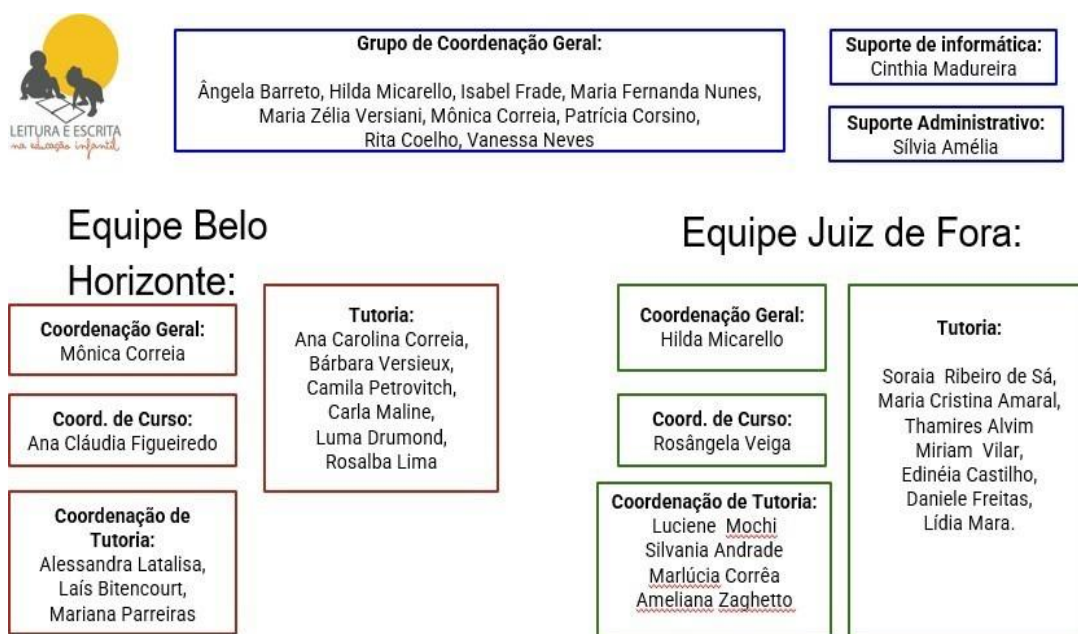
Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Nesse sentido, o acontecimento de aproximação e distanciamento realizado pelo pesquisador, vê no outro algo a mais que o próprio sujeito não pode ver e revela nossa incompletude porque precisamos do outro ainda que de forma provisória.

2.2.1 O contexto da pesquisa: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021-2022

Nesta edição da formação continuada LEEI (2021/2022), que ocorreu na modalidade a distância, em decorrência da Pandemia da Covid- 19, foi organizado um grupo da Coordenação Geral, constituído por professoras que conceberam e organizaram o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, suporte de informática, suporte administrativo, coordenadoras de tutoria e tutoras das equipes de Belo Horizonte e Juiz de Fora como podoser visualizado na figura 6:

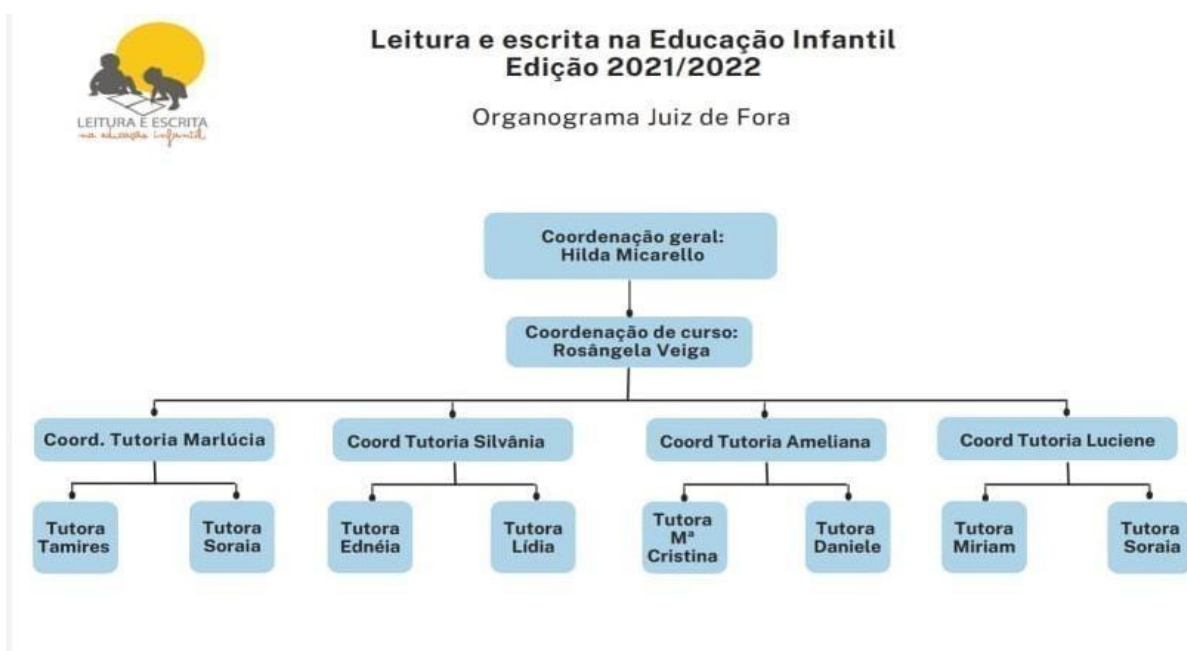
Figura 1: Organograma geral do Curso



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022

O curso teve 14 (quatorze) turmas que foram acompanhadas pelas coordenadoras de tutoria e pelas tutoras. Cada tutora acompanhou uma turma com aproximadamente 25 cursistas. Conforme pode ser visualizado na figura 7, em Juiz de Fora, a organização para a formação continuada LEEI ocorreu da seguinte forma:

Figura 2 - Organograma de Juiz de Fora



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

Ao longo do curso, foram abordados 8 módulos de estudos, 4 seminários viabilizados pela plataforma Youtube, 5 oficinas literárias, 4 tertúlias literárias e atividades assíncronas tendo como base a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Essa organização pedagógica, será detalhada mais a frente, nesta dissertação.

Para que tudo isso ocorresse, pode-se afirmar que foi constituída uma rede de formação de diferentes atores/formadores, caracterizando-se como uma experiência de docência, extensão e pesquisa.

Para a organização dos encontros, quinzenalmente ocorria um encontro entre as equipes da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Universidade Federal de Minas Gerais, em que eram discutidos os temas dos cadernos para a formação das coordenadoras e das tutoras, as tertúlias, as oficinas e as avaliações, com a participação de todas as coordenadoras e tutoras das turmas. Posteriormente, cada equipe se reunia com a coordenação geral do município para as formações locais.

Para esta pesquisa, a produção dos dados foi realizada no contexto do curso que ocorreu via plataforma *Moodle* com encontros síncronos e assíncronos.

Para melhor compreensão da minha questão de pesquisa, considero necessário

apresentar brevemente alguns aspectos do contexto político em que o material foi produzido, bem como o material didático pedagógico do curso, que tem como pilar os três campos da cultura humana: ciência, arte e vida, e como o curso foi organizado na edição 2021/2022 na modalidade de Educação a Distância.

O material produzido pelo projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi organizado entre os anos de 2013 a 2016 com o apoio financeiro do MEC, sob a coordenação da professora Dr^a Mônica Correia Baptista (UFMG), juntamente com as coordenadoras adjuntas, professora Dr^a Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG), professora Dr^a Patrícia Corsino (UFRJ) e professora Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO). Contou com a assessoria das professoras Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto e da secretária geral Angela Bibiana Nogueira. Na época, a professora Rita de Cássia de Freitas Coelho atuava na coordenação da COEDI/MEC. Participaram da elaboração do material 38 autores e 25 leitores críticos. Foram realizados vários encontros, reuniões, estudos, pesquisas e cinco seminários. O material foi construído com o objetivo de promover uma formação continuada das professoras da Educação Infantil a nível nacional, que a equipe da coordenação denominou de Pacto Nacional pela Qualidade da Docência na Educação Infantil (PNQDEI) e que tinha a intencionalidade de constituir uma coordenação nacional, que seria coordenada pela equipe do projeto. É importante destacar ainda brevemente o contexto da produção do material. Segundo Brião (2019):

[...] aquele contexto foi marcado por uma grande ruptura política, pautada pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a posse do vice-presidente Michel Temer no ano de 2016. Esta transição de governos promoveu alterações de cargos, entre eles houve a exoneração de Rita de Cássia de Freitas Coelho que atuava no cargo de coordenação da COEDI, atingindo diretamente os projetos que estavam sendo delineados para a Educação Infantil. (BRIÃO, 2019, p. 78)

Diante do golpe na presidenta Dilma Rousseff, um clima de incertezas se abateu sobre a equipe do projeto. Além da crise política e econômica que se sinalizava no país, isso afetaria no destino da coleção. As professoras, então, buscaram diálogo com o Ministério da Educação, o qual ignorou completamente seus. Inclusive, a nova equipe que compunha o MEC demonstrava, claramente, uma concepção diametralmente oposta à concepção de formação de professoras que esteve vigente durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Nas palavras de Brião (2019):

Enquanto as políticas implantadas no governo da Dilma Rousseff pretendiam dar subsídios teóricos e práticos para os professores por meio de um modelo de

formação que possibilitasse maior participação e reflexão das professoras; o governo de Michel Temer desconsiderou o trabalho realizado no governo anterior, além de desvalorizar o profissional da Educação Infantil indicando apenas um manual.(BRIÃO, 2019, p.79)

Dessa forma, a proposta do governo Temer era um curso de formação técnica e instrucional que colocava em dúvida se os professores teriam entendimento do material da coleção, colocando em dúvida a capacidade e a competência dos professores da Educação Infantil. Demonstrada claramente a rejeição e a desvalorização do material pela nova equipe, contudo considerando o fato do financiamento ter ocorrido pelo governo federal, o MEC definiu que a coleção fosse sugerida para as formações do PNAIC. Segundo Baptista et al, 2017:

No entanto, a decisão de incluir a coleção no PNAIC, gerou frustração à equipe do projeto, que em resposta, manifestou-se em defesa ao PNQDEI e contra a proposta do PNAIC para a Educação Infantil por meio de uma carta ao MIEIB afirmando que: “[...] o PNAIC da pré-escola não é, nem de longe, sinônimo desta proposta que defendemos” (BAPTISTA et al.,2017, p.1).

Contudo, no ano de 2017, através da publicação da Portaria nº 826/2017, definiu-se que o PNAIC passaria a atender a três grupos distintos: professores e coordenadores pedagógicos do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental; professores da pré-escola e coordenadores da pré-escola; e articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação.

Nesse sentido, o material “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi concebido como uma proposta de política de formação nacional para as professoras da Educação Infantil com o objetivo de “estabelecer nacionalmente parâmetros e diretrizes que orientassem um trabalho de qualidade com a linguagem escrita em creches e pré-escolas e que capacitassem as docentes para atuarem em conformidade com essa definição” (BAPTISTA et al, 2018, p. 4). Embora a coleção tenha ficado conhecida pela inserção do material no PNAIC, “definitivamente, não se constituiu como uma política de formação” (BAPTISTA et al; 2018, p. 13). O material didático pedagógico foi produzido pela equipe do projeto e está disponibilizado em formato digital¹¹, constituído por nove cadernos e um encarte. Os cadernos abordam as seguintes temáticas:

O Caderno 0 intitulado “ Apresentação” – apresenta a proposta de formação no material e as primeiras reflexões sobre o que nos define como professoras da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Retrata brevemente a profissão docente e como nos tornamos professoras.

¹¹ Site: <https://projetoleituraescrita.com.br/leei/curso/>

No caderno 1, cujo título é “ Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender” a reflexão sobre nossa condição de professoras da Educação Infantil é adensada. Aborda as relações entre docência, linguagem e cultura escrita e nos convida a refletir sobre a nossa própria trajetória para que possamos compreender o que nos define como professoras e como nos tornamos professoras da Educação Infantil. É apresentada a proposta da vivência de uma prática de leitura literária através da Tertúlia Literária, objetivando a ampliação das próprias experiências como leitoras de textos literários.

O Caderno 2 – “Ser criança na educação infantil : infância e linguagem” – apresenta o início da conversa sobre infância , linguagem e cultura que atravessará todos os demais cadernos. Assim, articula-se uma reflexão sobre a condição de ser criança e sujeito da linguagem e como as crianças se apropriam da cultura, atribuem significados e constroem uma cultura específica.

“Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações”, título do caderno 3, discute o conceito de cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica da Educação Infantil analisando as relações linguísticas, sociais e culturais entre oralidade e escrita, observando suas aproximações e afastamentos, buscando uma reflexão sobre a vida das crianças e sobre as atividades do cotidiano e também, sobre os modos de participação das pessoas na cultura, da apropriação das práticas sociais e suas relações com os contextos de educação formal.

“Bebês como leitores e autores”, não é só o título, como também o foco do Caderno 4. Busca-se conhecer melhor os bebês e sua relação com uma cultura marcada pela linguagem escrita. É feito o convite para refletirmos sobre uma concepção de leitura que vai além da leitura dos textos. Nesse sentido, os bebês nos ajudam a materializar o que Paulo Freire nos ensinou: a leitura do mundo precede a leitura das palavras. Evidencia-se o papel do adulto na interação com o bebê e convida a tecer novas relações entre brincadeira, a narração e a leitura, compreendendo a afetividade como laço que une o cuidar e educar.

Sob o título de “Crianças como leitoras e autoras” o Caderno 5 – apresenta práticas significativas e dialógicas que podem se constituir em situações desafiadoras que apoiam as crianças nas suas análises e reflexões sobre a linguagem escrita. Nessa perspectiva, aprofunda-se as discussões sobre como as crianças formulam as hipóteses sobre a linguagem escrita, sobre o nosso papel de mediadoras deste processo e nos convida a refletir sobre as escolhas que realizamos de livros a serem lidos com e para as crianças nas práticas de leitura no cotidiano das creches e escolas.

No Caderno 6 – “Currículo e linguagem na Educação Infantil” –, são apresentadas

possibilidades de desenvolver experiências curriculares de qualidade, concebendo as crianças como centro do planejamento curricular. Portanto, são apresentados e discutidos os pressupostos teóricos e as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e uma reflexão sobre as práticas no cotidiano, sobre a importância de planejamento, observação e documentação do trabalho voltados para bebês e crianças. Nesse módulo, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil também foi abordada, visto que a homologação ocorreu em 2017, após a publicação do material em 2016.

No Caderno 7 – “Livros infantis: acervos, espaços e mediações” –, o objetivo foi informar sobre a política pública de leitura e de distribuição de livros para apoiar o desenvolvimento de atividades e de situações de aprendizagem que contribuam para a formação literária das crianças. Sendo assim, torna-se possível conhecer a trajetória das políticas públicas do livro e da leitura, nos últimos anos, compreender como ocorrem o processo de seleção dos acervos pelo PNBE e os critérios de seleção para a constituição dos acervos destinados à Educação Infantil. São apresentadas ainda, formas de organização e de utilização de diferentes espaços dos livros e da leitura dentro das instituições de Educação Infantil, explorando adequadamente a potencialidade dos atos de leitura. É importante pautar ainda nesse módulo as “políticas” de acesso à leitura do atual governo.

“Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola” é o título do caderno 8, em que o foco recai sobre a relação entre as famílias e as profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, e são apresentadas propostas para a formação de pais e crianças leitoras, destacando-se as que compõem o encarte “Conta de Novo: as famílias e a formação literária do pequeno leitor”, anexo a esse caderno. É ainda nesse caderno que as professoras são convidadas a uma avaliação crítica do percurso formativo, refletindo sobre a participação na formação e sobre o que ela significou para sua atuação profissional e vida pessoal.

Para conhecer melhor o site do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e a organização dos nove cadernos, pode-se acessar o QR Code¹² abaixo:

¹² Para ler o código QR, baixe o App “Leitor QR”. Em seguida, basta apontar a câmera para o código e ter acesso à coleção.



A estrutura das unidades dos nove cadernos segue a seguinte organização: inicialmente, há um sumário, seguido de uma introdução e três textos. Estes são divididos pelas seguintes seções: “Iniciando o diálogo”, que introduz o tema e explicita os objetivos, procurando aproximar o leitor do tema que será abordado; em seguida, há o “Corpo do texto /unidade”, que traz o embasamento teórico do assunto abordado, colocando em diálogo teorias e práticas, as quais mobilizam os conhecimentos prévios das cursistas, propondo questões sobre práticas docentes para análise ao articular o tema com produções artísticas; a seção “Compartilhando experiências”, por sua vez, apresenta experiências e atividades realizadas pelas professoras da Educação Infantil, materializando as discussões e princípios abordados; “Reflexão e ação” propõe desenvolver e discutir atividades e situações práticas a serem desenvolvidas com as crianças e compartilhadas nos próximos encontros; já a seção “Aprofundando o tema” indica textos ou vídeos que devem ser lidos ou vistos com perguntas que devem ser respondidas pelas professoras; e, por fim, na seção “Ampliando o diálogo”, as autoras apresentam proposta de leitura complementar, bem como vídeos e filmes com breves sinopses. Cada texto é finalizado com as referências, apresentando informações completas de documentos citados de acordo com as normas da ABNT. Todos os temas retratados nos oito cadernos se inter-relacionam sempre uns com os outros.

Outro aspecto relevante assegurado no material é o tom dialógico na escrita dos textos, que convida as professoras a uma conversa sobre seus saberes e fazeres, buscando instituir um deslocamento capaz de alterar a prática e possibilitar um novo lugar de autoria. Nesse sentido, são destacados eventos das conversas entre as crianças e os seus pares, bem como com os adultos, observados pelas autoras, que auxiliam os professores na compreensão da articulação entre teoria e prática e da importância de se ouvir as crianças. O material apresenta uma articulação entre forma e conteúdo, e, assim, o projeto gráfico editorial contou com a participação de autores e ilustradores de referência no campo da literatura infantil: Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima. Ao longo da leitura, são encontrados personagens, cenários e situações que permitem uma pausa e a apreciação estética

Como já foi mencionado anteriormente, a edição do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 foi oferecida na modalidade a distância em decorrência da pandemia causada pela Covid-19 e do compromisso com a formação de professoras, contribuindo com as Secretarias Municipais de Educação na melhoria da qualidade da educação infantil. O curso se estruturou em 148 horas, dentre as quais 140 horas se destinaram aos estudos dos oito módulos, cada um composto por três unidades temáticas. As demais 8 horas destinaram-se a quatro seminários, cada um com duração de 2 horas, realizados no decorrer do período de realização do curso que ocorreu entre os meses de março de 2021 a março de 2022. Assim, a maior parte da carga horária é destinada a atividades assíncronas – Plataforma Moodle –, e o menor tempo, para as atividades síncronas através da plataforma Zoom.

O curso, financiado por meio de Emenda Parlamentar pelo Deputado Rogério Correia e pela Deputada Áurea Carolina, contemplou quatro municípios mineiros: Belo Horizonte, Contagem, Juiz de Fora e Matias Barbosa.

Para a organização das turmas, foram estabelecidos critérios para seleção das professoras, em cada município, que participaram da formação. Em Juiz de Fora, foram definidos os seguintes critérios: regionalidade, proximidade entre creche, escola de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental e maior adesão de professoras das escolas. Os critérios buscam potencializar a formação em contexto para o fortalecimento das práticas pedagógicas com oralidade, leitura e escrita do coletivo de toda a instituição, a transição/relação solidária das crianças da creche para/com a pré-escola e desta para/com o 1º ano do Ensino Fundamental e, ainda, o fortalecimento dos diálogos entre as instituições estimulando trocas entre as professoras das instituições que receberiam crianças oriundas das outras, já que estavam localizadas na mesma região.

Importa mencionar que inicialmente a formação LEEI não estava voltada para as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando que pudesse haver uma interpretação equivocada de que o curso se voltasse para a alfabetização *Stricto-sensu*. Contudo, após vários diálogos e uma longa avaliação da coordenação, as professoras do 1º ano foram incluídas em menor percentual, por reconhecerem que deve existir uma relação solidária entre as etapas que é muito importante de ser trabalhada. A expectativa foi a de que o fato de ter as duas etapas na formação pudesse ajudar a tratar das diferenças de perspectivas quanto ao trabalho a ser realizado para a apropriação da leitura e da escrita, no âmbito da formação. Isso implica refletir, ainda, em como o trabalho com a literatura ocorre no 1º ano do Ensino Fundamental, que não é o de usá-la como se fosse uma cartilha de alfabetização para extrair palavras-chaves, mas evidenciando seu papel de inserção das crianças no âmbito da leitura e

da escrita.

Assim, os encontros síncronos ocorreram quinzenalmente, no turno da noite, pela Plataforma Zoom. Os encontros possibilitaram a interação e a mediação das tutoras com professoras, professoras/tutoras e professoras/professoras. Esses encontros foram distribuídos da seguinte forma: 2 horas de aula síncrona – relacionada ao conteúdo discutido em cada módulo – e 2 horas de Tertúlias Literárias ou de Oficinas Literárias, acompanhadas pelas tutoras e coordenadoras de tutorias.

As tertúlias literárias foram encontros para discutir e conversar sobre a literatura. Segundo Baptista *et al.* (2015), essa proposta parte de duas ideias:

A primeira delas é que para que nós, professoras, formemos as crianças como leitoras de literatura, é preciso que sejamos, nós mesmas, leitoras de literatura. A segunda ideia é que a leitura não é uma atividade solitária. Quando lemos, conversamos com muitos interlocutores (com o autor, com as referências que esse autor buscou para elaborar seu texto, com os outros textos que já lemos na vida, com as referências que acompanharam os autores desses outros textos...). Além desses interlocutores, compartilhar nossas leituras com outros leitores acerca do que lemos é uma prática importante para ampliar nossas experiências e também para formar comunidades de leitores. (BAPTISTA *et al.*, 2015, p.107)

As tertúlias consistiram em encontros ou reuniões para dialogar sobre a literatura, falando com liberdade dos textos literários e nas trocas de experiências entre leitoras, foi possível tecer outras narrativas. Para essa edição do curso, o tema escolhido foi “As mulheres na Literatura”, em que coordenadoras, tutoras e professoras são convidadas ao encontro com: Júlia Lopes de Almeida, Clarice Lispector, Conceição Evaristo e Maria Valéria Rezende. (Figura 1)

Figura 3: Apresentação da Tertúlia: “As mulheres na Literatura”

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, there is a navigation menu with tabs: LEEI, NOSSA SALA, NOSSO GLOSSÁRIO, SEMINÁRIOS, OFICINAS, TERTÚLIAS, APRESENTAÇÃO (highlighted), MÓDULO 1, MÓDULO 2, and MÓDULO 3. Below the menu, there are two user avatars: Júlia Lopes de Almeida and Clarice Lispector. The main content area features a welcome message in Portuguese: 'Querida Cursista, Tertúlias são reuniões ou encontros onde as pessoas conversam sobre interesses diversos. Nas tertúlias literárias do LEEI, como indica o adjetivo, vamos nos reunir para compartilhar experiências com a literatura. Vamos falar com liberdade dos textos literários lidos e, nas trocas de experiências entre leitoras, vamos juntas tecer outras narrativas. Esperamos vocês!' To the right of the text is a colorful collage of book covers and portraits, with the text 'TERTÚLIA LITERÁRIA MULHERES' overlaid. At the bottom left, there is a link to 'LEEI - Caderno da Tertúlia' and a 'Ser Criança' button. At the bottom right, the name 'Júlia Lopes de Almeida' is displayed.

Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022.

As conversas sobre literatura infantil ocorreram nas oficinas que, em cada encontro, apresentavam um tema específico, e, assim, as discussões eram desencadeadas a partir da leitura de livros literários infantis. Nessa perspectiva, a proposta teve como objetivo a ampliação do repertório literário das professoras e dos aspectos relacionados à qualidade literária, bem como uma reflexão sobre a mediação literária. (Figura 2)

Figura 4: Oficinas literárias

The screenshot shows a Moodle course page titled 'BIBLIOTECA'. The navigation menu includes 'Vamos Começar?', 'Memórias Literárias', and 'Ser Criança'. The main content area features a book description in Portuguese: 'O rio e a ponte que o atravessa guardam muitas histórias. Certo dia, um urso e um gigante topam um com o outro no meio da longa e estreita ponte. Nenhum deles aceita recuar, nenhum quer arredar o pé, mas não podem passar ao mesmo tempo. Como será que os grandalhões chegarão aos seus respectivos destinos?' To the right of the text is the cover of the book 'A PONTE' by Heinz Janisch, illustrated by Helga Bansch. Below the book description, there is another book description: 'À medida que crescemos, muitas mãos passam pela nossa vida. Elas nos ajudam a levantar quando caímos, a comer, a dar um abraço apertado. Esta é a história de um pai e uma filha que, juntos, crescem e mudam com o passar do tempo - sem nunca deixar de dar as mãos.' To the right of this text is the cover of the book 'A quatro mãos' by Marilda Castanha. The page also includes the following metadata for the first book: 'Título: A Ponte', 'Escritor: Heinz Janisch', 'Ilustradora: Helga Bansch', 'Tradução: José Feres Sabino', 'Editora: Brinque-Book', 'Ano de publicação no Brasil: 2012', 'ISBN-13: 9788574123875', and 'Release'.

Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022.

As propostas assíncronas foram realizadas por meio da Plataforma *Moodle*, e as professoras e as tutoras não precisavam estar todas juntas, possibilitando, assim, flexibilidade e auto-gestão do tempo na realização das atividades propostas. (Figura 3)

Figura 5: Atividade assíncrona na Plataforma Moodle.

Leitura e Escrita na Educação Infantil para Docentes - Turma H


Painel / Meus cursos / Leitura e Escrita na Educação Infantil para Docentes - Turma H / MÓDULO 1

VAMOS CONVERSANDO

- Avisos e notícias
- Tira dúvidas
- Tutoriais
- Cronograma
- Controle frequência encontros síncronos

LE E | NOSSA SALA | NOSSO GLOSSÁRIO | SEMINÁRIOS | OFICINAS | TERTÚLIAS | APRESENTAÇÃO | MÓDULO 1 | MÓDULO 2 | MÓDULO 3

Vamos Começar? 1ª Quinzena 2ª Quinzena Avaliação Recuperação



Resumo Disponível a partir de 1 de abril de 2021

TEMA: ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL


PERÍODO: 01/04/2021 a 16/04/2021

OBJETIVOS

- Compreender as especificidades que caracterizam a prática docente realizada com crianças, desde os primeiros meses de vida.
- Relacionar elementos de sua prática como professora com princípios e concepções que sustentam a prática docente na Educação Infantil.

RÓTULO

Nesta quinzena, a docência continua a ser o tema central problematizado por meio de três atividades assíncronas. Na primeira delas, você deverá retomar o Padlet tendo como meta refletir sobre: O que as memórias das minhas colegas me dizem? O que digo às memórias das minhas colegas? para que registre no segundo Padlet suas constatações. Na atividade seguinte, você assistirá a dois vídeos da professora Isabel de Oliveira e Silva para que possa refletir no fórum sobre conceitos e ideias que definem uma concepção de Ser/Tornar-se professora da Educação Infantil. O fórum final requer que você assista ao vídeo "Caminhando com Tim-Tim", observando as cenas para que interaja com as colegas. Esse conjunto de atividades, estrategicamente escolhidas, tem por objetivo a sua reflexão sobre questões centrais ao curso, destacadas no Caderno de Apresentação: "O que caracteriza a docência na Educação Infantil? Que aspectos da sua história pessoal impactam na sua trajetória profissional?".





METODOLOGIA DE TRABALHO

Foram escolhidos para as interações, o Padlet e o Fórum Virtual de discussão. O Padlet permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdos multimídia, como viram na primeira atividade. O fórum busca promover sua interação com a tutora e com os colegas da sua turma, sendo, portanto, um ambiente virtual de aprendizagem.


Resumo Disponível a partir de 1 de abril de 2021


REFLEXÃO E AÇÃO


 **Atividade Assíncrona nº 2** (Prazo final: 16/04/2021)

 PADLET: Docência na Educação Infantil

Leia o texto "Profissão e formação docente: introduzindo algumas reflexões" que se encontra nas páginas 19 a 25, do Caderno de Apresentação. Depois, visite as cartas das colegas no Padlet e busque relacionar suas reflexões, a partir do texto, com as trajetórias representadas. Registre suas observações no "Padlet - Docência na Educação Infantil".

 **Orbita para estudantes**

 **Atividade Assíncrona nº 3** (Prazo final: 16/04/2021)

 FÓRUM: Docência na Educação Infantil

Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022.

No decorrer da formação, aconteceram quatro seminários, no canal Leitura e Escrita na Educação Infantil, com transmissão pelo YouTube, com a duração de duas (2) horas, totalizando, assim, oito (8) horas. Em todos os seminários, ocorreram apresentações culturais,

assegurando a relevância da tríade arte-ciência-vida para a formação das professoras, bem como o conteúdo e a forma. Todos os seminários foram abertos ao público, em geral com emissão de certificados de participação. O seminário de abertura ocorreu em 11/03/2021. Inicialmente, houve uma apresentação cultural do Grupo Serelepe. Posteriormente, as professoras e as coordenadoras do curso, professora Doutora Hilda Micarello e professora Doutora Mônica Correia Baptista, acolheram as professoras e apresentaram a organização do curso. Nesse primeiro seminário, houve a participação do Deputado Rogério Correia e da Deputada Áurea Carolina, que financiaram o curso por meio de Emenda Parlamentar. (Figura4)

Figura 6: Convite para o I Seminário



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022

O segundo seminário ocorreu em 09/08/2021 e contou com a apresentação cultural de Odilon Esteves. Nesse seminário, houve a participação das professoras: Solange Jobim e Souza, Ana Luiza Bustamante Smolka e Cecília Goulart. As professoras são autoras de unidades dos Cadernos 2 e 3. O seminário foi transmitido pelo canal no YouTube do projeto: Leitura e Escrita na Educação Infantil (Figura 5)

Figura 7 – Convite para o II Seminário



Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (2021/2022)

O terceiro seminário ocorreu no período de 07 a 10 de dezembro de 2021 juntamente com a comemoração dos 10 anos da Bebeteca¹³. A programação contou com lives e oficinas abertas ao público em geral e com a participação de professoras cursistas representando as turmas durante a tertúlia e o encontro com o autor e ilustrador Alexandre Rampazo. O III seminário foi transmitido pelo canal no YouTube “projetoleturaescrita” e também pelo Instagram: “bebetecaufmg”.

¹³A Bebeteca da FAE/UFMG foi criada em 2011 e é especializada no atendimento de bebês e crianças de até seis anos de idade. Para tanto, conta com um acervo adequado para essa faixa etária, espaço pensado para essas crianças, e conta com profissionais devidamente qualificados para atuar junto a esse público.

Figura 8 – Convite para o III Seminário

bebeteca
10 anos

III Seminário
Curso Leitura e Escrita
na Educação Infantil Edição
2021/2022

PROGRAMAÇÃO LIVES

07/12 19h
Professoras da Educação Infantil aprendendo a formar leitores (as)
Maria Emília Lopez (Universidade de Buenos Aires - Argentina)
Mônica Correia (Bebeteca/UFMG)
Mediação: Fernanda Duarte Araújo Silva (UFU)

08/12 19h
A produção do livro para crianças
Carol Fernandes (Autora de livros infantis)
Nelson Cruz (Autor de livros infantis)
Marilda Castanha (Autora de livros infantis)
Mediação: Mariana Parreira e Maria Zélia Versiani (Bebeteca/UFMG)

09/12 19h
As crianças e o direito à literatura no Brasil
Camila Petrovitch (Bebeteca/UFMG)
Dolores Prades (Fundação Emília)
Rita de Cássia Costa Teixeira (EMEI Maria Salles)
Mediação: Ana Cláudia Figueiredo (Bebeteca/UFMG)

10/12 19h
A leitura literária e o currículo na Educação Infantil
Paulo Fochi (UNISINOS)
Mediação: Alessandra Latalisa (FUMEC e Bebeteca/UFMG)

Transmissão pelo canal **projetoleituraescrita**, no youtube

bebeteca
10 anos

III Seminário
Curso Leitura e Escrita
na Educação Infantil Edição
2021/2022

PROGRAMAÇÃO OFICINAS

08/12 17h
Tertúlia Literária: Conversas sobre Clarice
Odilon Esteves (Ator)
Mediação: Maria Zélia Versiani (Bebeteca/UFMG)

09/12 17h
Tertulinha
Raquel Matsushita (Autora de livros infantis)
Alessandra Souza (EMEI Henfil)
Denise Stehling (EMEI Henfil)
Patrice Dias (EMEI Sta. Amélia)
Mediação: Mônica Correia (Bebeteca/UFMG)

10/12 17h
O que tem nesta Bebeteca?
Alexandre Rampazo e sua obra
Alexandre Rampazo (Autor de livros infantis)
Mediação: Cynthia Terra (Bebeteca/UFMG)

A oficina "Tertulinha" não será transmitida pelo canal do Youtube em consideração à participação das crianças

Transmissão pelo canal **bebetecaufmg**, no youtube

Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

O último seminário ocorreu em 01/04/2022, ocasião em que as coordenadoras Hilda Micarello e Mônica Correia Baptista apresentaram considerações relevantes sobre o percurso formativo. Contou ainda com a participação da Professora Rita de Cássia Coelho. Na ocasião, foram exibidos vídeos com depoimentos sobre a formação continuada das gestoras dos municípios, das coordenadoras, das tutoras da formação e dos professoras que participaram da formação.

2.2.2 *Instrumento*

Como essa edição do curso se realizou no formato a distância, em decorrência da pandemia da Covid 19, que impôs restrições às interações presenciais, o trabalho de campo foi centrado em uma plataforma online, disponibilizada pela Universidade Federal de Minas Gerais: o Ambiente Virtual *Moodle*. Para desenvolvimento do campo de pesquisa, utilizei como instrumento metodológico o questionário.

O questionário de entrada (Anexo), denominado “Instrumento de Autoavaliação da Prática”, que buscou compreender as percepções das professoras concernentes às suas práticas pedagógicas em relação ao trabalho com linguagem oral, leitura e escrita antes e durante a pandemia da Covid 19 e as condições institucionais em que essas práticas ocorrem, foi, portanto, o instrumento de pesquisa aqui utilizado.

A opção pelo uso do questionário se justifica em decorrência do grande número de professoras participantes da formação, e, nesse sentido, esse instrumento possibilita, nas palavras de Elliot, (2012, p. 33), “o atendimento à necessidade de se ter uma representatividade de um grupo de respondente no caso da pesquisa, ou de manter o foco da avaliação em um grupo de interessados ou envolvidos em um projeto ou programa.”

O questionário foi composto de trinta e seis itens organizados em duas sessões. Inicialmente, buscou-se conhecer quem são as professoras que participaram da formação. Os 6 itens visaram à produção de dados sobre o perfil das cursistas tendo como foco: instituição, etapa e faixa etária em que atuam, nível mais elevado de escolaridade, se cursaram curso superior e pós graduação. Em seguida, a segunda sessão, foi composta por itens elaborados no modelo de escala Likert de 5 níveis, que vão desde a total concordância (concordo totalmente) até a total discordância (discordo totalmente) com as assertivas. Dessa forma, optou-se por analisar as questões do instrumento agrupando-as em duas sessões: uma de concordância (concordo totalmente/concordo) e discordância (discordo totalmente/ discordo). Assim, nesta sessão o instrumento ficou composto por 30 itens, organizados em quatro partes:

Parte 1 – Avaliação das professoras, referente ao período de funcionamento presencial na instituição;

Parte 2 – Sobre as Práticas docentes – Percepções de como elas pensam a sua atuação junto a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas;

Parte 3 – Avaliação sobre condições e práticas no período de suspensão das atividades presenciais – Percepções sobre as condições institucionais durante o período da pandemia;

Parte 4 – Sobre a prática docente durante a pandemia – Contatos estabelecidos com famílias e crianças durante o período de suspensão das atividades presenciais;

Dois tópicos abordados para além dos expostos acima foram:

- Tipos de atividades realizadas com as crianças, durante o período de suspensão das aulas.

- A participação em formações nos ambientes virtuais no período de suspensão das atividades presenciais.

2.2.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 142 professoras¹⁴ do município de Juiz de Fora, participantes do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 que responderam ao questionário em que as questões selecionadas estavam diretamente relacionadas com o objetivo do estudo. A caracterização dos sujeitos será abordada no próximo capítulo, em que serão apresentadas a análise e a discussão dos dados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A centralidade deste capítulo está na análise dos dados da pesquisa, os quais foram obtidos a partir das respostas das professoras ao questionário aplicado a elas no momento em que ingressam no curso. Foram examinadas 13 questões das 36 que constituíam o questionário em sua íntegra. Nessa perspectiva, retomo os objetivos desta dissertação com o intuito de compreender se eles foram de fato alcançados com base no estudo de tais respostas ao questionário. Os objetivos foram:

- Conhecer quem são as professoras que participaram da formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (2021/2022);
- Analisar as percepções das docentes sobre suas práticas com oralidade, leitura e escrita;
- Conhecer as percepções das professoras acerca das condições institucionais em que se dão suas práticas pedagógicas, em especial as práticas relacionadas ao trabalho com oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil.

Com base em tais intenções investigativas, foram analisadas as informações dadas pelas professoras e algumas percepções puderam ser constatadas. Das 270 professoras do município de Juiz de Fora que participaram da formação, 142 responderam ao questionário, o que corresponde a 52,5 % das participantes, demonstrando, assim, que houve um percentual significativo de respostas.

Para Bakhtin, é impossível conhecer e conceber o texto sem considerar os diferentes contextos sociais. O autor nos aponta que: “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Vigotski (2010) entende que o meio (contexto) é elemento constitutivo do sujeito. Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (Bakhtin, 2003, p.401) Desse modo, apresento o contexto do município em que se deu a oferta do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022. Assim, no tópico a seguir, busco contextualizar, de forma breve, o município de Juiz de Fora e posteriormente a Rede de Ensino.

Figura 9: Mapa de Juiz de Fora
O Município de Juiz de Fora



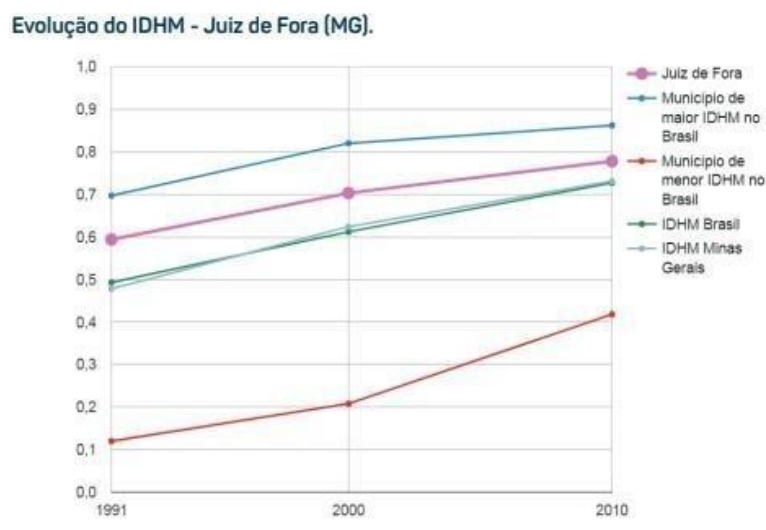
Fonte: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/juiz-de-fora_mg

O município de Juiz de Fora pertence ao estado de Minas Gerais e, atualmente, tem uma população estimada de 563.769 habitantes (IBGE, 2010), localizado na região da Zona da Mata.

O município tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 0,778, ocupando o 7º lugar no ranking estadual e em 145º no ranking nacional. Para calcular esses dados são analisados os subíndices Longevidade, Educação e Renda. Dessa forma, no que tange ao seu IDH de Educação, o valor obtido foi 0,71 e assim o município ocupa a 9ª posição no ranking dos municípios mineiros. No total de 5.565 municípios brasileiros que tiveram seu IDHM analisados, o município de Juiz de Fora ocupou a 232ª posição no ranking nacional, sendo considerado um índice alto dentro da escala do IDH.

A evolução do IDHM de Juiz de Fora é apresentada no gráfico abaixo, disponível no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

Figura 10 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal



Fonte: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/juiz-de-fora_mg

Juiz de Fora se organiza como Sistema Municipal de Educação e possui o Conselho Municipal de Educação, órgão deliberativo, consultivo e normativo, composto por representantes de diferentes setores governamentais e não governamentais. Tem por finalidade orientar e estabelecer normas e assessorar o governo do município na definição da política educacional, na área de sua atuação, adequando as diretrizes e as bases da Educação Nacional e Estadual às necessidades e às condições do município.

A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

A rede de ensino de Juiz de Fora é constituída por 101 escolas da Rede Municipal, que atendem desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Destas, temos especificamente 25 escolas que atendem crianças de 3 (três) a 6 (seis) anos, e 56 escolas denominadas mistas, que realizam o atendimento da pré-escola aos anos finais do Ensino Fundamental. Há, ainda, 46 instituições privadas sem fins lucrativos, conveniadas com a prefeitura, caracterizando uma rede parceira da educação que atendem bebês e crianças bem pequenas, e 130 instituições da rede privada com fins lucrativos

A oferta da Educação Infantil no município de Juiz de Fora, segundo dados do Censo Escolar 2021, indica um total de 18.545 crianças matriculadas na Educação Infantil na rede pública-privada, com fins lucrativos, e na rede parceira, sem fins lucrativos ao município.

Destas, 4099 foram atendidas pela rede parceira do município, e 153 crianças bem pequenas de 03 anos, nas escolas de Educação Infantil, 7.549 crianças, nas instituições privadas com fins lucrativos, e 6744 crianças, na pré-escola da rede municipal de ensino. O atendimento a bebês e crianças bem pequenas, na faixa etária de creche, é realizado, majoritariamente, por instituições privadas, sem fins lucrativos, conveniadas com a prefeitura a partir de Chamamento Público¹⁵, caracterizando uma rede parceira da educação, que, embora atenda às condições exigidas pelo Art. 7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, não se organiza nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Para o atendimento em creches e pré-escola, a Secretaria de Educação organiza anualmente o cadastramento escolar que é publicado através de edital e publicizado para toda a população. No ano de 2021, havia 899 bebês e crianças bem pequenas na lista de espera para o atendimento em creche.

O atendimento à Educação Infantil no município envolveu 695 professoras da pré-escola, das quais 370 professoras são efetivas e 325 professoras contratadas que exercem a docência na pré-escola. Já nas creches parceiras, havia 47 coordenadoras, 411 professoras/educadoras e 146 auxiliares de turmas.

No que tange ao plano de cargos e carreira, há distinção entre os profissionais que exercem a docência nas creches denominadas parceiras e nas escolas municipais. Enquanto as professoras efetivas estão amparadas pela Lei nº 9212/1998 que apresenta as diretrizes sobre a descrição dos cargos e dos vencimentos, o plano de carreira e as progressões funcionais, o mesmo não ocorre com as professoras das creches parceiras e nem com as professoras contratadas pela rede municipal. As professoras efetivas têm garantidos uma progressão funcional (a cada três anos, recebem 10% de aumento do salário base nos vencimentos), adicional por formação (título de especialização garante 20% de aumento no salário base, o de mestrado, 50%, e o de doutorado leva a um aumento de 100%), adicional por Reunião Pedagógica e Ajuda de Custo de Valorização do Magistério (ACVM). Todavia, as professoras contratadas, embora exerçam a mesma função e possuam a mesma carga horária de trabalho, não têm direito às progressões funcionais e aos adicionais de formação. Atualmente, a carga horária das professoras do município é de 20h semanais, sendo 13h20 em efetivo exercício na regência, e 6h40 para formação, estudos, planejamento e produção de materiais. Em

¹⁵ “Chamamento Público é o procedimento destinado a selecionar organização da sociedade civil para firmar parceria por meio de termo de colaboração ou de fomento, no qual se garanta a observância dos princípios da isonomia, da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos.” (Lei nº 13019/2014).

contrapartida, as profissionais que exercem a docência nas creches cumprem uma carga horária de 40h semanais, sem o direito de horas para formação, estudos e planejamento. Com isso, revela-se uma desigualdade de condições de trabalho entre professoras, e evidencia-se que um número significativo de profissionais atua na função docente sem que esta seja a função de seu contrato de trabalho.

As professoras das creches recebem a designação de educadoras, embora exerçam as funções da docência junto a bebês e crianças. Segundo Silva (2016), ainda hoje é comum encontrar denominações distintas para a função, sobretudo quando se trata do trabalho junto a bebês e crianças bem pequenas.

Em relação ao contrato de trabalho, cabe destacar que são as próprias instituições parceiras que gerenciam os contratos trabalhistas, cabendo à Secretaria de Educação o acompanhamento pedagógico, através da Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras (SAPIP).

Participaram da formação continuada LEEI, professoras de onze (11) escolas de Educação Infantil e de dez (10) Creches Parceiras organizadas por regiões no município:

Quadro 7: Creches e Escolas por região

REGIÃO	CRECHES/ ESCOLAS
NORTE(1)	<ul style="list-style-type: none"> • Creche Celsa Moreira de Souza • E.M. João Evangelista de Assis • E.M. Pedro Nagib Nasser
LESTE	<ul style="list-style-type: none"> • Creche José Goretti • Creche Monteiro Lobato • E.M. Helena de Almeida Fernandes
SUDESTE	<ul style="list-style-type: none"> • Creche Clélia Gervásio Scafuto • Creche Adalberto Teixeira

	<ul style="list-style-type: none"> • E.M. Reynaldo de Andrade • E. M. Edith Merhey
OESTE E SUDESTE	<ul style="list-style-type: none"> • Creche Leila de Melo Fávero • E.M. Carlos Alberto Marques • E. M. Maria Aparecida Sarmiento
NORTE(2)	<ul style="list-style-type: none"> • Creche Antônio Vieira Tavares • Creche Maria Aparecida de Assis • E.M. Maria das Dores Dias Lizardo
CENTRO E NORDESTE	<ul style="list-style-type: none"> • Creche Cônego Francisco M. de Oliveira • Creche Virgínia Fávero Noceli
	<ul style="list-style-type: none"> • E.M. Maria José Vilella • E. M. Maria Júlia dos Santos
LESTE ¹⁶	<ul style="list-style-type: none"> • E.M. Bonfim

Fonte: organizado pela autora (2021)

Dessas instituições, participaram 270 professoras¹⁷, sendo 220 do município de Juiz de Fora, das quais 121 atuavam nas creches da rede parceira e 99 em escolas da rede pública (pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental). Foi contabilizado um maior número de professoras das creches que participaram da formação. Isso pode ser explicado pelo fato de que a participação nos cursos de formação é um dos critérios na contratação de professoras na rede

¹⁶ Juntamente com a escola da região leste, houve a participação de duas escolas do município de Matias Barbosa: E.M.Olinda de Albuquerque Castro e E.M. Educação Infantil Professora Renata Teixeira Bastos.

¹⁷ Destas 270 professoras que participaram da formação continuada LEEI, 50 professoras eram do município de Matias de Barbosa que ficaram sob a coordenação de Juiz de Fora.

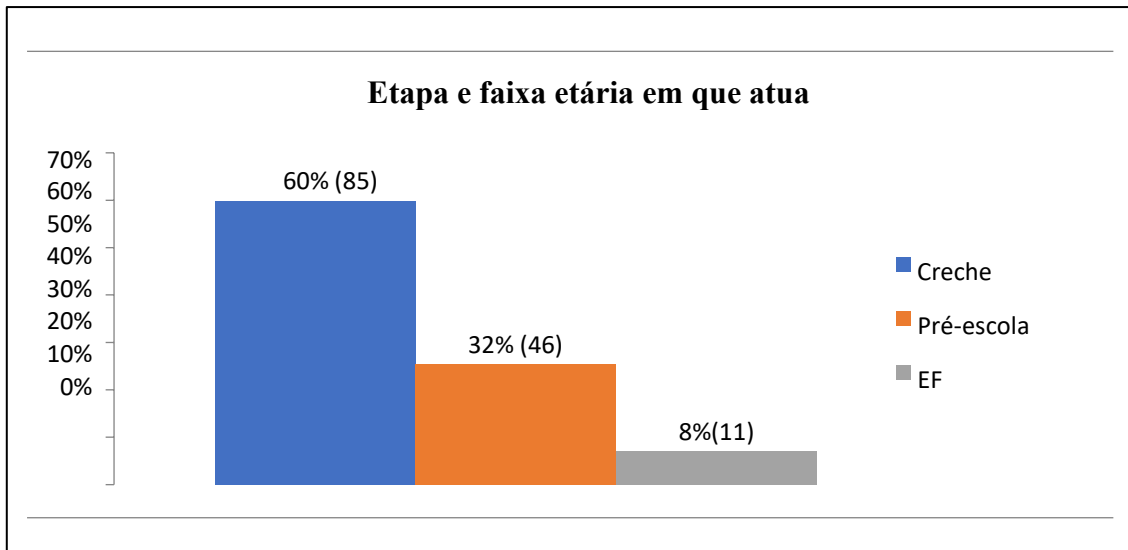
municipal de Juiz de Fora, pois a certificação nesses cursos contribui para uma melhor pontuação e classificação no processo seletivo para o ano seguinte. Como as professoras das creches da rede parceira são todas contratadas pelas Entidades Mantenedoras, possuem interesse em um melhor posicionamento na lista para aquisição de contratos. Dessa forma, há uma grande rotatividade de professoras nas creches, uma vez que, ao serem chamadas para a contratação, migram para as escolas da rede municipal em busca de melhores condições de trabalho, como já exposto nesta dissertação.

As professoras contratadas das escolas também buscam a formação para obterem uma melhor classificação no edital de contratação para o ano seguinte. Esse fato reflete uma grave situação do quadro do magistério no município, que, há cerca de uma década, não realiza concurso público para a docência e para a coordenação pedagógica, provocando, assim, uma alta rotatividade das professoras nas instituições e uma interrupção abrupta do trabalho pedagógico desenvolvido. Isso acontece porque não há garantia que, no ano seguinte, conseguirão retornar para as escolas em que atuavam para continuidade do trabalho desenvolvido.

Os dados obtidos por meio da aplicação do questionário de entrada são apresentados nos gráficos abaixo, a seguir.

Dos 142 questionários respondidos, podemos observar no gráfico 1 que 60% (85) foram respondidos pelas professoras de creches, seguidos de 32% (46), por professoras da pré-escola, e 8% (11), pelas professoras do 1º ano. Os dados apontam que, das 121 professoras das creches, 85 responderam ao questionário. O alto percentual de questionários respondidos pelas professoras de creche sugere o interesse de participar desse momento da formação.

Gráfico 1- Etapa e faixa etária em que atua

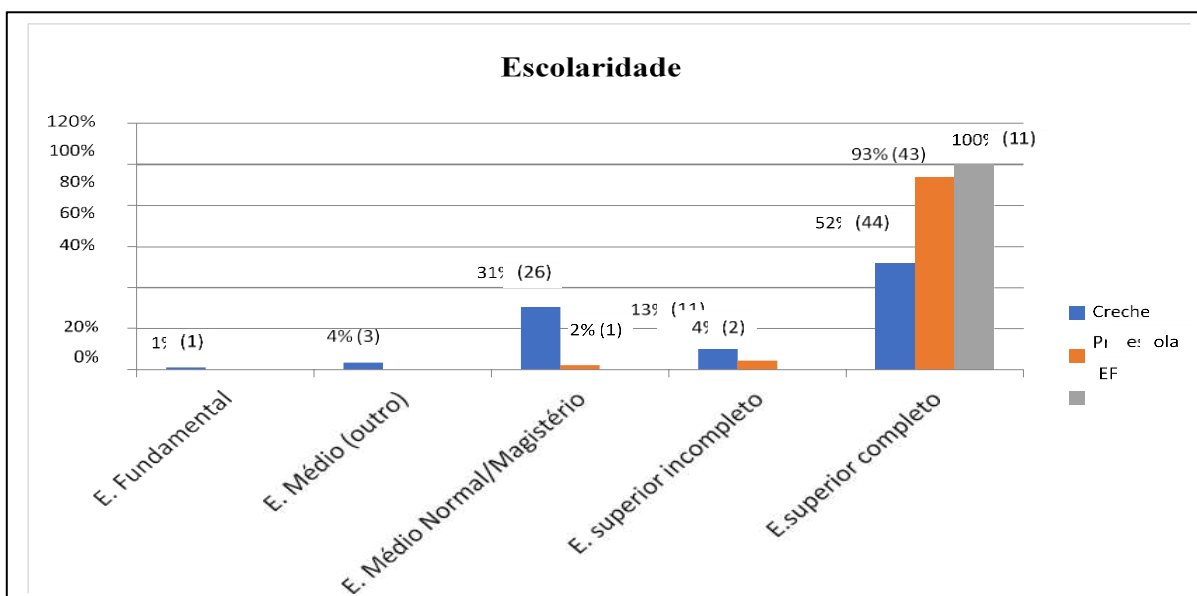


Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas cursistas do curso LEEI 2021/2022.

Já o gráfico 2 demonstra que 93% das professoras da pré-escola e 100% das professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental possuem formação em nível superior. Em relação às professoras de creche, 31% responderam possuir o ensino médio, e 52% afirmaram possuir formação em nível superior. Considerando que a profissionalização das professoras de creche é uma trajetória recente, o fato de 52% delas possuírem formação em nível superior merece destaque, considerando que essas profissionais não dispõem de plano de cargos e salários, e, assim, não há incentivo efetivo à formação, uma vez que isso não repercute diretamente em seus salários e nem em suas carreiras.

Segundo Silva (2016), estudos apontam que quanto menor a faixa etária das crianças menor é o nível de escolaridade das professoras, chegando a não ter a formação mínima admitida pela LDB para a docência com os bebês.

Gráfico 2 – Escolaridade

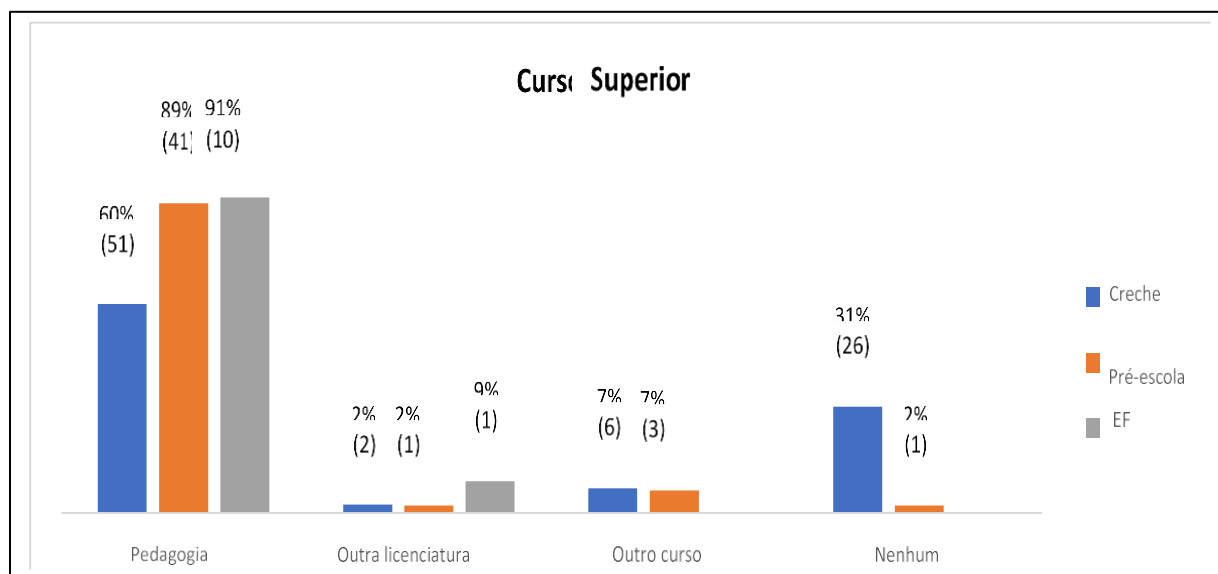


Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas cursistas do curso LEEI 2021/2022.

Merece destacar, ainda, que a escolaridade em nível médio das professoras é um fator que pode comprometer a apropriação e a reflexão de conteúdos trabalhados em cursos de formação continuada. Tal dado reflete uma fragilidade do ponto de vista da carreira e da formação, que coloca inclusive condições adversas para se beneficiarem das próprias iniciativas de formação continuada que são elaboradas por profissional que tem Ensino Superior. Importa ressaltar que isso é especialmente relevante quando se trata da formação LEEI, alicerçada em um material exigente quanto a sua apropriação. Por isso, é irrefutável a importância da criação de políticas de incentivos de formação inicial para as professoras de creches adquirirem a formação em nível superior.

Nessa perspectiva, a coordenação de tutoria e a tutora precisam estar atentas à interação ou não das docentes com as propostas do curso, através dos fóruns, dos chats e dos padlets, a como as professoras compreendem os textos e, assim, favorecerem uma adequada mediação que pode contribuir com a apropriação, pelas cursistas, do conteúdo do curso, mas dentro de certos limites. Tais condutas tornam-se imprescindíveis ao melhor aproveitamento do curso.

Gráfico 3 – Curso Superior



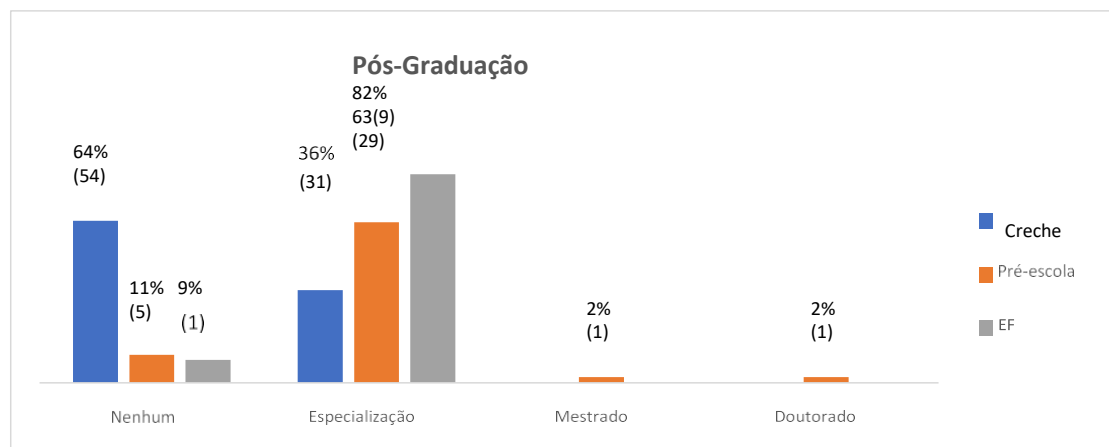
Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas cursistas do curso LEEI 2021/2022.

Em relação às professoras que possuem curso de graduação, é possível observar, no gráfico 3, que a maioria possui formação em Pedagogia: 60% das professoras de creche, 89% das professoras da pré-escola e 91% das professoras de 1º ano. Cabe destacar que, mesmo possuindo a formação inicial em Pedagogia, estudos apontam a necessidade de incluir em suas matrizes curriculares disciplinas voltadas para a formação docente na Educação Infantil diante do desafio de exercer a docência nessa etapa, de maneira a contemplar suas especificidades. Gatti (2009) destaca que os cursos de Pedagogia, com suas diretrizes curriculares (BRASIL, 2006b), devem incluir componentes curriculares para a formação docente na Educação Infantil. Segundo a autora, a formação para a docência possui deficiências, especialmente em relação às questões concernentes às relações professor- criança.

Observa-se, ainda, que 9% (8) das professoras das creches e das pré-escolas possuem formação em nível superior, porém em outra licenciatura ou outro curso.

Nesse contexto, é importante mencionar que a formação inicial é necessária, mas não suficiente para que as professoras exerçam a docência na Educação Infantil, por isso a importância de assegurar aos profissionais políticas públicas de formação continuada que respeitem as especificidades da faixa etária da Educação Infantil.

Gráfico 4 – Pós- Graduação



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas cursistas do curso LEEI 2021/2022.

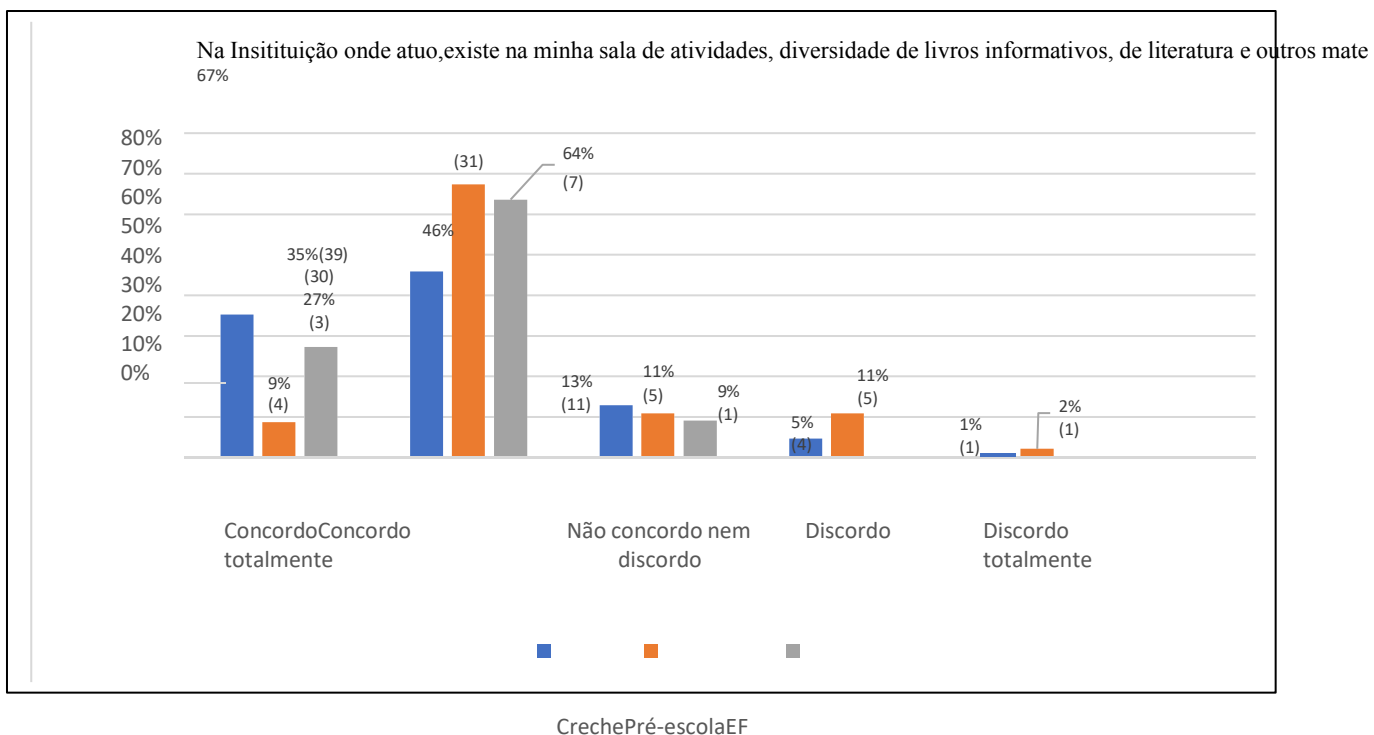
Sobre o percentual de professoras das creches e das pré-escolas que possuem pós graduação conforme exposto no gráfico 4, observa-se que 36% (31) das professoras das creches, 63% (29) das professoras da pré-escola e 82% (9) das professoras do 1º ano possuem título de especialização.

Em contrapartida, chama atenção, novamente, o percentual significativo das professoras das creches que não possuem nenhuma pós-graduação, dado este que pode estar diretamente relacionado ao fato de que as creches do município são privadas com convênio público e não possuem nenhum plano de cargo e de carreira, o que impacta sobremaneira a valorização das professoras.

Por outro lado, as professoras que são efetivas nas escolas da rede municipal possuem o direito de concorrerem ao Edital de Licença-Aperfeiçoamento anualmente. Dessa forma, garantem o direito de se dedicarem integralmente aos estudos com a licença remunerada, e, após a conclusão da pós-graduação, há a incorporação adicional nos salários, sendo 20% para quem realiza a pós Lato Sensu, 50% para o mestrado e 100% para o doutorado, como já mencionado.

Nesse primeiro momento, foram apresentadas as análises em relação à formação e ao nível de atuação docente. As próximas análises dizem respeito às condições institucionais em que ocorrem as práticas dessas docentes.

Gráfico 5 – Salas de atividades com diversidade de livros informativos, de literatura e outros materiais



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas cursistas do curso LEEI 2021/2022.

Conforme o gráfico 5, a maioria das professoras concorda totalmente/concorda, que existe uma diversidade de livros nas salas de atividades: 81% (69) das professoras da creche, 76% (35) das professoras da pré-escola e 91% e (10) das professoras de 1º ano. Merce destaque, ainda, que o maior percentual de discordância está entre as professoras da pré-escola, ou seja, 24% responderam que não concordam e nem discordam/discordam totalmente da afirmação.

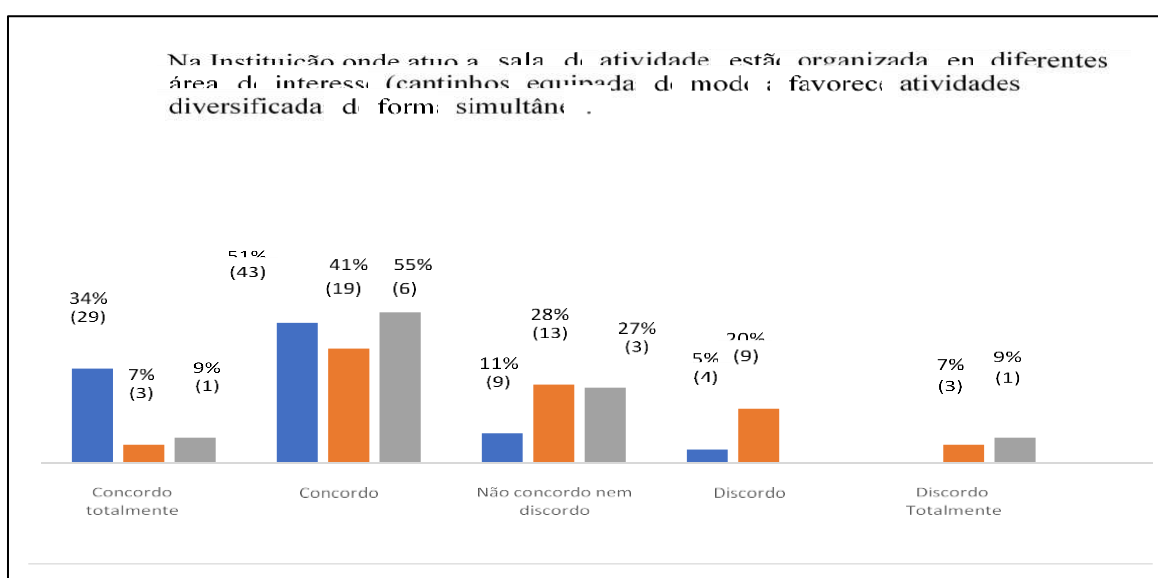
As pré-escolas da rede municipal receberam, até o ano 2014, os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que foi uma importante política de distribuição de livros de literatura, a qual visava a garantir uma bibliodiversidade nos acervos das instituições de Educação Infantil.

Observa-se, ainda, que 19% das professoras das creches e 24% das professoras da pré-escola afirmaram não terem boas condições de acervos. Em relação à pré-escola, chama atenção o fato de as professoras afirmarem não terem boas condições de acervo, visto que todas receberam os acervos do PNBE. Ou seja, o dado pode indicar que os livros podem estar nas instituições, porém não na sala de atividades das docentes.

Na formação continuada LEEI, um dos módulos foi organizado especificamente para abordar as formas de organização, de utilização de diferentes espaços do livro e de apresentação de critérios de seleção para constituição dos acervos, buscando contribuir para que as professoras pudessem reconhecer a bibliodiversidade, a fim de potencializar os atos de leitura.

Em relação à organização das salas de atividades em diferentes áreas de interesse, que pode ser visualizada no gráfico 6, os dados demonstraram que a maioria das professoras respondeu que a organização das salas favorece atividades diversificadas de forma simultânea: 85% das professoras de creches, 48% das professoras da pré-escola e 64% das professoras do 1º ano.

Gráfico 6 – Salas de atividades organizadas em diferentes áreas de interesse



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas cursistas do curso LEEI 2021/2022.

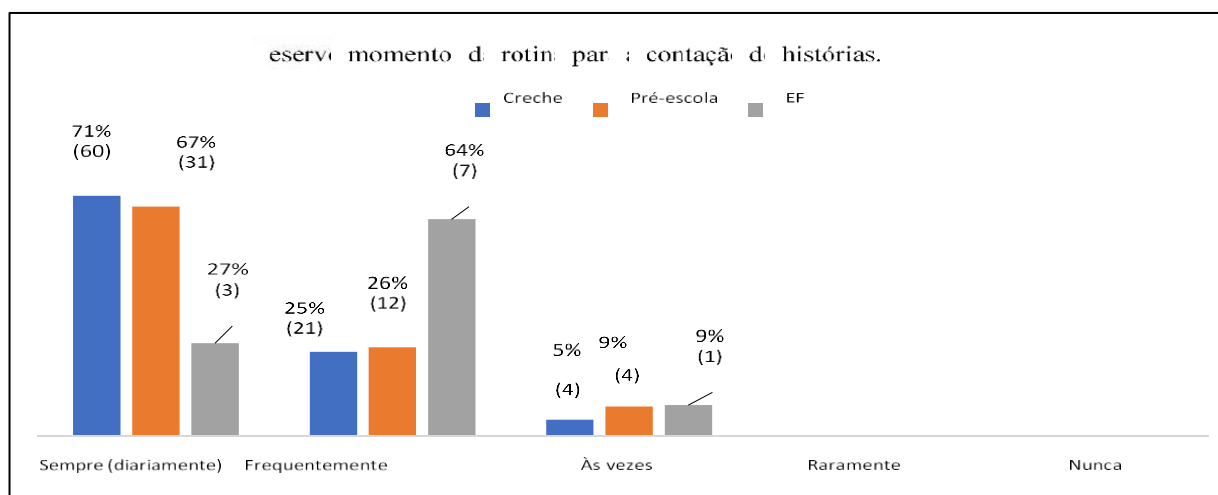
Ainda sobre as salas de atividades, 55% das professoras da pré-escola responderam que não concordam que as salas estão organizadas em diferentes áreas de interesse que favoreçam atividades diversificadas. Isso sugere que, no caso dessas docentes, em geral, as atividades são propostas para todas as crianças desenvolverem-se ao mesmo tempo. Os dados demonstram, também, uma diferença significativa em relação às respostas das professoras da pré-escola, pois 48% delas afirmaram concordar; e 55% disseram que não concordam com a organização por áreas de interesse. Esses dados parecem indicar que praticamente metade do quantitativo de professoras da pré-escola organiza as salas em cantinhos²³ como possibilidade de promoção de

desenvolvimento das crianças.

O gráfico indica ainda que as professoras de creches são as que mais organizam as salas por áreas de interesse (85%). Esse fato pode estar relacionado à possibilidade de organizar espaços em função do tempo ampliado que as professoras passam com bebês e crianças bem pequenas. As professoras das creches passam 40 horas semanais junto à turma em que são referência, enquanto as professoras da pré-escola cumprem 13 horas e 20 minutos semanais com as crianças e ainda precisam dividir esse tempo com outras professoras.

No que tange à contação de histórias (Gráfico 7), 96% (81) das professoras das creches, 93% (43) das professoras das pré-escolas e 91% (10) das professoras do 1º ano afirmaram que sempre e frequentemente contam histórias para os bebês e para as crianças. Deve-se destacar que nenhuma das professoras assinalou “nunca e raramente”, o que pode sugerir que essa ação é contínua no cotidiano das creches e das escolas. Em decorrência do meu contato, enquanto supervisora, pude observar que os acervos do PNBE¹⁸ não foram direcionados a todas as creches do município, assim a atividade cultural de contar histórias é priorizada pelas professoras que utilizam bonecos e fantoches, cantando e dramatizando com o corpo. É ainda Corsino (2010) quem adverte que o ato de contar histórias não substitui a leitura de livros literários.

Gráfico 7 – Contação de histórias

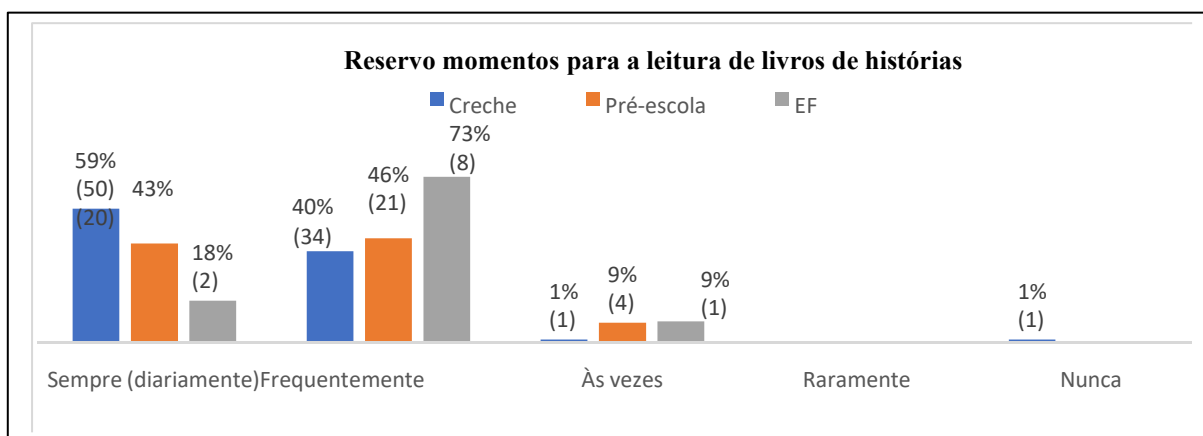


Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas cursistas do curso LEEI 2021/2022.

¹⁸ Somente 7 (sete) creches das que participaram da formação e que eram vinculadas a AMAC receberam os acervos do PNBE.

No que se refere à leitura de livros de histórias, no gráfico 8, é possível observar que 99% (84) das professoras das creches, 89% (41) das professoras da pré-escola e 91% das professoras de 1º ano afirmam que reservam momentos para a leitura de livros de histórias.

Gráfico 8- Leitura de livros de histórias



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas cursistas do curso LEEI 2021/2022.

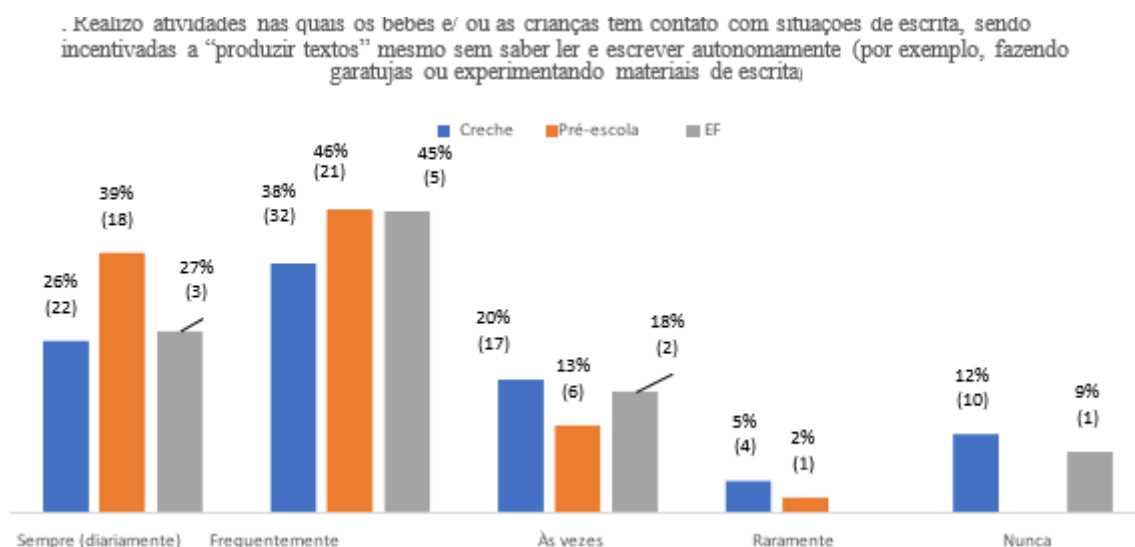
Embora contar e ler histórias sejam atividades culturais distintas, como nos ensina Corsino (2010), as respostas demonstraram que essas ações culturais fazem parte da rotina da maioria das professoras tanto das creches como das pré-escolas. Tal dado é muito positivo e demonstra o compromisso com a construção de um itinerário leitor para bebês e crianças.

Conforme foi visto no gráfico 5, que tratou sobre os acervos, isso leva à reflexão de que, em algumas instituições, não há muita variedade de livros, o que sugere que os mesmos livros são lidos várias vezes. Nessa perspectiva, é importante investir na formação estética das professoras, para que possibilitem aos bebês e às crianças experiências que desenvolvam outra relação com a leitura e com a escrita.

É importante frisar que a leitura literária com e para bebês e crianças não deve ser utilizada como pretexto para ensinar algo ou em momentos caracterizados como especiais, mas primeiramente porque tem a função humanizadora. Assim, tal prática deve estar sempre presente no cotidiano das creches e das pré-escolas, especialmente porque, na maioria dos casos, esses espaços se constituem como única possibilidade para que os bebês e as crianças oriundas das classes populares tenham acesso à leitura literária e à contação de histórias, visto vez que ambas são importantes para a formação humana.

No que concerne à realização de atividades em que bebês e crianças tenham contato com situações de escrita, como é possível verificar no gráfico 10, a maioria das professoras respondeu que incentivam a produção de textos: 64 % das professoras das creches, 85% das professoras da pré-escola e 72% das professoras de 1º ano.

Gráfico 9 – Atividades de situações de contato com a escrita



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas cursistas do curso LEEI 2021/2022.

Percebe-se que 25% das professoras das creches, 18% das professoras da pré-escola e 18% das professoras do 1º ano responderam que, às vezes ou raramente, incentivam os bebês e as crianças a produzirem textos; há ainda 12% das professoras das creches e 9% das professoras do 1º ano que afirmaram nunca promover situações com as crianças de produções de texto. Nesse sentido, ressalta-se que se faz necessário compreender qual a concepção do que seja “produzir textos” com bebês e crianças que estão em fase de desenvolvimento da linguagem oral.

Deve-se salientar que os primeiros textos/discursos que os bebês e as crianças produzem ocorrem nas “marcas que imprimem com o próprio corpo, nos gestos indicativos, expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, símbolos e letras, pinturas, colagens, modelagens” e nos textos orais. (Baptista et al. 2016, p. 28).

Estudos evidenciam que o trabalho com a linguagem escrita muitas vezes ocorre de forma equivocada, na qual as crianças são submetidas a treinos psicomotores, cópias de letras,

sonorização das letras, criando, assim, um “hábito de mãos e dedos” nas palavras de Vigotski.

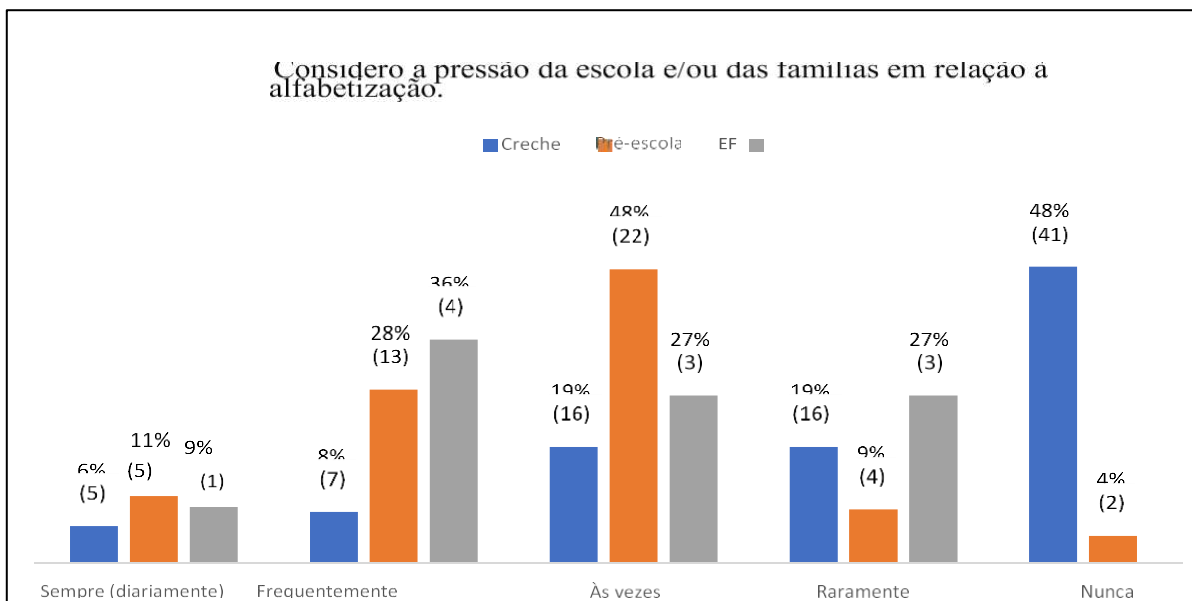
É comum encontrar em creches e pré-escolas, a presença de alfabetos nas salas referências desde a creche, os quais, em grande maioria, estão afixados com uma intencionalidade pedagógica, que, entretanto, não é aquela adequada ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas.

A linguagem escrita está presente desde que os bebês chegam ao mundo, portanto é imprescindível que as professoras conheçam as diversas culturas escritas para incluir tais conhecimentos em seus trabalhos pedagógicos. O fato de 12% das professoras das creches responderem que nunca promovem situações de escrita com bebês e crianças bem pequenas pode estar relacionado às concepções sobre os bebês e de não compreenderem a escrita como uma linguagem, e, sim, como um sistema de códigos que os bebês “não dominam”, conforme sinalizam. Sendo os bebês construídos pela linguagem, nos sons, nas falas, no olhar, nos gestos, nas brincadeiras, constroem textos, e, assim, é imprescindível que as professoras compreendam a importância de criar situações de escrita desde a creche. Não obstante, isso não implica necessariamente o ato de escrever textos verbais, mas o de se contar o que está nos livros e realizar a leitura deles, o de interação da professora com bebês e crianças e o dos bebês participarem de situações de escrita com os adultos nas quais a professora se torna escriba, não apenas por ter o domínio da escrita, mas porque pode elaborar perguntas, questionar hipóteses, favorecendo confrontos que façam as crianças pensarem.

Chama a atenção que 1 professora do 1º ano do Ensino Fundamental respondeu que nunca incentiva a produção de textos, uma vez que a mediação de parceiros mais experientes é fundamental para o processo de apropriação da linguagem oral, da leitura e da escrita. Essa conduta pode sugerir que a professora entende que a produção de textos só pode ocorrer quando as crianças já têm o domínio do sistema de escrita alfabética, desconsiderando a produção de textos em diferentes linguagens.

Nessa perspectiva, é importante que a linguagem escrita esteja presente no cotidiano das instituições para que os bebês e as crianças possam dela se apropriar, vivenciando situações reais e significativas, reconhecidas como prática social (listas de compras, bilhetes, convites, ditados e reescrita de textos, dentre outras).

Gráfico 10 – Pressão da escola e/ou famílias em relação à alfabetização



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas cursistas do curso LEEI 2021/2022.

No que diz respeito ao fato de as professoras considerarem ou não a pressão da escola/famílias em relação à alfabetização, é possível visualizar, no gráfico 11, que as professoras responderam que a pressão maior aparece na pré-escola e no Ensino Fundamental (39% das professoras da pré-escola e 45% das professoras de 1º ano, respectivamente). Na creche, 14% se sentem pressionadas. Esse percentual pode indicar o que Nunes e Corsino (2019) concluíram, pois apontam que, na creche, as práticas predominantes são de cunho lúdico-simbólico, enquanto, na pré-escola, as práticas são pautadas em conteúdos relacionados à alfabetização.

As respostas nos fazem pensar sobre qual é o conceito de alfabetização presente no cotidiano das instituições, visto que ainda não há um consenso em relação a essa prática. Coexistem formas distintas de se pensar a alfabetização: aquela pautada na alfabetização como uma mera aquisição de um código e outra que concebe a escrita a partir de situações reais e significativas, ou seja, que acontecem inseridas em práticas sociais.

Em relação às professoras da pré-escola, pode-se inferir que sofrem essa pressão pelo entendimento das escolas e das famílias de que a pré-escola é uma etapa preparatória para alfabetização e, muitas vezes, optam por realizar um trabalho de maneira inadequada, equivocada, com tarefas destinadas à memorização de letras e sons.

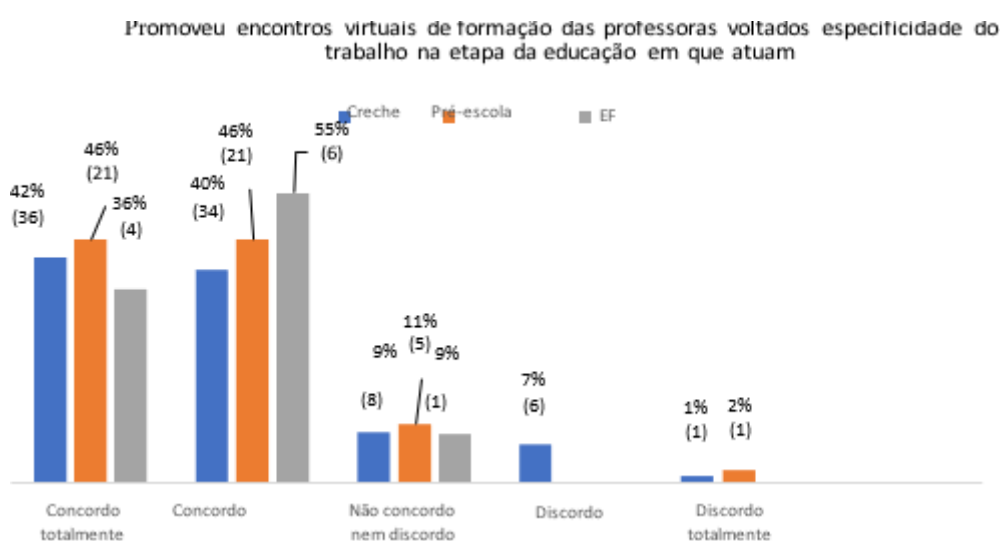
Quanto à pressão das famílias, cabe destacar que, sendo a Educação Infantil a única etapa

que tem o papel de complementar a ação da família com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade (BRASIL,2009), conhecer quem são as famílias e quais as expectativas possuem sobre a educação que é oferecida a suas (seus) filhas (filhos) é uma importante e relevante ação para instituições e professoras

Muitas vezes as relações estabelecidas com as famílias são burocráticas e desrespeitosas. Não obstante, se as famílias são tratadas como “inimigas” porque têm medo de que as crianças não se apropriem das linguagem oral, da leitura e da escrita e, assim, fiquem para trás, cabe às equipes pedagógicas das instituições tranquilizá-las em relação a esse processo e ao porquê da opção em realizar o trabalho da forma que contemple as especificidades das crianças – partindo de situações reais e significativas, da leitura literária e da contação de histórias – e não um trabalho mecânico de cobrir letras e sonorizá-las de forma estéril. Cabe ainda explicar-lhes que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas que há um importante trabalho a ser desenvolvido para a apropriação da linguagem oral, da leitura e da escrita por meio das interações e das brincadeiras como propõe a formação LEEI.

Conhecer sobre a promoção de encontros virtuais de formação das professoras no período da pandemia, pelo órgão gestor, voltados à especificidade do trabalho na etapa em que atuam foi abordado no questionário como é possível perceber no gráfico 11. A grande maioria das professoras reconhece que foram oferecidos encontros virtuais formativos: 82% das professoras das creches, 92% das professoras da pré-escola e 91% das professoras de 1º ano.

Gráfico 11- Encontros virtuais das professoras voltados à etapa em que atuam



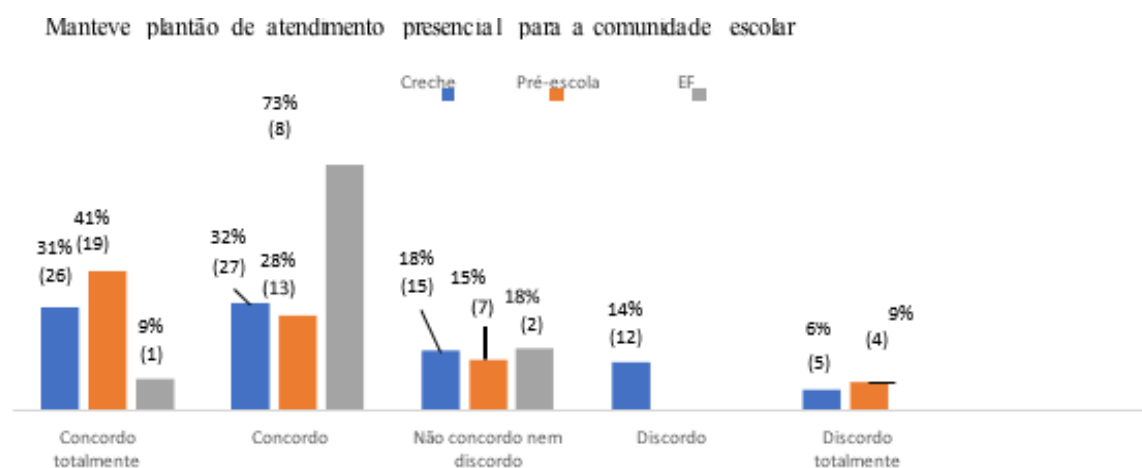
Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas

cursistas do curso LEEI 2021/2022.

A Secretaria de Educação, percebendo que a pandemia se prolongaria por muito tempo, em decorrência da Covid -19, formulou uma proposta formativa, denominada “Cadinho de Prosa”¹⁹, com o objetivo de promover ações educacionais, abrangendo lives e encontros de discussão e repositório com propostas de práticas voltadas para cada etapa. Essa iniciativa foi assumida como um Programa de Educação em Tempos de Pandemia e tomou forma de uma política pública que efetivou práticas alternativas para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

No que se refere ao plantão de atendimento presencial para a comunidade escolar, ou seja, à presença da diretora, coordenadora e/ou professoras, no período da pandemia para orientação às famílias, conforme pode ser visualizado no gráfico 12, a maioria das professoras respondeu que as instituições mantiveram plantão de atendimento presencial: 63% das professoras de creche, 69% das professoras da pré-escola e 82% das professoras do 1º ano. Esses dados demonstram o compromisso das instituições em manter os vínculos com a comunidade escolar principalmente nas comunidades em que o acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos é precário.

Gráfico 12- Plantão de atendimento presencial



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas

¹⁹<https://sites.google.com/view/cadinho-de-prosa>

cursistas do curso LEEI 2021/2022.

Dessa forma, os plantões garantiram a atualização de dados das famílias para organização de grupos de WhatsApp, registro das famílias que não dispunham de recursos tecnológicos, obtenção de informações sobre o auxílio emergencial, entrega de vale alimentação distribuído pela Prefeitura Municipal e entrega de kits pedagógicos para realização de atividades pelas crianças.

No entanto, 38% das professoras das creches responderam que discordam que houve o plantão de atendimento presencial. Isso pode ser justificado pelo fato de que houve a suspensão dos contratos das professoras que atuavam nas creches de acordo com o Decreto nº 13933, de 24 de abril de 2020, que ocorreu em maio, de forma a impedir a atuação das professoras em tal atividade, a qual ficou restrita à coordenação pedagógica e/ou administrativa, com horário reduzido.

Dessa forma, pode-se dizer que a suspensão de contratos possivelmente comprometeu o vínculo de bebês e crianças com as professoras e revelou um atendimento desigual em relação às crianças das escolas municipais, em que as professoras não tiveram suspensão de contratos.

Os tipos de atividades realizadas pelas professoras com as crianças durante a suspensão do trabalho presencial também foram investigados. Como pode ser observado no quadro 8, todas as professoras propuseram atividades impressas. Constata-se que todas as professoras do 1º ano responderam que realizaram essa atividade, e mais da metade das professoras da pré-escola, 61%, também propôs essa atividade.

Quadro 8 – Tipos de atividades realizadas pelas professoras durante a suspensão das atividades presenciais

Tipos de Atividades	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental
1. Atividades Impressas	17% (10)	61% (36)	100% (11)
2. Brincadeiras em atividades síncronas, por meio de aplicativos e/ou plataformas	65% (44)	28% (19)	6% (11)

3. Contação ou leitura de histórias por meio de vídeos e/ou aplicativos	57% (66)	34% (40)	8% (9)
4. Orientação às famílias para desenvolvimento de experiências com elementos da natureza, músicas e danças.	60% (65)	32% (35)	9% (9)
5. Orientação às famílias quanto à contação de histórias.	58% (54)	32% (30)	10% (9)
6- Outras	53% (10)	42% (8)	5% (1)

Fonte: Produzido pela autora com base nos dados do questionário de entrada respondido pelas cursistas do curso LEEI 2021/2022.

Os dados do quadro 8 indicam que, no ensino fundamental, 100% das docentes responderam que foram disponibilizadas atividades impressas. Isso pode indicar que, no primeiro ano, o foco foi colocado em atividades que visassem à apropriação do sistema de escrita alfabético, ou à introdução da linguagem escrita no cotidiano das crianças.

As escolas realizaram a entrega do que denominaram de “kit pedagógico²⁰” juntamente com as atividades impressas. Embora a Secretaria Municipal de Educação não tenha aderido aos livros didáticos para Educação Infantil, as atividades impressas seguem a lógica dos livros didáticos. Os dados podem sugerir ainda que a entrega de atividades impressas

²⁰ Os kits denominados pedagógicos eram compostos de folhas de ofício, massinha, lápis de colorir, brinquedo, orientações às famílias, atividades impressas, etc. A entrega era realizada quinzenalmente ou mensalmente às famílias.

possibilitaria que crianças tivessem acesso aos materiais, considerando que nem todas as famílias tinham acesso à internet.

Em contrapartida, as professoras da creche responderam que a atividade que mais realizaram foi as brincadeiras em atividades síncronas (65%). Entretanto, ainda assim, 17% afirmaram que as atividades impressas estiveram presentes entre aquelas enviadas para os bebês e para as crianças bem pequenas. Cabe questionar em que consistiriam essas atividades.

Ficou evidenciado um baixo percentual das professoras da pré-escola (28%) que realizaram brincadeiras em atividades síncronas, o que pode demonstrar uma pouca valorização da brincadeira como contexto de desenvolvimento e aprendizagem nessa etapa, indo de encontro do que preconiza as DCNEIs (BRASIL,2009). Conforme enfatiza Vigotski:

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria zona de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (VIGOTSKI, 2008, p.35)

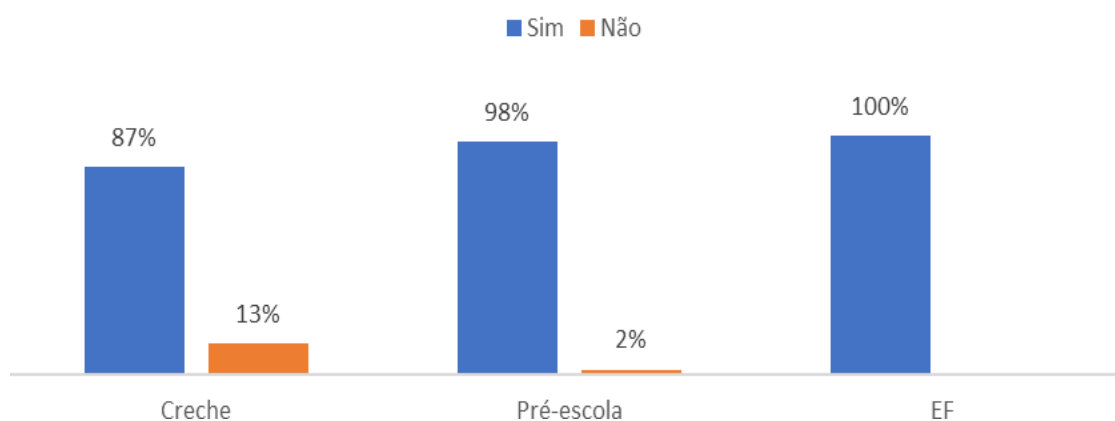
Em relação à contação ou à leitura de histórias por meio de vídeos ou aplicativos, 57% das professoras de creches e 34% das professoras da pré-escola realizaram essa atividade, o que pode sugerir o reconhecimento da importância dessa ação cultural, como já exposto no gráfico 8 (contação de histórias) e no gráfico 9 (leitura de livros de histórias).

As professoras responderam que ocorreram orientações às famílias para o oferecimento de experiências com elementos da natureza, músicas, danças(60%) e contação de histórias(58%). Isso pode denotar que as professoras se preocupam em ampliar o repertório cultural desses sujeitos.

Por fim, no gráfico 13, fica explícita a participação virtual das professoras em atividades de formação, pois um número expressivo de professoras responderam positivamente: 87% das professoras de creches, 98% das professoras da pré-escola e 100% das professoras do 1º ano.

Gráfico 13- Participação em atividades virtuais de formação

6.1. Durante o período de suspensão das atividades, em função da pandemia da COVID-19 você participou de atividades virtuais de formação?



Fonte: Produzido pela autora.

Os dados podem indicar que, apesar dos desafios impostos pelo contexto pandêmico, tais como falta de conhecimento tecnológico, de acesso à internet e de equipamentos, houve alta participação das professoras. As atividades virtuais se constituíram como espaços potentes para garantir a formação continuada das professoras, considerando que um dos principais desafios era o de planejar práticas pedagógicas com o distanciamento social. Sepor um lado as formações virtuais causaram estranhamento e colocaram em relevo a importância das interações, por outro possibilitaram encontros com professores de diferentes localidades, reunindo, assim, um grande quantitativo de professoras que participaram das lives. Ademais, as formações virtuais foram a forma de as professoras obterem certificações, que, conforme já exposto, é um dos critérios de classificação no processo seletivo de contratação pela rede municipal.

No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais e os apontamentos desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não te rendas, ainda há tempo de alcançar e começar de novo, aceitar tuas sombras enfrentar os teus medos, largar o lastro, retomar o vôo”.

(Mário Benedetti)

A epígrafe do poema de Mário Benedetti me fez ir ao encontro de Bakhtin, ao afirmar que o tempo “deixa uma marca profunda e indelével no próprio homem e em toda a sua vida” (BAKHTIN, 1998, p. 238). Nessa perspectiva, compartilho como o tempo deixou marcas que carreguei durante todo o processo de construção e “finalização” desta dissertação para retomar novos vôos.

Perpassada e afetada por tantas bárbaries que vivenciamos nos quatro últimos anos do (des)Governo de Jair Messias Bolsonaro, no qual se insere o período do Mestrado em Educação que ocorreu de forma remota, posso afirmar que não foi fácil tecer este texto. A tristeza, a distopia, as angústias frente aos ataques recorrentes à Educação Pública, aos Direitos Humanos, à Democracia no país, dentre tantos outros, por muitas vezes me deixaram presas às sombras sem vislumbrar possibilidades de “largar o lastro”. Contudo, inspirada por um coletivo de professoras que organizaram a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, por minha orientadora, pelas professoras que participaram da formação continuada e principalmente por todos os bebês e as crianças, resisti e busco agora apresentar algumas reflexões do que li, vivi e busquei compreender de forma responsável.

Nessa direção, apresento algumas considerações (in)conclusivas na certeza de que novas perguntas e novas interlocuções ocorrerão, pois é ainda Bakhtin que afirma que não existe a primeira e a última palavra e não há limites para o contexto dialógico. (BAKHTIN, 2003, p.410).

Tendo como principal objetivo conhecer as percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram da formação Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 sobre suas práticas com linguagem oral, leitura e escrita e sobre as condições institucionais em que se dão essas práticas, apresento algumas reflexões e apontamentos que foram sendo tecidas em meu percurso investigativo.

Foi possível conhecer a faixa etária em que as professoras atuam e a escolaridade. A

maioria das professoras que participaram da formação continuada e que também responderam o questionário foi composta pelas professoras que atuam nas creches. Em relação à escolaridade, a pesquisa demonstrou um percentual significativo de professoras das creches (31%) que possuem o Ensino Médio na modalidade Normal. Apesar de ainda a LDB admitir como formação mínima em nível médio a modalidade Normal para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, há o reconhecimento de que a formação em nível superior contribui para uma formação mais consistente dessas profissionais, considerando os desafios no exercício da docência junto a bebês e crianças.

Contudo, o reconhecimento da formação profissional mais adequada está diretamente ligada às condições de trabalho e à carreira profissional das professoras, o que implica, para o órgão gestor do município, o reconhecimento e a valorização do trabalho das professoras das creches, implementando políticas de carreira que se equiparem com as das professoras das escolas.

Em relação às percepções das professoras sobre suas práticas com linguagem oral, leitura e escrita, as respostas ao questionário demonstraram percentuais muito altos de concordância que vão ao encontro do que a formação continuada LEEI propõe, o que pode indicar que há um conhecimento consensuado do que fazer, como, por exemplo: existência de um acervo diversificado nas salas de atividades, momentos para contação e leitura de livros de histórias, realizações de atividades nas quais os bebês e as crianças têm contato com situações de escrita, sendo incentivadas a produzir textos, orientação às famílias para contação de histórias, dentre outras. No entanto, permanece ainda a necessidade de investigar “como fazer”, visto que o questionário foi aplicado na entrada das professoras na formação. A pesquisa suscitou em mim o interesse em dar continuidade a essa investigação não somente no encontro com as professoras, mas com os bebês e com as crianças no cotidiano das creches e das escolas a fim de compreender como as professoras apoiam os bebês e as crianças na apropriação da linguagem oral, da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, advogo para a relevância da formação com todo o coletivo das creches e das escolas, de formações em contexto, para que possam compartilhar e problematizar as práticas com linguagem oral, leitura e escrita que respeitem as especificidades dos bebês e das crianças. A forma como ocorre o exercício da docência na Educação Infantil no município, em que há turmas com mais de quatro professoras que se revezam durante as 13 horas e 20 minutos semanais de efetivo exercício junto às crianças, constitui-se em um grande desafio, e, por isso, destaco a importância de o órgão gestor reavaliar essa questão que impacta diretamente em toda ação pedagógica junto às crianças.

Nessa perspectiva, é imprescindível que o órgão gestor do município defina qual o trabalho a ser realizado nas creches e nas escolas para apropriação da linguagem oral, da leitura e da escrita e como ele deve ocorrer. Assim, argumento que a Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil se efetive como política de formação continuada para as professoras das creches e das escolas.

Por fim, no que concerne às percepções das professoras sobre as condições institucionais em que ocorrem as suas práticas, foi possível verificar que as professoras das creches do município de Juiz de Fora têm condições díspares em relação às professoras das escolas, seja pela ausência de um plano de cargos e salários, seja pela ausência de horas para planejamento e estudos, ou mesmo seja pela denominação que recebem. Importa ressaltar que uma carreira docente valorizada é uma das condições fundamentais para que as professoras reconheçam seus saberes como legítimos.

A pesquisa aponta, ainda, a necessidade de se conhecer como os acervos que as creches e as escolas possuem chegam a professoras, bebês, crianças e famílias, considerando que professoras da pré-escola afirmaram não terem diversidade de livros, o que vai de encontro com o recebimento dos livros do PNBE. Em relação às creches, como nem todas receberam livros do PNBE, cabe ao órgão gestor implementar ações para que possam apoiar essas instituições na aquisição de acervos que contemplem qualidade textual, temática e gráfica e principalmente acompanhar o trabalho desenvolvido pelas professoras junto a bebês, crianças e famílias.

Cabe, ainda, destacar que, nas escolas, há uma professora específica para desenvolver o trabalho com as salas de leitura, o que implica um acompanhamento das equipes pedagógicas de modo que o trabalho com a leitura não fique centralizado somente nessa profissional, mas que seu papel seja de mediadora literária articulado com todo o coletivo das escolas a fim de potencializar as ações de leitura junto às crianças, professoras e famílias.

Todo esse processo investigativo foi importante para minha constituição como pesquisadora que precisou tensionar a experiência familiar – a prática de supervisora – e o não familiar – a experiência de ser pesquisadora. Isso exigiu a responsabilidade do meu olhar exotópico, deslocado. Assim, precisei redimensionar a relação entre o saber cotidiano e o saber produzido na e pela pesquisa.

Esse tensionamento me possibilitou redimensionar alguns desafios para o Departamento de Educação Infantil, no qual, como já foi dito, atuo como supervisora. Nessa perspectiva, aponto para a relevância de o acompanhamento pedagógico realizado pelas equipes das creches e das escolas, que realizam visitas “in loco”, ocorrer com um olhar mais detido sobre como as

professoras realizam o trabalho com a linguagem oral e escrita com os bebês e com as crianças. Ademais, as mesmas equipes devem conhecer os acervos que as instituições possuem, como são organizados, como são utilizados e como vem ocorrendo a mediação literária das professoras, a fim de potencializar e qualificar o trabalho a ser desenvolvido, respeitando as especificidades de cada faixa etária, além de buscar uma articulação com a formação LEEI para apoiar as professoras.

Destaco, ainda, que a Secretaria de Educação possa, a partir da formação, construir “diretrizes” para apoiar as professoras no trabalho a ser realizado para a apropriação da leitura e da escrita em todas as creches e as escolas de educação infantil, tendo como respaldo teórico e prático o material da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Apesar de todos os desafios apresentados neste contexto, revestida de esperança com a eleição da Presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva, o qual já demonstrou seu compromisso com a Educação Pública em nosso país, finalizo esta pesquisa com o dever ético, político e estético de “retomar vãos”. A partir desta pesquisa, meu desejo é dar continuidade à investigação sobre as práticas de linguagem oral, leitura e escrita não somente no encontro com as professoras, mas com os bebês e com as crianças no cotidiano das creches das escolas de Educação Infantil.

Para finalizar, reitero a relevância de que a Formação LEEI se torne uma Política de Formação de Professoras a nível local e nacional, por ser pautada em uma perspectiva dialógica, que valoriza os saberes e os fazeres docentes, alicerçada em uma concepção discursiva da linguagem constitutiva dos sujeitos. Tal fato ocorre porque esse curso concebe as professoras como protagonistas do seu processo educativo, amplia os conhecimentos sobre a ação docente, notadamente no que se refere ao acesso e à apropriação das crianças à linguagem oral, à leitura e à escrita, que articula os três campos da cultura humana, ciência-arte e vida, como unidade de sentido e, assim, coloca em relação os conhecimentos teórico-científicos, as manifestações artísticas e o trabalho pedagógico junto a bebês e crianças pequenas, respeitando as especificidades de cada etapa de desenvolvimento e a singularidade de cada sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, B.M.F. Linguagem e Educação Infantil: O que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico? In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd**, out/2015.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. (org.). **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393-410.

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

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais**, Belo Horizonte, p. 1-12. 2010. Anais...belo Horizonte, 2010.

BAPTISTA, M. C. et al. Carta às professoras da Educação Infantil. Disponível em: www.mieib.org.br, 2018 . Acesso em: 15 jul. 2021.

BAPTISTA, M.; BARRETO, A. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 8, n. 2, p. 157- 180, 2019

BELMIRO, C. A.; MACHADO, M.Z.V; BATISTA, M.C. Tertúlia Literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 97-117, jan./abr. 2015.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BRIÃO, Eliane Costa. Leitura e escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação – PPGedu- FURG, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil.

_____. **Portaria N° 826, de 7 de Julho de 2017.** Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=10/07/2017>. Acesso em 12/07/2021

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BUENO, L. A. **Práticas de letramento de uma turma de pré-escola em uma escola do campo no município do Rio Grande - RS.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande, 2015.

CAMPOS, R. R. **Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

CASTANHEIRA, M. L.; NEVES, V. F.; GOUVÊA, M. C. Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. **Cadernos Cedes**, v. 33, n. 89, p. 91-107, 2013.

CORSINO, P. Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, p. 399-419, 2015.

_____, P. **Formação de Professoras para Educação Infantil.** Entrevista. Disponível em: www.anped.org.br/formaçãodeprofessores.com, 2016. Acesso em: 22 maio 2021.

_____, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas. Autores Associados. 2012.

DOMINICI, I. C. **Educação Infantil e os eventos de letramento em uma turma de 5 anos.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

DRUZIAN, A. **Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. CIDADE, 2012.

DUDAR, C. Z. **Formação Continuada: Concepções das Professoras da Educação Infantil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2017.

ELLIOT, L. G. **Instrumentos de avaliação em pesquisa.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FEITAL, L. M. **A promoção da igualdade racial e a política da formação dos professores na educação infantil em Belo Horizonte.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Universidade federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T.A.; JOBIM E SOUZA, S & KRAMER, S. (orgs.), **Ciências Humanas e Pesquisas**, 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n 116, p.21-39, julho/2002.

_____, M. T. A.; RAMOS, B.S. (orgs.) **Bakhtin Partilhado**. Curitiba: CRV, 2017.

_____, M. T. A.; RAMOS, B.S. (orgs.) **Fazer pesquisa na abordagem histórico- cultural**: Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GATTI, Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina. Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, M.O. O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de Pedagogia: Formação menor para o trabalho com as crianças pequenas? In: 38ª Reunião Nacional ANPED – Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, 2017, São Luiz – Maranhão. **Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED, out/2017**.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, 20-28, 2002.

LIMA, M. A. C. **A Formação continuada de gestores da educação infantil**: Possibilidades e limites do programa de formação a Rede em Rede- A formação continuada na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo.Guarulhos, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil. Espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MEDINA, G. B. K. **Processo de formação continuada na educação infantil**: A professora como pesquisadora da sua própria prática. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. Curitiba, 2013.

MENDES, R. P. **A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Mato Grosso. Cáceres, 2013.

MIGUEL, C. M. **Leitura e escrita na educação infantil**: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2015.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. Ambientes da infância e formação do educador: arranjo espacial no berçário. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

_____. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NEVES, V. A.; CORSINO, P. **Produção Acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 A 2013: Algumas reflexões**. Disponível em: <anais.anped.org.br>. Acesso em: 02 jul. 2021.

NUNES, M. F.; CORSINO, P. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126, out./dez. 2019.

OLIVEIRA, W. A prática da colaboração crítica: uma realidade possível na atividade docente. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, jan.jun., 2010. p. 209-223.

PONZIO, A. Introdução: a concepção bakhtiniana de ato. In: **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. P. 9-39.

_____. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2015.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associado, 2012.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199-208, abr./jun. 2011

RONCETTI, V. B. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

SANTOS, E. A. S. **A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativa das profissionais da rede municipal de Florianópolis**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SCHEFFER, A. M. **O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

SOARES, M. D. **Leitura e escrita na educação infantil: Concepções e práticas para a formação do leitor competente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2017.

SOARES, L.C. **Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na Educação Infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade

Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin. conceitos-chave**. 5ª ed. , São Paulo: Contexto, 2014

SOUSA, F. J. **Formação continuada de professores da educação infantil**: interfaces com a prática docente. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí. Piauí, 2016.

VYGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia P. V. **Psicologia USP**. São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34. 2018.

ANEXO - QUESTIONÁRIO: CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA

CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA

Instrumento a ser aplicado quando da entrada da cursista na formação, alguns meses depois do retorno à modalidade presencial ou na modalidade híbrida nas escolas, se houver, e ao final do curso

Olá, professora,

Apresentamos a você um questionário cujo objetivo é conhecer suas condições de trabalho e também o modo como você pensa sobre sua atuação docente e organiza suas práticas pedagógicas. Esse conhecimento é importante para organizarmos/planejarmos as ações do curso de maneira a cumprir nossos objetivos e atender a seus interesses e expectativas. Desse modo, pedimos sua colaboração respondendo a este instrumento. Esclarecemos que as respostas são sigilosas e não identificadas. Desde já, agradecemos.

1. Município

2. Escola

3. Etapa e faixa etária em que atua: Marque todas que se aplicam.

Educação Infantil – creche (até 03 anos de idade).

Educação Infantil – pré-escola (4 e 5 anos de idade). Opção 2

Ensino Fundamental - 1º ano Outro:

4. Escolaridade (marque o grau mais elevado que cursou):

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio Normal/Magistério
- Ensino Médio(outro)
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo

5. Curso Superior

- Pedagogia
- Outra licenciatura
- Outro curso
- Nenhum

6. Pós-graduação

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Nenhum

PARTE 1: AVALIAÇÃO REFERENTE AO PERÍODO DE FUNCIONAMENTO
PRESENCIAL NA INSTITUIÇÃO CONDIÇÕES
INSTITUCIONAIS

I – Avalie as condições da instituição onde você atua, marcando o seu nível de concordância com cada uma das afirmações, sendo:

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

8. Na instituição onde atuo:

1.1... existe, na minha sala de atividades, diversidade de livros informativos, de literatura e outros materiais de leitura que possuem riqueza de temáticas, tamanhos, cores, formas e texturas, para uso dos bebês e das crianças.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

9. 1.2 os ambientes são organizados com oferta diversificada de materiais (tecidos, papelão, madeira, fios, elementos da natureza, tintas, pincéis, barro, argila, massinha, espelhos, fantasias e instrumentos sonoros dentre outros) que favorecem o trabalho com as múltiplas linguagens.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo

- Concordo totalmente

10. 1.3 as salas de atividades estão organizadas em diferentes áreas de interesse (cantinhos) equipadas de modo a favorecer atividades diversificadas de forma simultânea.

- Discordo totalmente

- Discordo

- Não concordo nem discordo

- Concordo

- Concordo totalmente

11. 1.4 a organização do tempo e do espaço permitem/permite que atividades diversas aconteçam, de forma simultânea, dentro da sala de atividade.

- Discordo totalmente

- Discordo

- Não concordo nem discordo

- Concordo

- Concordo totalmente

12. 1.5 a decoração e os materiais, na organização dos ambientes, respeitam e representam a diversidade humana e cultural, a autoria e a expressão dos bebês e das crianças.

- Discordo totalmente

- Discordo

- Não concordo nem discordo

- Concordo

- Concordo totalmente

Refleta sobre suas práticas junto aos bebês e/ou às crianças com as quais trabalha. Com base nessa reflexão, escolha a opção que melhor expressa sua percepção sobre sua prática docente, em cada caso:

1. Nunca
2. Raramente
3. Às vezes
4. Frequentemente
5. Sempre (diariamente)

2. Na minha prática docente:

12.2.1. na organização da rotina com os bebês e/ou crianças, alterno atividades dirigidas e atividades livres.

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

13.2.2. as atividades dirigidas ocupam a maior parte do tempo de trabalho.

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

14.2.3. reservo momentos da rotina para a contação de histórias.

- Nunca

- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

15.2.4. reservo momentos para a leitura de livros de histórias

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

16.2.5. incentivo as crianças a recontarem histórias e/ou a conversarem sobre as histórias que ouviram.

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

17. 2.6. realizo atividades nas quais os bebês e/ ou as crianças têm contato com situações de escrita, sendo incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever autonomamente (por exemplo, fazendo garatujas ou experimentando materiais de escrita).

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

18. 2.7 realizo brincadeiras com sons, ritmos e melodias, voz, sinais, gestos, balbucios, sussurros e vibrações, oferecendo instrumentos musicais e objetos sonoros

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

19- 2.8. realizo brincadeiras gestuais, brincos e acalantos, experiências de toque, de expressões faciais e de conexões com o olhar.

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

20 - 2.9. converso com os bebês e as crianças, mantendo-me na mesma altura que eles, estabelecendo contato visual e corporal em diferentes momentos.

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

21. 2.10. considero a pressão da escola e/ou das famílias em relação à alfabetização.

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

PARTE 3: AVALIAÇÃO SOBRE CONDIÇÕES E PRÁTICAS NO PERÍODO DE SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS (RESPONDA APENAS SE TIVER ATUADO NO ANO DE 2020)

1 – Avalie as condições da instituição em que você atua, durante o período da pandemia da Covid-19, marcando o seu nível de concordância com cada uma das afirmações, sendo:

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente (Obs: Considere em suas respostas apenas o que se refere à etapa em que você atua: Educação Infantil ou Ensino Fundamental).

3. Durante o período de suspensão das atividades e, em função da pandemia da COVID- 19, sua instituição:

22. 3.1. ...manteve o contato direto entre professoras e crianças de forma virtual.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

23. 3.2. ..orientou as famílias a assumirem papel fundamental na manutenção do contato entre professoras e crianças.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

◦

24. 3.3... propôs atividades que contribuíram, de algum modo, para o desenvolvimento das crianças.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

25. 3.4... promoveu encontros virtuais de formação das professoras voltados à especificidade do trabalho na etapa da educação em que atuam.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

26. 3.5... manteve plantão de atendimento presencial para a comunidade escolar.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

II – Sobre os contatos estabelecidos por você com as famílias e crianças, durante o período de suspensão das atividades presenciais em razão da pandemia da Covid-19, assinale a alternativa que melhor expressa a frequência desses contatos.

Considere a seguinte escala:

1. Nunca
2. Raramente
3. Às vezes
4. Frequentemente
5. Sempre (diariamente)

4. Durante o período de suspensão das atividades, em função da pandemia da COVID-19 você:

27. 4.1. fez contato com as crianças de forma virtual

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

28. 4.2. fez contato com as famílias das crianças por telefone

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

29. 4.3. fez contato com as famílias por WhatsApp

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

30. 4.4. fez contato com as famílias por redes sociais (Facebook, Instagram, outros)

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

31. 4.5. encaminhou atividades impressas para as crianças

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Frequentemente
- Sempre (diariamente)

32- 5-Assinale os tipos de atividades que você realizou com as crianças, durante o período de suspensão das aulas, em função da pandemia da COVID-19:

atividades impressas.

- brincadeiras em atividades síncronas, por meio de aplicativos e/ou plataformas.
- contação ou leitura de histórias, por meio de vídeos e/ou aplicativos.
- orientação às famílias para desenvolvimento de experiências com elementos da natureza, com músicas, danças ..
- orientação às famílias para a contação de histórias.
- Outra(s) Qual (is) ?

6-Sobre sua participação em atividades virtuais de formação no período de suspensão das atividades presenciais, assinale SIM ou NÃO (assinale apenas se atuou durante o ano de 2020)

33. 6.1. Durante o período de suspensão das atividades, em função da pandemia da COVID-19 você participou de atividades virtuais de formação?

Sim

Não

34. 6.2. Em caso afirmativo, as atividades foram promovidas por órgão gestor da educação?

Sim

Não

35. 6.3. Em caso afirmativo, as atividades foram promovidas pela escola?

Sim

Não

36. 6.4. Em caso afirmativo, as atividades foram buscadas por sua própria iniciativa?

- Sim
- Não