



## O PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma experiência de formação continuada em municípios da Chapada Diamantina - BA (2022-2023)

*Mônica Correia Baptista<sup>1</sup>*

*Laís Caroline Andrade Bitencourt<sup>2</sup>*

*Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo<sup>3</sup>*

*Mariana Parreira Lara do Amaral<sup>4</sup>*

***Eixo temático 7: Alfabetização e formação inicial e continuada de professores***

**Resumo:** Este artigo apresenta a formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI - Edição Chapada Diamantina”, refletindo sobre suas contribuições para o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita nessa etapa educativa, de forma a apoiar as crianças no processo de apropriação da linguagem verbal, de acordo com a perspectiva dialógico-discursiva da linguagem. Considera as especificidades das crianças atendidas pela Educação Infantil e a exigência de práticas que tenham centralidade nas experiências e nas interações sociais vividas por elas. Além disso, busca refletir sobre os desafios da formação continuada das professoras no país, tendo em vista as escassas políticas que focalizam a Educação Infantil, as intensas jornadas de trabalho das mulheres, entre outros. Considera-se que, apesar dos desafios externos e internos encontrados, a formação possibilitou espaço de reflexão e transformação na prática das professoras.

**Palavras-chaves:** Formação continuada; Educação Infantil; leitura; escrita.

### 1 Introdução

Considerando as particularidades que marcam o desenvolvimento de bebês e demais crianças de até seis anos de idade, o trabalho na Educação Infantil – EI exige uma postura profissional que tenha centralidade nas experiências e interações sociais vividas pelas crianças, rompendo com uma proposta pedagógica que vise a construção de um “ofício de aluno” (ROCHA, 2001). Essa aposta em uma perspectiva holística (HADDAD, 2010) do

<sup>1</sup>Pós-doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Contato: [monicacb.ufmg@gmail.com](mailto:monicacb.ufmg@gmail.com)

<sup>2</sup>Pós-doutora em Educação pela UFMG. Professora Adjunta da FaE/UFMG. Contato: [laiscarolineabit@gmail.com](mailto:laiscarolineabit@gmail.com)

<sup>3</sup>Mestre em Educação pela UFMG. Discente na pós-graduação da FaE/UFMG. Contato: [anacfbrasil.melo@gmail.com](mailto:anacfbrasil.melo@gmail.com)

<sup>4</sup>Mestre em Educação pela UFMG. Discente na pós-graduação da FaE/UFMG. Contato: [mariparreira@gmail.com](mailto:mariparreira@gmail.com)

currículo, pautada no cotidiano das crianças e de suas professoras<sup>5</sup>, tem gerado tensões e disputas em relação ao papel da primeira etapa da educação básica.

Uma das posições conflitantes é a noção de preparação das crianças para a etapa educacional seguinte. Esse embate, muitas vezes, impõe à EI o papel de antecipar práticas que são próprias da sistematização do processo de alfabetização, responsabilidade normatizada do Ensino Fundamental - EF (BRASIL, 2009; 2010). No entanto, não bastam documentos normativos para garantir práticas na EI que “ofereçam às crianças as melhores oportunidades de construir conhecimentos como membros e sujeitos ativos de uma sociedade marcada pela cultura letrada” (BAPTISTA; MELO, 2021, p.3). É necessário que haja formação inicial e continuada de qualidade que subsidie as professoras, teórica e metodologicamente, para que ampliem as experiências das crianças em relação à linguagem verbal.

Pimenta et al. (2017) e Albuquerque et al. (2018), reforçam o quanto os cursos de Pedagogia ainda têm a avançar. As pesquisadoras observaram que muitas professoras não tiveram oportunidade de estudar na graduação fundamentos teóricos e práticos acerca do trabalho com a primeira infância nas escolas, o que reforça, ainda mais, a necessidade de formações continuadas consistentes e que se voltem às especificidades dos pequenos.

É neste contexto que apresentamos a formação continuada “LEEI - Edição Chapada Diamantina (2022-2023)”, buscando refletir sobre concepções necessárias à uma atuação profissional condizente com o direito das crianças, desde a mais tenra idade, de participarem atentamente das culturas do escrito, contrapondo-se a uma perspectiva de treinamentos perceptivo-motores destituídos de sentido e desvinculados das práticas sociais vivenciadas pelas crianças nos seus contextos de vida.

## **2 Oralidade, leitura e escrita como direito de bebês e demais crianças pequenas**

Na busca pelo delineamento de uma Pedagogia da Educação Infantil, estudos contemporâneos (ROCHA, 2001; SILVA, 2016) têm defendido a importância de uma educação que priorize o trabalho considerando as experiências de bebês e demais crianças, seus processos de apropriação e ampliação de conhecimentos, prezando por seu desenvolvimento integral.

Ao se compreender que adultos e crianças se constituem mutuamente numa perspectiva dialógica bakhtiniana - como sujeitos sociais, históricos e culturais - a EI passa a

---

<sup>5</sup>Neste artigo, adota-se, prioritariamente, o gênero feminino considerando-se a prevalência das profissionais mulheres que atuam na EI e como ação política de fortalecimento deste segmento.

ser tomada como espaço-tempo de resposta a uma escuta entre sujeitos singulares que se relacionam, se contrapõem e se enriquecem. De acordo com Corsino et al. (2016, p. 19), a perspectiva dialógico-discursiva da linguagem considera “as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas da vida”. Ou seja, reconhece que os seres humanos se constituem como seres de linguagem nas interações que realizam uns com os outros e com o mundo.

Mesmo diante da expressiva trajetória nacional acerca dos estudos sobre a primeira infância e do papel da EI, seja em função das tensões curriculares, seja pela grande defasagem na formação básica das professoras, práticas descontextualizadas e de treinamento da escrita continuam frequentes, tomando o tempo e a oportunidade de que as crianças possam viver experiências relacionais de uso da linguagem verbal. Assumir, portanto, um posicionamento acerca de como a EI pode apoiar os processos de apropriação da linguagem verbal pelas crianças, requer um delineamento acerca do quanto de metalinguagem, em especial em relação à escrita, essa etapa educativa pode e deve conter.

A formação continuada LEEI (BRASIL, 2016), pautada no acolhimento do olhar infantil, na perspectiva dialógico-discursiva da linguagem e na possibilidade de inter-relações entre as crianças e os adultos, compreende que uma prática pedagógica, nesses termos,

exige não apenas conhecer os usos que os meninos e meninas fazem da linguagem oral e da linguagem escrita, dentro e fora das instituições educativas, no seu cotidiano, mas, sobretudo, significa incorporar esses usos no planejamento didático e nas situações de aprendizagem a serem propostas (BRASIL, 2016, vol. 5, p. 19).

Fazer de suas escolhas e propostas pedagógicas uma resposta responsável aos interesses e necessidades das crianças solicita das professoras um instrumental sofisticado de conhecimentos teóricos consistentes; capacidade de articular estes conhecimentos com as experiências e saberes que as crianças levam para a escola, localizando-os em ações cotidianas de uso das linguagens oral e escrita de forma intencional, funcional e adequada a cada situação social experimentada; e ainda, o desafio de garantir que essas experiências aconteçam em contextos de interações e brincadeira, eixos estruturadores das práticas pedagógicas na EI (BRASIL, 2009). Essas premissas, como veremos a seguir, foram consideradas pelo LEEI no conteúdo dos cadernos, na estrutura do ambiente virtual de aprendizagem e na metodologia desenvolvida ao longo da formação.

### **3 A experiência do LEEI na Chapada Diamantina**

A formação LEEI Chapada Diamantina, quarta experiência de implementação deste

curso<sup>6</sup>, realizou-se em parceria entre a Fundação Itaú Social e a UFMG, sendo esta responsável pela estrutura pedagógica e metodológica da formação. A escolha e convite aos três municípios participantes considerou: envolvimento em formações anteriores ofertadas pela Fundação Itaú Social e/ou entidades locais; adesão dos municípios; existência de turmas da EI no atendimento público dos municípios e compromisso das gestões municipais de estenderem o convite a seus profissionais dando-lhes liberdade para participarem. A formação aconteceu entre março/2022 e abril/2023, no formato a distância, com duração de 150 horas.

Foram inscritas 304 profissionais, entre professoras, coordenadoras, diretoras e técnicas das secretarias de educação. Dessas, 40% estavam situadas na região urbana dos municípios e 60% na região rural. Nesta edição, houve adesão expressiva de profissionais do EF em função de características peculiares dos municípios participantes, como o trânsito das profissionais entre as etapas EI e EF, a depender da demanda das comunidades, e o grande número de escolas localizadas em regiões rurais nas quais, por vezes, uma mesma turma atendia crianças de várias faixas etárias. O desenho metodológico da formação contou com 102 horas para atividades assíncronas (leitura, vídeos-aula e outros materiais complementares, interação e realização de atividades na plataforma Moodle) e 48 horas para atividades síncronas, como seminários, encontros de estudo, oficinas de literatura infantil e tertúlias literárias.

#### **4 A implementação e as condições materiais de permanência no curso**

No início da formação, foi enviado às cursistas um formulário com objetivo de estabelecer breve perfil das participantes e identificar suas concepções sobre o trabalho na EI. Obtivemos retorno de 48% das cursistas (130 respostas). Durante toda a formação, empreendeu-se considerável esforço para que elas realizassem as propostas assíncronas. A baixa adesão ao preenchimento do formulário e à realização das tarefas reiterou-se ao longo do processo. Os principais motivos foram: dificuldades das participantes no uso das tecnologias de formação a distância; problemas no acesso à internet de qualidade; ausência de equipamentos adequados (computadores e/ou notebooks); sobreposição de atividades das participantes, coincidindo demandas do curso com as da gestão municipal; dupla ou tripla jornada de trabalho das participantes, em sua maioria mulheres, que acumulam atividades profissionais e familiares.

---

<sup>6</sup>A primeira ocorreu por ocasião do PNAIC da Pré-Escola (2017-2018). A segunda formou presencialmente 90 profissionais da Rede Municipal de Ensino de BH (2018-2019). A terceira abrangeu à distância 500 profissionais de quatro municípios de Minas Gerais: BH, Contagem, Juiz de Fora e Matias Barbosa (2021-2022). Atualmente, há mais duas edições em desenvolvimento: uma que atende a todas as profissionais da Rede Municipal de Contagem/MG, e outra que atende a todas as profissionais da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG.

Visando superar essas dificuldades, foram criadas estratégias de comunicação mais ágeis para apoiar as professoras na realização das tarefas. Cada turma passou a ter um grupo de *Whatsapp* para compartilhar lembretes sobre atividades e prazos, visando contribuir com a organização pessoal de cada cursista.

No início da formação, nenhum dos municípios havia incorporado, à organização de trabalho das professoras, o limite de  $\frac{2}{3}$  da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, como prevê legislação nacional (BRASIL, 2008). Essa realidade impôs às cursistas buscarem intervalos de tempo dentro de sua organização pessoal para as atividades. No decorrer do curso, um dos municípios implementou horário semanal para estudos dentro da jornada de trabalho. A despeito dessa importante ação, as dificuldades relatadas pelas cursistas indicam a necessidade de que a legislação federal seja cumprida ao criar condições adequadas para que as profissionais participem de ações de formação.

Entretanto, apesar dos obstáculos vivenciados pelas cursistas, considerando que a maioria delas tenha sido relatada por pessoas das regiões rurais, estas foram as que mais permaneceram no LEEI, totalizando 65% do total que finalizou a formação, em abril/2023.

## **5 As concepções das cursistas sobre suas práticas docentes**

Para além do formulário inicial, outras estratégias foram utilizadas em atividades síncronas e assíncronas para compreender a realidade e as concepções que orientavam o trabalho pedagógico das professoras. Assim, verificou-se que, para elas, havia o compromisso de oferecer às crianças contato sistemático com a linguagem escrita e o quanto essa linguagem permeava as ações docentes, mas mediante práticas descontextualizadas e assistemáticas.

O processo de avaliação e acompanhamento ao longo do curso revelou que suas atividades proporcionaram importantes reflexões sobre docência, concepção de criança, trabalho com a leitura e a escrita e o papel da EI no processo de apropriação dessa linguagem pelas crianças. Ao longo da formação, as cursistas relataram mudanças no cotidiano das escolas e nas formas de organização das rotinas, sendo que, as mais imediatas foram a organização de cantos de leitura nas salas de atividades e em outros ambientes das escolas. Esse movimento foi motivado pelas discussões do curso e pelos livros disponibilizados pela Fundação Itaú Social, como parte do apoio da Fundação ao LEEI.

Segundo depoimentos das cursistas que atuavam no EF, as discussões provocadas pelo LEEI apoiaram a construção de práticas com as crianças nessa etapa educativa. Essas docentes perceberam que elas teriam a responsabilidade de assegurar a continuidade do

processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com condições concretas, como podemos ver no relato de Geralda: “Não existe uma ruptura [entre EI e EF]. Existe um conhecimento que vai perpassando a forma de mediar. Ela [a forma de mediar] não se distancia da EI no EF. Muita coisa da EI cabe no EF” (GERALDA, 2023, reunião com tutoras).

Uma das atividades iniciais da formação provocou-as a olhar com mais acolhimento para as crianças, fossem elas da EI ou do EF, refletindo sobre os conceitos de criança e de infância e sobre as infinitas possibilidades de viver as infâncias. Esse relato exemplifica mudanças que se operaram na forma de conceber a infância: “Você relembra quem foi naquele momento da vida e, de repente, começa a olhar e entender melhor a criança. [...] é um deslocamento de tempo [...] você se aproxima da infância (CLARICE, 2023, reunião com tutoras). Para Ostetto (2000), situações como essa possibilitam olhar para o passado, produzir o presente e projetar o futuro, elementos essenciais para construção de planejamentos comprometidos com as vivências das crianças e de suas professoras.

Outro conceito discutido foi o de leitura, entendido, amplamente, como processo de construção de sentidos sobre si, o outro, o mundo. Entender a leitura como muito além da leitura convencional, se configura como reflexão necessária à aposta na potencialidade das crianças para lerem, não somente os diversos textos escritos, mas também o mundo a partir das suas experiências, como afirma Marília. “Confesso que o curso ofereceu uma visão muito peculiar do que é LEITURA e sua vasta utilidade e intencionalidade [...] a criança desde cedo apresenta condições leitoras que, se trabalhadas da melhor maneira, irão repercutir positivamente em sua vida escolar e social. (MARÍLIA, 2023, Fórum de discussão, Moodle).

Mobilizada pela pergunta sobre qual o papel da EI no processo de apropriação da linguagem escrita, uma cursista responde dizendo que é experimentar “onde e como a escrita está no mundo [...]]; compreender como podemos usar a escrita nos nossos espaços de vida [...] sair do lugar da resposta e aprofundar no das perguntas” (CLARICE, encontro de estudo). Outra cursista responde: “participar de situações nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para as interações” (CECÍLIA, chat do encontro de estudo).

Essas contribuições revelam uma reflexão acerca de um trabalho docente coerente com a noção de linguagem escrita como prática social e, portanto, da leitura e da escrita como elementos estruturantes das interações sociais. Práticas pedagógicas que considerem as regras sociais deliberadas com e pelas crianças, que apoiem a formação de valores, a ação autônoma e cooperativa de meninos e meninas (CORSINO, 2015), numa perspectiva de educação como ampla preparação para a vida (HADDAD, 2010). Os fragmentos sugerem um processo de reflexão e transformação pelo qual algumas cursistas tenham passado durante a formação.

## **7 Considerações Finais**

Como abordado neste texto, foram muitas as dificuldades enfrentadas no processo de formação das professoras no país, originárias tanto de fatores externos ao curso LEEI, como de ausência de políticas de formação continuada. Desde a definição da EI como primeira etapa da educação básica, foram escassas as experiências de formação destinadas à EI de alcance nacional. Nesse cenário, também foram ausentes as políticas municipais de formação de professores, sendo mais frequente a oferta de cursos breves, palestras avulsas, *lives* e demais propostas cuja exigência se restringiu à simples frequência e, algumas vezes, à uma avaliação do evento. Além disso, é importante retomar o não cumprimento da legislação que estabelece o tempo de formação e planejamento dentro da carga horária das professoras.

Esse contexto refletiu negativamente na oferta do curso LEEI, revelando a ausência de uma cultura de formação continuada, que exige engajamento das professoras na realização de tarefas, na reflexão sobre a própria prática, na troca de conhecimentos e de experiências entre pares, na construção coletiva e compartilhada de soluções para os problemas enfrentados no dia a dia. Outro aspecto relevante é a carreira docente mal remunerada, que faz com que, muitas vezes, as professoras tenham que buscar formas de complementar o salário nas demais horas do dia. Sem contar as tarefas domésticas historicamente atribuídas às mulheres, gerando uma sobrecarga de trabalho. Além disso, a qualidade da internet e a ausência de equipamentos adequados das cursistas também influenciaram na participação e envolvimento na formação.

Apesar desse conjunto complexo de fatores desafiantes, é emocionante constatar o compromisso das profissionais em se qualificarem para garantir às crianças uma educação de qualidade. Ao contrário de cursos que visam repassar protocolos de atuação, oferecer um plano pré-estabelecido ou, ainda, disponibilizar materiais didáticos aplicáveis a práticas universais, a formação LEEI propõe à professora que reflita sobre sua prática e construa estratégias para enfrentar os problemas. A potência da formação está na provocação para que a professora encontre apoio não só na teoria e nas práticas assinaladas no material didático, mas, principalmente, na troca com colegas e crianças. Nesse sentido, podemos considerar que o LEEI se consagrou como uma aposta na competência e na capacidade das professoras de se tornarem protagonistas da própria prática e contribuiu para o aumento das competências éticas, estéticas e políticas dessas profissionais.

## **Referências**

- ALBUQUERQUE, M. H. K.; ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. **Formação Docente para Educação Infantil nos Currículos de Pedagogia**. BH: Educação em Revista, n. 4, 2018.
- BAPTISTA, M. C.; MELO, A. C. F. B. S. Curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” - LEEI: uma proposta de formação de professoras da infância. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF, V, 2021, Florianópolis. **Anais eletrônicos**, 2021. Disponível em: <<https://www.abalf.org.br/v-conbalf>>.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei Federal nº 11.738/2008. **Estabelece parâmetros para a composição da jornada dos profissionais da educação**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 11, de 07 de Julho de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>
- CORSINO, P. Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n.2, p. 399-419, abri/jun 2015.
- CORSINO, P.; NUNES, M. F. R.; BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A.; BARRETO, A. R. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: Brasil. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil. In: SANTOS, L. L. de C. et. al.(Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. BH: Autêntica, 2010.
- PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO U. A. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar., 2017.
- ROCHA, E. A. C. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação. RJ, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.
- SILVA, I. O. S. **Educação Infantil no Brasil**. Curitiba/BH: Pensar a Educação em Revista, v. 2, n. 1, p. 03-33, jan./mar., 2016.