

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE

Vera Lúcia Otto Diniz

**CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Edição 2021/2022:
análises, reflexões e possíveis reverberações na prática pedagógica**

Belo Horizonte
2024

Vera Lúcia Otto Diniz

**CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Edição 2021/2022:
análises, reflexões e possíveis reverberações na prática pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Correia Baptista.

Coorientadora: Prof^a Dr^a Alessandra Latalisa de Sá.

Belo Horizonte
2024

D585c
T

Diniz, Vera Lúcia Otto, 1962-
Curso leitura e escrita na educação infantil -- edição 2021--2022 [manuscrito] : análises, reflexões e possíveis reverberações na prática pedagógica / Vera Lúcia Otto Diniz. -- Belo Horizonte, 2024.
238 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Acompanhado de recurso educacional com o título: Caderno de conversa [recurso eletrônico] : de professora para professora : o que dizem as professoras da EMEI Rosinha sobre as reverberações do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil? / Vera Lúcia Otto Diniz. -- Belo Horizonte : UFMG / FaE / Promestre, 2024. -- [86 p.] : il., color.]

Orientadora: Mônica Correia Baptista.

Coorientadora: Alessandra Latalisa de Sá.

Bibliografia: f. 174-183.

Apêndices: f. 184-238.

1. Educação -- Teses. 2. Crianças -- Leitura -- Teses. 3. Crianças -- Escrita -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Leitura -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 5. Escrita -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 6. Alfabetização -- Teses. 7. Educação de crianças -- Teses. 8. Professores -- Formação -- Teses. 9. Professores -- Desenvolvimento profissional -- Teses. 10. Professores alfabetizadores -- Formação -- Teses.

I. Título. II. Baptista, Mônica Correia, 1962-. III. Sá, Alessandra Latalisa de, 1971-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.4

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA VERA LUCIA OTTO DINIZ

Realizou-se, no dia 23 de outubro de 2024, às 16h, teleconferência, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 577ª defesa de dissertação, intitulada CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Edição 2021/2022: análises, reflexões e possíveis reverberações na prática pedagógica, apresentada por VERA LUCIA OTTO DINIZ, número de registro 2022659621, graduada no curso de PEDAGOGIA,, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Monica Correia Baptista - Orientador(a) (UFMG), Prof(a). Alessandra Latalisa de Sá - Co-orientador(a) (FUMEC), Prof(a). Tania Aretuza Ambrizi Gebara (UFMG), Prof(o). Sandro Vinicius Sales dos Santos (UFMG).

Título do recurso educacional é:

"Caderno de Conversa: de professora para professora. O que dizem as professoras da EMEI Rosinha sobre as reverberações do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil?"

A Comissão considerou a dissertação:

(X)

Aprovada ()

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 23 de outubro de 2024.

Prof(a). Monica Correia Baptista (Doutora)

Prof(a). Alessandra Latalisa de Sá (Doutora)

Prof(a). Tania Aretuza Ambrizi Gebara (Doutora)

Prof(a). Sandro Vinicius Sales dos Santos (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Tania Aretuza Ambrizi Gebara, Diretor(a)**, em 31/10/2024, às 17:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Correia Baptista, Professora do Magistério Superior**, em 06/11/2024, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Vinicius Sales dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 07/11/2024, às 09:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 18/12/2024, às 22:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3660846** e o código CRC **96B7ACBF**.

Dedico o meu esforço para a conclusão deste trabalho
a minha mãe e ao meu pai (*in memória*)
que nunca desistiram de lutar
e recomeçar vida a cada dia,
a cada encontro,
a cada abraço.

AGRADECIMENTOS

Não sei como agradecer a tantas pessoas que cruzaram meus caminhos e que me ajudaram a chegar aqui, no Mestrado, depois da aposentadoria e já velhinha, com muitos anos de experiência na Educação infantil. Pra mim, fazer o mestrado na UFMG foi um motivo de orgulho de fazer parte desta Universidade Pública comprometida com a sociedade. Além de ser uma das melhores Universidades do Brasil, frequentar a FAE é um privilégio. Poder encontrar e reencontrar com pessoas que cruzaram meus caminhos na Rede Municipal, na militância, nas formações e junto com eles, poder admirar os jardins, ver as árvores da entrada, fazer parte da Bebeteca, não tem como agradecer a cada um. Então vou tentar por blocos de encontros.

Primeiramente quero agradecer a minha mãe que diferentemente do médico, que disse que “isso aí não vai viver” acreditou e se dedicou à minha sobrevivência e desenvolvimento. Este agradecimento vale também pra minha vó, Olívia, tia Lídia e meu pai que cuidaram de todos nós e ainda cuidam lá no céu.

Agradeço demais ao amor e respeito de Mariano, Gabriel e Ana, por nos constituir uma família que gosta de ficar junto, mas que nestes últimos tempos tiveram que me apoiar e respeitar os tempos escassos.

Agradeço a Clebinha, que me proporcionou tempo para me dedicar aos estudos e entrar na brincadeira dizendo que só poderia fazer qualquer coisa diferente, “depois do mestrado”. (Isso virou até piada interna da família).

Agradeço também a companhia sempre solidária e fraterna de meus irmãos, cunhados e sobrinhos, que não aguentavam mais ouvir que só poderia fazer qualquer coisa juntos ... “depois do mestrado”.

No campo profissional, que ao mesmo tempo é também dos estudos e pessoal, fica ainda mais difícil nomear os agradecimentos, pelas experiências do “loooongo” período. Por isso, terei que me segurar, para que essa dedicatória, NÃO se torne um capítulo à parte, com mais de 100 páginas!! (KKK!!)

Agradeço às crianças, que me ensinaram a ser professora e junto com elas, agradeço às colegas de trabalho que me ajudaram a construir os caminhos e caminhar junto comigo. Agradeço os vários momentos de aprendizagem e reflexão sobre a Educação Infantil e o direito das crianças. Foram várias oportunidades de reflexão nas escolas, nas Regionais, na SMED e principalmente na UMEI Ouro Minas em que aprendi muito sobre a importância do

fazer coletivo, democrático, responsável e ético. Foram grandes desafios, mas ao mesmo tempo, repletos de aprendizagem. Sei como deve ser difícil relacionar com pessoas que só pensam e falam das especificidades, miudezas e bunitizas da vida de crianças e das professoras da Educação Infantil.

Agradeço os vários encontros de estudo, reflexão e militância com professores que ao longo da profissão, nossos caminhos foram cruzados. Nos Encontros de formação, no movimento social dos Fóruns de Educação Infantil que me inspiraram a não parar e sempre vislumbrar mais um pedacinho a percorrer. Nesse campo da militância da Educação Infantil agradeço muito à Ritinha, que, além de uma relação pessoal, nos ensina a cada dia com seu exemplo de dedicação, compromisso e garra. Agradeço a oportunidade de ser amiga da Regina(in memória) e da Ângela a quem tenho muito respeito e admiração.

No PROMESTRE, lugar de muitos encontros e reencontros com professores, já conhecidos nas experiências da Rede Municipal ou por meio da Educação Infantil. No curso, foram professores, amigos, companheiros de lutas e mais que isso, vice-diretora da FAE, orientadoras e membros da banca de qualificação e da defesa.

Deste grupo de amigas e companheiras agradeço à Vanessa Neves pela sua delicadeza nos encontros, mesmo que rápidos, mas repletos de bons desejos.

Não tenho palavras para agradecer às minhas orientadoras Mônica e Doca, pela paciência por não desistirem de mim. Agradeço à Doca, que conheci mocinha, nos cursos do Balão, e agora senhora, com muita força de vontade de querer aprender sempre com as experiências.

À Mônica, por tantos reencontros e especialmente por nos colocar junto a seus sonhos e utopias de querer “mudar o mundo” para as crianças e para as professoras da Educação Infantil e na última década, nos incorporar ao LEEI, que nos contaminou e inspirou a fazer parte da lista de desejos para transformar o mundo.

Ao Sandro e Tânia, agradeço os reencontros e a generosidade de leitura cuidadosa e respeitosa dos textos e dos apontamentos na qualificação.

Agradeço às amigas da linha de infância e Educação Infantil que só me deram motivos de orgulho ao ver o processo de estudo de esforço para seguir em frente, mesmo com os percalços no caminho.

E quase finalmente, agradeço às amigas “Caraminholas na cabeça” pela torcida, orações e desejos de que tudo desse certo.

E finalmente agradeço à Ivana, pela paciência e esforço para revisar os textos com muito respeito e tranquilidade.

Mesmo com tantas lembranças, sei que deixei pessoas queridas de fora, então agradeço genericamente a todas as pessoas que me olham com carinho...

Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma mas não sou só
Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma mas não sou só
(Sued Nunes)

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como as professoras de uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte, MG, egressas do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil - edição 2021-2022, avaliavam as reverberações desse curso nas suas práticas pedagógicas voltadas para a ampliação das experiências das crianças com as linguagens oral e escrita. Para tanto, realizou-se um estudo de caso com aplicação de questionário on-line e entrevistas semiestruturadas em pequenos grupos. A fundamentação teórica baseou-se no material didático do curso, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016), nas contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e na perspectiva dialógica de Bakhtin. O conceito de Desenvolvimento Profissional Docente fundamentou-se em Freire (1997, 2015); Diniz-Pereira, (2009, 2010); Marcelo, (2009) e a reflexão acerca da constituição da identidade de professoras da Educação Infantil (Oliveira-Formosinho, 2002; 2016; Cruz, 2017) foram conceitos basilares para os processos investigativos. As análises das narrativas das cursistas revelaram que o curso LEEI, edição 2021/2022, foi significativo para a maioria delas, principalmente por ter colaborado com a mudança na forma como as professoras enxergavam as crianças e a Educação Infantil. Consideramos que essa reverberação foi a mais importante, pois ao reconhecer as crianças, concebidas como sujeitos de direitos e seres em constante desenvolvimento. A perspectiva do direito das crianças à cultura escrita favoreceu a construção de estratégias de mediação e de observação mais atenta das interações das crianças. Como Recurso Educativo, foi construído um material voltado para formação de professoras da Educação Infantil, no formato de um caderno virtual contendo percepções das professoras entrevistadas acerca da experiência com o LEEI, relatos de práticas sociais de leitura e escrita realizadas por elas, consideradas coerentes com as concepções do curso e da realidade da EMEI. Além de contar com sugestões para ampliação de repertório de literatura oral.

Palavras chave: leitura; escrita; educação infantil; formação de professores; desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

The general objective of this research was to investigate how teachers from an Early Childhood Education school in Belo Horizonte, MG, who graduated from the Reading and Writing in Early Childhood Education Course - 2021-2022 edition, evaluated the repercussions of this course in their pedagogical practices aimed at expanding children's experiences with oral and written languages. To this end, a case study was carried out with the application of an online questionnaire and semi-structured interviews in small groups. The theoretical foundation was based on the course's teaching material, the Reading and Writing in Early Childhood Education Collection (Brazil, 2016), on the contributions of Vygotsky's historical-cultural theory and on Bakhtin's dialogical perspective. The concept of Professional Teacher Development was based on Freire, (1997, 2015); Diniz-Pereira, (2009, 2010); Marcelo, (2009) and the reflection on the constitution of the identity of Early Childhood Education teachers (Oliveira-Formosinho, 2002, 2016 and Cruz, 2017) were fundamental concepts for the investigative processes. . The analyses of the participants' narratives revealed that the LEEI course, 2021/2022 edition, was significant for most of them, mainly because it contributed to the change in the way teachers saw children and Early Childhood Education. We consider that this reverberation was the most important, because it recognized children, conceived as subjects of rights and beings in constant development. The perspective of children's right to written culture favored the construction of mediation strategies and more careful observation of children's interactions. As an Educational Resource, a material was created aimed at training Early Childhood Education teachers, in the format of a virtual notebook containing perceptions of the interviewed teachers about their experience with LEEI, reports of social reading and writing practices carried out by them, considered consistent with the concepts of the course and the reality of EMEI. In addition, it includes suggestions for expanding the repertoire of oral literature.

Keywords: reading; writing; early childhood education; teacher training; professional teacher development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Campos da formação cultural.....	60
Figura 2	Fotografia da fachada da EMEI Rosinha.....	78
Figura 3	Pátio na entrada com brinquedos.....	79
Figura 4	Espaços externos do fundo e laterais com horta e árvores.....	80
Figura 5	Hall de Entrada.....	81
Figura 6	Banheiros sociais feminino e masculino.....	82
Figura 7	Refeitório.....	82
Figura 8	Corredor 1º andar visto de frente próximo à entrada.....	83
Figura 9	Mural de aniversariantes do mês, no corredor, próximo ao refeitório.....	83
Figura 10	Biblioteca - Local dos encontros com as cursistas.....	84
Figura 11	Escada para o 2º andar e patamar da usado como cantinhos.....	84
Figura 12	Corredor do segundo andar com mural nas paredes e carrinho contendo material para desenho e pintura para uso das crianças.....	85
Quadro 1	Descrição dos encontros para as entrevistas.....	93
Figura 13	Análise de conteúdos – segunda etapa.....	96
Figura 14	Reorganização das categorias – terceira etapa.....	97
Figura 15	Reverberações do LEEI nas práticas de linguagem oral e escrita – quarta etapa.....	98
Quadro 2	Sinais utilizados na transcrição das entrevistas.....	100
Figura 16	Quadro com controle das ações de cuidados das crianças de 2 anos.....	120
Figura 17	Murais das salas, chamada e calendário.....	124
Figura 18	Cardápio na entrada do hall.....	125
Figura 19	Música e Mostra Cultural.....	129
Figura 20	Livro OPS.....	141
Figura 21	Síntese das Reverberações.....	146
Figura 22	Desafios: para se colocar em prática as concepções e premissas da Educação Infantil defendidas pelo LEEI.....	153
Figura 23	Distanciamentos - desconexão de práticas em relação às concepções do LEEI.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Práticas sociais leitura escrita - BDTD (2012-2022).....	36
Tabela 2	Práticas sociais leitura escrita + Educação Infantil - BDTD (2012-2022).	38
Tabela 3	Práticas sociais leitura escrita + Educação Infantil + Formação professores - BDTD (2012-2022).....	39
Tabela 4	Práticas sociais leitura escrita - Periódicos CAPES (2012-2022).....	43
Tabela 5	Práticas sociais leitura escrita + Educação Infantil - Periódicos CAPES (2012-2022).....	44
Tabela 6	Práticas sociais leitura escrita + Educação Infantil + Formação professores - Periódico CAPES (2012-2022).....	49
Tabela 7	Turmas EMEI Rosinha (2023).....	87
Tabela 8	Funcionários contratados pela EMEI Rosinha (2023).....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COVID-19	Corona Virus Disease - 2019
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
LEPI	Projeto Leitura e Escrita Educação Infantil - 2013
MEC	Ministério da Educação
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Parceria Público Privada
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE LEITURA, ESCRITA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE.....	35
2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS - PROCESSOS, PERCURSOS E CAMINHADAS.....	52
2.1 Formação de professoras da Educação Infantil.....	57
2.2 Leitura e Escrita na Educação Infantil - Origem e desdobramentos.....	61
2.3 Edições do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil.....	64
2.4 O Curso LEEI - Edição 2021-2022.....	68
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	74
4. O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO LEEI: REVERBERAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS CONCEPÇÕES DO CURSO.....	99
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE VIDA E LINGUAGEM: MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO.....	158
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICES E ANEXOS.....	179

APRESENTAÇÃO

*Quero a utopia, quero tudo e mais,
Quero a felicidade nos olhos de um pai,
Quero a alegria, muita gente feliz,
Quero que a justiça reine em meu país,
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão,
Quero ver a amizade, quero amor, prazer,
Quero nossa cidade sempre ensolarada,
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver...
(Fernando Brant e Milton Nascimento)*

Esta pesquisa pretendeu investigar como professoras da Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEI) Rosinha¹, que participaram do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil - Edição 2021-2022, avaliam as reverberações desse curso nas suas práticas pedagógicas voltadas para a ampliação das experiências das crianças com as linguagens oral e escrita.

Para cumprir o objetivo geral buscou-se identificar as concepções acerca do trabalho com a linguagem oral e escrita das professoras, por meio de entrevistas semiestruturadas.

O interesse por este tema de pesquisa advém de minha experiência profissional marcada, desde o início da minha trajetória, pela temática da alfabetização ou por questões relacionadas aos processos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita em turmas de crianças da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aos 18 anos de idade, atuei como professora em uma escola da Rede Privada, cujo projeto pedagógico destinado à educação infantil se baseava na perspectiva piagetiana, considerado de “vanguarda” na época. O corpo docente da escola possuía um elevado grau de autonomia para trabalhar com as múltiplas experiências corporais e sensoriais. Sentíamos a responsabilidade de fazer daquele lugar um espaço de acolhimento e de grandes descobertas, com as crianças e seus familiares.

Em 1988, assumi o primeiro cargo de Professor Municipal 1 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME-BH) e, em 1992, o segundo cargo. Ao chegar em uma escola pública de Ensino Fundamental, encontrei dificuldades. Primeiro, porque nunca havia trabalhado em outra etapa de ensino que não a educação infantil. Em segundo lugar, a organização da escola e da comunidade, que me parecia distante, em que o compartilhamento

¹ Esta escola será tratada por EMEI Rosinha, um nome fictício para não expor o contexto e as profissionais envolvidas.

e presença na escola se dava basicamente nas reuniões e quando, preciso, convocados pela diretora ou supervisora, para reuniões individuais. No caso das professoras, o estranhamento se deu principalmente pela forma que algumas delas interagiam com os alunos, apresentando uma fala autoritária em tom alto. Tive medo de aprender a agir assim, até eu perceber, que em alguns casos, apesar deste trato com as crianças, que para mim parecia algo impossível, elas consideravam este comportamento, como indícios de preocupação com o aprendizado e para o querer o bem das turmas. Tomei posse no primeiro cargo, em maio de 1988, a escola já estava organizada com professores para as turmas. Naquela época, era comum as escolas públicas oferecerem às professoras novatas as turmas que outras professoras não queriam. Precisei de muita colaboração de colegas com experiência para atuar em turmas de 3º ano, com crianças multirrepetentes. Por outro lado, a vivência em uma escola pública de periferia me proporcionou muitos conhecimentos e algumas indignações como, por exemplo, o número de reprovações e abandonos da escola por crianças pobres, em situação de vulnerabilidade e marginalizadas por não conseguirem “aprender a ler”.

As discussões sobre o fracasso da alfabetização nas primeiras séries e nas séries seguintes eram constantes. Havia turmas com crianças de várias idades que ainda não sabiam ler e escrever ou em que essa aprendizagem era rudimentar, não possibilitando a “promoção” do aluno para a série seguinte. Reparava os esforços de muitas professoras, supervisora, orientadora, e até da diretora, que, em alguns períodos do ano, se dedicava a “tomar” a leitura das crianças. Por mais que demonstrassem empenho, muitos alunos permaneciam sem a aprendizagem necessária para “passar de ano”, o que costumava gerar outros problemas como indisciplina, violência, insatisfação das famílias e, principalmente, evasão escolar. Tudo isso era novo para mim, causando-me estranheza e incompreensão. Até então, na escola de Educação Infantil em que trabalhava, não havia essa realidade. O que costumava me ajudar era a solidariedade de algumas colegas de turno, principalmente para lidar com “questões disciplinares” e a distribuição do tempo e dos conteúdos para desenvolver com os alunos nos livros didáticos.

Em 1991, consegui mudança de turno para atuar com turma de crianças de 7 anos que, na ocasião, cursavam o primeiro ano do Ensino Fundamental. Acreditava que, com essas crianças menores, os mais jovens da escola, eu teria melhores condições de atuar conforme meus princípios, desejos e estudos. Precisava vivenciar boas experiências que garantissem àquelas crianças o direito de aprender a ler e a escrever e, com isso, se sentirem mais orgulhosas de suas conquistas, mais valorizadas por suas famílias e, conseqüentemente, mais atuantes como cidadãs, conforme preconiza a legislação brasileira.

Os desafios advindos do processo de alfabetização das crianças tinham centralidade em nossas pautas de trabalho. A realidade do Brasil apontava que muitas crianças não conseguiam ser alfabetizadas nas primeiras séries e, com o tempo, desistiam de estudar. A evasão escolar, principalmente de alunos moradores da periferia e filhos de famílias de baixa renda e com pouco contato com a linguagem escrita, provocava o surgimento de pesquisas e propostas alternativas para enfrentar o enorme desafio. Encontrávamos pesquisadores como, por exemplo, Maria Helena Souza Patto, com *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de 1990; Guiomar Namó de Mello, com as obras *Magistério de 1º Grau - da Competência Técnica ao Compromisso Político*, de 1987, e *Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições*, de 1991; Magda Soares, com *Linguagem e escola*, de 1986; Sonia Kramer, com *Privação cultural e educação compensatória*, de 1982; Paulo Freire, com *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, de 1981, e muitos outros.

Nos dias atuais podemos encontrar novos estudos ou revisões de literatura relacionados a estes desafios da não aprendizagem, evasão e desigualdades sociais na escola. Para saber mais sugerimos² outras leituras.

Vivíamos em uma fase de transição e disputa de concepções de alfabetização. A perspectiva tradicional, baseada em métodos e livros didáticos, entrava em choque com os estudos baseados na perspectiva construtivista³, com foco nos processos e nas situações reais de uso social da escrita e leitura, em que a interação das crianças com os objetos escritos, a mediação das professoras eram fundamentais.

Ainda em 1991, no outro turno de trabalho, fui selecionada para participar da “Oficina de Alfabetização” ofertada pelo recém-criado Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da

²A Produção Do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia - Este material além de fazer uma revisão de literatura traz uma contribuição para o estudo das relações entre a ciência psicológica e a educação, ela fornece os fundamentos para a construção de novos saberes concernentes à escolarização das camadas populares. Em relação à pesquisa, depois de 25 anos, Maria Helena, ao invés de limitar-se à continuidade prometida, faz uma ruptura teórico-metodológica, que lhe permitirá analisar o fracasso escolar, de maneira inovadora, enquanto processo psicossocial. (Cury, 2008).

³ O termo construtivismo, muito usado nessa época, estava basicamente relacionado às pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita (1985), isto é, como as crianças (re)constróem o conhecimento sobre a língua escrita. Comprovaram que na medida em que as crianças interagem com os objetos e artefatos escritos, mesmo antes de ingressarem na escola, constroem hipóteses, que confrontadas com as experiências, ganhavam sentido para os usos sociais e culturais. Nas palavras de Emília Ferreiro, (1981) “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência”. Estes estudos foram amplamente divulgados e tiveram grande relevância para a mudança de paradigmas para enfrentamento do analfabetismo e para alfabetização das crianças, motivou reformulação de propostas governamentais de formação de professores e mudanças político pedagógicas com o foco nos processos de aprendizagem das crianças e não em propostas prontas das cartilhas e livros didáticos.

Educação (CAPE)⁴. Participar dessa oficina foi um orgulho para mim, pois nem mesmo esperava que fosse selecionada por ser novata na RME-BH. Estava junto de professores experientes, com trabalhos de qualidade reconhecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) e por muitos colegas de trabalho. Muitos estavam engajados para construir novas propostas de trabalho para atendimento das crianças e jovens vindos de famílias pobres e da periferia, com pouco acesso à cultura escrita.

Essa Oficina de Alfabetização era composta por poucas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores de Língua Portuguesa dos anos finais da mesma etapa de ensino. Todos debruçados nos estudos sobre alfabetização nessa nova concepção. realizamos estudos sobre letramento, que na época não estavam traduzidos, os professores de língua inglesa foram essenciais para nosso acesso.

Esse período do CAPE foi muito rico para minha formação profissional, social e política. Eram constantes os seminários, grupos de estudo, debates com profissionais que participavam de outros grupos abordando outras temáticas. Tivemos oportunidade de participar de ações de formação com vistas à criação de estratégias que pudessem melhorar a situação da educação pública do município de Belo Horizonte e de outras cidades com as mesmas concepções. Foi um período de efervescência de ideias em que afloraram diversas experiências de projetos pedagógicos inovadores. Nesta época, houve o surgimento da Escola Plural⁵ que tinha como base o lema “Direito a ter Direitos”. O programa baseava-se em dois princípios fundamentais: o direito à educação e à construção de uma escola inclusiva. A Escola Plural foi,

⁴ O CAPE foi criado pelo Decreto nº 6.991, de 10 de outubro de 1991, com o objetivo promover a formação e o desenvolvimento dos(as) profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH)”. (Belo Horizonte, 1991). Esta é a visão do CAPE na época de sua criação, na data de 19/04/24 encontramos atualização no portal da PBH a seguinte descrição: O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape) promove articulações e parcerias para ofertar ações formativas em consonância com os eixos estruturadores da política pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte para os(as) profissionais da educação das escolas municipais e instituições parceiras de Educação Infantil. Tais ações podem ser oferecidas por parceiros externos e/ou equipes da Secretaria Municipal de Educação (Smed), a partir de planejamento realizado com o Cape com foco nas demandas apresentadas pelos(as) profissionais da RME/BH em diagnósticos feitos pelas equipes gestoras e explicitadas nos Eixos da Política Educacional da Município. As ações formativas oferecidas pelo Cape são categorizadas em: - Formação: encontros formativos, grupos de trabalho ou de discussão, redes de troca, dentre outros, com o objetivo de promover a qualificação profissional dos profissionais da educação. - Seminário / Fórum: eventos presenciais ou virtuais que objetivam a qualificação profissional em temática(s) específica(s) para público específico. - Conferência/ Congresso: eventos presenciais ou virtuais que objetivam a qualificação profissional em temática(s) específica(s) para público ampliado. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/acoes-formativas> (acesso 19 de abril de 24).

⁵ A Escola Plural, ainda sob a forma de uma experiência, foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e começou a ser implementada, em 1995, nas 173 escolas da RME-BH. De acordo com seus pressupostos, “[...] conceber a educação pela ótica do direito é vê-la como responsabilidade do Estado que na sua relação com o cidadão, enquanto sujeito de direitos, deve ser capaz de formular e executar as políticas necessárias à garantia desses direitos, o que significa não apenas uma melhoria quantitativa do sistema, mas sobretudo uma melhoria qualitativa dos espaços educativos” (Baptista, 1998).

para muitos de nós, a materialização de sonhos e utopias de construir uma sociedade mais justa, plural, na busca de direitos fundamentais para todos, na perspectiva de formação humana integrada à vida social. Estes princípios seguem no meu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e podem ser percebidos nas marcas políticas desta pesquisa.

Estando nesse turbilhão de informações, vivências e reflexões, fui incentivada pelos colegas da Oficina de Alfabetização a ingressar no curso de Especialização em Alfabetização - PREPES ofertado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Nesse curso, foram significativas as oportunidades de aprofundamento teórico e de troca de experiências com outros professores que vinham de diferentes lugares do Brasil. A maioria do corpo docente era oriundo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Naquela época, em termos teóricos, havia maior visibilidade para a linguística, com introdução à análise do discurso, com foco nos gêneros literários. As pesquisas de Ana Teberosky e Emília Ferreiro eram as grandes referências conceituais para o trabalho com a alfabetização. O livro “Psicogênese da língua escrita, traduzido, no Brasil, em 1985, revolucionou as discussões acerca deste tema, apontando o olhar para as crianças e seus modos de construção de sentidos.

Isso me encorajou a levar para o grupo de estudos da escola em que eu trabalhava muitos materiais que eram distribuídos na Especialização. Ficava impressionada com o engajamento daquelas professoras que, assim como eu, novatas na RME-BH, já exerciam um papel de professoras com grande compromisso e responsabilidade social, defendendo os direitos das crianças, principalmente daquelas oriundas de famílias de baixa renda, com baixo nível de escolarização e moradoras da periferia, a uma educação de qualidade que lhes garantisse o direito à participação na sociedade grafocêntrica.

Entretanto, com todas essas perspectivas favoráveis, ainda persistia a inquietação: por que algumas crianças não conseguiam aprender? Onde estávamos falhando? O que mais seria necessário fazer para que todos os nossos alunos conseguissem ler e escrever?

Apesar de avanços teóricos e metodológicos, nós, as professoras alfabetizadoras da escola municipal em que eu atuava, não conseguíamos responder a todos os desafios e a pergunta se ampliava para: como garantir a alfabetização das crianças acolhendo as necessidades e as particularidades da realidade de suas famílias? Quais estratégias precisavam ser criadas? O que estaria ao alcance da escola?

Com certa frustração e com a compreensão de que as questões socioeconômicas eram muito mais complexas e que nem tudo estava ao alcance de nossas mãos, aceitei o convite para

compor a equipe de apoio pedagógico da Regional Administrativa Norte⁶ com a missão de colaborar com o acompanhamento e a formação das professoras do programa “Adote um Pré”. Este programa foi planejado e coordenado pela SMED-BH com o objetivo de apoiar as instituições de Educação Infantil privadas e filantrópicas conveniadas⁷ no trabalho pedagógico junto a turmas de pré-escola. Para tanto, uma professora efetiva da RME-BH era cedida para desenvolver, em turmas de crianças de cinco e seis anos, trabalhos voltados para a preparação para a alfabetização.

Nos dias atuais, essa política, me parece ser preconceituosa e excludente, se pensadas em comparação entre as possibilidades de contribuição para aprendizagem das crianças, de uma professora estranha àquela comunidade, pudesse ser mais efetiva do que daquelas professoras contratadas e presentes naquela realidade. Entretanto do ponto de vista do meu papel de formadora do conjunto daquelas professoras, incluindo aí as docentes das creches⁸ conveniadas e das professoras concursadas da Rede própria⁹ percebia aquela situação, como uma oportunidade de troca de experiência rica.

Minha atuação na regional Norte não demorou muito e, novamente, retornei para a escola de Ensino Fundamental para trabalhar mais perto de casa, considerando a gravidez e posteriormente a licença maternidade, com direito a amamentação. No final desta licença, participei da seleção para atuar na equipe do Centro de Educação Infantil¹⁰ (CEI). Esses centros,

⁶ As administrações regionais de Belo Horizonte foram criadas em 1983 e são espécies de subprefeituras. O município de Belo Horizonte está sub administrado em nove administrações regionais, cada uma delas, por sua vez, administra as nove regiões administrativas no município. A jurisdição das administrações regionais leva em conta a posição geográfica e a história de ocupação das regiões administrativas. (Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Regionais_de_Belo_Horizonte. Acesso em 31 de março de 2024).

⁷ Na época, era chamado de conveniamento a forma de parceria com as instituições de Educação Infantil privadas e filantrópicas para ampliar o atendimento das crianças de zero a cinco anos. Atualmente, o nome que se dá é parceria, devido à mudança instituída pela Lei Federal nº 13.019/2014 que estabeleceu o regime jurídico das parcerias, construídas em mútua cooperação para o atingimento de finalidades de interesse público e recíproco entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.

⁸ Na lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes Básicas da Educação - LDB) em seus artigos 29 e 30 prevê que a educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis de idade, e deve ser oferecida em creches para crianças de até três anos, e para crianças de quatro a seis anos de idade será oferecida em pré-escolas. Entretanto, na cultura brasileira e no caso da cidade de Belo Horizonte, o nome creche costuma ser usado para denominar as instituições privadas e filantrópicas que atendem os bebês e as crianças de zero a seis anos de idade. Nesta pesquisa estamos usando creches para tratar das instituições de educação infantil vinculadas a conveniamentos ou parcerias com a prefeitura de BH.

⁹ Rede Própria quer dizer, Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte RME-BH que é constituída pelas instituições públicas de educação criadas e mantidas pelo poder público municipal, coordenadas pela SMED-BH e, juntamente com as instituições privadas de educação infantil, integram o Sistema Municipal de Ensino instituído pela Lei nº 7.543/98.

¹⁰ Os CEI, criados em 1994, foram equipamentos públicos criados pela Secretaria Municipal de Educação com os seguintes objetivos: [...] orientar, avaliar e fiscalizar creches e pré-escolas de acordo com critérios e planos de trabalho estabelecidos previamente; oferecer supervisão sistemática e capacitação pedagógica continuada de educadores infantis em creches e pré-escolas, contando, para tanto, além da equipe de profissionais habilitados, com biblioteca, videoteca e serviço de empréstimo de materiais e equipamentos pedagógicos; e proporcionar às crianças atendidas em 135 creches e pré-escolas oportunidades de acesso a atividades culturais, educativas e

um em cada regional da cidade, tinham com o objetivo assessorar, apoiar, supervisionar e avaliar estabelecimentos de educação infantil, tanto os da rede pública quanto as instituições conveniadas. A equipe era constituída por professoras da rede municipal, selecionadas a partir de critérios ligados à experiência na educação infantil. Era composta por uma coordenadora e técnicas, cujo quantitativo dependia do número de escolas de educação infantil, públicas ou conveniadas de cada regional. O trabalho desenvolvido pelos CEIs foi de suma importância para a formação das profissionais das instituições conveniadas e para a construção das políticas de atendimento das crianças de zero a seis anos em BH. Essa criação foi realizada com projetos do Ministério da Educação e acompanhada por grupos de assessoria e pesquisas de instituições de pesquisa, tais como a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Carlos Chagas, que realizaram projetos de formação das equipes e construção de políticas de atendimento. Essa parceria serviu de base para a construção de políticas para o Brasil como, por exemplo, a elaboração do material Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006).

O trabalho no CEI se deu em pleno processo de transição da gestão do convênio sob responsabilidade da Secretaria de Assistência Social para a SMED-BH. No CEI, conhecemos o trabalho com os bebês e as crianças pequenas, de 0 a 3 anos, pois naquela ocasião o atendimento da Rede Municipal se restringia às crianças de 4 a 6 anos, distribuídos nas 13 escolas de Educação Infantil. (Até então eram 12, pois a Escola Municipal Henfil foi criada neste período). Muitas destas unidades escolares ocupavam, e ainda hoje ocupam, prédios adaptados de Escolas Fundamentais, ou outros prédios, cedidos ou alugados. As professoras que atuavam na Educação Infantil eram oriundas de concurso público para o Ensino Fundamental.

Nessa realidade, em que o atendimento aos bebês e crianças de até 3 anos era exclusivo das creches conveniadas, nós, profissionais das equipes responsáveis pela supervisão e monitoramento da educação infantil, tivemos a oportunidade de aprender com elas, muitos aspectos do fazer pedagógico com bebês e crianças bem pequenas, os modos específicos de cuidado e educação, o respeito e parceria com as famílias e comunidades, necessários ao atendimento desta faixa etária.

Esta experiência me permite dizer que, com as profissionais dessas creches, aprendemos

recreativas a serem promovidas no CEI (Silva, 2002, p. 137 *apud* Terra, 2008, p. 136). Disponível em: <https://bib.pucminas.br/teses/EducacaoTerraCA1.pdf>.

a dar mais importância para a ampliação dos diálogos com as famílias, como forma de aprimorar o olhar e o atendimento das crianças numa perspectiva integral do desenvolvimento. Desse modo, o CEI, centralizado na SMED-BH e trabalhando com diretrizes articuladas com a expansão do atendimento e com perspectivas de recriar as propostas curriculares da Educação Infantil, incorporamos ao nosso fazer, os princípios indissociáveis do Cuidar e Educar e a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. Estas perspectivas foram tema dos vários Seminários “Infância na Ciranda da Educação”, evento anual promovido pela SMED-BH, em articulação com as escolas, intermediando palestras e relatos de experiências. Este evento ganhou uma tradição na Rede Municipal com várias edições e com publicação de revistas com os temas tratados. Com o passar dos tempos e com mudanças governamentais, este Seminário foi incorporado por outras propostas de formação da SMED-BH.

Ainda à época, a questão do direito das crianças à alfabetização se apresentava de forma latente nas creches conveniadas com as PBH e também nas escolas municipais. Presenciei relatos de professoras das instituições conveniadas sobre o trabalho realizado por elas, voltados à alfabetização das crianças. Diziam que a opção de trazer o trabalho com letras, sílabas e palavras, era porque tinham desejo que as crianças saíssem da creche lendo e escrevendo, a fim de evitar que fossem discriminadas nas escolas de Ensino Fundamental. Mais uma vez, minha percepção é de que estavam cuidando das crianças, e fazendo o melhor que davam conta, diante das possibilidades e de seus conhecimentos.

Entretanto, ao conhecer mais de perto estas práticas, pudemos perceber, em muitos casos, que as propostas utilizadas, talvez não surtiram o efeito que queriam, pois o que pude ver constatar que não tinham formação para este trabalho. A inspiração utilizada por elas, estavam pautadas em métodos e procedimentos mais tradicionais e que lhes faltavam formação para construir um trabalho com a leitura e a escrita de forma contextualizada e relacionada à vida cultural das crianças e de suas famílias.

Era comum ver, nas classes das crianças maiores, a divisão dos tempos de permanência na creche, sendo um horário para socialização e outro para escolarização, períodos distintos sem continuidade do trabalho entre os turnos. Podíamos ver nos murais, cadernos ou folhas mimeografadas o treino mecânico de letras e de sílabas para as crianças copiarem ou soletrarem. (Este fato acontecia também nas classes da rede própria).

Com este relato destaco mais uma vez, a coerência e persistência com o tema alfabetização na educação Infantil e a necessidade de formação profissional docente para ajudar a construir um trabalho de qualidade para as crianças.

Retomando o tempo histórico deste “memorial” em que pesa a responsabilidade de atuar

na formação de outras formadoras. Destaco a importância de contar com Princípios estabelecidos da RME-BH. Isso guiava nosso trabalho não nos deixando abrir mão deles, diante de vários desafios.

O acompanhamento da rede conveniada daquela época, era realizado de forma intersetorial em articulação a outras Secretarias Municipais e à Associação Municipal de Assistência Social-AMAS. Foram criadas diversas formas de organização para os momentos de formação, entre elas os Encontros Setorizados nos quais as professoras e coordenadoras das creches se reuniam para participar de palestras e oficinas promovidas pelos CEIs de cada Regional. A importância da brincadeira e de outras linguagens no cotidiano foi o foco deste trabalho de formação. Contávamos com a parceria de algumas universidades, artistas, contadores de história a fim de ampliar o repertório cultural das professoras. Com certa constância nas formações das professoras e acompanhamento pedagógico prolongado no interior das instituições, pudemos perceber, mudanças das concepções e na prática de muitas professoras. No caso da linguagem escrita, com a centralidade no trabalho descontextualizado com treino de grafias de letras, reconhecimento de sílabas, de palavras e de números, foi possível ver o surgimento de novas perspectivas do trabalho com entrelaçamentos com as brincadeiras orais, como parlendas, músicas, com a construção de combinados, com o planejamento do dia e outras ações do cotidiano.

Percebendo a necessidade das instituições e das professoras de aprimorar o planejamento do currículo, dos tempos e da organização, as ações da SMED-BH e equipes regionais investiram neste tema. No caso das professoras procuramos abordar a necessidade de criação de propostas variadas interações com boas mediações coletivas e também individuais, de acordo com cada turma e cada criança. Estas ações visavam a necessidade de se colocar em prática um currículo próprio para a educação infantil com suas necessidades e especificidades.

Durante este período e até mesmo, em outras ocasiões mais atuais, foi possível ouvir relatos de professoras sobre a importância das formações e do acompanhamento pedagógico das equipes dos CEIs para a construção de mudanças na concepção e na prática docente. Esta percepção é também de muitas de nós que trabalhamos e aprendemos muito com as diversas experiências.

Ao mesmo tempo, na Rede Pública, como parte da política de ampliação de vagas, foram adaptados espaços nas escolas de Ensino Fundamental para o atendimento à Educação Infantil. Com essa ampliação necessária, a tarefa de acompanhar esses processos de adequação de espaços e de construção de políticas pedagógicas apropriadas para as crianças de três a seis anos, demandou maior envolvimento do CEI e também de outros setores das Regionais e da

SMED-BH. A chegada dos pequenos foi para muitos uma alegria e ao mesmo tempo um grande desafio.

Considerando essa ampliação de vagas, da demanda de trabalho e também a necessidade de articulação com a Educação Básica, as equipes dos CEIs foram descentralizadas da SMED, e incorporadas às Gerências Regionais de Educação. Com isso fui compor a Equipe de educação Pampulha, que nos acolheu e nos ajudou a construir novas relações de trabalho, com menor autonomia e interações diretas com a equipe central da SMED-BH, com quem éramos mais ligadas.

Nos anos seguintes, até quase recentemente, continuei a trabalhar na equipe da Gerência de Educação Infantil da SMED-BH ou de Regionais. Entre 2006 e 2008, atuando na equipe central da Secretaria de Educação, participei da elaboração das Proposições Curriculares para a Educação Infantil. Essa construção se fez de maneira compartilhada entre técnicas da SMED-BH e professoras da Educação Infantil, das redes conveniada e pública em encontros presenciais na Rede de Formação e assessores contratados pela Secretaria.

O trabalho foi realizado de forma coletiva contando com mais de 2300 profissionais. As questões geradoras para construção do documento foram: quem é essa criança da educação infantil? Do que ela gosta? Do que precisa? Com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil pretendíamos referendar os princípios pedagógicos Nacionais e da Rede Municipal de BH, que, à época, estavam também repensando o fazer do Ensino Fundamental. O objetivo de construir Proposições era dar unidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido em cada escola, sem prejudicar as especificidades das unidades escolares, que refinavam seu fazer pedagógico nas Propostas Político Pedagógicas próprias. Buscávamos, com isso, construir unidade na diversidade, oferecendo às escolas condições gerais e, ao mesmo tempo, específicas para que cada uma delas pudesse construir propostas de acordo com a realidade local.

O Projeto Político Pedagógico da escola seria o retrato disso, com propostas locais baseadas numa estrutura geral. Reafirmando o compromisso dos profissionais na busca dos direitos das crianças a Educação Infantil de qualidade, e aos profissionais o direito à reflexão da prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional. Esta versão preliminar foi lançada em 2009 e a versão final em 2012. Na apresentação deste documento, a Secretária de Educação da época reafirma o valor da participação coletiva da primeira versão e destaca a continuidade desse processo de reflexão e reconstrução, que ocorreu neste intervalo, possibilitando novas participações para novos professores, que puderam refletir e ajudar a reconstruir a versão final. Destaca-se que esse movimento de participação “[...] contribuirá para a formação e a ação docente de cada um dos professores e educadores e com o processo de educar cuidando e cuidar

educando de cada criança, e da construção e ou reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos” (Belo Horizonte, 2014, p. 12).

Nesse período já contávamos com a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e do cargo de Educadora da Educação Infantil¹¹. A criação deste cargo, diferente do nosso, do professor P1, foi muito debatida pelas equipes de acompanhamento com a secretária de Educação da época. Os argumentos da necessidade de ampliação de vagas e as condições para o financiamento apresentados pela gestão, não nos davam condições de construir outras sugestões. E assim, não nos furtamos a ajudar na organização das escolas e na formação das educadoras recém-chegadas. Me lembro que valorizava o cargo por se chamar Educadora, relacionando às concepções de Paulo Freire (1987), que usava o termo educador como forma de ampliação do fazer docente.

Nessa ação de acolhimento e formação destas profissionais, pudemos perceber uma variedade de experiências profissionais anteriores à entrada na Rede Municipal, daquelas educadoras. Nas primeiras reuniões em que se apresentavam e narravam suas experiências e expectativas no cargo, podíamos ver que muitas delas não possuíam experiência em docência na educação infantil. Muitas delas eram oriundas do Ensino Fundamental da Rede Municipal, Estadual e algumas da Educação Infantil de escolas particulares, geralmente pequenas e próximas a suas residências e também das creches conveniadas. Havia também um grupo de professoras que tinha a formação exigida pelo concurso público, mas que nunca tiveram oportunidade de trabalhar na Educação Infantil. Esse grupo contava com outras experiências laborais, no comércio, como secretárias, dentre outras.

Outro aspecto importante observado na época, era a diferença da proposta da PBH, de que elas seriam responsáveis pelas ações indissociáveis de cuidar e educar, isso é, não existia na organização do trabalho a divisão de tarefas, com outras profissionais para as ações de cuidado como banho, troca de fralda, alimentação, como comumente acontecia nas outras escolas. Mesmo aquelas que já tinham experiência na educação em escolas particulares estranharam esta opção política pedagógica.

Essa realidade demandava sabedoria para construir articulações entre os saberes que elas traziam e a inclusão de novos, ligados ao fazer docente com bebês e crianças de até 5 anos de idade. Dentre o grupo com experiência na docência, havia aquelas vindas do ensino fundamental, que dificilmente queriam assumir as turmas de bebês e crianças menores de cinco anos. Muitas traziam a expectativa de continuidade do trabalho que desenvolviam antes,

¹¹ A Lei Municipal nº 8.679, de 11 de novembro de 2003, criou as UMEIS e o cargo de Educador Infantil.

principalmente aquelas relacionadas à linguagem escrita.

Entretanto, podíamos ver também, opções opostas, em que professoras com muita experiência no Ensino Fundamental, pediam para assumir a turma dos bebês, por acreditarem que, não havia compromisso pedagógico, tão exigente, como antes, e assim poderiam descansar. O trabalho com os bebês continuou provocando desafios e ao mesmo tempo muito encantamento.

Com relação à carreira¹² que antes era de educador, pudemos ver, por parte de algumas professoras, a expectativa de progressão da carreira, com a apresentação de título de escolaridade em nível superior, assim como aconteceu, com as professoras do Ensino Fundamental, como eu, que naquela época, após anos de luta, foi conquistado a equiparação das condições do plano de carreira dos professores P2, das disciplinas específicas.

Anos mais tarde, a partir de mobilização das professoras, o cargo foi modificado, para o Cargo Público Efetivo de Professor para a Educação Infantil Essa comparação nas condições da carreira de Educador Infantil, e de professor P1, do Ensino Fundamental, demonstrava discrepância salarial e nas condições de trabalho. As limitações do plano de carreira diferente, não permitiriam a elas alcançar as mesmas possibilidades de mudança de nível, porque o concurso que fizeram não estava enquadrado nas mesmas condições e, assim, o reconhecimento legal da formação acadêmica, não seria utilizado da mesma forma. Esta situação impulsionou no ano seguinte, 2005, a adesão de um grupo de educadoras à greve com os professores do Ensino Fundamental.

Por outro lado, podíamos ver ao mesmo tempo, percepções de outras profissionais, completamente diferentes das narradas acima. Para este grupo de educadoras, vindos de experiências nas creches conveniadas ou outras condições trabalhistas diferentes, a conquista do emprego público na Rede Municipal, era condição de satisfação e melhoria profissional.

Na época, 2004-2005, a SMED-BH e Regionais contavam com duas frentes de ação que exigiam mais cuidados e estudos: a novidade da entrada dos bebês na Rede Municipal, e consequentemente a necessidade de maior interação com as famílias, e a questão das demandas relacionadas ao processo de alfabetização. Havia famílias que, desde o ato de matrícula de seus bebês, já se preocupavam e perguntavam se naquela escola se alfabetizava ou não as crianças da educação infantil. E posso dizer que as dificuldades para dar boas respostas a perguntas como essa, eram desafiadoras para as professoras e ainda, nos dias atuais, persistem.

¹² Lei 7.235/1996 – Plano de Carreira. Dispõe sobre o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências.

Alguns anos depois, de 2009 a 2014, pude viver com maior intensidade as dificuldades relacionadas a essas questões por ser responsável, como Vice-diretora, pela implantação de uma UMEI¹³, atualmente EMEI, que atendia crianças de quatro meses até 5 anos de idade. Um trabalho que mais me exigiu coerência e dedicação para servir de exemplo para as professoras, coordenadoras e profissionais de modo geral.

Nele, tive a oportunidade de colocar em prática as concepções teóricas e muitas das orientações que ajudei a construir no trabalho na SMED-BH e nas regionais. Isso me causava um grande orgulho e, ao mesmo tempo, demandava empenho para fazer valer as orientações legais, pedagógicas e éticas fundantes da educação infantil. A construção de vínculos afetivos, com compromisso e responsabilidade com o trabalho, foi o fio condutor do nosso fazer pedagógico. O fazer coletivo e a participação democrática de todos os envolvidos, incluindo porteiros, cantineiras, faxineiras, funcionárias da secretaria, crianças e familiares, era uma busca constante. A centralidade da criança e a presença das famílias na escola, nos projetos e no cotidiano, incomodavam algumas professoras que costumavam dizer que elas próprias não eram consideradas da mesma forma, ou seja, em primeiro lugar, como supunham que deveriam ser tratadas.

Outro ponto de estranheza por parte das professoras, era a desconstrução dos modelos tradicionais de trabalho com a alfabetização. Essa questão aparecia em todas as reuniões pedagógicas e em interações cotidianas. Era difícil para algumas professoras não atuarem como faziam nas escolas anteriores. A partir de estudos de documentos oficiais, de reuniões com professores convidados, com relatos de experiências, de estudos de material teórico e de reflexões constantes, conseguíamos, na maior parte do tempo, manter o trabalho em harmonia.

Em alguns períodos, a UMEI contou com recurso financeiro adicional para custeio de ações de formação, visando a ampliação de nosso olhar e conhecimentos, por meio de experiências variadas de formação e aquisição de materiais. Esta ação criou oportunidades para trazermos profissionais com experiências com temas diversos para a formação da equipe e de

¹³ À época da criação da UMEI e do cargo de educadora, as escolas municipais de Educação Infantil eram denominadas UMEIs, Unidades Municipais de Educação Infantil sob a lei nº 8679, de 11 de novembro de 2003, em que a Unidade Municipal estava vinculada administrativamente a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, tendo as duas escolas a mesma diretora e a mesma Caixa Escolar. A UMEI contava somente com um cargo comissionado, o da vice-diretora. Em 2018, passam a ser nominadas de EMEIs com a aprovação da Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Essa lei estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs. Criando o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional. Essa transformação ocorreu nas escolas municipais que ofertavam, exclusivamente, a educação infantil (Belo Horizonte, 2018).

aproximação das crianças e familiares com diferentes expressões culturais, como teatro, circo, show de música e também para a participação das crianças, junto às famílias em vivências culturais nos espaços da cidade.

Contando com os saberes adquiridos com experiências anteriores de acompanhamento do trabalho das professoras da Educação Infantil, considerava essencial trazer para o grupo, a premissa de construção do trabalho pedagógico, ter a criança como centralidade, e assim ter o nosso olhar voltado para elas, compreendo-as como sujeitos de direitos, não só aos já tradicionalmente educacionais, mais direitos amplos de ser humano.

Ajudar as professoras a perceberem, por meios teóricos e práticos, que as crianças da Educação Infantil poderiam vivenciar a leitura e a escrita no cotidiano, da mesma forma que experimentavam as várias linguagens na vida, dentro e fora da escola. A coordenadora da época era uma pessoa essencial para a condução conjunta deste trabalho. Apresentando relações de companheirismo e compartilhamento de ideias e sonhos de construção de uma escola de qualidade e prazerosa para todos. Agradeço imensamente a sua colaboração na gestão das pessoas e dos desafios cotidianos. Ainda mais que até então eu não possuía experiência na gestão de escola e ela já era coordenadora em outra UMEI.

Ainda que se observássemos importantes conquistas nas práticas pedagógicas, construídas de maneira compartilhada, dialogada e respaldadas nos estudos e reflexões conjuntas, as incertezas e o mesmo movimento pendular anteriormente ressaltado, em outras experiências, também aconteciam com parte do grupo de professoras da UMEI. Sobretudo em relação ao trabalho com a leitura e a escrita. De vez em quando, deparávamos com situações difíceis, ao ver propostas de atividades realizadas com as crianças, de forma descontextualizada e sem sentido para a turma. Propostas estas, que não tinham sido discutidas anteriormente com a coordenação, que se mostrava disponível para refletir sobre. Nestes casos, para mediar, costumávamos, a coordenação e direção juntas, realizar novamente conversas individuais, com o fim de elucidar os motivos das escolhas para um trabalho relacionado à função social da escrita e leitura e os modos de interação das crianças com a linguagem. Costumávamos usar como argumento o que aprendi com as professoras Fátima Salles e Vitória Líbia¹⁴: “Toda proposta pedagógica precisa responder às perguntas: Para quê? Por quê? E como fazer?”. Tudo isso relacionado aos contextos da educação infantil para a formação integral da criança.

¹⁴ Fátima Salles e Vitória Líbia Faria são professoras, pesquisadoras militantes dos fóruns de educação infantil e para a construção de políticas nacionais para a educação infantil no Ministério da Educação e em outros órgãos da Educação. Publicaram o livro *Currículo na Educação Infantil*, em 2012, com publicações de várias professoras, incluindo relato do Berçário da EMEI Ouro Minas.

Depois de seis anos na direção da UMEI, em 2015 retornei às equipes de apoio pedagógico. Na ocasião, as mudanças da política municipal para ampliação de vagas e organização do trabalho na escola foi o desafio. O município criou uma parceria, denominada Parceria Público Privada (PPP), com empresas privadas para construção e manutenção de novos prédios para as escolas de educação infantil e logo em seguida, criou o cargo de Auxiliar de Educação Infantil para atuação nas turmas dos berçários, de 1 e 2 anos, que contavam com atendimento em tempo integral. Essa contratação de outro profissional, que não a professora, para interagir com as crianças, provocou em mim e em algumas companheiras de trabalho, uma certa decepção, uma vez que para nós essa decisão política, de certa maneira, fragilizava o princípio da indissociabilidade entre Cuidar e Educar. Além disso, uma das marcas que nos diferenciava de outras Redes de Educação Municipais de Infantil, era o fato de o atendimento às crianças ocorrer exclusivamente sob a responsabilidade de professoras concursadas, demonstrando, assim, o respeito aos bebês e crianças bem pequenas. E mais uma vez, mesmo com as contradições, fizemos um esforço para considerar os argumentos das condições do financiamento da educação para dar conta da ampliação de vagas, para o atendimento da demanda reprimida por anos, fomos tentando, aos poucos, nos adaptar às mudanças.

Por conta dessa ampliação de escolas por meio da PPP, houve, novamente, a necessidade de maior quantidade de assessoria por parte das equipes da SMED-BH e Regionais para formação continuada das professoras novatas. Nessa ocasião, e nos anos que se seguiram, a Secretaria de Educação promoveu formações centralizadas e mais focadas nas Proposições Curriculares com ênfase nas diversas linguagens, incluindo oral e escrita. A literatura infantil foi ganhando destaque nas propostas, ressaltando o seu valor como uma das linguagens e desconstruindo o costumeiro uso de textos literários para alfabetizar as crianças. No trabalho com as escolas e creches, procurávamos identificar as possibilidades de práticas pedagógicas coerentes com os estudos e compartilhar com as colegas.

Aproximadamente nos anos de 2013 a 2015, pude participar de Seminários que deram origem ao Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (Projeto LEEI)¹⁵, criado pela coordenadoria da Educação Infantil do Ministério da Educação em parceria com cinco Universidades Federais. Seu objetivo era o de promover o debate entre especialistas, pesquisadores, professores e gestores sobre o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil com intenção de conhecer melhor as divergências sobre a temática e construir consensos acerca

¹⁵ O Projeto LEEI (2013 a 2016) foi uma iniciativa que culminou com a estruturação do curso de formação de professoras que será detalhado no segundo capítulo.

do papel da Educação Infantil na formação das crianças considerando-os como sujeitos de linguagem e participantes de uma sociedade marcada pela cultura escrita (Baptista, 2021).

Os Seminários contaram com a presença de pesquisadoras, referências em minha trajetória profissional e em meus estudos no campo da Educação Infantil. Muitas delas são autoras dos textos dos Cadernos que compõem a Coleção LEEI. Em 2017, tive o privilégio de participar de formações do LEEI, oferecidas pela Faculdade de Educação da UFMG, em parcerias com o MEC no Governo da Presidenta Dilma Rousseff. Essa formação foi gerada a partir dos Seminários anteriormente mencionados. No caso de Belo Horizonte, desenvolveu-se o LEEI, nos anos de 2017 e 2018, direcionado para coordenadoras de escolas de Educação Infantil e professoras que estavam atuando nas equipes pedagógicas da SMED-BH ou nas equipes de educação infantil das regionais, como foi o meu caso. Foram quase dois anos de imersão em estudos e discussões potentes e importantes, que me ajudaram a referendar princípios sobre a necessidade de a escola trabalhar, no cotidiano, com os usos e funções sociais da escrita e da leitura. Ao mesmo tempo, ajudaram-me a reconhecer que, para continuar atuando na formação de professoras, precisava me aprofundar nas bases teóricas presentes nos Cadernos da Coleção LEEI e conseguir articulá-las, em maior profundidade, com a prática docente. Podendo com isso, contribuir melhor com a formação de professoras na construção de boas estratégias para o trabalho com a cultura escrita, tendo como premissa considerar as crianças de zero a cinco anos como sujeitos de direitos e participantes plenas da cultura.

Novas edições¹⁶ do curso foram desenvolvidas ao longo dos anos, por meio de parcerias e convênios com prefeituras, financiamento de emendas parlamentares e de fundações, todas as edições estão descritas na nota de rodapé. Dentre estas edições participei, como tutora do LEEI da 4ª edição voltado para professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três municípios localizados na Chapada Diamantina, no Estado da Bahia. Esse curso foi promovido em 2022/2023, em parceria entre a UFMG, a Fundação Itaú Social e as Prefeituras de Mucugê, Boninal e Boquira. Tratou-se de uma formação à distância que utilizava a Plataforma *Moodle* para interações de aprendizagem e encontros virtuais, por meio do aplicativo de reuniões virtuais *Zoom*. Foi uma experiência desafiadora, pois não tinha

¹⁶ 1ª edição - 2017-2018- PNAIC - MEC- Formadores Locais. 2ª edição - 2018 - 2019 -SMED-BH - integrantes das equipes central da SMED-BH e das regionais, coordenadoras pedagógicas de algumas EMEIs. 3ª Edição - 2021-2022 - Emendas parlamentares Dep. Áurea Carolina e Rogério Correia - Belo Horizonte, Juiz de Fora e Matias Barbosa - (a distância). 4ª Edição - 2022-2023- Chapada Diamantina - Boninal, Boquira e Mucugê - Itaú social. 5ª Edição - 2022/2023 - Contagem e Juiz de Fora - Financiamento das prefeituras. 6ª Edição- 2023- Juiz de Fora. 7ª Edição – 2024 - Compromisso Nacional.

experiência com formação exclusivamente a distância. Apesar da distância territorial entre Belo Horizonte e Juiz de Fora, cidade da nossa coordenadora de tutoria, e Mucugê, as relações construídas com as cursistas baianas foram prazerosas e trouxeram inúmeras aprendizagens, tanto para nós tutoras e coordenadora de tutoria, como para elas.

O desafio com a tecnologia, que nos aproximava, foi ao mesmo tempo dificultadora. Os processos de aprendizagem para o uso da tecnologia tomaram grande parte dos primeiros meses do curso. O acesso à internet e o uso de, quase exclusivamente do aparelho de celular, pelas cursistas, para participar dos encontros síncronos e realizar as leituras dos textos dos cadernos e interagir no Moodle, foram outros desafios. Algumas cursistas foram desistindo com o tempo, outras não alcançaram as condições necessárias para a certificação. Com todos os desafios podemos afirmar que foi um tempo de muitas aprendizagens. Durante os encontros síncronos, registros e no seminário final os relatos costumavam responder às nossas impressões de que durante o curso estavam acontecendo processos de apropriação e construção de novas possibilidades de interações docentes. Isso pode ser exemplificado por um relato de uma das cursistas, que dizia, que o mais importante para ela, foi a mudança de postura como docente, que percebeu que precisava aprimorar seus modos de escuta atenta das crianças e transformar essa acolhida em propostas metodológicas.

Não pude participar da edição de 2024 do LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, mas continuei próxima do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância, integrando a equipe do Programa Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância, da Faculdade de Educação da UFMG. A Bebeteca é um programa extensionista que integra ensino e pesquisa desenvolvendo projetos voltados para a formação de professoras e outros profissionais interessados em leitura literária junto a crianças de zero a seis anos de idade. Dentro deste programa, integro o projeto Nana Neném, voltado à formação de professoras, estudantes de pedagogia e demais pessoas interessadas nas interações das linguagens com os bebês. Temos participado de estudos, promovido formações presenciais e virtuais, além de parcerias com escolas e creches que trabalham com a educação dos bebês.

A participação nos projetos da Bebeteca dialogam com a minha pesquisa, pois tratam de formação de professoras e outras pessoas interessadas nas experiências estéticas com as linguagens oral e escrita. Muitos conceitos e concepções tratados nesta pesquisa, fazem interfaces com os temas abordados nos projetos. No caso do Nana Neném temos refletido sobre a formação leitora dos bebês, o que tem nos demandado pesquisas, reflexões e debates com outros profissionais interessados pelo tema.

Ao descrever minha trajetória profissional, na parte introdutória deste trabalho

acadêmico, busco estabelecer relações entre meu desenvolvimento profissional com os entrelaçamentos dos processos de construção de políticas públicas para o atendimento com qualidade, na educação infantil, com ênfase na formação docente.

Mesmo com tantas mudanças sociais e nas concepções de infância, criança e educação básica ainda, na última década, permanecem as discussões a respeito das propostas pedagógicas, relacionadas à leitura e escrita realizadas nas escolas de Educação Infantil envolvendo professoras, crianças e familiares. Nos últimos anos a formulação de políticas municipais e federais para Educação, tem mobilizado discussões e disputas de posições em relação ao papel da Educação Infantil ligado às práticas de leitura e de escrita em contraposição aos processos de desenvolvimento integral das crianças pequenas. Isso também tem sido discutido nos Fóruns de Educação Infantil¹⁷.

A questão de fundo seria: qual tipo de formação de professoras da Educação Infantil daria conta de ajudar as professoras a responder com segurança, à pressão social e cultural, do trabalho com as práticas sociais de linguagem oral e escrita com crianças de até 5 anos?

A participação no LEEI reacendeu meu interesse por pesquisar a formação de professoras e as possíveis reverberações na relação com as crianças e com as propostas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita.

Como formadora do LEEI na Edição Bahia, 2022, pude observar em relatos de algumas cursistas, afirmando que o curso despertou nelas mudanças nas relações com as crianças, procurando observá-las e ouvi-las com maior atenção e interesse. Reconheceram que essa postura interferiu nas propostas de trabalho, buscando a centralidade nas crianças e em seus interesses.

Diante disso, percebendo a potência do Curso LEEI para aproximar os conhecimentos das cursistas sobre as bases legais para construção do currículo da Educação Infantil, nos perguntamos, nessa pesquisa, se também na Edição 2021-2022, poderíamos observar mudanças advindas da formação em relação às mudanças de concepção e das práticas das professoras cursistas. Nos perguntamos: conseguiria o LEEI, promover reverberações no planejamento pedagógico, trazendo as crianças para a centralidade das ações educativas com a linguagem oral e escrita? O curso LEEI na Edição 2021-2022.

Será que o LEEI conseguiria afetar a maioria das professoras, a ponto de provocar mudanças nas práticas com a linguagem oral e escrita identificadas aos princípios da Educação

¹⁷ Minha participação no Fórum Mineiro de Educação Infantil - FMEI se dá desde as primeiras reuniões na UFMG e atualmente, com a subdivisão, em Fórum de Belo Horizonte tenho atuado ativamente.

Infantil apropriadas aos bebês e crianças pequenas? O curso LEEI pode contribuir para que as mudanças nas práticas docentes, advindas da formação com Leitura e Escrita, se sustentem a longo prazo?

Considerando os vários entrelaçamentos expostos, procuramos organizar o texto desta Dissertação com a apresentação e cinco capítulos. O primeiro capítulo contextualiza a formação docente. Em seguida, apresenta o levantamento de estudos utilizando as Bases de pesquisas da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as palavras chave: *Práticas sociais leitura escrita; Educação infantil; Formação professores*. Esse exercício demonstrou que apesar de ser uma temática bastante pesquisada, ainda existe demanda de novas pesquisas, focadas nas práticas sociais de Leitura e Escrita na Educação Infantil, como é o caso desta investigação.

O segundo capítulo é dedicado à contextualização da formação continuada das professoras apresentando processos, percursos e caminhadas, até ao encontro do curso LEEI - Edição 2021-2022, relacionando esse percurso ao DPD e à identidade de professora da Educação Infantil.

O terceiro capítulo descreve os percursos metodológicos e estratégias adotadas na pesquisa que se baseiam em abordagem qualitativa, com estudo de caso em uma EMEI da cidade de Belo Horizonte – EMEI Rosinha – que foi escolhida por contar com a adesão de um número significativo das professoras, com participação ativa no Curso LEEI na Edição 2021-2022. Esse capítulo aborda também os relatos dos procedimentos da pesquisa e as escolhas das estratégias para a coleta de dados.

No quarto capítulo, apresentamos as análises dos dados coletados junto às professoras nas entrevistas, nos 7 Encontros de pesquisa, para reflexão da formação LEEI, procurando identificar as reverberações do curso nas propostas pedagógicas destacando as aproximações ou distanciamentos das concepções do curso no contexto da EMEI.

Finalizamos esta Dissertação com o quinto capítulo, apresentando as possíveis considerações da pesquisa, fechando com o Recurso Educativo: “Caderno virtual de professora - O que dizem as professoras sobre as Reverberações do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil?”. Este material foi construído com a participação do grupo de professoras com intenção de compartilhar com outras professoras as percepções da experiência com o curso LEEI e alguns relatos de práticas sociais com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil que realizam no cotidiano. Foi elaborado visando as mudanças contemporâneas de leituras por celulares ou tablets para facilitar o acesso virtual. Temos a intenção de divulgá-lo no

Repositório da UFMG, na Secretaria Municipal de Educação e nos fóruns de Educação Infantil.

1. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE LEITURA, ESCRITA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE

Este levantamento de estudos teve o propósito de conhecer e refletir sobre as bases teóricas, achados e considerações para servir de análise para a continuidade da investigação pretendida. O levantamento baseou-se nas seguintes perguntas:

O que dizem as pesquisas sobre as práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil? Será que o termo práticas sociais de leitura e escrita encontrado nas pesquisas é equivalente ao conceito de alfabetização? Quais relações estabelecem com as práticas pedagógicas e a garantia do direito das crianças de acesso à linguagem escrita?

As buscas foram realizadas em dois portais de repositório de pesquisas acadêmicas, a saber, na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES). Descreveremos, a seguir, os passos e fases dessa busca.

Em uma análise inicial para a escolha dos descritores, percebemos que o termo mais adequado seria "alfabetização na educação infantil", por sua proximidade com o tema desta investigação. No entanto, ao realizar os primeiros exercícios, encontramos um grande número de pesquisas com diferentes abordagens sobre esse assunto. Diante disso, foi necessário redefinir os descritores para atender às especificidades de nossa pesquisa. Os termos selecionados foram: *Práticas sociais leitura escrita; Educação infantil; Formação professores*. Os resultados do levantamento serão apresentados, em separado, nas seções subsequentes.

As buscas na BDTD foram realizadas no modo avançado. Em cada busca foi acrescentado um novo conjunto de palavras-chave para cruzamento dos temas relacionados com a pesquisa. A preferência por buscas no idioma Língua Portuguesa deveu-se à quantidade de pesquisas já realizadas na área e também pela aproximação dos termos aos significados correlatos utilizados nos estudos. Em seguida aplicamos outro filtro, que foi o de período com a escolha dos últimos dez anos (2012 a 2022), por acreditar que esse tempo, além de ser suficiente para contar com produções acadêmicas em quantidade e qualidade, abrange o período situado entre a elaboração do projeto LEEI e as ofertas do Curso, objeto desta investigação de mestrado. Estas buscas foram iniciadas em 2022 e quando necessário, ajustadas ao longo da produção da dissertação.

Nas Tabelas a seguir, serão apresentados os resultados obtidos no Portal BDTD, agrupados por descritores, iniciando-se com o descritor *práticas sociais leitura escrita*.

Tabela 1 – Práticas sociais leitura escrita - BDTD (2012-2022)

TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL	PRINCIPAIS ASSUNTOS
204	641	845	Leitura Letramento Escrita Alfabetização

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os resultados indicaram a existência de um número significativo de pesquisas. Entretanto, a maioria desses estudos está relacionado ao Ensino Fundamental, em especial às práticas dos professores de Língua Portuguesa da educação básica. Em menor quantidade, são encontradas pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos e ao Ensino Médio.

Especificamente para a Educação Infantil foram identificadas apenas duas pesquisas que abordam os processos de alfabetização e letramento com foco nas práticas sociais utilizadas na escola.

A primeira pesquisa apresenta aproximações com a temática das práticas sociais de leitura escrita, intitulada “Letramentos na Educação Infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita”, de autoria de Cleufa Oliveira (2014). Esta pesquisa consiste em um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil, analisando os eventos de letramento vivenciados pelas crianças, no contexto escolar, com os usos e funções sociais da leitura e da escrita.

A pesquisa revelou que, na realidade da turma participante do estudo, existiam de fato, situações em que as práticas sociais de leitura e escrita eram evidenciadas, mas que paralelamente aconteciam outras práticas descontextualizadas, com base no ensino do código escrito e uma artificialização do conceito de letramento. Oliveira (2014) considera que há necessidade de ampliação da compreensão de como construir propostas pedagógicas na educação infantil, na perspectiva de se alfabetizar letrando, trazendo para as experiências escolares as práticas sociais de leitura e escrita que acontecem no cotidiano, de forma local e global.

A partir da análise de Oliveira (2014), percebemos que a pesquisa se entrelaça com os interesses desta investigação, uma vez que reforça a necessidade de construção de práticas escolares em interações com as práticas sociais de leitura e de escrita. Existe também vinculação com o referencial teórico utilizado pela autora.

Outro aspecto importante da investigação de Oliveira (2014) refere-se ao olhar sensível da pesquisadora para as narrativas das professoras e das crianças envolvidas sobre os tempos, espaços e oportunidades de interação e para o desejo das crianças e das professoras na

realização dessas experiências. Essas características são elementos importantes para a realização da pesquisa em andamento.

A segunda pesquisa identificada no rol da busca na base BDTD é uma dissertação sob o título de “Os tempos e espaços da leitura e da escrita na Educação Infantil”, de autoria de Mellina Silva (2020). A autora adotou a metodologia de História Oral para investigar, por meio da escuta das narrativas dos professores, suas práticas pedagógicas de leitura e escrita. Para análise do material coletado, Silva construiu interações entre as memórias pedagógicas, com os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil e com autores que tratam da inserção do sujeito em práticas sociais de uso de leitura e de escrita. Se baseou nas concepções de criança como sujeito histórico, social e de direitos e nos pressupostos histórico-culturais que compreendem que as práticas socioculturais são construídas ao longo da história da humanidade.

Afirma que essas concepções permitiram problematizar as apropriações dos usos, funções e modos próprios dos fazeres de professores que, geralmente, são colocados à margem das discussões pedagógicas. A autora conclui que o mergulho nas memórias dos professores oportunizou a aproximação de elaborações conceituais acerca de seus modos do fazer pedagógico junto aos pequenos, conhecimento e reconhecimento de práticas pedagógicas sobre a língua escrita, que ficavam muitas vezes escondidas, por fazerem parte de um campo polêmico na Educação Infantil.

Percebemos que esta pesquisa tem como referência os estudos de letramento de Ângela Kleiman que destaca a importância de se trabalhar na Educação Infantil com os projetos de letramento como forma de trabalhar a leitura e a escrita com crianças pequenas em que a perspectiva lúdica, do brincar, do faz de conta, perpassa as atividades nas escolas. Assim como nas pesquisas de Magda Soares (1985) a respeito dos processos de letramento e alfabetização, com suas múltiplas facetas. Estas duas referências dialogam com nossa pesquisa reafirmando que as práticas de leitura e escrita realizadas nas escolas de Educação Infantil, permitem às crianças construir significações e apropriações, por fazerem parte da cultura em que vivem.

A partir dessa primeira etapa da busca na BDTD, foi acrescentado o descritor *Educação Infantil* para nos aproximar ainda mais do tema. Esta etapa foi realizada, portanto, com a inserção de *práticas sociais leitura escrita + Educação Infantil*, mantendo o mesmo recorte temporal e de idioma, ou seja, de 2012 a 2022 pesquisas em Língua Portuguesa. O resultado está representado na Tabela a seguir:

Tabela 2 – Práticas sociais leitura escrita + Educação Infantil - BDTD (2012-2022)

TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL	PRINCIPAIS ASSUNTOS
14	48	62	Educação Infantil Letramento Letramento literário Educação Letras

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Um aspecto interessante observado é que, embora o recorte dos descritores tenha sido direcionado para *práticas sociais Leitura escrita + Educação Infantil*, os estudos encontrados nessa busca trouxeram somente oito publicações sobre a Educação Infantil. As demais permanecem com o foco no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Há também pesquisas relacionadas a grupos minoritários, como mulheres privadas de liberdade e alunos cegos, e outras que não apresentam aproximação imediata com o tema em foco.

A pesquisa “O direito da criança à educação de qualidade: uma formação docente viabilizando a prática escolar com letramentos” Gisllayne Rufino Souza da Nóbrega (2022), investigou as contribuições de um curso de formação docente para ressignificar saberes sobre letramento entre professores da pré-escola em Vista Serrana-PB. A autora destaca que a motivação para tal pesquisa se deu a partir da questão desafiadora sobre “[...] o direito da criança à educação de qualidade e sua relação com a formação de professores(as) para viabilizar a inserção do trabalho com os letramentos na Pré-Escola” (Nóbrega, 2022, p. 7). Segundo a autora, a pesquisa contou com a metodologia de pesquisa-ação, que alcançou todos os professores de Pré-Escola dessa localidade. Afirma que a pesquisa permitiu que fossem desenvolvidas ações pedagógicas significativas entre as professoras participantes da formação. Ressalta que no processo, construiu um recurso pedagógico com informações sobre estudos teóricos acerca de letramentos na fase da pré-escola, que foi distribuído às professoras cursistas da formação oferecida. Acredita que seu estudo serviu de alerta para a necessidade de se criar oportunidades para ampliação de reflexões sobre as práticas de letramentos na pré-escola, que estas precisam estar de forma contínua nos diálogos entre escola, professores e família.

Percebemos semelhanças de Nóbrega (2022) com nossa investigação, que tem como princípio os direitos da Primeira Infância a uma escola de qualidade, ao respeito por conhecimentos que as crianças já têm sobre os usos e funções da escrita numa sociedade grafocêntrica. Além de ser uma pesquisa em mestrado profissional, com a elaboração de um

recurso pedagógico voltado às professoras da Educação Infantil.

Dentre as pesquisas encontradas, três delas, com destaque para Educação Infantil já foram descritas na primeira tabela; outras quatro, que tratam da Educação Infantil, abordavam temas como avaliação, escola do campo e atendimento educacional especializado. Sendo assim descreveremos a que se aproxima de nosso interesse, que é intitulada: “Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte”, de autoria de Fernanda Ávila (2016). A autora procurou identificar as concepções de docentes de UMEIs de Belo Horizonte, acerca do trabalho com a leitura e a escrita com foco na alfabetização e letramento. Utilizando a metodologia quantitativa, construiu um questionário para conhecer opiniões e concepções das professoras entrevistadas sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita junto às crianças que frequentam instituições de Educação Infantil em BH. Concluiu-se que as professoras acreditavam que estavam trabalhando com a linguagem escrita, quando promoviam atividades relacionadas à tecnologia da escrita, mesmo que isso fosse diferente da concepção de letramento e alfabetização conhecida por elas à época. A autora afirma que, apesar disso, a persistente pergunta sobre se é ou não pertinente alfabetizar na Educação Infantil, se mantinha (Ávila, 2016).

Essa pesquisa encontra pontos de entrelaçamentos com tema em estudo, entre eles a mesma Rede de Ensino, o diálogo com as concepções acerca do trabalho com escrita e leitura na educação infantil, bem como o embasamento teórico que se pauta em autores de referência, embora o tempo histórico e as mudanças conceituais já não tenham ampliado.

Para a terceira fase de buscas na BDTD, adicionamos aos descritores anteriores a expressão *formação professores*. Os achados foram ainda menores conforme descritos na Tabela 3:

Tabela 3 – Práticas sociais leitura escrita + Educação Infantil + Formação professores - BDTD (2012-2022)

TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL	PRINCIPAIS ASSUNTOS
6	36	42	Leitura Letramento literário Educação Letras Ensino literatura

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Com a inclusão do descritor “formação de professores”, o número de estudos específicos para a Educação Infantil foi quase inexistente e o que encontramos novamente, foram pesquisas já destacadas nas buscas anteriores.

Uma das pesquisas selecionadas por contar especificamente da formação de professoras para atuar com práticas sociais de leitura e escrita no contexto da Educação Infantil foi a intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos”, de autoria de Adriana Araújo (2019).

A dissertação analisa a formação de professores no âmbito do Programa, destacando a inclusão de professores de crianças de 4 e 5 anos na edição de 2017, anteriormente destinada exclusivamente a docentes do Ensino Fundamental. A autora adota uma abordagem qualitativa, com análise documental dos registros oficiais do PNAIC e dos cadernos da Coleção LEEI (números 0, 1, 2 e 6). O principal objetivo da pesquisa foi o de examinar a proposta de formação continuada do PNAIC para professores da Pré-escola e coordenadores pedagógicos, além de verificar se as concepções de crianças e infâncias presentes nos documentos oficiais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e às perspectivas da sociologia da infância, conforme os estudos de Manuel Jacinto, estavam presentes nos materiais de formação do curso. Relata que as leituras dos documentos oficiais e cadernos de formação buscavam compreender o contexto, as influências políticas e econômicas que contribuíram para a inserção da pré-escola, nessa política de formação continuada.

A partir das análises, a autora relata a existência de um paradoxo entre as concepções defendidas pelo Pacto Nacional em seus documentos oficiais, que visam à melhoria do desempenho das crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental, diferente da lógica presente nos cadernos de formação do LEEI, que propõem o desenvolvimento integral das crianças, valorizam as interações das crianças com as múltiplas linguagens e as brincadeiras. Araújo (2019) afirma que nos textos dos cadernos analisados a participação da criança é respeitada e reconhecida como sujeito de direitos à educação em ambiente e metodologias próprias, que são atravessadas pelas especificidades da infância com a presença das diferentes linguagens, em que as interações e brincadeiras são o fio condutor das propostas pedagógicas. E que os diálogos e escuta atenta são a perspectiva das relações e das mediações das professoras conforme orientado nas DCNEI, garantido as especificidades da Educação Infantil. Todas essas características diferem das concepções previstas nos documentos oficiais do PNAIC estudado, em que se percebe uma visão das crianças de 4 e 5 anos, como alunos e estudantes da pré-escola, sem garantia das especificidades e peculiaridades que diferem as crianças do Ensino

Fundamental.

Araújo (2019) afirma que práticas docentes baseadas no Ensino Fundamental costumam ser sistematizadas e escolarizantes, formatam os saberes em disciplinas de forma mecânica, contrária às concepções que valorizam os processos de participação ativa das crianças na produção das culturas das infâncias. Outra discrepância apresentada pela autora está na relação dos processos de desenvolvimento das diferentes linguagens, que nos textos da Coleção LEEI se fazem a partir das interações e brincadeiras em um processo contínuo, enquanto os documentos oficiais do PNAIC se baseiam no desenvolvimentos das linguagens com a intenção de melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças na pré-escola com vistas ao resultado final do processo verificado nas avaliações padronizadas com fins em bons resultados e metas cumpridas no processo de alfabetização.

A autora analisa que essas perspectivas presentes nos documentos oficiais do PNAIC representam a materialização das disputas políticas e pressões das agências globais internacionais que direcionaram o Brasil a assumir o compromisso de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade e elevar os índices do IDEB para 6,0 até 2022. Afirma que a busca pelos resultados e bons desempenhos é um dado marcante da gestão pública da época, que trabalhava na regulação das práticas, influenciando e interferindo diretamente no processo de autoria das docentes, nas suas subjetividades.

Sobre os desafios para continuidade da formação PNAIC, a autora supõem possíveis causas que teriam inviabilizado a continuidade da proposta de formação do PNAIC-EI, quais sejam: “[...] a ausência de material, o corte de bolsas, a ausência de uma política pública de formação para Educação Infantil e apenas a inclusão das professoras de 4 e 5 anos numa formação voltada para alfabetização, [...]” (Araújo, 2019, p. 8).

Ao final apresentou, em linhas gerais, a percepção da pesquisa sobre a necessidade de criação de uma Política Nacional de Formação para Professoras de Educação Infantil devendo ser: de forma ampliada, com acompanhamentos e suportes necessários para se garantir as especificidades dessa etapa da educação; com inserção de outras questões não apresentadas nesses cadernos estudados, tais como: os aspectos econômicos, sociais e políticos da formação de professores, a qualidade dos espaços educativos e a valorização da professora das infâncias.

Essa pesquisa apresenta vários elos de aproximação com a nossa investigação e dialoga com as perguntas iniciais sobre a formação de professoras específicas para o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita na educação infantil. Tem como referência o PNAIC-2017, que incluiu as professoras da Educação Infantil na política pública Nacional de Formação de professores da educação Básica e contou com o mesmo material pedagógico de formação do

curso LEEI, que são os cadernos de números 0, 1, 2 e 6 da coleção.

Suas análises entre as propostas e concepções da formação do PNAIC e o material do curso trazem importantes contribuições para ratificação das especificidades da Educação Infantil garantidas nas DCNEI.

As divergências entre a proposta do PNAIC-Pré-escola e a formação LEEI, apontadas por Araújo (2019), podem auxiliar na elaboração de novas formações de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental visando aprimorar os princípios e as garantias dos direitos das crianças. Assim como garantir o direito à formação a todas as professoras da Educação Infantil e não somente àquelas que estavam atuando nas turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade.

Utilizamos, no Portal CAPES os mesmos filtros de busca antes mencionados: busca avançada, idioma em Língua Portuguesa e período de 2012 a 2022. Os descritores foram também os mesmos utilizados no portal BDTD: *práticas sociais de leitura e escrita; práticas sociais leitura escrita + Educação Infantil e práticas sociais leitura escrita + Educação Infantil + Formação professores*.

Destacamos que na época em que foram realizadas as buscas na seção periódicos, no Portal CAPES, não foi aplicada a opção existente na parte superior direita da página: "buscar tudo", para ampliar o acervo para livros, teses e dissertações. Por este motivo, ficou limitada quase exclusivamente aos artigos, com exceção de 5 dissertações.

Com algumas alterações na aplicação de filtros inicialmente, fizemos uma busca em modo avançado, com aspas no conjunto de palavras-chave e com filtro para idioma em Português e do período, de 2012 a 2022. Nessa condição, não houve resultado. Por isso, a opção foi fazer nova tentativa em modo simples e sem filtro para idioma, utilizando somente o período dos últimos dez anos, de 2012 a 2022. Depois destes primeiros passos, com a listagem aberta, foi possível agregar os outros critérios que estavam faltando para manutenção de situações iguais de filtros para as duas bases de pesquisa utilizadas, BDTD e CAPES. Após os ajustes, as buscas transcorreram normalmente. Os resultados do rastreamento estão apresentados por etapas nas Tabelas a seguir.

Tabela 4 – Práticas sociais leitura escrita - Periódicos CAPES (2012-2022)

TESES	DISSERTAÇÃO	ARTIGOS	PRINCIPAIS ASSUNTOS
0	5	128	Leitura educação Ensino Alfabetização Educação Letramento

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Na base de periódicos da CAPES, quando utilizado o primeiro grupo de descritores, “práticas sociais de leitura e escrita”, observamos que não foi encontrada nenhuma pesquisa relacionada especificamente com as práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil. Os resultados dessa primeira busca demonstraram que o número de artigos foi muito maior do que o de dissertações.

Os assuntos reportados pelos 128 artigos são variados e em diferentes áreas do conhecimento. Os temas leitura e letramento foram amplamente abordados em múltiplas áreas, como letramento matemático, letramento de alunos do PIBID¹⁸, letramento em Braille, letramento digital, dentre outros. Muitos trabalhos estavam relacionados ao Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior e ainda outros ligados aos desafios de inclusão de todos na escola. Desses artigos, dois foram selecionados para leitura, apesar do foco no Ensino Fundamental, devido à opção por abordagens políticas sobre o campo da leitura, letramento e práticas sociais democráticas.

A primeira publicação denominada “A leitura e a escrita: práticas sociais críticas e democráticas sob o enfoque de Paulo Freire”, de Jéssica Nascimento Rodrigues e Mary Rangel (2013), apresenta algumas contribuições do pensamento de Paulo Freire sobre a democracia e a linguagem. Tem como objetivos compreender aspectos críticos sobre a condição humana para a participação dos sujeitos nas práticas sociais democráticas e apresentar a visão freireana sobre a leitura e a escrita, como processos formativos imbricados. Apresentam a defesa de Paulo Freire pela educação para todos e a luta pela escola pública, bem como sobre a importância da leitura estar ao alcance de todos para que possam conviver em sociedade.

Avaliamos que os aspectos acima destacados são valiosos para fundamentação da nossa pesquisa, uma vez que um dos nossos referenciais é a perspectiva de Paulo Freire em defesa da democracia e direitos de todos ao acesso à cultura letrada e a uma escola pública de qualidade.

O segundo artigo é “Freinet, Vigotski e Bakhtin: uma aproximação possível ao acesso

¹⁸ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

à cultura escrita”, de autoria de Cyntia Graziella G. Simões Giroto, Greice Ferreira da Silva e Cassiana Magalhães (2018). Segundo as autoras o objetivo do estudo foi o de analisar as práticas pedagógicas relacionadas à cultura da leitura e da escrita do “[...] ponto de vista dos pressupostos da teoria Histórico Cultural de Vigotski e Bakhtin, buscando um possível diálogo com os ideários do pensamento de Freinet e suas técnicas” (Giroto; Ferreira da Silva; Magalhães, 2018, p. 156).

A pesquisa foi realizada com crianças de cinco e seis anos, estudantes de uma escola pública, que já tinham familiaridade com as práticas de Freinet. O artigo apresenta alguns relatos das experiências com leitura e escrita. As autoras informam que após análise cuidadosa dos dados, concluíram que existe possibilidade de diálogo entre as perspectivas de Freinet, Vigotski e Bakhtin. Acreditam, ainda, que a apropriação teórica dessas perspectivas, por parte dos professores, potencializa a construção de práticas pedagógicas de leitura e a escrita voltadas para a vida e o interesse das crianças.

Um critério para a escolha desta pesquisa foi o de reafirmar o uso da teoria histórico-cultural e seus autores de referência. O interesse por Freinet foi devido ao recorte das práticas de leitura e escrita, que é um aspecto a ser considerado, quando se trata de formação de professoras.

A segunda etapa das buscas, acrescentou-se o termo *Educação Infantil* para melhor contextualizar os achados:

Tabela 5 – Práticas sociais leitura escrita + Educação Infantil - Periódicos CAPES (2012-2022)

TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	PRINCIPAIS ASSUNTOS
0	0	10	Linguagem infantil Letramento Infância Política Nacional de Alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nessa segunda busca, com acréscimo de descritores não foi encontrado nenhuma tese e nem dissertação, somente artigos, muitos deles, frutos de pesquisas de mestrado.

Mesmo com a ampliação da palavra chave-educação infantil, outros temas ainda permaneciam. Parte dos trabalhos encontrados referiam-se ao Ensino Fundamental, graduação. Outros temas, tais como políticas educacionais e pesquisas, dificuldades de aprendizagem na

leitura e na escrita e questões relacionadas a crianças com deficiências também foram encontrados. Sobre a Educação Infantil especificamente, foram encontrados três artigos, que serão analisados abaixo.

O primeiro artigo foi “Leitura e escrita como prática social na Educação Infantil”, de Gabriela Medeiros Nogueira e Caroline Braga Michel (2018). Segundo as autoras, o artigo traz dados de uma pesquisa que se desdobrou em duas partes, uma realizada por meio da pesquisa documental para embasar a discussão a respeito da leitura e a escrita na pré-escola a partir das orientações do Ministério da Educação e dos materiais indicados para a formação de professores do PNAIC, e a outra etnográfica em uma turma de pré-escola, buscando refletir sobre a relação entre a Educação Infantil e a alfabetização, com base nos documentos estudados.

As pesquisadoras apontam que essa temática vem sendo retomada nos últimos anos com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, e com a incorporação da Educação Infantil no PNAIC a partir da Portaria nº 826 de 2017.

Relatam que durante a pesquisa observaram nos encontros de formação de professores da Educação Infantil promovidos pelo PNAIC, a retomada da questão – alfabetiza-se ou não na pré-escola? – que por um lado, reapareceu com força, e por outro, perdia o sentido, quando se questionava sobre qual concepção de alfabetização estava se tratando.

As autoras discutem a temática de leitura e da escrita na pré-escola a partir das orientações do Ministério da Educação (MEC), apresentando argumentos contidos nas DCNEI e no material didático usado no PNAIC-Pré Escola, e dos Cadernos LEEI, que foi o material de base para a formação das professoras e coordenadoras da pré-escola pelo PNAIC em 2017 e 2018. Afirmam que a perspectiva proposta nas DCNEI é de uma prática pedagógica que atribui à linguagem oral e à escrita uma dimensão de experiência narrativa, de uma forma de expressão, assim como a linguagem gestual, musical, dramática, entre outras. Essa proposta constroi articulações entre a leitura e a escrita às práticas sociais vivenciadas cotidianamente na sociedade contemporânea, respeitando as características das crianças.

Ao longo do texto, apresentam e analisam as propostas de trabalho de leitura e escrita, realizadas pela turma de pré-escola pesquisada, em que a professora utilizava o jornal da cidade como fonte principal do trabalho que desenvolvia. Observaram que as situações foram realizadas pela turma de forma lúdica e prazerosa, diferentemente de outras utilizadas como preparação para o ensino fundamental.

Afirmam que os dados da pesquisa demonstraram que, mesmo sem saber ler e escrever com autonomia, as crianças participaram ativamente de diversas situações envolvendo a língua

escrita. A cada situação de leitura do jornal pela professora, em sala de aula ao longo de quatro meses, as crianças demonstravam maior articulação entre a língua escrita e as imagens observadas nas notícias, bem como maior reflexão coletiva sobre as notícias debatidas em aula, sem preocupação com treino e sistematização do código.

Avaliaram que essas experiências observadas estão em consonância com as DCNEI e com o material do PNAIC Pré-escola. Desta forma, o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil, realizado dessa maneira, pode possibilitar que as crianças compreendam como e para que as pessoas leem e escrevem.

Relacionando a experiência vividas com os documentos normativos e com o material didático utilizado pelo PNAIC Pré-escola, as autoras concluem que os documentos do MEC para a Educação Infantil e mais especificamente as DCNEI veiculam uma proposta bem definida para a linguagem escrita na Educação Infantil em que as crianças possam vivenciar e refletir sobre a leitura e a escrita em uso, por meio das interações e da brincadeira concomitantemente a outras linguagens. Finalizam o texto trazendo a expectativa de que as práticas propostas para as crianças nas pré-escolas brasileiras permitam que elas vivenciem a leitura e a escrita de forma prazerosa, e que outras linguagens também estejam presentes a fim de que elas possam se apropriar da cultura e compreender o contexto em que vivem.

A respeito da formação de professoras e de coordenadoras da Educação Infantil, PNAIC Pré-escola, as autoras afirmam que não deve ser entendida como proposta de antecipação de práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental, que se assim fosse, significaria um retrocesso, um desmonte dos modos que os campos Educação Infantil vem construindo nos últimos anos, nos aspectos políticos, acadêmicos e escolar, acerca das especificidades da Educação infantil. (Nogueira; Michel, 2018, p. 785).

Reconhecemos nesse estudo muitos pontos de encontro com nossa investigação. O primeiro é a coleção LEEI, que também foi utilizada no PNAIC para a formação de professoras da Educação Infantil. A aproximação se dá no uso do mesmo referencial didático pedagógico da coleção de cadernos do curso LEEI e nos mesmos referenciais político-sociais previstos no ordenamento legal para a Educação Infantil. Além das considerações da pesquisa que apontam para manutenção da formação de professoras que garantam as especificidades do trabalho pedagógico da Educação Infantil, assumindo os direitos das crianças a vivenciarem a linguagem nas interações e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil.

O segundo artigo é “Leitura e escrita de gêneros discursivos na pequena infância: um estudo na perspectiva bakhtiniana”, de autoria de Greice Ferreira da Silva (2018).

A autora relata que este artigo faz parte de uma pesquisa-ação qualitativa que discute

a formação de leitores e re-criadores de gêneros discursivos na Educação Infantil, na perspectiva bakhtiniana. Informa que a pesquisa-ação foi realizada em uma turma de crianças de 4 e 5 anos numa escola pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Afirma que sua investigação tem a intenção de discutir a formação de leitor e do re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil, com vistas a contribuir com o trabalho pedagógico do(a) professor (a) em relação ao processo de apropriação e objetivação da língua materna pelas crianças pequenas. Tem como referência os conceitos de linguagem, de leitura e de gênero discursivo, no arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin¹⁹. Silva (2018, p. 175) considera que as reflexões apresentadas na pesquisa remetem ao entendimento de que a “aprendizagem do ato de ler, como uma prática histórica e culturalmente construída, e à leitura, como o lugar de encontro do leitor com as vozes alheias”.

Com base nas abordagens teóricas utilizadas, a autora considera que não se pode conceber os processos de alfabetização e letramento como dois processos dicotômicos, mas como um processo discursivo interativo, para a humanização das crianças, além de que as crianças são consideradas por sujeitos de suas aprendizagens.

A pesquisa adota a perspectiva de que as crianças aprendem a língua desde a Educação Infantil, por meio dos gêneros discursivos, e que, ao integrar esse trabalho às práticas pedagógicas, a escola contribui para o processo de apropriação da cultura humana pelas crianças. Nesse contexto, a centralidade da criança como sujeito social e de suas aprendizagens é enfatizada, reconhecendo sua capacidade de estabelecer relações dialógicas e dinâmicas com os gêneros discursivos e seus elementos constitutivos.

Como conclusão, a autora confirma as perspectivas iniciais de que as crianças, desde pequenas, são capazes de estabelecer relações intensas com a leitura e a escrita, por meio de usos dos gêneros discursivos. Quando utilizam a língua em diferentes situações, se sentem provocadas a pensar sobre ela, em sua dialogicidade em movimento, passando cada vez mais, dispor dela quando, onde e como queiram (Silva, 2018, p. 190).

A partir das contribuições da pesquisa de Silva, (2018) pode-se perceber que os princípios bakhtinianos empregados são também fundamentais para a compreensão da linguagem adotada pelo LEEI e conseqüentemente na coleção Leitura e Escrita na Educação

¹⁹ O Círculo de Bakhtin situa-se no contexto da episteme soviética, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século 20. Inicialmente, não podemos falar do Círculo sem mencionar a importância da amizade entre seus membros (Bakhtin, Volochinov e Medvedev, entre outros não menos importantes) e seus escritos Teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos, como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo (Paula, 2013, p. 243).

Infantil, material de formação de professoras da Educação Infantil que é objeto de investigação de nossa pesquisa. Os princípios e concepções adotados nesta pesquisa dialogam com boa parte das questões iniciais, tanto do ponto de vista da abordagem teórica como na perspectiva dos direitos das crianças de viverem a cultura escrita.

O terceiro artigo apresenta o título: “Práticas de leitura e escrita na educação infantil: o texto como unidade de sentido” das autoras Keylla Rejane Almeida Melo e Antonia Edna Brito (2018). As autoras afirmam que o artigo é fruto de uma pesquisa narrativa com abordagem qualitativa, realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil do município de Teresina-PI. Segundo elas, a pesquisa envolveu oito interlocutoras que, a partir da escrita de diários de aula, refletiram sobre suas práticas de leitura e de escrita com as crianças, na faixa etária de 3 a 6 anos de idade. O estudo buscou responder a uma questão central: “Quais os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil?” Para tal foi analisado o trabalho das professoras da Educação Infantil em relação à linguagem escrita, enfatizando o tratamento que davam aos textos. A pesquisa à qual o artigo se refere tem como referências teóricas Foucault (1994); Goulart (2007); Santos (2007); Valdez e Costa (2010) que tratam da importância da variedade de tipos e gêneros textuais no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Relacionam também as formas, contextos e suportes em que estes textos são apresentados para as crianças a fim de se garantir que o trabalho com a leitura e a escrita seja realizado como práticas sociais, privilegiando o texto como unidade de sentido, compreendendo que a língua só existe a partir da interação social.

As autoras puderam constatar que as professoras, sem base teórica para firmarem posição, desconfiavam da importância de utilizar textos nesse processo de apropriação da leitura e escrita pelas crianças, e por isso, apresentam dificuldades para ampliar e inovar suas práticas, pelo fato de não compreenderem as funções da utilização dos textos. Talvez por isso, na prática observada, exista a apresentação do texto, mas logo em seguida, era substituído por observação para as letras, sons e palavras isoladas.

Diante desta observação, as autoras concluem que, desta forma, o texto não está sendo compreendido como prática social de usos da leitura e da escrita, e sim como, “como pano de fundo” para se trabalhar de forma mecânica as habilidades linguísticas. Sendo assim, “o texto aparece como forma de camuflar práticas cristalizadas: usa-se o texto para fazer exatamente o que se vem fazendo há tempos” (Melo; Brito, 2018, p. 43).

Como considerações as autoras destacam a importância de se problematizar este tipo de questões com as professoras para que elas próprias possam refletir sobre suas práticas e buscar de forma coletiva, estratégias de trabalho com o texto. Oportunizando as crianças a

compreenderem as funções sociais do ler e do escrever e fazer uso da linguagem escrita a partir da simulação de usos reais.

Percebemos que essa conclusão retrata a realidade de muitas propostas pedagógicas de escolas e de materiais didáticos divulgados como se estivessem trabalhando na perspectiva discursiva. Acreditamos que este tipo de proposta em que as professoras, a partir de suas narrativas, possam refletir e analisá-las coletivamente, o que pode ajudar o grupo de professoras a construir novas práticas com a leitura e escrita e assim, firmar o projeto político pedagógico da escola.

Percebemos neste estudo a necessidade de contar nas formações de professoras reflexões e análises sobre as práticas utilizadas por elas no cotidiano. Este aspecto nos parece de suma importância, pois muitas vezes, observamos a falta de oportunidades criadas para esse exercício.

Compreendemos que os artigos destacados apresentaram questões importantes, que nos auxiliaram nas buscas de aportes teóricos e estratégias metodológicas para nossa investigação. Os mesmos dialogam com os objetivos da investigação a respeito das concepções do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

A seguir apresentaremos a terceira etapa de buscas no portal CAPES. A mesma foi acrescida a expressão *formação de professores*. Percebemos que o número de achados apresentou um decréscimo nos resultados:

Tabela 6 – Práticas sociais leitura escrita + Educação Infantil + Formação professores - Periódico CAPES (2012-2022)

TESES	DISSERTAÇÕES	ARTIGOS	PRINCIPAIS ASSUNTOS
0	0	21	Apropriação Alfabetização letramento/ Educação Infantil / Formação professores/ Ensino Cultura letrada

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

No resultado demonstrado acima, demonstraram variações entre pesquisas realizadas inicialmente em 2022 em relação a novas buscas realizadas em 2023. Nessa nova busca encontramos pesquisas diferentes daquelas analisadas no ano anterior. Nessa listagem mais atual, foram encontrados vinte e um resultados. Destes vinte e um artigos, cinco deles, já foram analisadas nas buscas anteriores, dois foram relacionados ao Ensino Fundamental, três à

educação de jovens e adultos, sendo um repetido, alguns relacionados a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais, ligados à outras temáticas, como, por exemplo, relações etno-raciais e análise do programa do MEC “Conta pra mim”, que não serão analisados por não apresentarem características de estreita aproximação com a nossa pesquisa.

Destacamos o artigo “Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo” de Patrícia Corsino e Maria Fernanda Rezende Nunes (2019). Este artigo trata do subprojeto da pesquisa interinstitucional “Leitura e escrita na educação infantil”, desenvolvida de 2014 a 2018, por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ e Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro-Unirio. O artigo apresenta um recorte analítico do projeto “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”, com base nos relatórios de entrevista e observação de 27 escolas e turmas da pesquisa realizada em sete municípios de regiões brasileiras. Para essa pesquisa foi considerado como “boas práticas” aquelas nas quais as infância e experiência, educação e cuidado, constituem binômios de criação, conforme as DCNEI (Brasil, 2009).

As autoras relatam as etapas da pesquisa, trazendo na primeira, a contextualização e as escolhas para identificar e analisar escolas de Educação Infantil da rede pública, que desenvolvessem boas práticas de leitura e escrita. A segunda parte apresenta o perfil destas unidades escolares mostrando características do conjunto das escolas e das equipes pedagógicas. A terceira parte é constituída das análise dos registros dos relatórios de observação a partir das categorias em duplas indissociáveis: espaços e materiais; e interações e interlocuções.

Como considerações as autoras apontam a existência de indícios por parte das professoras, de se colocar em prática, a identidade da educação infantil, demonstrado na forma dialógica como essas professoras escutavam e respondiam às crianças.

Em relação às práticas observadas nas creches, perceberam a predominância daquelas de cunho lúdico-simbólico, diferentemente das praticadas na pré-escola, que ainda conviviam com outras práticas mais diretivas, pautadas em conteúdos relacionados à alfabetização.

Este artigo se refere ao projeto maior que deu origem ao LEEI, que é a questão da nossa pesquisa em que as autoras, Corsino e Nunes são também coordenadoras e autoras de textos da coleção. Por isso é um material que acrescenta argumentos em nossa investigação. Além de apontar a necessidade de ampliação de formação de professoras voltadas às práticas sociais de leitura e escrita.

Observamos que nas buscas nos dois repositórios possibilitou a elaboração de análises e o estabelecimento de diálogos de nossas questões com outras pesquisas acadêmicas sobre

docência e formação para práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil.

Com essa ação deste levantamento percebemos que, embora o tema da leitura e escrita na Educação Infantil e a formação docente voltada para essa faixa etária já tenha sido desenvolvida por outros pesquisadores, a nossa investigação se distingue ao focar nas percepções das professoras cursistas do Curso LEEI Edição 2021-2022, quanto às possíveis reverberações em suas práticas pedagógicas e no seu DPD.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS - PROCESSOS, PERCURSOS E CAMINHADAS

*Antonce se a gente veve lutando
Antonce a gente deve se arreuni
Antonce se a gente veve lutando
Vale mais, vale mais, vale mais
A gente se arreuni
(Doroty Marques)*

Considerando que o objetivo desta pesquisa é investigar como professoras egressas de uma proposta de formação continuada avaliam como essa proposta reverberou na sua ação profissional, neste capítulo, apresentaremos, um breve panorama dos estudos sobre formação continuada de professores (as), em seguida, trataremos da abordagem do DPD, que é a escolha conceitual desta pesquisa. Em seguida, destacaremos as especificidades para a formação de professoras da Educação Infantil.

Júlio Emílio Diniz-Pereira (2013), ao analisar historicamente o campo dos estudos sobre formação docente, aponta que a noção de “formação” esteve, por muito tempo, restrita aos cursos preparatórios oferecidos por universidades, instituições de ensino superior e cursos de nível médio, como o Curso Normal. A ideia de que a formação de professores (as) não se encerra com a conclusão de um curso de nível médio ou superior só ganhou relevância no Brasil a partir da segunda metade dos anos 1980. Após essas mudanças, a formação de professores (as) passou a ser dividida em duas etapas: a 'formação inicial' ou 'pré-serviço' e a 'formação continuada' ou 'em serviço'.

Com base nos estudos de Candau (1982, 1987), Diniz-Pereira (2013) destaca que a partir da metade dos anos 70, influenciados por correntes filosóficas e sociológicas, a educação passou a ser vista como uma prática social intimamente conectada ao contexto político e econômico. Relata que esse movimento trouxe para os centros de formação de professores e universidades brasileiras teorias que questionavam a neutralidade da prática docente e defendiam seu papel transformador, evidenciando o caráter reprodutor das relações sociais pela escola.

O autor afirma que nos anos seguintes, essas transformações na formação de professores refletiram as mudanças políticas e sociais do país. A formação inicial passou a ser repensada, refletindo o descontentamento da sociedade com a educação e a necessidade de transformar os cursos de pedagogia e licenciaturas. Nesse contexto, a prática pedagógica do educador passou

a ser vista como uma ação política, com um compromisso social voltado para as classes populares, enfatizando a primazia do ato de educar sobre o de ensinar (Santos, 1992 *apud* Diniz-Pereira, 2013). Segundo o autor essas mudanças acompanharam o movimento da sociedade no final dos anos 1980, que buscava romper com o período da ditadura militar e avançar para a redemocratização.

Consideramos que diante desse contexto, torna-se importante fazer relação com o pensamento de Paulo Freire, que também foi instigado a pensar a educação como uma ferramenta de luta a favor dos processos emancipatórios para a efetivação da democracia no país e no papel do educador como agente transformador. Numa recente obra: “Contribuições do legado de Paulo Freire para a formação do educador: revisitando algumas obras do autor pernambucano” de autoria de Sousa, Antonio Carlos de; Solon, Thiago Falcão e Moraes, Betânea Moreira de (2021), os autores defendem, apoiados em Marcelo Garcia (1999) e Carolina Marini (2018), que “[...] essa emancipação se faz numa contínua formação que implica uma busca constante pelo saber, pela reflexão crítica da prática pedagógica, também divulgada como reflexão das práxis” (Sousa; Solon; Moraes, 2021, p. 97).

No artigo intitulado: “Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico” de Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2016) apresenta a proposta de formação permanente de Paulo Freire como uma possibilidade para se “construir, coletivamente, novas formas de agir e pensar na formação docente, em uma perspectiva crítico-transformadora” (Saul M.; Saul A., 2016, p. 19). Esses autores destacam que é necessário fazer estudos aprofundados das obras de Freire para perceber que ele trata da formação de educadores no conjunto de seus livros, em que seu pensamento vai entrelaçando com palavras: *diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização*, demonstrando as perspectivas da “*politicidade da educação*” (Saul M.; Saul A., 2016, p. 24). Afirmam que Paulo Freire vai construindo a concepção do “saber fazer docente” ao longo de suas obras. Sendo possível perceber que:

[...] desde os seus primeiros escritos, Freire vai elaborando a sua concepção do saber fazer docente, quer dando ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, construindo, pois, o cenário para a compreensão da prática docente, quer aprofundando, em obras das décadas de 1980 e 1990, núcleos temáticos específicos relacionados ao ensinar-aprender e à formação dos educadores. E, especialmente, nas publicações: Medo e ousadia – o cotidiano do professor (1987), Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993b), A educação na cidade (2001), Política e Educação (1993a), e, sobretudo, em Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente (1996), o autor sistematiza suas reflexões sobre o tema da docência e da formação de educadores. (Saul M.; Saul A., 2016, p. 24).

Segundo os autores, Freire conseguiu materializar boa parte de suas propostas político-pedagógicas na ocasião de sua atuação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em que deu grande ênfase à formação permanente dos educadores. Trazem as palavras do próprio Paulo Freire,

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (Freire, 2001, p. 80 *apud* Saul M.; Saul A., 2016, p. 25).

Ainda conforme Diniz-Pereira (2013), essa transição dos anos 1980 para 1990 marcou uma “crise de paradigmas”, resultando em um deslocamento do foco dos estudos sobre formação de professores de contextos globais para uma compreensão mais aprofundada dos aspectos internos da escola, com ênfase no papel dos “agentes-sujeitos” (Santos, 1995 *apud* Diniz-Pereira, 2013). A valorização do “professor pesquisador”, que alia reflexão crítica da prática à pesquisa, tornou-se central. Nesse contexto, destacam-se pesquisadores estrangeiros como referências fundamentais na formação docente no Brasil, sendo os mais citados, “[...] Ken Zeichner (EUA), Philippe Perrenoud (Suíça), António Nóvoa e Isabel Alarcão (Portugal), Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Claude Lessard (Canadá), Carlos Marcelo (Espanha) e Anne Marie Chartier (França)” (Diniz-Pereira, 2013, p. 148).

Percebemos nesse elenco a presença de muitos nomes que são fonte para tantos outros pesquisadores e que também fizeram parte da construção do nosso desenvolvimento profissional. Muitos textos e ideias desses pesquisadores foram objetos de estudos e base para a construção de argumentos nas ações de formações na SMED-BH ou nas suas equipes Regionais de Educação Infantil, reforçando a importância da formação continuada e refletida no coletivo da escola.

Voltando a Diniz-Pereira, no “Dicionário: trabalho, profissão e condição docente” (2010), o autor afirma que a formação docente deve ser entendida de forma indissociável da prática e referenciada nas condições de trabalho, destacando a importância da escola como espaço de construção coletiva de saberes e práticas. Ele defende que a participação ativa dos professores é essencial, visualizando a escola como um “projeto” em constante construção, onde os profissionais se formam de maneira coletiva. Segundo o autor, essa proposta coloca a escola como o local privilegiado para a formação contínua, sem excluir outras oportunidades de formação, fora da escola, que permitem aos professores se distanciar temporariamente da realidade cotidiana, vivenciar novas experiências e interagir com profissionais de outras

instituições. Essas formações externas, com remuneração integral, são reivindicadas como direitos para a qualificação dos educadores.

Carlos Marcelo (2009), um dos pesquisadores citados acima, em seu artigo “Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro”, complementa o conceito de DPD afirmando que nesta perspectiva a formação continuada, oferece novas maneiras de entender os processos de ensino e aprendizagem. É um conceito em evolução, que acompanha novas formas de compreender os processos de ensinar e aprender.

O autor destaca que o conceito de “desenvolvimento” supera a tradicional divisão entre formação inicial e contínua, integrando-as em uma abordagem que apoia o docente ao longo de toda a carreira. Com base em Rudduck (1991), Marcelo afirma que o DPD está relacionado à capacidade do professor de manter a curiosidade sobre sua turma, identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem e valorizar o diálogo com colegas experientes (Rudduck, 1991 *apud* Marcelo, 2009). Nessa perspectiva, o DPD é entendido como uma atitude permanente de questionamento e busca de soluções (Marcelo, 2009, p. 9).

O aprendizado da docência é um processo que continua por toda a carreira do professor e, independentemente do que fazamos e do quão bem desempenhemos em nossos programas de formação docente, podemos, no máximo, preparar professores apenas para iniciar o ensino (Zeichner, 1992, p. 297 *apud* Diniz-Pereira, 2019, p. 66).

Portanto, a concepção de DPD vai além da formação por meio de cursos de extensão ou temporários, configurando-se como um processo de compromisso contínuo que se modifica conforme o professor atua, reflete criticamente, adquire novas experiências e questiona a si mesmo e o contexto social e cultural em que está inserido. Marcelo também destaca a relevância da identidade profissional no DPD, enfatizando que, embora o conceito esteja em reformulação, sua importância reside nos entrelaçamentos com o DPD, fortalecendo o desenvolvimento profissional e pessoal. A construção da identidade se desenvolve de forma individual e coletiva, sendo um fenômeno relacional e um processo de auto interpretação em função do contexto (Marcelo, 2009, p. 12).

Percebemos que essa visão de identidade profissional se manifesta na experiência cotidiana de ser professor(a) na prática escolar. Conforme Marcelo (2009), há um impacto significativo nas condições que relacionam o conceito de identidade ao DPD, reforçando a necessidade de absorver esses fundamentos.

Tradicionalmente, a identidade docente não é tratada sob a ótica do DPD, sendo essa uma nova abordagem que amplia a compreensão sobre a formação docente. Esses argumentos

aproximam nossa pesquisa da realidade das professoras da Educação Infantil, diretamente relacionadas ao objeto de estudo.

As características discutidas sobre a formação de professoras da Educação Infantil ajudam a construir uma compreensão alinhada ao que se espera nos processos de desenvolvimento das crianças. Tanto para crianças quanto para professoras, esses processos são coletivos e colaborativos, favorecendo interações que potencializam experiências individuais e desenvolvem a autonomia na busca por aprendizagens. Esse movimento retroalimenta as relações entre o todo e as partes, considerando os contextos das turmas e da escola, dentro de uma perspectiva que valoriza o direito de participação de todos.

Marcelo (2009) destaca a relevância da identidade profissional docente, sublinhando que esta se constroi por meio das vivências e experiências ao longo da carreira. O autor evidencia a interligação entre a construção da identidade e o DPD, mostrando que mudanças, avanços e desafios em um desses aspectos inevitavelmente afetam o outro. O autor aponta que o desenvolvimento profissional provoca deslocamentos na construção da identidade, ressaltando que a identidade profissional é a maneira pela qual os professores se percebem, se definem e desejam ser vistos pelos outros. Ela é uma construção do eu profissional que evolui continuamente, influenciada por diversos fatores como a escola, reformas educacionais e contextos políticos, além de incorporar compromissos pessoais, disponibilidade para aprender, crenças, valores, conhecimentos sobre as disciplinas e vulnerabilidades profissional (Marcelo, 2009). Reforça que a identidade docente deve ser entendida como um fenômeno relacional, desenvolvido de forma individual e coletiva, e não como uma característica fixa. A identidade se molda por meio de um processo subjetivo e interpretativo no contexto profissional, envolvendo a autoeficácia, a motivação, o compromisso e a satisfação no trabalho.

A identidade docente é composta por múltiplas sub-identidades, que refletem os diferentes contextos em que os professores atuam, e que podem entrar em conflito, especialmente diante de mudanças educacionais ou nas condições de trabalho. O autor salienta que a identidade é um processo contínuo de interpretação e reinterpretção de experiências, configurando-se como uma aprendizagem ao longo da vida, o que destaca a importância de se considerar a pergunta “Quem quero ser?” em vez de “Quem sou eu agora?” (Marcelo, 2009).

Essas reflexões nos fazem pensar nas inquietações vividas pelas professoras, que constantemente passam por processos de autocritica e transformação ao longo de suas carreiras. O reconhecimento, por parte dos especialistas, de que essas mudanças são inerentes à prática docente traz um certo conforto, mas também ressalta que nem sempre as expectativas sobre a docência correspondem aos desejos de todas as professoras. Marcelo (2009) nos conduz a uma

compreensão mais ampla de como o DPD não só promove mudanças e aprendizados, mas também auxilia na construção de novas formas de atuação, proporcionando uma evolução contínua na prática docente, reafirmando o compromisso com o aperfeiçoamento profissional.

Diante das contribuições apresentadas ficou evidente que também a identidade profissional se constroi e se manifesta na experiência cotidiana de ser professor(a) na prática escolar. Conforme Marcelo (2009), há um impacto significativo nas condições que relacionam o conceito de identidade ao DPD, reforçando a necessidade de absorver esses fundamentos. Tradicionalmente, a identidade docente não costuma ser tratada sob a ótica do DPD, sendo essa uma nova abordagem que amplia a compreensão sobre a formação docente. O que para nossa pesquisa faz todo o sentido em considerar esse entrelaçamento das concepções. Compreendemos que as características apresentadas se aproximam com as especificidades da formação de professoras da Educação Infantil, o que será abordado a seguir.

2.1 Formação de professoras da Educação Infantil

Como vimos anteriormente os estudos sobre a formação profissional também apontam que as concepções e debates vão ganhando contornos conforme a época e os contextos político-sociais. Sendo a Educação Infantil mais recente historicamente e culturalmente aceita como a primeira etapa da Educação Básica, a questão da identidade profissional e formação para professoras da Educação Infantil, assumem especificidades diferentes da formação para professoras do Ensino Fundamental.

Quando se fala em especificidades da formação docente para a Educação Infantil, remete-se às especificidades dos sujeitos atendidos nas escolas infantis, que são os bebês e crianças pequenas até 5 anos de idade. Compreende-se então que a formação das professoras da Educação Infantil precisa contemplar as necessidades das crianças e construir relações com a formação de professoras que atuarão nas escolas destinadas a elas, incluindo os eixos cuidar e educar e os modos de relacionar com as famílias que precisam ser ainda mais próximos, para o compartilhamento da função de educação, cuidado, alimentação, proteção e desenvolvimento integral estabelecida pela legislação.

Silvia Cruz (2017, p. 39), pesquisadora dessa área, afirma que “essa especificidade tem como ponto central a posição que a criança ocupa em relação ao planejado, vivido e avaliado nesta etapa da educação”. Destaca que o trabalho docente é complexo e delicado, tendo como referência, a intensidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento, vividos pelas crianças nessa faixa etária, e a relevância da construção da identidade que acontece nas

interações com os ambientes e as pessoas em que vive. Incluindo as questões sociais e culturais presentes no contexto e as diversas questões que são imbricadas nesse processo, como por exemplo, à identidade étnico-racial e de gênero, em que os professores (as) são personagens importantes, interferindo fortemente.

Além destas complexidades apontadas, as pesquisadoras Silvia Fernanda Lordani, Daniane Salustiano Cruz e Roberta N. de Araújo (2022) nos lembram da importância de trazer para a discussão o que pensam as professoras sobre sua própria formação e o que esperam aprimorar ao longo de sua atividade docente. Isso corrobora para reflexão e construção do seu fazer docente. As autoras apontam a necessidade de reflexão para os desafios constantes a serem superados na docência da Educação Infantil, como por exemplo, a desvalorização do magistério para esta faixa etária. O que reflete na desvalorização do saber e fazer, baixos salários, salas com muitas crianças, carga horária extensa, multiplicidade de funções e papéis, problemas de saúde, dentre outras. Concluem afirmando que para uma formação continuada que considere todas as características do ponto de vista histórico cultural, é urgente e necessário que as propostas formativas para as professoras da Educação Infantil, contenham espaços de reflexão, diálogo e troca de experiências com foco na reflexão da prática.

Consideramos que estes apontamentos são de extrema importância e, para complementar, buscamos no dicionário do GESTRADO/UFGM²⁰ os termos: *formação de professores da educação infantil*.

Trata-se da formação destinada aos profissionais que atuam na docência da educação infantil. Considerada a primeira etapa da educação básica brasileira, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), a educação infantil é oferecida em creches (0-3 anos) e em pré-escolas (4-5 anos) (BRASIL, 2006). As especificidades da faixa etária de 0 a 5 anos requerem circunstâncias particulares do trabalho docente, o que implica uma formação profissional alinhada às funções sociais e educacionais das instituições de educação infantil. Documentos oficiais, tais como Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), apontam a formação profissional como um dos fatores de promoção da melhoria das práticas educativas com crianças pequenas (Pinazza, 2010).

Observamos que Mônica A. Pinazza (2010), baseando-se nos documentos oficiais para conceituar a formação de professores, reafirma que os programas para formação docente para a Educação infantil devem centrar-se na especificidade da profissionalidade docente considerando as características das crianças pequenas, exigindo dos adultos:

²⁰Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/ GESTRADO/UFGM.

[...] o reconhecimento de sua vulnerabilidade e o respeito às suas competências; a diversidade das tarefas, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando a práticas que permitam experiências de diferentes naturezas e aquisições múltiplas e as características das intenções educativas postas aos profissionais, que se definem pelo alargamento das interações com outros contextos de vida da criança (pais, familiares e comunidade), comunidade envolvente e com autoridades locais, com outros profissionais de outras áreas (Oliveira, 2002 *apud* Pinazza, 2010, p. 1).

Nesse sentido, identificamos nas pesquisas citadas, apontamentos para a necessidade de observar e indagar a prática pedagógica da Educação Infantil para extrair de lá, as especificidades do fazer docente. Pois se trata de um saber historicamente novo e diferenciado do Ensino Fundamental, pautado nas características dos bebês e crianças pequenas e as especificidades desta etapa da Educação Básica, que prevê ação de cuidado e educação de forma complementar a ação da família e sociedade.

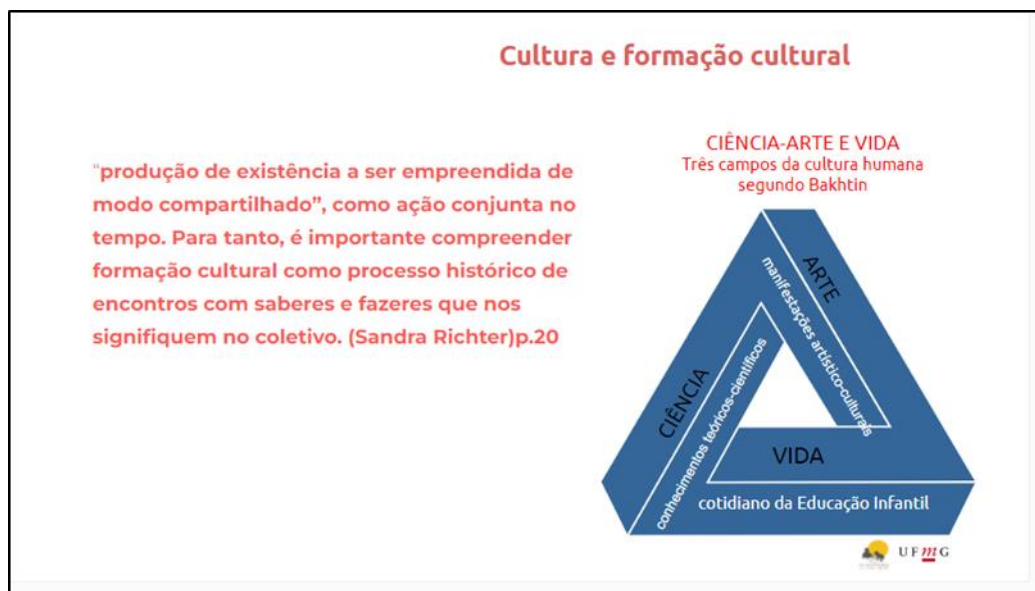
Júlia Formosinho, em 2007, no livro: “Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o passado Construindo o Futuro” já apontava essa necessidade de transformação das práticas, considerando as teorias que as fundamentam, mas ao mesmo tempo, não nos deixando conformar com engessamentos, que muitas vezes, usamos para moldar os projetos e propostas de trabalho para a educação infantil. A pesquisadora nos convida a voltar para a realidade, incorporando os ganhos teóricos e culturais dos conhecimentos na prática pedagógica. Afirma que se acreditamos nos conceitos de crianças, como seres competentes, participativos, que têm direitos a essa participação, temos a “obrigação cívica de incorporá-las nos cotidianos que as respeitem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 9).

A autora apresenta pedagogia (s) da infância, baseada na participação local, numa ação que procura responder à complexidade das sociedades e das comunidades, dos conhecimentos, das crianças e de suas famílias, num processo interativo e dialógico, com as perspectivas teóricas. Para a pesquisadora, essa pedagogia da participação organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores comuns envolvidos no contexto da própria prática dos professores (as). Uma pedagogia tecida não somente, entre as articulações teoria e prática, mas uma pedagogia que se organiza em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções, crenças e os valores, numa triangulação interativa e constantemente renovada. Destaca ainda que esse movimento não é de integração, mas sim de se colocar em constante reflexão na perspectiva de se de “interrogar para ressignificar o já feito” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.14).

Nessa pedagogia construída com base nos saberes da prática planejada e refletida as contribuições de Oliveira-Formosinho remetem à noção de que a identidade profissional docente requer autonomia e valorização do fazer cotidiano das professoras, que na nossa percepção apresenta a mesma perspectiva tratada anteriormente na concepção do DPD. Nesse processo, nós professoras, buscamos sentido para a vida, ao se permitir estar em constante processo de aprendizagem, construindo maneiras de aprimorar suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento do coletivo.

Considerando as contribuições de Diniz-Pereira (2013), Marcelo (2009) e o outros pesquisadores que contribuíram para a construção deste texto, podemos dizer que, a partir de agora, em que construímos consensos a respeito das características e implicações do Desenvolvimento Profissional Docente, focaremos nas intersecções e aproximações destes com as propostas de formação Curso LEEI.

Figura 1 – Campos da formação cultural



Fonte: Curso LEEI - Edição Bahia (2022-2023).

Diante destas construções de aproximações, apresentaremos no próximo tópico a formação Leitura e Escrita na Educação Infantil, como uma política pública de formação de professoras da Educação Infantil, seu histórico e processos de adaptações para manter-se atuante.

2.2 Leitura e Escrita na Educação Infantil - Origem e desdobramentos

O curso LEEI²¹ emergiu de discussões sobre os desafios da Educação Infantil em responder às expectativas e dúvidas sobre os processos de alfabetização das crianças pequenas, reunindo diversas vozes e perspectivas.

Segundo as coordenadoras do LEEI e do posterior curso de formação de professoras (Baptista *et al.*, 2023), o projeto se originou de parcerias entre a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) e universidades como a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2008 e 2016. A concepção do curso foi motivada pelo contexto social que, apesar dos avanços nos estudos de alfabetização e na legislação da Educação Infantil, ainda enfrentava questões sobre o papel dessa etapa na garantia do direito das crianças ao acesso às linguagens oral e escrita.

As coordenadoras relatam que, durante esse período, o Ministério da Educação buscou ampliar o debate sobre alfabetização e letramento na infância, formulando proposições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com as DCNEI. A partir de reuniões técnicas realizadas em 2008, o grupo coordenador estabeleceu os seguintes objetivos:

1. Analisar o papel da Educação Infantil na formação do leitor e as demandas para uma política nacional de leitura;
2. Construir um posicionamento sobre o papel da Educação Infantil na formação do leitor para que o MEC possa assumi-lo na orientação dos sistemas de ensino;
3. Tornar visível a especificidade da Educação Infantil, diferenciando esta etapa da Educação Básica do Ensino Fundamental, bem como da ação da família e da comunidade (Baptista *et al.*, 2015, p. 7-8).

A partir dessa reunião, o grupo coordenador construiu desdobramentos junto ao Programa Currículo em Movimento, que culminou, em 2010, com a divulgação e amplo debate de textos contemplando diferentes dimensões do cotidiano pedagógico de Creches e Pré-escolas. Em que as discussões sobre currículo da Educação Infantil e as determinações contidas nas DCNEI, ganharam relevância (Baptista *et al.*, 2015).

Em continuidade aos compromissos advindos dos debates e articulações nacionais sobre a temática, a COEDI/MEC, em 2013, realizou uma reunião técnica com pesquisadores, representantes da Organização dos Estados Ibero-Americanos e gestores públicos, na qual

²¹ Baptista, Mônica Correia et al. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: Contribuições para uma Política de Formação. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 19, 2023.
<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/723/467>. Para saber mais acesse:
<https://lepi.fae.ufmg.br/>

foram construídos os consensos:

1. A urgência de o MEC assumir um posicionamento quanto às orientações para um trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na Educação Infantil;
2. A necessidade de que as propostas pedagógicas contemplassem práticas que assegurassem a continuidade do processo de inserção das crianças de zero a cinco anos na cultura letrada, até mesmo por uma questão de justiça social;
3. A noção de que reduzir a discussão da leitura e da escrita à dicotomia alfabetizar ou não na Educação Infantil seria um equívoco, uma vez que o cerne do problema reside no que deve ser priorizado na Educação Infantil e em como possibilitar o acesso das crianças à cultura escrita;
4. A necessidade de que fosse assegurado, nas creches e nas pré-escolas, um vasto acervo de livros de literatura e de livros informativos adequados a cada uma das faixas etárias que constituem a Educação Infantil;
5. A noção de que, para o sucesso dessas determinações, a formação dos professores da Educação Infantil deveria ser assegurada a partir de ações continuadas referenciadas nas práticas e na formação cultural dos docentes. (Baptista *et al.*, 2015, p. 8).

Para compreender melhor a realidade desses diálogos nas produções acadêmicas e na prática foram realizadas pelo projeto duas pesquisas, sendo a primeira o “Estado do Conhecimento” sobre o tema da leitura da escrita na educação infantil e a segunda sobre práticas pedagógicas realizadas em instituições públicas de Educação Infantil em diferentes regiões do Brasil.

A pesquisa sobre a qualidade da Educação Infantil, tinha intenção de conhecer e analisar práticas de oralidade, leitura e escrita consideradas por pesquisadores e gestores da educação infantil como adequadas, interessantes ou “boas”. Foi desenvolvida em 27 escolas distribuídas nos municípios de Recife (PE), Natal (RN), Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), Lagoa Santa (MG) e Porto Alegre (RS). A metodologia utilizada consistiu de entrevistas com os responsáveis pela educação infantil nas secretarias municipais de Educação, diretores das escolas e professoras das turmas observadas. Os resultados mostraram que:

[...] as condições de trabalho das professoras, a infraestrutura das escolas, o investimento em formação continuada, seja na própria escola ou fora dela, a presença de uma aposta coletiva com propostas pedagógicas elaboradas e acompanhamento pedagógico do trabalho docente parecem indicar um ambiente favorável ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade (Baptista *et al.*, 2023, p. 5).

Observou-se também um movimento de busca por uma identidade própria da Educação Infantil, expressa na organização dos espaços, seleção e disponibilização de materiais, interações e métodos pedagógicos, como o trabalho com projetos. Identificou-se, contudo, um contraste entre creches, que demonstravam criatividade, e pré-escolas, que tendiam a seguir modelos do Ensino Fundamental, sugerindo a necessidade de aprofundar a reflexão sobre as

especificidades da Educação Infantil, especialmente na pré-escola.

Baptista *et al.* (2023) apontam que existe um contraste significativo entre as práticas adotadas em creches e pré-escolas. Enquanto as creches demonstram uma reinvenção criativa em suas abordagens, as pré-escolas acabam seguindo trajetórias mais próximas às do ensino fundamental. Segundo as autoras, isso destaca a necessidade de aprofundar as discussões sobre as especificidades da educação infantil, particularmente no âmbito da pré-escola, que ainda enfrenta desafios para se diferenciar das práticas escolares tradicionais.

Para essa construção, foi ampliado o debate sobre o papel da Educação Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, com o Primeiro Seminário “Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações”. Esse evento buscou responder às perguntas:

Que práticas pedagógicas deveriam ser desenvolvidas junto às crianças de zero a cinco anos de idade em relação à leitura e à escrita? Considerando o desenvolvimento intelectual, emocional, psíquico e motor das crianças nessa faixa etária, como planejar e executar situações de aprendizagem com o objetivo de promover a interação das crianças com a cultura letrada? Como conciliar práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil numa perspectiva interativa, relacional, dialógica na qual as crianças são entendidas como sujeitos implicados ativamente na construção do conhecimento e na sua própria identidade e na dos demais? (Baptista *et al.*, 2015, p. 9).

Nesse primeiro Seminário, intitulado “Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações”, o tema foi escolhido por sua relevância na formação de leitores e na constituição dos sujeitos, incluindo as professoras. O evento buscou criar um espaço de escuta para que os (as) participantes pudessem contribuir com perguntas, respostas e formulações de propostas. Segundo as coordenadoras, começar o seminário com o tema da literatura reforçou sua importância e suas “possibilidades de oferecer às crianças, desde a mais tenra idade, o material simbólico inicial para que possam ir descobrindo, não apenas quem elas são, mas também quem elas querem e podem ser” (Baptista *et al.*, 2015, p. 9).

As mesas temáticas abordaram reflexões sobre a importância da literatura para crianças menores de seis anos, o papel da Educação Infantil na formação de leitores, o letramento literário das crianças e professoras, critérios de qualidade dos livros, organização dos espaços na Educação Infantil, e as políticas públicas voltadas para a literatura na Educação Infantil. Este encontro destacou-se por seu ineditismo e profundidade teórica, especialmente para professoras e participantes não especialistas, abrindo portas para um novo patamar de qualidade, diversidade e aprofundamento no uso da literatura e dos livros na Educação Infantil.

Essas discussões foram posteriormente publicadas em um e-book, que se tornou uma

referência na temática para a Educação Infantil e a principal fonte de informações para a escrita deste texto em 2022. A publicação evidenciou as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da Educação Básica em se constituírem como leitores de literatura. Em resposta, o Curso LEEI incorporou propostas para promover a formação leitora das cursistas, destacando-se as tertúlias literárias, que integraram as discussões teóricas com experiências poéticas e estéticas com diversas literaturas.

As autoras apontam que, além de contribuir para a construção da identidade leitora das professoras, essa experiência se relaciona com o papel das docentes como formadoras de leitores, ajudando-as a desenvolver estratégias para mediar a literatura com as crianças. Outros encontros continuaram o Projeto LEEI, incorporando novos temas relevantes para a formação de professoras da Educação Infantil. As coordenadoras buscavam discriminar aspectos comuns e distintivos para construir propostas centradas nas crianças e suas infâncias, sendo progressivamente acolhidas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil (Baptista *et al.*, 2015, p. 12).

Os seminários e reuniões destacaram-se por promoverem um debate democrático e respeitoso, reunindo participantes com diferentes experiências e funções sociais e profissionais para discutir um tema complexo e pouco consensuado. A coordenação da COEDI/MEC e do Projeto LEEI se abriram para encontrar caminhos que assegurassem os direitos das crianças e a formação continuada das professoras da Educação Infantil, conforme previsto no ordenamento legal da educação. Esse movimento se manteve até 2016, com a realização de mais quatro seminários e diversas ações de estudo e pesquisa sobre a leitura e escrita na Educação Infantil.

O percurso acumulou um vasto repertório de reflexões, construções e compartilhamento de experiências, aliado à urgência de atuar de forma efetiva nesse cenário. Assim, foi articulado o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, com o objetivo de orientar professoras no desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade no campo da linguagem oral e escrita. Essa formação continuada deu origem à Coleção LEEI, composta por oito cadernos, um caderno de apresentação e um encarte, que serão detalhados nos próximos itens.

2.3 Edições do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

O Curso foi planejado originalmente para ser oferecido a todas as professoras atuantes na Educação Infantil do Brasil. Chegou a ser aprovado pelo Governo Federal da Presidenta Dilma Rousseff. Entretanto, devido ao Golpe de Estado que culminou, em 2016, com o

“impeachment” da Presidenta Dilma, a formação LEEI também foi prejudicada, tendo os acordos descumpridos e desfeitos. A partir dessa situação, para manter sua continuidade, a coordenação do curso se empenhou em construir algumas parcerias. Segundo dados do site lepi.fae.ufmg.br, até o ano de 2024 foram sete edições, conforme demonstrado a seguir:

1ª Edição: PNAIC - Pré escola: A edição PNAIC²² - Pré escola, formação realizada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, regulamentada pela portaria federal nº 826, de 07 de julho de 2017. Teve sua origem num contexto de uma crise política, com mudança do governo Federal, e existência de enxugamentos de investimentos na Educação e descontinuidade de programas de formação de professoras do Ensino Fundamental com certa tradição. Foi nessa situação, que aconteceu a formação do PNAIC, numa edição reformulada para atender as especificidades da Educação Infantil, mas completamente diferente da estrutura e condições daquelas oferecidas anteriormente aos docentes do Ensino Fundamental.

Período: 25/11/2017 a 06/07/2018.

Participantes: Somente para professoras que estivessem atuando das turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade. Cada estado/município organizou a formação dentro das possibilidades das equipes que foram constituídas.

Em Belo Horizonte, foi realizada seleção para 73 vagas de Formadores Locais que tinham a responsabilidade de atender às instituições da rede pública de Educação Infantil do município. Dentre as formadoras locais, também participaram integrantes das equipes regionais de Educação Infantil que tiveram a responsabilidade de ampliar a formação do PNAIC pré-escola para as instituições da rede privada filantrópica, comunitária ou confessional, não contempladas diretamente pelo Pacto Nacional.

Carga horária: 100 horas, sendo 52 horas presenciais e 48 horas em serviço

Estes dados também podem ser vistos na pesquisa de mestrado de Maria do Carmo Oliveira (2022), intitulada: “O PNAIC-Pré-Escola e a formação de professoras e de crianças como leitoras de literatura”.

Em texto mais recente, “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: Contribuições para uma Política de Formação”, Baptista *et al.* (2023) avaliam que essa foi a primeira formação em caráter nacional, destinada a professoras da educação infantil e contou com várias inconsistências como política pública, diferente dos moldes anteriores do PNAIC oferecidos ao Ensino Fundamental. Dentre elas o acesso ao material apenas no formato digital; carga horária presencial reduzida; fragmentação do período da oferta, dividido em dois anos letivos

²² Formação realizada no âmbito do PNAIC, regulamentada pela portaria federal nº 826, de 07 de julho de 2017.

distintos; não pagamento de bolsas para professoras cursistas; ausência de coordenação nacional o que impossibilitou estratégias metodológicas mais homogêneas entre os municípios; o acompanhamento da oferta e, posteriormente, a avaliação da implementação; redução quanto ao público destinatário, excluindo as professoras das creches (Baptista *et al.*, 2023).

2ª Edição - LEPI- BH: Formação realizada por meio de parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a Universidade Federal de Minas Gerais. O financiamento da formação se deu por verbas públicas do orçamento da secretaria municipal.

Período: 23/02/2018 a 05/07/2019.

Participantes: 70 professoras Municipais, ocupantes das equipes central e regionais da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e coordenadoras pedagógicas de algumas Escolas Municipais de Educação Infantil. As integrantes das equipes da Educação Infantil da SMED-BH e das Regionais ao mesmo tempo que se formavam eram responsáveis por oferecer formação junto às coordenações pedagógicas das demais Escolas Municipais de Educação Infantil e também das creches parceiras com a PBH, incluindo a edição do PNAIC-Educação Infantil que será apresentada nesse item.

Carga Horária: 120 horas e foi distribuída em: 3 seminários; 8 tertúlias literárias; 4 visitas a museus e sessão de cinema e 14 encontros de estudo e atividades diversificadas na UFMG.

3ª Edição - Chapada Diamantina-Bahia: Formação realizada para professoras e demais profissionais da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, dos municípios de Boninal, Boquira e Mucugê, na Bahia. Esta edição teve o financiamento da Fundação Itaú Social e seu formato de formação foi a distância. Houve um diferencial que foi a oferta de acervos literários para todas as escolas e crianças envolvidas neste projeto.

Período: 23/03/2022 a 26/04/2023.

Participantes: 304 vagas, distribuídas entre os municípios da Chapada Diamantina, na Bahia, nos municípios de Boquira, Boninal e Mucugê.

Carga horária: 150 horas, sendo 44 horas de atividades síncronas, 8 horas de seminários e 98 horas de atividades assíncronas.

Atividades síncronas: 7 oficinas de literatura infantil; 4 tertúlias literárias; 1 encontro de acolhimento às cursistas; 1 encontro de formação para uso das tecnologias digitais e 9 encontros de sistematização de estudos dos cinco módulos da formação.

Atividades assíncronas: leituras de unidades da Coleção LEEI; realização de exercícios na plataforma Moodle; participação nos Fóruns de Debates; apreciação de vídeos diversos e aulas assíncronas gravadas previamente.

4ª Edição - Emenda Parlamentar 2022/2023: Formação realizada em parceria pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Universidade Federal de Juiz de Fora, financiada por emendas parlamentares dos Deputados Federais Áurea Carolina e Rogério Correia. O curso que foi inicialmente para acontecer no modelo presencial, necessitou de reformulação para a distância em função da pandemia da Covid-19. As atividades e o conteúdo foram adaptados para o modelo virtual organizados em encontros síncronos e atividades assíncronas na plataforma *Moodle*.

Período: 11/03/2021 a 30/03/2022.

Participantes: 415 vagas para professoras e coordenadoras pedagógicas de quatro municípios mineiros.

Em Belo Horizonte foi oferecido para professoras de quatro Escolas Municipais de Educação Infantil, uma Creche parceira com a PBH e para professoras de uma Escola de Ensino Fundamental; Contagem: Professoras da Rede Municipal quatro Escolas Municipais de Educação Infantil; em Matias Barbosa para uma escola de educação Infantil e quatro creches parceiras; em Juiz de Fora foi oferecido às professoras atuantes na Rede Municipal de Ensino, atuando em Escolas Municipais de Educação Infantil e Creches Parceiras, também para professoras de turmas de 6 anos das Escolas de Ensino Fundamental.

Carga horária: 148 horas, sendo 46 horas de atividades síncronas, 8 horas de seminários e 94 horas de atividades assíncronas.

5ª Edição - PAD-Contagem: Essa edição foi desenvolvida em parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e a Secretaria de Educação de Contagem.

Período: 15/03/2022 a 03/11/2023.

Participantes: O curso envolveu 89 instituições, ofertando vagas para todos os dirigentes, professoras da Educação Infantil, agentes de Educação Infantil, pedagogas, auxiliares de biblioteca que atuam nas instituições públicas e Creches parceiras com o município, além professoras que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Carga horária: 150 horas, sendo 42 horas de atividades síncronas, 8 horas de seminários e 100 horas de atividades assíncronas.

6ª Edição - Juiz de Fora/MG: Formação realizada em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Juiz de Fora, financiado pela própria secretaria municipal de Juiz de Fora.

Período: 21/03/2023 a 17/12/2023.

Participantes: esta edição ofertou 560 vagas, para professoras de 11 Escolas Municipais e 10 creches parceiras.

Carga horária: 120 horas, sendo 32 horas de atividades síncronas, 8 horas de seminários e 90 horas de atividades assíncronas.

7ª Edição - LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Segundo dados no site do MEC essa edição foi promovida pelo Ministério da Educação - MEC, incorporado pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em parceria com Estados e Municípios, desenvolvida em 23 estados e mais o Distrito Federal, por meio de parcerias com 32 universidades públicas de todo o país, desenvolvida em 23 estados e mais o Distrito Federal. A coordenação foi dividida nas regiões geográficas do Brasil. Cada região contou com coordenação de Universidades diferentes. No caso da Região Sudeste o curso ficou sob a responsabilidade da UFMG.

Período do curso na região sudeste: 09/04/2024 com previsão de término em 16/12/2024.

Participantes: expectativa de formação para 295 mil docentes da Educação Infantil que trabalham com turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade.

Carga horária: 126 horas divididas em 64h de encontros presenciais e 62h de encontros remotos na plataforma AVAMEC interativo.

Em uma publicação no site do MEC²³, sobre o início da formação na Região Sudeste, o diretor de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação do MEC, Lourival José Martins Filho, destacou que “o LEEI é muito importante porque se configura como uma possibilidade polissêmica de inserir nossas crianças na cultura do escrito. Melhor do que isso, viver com elas intensamente enquanto sujeitos de direitos que produzem e se apropriam da cultura e são tão fundamentais nas nossas vidas nessa etapa da educação infantil”. A seguir, descreveremos a Edição 2021-2022, que é o foco desta pesquisa.

2.4 O Curso LEEI - Edição 2021-2022

Na Edição 2021-2022, a formação foi oferecida sob o nome, “Curso de Extensão-Atualização a distância - Leitura e Escrita na Educação Infantil”, promovida por meio de parceria entre o Grupo de Pesquisa na Primeira Infância – LEPI/FAE/UFMG, entre deputados federais, por meio de emendas parlamentares oferecendo destinação de verbas e apoio, contou

²³ MEC inicia ciclo formativo para professores da Região Sudeste. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/mec-inicia-ciclo-formativo-para-professores-da-regiao-sudeste>.

também com parcerias de prefeituras e universidades de três cidades de Minas Gerais: Belo Horizonte/MG, Contagem/MG, Juiz de Fora/MG e Matias Barbosa/MG. O curso atendeu um total de 512 cursistas.

Essa Edição do LEEI, 2021-2022, realizada no período da Pandemia da COVID-19, no momento em que se recomendava o distanciamento social, e por isso, precisou ser realizada de forma virtual. Contou com Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* - para interações e postagens de atividades assíncronas. Para os Encontros Síncronos foi utilizada a Plataforma de Videoconferência *Zoom*. Enquanto no *Moodle* havia fóruns de discussão, espaços para postagens de atividades reflexivas sobre a prática pedagógica e vídeos de palestras sobre os temas estudados, na Plataforma *Zoom* ocorreram uma série de eventos quinzenais, realizados no período de março de 2021 a abril de 2022.

No caso da EMEI Rosinha, durante as análises dos dados das entrevistas, pudemos ver depoimentos das professoras em relação a essas condições do curso. Houve relatos de que no início do curso, encontraram dificuldades com o formato virtual, mas com o tempo foram aprendendo a lidar com a tecnologia. Houve também aquelas professoras que manifestaram que, a manutenção do curso no período da Pandemia, foi muito importante para elas, considerando a situação de isolamento social. Pois, foi uma oportunidade de encontrar com as colegas e ao mesmo tempo em que aconteciam os estudos, puderam ver e trocar experiências com as colegas. Destacaram as oportunidades de conhecer e dialogar sobre diversas formas artísticas, que as tocaram profundamente num momento de muita sensibilidade. Além disso, destacaram a importância das medições cuidadosas das formadoras do curso, que acolhiam as manifestações de insegurança do coletivo e construíam formas de dialogar com elas.

De acordo com informações do site lepi.fae.ufmg.br, o curso foi estruturado com uma carga horária total de 148 horas, sendo 46 horas de atividades síncronas, 8 horas de seminários e 94 horas de atividades assíncronas, sendo:

- Atividades assíncronas compostas por cinco oficinas de literatura infantil, quatro tertúlias literárias sobre autoras mulheres brasileiras e suas obras, e dez encontros de sistematização de estudos dos oito módulos da formação.
- Atividades assíncronas compostas por leituras de unidades da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, realização de exercícios na plataforma Moodle, participação nos Fóruns de Debates, apreciação de vídeos diversos e aulas assíncronas gravadas previamente.

Esta formação foi organizada em módulos de formação quinzenais e utilizou os Cadernos da Coleção LEEI, como material pedagógico de base.

Desse modo, manteve a perspectiva de unidade dos aspectos ciência-arte-vida, que fundamenta aquela Coleção, bem como as seções para cada temática estudada: Iniciando o diálogo; Reflexão e Ação; Aprofundando o tema

Cada módulo foi organizado em atividades autônomas, individuais ou coletivas, destinadas à leitura de textos teóricos, de interpretação, de reflexão e de aprofundamento teórico. Além de relatos de realização de práticas pedagógicas, postadas na Plataforma de Aprendizagem *Moodle*. Outros tempos são destinados às atividades coletivas em encontros de estudo de forma síncrona, organizados em quatro modelos de acordo com a especificidades de cada um:

- **Encontro de Estudos:** com finalidade de articular o repertório teórico dos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil com as práticas das professoras. Promover reflexões e compartilhar experiências, aproveitando a oportunidade de encontro, mesmo à distância de todas as cursistas da turma.

- **Tertúlias Literárias:** encontros dedicados ao debate sobre obras de literatura adulta, na perspectiva de ampliação do repertório de literatura e formação leitora das cursistas, com a apresentação de obras literárias, bem como promover a apreciação estética, por meio da mediação realizada pelas tutoras.

- **Oficinas sobre literatura infantil:** com objetivo promover a leitura e a análise de aspectos textuais, gráficos e temáticos por meio de apreciação estética de variado acervo de obras de literatura infantil.

- **Seminários:** realização de palestras e diálogos sobre a prática e apresentação de relatos de cursistas, visando oportunizar a interação entre os diferentes sujeitos participantes do Curso LEEI.

Ainda de acordo com o Relatório de Atividades do Projeto de Formação Continuada LEEI, esta Edição, 2021-2022, por ser desenvolvida na modalidade a distância, oportunizou a formação de cursistas em diferentes regiões de Minas Gerais, dando os primeiros passos para que esta formação chegue a todo o país.

Outro elemento importante destacado no relatório foi o aspecto de se unir, ao mesmo tempo, pesquisa e prática nas escolas, colocando-se na mesma importância a formação de professoras de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, com a formação universitária. Este aspecto demonstra, que os programas de extensão são ricas fontes de

pesquisa e fortalecimento de novos programas, que numa perspectiva dialógica de produção de sentidos, possam contribuir com a construção da educação pública de qualidade no país.

Quanto ao material didático da formação, a Coleção LEEI Edição 2021-2022 é composta por 8 cadernos temáticos, um caderno de apresentação e um encarte voltado para o trabalho com as famílias. Estruturada conforme orientações, a Coleção integra ciência, arte e vida, articulando conhecimentos teórico-científicos com diversas manifestações artístico-culturais e práticas cotidianas na Educação Infantil.

O encarte, intitulado “Conta de Novo?! As famílias e a formação literária do Pequeno Leitor”, oferece orientações e sugestões de práticas de leitura compartilhada para as famílias, ampliando o diálogo do curso para além das professoras, abrangendo também as crianças e seus familiares. Foi projetado como material de referência para o curso de formação de professoras da Educação Infantil, inserido em uma proposta interativa e dialógica com acompanhamento contínuo das formadoras. Os textos e ilustrações foram criados por artistas e autores renomados e reconhecidos em diversas obras, reforçando o elo entre a criação poética, a estética e as diversas linguagens com a produção teórica de qualidade entre o cotidiano escolar.

Os cadernos apresentam temas organizados em três unidades interligadas, promovendo uma inter-relação entre ciência, arte e vida. A produção artístico-cultural, presente em todo o material, destaca a diversidade de manifestações que conectam a imaginação e os modos de linguagem à prática pedagógica. A coleção foi planejada com cuidado para articular forma e conteúdo, utilizando um projeto gráfico de Graça Lima e ilustrações de Mariana Massarani, Roger Mello e Graça Lima, artistas reconhecidos no campo da literatura infantil.

Os conteúdos dos textos estão em consonância com o ordenamento legal para Educação básica, Educação Infantil e para políticas de inclusão das diversidades. O Programa Nacional Biblioteca da Escola ganha destaque no caderno 7, devido a sua relevância na política de leitura e importância da formação de leitores de literatura para o curso.

A experiência teórica dos textos se articula com a estética por meio de manifestações artísticas presentes nos cadernos em ilustrações, poesia, contos, letras de música, reproduções de obras de arte, fotografias, espetáculos de dança e teatro, etc, em interação com o trabalho pedagógico junto às crianças de creches, pré-escolas. As professoras são convidadas a buscar aprofundamento em outros materiais, livros, artigos acadêmicos, textos poéticos, palestras e variados materiais disponíveis.

Ao longo dos textos, há sugestões para ampliação de experiências em livros de literatura, cantigas tradicionais e populares, filmes, desenhos animados, shows de música, pesquisas em sites, etc. Tudo isso considerando que, as professoras e crianças também têm conhecimentos e

experiências que precisam ser respeitados, compartilhados e experimentados coletivamente com a turma, escola e comunidade escolar. Todos os cadernos seguem uma mesma organização, composta por três unidades temáticas, que, por sua vez, é subdividida em sete seções distintas

1. Iniciando o diálogo: Introduz o tema a ser trabalhado e informa os objetivos que a cursista deve atingir. Podemos dizer que expor os objetivos ajuda a dirigir o olhar e esforços para identificar nos textos, elementos importantes.

2. Corpo do texto/unidade: A partir de texto teórico fundamentado em referências de outros autores e pesquisadores, desenvolve as ideias e os conceitos apontando as referências bibliográficas. Comprometido com o que foi apresentado antes, sobre a necessidade de criação de vínculos e sentidos daquilo que as professoras já sabem ou já experimentaram, com os temas tratados. Constroem interações das experiências e conhecimentos das cursistas, com os temas dos textos. Por meio de perguntas e questões sobre a prática docente na Educação Infantil, colocam as cursistas para refletirem individualmente e de forma compartilhada.

Ainda no corpo do texto, os autores articulam o conteúdo tratado com produções artísticas e culturais variadas, promovendo também uma troca de experiências e convite para as formandas buscarem outras referências para apreciação, valorização da cultura e possível compartilhamento com as crianças.

Ao final do texto, retoma-se a questão inicial, fechando o ciclo de ação-reflexão-ação ressignificada.

3. Compartilhando experiências: Compartilha experiências de práticas pedagógicas realizadas por outras professoras com crianças da Educação Infantil para que as cursistas possam ver materializadas os princípios e concepções teóricas tratados na unidade. Os elementos mostrados na prática pedagógica servem para mobilizar reflexões e discussões em relação às possíveis formas de desenvolver com as crianças práticas sociais de linguagem oral e escrita.

4. Reflexão e ação: Cada autor constroi formas de dialogar com as cursistas para que sintam-se desafiadas a fazer a reflexão sobre a temática abordada. Podem ser por meio de dinâmicas, atividades variadas, debates, entrevistas, entre outras.

Além das reflexões, são sugeridas situações práticas a serem desenvolvidas por elas com as crianças e compartilhadas com as colegas de curso nos encontros seguintes, como, por exemplo, observação e documentação do cotidiano, levantamento de perguntas para debate.

5. Aprofundando o tema: Nessa seção, encontram-se as atividades obrigatórias do curso. São formas de dialogar com os temas que foram trabalhados na unidade. Podem ser por

meio de indicações de outros materiais como filmes, vídeos e textos, que precisam ser acessados pelas cursistas para dar condições de responder ao que foi pedido pelo autor.

6. Ampliando o diálogo: Como o título indica, esta seção contém sugestões de leituras complementares, vídeos e filmes, com referência completa, das obras e uma sinopse ou ficha técnica dessas indicações, para facilitar a escolha de cada cursista.

7. Referências: Contém as informações bibliográficas de acordo com normas da ABNT, das obras citadas no texto.

Nossa avaliação é de que os cadernos foram elaborados considerando as orientações da coordenação do curso e que os autores dos textos conseguiram manter coerência nas concepções que embasam o curso, mesmo que cada um tenha um aprofundamento teórico. As concepções de infância e criança se mantêm, perpassam os textos, mesmo que, às vezes, não sejam explícitas.

Durante as entrevistas com as professoras, houve destaque para o caderno de nº 4 “Bebês como leitores e autores”. Este apresenta um enfoque relativamente novo, trazendo os bebês como leitores, o que despertou curiosidade e dúvidas conceituais, como por exemplo a pergunta: O bebê lê? Como mediar a leitura para essa fase de idade? Será que os bebês compreendem a leitura realizada? Que tipo de livros devem ser oferecidos para os bebês? Nem todas essas questões foram respondidas com a leitura do texto, mas muitas delas foram abordadas pelas formadoras, trazendo exemplos de livros literatura dedicados à essa idade e também pequenos vídeos com experiências de mediação de leitura. Há relatos de que a duração do curso não é compatível com o estudo de todos os textos da coleção.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

*Se, na verdade,
o sonho que nos anima é democrático
e solidário,
não é falando aos outros,
de cima para baixo,
sobretudo, como se fôssemos os
portadores da verdade
a ser transmitida aos demais,
que aprendemos a escutar,
mas é escutando
que aprendemos a falar com eles.
Paulo Freire (2015, p.111)*

Este capítulo descreve as escolhas metodológicas e estratégias adotadas na pesquisa, que se baseiam em abordagem qualitativa, com um estudo de caso centrado nos diálogos construídos durante a fase de coleta de dados das entrevistas durante os sete Encontros com as professoras cursistas da formação continuada LEEI Edição 2021-2022.

Partimos da hipótese de que as experiências vivenciadas nesse curso contribuíram para o DPD e para as práticas pedagógicas das professoras participantes, especialmente no que se refere à ampliação das experiências das crianças com as linguagens oral e escrita.

O tipo de questões apresentadas pela pesquisa nos remete à escolha pelo estudo de caso, em uma abordagem qualitativa. De acordo Diniz-Pereira e Lacerda (2009), a pesquisa desenvolvida nos contextos da prática na escola pode interferir positivamente na constituição dos saberes docentes e favorecer a construção da “tessitura de uma escola em que o conhecimento produzido passa a ser sistematizado, discutido, socializado – uma escola em que as proposições externas se misturam às proposições internas” (Diniz-Pereira; Lacerda, 2009, p.1233).

De acordo com Mazzotti (2007, p. 650),

[...] o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.

A escolha pela EMEI Rosinha para o desenvolvimento desse estudo de caso pautou-se, inicialmente, pela a avaliação da coordenação do curso LEEI, por considerar que mais da metade das professoras desta escola realizaram o curso demonstrando compromisso, interesse e participação ativa.

Ainda que o curso tenha sido oferecido a todas as professoras desta EMEI, nem todas participaram, já que foi dada a possibilidade da cada professor de não aderir à proposta formativa. Com isso, vinte e três professoras, incluindo a diretora e as coordenadoras, iniciaram a formação. Ao longo do curso, aconteceram desistências, e além disso, do grupo inicial, três cursistas pediram transferência e três desistiram do curso antes do final.

No início de 2023, também ocorreram mudanças de lotação de professoras para outras escolas. Sendo assim, do total de 23 cursistas inicialmente, a escola contava, no início da pesquisa, em maio de 2023, com 17 egressas do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Com essa realidade, todas as dezessete cursistas presentes na escola em 2023, aceitaram fazer parte da pesquisa. Responderam ao questionário inicial e participaram dos encontros das Rodas de conversa. Exceto quando ausentes no dia, ou quando a organização da escola não permitia a participação nos tempos de Estudo e Planejamento, porque estavam em sala. Para garantir esta participação, a coordenadora EMEI organizou os tempos de professoras com horários de regência e de extraclasse, garantindo ao mesmo tempo os direitos das profissionais e das crianças.

O segundo critério foi pela facilidade de acesso físico de deslocamento à escola e também acesso às relações, por já contar com conhecimento prévio da direção e parte do grupo de professoras, devido à experiência profissional, de acompanhamento pedagógico da equipe de Educação Infantil da Regional Pampulha, da pesquisadora, considerando como elemento que facilitaria os diálogos.

Com características consideramos que esta EMEI pode representar situações próximas a de outras Escolas Municipais da cidade de Belo Horizonte, uma vez que estão sob as mesmas formas de organização determinadas pela SMED-BH e ordenamento legal para a Educação Infantil.

Ao longo da pesquisa, com maior conhecimento da realidade, os critérios foram ganhando maior aprofundamento, dando ao estudo características próprias da escola, mas ao mesmo tempo, serem generalizadas para as outras EMEIs, como por exemplo, as impressões de algumas professoras de que a organização dos tempos, espaços e atribuições das docentes no cotidiano, não estão contribuindo para que elas consigam oferecer a todas as crianças o direito de terem suas especificidades atendidas.

De forma geral, acreditamos que este estudo, conduzido no contexto da Educação Infantil em Belo Horizonte, oferece uma visão holística sobre as formações profissionais oferecidas às professoras da Educação Infantil. Ainda que as percepções dos docentes tenham um caráter subjetivo, elas podem contribuir significativamente para a avaliação do curso LEEI em andamento, tanto em Belo Horizonte quanto em outras regiões do Brasil.

Para construir os diálogos com as professoras e coordenadoras foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, em grupo e também subdivididas em grupos menores. Esta organização foi eficiente para promover aproximações e interações entre as professoras e a pesquisadora, conforme afirmam Minayo e Costa (2018).

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo além de anotações no caderno de notas. Esses registros se constituíram como a base de conteúdos para as análises posteriores, em que a identidade real das participantes foi preservada, sendo trocada por nomes fictícios, como ocorreu com o nome da EMEI.

Além das entrevistas, foi utilizado um questionário on-line, inicial, respondido no primeiro dia, após a apresentação da pesquisa e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁴. Todas as participantes concordaram e assinaram o TCLE e se colocaram à disposição para colaborar. Nesse dia, também foram construídos acordos para a participação ativa do grupo para a construção do recurso pedagógico, contendo as práticas sociais de leitura e escrita alinhadas às concepções do curso LEEI.

O trabalho foi iniciado após a aprovação da pesquisa pelo Conselho de Ética²⁵ CEP/UFMG com o Parecer nº 6.130.088, pelo Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação/SMED-BH e pela coordenação do projeto APPIA Um Olhar para a Infância²⁶.

A inserção da EMEI Rosinha se deu, inicialmente, por meio de contatos informais, com manifestações de desejo de se desenvolver a pesquisa, devido à participação ativa do grupo de professoras, coordenação e gestão no curso LEEI na Edição de 2021-2022. Após a aprovação das duas instâncias, o segundo contato com a direção da EMEI foi para a confirmação da pesquisa na escola, com entrega formal da Carta de Apresentação e com os primeiros acordos para organização e construção de calendário para encontros com as professoras cursistas.

²⁴ Todos os documentos mencionados neste capítulo encontram-se nos Apêndices e Anexos da Dissertação.

²⁵ O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade. Necessitam da aprovação do CEP-UFMG os projetos de pesquisa, cuja fonte primária de informação seja o ser humano, individual ou coletivamente, direta ou indiretamente – incluindo suas partes.

²⁶ O Projeto APPIA: um olhar para a Infância surgiu em 2018 com o objetivo de articular e integrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em razão das possibilidades de convívio, em um mesmo espaço físico escolar, de crianças de 3 a 8 anos. <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-um-olhar-para-infancia>

Considerando a estrutura e a rotina da escola, não foi viável a organização de um único Encontro com todas as professoras para a apresentação inicial da pesquisa. Portanto, optamos por separar a equipe de professoras participantes da pesquisa em subgrupos, realizando o encontro em um único dia e em dois turnos distintos. Embora esta não fosse a abordagem ideal, essa foi a forma possível. Segundo a direção, não havia dias escolares e nem outras possibilidades de encontros em horário extraclasse. Diante da dificuldade de reunir todas as professoras fora do local de trabalho, devido às condições profissionais e pessoais, incluindo horário de trabalho duplos e responsabilidades familiares à noite, foi decidido que a coordenação geral iria organizar os Encontros, utilizando os horários de planejamento, com o grupo de professoras que cursaram o LEEI em 2021-2022 e que ainda permaneciam na escola em 2023. Esses serão descritos no próximo tópico.

Quanto ao cronograma de trabalho de campo na escola, ficou acordado que o primeiro encontro ocorreria no final do primeiro semestre de 2023, seguido de outros encontros nos meses de agosto e setembro. Preferencialmente, essas Rodas de Conversas ocorreriam às quartas-feiras, visto que é um dia propício para garantir a organização prevista.

As práticas de linguagens oral e escrita narradas pelas cursistas durante esse processo, foram analisadas a fim de identificar possíveis reverberações do curso e colaborar para a construção do recurso pedagógico de forma mais próxima do cotidiano.

A EMEI Rosinha, localizada na Regional Pampulha, em Belo Horizonte, está situada em uma área que, até recentemente, era considerada uma Vila. Trata-se de uma região antiga, com uma estabilidade relativa dos moradores. Atualmente, a maior parte das crianças matriculadas na escola reside nas proximidades, resultado de uma alteração nos critérios do Cadastro Escolar de Belo Horizonte. No início de suas atividades, a escola atende famílias de outras regiões da cidade.

Ao lado, há uma quadra de futebol, de responsabilidade da Associação do bairro. Anteriormente a escola era autorizada a usá-la desde que, formalizasse parcerias para o uso do espaço.

A EMEI Rosinha é uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte. O prédio conta com projeto arquitetônico da terceira fase da implementação. Foi construído pela Parceria Público Privada - PPP²⁷ entre a PBH e a Inova-BH. Conta com

²⁷ Este é o primeiro projeto em forma de Parceria Público Privada em Educação do Brasil! A PPP é resultado de uma iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte juntamente à Inova-BH, empresa da Transpes, que beneficia aproximadamente 25 mil crianças, jovens e adultos da capital mineira. A parceria foi desenvolvida e colocada em prática pela Secretaria Municipal de Educação sob a forma de licitação pública, ficando então a cargo da

dois andares, doze salas de referência para cada turma, uma sala multiuso, refeitório e parquinho no primeiro andar. Existem dois conjuntos de banheiros contendo também espaço para banhos e bancadas para vestiário nos dois andares, próximos às salas de atividades. No primeiro andar, também se localizam a secretaria, sala de coordenação e uma sala adaptada para a direção²⁸. Essa adaptação se deu a partir da alteração do não atendimento aos bebês no berçário. As salas, que antes eram exclusivas desta faixa etária, passaram a ser usadas para outros fins, no caso biblioteca e a sala que era destinada ao sono, se transformou em depósito de materiais novos, equipamentos e outros.

A área externa da EMEI Rosinha é menor em comparação com outras unidades da mesma rede, o que exige uma organização rigorosa do tempo de uso do parquinho, da sala multiuso e do refeitório por todas as turmas.

Figura 2 – Fotografia da fachada da EMEI Rosinha



Fonte: Martins (2017)

O Projeto Político Pedagógico - PPP da escola contém poucas informações sobre sua origem. A única referência é que sua criação foi resultado de um movimento da PBH para ampliar o número de vagas destinadas a crianças de zero a cinco anos. Não há registro, neste documento, sobre mobilização da comunidade, nem mesmo sobre as interações iniciais com a comunidade local, com a chegada da Escola.

A obra foi entregue em dezembro de 2015, com capacidade para atender a 400 crianças. Ainda de acordo com a PPPr, o início do atendimento se fez no mesmo mês da entrega da obra,

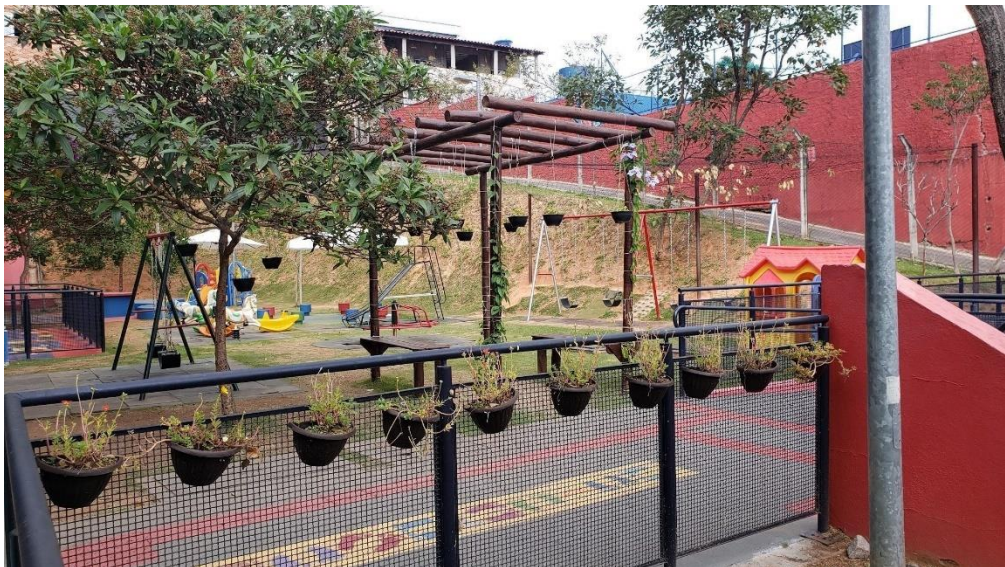
concessionária vencedora pelo menor preço, a Inova-BH, a construção e a administração de 63 Escolas ao longo de 20 anos.

²⁸ Após o término do atendimento do Berçário na EMEI, a partir de 2018, o espaço foi usado para a sala de multiuso. Com a reorganização, criou-se uma divisória para instalar a pequena sala para direção.

em dezembro de 2015, para 60 crianças. Como se pode visualizar, a fachada é comum a outras EMEIs, variando a posição do prédio no lote, de acordo com cada especificidade e disponibilidade da área. A circulação de pessoas é feita por portão de entrada, que é controlada por porteiros. Para acessar o prédio é preciso subir um lance de escada ou usar a rampa.

A área externa é relativamente pequena, contando com parquinho com brinquedos, bancos com sombreros e algumas árvores. Na lateral, há um corredor que comporta duas árvores e uma horta organizada dentro de pneus. Ao fundo, o muro de contenção do barranco é aproveitado para o manejo de um jardim suspenso com vasos de suculentas.

Figura 3 – Pátio na entrada com brinquedos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

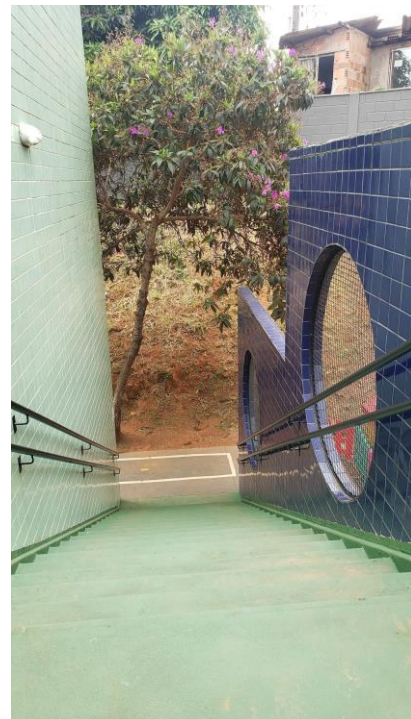
Figura 4 – Espaços externos do fundo e laterais com horta e árvores



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Escada do 2º andar de acesso externo

Vista do 2º andar para o fundo da EMEI



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

O hall de entrada é utilizado também para apresentação de projetos em andamentos e no segundo semestre de 2023 foi especialmente marcado com o projeto de literatura “Tecendo laços” com acervo de livros de literatura, brinquedos e objetos relacionados à cultura afro-brasileira e indígena. É também usado para os encontros das turmas no cotidiano, nas chamadas Rodonas.

Figura 5 – Hall de Entrada



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Nota: estas fotos são de épocas diferentes e demonstram o uso diversificado, de acordo com os contextos de cada época.

A lateral esquerda é composta por um banheiro masculino e feminino para adultos, em sequência há o acesso para área de serviço, lavanderia e cozinha, com uso exclusivo para adultos e funcionários.

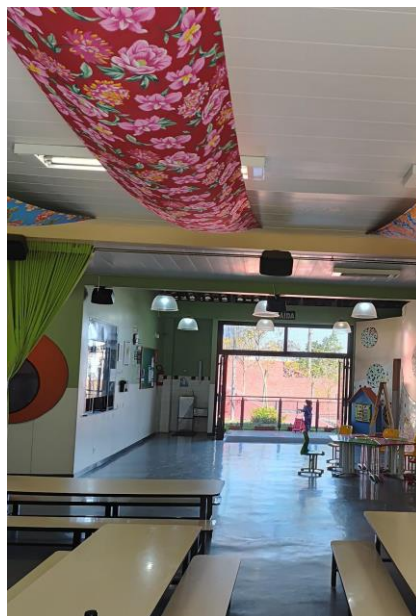
Figura 6 – Banheiros sociais feminino e masculino



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Ao fundo há o refeitório com acesso para a lateral, o que proporciona boa circulação de ar e luminosidade.

Figura 7 – Refeitório



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

As paredes dos corredores também são usadas como murais de exposição de trabalhos das crianças. A porta no final do corredor dá acesso ao fundo da escola, que no período da pesquisa de campo, encontrava-se em reforma. No ano de 2024, quando fizemos o Encontro para o Recurso Pedagógico já estava em uso conforme foto abaixo.

Figura 8 – Corredor 1º andar visto de frente próximo à entrada



Figura 9²⁹ – Mural de aniversariantes do mês, no corredor, próximo ao refeitório



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

²⁹ As fotos de murais expostos em corredores ou salas de aula, foram feitas nos dias dos encontros da pesquisa ou em outros momentos de visitas à EMEI. Todas com autorização da gestão da escola.

A Biblioteca funciona numa sala adaptada no fundo do corredor do 1º piso, onde antes funcionava a sala de atividades do berçário. O prédio padrão não conta com espaço reservado para biblioteca, somente uma sala para multiuso. A organização do acervo de livros da biblioteca passou por reestruturação no final do primeiro semestre de 2023, tendo o título como referência para a busca.

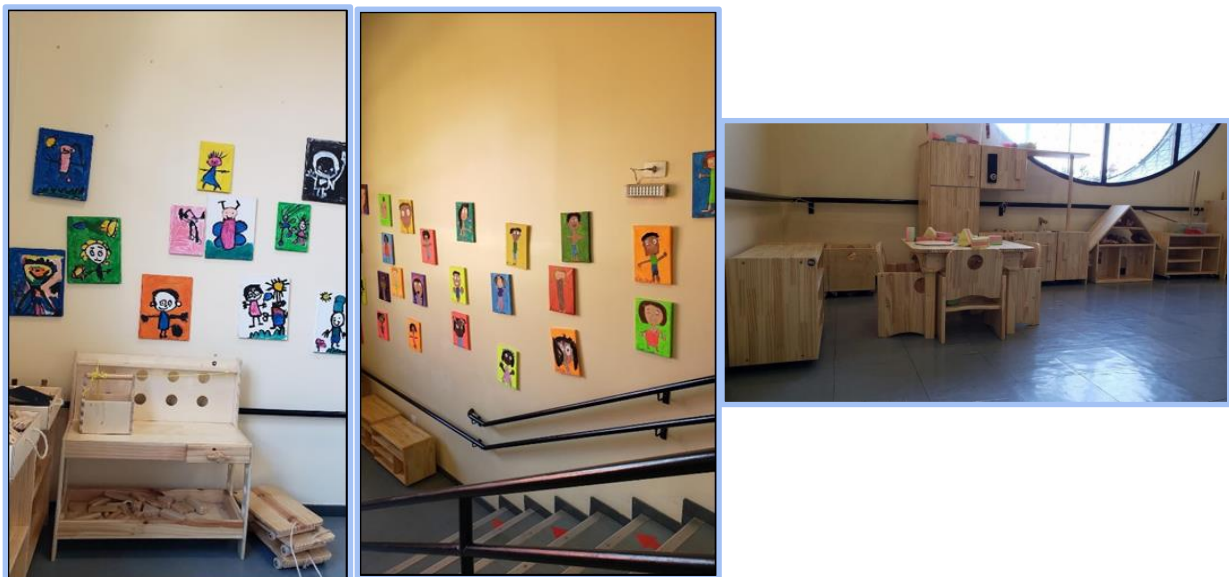
Figura 10 – Biblioteca - Local dos encontros com as cursistas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

O patamar das escadas de acesso do primeiro andar para o segundo é usado como uma estação de brincadeiras, ou cantinhos. No ano de 2023, foi montado com brinquedos de madeira simulando casinha e marcenaria.

Figura 11 – Escada para o 2º andar e patamar da usado como cantinhos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A galeria de arte costuma ser renovada com trabalhos das crianças, como pode ser vista, comparando as fotos acima.

O segundo andar conta com salas referência para as turmas de crianças de 3 a 5 anos de idade. Os corredores são largos com paredes em lajotas que servem de murais para expor os trabalhos das crianças.

Figura 12 – Corredor do segundo andar com mural nas paredes e carrinho contendo material para desenho e pintura para uso das crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

As salas destinadas às crianças são todas iguais, com o mesmo tamanho e formato. Têm armários ou prateleiras de um lado e do outro uma ampla janela, com uma base tipo varandinha, ajustada à altura das crianças. Existe também uma pia, e um filtro de água, ao lado da janela. A sala conta com luminosidade e circulação de ar necessárias ao ambiente coletivo de crianças. O piso é revestido com material vinílico, para evitar o contato direto com o piso frio. Ainda mais que as crianças em tempo integral, dormem, no intervalo do almoço, em colchonetes

organizados no chão das salas de aula.

O quadro de pessoal é estabelecido pela SMED-BH que determina o número de professores e auxiliares para cada Unidade Escolar, considerando as proporções de número de salas disponíveis para receber o número de turmas e também as idades das crianças. O número de salas do prédio é organizado considerando as prioridades estabelecidas pelo ordenamento legal, relacionando-as com a demanda de matrículas manifestada no Cadastro Escolar de cada ano. As crianças que entram têm prioridade de continuidade do atendimento até chegarem à idade de 5-6 anos de idade, que é o limite final de idade para permanecer na Educação Infantil.

Ao longo dos anos de criação da Carreira de Educadoras Infantis, a organização do quadro de professoras e gestão da escola passou por algumas mudanças. Podemos dizer que foi um processo de mais de 14 anos de reivindicações para melhorias na carreira das “Educadoras Infantis”, hoje “professoras para a Educação Infantil” da Rede Municipal de BH, e para que a escola conseguisse independência financeira e administrativa. Em setembro de 2018³⁰, a partir da Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, ocorreram significativas mudanças na carreira das professoras e também na questão da gestão. A Escola com atendimento exclusivo de Educação Infantil, antes denominada UMEI, passou a ser chamada de EMEI. Com esta desvinculação administrativa da Escola de Ensino Fundamental como escola Núcleo, a EMEI passou a contar com direção e vice- direção, em funções públicas comissionadas, coordenador Pedagógico Geral, um cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional.

No ano de 2023, todas as crianças entre um a cinco anos passaram a receber atendimento em tempo integral, distribuídas em doze turmas. A coordenadora geral informou que há casos de crianças atendidas em tempo parcial, conforme escolha das famílias ou responsáveis. A organização das turmas segue a resolução CME/BH nº 001/2015³¹, atrelada à demanda do cadastro escolar, que modifica a cada ano para atender a realidade do número de inscrições, como indicado nos dados apresentados pela coordenadora:

³⁰ Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências.

³¹ Resolução CME/BH Nº 001/2015-Fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). Edição: 4763 | 1ª Edição | Ano XXI | Publicada em: 14/03/2015. <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/conselho/resolucoes>, <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/1493>.

Tabela 7 – Turmas EMEI Rosinha (2023)

Turma	Quantidade de crianças
1 ano A	12
2 anos A	16
2 anos B	16
2 anos C	14
3 anos A	20
3 anos B	20
4 anos A	20
4 anos B	21
4 anos C	20
5 anos A	22
5 anos B	24
5 anos C	21
Total	226

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Segundo a diretora, para garantir esse atendimento, a EMEI Rosinha precisava, em 2023, de trinta e oito cargos de professoras. Mas, na realidade, atualmente há trinta e duas professoras, o que não corresponde ao mesmo número de cargos. Para resolver esta falta, algumas das professoras, fazem extensão de jornada no outro turno. Desta forma, nos dias atuais, não há falta de docentes para organizar o atendimento de todas as turmas dentro da proporção estipulada pela SMED-BH e Resolução CME/BH nº 001/2015.

O quadro de funcionários é diversificado quanto à forma de contratação. Alguns funcionários são contratados por meio da empresa de administração Minas Gerais Administração e Serviços S.A/-MGS, outros, pela Caixa Escolar e ainda há aqueles via a PPP com a Inova-BH, empresa criada para prestar os serviços estabelecidos por esta parceria.

Tabela 8 – Funcionários contratados pela EMEI Rosinha (2023)

Número funcionários contratados			
Cozinheiros MGS	Monitoras MGS	Monitoras Cx Escolar	Auxiliares Inova-BH
04	10	08	07

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A coordenadora geral, Flora, relatou que, neste ano de 2023, a organização da escola está diferente devido às orientações da SMED-BH para mudanças no horário intermediário. Isto é, entre o intervalo dos dois turnos de professoras, das onze horas e trinta minutos às treze

horas. As crianças ficam o dia todo na escola, isto é, das sete horas até às dezessete horas e vinte minutos, mas as professoras cumprem o horário previsto no concurso, que é de vinte e duas horas e trinta minutos semanais, o que equivale a um turno de trabalho.

Flora relata que no ano de 2022, no horário intermediário, contavam com professoras em extensão de jornada, para todas as turmas de tempo integral. Mas, em 2023, a SMED-BH não continuou autorizando extensão de jornada para todas as turmas, como acontecia antes. A autorização foi dada, somente, para quatro professoras com indicação de que seriam responsáveis para atuarem nas quatro turmas de crianças menores de um e dois anos de idade. Em decorrência disso, todas as outras turmas ficaram sem professora referência para esse horário. Ainda, segundo Flora, depois de realizarem muitas tentativas de organização e experiências em que a direção e a coordenação cobriam esse horário, e sem sucesso, a SMED-BH autorizou a contratação de monitoras para as turmas de crianças de quatro a cinco anos. Por isso, deu-se o expressivo aumento do número de monitoras contratadas via Caixa Escolar. Flora relata que há diferença de atuação destas monitoras. Aquelas contratadas pela MGS são destinadas ao acompanhamento das crianças com deficiência que necessitam de apoio e para auxiliar as professoras das turmas de um e dois anos. As monitoras contratadas via Caixa escolar são as autorizadas pela SMED-BH para ajudar no horário intermediário e também em trabalhos administrativos, quando for possível. Estas cumprem uma jornada de seis horas diárias.

Com relação ao grupo gestor da escola e as professoras podemos dizer que a maioria está na EMEI desde o início de seu funcionamento. Mariana, relatou que, na época, houve atraso na entrega da obra e, como as professoras já estavam nomeadas, permaneceram por meses na Escola Municipal que era núcleo da UMEI, (escola vinculada antes da mudança de 2018), em formação e discussão do PPP. A diretora acredita que este fato contribuiu para a criação de uma identidade para a escola. Mariana informou que o PPP está muito desatualizado, que já houve várias tentativas de reescrita, mas a organização do tempo para essa tarefa é sempre substituída por outras mais urgentes. Afirma que tem como meta a sua reescrita até o final da gestão no ano de 2024.

A diretora demonstra grande segurança e confiança ao falar sobre os processos iniciais da escola em 2015 até aos dias atuais. Relata que antes de ir para a EMEI trabalhava na antiga escola núcleo, como professora e depois como coordenadora, logo em seguida, na primeira gestão da escola, atuou como coordenadora de tempo integral e depois assumiu a direção, sendo este o seu segundo mandato neste cargo.

De maneira semelhante, Mirela, vice-diretora, também possui uma trajetória na escola desde seu início, tendo exercido a função de coordenadora geral antes da criação de seu cargo atual de coordenação geral.

Flora, a atual coordenadora geral, relatou que chegou na escola um pouco depois das duas, trabalhava em um só horário, exercendo a função de coordenadora de turno.

Tanto a direção como a coordenadora geral relataram que, desde a primeira gestão da escola, aprenderam a trabalhar juntas, discutindo e resolvendo de forma coletiva os inúmeros desafios. Essa experiência demonstra uma unidade, cumplicidade e afetividade na relação entre elas. Dentre esse grupo gestor, somente Cátia, que assumiu este ano a coordenação de turno nos dois horários, não estava na escola desde o início. Cátia antes de assumir a coordenação nos dois horários, estava em sala de aula em turno e no outro, na coordenação de meio horário.

No cotidiano para a distribuição dos horários das professoras e número de turmas, é considerada a proporção de uma professora referência para cada turma e uma professora, que divide seu tempo em duas turmas com projetos específicos. Essa organização se dá com base na lei Implementação da Lei nº 11.738/2008³² - Lei piso salarial do professor da Educação Básica no Brasil, que define como limite máximo dois terços da jornada de trabalho dos professores a ser desenvolvida junto aos alunos, sendo o restante do tempo dedicado ao trabalho extraclasse. Há também o Parecer CNE/CEB nº 18/2012³³, aprovado em 2 de outubro de 2012, que trata da aplicação desta legislação.

A escola segue também orientações da SMED-BH para a organização dos quadros docentes e seus tempos de regência, de coordenação e do projeto de apoio à aprendizagem, por meio do ofício de DRHU-ED/EXTER/Nº 198/2022, ou seja, para atividades de regência de classe (atividades de interação com os educandos) deve ser atribuída uma jornada de 15 horas para cada professor.

Para as turmas de Creche, de zero a três anos, e para as turmas de pré- escola, de 4 e 5 anos a recomendação da SMED-BH é: Três professores (as) para cada duas turmas (1.5 professor (a) por turma), com módulos de 1 hora e 30 minutos cada.

Esse trio ficará responsável pelo tempo de regência e pelo cumprimento do planejamento pedagógico dessas turmas, em caso de eventual ausência e /ou atraso

³² Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Brasil, 2008).

³³ Parecer CNE/CEB nº 18/2012, aprovado em 2 de outubro de 2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica (Brasil, 2012).

do(a) colega. Em caso de ausência do(a) colega, o(a) professor(a) que assumir a turma poderá, quando necessário, ter atribuída uma extensão de jornada para completar sua carga horária e garantir o seu tempo extraclasse (Secretaria Municipal de Educação).

Não há no PPP nenhuma menção a respeito dessa organização, mas pode ser vista tanto na prática como nos quadros disponibilizados pela Coordenadora. A partir da leitura destes quadros, podemos afirmar que a organização possibilita tempos de planejamento diários, a todas as professoras. Inclusive, como dizemos acima, foi essa forma que possibilitou a realização das Rodas de Conversa dessa pesquisa com as professoras cursistas. No Anexo B, há uma amostragem da organização dos tempos extra classe da turma de 1º ano.

Como mencionado, os instrumentos utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa incluíram questionário on-line, entrevistas semiestruturadas individuais e em grupos. Esses instrumentos são muito utilizados em investigações qualitativas. Maria Cecília de S. Minayo (2006), confirma o valor destes instrumentos para coleta de dados e são quase unânimes em alertar para os cuidados na sua preparação.

No âmbito desta pesquisa, o questionário foi introduzido com a finalidade de iniciar a interação. O questionário foi elaborado com o objetivo de conhecer as percepções das participantes, para então, em um segundo momento, durante as entrevistas, aprofundar e retomar as reflexões iniciadas no questionário.

Inicialmente, o questionário continha um extenso número de questões, o qual foi posteriormente reformulado para contar com aproximadamente dez questões. Nesse processo, foram suprimidas perguntas relacionadas à identidade das participantes, uma vez que tais informações viriam nos diálogos durante o restante do trabalho de campo. No caso dos subtemas relacionados às práticas pedagógicas de Leitura e Escrita avaliamos que, se a temática já estivesse contemplada em outras questões, poderiam ser suprimidas ou organizadas. Após as adaptações, o questionário final contou com dez questões, sendo a primeira destinada à aceitação de participação na pesquisa, a segunda abordando o tempo de trabalho na Educação Infantil e a terceira investigando a participação das professoras, em outros cursos ou formação continuada. As demais foram elaboradas com objetivos de explorar as concepções acerca do LEEI, a compreensão de cultura escrita, as práticas sociais de Leitura e Escrita na educação Infantil, com ênfase no planejamento, mediação e interações das professoras com os bebês e crianças pequenas. Enfim, o fazer docente na Educação Infantil e as relações com as linguagens oral e escrita.

Antes de sua aplicação junto às as cursistas, o questionário passou pela fase de pré-teste. O grupo selecionado para essa etapa da pesquisa foi composto por 6 professoras

envolvidas com o LEEI, atuando como tutoras e coordenadoras de tutoria. As leitoras críticas do pré-teste sugeriram:

1. Verificar a funcionalidade do questionário Google para garantir que ele seguisse ou não de acordo com a escolha da respondente;
2. acrescentar uma opção para marcação na questão de número 3, relativa à experiência de formação continuada. A nova opção permitiria indicar que a respondente não participou de formação continuada por falta de opção adequada;
3. alterar o formato das questões 3 e 7 para múltipla escolha;
4. refletir sobre a questão número 8, pois foi considerada confusa;
5. reformular a questão 2, uma vez que não aceitava marcação;
6. refazer a questão 5 para que seguisse o mesmo modelo da questão 4;
7. inverter a posição dos itens da questão 8 para facilitar a compreensão e marcação de opções.

Todas as sugestões foram acatadas a fim de tornar o questionário funcional, proporcionando autonomia para as cursistas responderem, com tranquilidade e agilidade usando seus próprios dispositivos móveis (celulares).

O cabeçalho do questionário continha o nome da pesquisa e um convite à contribuição delas na investigação. Também a descrição da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa-COEP/UFMG³⁴, com disponibilidade de contatos de e-mail e telefones das pesquisadoras, caso desejassem. A primeira questão foi sobre o consentimento de participar da pesquisa, caso a resposta fosse afirmativa o formulário continuaria para leitura e marcação das opções. Caso contrário, se a pessoa não quisesse responder, acabaria ali.

A dinâmica foi replicada em cada subgrupo, com a entrevistadora disponível para esclarecer dúvidas das cursistas, caso necessário. As próprias professoras interagiam entre si, trocando comentários ou discutindo sobre algumas questões. Das dezessete cursistas, somente duas estiveram ausentes nesse encontro, por motivo de saúde.

Com relação à entrevista semiestruturada, Minayo (2018) adverte sobre a responsabilidade do pesquisador em preparar as condições dos encontros, para que possa

³⁴ O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade. Necessitam da aprovação do CEP-UFMG os projetos de pesquisa, cuja fonte primária de informação seja o ser humano, individual ou coletivamente, direta ou indiretamente. <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>.

parecer com os contextos sociais e garantir relações e as falas de modos igualitários a todos os participantes. Afirma também que esse tipo de entrevista combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador formular questões que quer saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, abrir espaço para que ocorram reflexões livres e espontâneas do entrevistado sobre os tópicos assinalados. Nas palavras de Minayo:

[...] É necessário assinalar que a entrevista, como forma privilegiada de interlocução na pesquisa social, está sujeita à mesma dinâmica que as relações presentes na sociedade ou no grupo social, objeto de investigação. O que torna o trabalho interacional (ou seja, de relação entre pesquisador e pesquisados) um instrumento privilegiado de troca de informações sobre as pessoas é a possibilidade que a fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas de crenças e, ao mesmo tempo, possuir a magia de transmitir por meio de um porta voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor (Minayo, 2015, p.63). Cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e as sombras da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados ali produzidos (Minayo, 2018, p.13).

Considerando as contribuições de Minayo (2018), de que as entrevistas podem ser individuais ou em grupo de forma interacional, garantindo e valorizando os diálogos e narrativas das participantes com técnicas únicas e singulares de abordagem, a opção para o trabalho de campo foi utilizar este instrumento como a forma privilegiada de promover as interações com as professoras, as coordenadoras e pesquisadora envolvidas.

Ao todo foram realizados sete encontros presenciais com as professoras. Os preparativos para realização dos Encontros foram dialogados com a diretora e a coordenadora geral, visando garantir a condução adequada para os diálogos com as professoras cursistas. A organização dos grupos de professoras ficou a cargo da coordenadora geral, uma vez que era necessário separar as cursistas do LEEI das demais professoras.

Para o primeiro Encontro, foi estabelecida uma organização diferenciada dos horários extraclasse do cotidiano. No entanto, a partir do segundo Encontro, visando não atrapalhar a rotina da EMEI, optamos por realizar atividades dentro da organização da escola, mantendo a disponibilidade das cursistas nos horários extraclasse das quartas-feiras.

O quadro a seguir trará as informações básicas da estrutura dos sete Encontros realizados no ano de 2023. Sua descrição detalhada consta dos Anexos da Dissertação.

Quadro 1 – Descrição dos encontros para as entrevistas (continua)

Data	Nº encontro	Tema	Organização	Turno/Horário
10/07	1º Encontro	Apresentação da pesquisa, assinatura do TCLE e aplicação do questionário.	2 grupos pela manhã e 1 grupo à tarde	Manhã: 8h30 às 10h30; 10h30 às /11h30 Tarde: 14h30 às /16h
09/08	2º Encontro	Devolutiva do questionário e planejamento para continuidade da pesquisa.	3 grupos pela manhã e 1 grupo à tarde	Manhã: 7h30 a /8h30; 9h às /10h; 10h às /11h Tarde: 13h às /14h
16/08	3º Encontro	Concepções de: cultura escrita; crianças e cultura escrita; relações família e escola com a cultura escrita; linguagem oral e escrita na Educação Infantil	Horário de planejamento extraclasse-	Manhã: 7h/8h30; 8h30/10h; 10h/11h30 Tarde: 13h00/14h30
29/08	4º Encontro	Planejamento da EMEI e da professora	Horário de planejamento extraclasse- Entrevista com Coordenadora geral	Manhã: 7h/8h30; 8h30/10h; 10h/11h30 Tarde: 13h/14h30 -15h (entrevista)
02/09 (sábado-UFMG)	5º Encontro	Experiências no Jardim Mandala e Bebeteca. Roda de Conversa com a pergunta: “O que foi o LEEI para você?”	-Coletivo, sem subdivisões -Conhecendo do o Jardim Mandala -Lanche -Exploração da Bebeteca Roda de conversa-	8h/9h- 9h/9h20 9h30/10h -10h/ 11h
06/09	6º Encontro	Práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil	Horário de planejamento extraclasse	Manhã: 8h30/10h 10h/11h30 Tarde: 13h/14h30

Data	Nº encontro	Tema	Organização	Turno/Horário
25/07/24	7º Encontro extra	Recurso Pedagógico	Sábado Letivo -lanche coletivo -momento coletivo: contextualizar o recurso pedagógico; -experimentações de brinquedos e brincadeiras cantadas - Trabalho sem subgrupos registro das práticas	7:00/7:30 h

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os Encontros aconteceram de acordo com o planejamento, entretanto foram necessários alguns ajustes. Um deles foi a suspensão do dia vinte e três de agosto (23/08/23), devido às comemorações da Semana da Educação Infantil, em que fui convidada pela direção a participar da inauguração do Cantinho de Literatura Étnico Racial. Outra alteração foi a troca da quarta-feira, dia trinta de agosto (30/08/23), para terça-feira, vinte e nove de agosto (29/08/23), devido a compromissos das pesquisadoras na FAE/UFMG com a mostra do PROMESTRE. Além dessas mudanças no formato, foi necessário realizar adequações na condução da mediação³⁵ da pesquisadora. No que concerne à estruturação dos subtemas dos Encontros, reconhecemos que, apesar da dificuldade de separar aspectos que são intrinsecamente relacionados, seria interessante explorar na temática aqueles ligados aos modos de pensar, planejar e viver a cultura escrita no cotidiano da EMEI, uma vez que esses foram amplamente discutido no curso LEEI. Ademais, além das alterações no número de participantes, também houve mudança na composição dos subgrupos, uma vez que a coordenadora nem sempre conseguia manter as mesmas professoras nos mesmos horários devido a faltas, atrasos ou outras questões internas do grupo da pesquisa.

Acreditávamos que o primeiro Encontro serviria de guia para os outros, pois a partir daí teríamos percebido a receptividade do grupo para participar da pesquisa e também, com as

³⁵ Mudanças na mediação da pesquisadora. Foi percebido, por meio da análise da filmagem de um dos encontros, que a mediação não estava muito adequada para quem quer investigar um tema. Com isso, a partir do 4º Encontro, as mudanças foram realizadas para garantir a discussões mais aprofundadas dos temas: planejamento e práticas sociais de leitura e escrita.

respostas do questionário, poderíamos contar com subsídios dos elementos das primeiras análises.

Seguindo o planejamento, realizamos a primeira análise dos dados do questionário para extrair informações relevantes para a pesquisa e ajustar-nos aos prazos estabelecidos para o trabalho de campo com as entrevistas no segundo semestre.

Nesse caminho, optamos por focar nas questões seis, sete e nove do formulário, as quais abordaram, respectivamente, os temas: as concepções de Cultura Escrita, a relação da Escola de Educação Infantil com a Cultura Escrita e os aspectos ligados à formação docente necessária para de se trabalhar com as práticas sociais de leitura e escrita e com as crianças pequenas.

Portanto, programamos o 2º Encontro para ocorrer no dia nove de julho de 2023 (09/07/2023). O objetivo deste Encontro foi iniciar a devolutiva das primeiras análises do questionário e construir com o grupo as formas para dar continuidade aos Encontros com as entrevistas. As datas já estavam acordadas com a diretora e coordenadora, com previsão inicial de realização de todas às quartas-feiras nos meses de agosto e setembro deste ano.

Para cada encontro, planejamos uma experiência envolvendo as linguagens oral e escrita, como leitura de livro literário, brincadeiras com palavras, leitura e distribuição de cartão com poema, com uma letra de música ouvida durante o encontro, apresentação de vídeo-clipe de música, dentre outras práticas sociais de leitura e escrita para que as cursistas pudessem experimentá-las. No entanto, no primeiro Encontro, não houve tempo para a realização dessa proposta.

Para a análise das entrevistas coletivas, organizamos o material coletado e realizamos a transcrição dos diálogos dos encontros. As primeiras leituras foram classificando por temática e também por relevância que as professoras atribuíam a cada um deles, apesar de contarem previamente, no planejamento da pesquisadora, com conteúdos específicos, conforme apresentados no quadro.

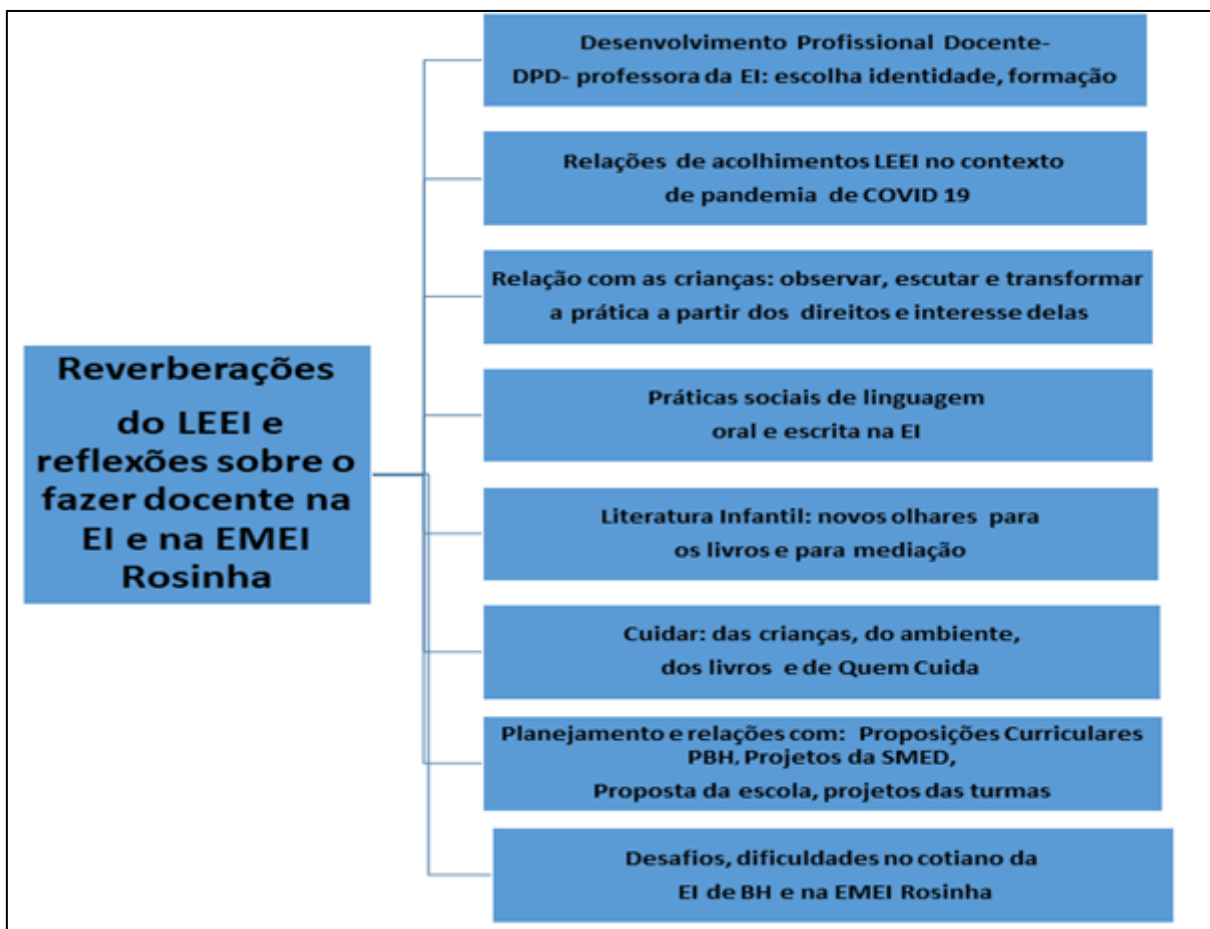
Após múltiplas leituras, selecionamos e classificamos os trechos mais alinhados aos objetivos da pesquisa e aos temas centrais, agrupando-os sob o título *Reverberações do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) - Edição 2021-2022*. Esse processo inicial levou à construção de novos reagrupamentos, considerando a relação das partes com o todo, especialmente as interações do curso LEEI com as práticas de oralidade e escrita na EMEI Rosinha. Em seguida agrupamos os trechos mais intimamente ligados aos objetivos da pesquisa na categoria 'Reverberações do LEEI'. Além disso, criamos duas novas categorias para abordar temas importantes presentes nos diálogos, embora não diretamente relacionados às

reverberações do curso: ‘Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)’ e ‘Desafios ou Dificuldades de Ser Professora da EI no Contexto: Brasil/BH/EMEI Rosinha’.

Concomitantemente à seleção e categorização, relacionamos os conteúdos aos objetivos da pesquisa e aos fundamentos teóricos que embasam o material didático do LEEI, construindo análises considerando os processos e contextos em que foram coletados durante as Entrevistas semiestruturadas com as professoras da Educação Infantil da RME-BH.

A partir destes exercícios, na segunda etapa da análise, realizamos novas análises e reagrupamentos, não perdendo de vista os relacionamentos das partes como todo, que é ser docente na Educação Infantil as interações do curso LEEI com a cultura oral e escrita vivenciadas pelas professoras e crianças na EMEI Rosinha. Com esta perspectiva, passamos para a 2ª etapa de análise, trazendo para a centralidade a pergunta: “O que dizem as professoras sobre as reverberações do LEEI na prática pedagógica na EMEI Rosinha?” As respostas para esta questão serão a base dessa Etapa de análise representada na figura abaixo e detalhada no próximo capítulo, a seguir.

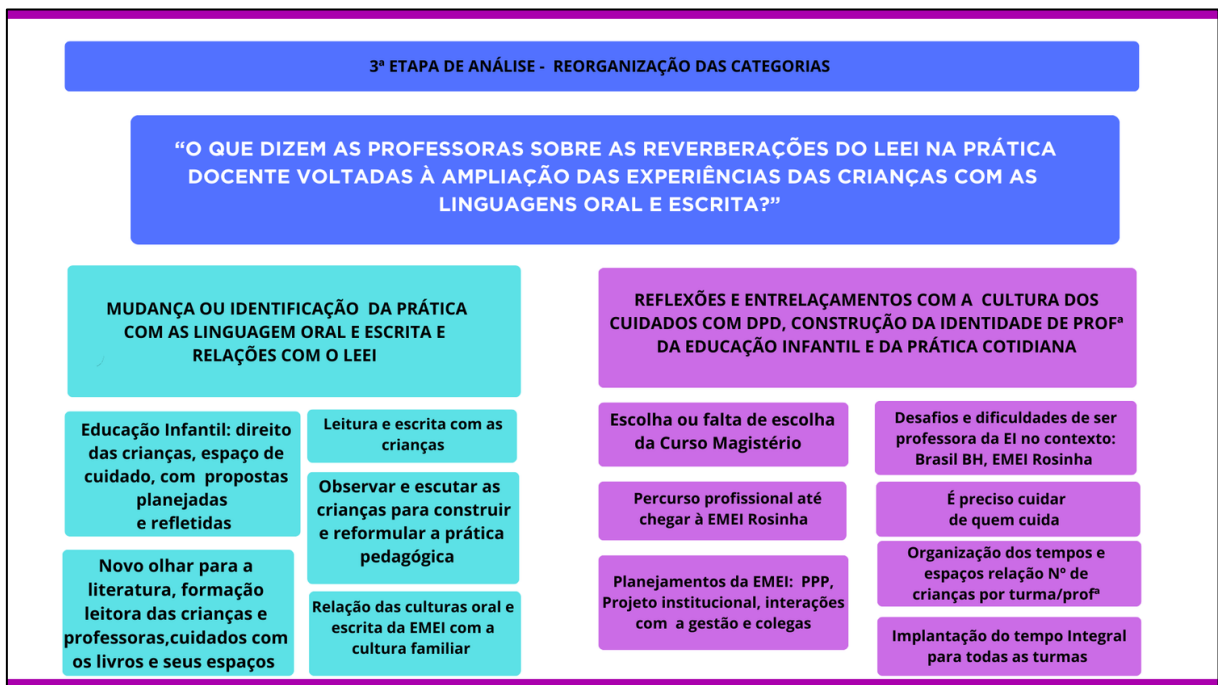
Figura 13 – Análise de conteúdos – segunda etapa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a terceira etapa de análises, fizemos novas reorganizações acrescentando às Reverberações duas categorias: “Mudanças ou identificações da prática com as linguagens oral e escrita e suas relações com o LEEI” e “Desafios e dificuldades de ser Professora da Educação Infantil no contexto: Brasil, BH e EMEI Rosinha”. Mas logo em seguida percebemos que poderiam ser unidas formando uma só categoria nomeada como ‘Reflexões e entrelaçamentos com a Cultura dos Cuidados com o DPD, construção de Identidade de professora da Educação Infantil³⁶ e da prática pedagógica’, como demonstra a imagem a seguir:

Figura 14 – Reorganização das categorias – terceira etapa



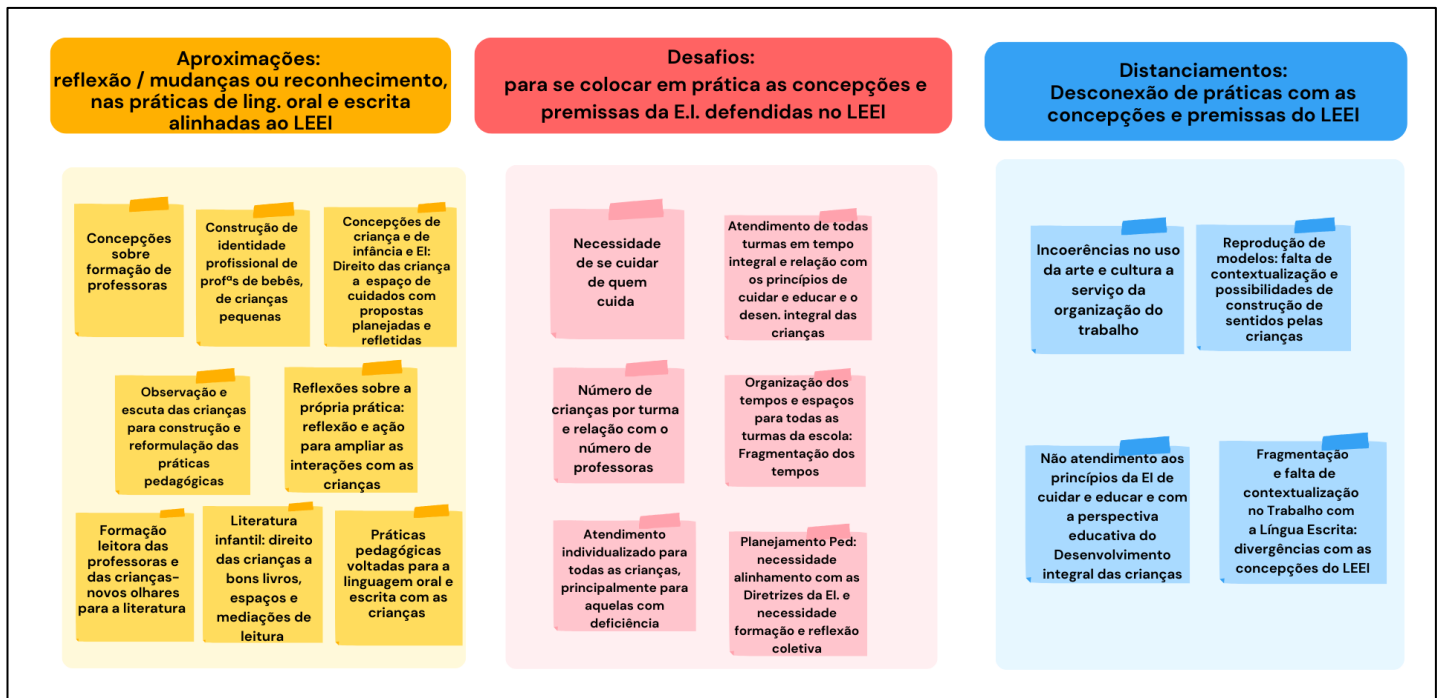
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na quarta etapa, aprofundando um pouco mais as análises, buscando identificar nos depoimentos das professoras os aspectos que demonstrassem as reverberações do LEEI nas práticas de linguagem oral e escrita descritas por elas. Percebemos que poderíamos acrescentar também nessa relação aspectos que estavam distantes das reverberações. Assim começamos a organizá-los em duas perspectivas. Aqueles que se aproximavam, que identificamos como reverberações e outros que se distanciavam das premissas e concepções adotadas pelo curso. Diante destes dois agrupamentos, sentimos a necessidade de reagrupar os distanciamentos, entre desafios para se colocar em prática as concepções e premissas da Educação Infantil, defendidas pelo LEEI, aspectos ligados ao contexto e outro aspecto de distanciamento,

³⁶ Temos consciência de que os aspectos relativos à identidade de professora, fazem parte do DPD, porém, escolhemos destacá-la, dentro deste contexto, devido o valor dado nas narrativas.

relacionado com com as concepções e práticas individuais das professoras. A este distanciamento, nomeamos como, desconexão de práticas com as concepções e premissas do LEEI. Como se pode ver na imagem abaixo.

Figura 15 – Reverberações do LEEI nas práticas de linguagem oral e escrita – quarta etapa



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com esta quarta etapa organizada, passaremos para o próximo capítulo com a descrição das análises, guiados pela pergunta: “O que dizem as professoras sobre as reverberações do LEEI na prática docente voltada à ampliação das experiências das crianças com as linguagens oral e escrita?”

4. O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO LEEI: REVERBERAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS CONCEPÇÕES DO CURSO

Considerando o objetivo de analisar as possíveis reverberações do Curso LEEI - Edição 2021-2022 nas práticas pedagógicas de professoras de uma EMEI da cidade de Belo Horizonte e, conseqüentemente, no DPD, faz-se necessário recuperar o conceito de reverberação empregado nesta pesquisa.

O sentido dicionarizado do verbo reverberar remete a fenômeno físico, vinculados à emissão, repercussão e reflexão de som ou calor, sendo um de seus sinônimos a palavra repercutir, que por sua vez sugere ecoar, ressoar. O Mini dicionário Houais apresenta como sinônimo as palavras: revérbero, reflexão e eco (Houais, 2023, p. 475)

Baseando-nos nos verbetes dicionarizados consideramos, para efeito desta investigação, as “reverberações” como sendo elementos perceptíveis nos depoimentos das professoras que guardam alguma relação com os conceitos, as premissas, as concepções expressas nos textos dos cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, bem como nas atividades coletivas e individuais desenvolvidas pelo LEEI na modalidade a distância. Podendo ser compreendido pelas cursistas, como mudança na própria prática pedagógica, a partir das apropriações do LEEI ou o reconhecimento de que no seu fazer, exista inter-relações com as concepções e propostas do LEEI.

Este texto de análises dos depoimentos será organizado em três partes. A primeira parte, intitulada “Quem são as professoras participantes da pesquisa e o que dizem sobre o LEEI? Aproximações das concepções do LEEI com a prática pedagógica”, apresentamos as análises do que consideramos ser aproximações entre as concepções e premissas do curso e as práticas pedagógicas das professoras, com base na comparação entre os relatos das práticas das professoras e os princípios do LEEI. Iniciamos com as percepções das professoras sobre o curso, que se fundamenta nas relações humanas, no estabelecimento de vínculos afetivos e nas interações dialógicas e respeitadas que permearam o desenvolvimento do curso. As professoras destacaram essas características como essenciais para acessar as propostas e objetivos do curso, incluindo os processos de DPD, a construção da identidade profissional na Educação Infantil e os percursos que as levaram até a EMEI Rosinha.

Haverá um subitem específico dedicado às reflexões e reverberações do LEEI observadas na prática pedagógica com as linguagens oral e escrita. Neste tópico, analisaremos as narrativas das cursistas, correlacionando-as aos objetivos do Curso LEEI, Edição 2021-2022,

e aos seus fundamentos teóricos e metodológicos. Enfatizaremos as reflexões do grupo de professoras sobre como o curso promoveu mudanças ou ampliou o olhar para as crianças, a partir das concepções de infância e de Educação Infantil, relacionando-as com as mediações e na influência nas práticas sociais das linguagens oral e escrita. Detalharemos esse processo em desdobramentos das análises das reflexões das cursistas, subdividindo-as de acordo com os temas enfatizados nos planejamentos, nas mediações e nas experiências com as crianças, e na prática pedagógica com a cultura escrita.

A segunda parte, intitulada “Formação LEEI: distanciamentos das concepções e premissas na prática pedagógica”, trará a análise das narrativas das professoras sobre os desafios presentes no cotidiano escolar, vinculados ao cumprimento dos direitos das crianças ao desenvolvimento integral, considerando o contexto da Educação Infantil no Brasil, na cidade de Belo Horizonte e na EMEI Rosinha. Nesta seção, serão abordados os distanciamentos entre as percepções das professoras sobre as práticas pedagógicas e as concepções do LEEI, destacando os desafios enfrentados pelas professoras na implementação dessas concepções.

O capítulo será finalizado com o tópico “Avaliações das cursistas sobre a formação LEEI”, que trará as percepções das professoras sobre a formação recebida na Edição 2021-2022, evidenciando as principais impressões e considerações das cursistas acerca do curso.

Todas as análises partem da questão norteadora: “O que dizem as professoras sobre as o LEEI?”. Embora o texto esteja organizado em partes, buscamos demonstrar os entrelaçamentos entre os processos de construção da identidade na Educação Infantil, o DPD das cursistas e suas práticas no contexto da EMEI Rosinha. Reconhecemos que há o risco de fragmentação ao categorizar os temas, mas esperamos que esse risco tenha sido minimizado pela descrição detalhada de cada subtema.

Para as transcrições das narrativas das professoras utilizaremos alguns sinais para aproximar a leitura às características da oralidade das narrativas. Todas as falas utilizadas foram extraídas dos diálogos das entrevistas coletivas durante os sete Encontros ou em entrevistas com a coordenação da EMEI.

Quadro 2 – Sinais utilizados na transcrição das entrevistas (continua)

Sinais	Sentido no texto
(inaudíveis)	Incompreensões de trechos ou palavras
Texto em letras em negrito	Palavra ou expressão pronunciada com ênfase

Sinais	Sentido no texto
/	Quebra de fala, interações de outras cursistas
(/)	Pequenas intervenções nas frases, ao mesmo tempo
...	Pausas
“ ” <i>Itálico</i>	Citações de conversas de terceiros,

Fonte: Adaptações da autora a partir de quadros de Neves (2010) e Hsslabercor (2023).

Quem são as professoras participantes da pesquisa e o que dizem sobre o LEEI? Aproximações das concepções do LEEI com a prática pedagógica

No capítulo anterior, apresentamos a metodologia, incluindo a explicação sobre como foi a aplicação do questionário e o desenvolvimento das Entrevistas. Neste capítulo, exploramos as reflexões e análises desenvolvidas ao longo da pesquisa. O questionário inicial enfatizou o desenvolvimento profissional das cursistas e suas percepções sobre o trabalho com a cultura escrita na EMEI, tema aprofundado nos Encontros seguintes³⁷. A pesquisa contou com a participação de 17 professoras, das quais 15 estavam presentes no dia da aplicação, mas uma não respondeu ao questionário.

Por meio do questionário foi possível traçar um perfil das professoras participantes da pesquisa. Todas as 14 cursistas que responderam têm mais de cinco anos de experiência na Educação Infantil³⁸.

Sobre a formação inicial e continuada, as professoras entrevistadas relataram que possuíam outras experiências de formação profissional que abordaram a temática da leitura e da escrita. Percebemos que 80% das cursistas já participaram de cursos além do LEEI, enquanto 20% não tiveram essa oportunidade. Esse dado sugere que as professoras se interessam por ações de formação continuada e participam delas quando têm oportunidade. Demonstram ainda que essa é uma temática que interessa a este grupo de professoras da EMEI Rosinha. Este dado reflete o número de cursistas da mesma EMEI e a permanência na formação até ao final.

³⁷ No contexto desta pesquisa usamos os termos “Encontros com as cursistas” para nomear os eventos em que ocorreram as entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes da pesquisa.

³⁸ Esse dado será detalhado especialmente nos dois primeiros Encontros, onde as professoras relataram seus percursos na área.

Aproximações com os conceitos e premissas com a prática pedagógica

Neste tópico, analisamos os diálogos tratando as narrativas com cuidado e respeito aos contextos sociais e culturais em que foram coletadas. Buscamos conectar as percepções das cursistas aos aspectos teóricos, concepções e objetivos da formação de professoras LEEI, bem como às perspectivas de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), dentro de uma abordagem democrática e participativa.

Concepções de formação de professoras presentes no LEEI

Compreendemos que a perspectiva de formação adotada na formação LEEI tem como objetivo apoiar a ação docente, em que a reflexão é condição para se construir e se consolidar o saber-fazer, desenvolvido por meio da prática, apoiada nos aspectos teóricos e culturais, presentes no percurso do DPD.

Os autores Maurice Tardif e Javier Nunez Moscoso (2018), explicitando elementos dos pressupostos de Schön (1993), afirmam que o profissional que apresenta um vínculo reflexivo com o seu trabalho, constroi a capacidade de refletir sobre a ação, entrando num processo de aprendizagem contínuo, e isso representa uma característica determinante da prática profissional (Schön, 1993). A reflexão realizada diretamente com a ação que a sustenta é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional. Destacam que o profissional reflexivo, nos moldes schöniano, deve também ser capaz de tomar um certo distanciamento para ter condições de analisar a prática: verbalizando, objetivando e avaliando, a fim de aprimorar e mesmo de introduzir novas perspectivas no plano pedagógico. Acreditam que é essa a “coerência desse ideal de profissional com o que se propõe atualmente na grande maioria dos programas de formação de professores é evidente” (Tardif; Nunez, 2018, p. 392).

Esse processo permite que as professoras critiquem situações, questionem estratégias e descubram as teorias subjacentes à ação docente. A reflexão sobre a ação contribui para a transformação da professora em uma profissional reflexiva, capaz de tomar decisões interativas e ajustar suas práticas com base no que as crianças expressam e nas suas análises. Quando essa reflexão é compartilhada entre pares, ela se amplia e se enriquece. Outro elemento importante no curso LEEI para ampliar a reflexão, são os estudos teóricos presentes no material didático, nas apreciações artísticas e nas interações com as formadoras.

Entendemos que essa forma de pensar a profissão docente, sob a perspectiva de uma formação reflexiva e crítica, também tem base no pensamento de Paulo Freire. Estudos de Saul, M. e Saul, A. (2016), citados anteriormente no capítulo 2 desta Dissertação, destacam a

importância das ideias de Freire na formação permanente dos professores, com o objetivo de transformar a realidade. Segundo os autores, Freire ressalta que: “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39, *apud* Saul, M.; Saul, A., 2016, p. 31).

A expressão “ação-reflexão-ação” está amplamente associada ao pensamento freireano sobre educação e à maneira ética e crítica de agir sobre a realidade. Os autores afirmam que, para Paulo Freire,

A formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime. (Saul, M.; Saul, A., 2016, p. 12).

As narrativas das cursistas revelam que o LEEI promoveu uma formação reflexiva, na qual formadora e formandas se veem como pessoas em constante desenvolvimento. Durante os Encontros foi possível ouvir as professoras considerarem que este curso foi diferente dos outros, que puderam conversar, ouvir opiniões das colegas e refletir coletivamente sobre a docência na Educação Infantil, sobre os processos formativos e sobre as condições que estavam vivenciando durante o curso, que se deu durante a pandemia de COVID-19. Reconhecem que este processo de reflexão é inerente ao exercício da profissão. Como relatado por Mariana, diretora da escola, no primeiro encontro para apresentação da pesquisa:

Complementando o que as meninas estavam falando sobre o resgate da infância.. O LEEI teve essas etapas, né? O resgate das nossas infâncias, essas partilhas, depois o resgate da docência... Como que a gente iniciou, e o porquê? Cada uma foi falando e isso de certa forma mexe dentro da gente, né? O que a gente vai parar pra pensar em coisas que talvez a gente não tinha pensado antes, porquê? Como foi? O que aconteceu? Por que que eu cheguei até aqui? ... Qual foi essa trajetória? A gente pode compartilhar umas com as outras, né? Coisas assim, a gente nem tinha ideia do que a outra tinha vivido, tinha passado e eu acho que isso é importante pra nossa autoestima, foi importante!... Eu tava num momento de um crescimento intelectual e de reflexões, em cima do magistério, da pedagogia, do meu fazer, então ... **foi muito marcante!** Eu tava já nessa fase de pensar mais [...] Então, isso ajudou [...] a entender por que, de aceitação, de virar algumas chaves [...] de poder admirar a colega que tá com você, que você não sabia o que foi daquela forma...(1º Encontro, 10/07/23).

Considerando os aspectos apontados podemos afirmar que o curso LEEI, Edição 2021-2022, foi significativo para as cursistas, principalmente por ter proporcionado uma oportunidade coletiva de reflexão sobre as práticas já existentes no contexto da EMEI e no DPD

de cada uma. Essa reflexão crítica e dialogada, baseada nas experiências prévias desse grupo de professoras experientes, foi essencial para a construção de mudanças ou mesmo para a confirmação de que estavam no caminho do desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo, alinhando-se com as propostas do curso.

O LEEI e as possibilidades de diálogos e reflexões sobre o percurso profissional

Analisando ainda alguns dos depoimentos do primeiro Encontro com as cursistas, percebemos que falar sobre o LEEI provocou nelas, lembranças afetivas e memórias do curso. Muitas mencionaram que o curso acontecia por meio de reuniões virtuais semanais, e que estes encontros de formação proporcionavam maior conexão com as colegas, diferente da rotina diária da escola. Relataram que, durante as reuniões, puderam expressar sentimentos, medos e conhecer melhor a vida das colegas, incluindo suas casas, familiares e animais de estimação, o que trouxe proximidade e empatia ao grupo. Em alguns casos, os encontros virtuais ajudaram a superar o isolamento da época e fortalecer sua identidade como professoras da Educação Infantil, como evidenciado pela fala da professora Sara.

O LEEI, eu acho também uma coisa que foi muito legal falar do início do LEEI, quando nós começamos.[...] Veio em uma época em que todos estávamos dentro de casa em situações assim, mais confinados, né? Pela situação, isso ajudou muito a gente![...] A gente via as pessoas, a gente podia dar uma risadinha, ou dar um chorinho... era um momento da gente, né? Inclusive quando a gente estava fazendo, até meu marido, [...] Ele falou: *“eu estou vendo quanto isso está sendo importante pra você! A gente vê como que você fica nesse momento, você fica relaxada! Você fica com suas colegas. Você está com o seu momento, né?”*.... Então eu acho que isso foi muito bacana, sabe? (1º Encontro, 10/07/23).

Estes e outros depoimentos demonstram que as cursistas perceberam o aspecto do cuidado no curso LEEI como uma característica essencial e diferenciada das outras formações que participaram, especialmente na Edição 2021-2022, que foi adaptada do modelo presencial para o virtual devido à pandemia de COVID-19.

O Curso é reconhecido por sua estrutura interativa e participativa, com momentos de discussões coletivas, trabalhos em grupos e com experimentações de outras linguagens artísticas, leituras coletivas, tertúlias literárias e outras formas de ampliar o conhecimento cultural das professoras. Com a mudança para o formato virtual foi necessário que a coordenação do curso e as formadoras se esforçassem para manter essa perspectiva à distância. O que, naquela época, foi uma exigência para as escolas e outros tipos de trabalhos.

Nesse sentido, podemos dizer que foi momentos de aprendizagem para as formadoras e professoras. Durante os relatos nas entrevistas, muitas professoras demonstraram a percepção

delas a respeito do empenho das tutoras para manter respeito e interatividade durante os encontros on-line. Também os aspectos de cuidado do curso e das formadoras, foram verbalizados em vários depoimentos, durante os Encontros iniciais, destacando as experiências e as mediações das tutoras, nesse contexto de Pandemia da COVID-19, em período de fragilidade e insegurança. No trecho abaixo, Marina reforça a importância desses momentos de escuta das manifestações de tristeza e insegurança causadas pela Pandemia de COVID-19, na apreciação estética de outras linguagens: músicas, poesia, literatura e da valorização da profissão de professora da Educação Infantil e do percurso do Desenvolvimento Profissional Docente.

Acho que foi um momento de valorizar a história da docência, as nossas próprias histórias, dentro da docência. E aí resgatando a nossa infância, falando do nosso papel como mulher também, isso foi muito colocado. O fortalecimento do coletivo, ainda mais num momento de muita fragilidade, que foi no momento da pandemia. Era um momento em que a gente se encontrava, a gente falava muita coisa que a gente tava sentindo. Em muitos momentos a gente chorava, a gente falava de arte, a gente falava de poesia, de música, de literatura. [...] e foi aquela primeira experiência com o MEET, de Zoom, tecnologia... e a gente tava se vendo, uma na casa da outra. Hoje é tão normal, mas naquela época, a gente ficava assim, gente olha lá no fundo, a casa dela, [...] Então assim, a gente teve uma intimidade, né? (1º Encontro, 10/07/23).

Em outros trechos, Mariana também destacou a presença, mesmo virtual, de pessoas importantes para a referência da Educação Infantil, como por exemplo, a coordenadora do curso, Mônica Correia Baptista e de Rita Coelho, coordenadora da Educação Infantil do MEC.

Observando as narrativas, percebemos que aspectos de cuidar e educar e a ampliação de experiências, desta Edição do LEEI, oportunizaram às cursistas, diálogos por meio de diferentes linguagens, o que contribuiu para construção de vínculos afetivos e reflexivos entre as cursistas e também com a formadora.

Cecília Goulart e Adriana Santos da Mata (2016, p. 45) afirmam que “por meio da linguagem verbal, criamos, comundo e recomundo a realidade e a nós mesmos”. Acreditamos que os diálogos no curso e nos Encontros da pesquisa possibilitaram às cursistas refletir sobre suas experiências e reconhecer a importância das relações de cuidado e educação para suas experiências com colegas e para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Lidiane Reto (2017), baseada em Gatti (2009), afirma que o desenvolvimento profissional vai além das competências técnicas, envolvendo a integração de modos de agir e pensar, com conhecimentos, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e modos de trabalho, bem como as intenções, valores individuais e de grupo, e a cultura da escola.

Com base nas ações afetivas proporcionadas pelo curso, algumas professoras compartilharam suas lembranças do LEEI, se referindo às atividades que envolveram objetos e memórias da infância, além de trocas de experiências com as tutoras. Essas lembranças foram vistas, por nós, como reverberações do LEEI, como exemplificada na resposta da professora Gal, dada à pergunta “o que foi o LEEI para você?”:

Gostei muito das atividades, enquanto resgate de memórias afetivas... Uma que eu lembro e que mexeu muito comigo, que era um objeto de apego antigo... e eu lembrei de uma bolsinha que uma tia minha me deu há muitos anos, eu tinha 11, 12 anos, e eu ainda tenho essa bolsinha até hoje, ela resgata memórias afetivas. Dessa tia eu lembrei que ela contava histórias para a gente, eu ia muito para casa do meu avô... Então a gente foi resgatando isso, a nossa infância ... eu fui relembando disso [...]. Gostei também de lembrar dos momentos em sala com os alunos, das atividades que a gente fazia, que remontava, enquanto elas (as tutoras) iam fazendo e ensinando. Então eu fui me recordando de algumas coisas (2º Encontro, 09/08/23).

As propostas do LEEI em trazer as memórias afetivas das professoras, foi marcante para muitas cursistas. O ato de rememorar a própria infância possibilitou a criação de elo entre as experiências passadas, com outras infâncias de diferentes contextos culturais e de época das crianças atuais presentes na escola. Essas lembranças podem contribuir para conectar as infâncias de antes e de hoje e oferecer elementos para as cursistas avaliarem as concepções que pautam as suas interações com as crianças de suas turmas. Richter (2016) afirma que:

O desafio da docência na Educação Infantil consiste em cruzar fronteiras entre o tempo adulto e o tempo criança, nos modos de perceber o mundo como estratégias para construir uma pedagogia voltada para a intenção de estender pontes entre expressões culturais nos processos coletivos e de aprender a significar o vivido. Trata-se de conquistar um lugar que estabeleça o trânsito da linguagem entre gerações, pelo cruzamento de fronteiras entre os modos de produzi-la e compartilhá-la (Richter, 2016, p. 36).

Outra característica da formação LEEI é a perspectiva de “construção de pontes” de entrelaçamentos com as questões afetivas que são significativas para as cursistas, para que elas possam também, construir pontes com o seu próprio DPD e com as mediações com as crianças. O curso constroi sua perspectiva formadora, com base nos mesmos princípios da formação das crianças. Isso é, considerando todos, como seres de direitos ao desenvolvimento amplo e permanente.

Para ilustrar essa interligação de vários aspectos e a abrangência da formação promovida pelo LEEI, apresentamos o diálogo entre Mariana e a professora Pity, que é significativo para esclarecer suas percepções sobre as características que diferenciam este curso de outras formações das quais participaram.

Mariana: Então o LEEI, ele além do conhecimento acadêmico, que também empodera a gente, deixa a gente mais segura! Ele mexeu com outras coisas em nós! Eu digo, né, mexia comigo! Quantas vezes, a gente não chorou naquele curso, né? /Noh! (Vozes de confirmação ao fundo). Então eu acho que ele vem com o conhecimento técnico, com reflexão [...] ele é muito forte, nesse sentido afetivo, emocional e de **conteúdo esplêndido!** Assim, né, vem com a parte teórica [...] que é deliciosa para ler e em seguida vem com a parte de reflexão, citando exemplos das professoras com atividades. **Coisas que às vezes, que a gente faz e não percebe o que tá fazendo!** Então quando você vê lá, que tá tendo um exemplo, que é daquilo que você faz, aí você pensa: **só me falta tomar consciência, porque eu faço isso! Ah, O Negócio é muito maravilhoso!** Assim, a gente desejaria que fosse muita coisa diferente! Que a gente tivesse oportunidade de criar, de falar, de... mas a rotina de escola, às vezes é bem injusta com a gente! E ...veio naquele momento de pandemia horrorosa! Então, eu penso nisso, assim, que **a parte afetiva foi muito importante!** (5º Encontro, 02/09/23).

Pity: Até por isso, que eu acho que não deveria chamar de Leitura e Escrita, porque acho que reduz! Porque ele é tão amplo, porque pra mim, ele fala da Educação Infantil, da infância, de uma maneira muito ampla assim... até o olhar que a gente tem para a criança, para o desenvolvimento dela, a importância da arte, pra mim, isso ficou muito forte, ... valorizar ... meu olhar mudou! Eu acho que eu era mais prática! Então eu acho que eu fiquei mais sensibilizada pra isso! E a importância da literatura. Para mim, é o que ficou muito forte! Então eu acho que o nome reduz, o tão amplo, que ele é! E acho que devia ser uma pós-graduação! **Deveria ser reconhecido como uma pós, porque ele é muito rico, é muito ... profundo!** (1º Encontro, 10/07/23).

A abrangência do LEEI é reforçada neste e em outros trechos dos depoimentos da professora Pity. Ao argumentar que o título do curso não reflete a dimensão ampla da formação e, com humor, sugere que o curso deveria ser uma pós-graduação. Elogiou o curso não apenas pelo conteúdo técnico, mas também pela formação humana que proporciona, destacando sua abordagem diferenciada ligada ao desenvolvimento da sensibilidade e apreço pela arte. Enfatizou a importância das manifestações artísticas presentes desde o Seminário de abertura. Relata suas impressões iniciais do curso, especialmente na apresentação cultural, que abriu os trabalhos. Disse que naquele dia considerou esta ação como desnecessária, por considerar que estava tomando tempo do conteúdo do curso, e por isso, preferia que fossem direto para a parte prática. No entanto, ao assistir a apresentação, percebeu que a atividade cultural apresentada, a havia tocado profundamente e com isso apurou sua sensibilidade, e com o tempo esta sensação, foi ajudando a transformar seu olhar para a literatura, considerando-a como arte.

A arte, a gente precisa disso e eu tava tão assim, tem que estudar, tem que melhorar a performance, ter mais sabedoria, ter mais conteúdo... **Mas o negócio foi lá no âmago do ser! Foi lá na alma!** (Risos, tô brincando, mas é...). Assim, sensibilizou! **foi pra outro nível...** e apurou meu olhar, ... eu acho que me fez apreciar mais o livro, ... ter outro olhar sobre a literatura, ter outro olhar sobre a arte, enquanto pra mim também, não só pra criança, mas pra mim, enquanto pessoa, enquanto profissional também! Aquele caderno, [...] sobre o bebê, **pra mim um dos melhores cadernos, eu achei muito ... fala de uma coisa ... muito afetuosa ...** acho que ... sensibiliza! Toca! (5º Encontro, 02/09/23).

Em outro trecho, a professora Pity destacou a necessidade de incluir as próprias educadoras nesse cuidado, afirmando que: **“É preciso cuidar de quem cuida”** e a partir disso pudemos constatar que essa concepção de cuidado é fundante também para a formação do LEEI, que tem como base as relações com as pessoas na perspectiva da formação humana.

Esses elementos foram analisados no contexto da profissão docente na Educação Infantil, reforçando que os cuidados contínuos com as crianças, também são importantes para as professoras e todos os envolvidos no processo de desenvolvimento.

Identidade profissional de professoras de bebês e de crianças bem pequenas

As dimensões do cuidado e da educação como eixos estruturantes para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil estão diretamente relacionadas à escolha profissional e à construção da identidade docente das professoras. Esse tema é complexo e desafiador, enraizado em concepções de diversos campos teóricos e em questões culturais e sociais, muitas vezes, carregado de preconceitos de gênero.

O LEEI aborda essa relação entre o magistério e o feminino, no texto: “Profissão e Formação Docente: Introduzindo algumas reflexões” (Baptista *et al.*, 2016). As autoras e coordenadoras do LEEI, consideram essencial discutir essa questão para ajudar as cursistas a refletirem sobre sua identidade profissional. Afirmam que a docência para as crianças, predominantemente feminino, enfrentou em sua história, o paradoxo de as mulheres serem, ao mesmo tempo, destinadas ao lar e incentivadas a atuar em uma esfera pública, atribuindo à profissão características “naturalmente” femininas,

[...] submissas, dóceis, sensíveis, dependentes, minuciosas, intuitivas, pacientes, ao passo que os homens eram tidos como lógicos, organizadores, fortes, agressivos, independentes, decididos. Essa distribuição de funções e de esferas (pública e privada) foi construída historicamente e se relacionava às condições materiais e concretas de produção e organização da família (Baptista *et al.* 2016, p.19).

Podemos afirmar que historicamente a profissão de professora, por muito tempo, foi associada ao papel materno, tornando a escolha pelo magistério, como a profissão adequada para as mães, em que podia-se conciliar o trabalho com as tarefas domésticas. A profissão, considerada uma vocação feminina, priorizava o dever cívico e “maternal” em detrimento das questões profissionais, o que impactava inclusive nas condições de trabalho. Entendemos que essa visão persiste na Educação Infantil, segundo a qual o cuidado e a educação de crianças pequenas, ainda são vistos como extensão do papel materno, algo que ocorre no ambiente

doméstico e é realizado por mães e outras mulheres da comunidade.

No livro “Professora sim, tia não!” Paulo Freire (1997) apresenta uma análise para essas contradições da visão cultural da profissão das professoras da Educação Infantil, quando chamadas por tia, reforçando os papéis atribuídos às mulheres na família. Ainda nos dias atuais, apesar dos avanços, as tensões ligadas ao cuidado das crianças, ainda estão permeadas por antigos preconceitos. Mesmo com a Constituição de 1988 garantindo que a educação das crianças é um dever da família e do Estado, sua plena efetivação no cotidiano ainda não foi alcançada. A integralidade do desenvolvimento humano, fundamentada na CF/88, na LDB (1996) e nas DCNEI (2009), deveria ser assegurada nas propostas pedagógicas de cada instituição, conforme discutido nos textos da Coleção LEEI.

Percebemos que apesar das conquistas legais, a integração do cuidado como parte essencial da educação nas escolas brasileiras é um tema relativamente recente. Esse assunto tem atraído a atenção de pesquisadores, especialmente no campo da educação de bebês, como Daniela Guimarães (2018), Érica-Dumont-Pena (2015, 2018), Laís Bitencourt (2020) e Rodrigo Colla (2020). Esses estudos contextualizam o termo "cuidado" a partir de suas raízes históricas e culturais, ligando-o à cura (*sorge*) e associando-o à saúde e aos profissionais do cuidado, como as enfermeiras. Os autores (as) também revelam que o cuidado é condição essencial para a sobrevivência humana, foi historicamente atribuído ao papel feminino no âmbito doméstico, influenciando o campo profissional. Bitencourt (2020), citando Joan Tronto (1997), avalia que, na cultura brasileira, o cuidado tem significados morais diferentes para homens e mulheres: homens cuidam **das coisas**, enquanto as mulheres cuidam **das pessoas**.

No texto “O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo”, Rodrigo Colla (2020) explora o termo “cuidado” na formação do ser humano. Ele argumenta que a vida humana é indissociável do cuidado, uma vez que, desde o nascimento, dependemos de outros adultos, e essa dependência é fundamental para a formação da essência humana.

Colla (2020), citando Marta Nörnberg (2013), afirma que somos um “ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros” e destaca que, ao cuidar dos outros, também cuidamos de nós mesmos, e essa relação nos constitui. Segundo Colla, essa autora, destaca a importância essencial que o toque e o tato têm nas manifestações de cuidado, na Educação Infantil, nas trocas com os outros e com o mundo:

Não por acaso, uma pedagogia atenta ao corpo, na educação infantil, deve reconhecer o corpo do bebê como “potência de criação e construção de conhecimento” (Nörnberg, 2013, p. 110). A corporeidade, afinal, é, por excelência, a principal linguagem dos

bebês. Esse reconhecimento deve apostar nas linguagens não verbais, passando pelo campo da sensibilidade e fomentando o exercício desta junto com os diversos interlocutores desses espaços institucionais, que devem prezar pelo acolhimento e pela qualidade das interações, pois “a relação entre os bebês e os adultos, feita por seus corpos, no contexto do berçário, dá razão de ser à Pedagogia” (Nörnberg, 2013, p. 112).

Essas concepções são particularmente ressaltadas quando tratamos do cuidado e da educação de bebês e crianças pequenas. As dimensões corporal, afetiva e cuidadosa estão presentes nas DCNEI e no LEEI, e podem ser observadas no cotidiano da Educação Infantil, não apenas nas ações de higiene, mas também numa perspectiva de bem-estar, que influencia os modos de ser e estar no ambiente e nas interações interpessoais.

Com base em Colla (2020), podemos afirmar que essas manifestações de cuidado nos constituem e nos definem. Todo (a)s nós, nas relações com os outros, assumimos papéis de cuidado e acolhimento. O cuidado na Educação Infantil vai além da mera proteção; é uma atitude prática de ser-no-mundo que organiza a vida em sua totalidade através das relações. Essas nos aproximam da “mundanidade do mundo que acolhemos-sendo-no-acolhimento, na linguagem com que cuidadosamente organizamos o fenômeno da vida em sua totalidade” (Colla, 2020, p. 6).

Considerando essa perspectiva cotidiana de cuidar e ser cuidado, de tocar e ser tocado, de ajudar o outro a se desenvolver e ao mesmo tempo aprimorar o próprio desenvolvimento, afirmamos que a Educação Infantil se torna um cenário propício para a manifestação dessas variadas conexões e seus contínuos processos de reflexão sobre a função da Educação Infantil. Um exemplo disso pode ser encontrado no texto “O Cuidado e a Educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil” de Lenilda Macêdo e Adelaide Dias:

O processo de cuidado e educação das crianças pequenas se torna mais efetivo e, por conseguinte, prazeroso quando há um envolvimento real, uma sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, por meio da qual a professora é capaz de ler as múltiplas expressões das crianças, suas formas diferenciadas de comunicação e ação e intervém no sentido de acolher e envolver a criança no espaço educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral da mesma, o que pressupõe a indissociabilidade de ambas as ações (Macêdo; Dias, 2006, p. 5).

As narrativas das professoras pesquisadas, revelam essas relações históricas tratadas entre a condição feminina e os cuidados com bebês e crianças pequenas, e de como estes aspectos influenciaram também, as suas escolhas da profissão e do curso de magistério. Muitas relataram que, durante o Ensino Médio, as opções de cursos profissionais eram limitadas a contabilidade, magistério e o curso científico. Devido à falta de escolha e às desigualdades de gênero, várias delas argumentam que não se tratou de uma opção propriamente dita, mas que o

magistério foi na verdade, uma quase imposição por falta de alternativas, por isso, nos diálogos usaram a expressão “falta de escolha”.

Um aspecto comum nas histórias destas cursistas é que muitas precisaram interromper o trabalho, fora de casa, para se dedicarem aos cuidados com a família, retornando à profissão de professora somente após os filhos crescerem.

Refletir sobre as relações de gênero na profissão docente, e a partir delas, compreender como o cuidado influenciou na definição profissional, direcionando o percurso formativo de cada uma das professoras, se constitui uma análise essencial, no processo do DPD e está alinhado aos objetivos dessa pesquisa.

Mudança na concepções de criança e de infância e reformulação das propostas pedagógicas

A partir da pergunta: “O que foi o LEEI para você?” Mariana e Pity, no 5º Encontro da pesquisa, enfatizaram que o LEEI proporcionou mudanças significativas na forma como percebem a infância e as crianças, ao considerá-las como seres em desenvolvimento e sujeitos de direitos.

Consideramos que essa mudança na forma de olhar para as crianças foi a grande conquista/reverberação do LEEI, que a partir desta mudança conceitual e estrutural foi possível modificar e construir outras relações com elas. Em vários depoimentos as professoras apontaram para a mudança do critério para analisar suas propostas pedagógicas, afirmaram que após o curso, passaram a considerar como uma boa proposta, aquelas que interessam às crianças e quando isso não acontece, é motivo para reformulação dos planejamentos. Além do interesse da criança passaram a considerar mais efetivamente os conhecimentos e as experiências que elas traziam de casa. Essa transformação exigiu delas uma nova postura para criar práticas pedagógicas que promovessem a participação ativa das crianças na cultura e na construção de conhecimentos. Além disso, como apresentado anteriormente, revisitar os sentimentos da própria infância e refletir sobre os processos vividos as ajudou a comparar as propostas do curso, com aquelas desenvolvidas por elas no cotidiano. Os trechos abaixo demonstram essas análises:

Mariana: E uma outra coisa também, que eu achei muito importante... é como enxergar aquelas crianças, uma visão que a gente tem que [...] a enxergar a criança como sujeito de direito, como sujeito pensante, como um sujeito que já chega com informação, que chega com coisas e que eu preciso considerar aquilo. Que eu sou adulto, mas eu não posso menosprezar o que aquela criança traz. **Então o LEEI também traz isso muito forte, da relação do professor com a criança**, como que eu enxergo essa criança, e o que eu preciso ver nela. Eu penso, quando eu comecei,

(relacionando ao começo da profissão), aquela coisa de criança que ela tem que ser só obediente, ser só, seguir, só...! Hoje a gente sabe que a gente precisa ouvi-la também! A gente vai orientar a viver em sociedade,... que exige delas e de nós, comportamentos específicos que é da sociedade... Então é nosso papel é orientar ela, já que ela está na nossa tutela ali naquele momento. Mas também a gente tem que entender, como é que a gente vai olhar pra ela ali, e o que nós vamos fazer com isso!

(/Sara eu acho que a primeira coisa é a gente ver que cada uma tem uma bagagem...)

Mariana: e considerar essa bagagem! Quando eu vejo...

(/Sara: porque é desafiador!)

Mariana: ... eu professora, há dez anos atrás e eu, professora hoje, ... eu não refletia muito sobre essas coisas ...

(/Sara, a gente ia no automático, às vezes!)

Mariana: No automático! Eu tenho que fazer isso, eu tenho que cumprir isso, então assim, a relação com a criança, ter mais respeito nessa relação! Eu acho também que o LEEI traz muito isso, de como ouvir, enxergar a criança ! Então o LEEI, assim, foi bem progressivo: **infância, docência, criança, relação com a criança, cultura e... até a gente chegar lá, nos acervos! Então,... é muita reflexão! Então é intenso!** [...] (5º Encontro, 02/09/23).

Mariana destacou que o curso ensinou a enxergar as crianças como sujeitos de direitos e seres pensantes, cujas experiências devem ser valorizadas.

Sabemos que essa forma de se relacionar com as crianças faz parte dos princípios das relações na Sociedade brasileira desde a CF/88 e também referendada pelo Estatuto da Criança e Adolescente, Lei nº 8.069/1990, em vários artigos, como por exemplo no Art. 15, reafirma que: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. Esse direito é também garantido no ordenamento Legal da Educação e no caso da SMED-BH foi amplamente difundido na Construção das políticas da Escola Plural, na Resolução nº 01/2015 do Conselho Municipal de Educação e também na construção das Proposições Curriculares, já citados nesta pesquisa. No entanto, nos parece que até aos dias atuais, isso precisa ser lembrado nas formações e no dia a dia da educação infantil. Um ponto importante a ser analisado é que o LEEI foi capaz de mobilizar neste grupo de professoras, esse entendimento, e isso, as ajudou a mudanças nas interações com as crianças e conseqüentemente na construção de propostas pedagógicas.

Rosa, com vasta experiência no Ensino Fundamental e relativamente nova na Educação Infantil, relatou que o curso a ajudou a apreciar o lado positivo e sem cobranças da infância, uma experiência que ela não teve quando criança. Ela mencionou que, ao iniciar na Educação Infantil, ela ainda estava imersa na abordagem centrada nos conteúdos da experiência anterior e teve dificuldade em adaptar-se à visão holística dessa etapa, mas contou com ajuda de

Mariana, sua coordenadora, para ajustar sua perspectiva.

O LEEI me despertou pro lado também da minha infância, de resgatar o que eu não tive. A gente é do interior, minha mãe era professora. Ela fazia mil coisas! Então, a gente não tinha nem a presença da mãe, quem cuidava da gente era a irmã mais velha... Aprendi a ler muito nova, porque minha mãe era professora do lugar. Mas, assim, era ler e decodificar. Era decodificar a letra. Não essa leitura que o curso veio me trazer, essa visão de que existe o outro lado, existe o lado bonito, não o da cobrança. Eu poderia fantasiar, eu poderia brincar, eu poderia voltar (5º Encontro, 02/09/23).

A professora Rosa apresentou diversos elementos fundamentais da formação docente. Demonstrou a necessidade de avaliar sua experiência no Ensino Fundamental, evidenciando a necessidade de mudanças em seu saber de professora, para atuar na Educação Infantil e que, nestes sete anos de docência com os pequenos, está caminhando na sua formação num processo de desenvolvimento contínuo.

Na narrativa da professora Rosa, observamos também movimentos de auto análise e a necessidade de mudanças para melhor atender às crianças da Educação Infantil. Autoras como Júlia Formosinho (2007) identificam a reflexão e a mudança como partes essenciais do DPD, destacando que a “[...] formação docente se constroi por meio de uma constante reflexão se interrogando para ressignificar o que já foi feito” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). Ao longo de seus relatos, esta professora expressa suas dúvidas e descobertas, fruto de suas experiências na Educação Infantil.

O curso abriu pra mim, você tem tantas maneiras de apresentar isso, (se referindo ao alfabeto, que anteriormente havia dito, que considerava que tinha que apresentar o alfabeto para todas as crianças) para as crianças, de outras maneiras, na brincadeira, nos joguinhos, nos livros, o acesso à leitura, acesso à escrita. A diversidade é imensa! [...] Não tem tanta coisa pregada, (se referindo às salas) não, é a vivência! É você ouvindo o bebê, é o outro ouvir, e o outro reconhecendo aquilo... tem hora que eu vejo os três sentados conversando, eu paro, e assim gente, eles estão dialogando! Eles se abraçam, eles se beijam, eles se batem, eles se mordem! Mas é o modo que eles tentam se comunicar! Então, essa abertura, o curso me trouxe muito isso, **conhecimento!** Mas, [...] eu tenho muito ainda pra aprender na educação infantil (5º Encontro, 02/09/23).

Dando continuidade à análise das experiências profissionais no Ensino Fundamental com sua prática atual na Educação Infantil, Rosa refletiu sobre as reverberações do LEEI em sua formação e atuação docente. Ela destacou que o curso a ajudou a sair do modelo tradicional de professora, como detentora do conhecimento e cumpridora rígida de regras, abrindo-se para uma nova perspectiva, mais flexível e menos tradicional para atender as especificidades da docência com os bebês e crianças pequenas. Segundo ela:

[...] agora, graças a Deus, eu formei em pedagogia, e com a ajuda de Mariana, para me trazer para a realidade da educação infantil, porque eu não tinha experiência nenhuma. Eu já entrei direto com uma sala de três anos, com vinte crianças. [...] Aí vem Mariana, um anjo na minha vida: *Presta atenção nisso, faz assim, me orientar e trazer para a realidade.* E hoje eu falo, eu já estou um pouquinho maior na educação infantil. E quando eu terminar a faculdade, eu me aposento! Esse curso também me trouxe para uma outra realidade... (5º Encontro, 02/09/23).

Em sua narrativa, a professora Rosa mencionou que além do LEEI as orientações da coordenadora a ajudaram a construir mudança de olhar para as crianças e para os modos de conceber as infâncias e conseqüentemente para perceber as diferenças do trabalho docente nas duas etapas da educação básica, mudando do conteúdo, para as crianças pequenas da EI. Rosa valorizou as orientações de sua coordenadora e atual diretora, ao longo de seus sete anos na EMEI, afirmando que foram cruciais para sua adaptação às novas demandas. Ao comparar suas experiências com as falas anteriores de Mariana, percebe-se uma coerência entre as concepções defendidas pelo curso LEEI e as orientações oferecidas por ela. Essas ideias são refletidas nos objetivos da unidade 2 do caderno 1, “Docência na Educação Infantil: contextos e práticas”, que visam

Compreender as especificidades que caracterizam a prática docente realizada com crianças, desde os primeiros meses de vida e relacionar elementos da sua prática como professora com princípios e concepções que sustentam a prática docente na educação infantil” (Silva, 2016, p. 60).

A experiência de Rosa com o LEEI e com as orientações de sua coordenadora, demonstra a necessidade da mobilização pessoal para sua própria formação e o papel do outro, no caso da coordenadora, de ajudar na reflexão e reconstrução de conhecimentos e posturas profissionais para atender às especificidades das crianças. Esta necessidade de se organizar e reorganizar frente a diferentes experiências e demandas contextuais é abordada no caderno 1 da coleção por Sandra Richter, que afirma que:

Pensar e realizar uma docência na Educação Infantil que dialogue com os cenários contemporâneos implica abandonar alguns modelos que vincularam o ensino instrumental, aquele da transferência ou da divulgação da informação, a uma relação autoritária e empobrecida com o conhecimento (Richter, 2016, p. 34-35).

Sandra Richter destaca que as oportunidades de diálogo sobre questões teóricas e práticas ajudam a refletir sobre as concepções que impulsionam mudanças na prática docente, garantindo coerência com os contextos vividos pela professora e suas colegas. No próximo relato, a seguir, poderemos perceber a articulação entre o descrito pela autora com a finalização do depoimento da professora Rosa sobre sua experiência com o LEEI:

Esse curso me trouxe para uma outra realidade. Me despertou coisa da infância, vi muitas colegas minhas que tinham o mesmo gosto que eu, que trouxeram objetos da infância que nos marcaram igualmente. E a gente não tinha essa ideia de como a colega do lado sentiu, vivenciou o mesmo que você. E a gente nunca teve a oportunidade de dividir isso, de compartilhar com o outro as minhas experiências, as minhas dificuldades, trocar essas ideias. O curso também proporcionou muito isso, além de todo o enriquecimento que foi colocado aqui (5º Encontro, 02/09/23).

Este tópico demonstrou como o LEEI contribuiu para a reflexão das professoras sobre seu DPD, incentivando mudanças e promovendo uma nova percepção sobre as possibilidades e limitações na prática docente. A construção da identidade profissional e a valorização da docência na Educação Infantil foram fundamentais para os exercícios de flexibilização e mudanças de olhares. As trocas de experiências, os conhecimentos interpessoais e as reflexões constantes, ganharam visibilidade como aspectos cruciais para se promover mudanças no DPD e no cotidiano.

Podemos inferir que, no contexto desta pesquisa, os Encontros para as entrevistas com as cursistas proporcionaram uma nova reflexão sobre o processo formativo. Mesmo após algum tempo do término do curso, a maioria dos relatos resgatou as impressões das contribuições recebidas. No entanto, as reflexões também indicaram a falta de continuidade das oportunidades oferecidas durante o curso. Algumas dessas limitações serão abordadas em um tópico específico. O próximo item discutirá as percepções das cursistas sobre a mudança de olhar para as crianças e seus interesses, como critério para planejar e replanejar as ações docentes.

Curso LEEI e relações com a própria prática: reflexão das ações para ampliar as interações com as crianças

No 4º Encontro, o tema do planejamento foi enfatizado com perguntas sobre os planejamentos na EMEI e as possíveis influências do LEEI. Refletimos sobre o planejamento coletivo e suas conexões com os planejamentos das turmas. As professoras foram questionadas sobre a existência de vínculos do LEEI nos planejamentos coletivos da escola e também das turmas. Depoimentos destacaram como a mediação das tutoras do LEEI contribuiu para uma mudança na abordagem do planejamento, evidenciando a importância de integrar os conhecimentos das crianças, vindos de sua vida social e familiar, no contexto escolar.

Eloísa: A gente começou a pedir para trazer de casa as vivências deles. Por exemplo, a gente tava trabalhando a alimentação, ao invés de falar só da alimentação, da importância da alimentação. A gente começou a pedir para mostrar em revistas, gravuras que ilustrassem o que eles costumavam comer, o que a família comprava. Então fazer essa relação, que a gente não aproveitava antes, foi legal, porque, por exemplo, eu acreditava que a gente ia vir com uma coisa pronta e acabada. E não é assim! A gente tem que construir também. Eu acho que essa parte...

Pesquisadora: Isso foi o LEEI que te mostrou?

Eloísa: Sim, foi o mais significativo, porque eu achava, tipo assim, vamos fazer um planejamento. A gente planejava. Eu quero falar da alimentação saudável, por exemplo, eu trazia uma proposta: vamos ler esse livro, vamos fazer isso e aquilo. Mas não precisa ser assim, né? Então eu lembro até de de uma vez, assim, que as meninas estavam falando (se relacionando às tutoras do LEEI). Elas colocaram uma situação de uma criança que comprou no supermercado com a mãe dela e queria comprar um Toddy, por exemplo. [...] Então assim, eu acho que essa vivência, essa experiência que as crianças trazem para a gente, é muito mais significativa do que a gente pensa, né? A contribuição deles é muito maior, do que a gente tem de proposta, às vezes. Então, acho que foi muito significativo, para mim, essa parte: trazer experiências da criança! (4º Encontro, 29/08/23)

Essa afirmação da professora Eloísa, de que foi o mais significativo para ela, como reverberação do LEEI, reconhecer as experiências culturais, extra-escolares e aproveitá-las nas práticas sociais de Leitura e Escrita, foi muito importante. Entretanto, novamente nos causa estranhamento ouvir essa afirmação de uma professora experiente, considerando que essa perspectiva está prevista nas DCNEI e também no projeto Institucional do ano 2023 denominado “No meu Mundo tem...”. Por outro lado, nos mostra que cada experiência é significada diferentemente para cada pessoa. No caso, o exemplo da formadora foi mais significativo do que as oportunidades de leitura e discussão de propostas que pode ter, ao longo da experiência na Educação Infantil.

Outra professora, também mencionou que o curso trouxe contribuições significativas para a prática pedagógica, a partir de relatos de práticas pelas tutoras, o que a inspirou a querer desenvolver ações parecidas, das que ouviu, com as crianças das turmas em que trabalha. .

Pity: [o curso] me trouxe ideias! Vontade de ter aquela prática, que você acha legal! Nossa! Eu queria fazer isso também! Isso é bacana! Assim, inspira! Eu acho que foi um curso inspirador, sensível, que me sensibilizou, me informou, então eu acho ele muito amplo! (4º Encontro, 29/08/23).

A ligação entre os episódios descritos e outras situações de troca de experiências entre tutoras e cursistas, demonstram a importância dessa estratégia para a formação continuada. Cada experiência pode impactar as professoras de maneiras distintas. No caso da professora Eloísa, apesar de sua participação em outras formações sobre planejamento, foi através dessa troca específica que ela percebeu a conexão entre o planejamento e os conhecimentos e experiências sociais e culturais das crianças. Isso evidencia o aspecto subjetivo do DPD, em que cada cursista é afetada de maneira única.

Em outro subgrupo, ao abrir o tema do 4º Encontro, a pesquisadora contextualiza o conceito de reverberação para facilitar a participação das cursistas.

Pesquisadora: Vocês conseguem ver no planejamento o que vocês fazem alguma relação com o LEEI? A pergunta da pesquisa é análise, reflexões e reverberações do LEEI. Quer dizer, pode ser conhecimentos que vocês já tinham antes do LEEI, mas não tinham conseguido identificar [...] não quer dizer que você vai ter mudanças de imediato. Tipo, eu fiz isso, por causa daquilo... pode ser alguma coisa que tocou, igual aquela pedrinha na água que falei. Em algum momento ela te tocou... aquela onda... Estamos chamando isso de reverberações... Em algum momento você se lembra que foi essencial, ou agora conseguiu perceber isso.... [...] Tem alguma coisa a ver com o LEEI no planejamento que vocês fazem, ou no planejamento da escola? (silêncio) (4º Encontro, 29/08/2023).

Percebemos que foi uma reflexão difícil para elas realizarem e responderem de forma imediata, conforme demonstrada nos trechos abaixo.

Sara: Eu acho que tem a ver... porque tudo que foi nos mostrado no LEEI, letramento... todas as situações no dia a dia, a gente vê, né? Agora, é... a partir do momento que a gente faz um curso, igual nós fizemos, algumas coisas ficam mais apuradas... Eu penso assim... aquele momento que eu usei para as reflexões daquelas situações, eu usei também para a sala de aula... Me fez refletir com o que eu estava ouvindo, com o que eu estava aprendendo, com o que eu fazia... Relacionando as duas coisas: a minha experiência com o que estava aprendendo... Algumas coisas acrescentaram mais, pra mim....

Pity: Eu estou tentando aqui... não sei se é isso que você está perguntando...mas ... para fazer os projetos literários, eu me inspirei muito no LEEI, nos exemplos que davam porque tinha a parte prática. E me deu ideias, me inspirou para fazer os projetos...[...] Tem o direito da criança de aprendizado... É, os direitos de aprendizagem...[...] também é uma coisa que me chamou muita atenção. É uma coisa para você fazer o planejamento... O seu olhar ... te faz... fundamentar. Sabe? Fundamento, uma base...Para você fundamentar... Criar (4º Encontro, 29/08/23).

Analisando as falas das professoras, entendemos que o curso LEEI contribuiu significativamente para DPD de Sara, permitindo-lhe relacionar suas experiências anteriores com novas aprendizagens e refletir constantemente sobre sua prática. Para Sara, o LEEI fez uma grande diferença em seu processo de desenvolvimento. No caso de Pity, o LEEI reverberou nas ações do projeto de literatura "Tecendo Laços", que está desenvolvendo, integrando aspectos teóricos e práticos. Essa inspiração prática é um dos objetivos do curso, evidenciado, também, pela estrutura dos cadernos, que inclui o item "Compartilhando experiências" e a interação dialogada com as cursistas.

Ainda sobre a questão da mudança de olhares para as crianças e a necessidade de formulação e reformulação dos planejamentos em função da garantia dos direitos, do interesse das crianças e experiências com as culturas, foi abordado nas diversas formas de planejamentos presentes na EMEI. A diretora e as coordenadoras relataram que a escola tem como base para os planejamentos, o PPP e o Projeto Institucional. Embora reconheça que o PPP esteja

desatualizado, ainda serve para inspirar e orientar novos instrumentos. Relatam que o Projeto Institucional é renovado anualmente e visa integrar as propostas para todas as turmas da escola. Afirmaram que ele é sistematizado pela coordenação, após ser discutido e aprovado por todas as professoras. O projeto de 2023, intitulado “No Meu Mundo Tem...”, foca nas experiências das crianças e enfatiza a importância de as professoras se pautarem nelas para construir seus planejamentos. - situação que o que refletimos anteriormente. Ressaltam a importância das professoras voltarem o olhar para as crianças para buscar respostas para a pergunta central do projeto: “O que será que tem no mundo de cada criança e das infâncias de modo geral?” O documento procura integrar os Direitos de Aprendizagem da BNCC com o trabalho com projetos, destacando a conexão com os Campos de Experiências e a necessidade de proporcionar experiências significativas para as crianças. Este Projeto inclui também uma seção chamada “Enriquecendo o Trabalho” focada na Cultura do Escrito. Esta seção utiliza orientações e trechos dos cadernos da coleção LEEI para mostrar como a leitura e a escrita estão integradas às práticas sociais do cotidiano. Nele, as coordenadoras da EMEI apresentam orientações sobre o planejamento de propostas que valorizam as experiências das crianças com diferentes gêneros de texto, enfatizando que, na Educação Infantil, o trabalho com leitura e escrita não visa a alfabetização imediata, mas defende o direito das crianças ao acesso e ao uso dessas linguagens no contexto social e cultural da sociedade em que vivem.

[...] importante planejar atividades em que as conversas com as crianças envolvam gêneros diversos, para que elas ampliem suas possibilidades de viver e de falar sobre a vida. E atividades que também envolvam leitura de textos escritos, não só para alfabetizar as crianças, mas para levá-las a perceber cada vez melhor os caminhos a serem percorridos pela cultura escrita, por meio do conhecimento de diferentes gêneros: fábulas, histórias, piadas, adivinhações, biografias, bilhetes, instruções, entre muitos e muitos outros. Textos escritos de diferentes gêneros também podem ser produzidos com as crianças, ditado para as professoras. Portanto, é importante promover: leitura literária feita pela professora em voz alta e exploração desta leitura; - momento da criança explorar “a sós”, sob o olhar da professora, livros literários; - exploração de diferentes suportes como revistas, histórias em quadrinhos, encartes, fotografias com legendas, bilhetes, cartas, jornais (principalmente os suplementos infantis); - cantinho de leitura para ser utilizado autonomamente; - empréstimos de livros para a criança levar para casa; - uso qualificado da biblioteca (EMEI, Projeto institucional, 2023, p. 7).

É importante destacar as orientações mencionadas anteriormente, pois elas refletem a aderência às concepções do curso LEEI, utilizando os cadernos da Coleção como referência. Isso não apenas reforça a escolha desta EMEI para a pesquisa, mas também evidencia as reverberações do curso na instituição.

De forma geral, observamos que o tema planejamento, trabalho durante o curso, foi considerado, pelo grupo, como algo imprescindível ao desenvolvimento do trabalho. No texto

“Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender”, Isabel Silva (2016) discute a implicação do planejamento com a organização do ambiente, com a execução das propostas e a observação e reflexão da prática. A autora ressalta que o planejamento é fundamental para apoiar o desenvolvimento integral das crianças e que é uma responsabilidade coletiva na Educação Infantil. Segundo ela, a escola deve avaliar e preparar cuidadosamente os ambientes, objetos e brinquedos para promover a brincadeira, as interações e o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças. A instituição de Educação Infantil tem a responsabilidade de proporcionar experiências que reflitam a cultura infantil e amplie suas possibilidades e conhecimentos. “É essencial garantir o acesso a diferentes saberes e linguagens, desde os mais cotidianos até aqueles que fazem parte do patrimônio cultural, de forma adequada às idades das crianças” (Silva, 2016, p. 73). Este trecho dialoga com outras reflexões abordadas como por exemplo, a apropriação da cultura no cotidiano, o uso das diferentes linguagens nas experiências das crianças.

Silva (2016) também destaca a importância do planejamento coletivo, fato que algumas cursistas relataram dificuldades recentes na organização dos tempos na EMEI para discutir os planejamentos. Elas mencionaram que as reuniões, antes regulares, foram reduzidas, e que as reuniões quinzenais em pequenos grupos foram descontinuadas. As professoras Lelê e Sara atribuíram essas mudanças ao contexto instável, com frequentes trocas de secretários municipais da educação nos últimos tempos.

Lelê: Não era toda semana. Alguns encontros pedagógicos. Onde a gente falava sobre as atividades, as festividades, festa da família, qual vai ser, por exemplo, a Mostra Cultural. A gente tem o encontro, as orientações, reuniões de pais.

Sara: Então esses encontros são assim, pra essas coisas específicas mesmo, porque eu acho que a Prefeitura está fazendo tanta modificação também, e mudando tanta coisa, que o tempo delas, (coordenação e direção) também fica assim néh! (fazendo movimento com a mão demonstrando correria) (4º Encontro, 29/08/23).

A professora Rosa expressa saudade das antigas reuniões de estudo, fora do horário de trabalho, que considerava muito positivas e colaborativas para superar dificuldades e promover o entrosamento das profissionais da EMEI.

Segundo Cátia, compreendendo essa mudança, relata que ela e Flora, a coordenadora geral, dividem-se para oferecer atenção individualizada às professoras, para conversar sobre os planejamentos e garantir a integração com o Projeto Institucional. Afirma que, além dos diálogos sobre os planejamentos e reuniões, utilizam outras formas de comunicação, como o *Whatsapp* e recados durante encontros rápidos, para facilitar a interação entre as professoras.

Para oferecer comunicação entre as professoras que trabalham na mesma turma, a escola utiliza cadernos de comunicação e um quadro de informações sobre banho, troca de fraldas e medicamentos, a fim de promover o atendimento individualizado às crianças. Uma vez que elas ficam na escola, em tempo integral e as professoras, têm jornada de trabalho de tempo parcial, além dos tempos de planejamento de $\frac{1}{3}$ de tempo da jornada diária.

Para Flora estes instrumentos são essenciais devido ao grande número de professoras que passam diariamente nas turmas. Veremos a explicação de Cátia e uma foto de um destes quadros³⁹, para exemplificar:

É, como se fosse que vai substituir alguma pessoa agora às 16 horas, aí tá lá no quadro “Cauã, remédio às 16 horas”, então ela entrou, se ela quer saber, ela não sabe qual remédio, aí ela vai ter que ir lá no livro de comunicação, procurar a receita do Cauã e ver a dosagem. O remédio está lá, normalmente a professora que recebe ele já deixa o remédio no lugar visível, já tira, a gente sempre tira a medicação da mochila da criança, para ela não ter esse perigo, ou então na geladeira, tem remédio que é de geladeira, pega lá 5ml, olha na receita, Cauã, amoxicilina, 5ml (4º Encontro, 29/08/23).

Figura 16 – Quadro com controle das ações de cuidados das crianças de 2 anos

2 ANOS	BANHO	TROCA (M)	TROCA (T)	
1 BRYAN	X	X		CAVALO
2 DEBORA	X	X		CAVALO
3 ELISA	X	X		BOI
4 ESTHER	X	X		BOI
5 FLORA	X	X		CAVALO
6 FRANCISCO	—	—	—	Vaqueiro
7 GAEL	X	X		ROSENHO
8 ISABELA	X	X		BOI
9 KAYÁ	X	X	COCÔ	CAVALO
10 LARA	X	X		CAVALO

2 ANOS A	BANHO	TROCA (M)
11 LAURA	X	X
12 MANUELA	X	X
13 MIGUEL	X	X
14 ANAÍ	X	X
15 CAROLA	—	—
16 RAFAEL	X	X

2 / 05: Gael - Amoxicilina
 Debora - Aerolin (4)
 todo o dia

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Considerando estes itens abordados, refletindo sobre as percepções das professoras sobre as reverberações do Curso LEEI podemos dizer que a mudança da forma de olhar para

³⁹ O uso de imagens de práticas sociais de leitura e escrita da EMEI, como este quadro de informações, foi permitida pela EMEI e foi tirada, fora dos horários dos Encontros a fim de contextualizar as experiências narradas nesta pesquisa.

as crianças, a partir de concepções de Infância e criança foi o avanço mais significativo para o DPD dessas professoras. Essas apropriações provocaram muitas mudanças no fazer docente, especialmente nas diversas formas de planejamento e replanejamento das propostas, bem como para construção dos registros e avaliação do trabalho. Esta mudança corresponde aos princípios da Educação Infantil, previstos na DCNEI de que a criança tenha a centralidade nas propostas pedagógicas, o que influencia todas as interações que se constroem na escola, com os familiares e com a cultura (Brasil, 2009).

O próximo tópico abordará as Reverberações nas práticas sociais de Leitura e Escrita e sua vinculação com os pressupostos do Curso LEEI.

O curso LEEI e as relações com práticas pedagógicas voltadas para a linguagem oral e escrita com as crianças

O objetivo do curso é assegurar às professoras conhecimentos e saberes relacionados ao trabalho com oralidade, leitura e escrita junto a crianças de até seis anos de idade. Como vimos ao longo desta pesquisa, os pressupostos teóricos e filosóficos que fundamentam a Educação Infantil e, conseqüentemente, a formação LEEI, não separam as práticas de linguagem em disciplinas e conteúdos, como ocorre em outras etapas educativas. A perspectiva histórico-cultural concebe a linguagem como produto e produção da cultura, além de meio e modo de interação, da qual as crianças participam intensamente. Ana Luiza Smolka, Lavínia Magiolino e Maria Silvia da Rocha (2016), no texto: “Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação”, tratam a oralidade e a escrita como partes integrantes da nossa cultura, e fundamentais para a vida, tanto fora, quanto dentro da escola e, por isso, devem ser trabalhadas nos contextos cotidianos.

Baseando nesta perspectiva, podemos reafirmar a importância da Educação Infantil, construir seu trabalho em parceria com a família e a comunidade, trazendo as práticas sociais de comunicação, em suas diversas formas, para as práticas pedagógicas com os mesmos significados que possuem na cultura. Isto é, de maneira integrada à vida cotidiana. As professoras podem mediar a apropriação, pelas crianças, dos modos de falar, cantar, ler, escrever e se encantar com histórias, poemas, músicas e tantas outras manifestações da linguagem. As autoras Smolka, Magiolino e Rocha (2016) destacam a importância da participação ativa das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita para que possam construir as apropriações da cultura escrita. Elas afirmam que, para tratar desse tema, é necessário considerar um conjunto de “[...] princípios teóricos que caracterizam a perspectiva histórico-cultural: a natureza social do desenvolvimento humano, a mediação do outro e do signo, o

estatuto da linguagem e a produção histórica e cultural do conhecimento” (Smolka; Magiolino; Rocha, 2016, p. 83).

Embora a importância dos fundamentos teóricos a respeito da apropriação da leitura e escrita pelas crianças seja reconhecida nesta pesquisa, não conseguimos tratar deste tema com profundidade teórica que merecia, ou mesmo estabelecer conexões entre estes fundamentos com as propostas de leitura e escrita realizadas pelas professoras. Isso não significa que as professoras não tenham se apropriado dos aspectos teóricos do curso. A falta desta discussão pode ter ocorrido devido à forma como os diálogos foram conduzidos, sem apresentar perguntas que guiassem diretamente, respostas para saber, suas percepções sobre como as crianças aprendem e constroem conhecimentos sobre a linguagem escrita.

O que ficou evidente nos diálogos foi o caráter cultural e social das propostas pedagógicas apresentadas por elas e a importância da mediação das professoras na observação e planejamento das experiências das crianças. Essas questões foram inicialmente abordadas no questionário e retomadas nas entrevistas.

Traremos novamente alguns recortes do 3º Encontro para descrever esse contexto. Utilizando uma apresentação em Power Point com trechos das unidades dos cadernos da coleção, perguntamos às professoras o que elas pensavam sobre as perguntas de Ana Maria Galvão, em seu texto “Crianças e Cultura”, no caderno 3: “Onde e como se dá a cultura escrita?” e “Como aproximar as crianças, desde bebês, a cultura escrita, sem incorrer em problemas que ferem os modos de enxergar a criança pequena e o próprio papel da Educação Infantil instituído pelas DCNEI (Brasil, 2009)?” (Galvão, 2016, p. 24).

Catarina iniciou a conversa, e as outras professoras acompanharam atentamente, entrando no diálogo e apresentando situações que envolvem a linguagem oral e escrita na escola e em suas turmas de referência.

Catarina: Ah sim, o tempo todo, né? Eu até, tava pensando, [...] nesse final de semana, eu estava escrevendo as Mini-histórias, [...] no parquinho [...] o Ravi viu meu crachá. Ele pegou o meu crachá, estava em cima do muro, e ficou olhando... ele olhou para mim, olhou para crachá, e de repente ele falou comigo assim, “igual aqui Kaka!” Mostrando a blusa dele. Isso é um símbolo, isso para mim é uma cultura do escrito! O crachá, eles já estão identificando! [...] então assim, eu acho que isso faz parte, né, depois eu mostrei o crachá na sala, falei do crachá, falei que é o meu nome, que a minha identificação, que eu trabalho e eles estudam.[...] Achei muito interessante da parte dele. Ele tem dois anos! Muito interessante! Então acho que também isso é o tempo todo, né? As músicas, as parlendas que a gente trabalha

(Lelê e Catarina foram falando juntas e complementando as falas): as músicas, as parlendas, os murais, o nome da sala, o nome deles no copo, na bolsinha, na hora que vai dormir... Isso tudo, tá participando do mundo letrado, néh? [...].

Catarina: A chamada, você começa a fazer a Chamada, os pequenininhos, primeiro eles começam: Tô aqui! “Vem não!” Eles olham, para ver se realmente, não veio todo mundo. Uma prática social, porque a chamada é uma prática da educação.

Catarina alternando com Lelê: Eles começam a partir do desenho, depois vem a escrita do nome deles na deles na chamadinha, que tem a foto deles. Depois vem a foto com o nome deles, no mural de aniversariante [...] (3º Encontro, 16/08/23).

Relacionando a lista de práticas sociais de leitura e escrita apresentada pelas cursistas, destacamos o que Galvão (2016) aponta sobre os aspectos sociais e culturais que envolvem leitura e escrita. A autora afirma que em sociedades complexas, o escrito não tem um único significado, varia conforme o grupo e o contexto. Galvão utiliza o termo “culturas escritas” para descrever práticas mediadas pela palavra escrita. Para ela, a cultura do escrito é vivida nas interações e contextos diversos, como brincadeiras, jogos de linguagem, cantigas, poemas, histórias e relatos. Afirma que cabe à Educação Infantil ampliar as oportunidades para que as crianças participem dessas culturas (Galvão, 2016, p. 17).

Compreendemos que essas professoras, ao interagirem com as questões, respondiam com segurança sobre a suas responsabilidades para construção de mediação da cultura escrita que façam sentido para as crianças. Percebem que as propostas que realizam, as crianças interagem com as linguagens na sua forma social e cotidiana. Demonstraram que o trabalho que realizam é diferente de outros, que “massacravam as crianças”, como afirmado pela professora Rosa.

Para ampliar este entendimento daremos continuidade aos diálogos do 3º encontro, em que a pesquisadora retoma o tema para rememorar e introduzir mais perguntas. Neste momento, as cursistas foram recapitulando e acrescentando mais práticas sociais de leitura e escrita que acontecem na EMEI.

Pesquisadora: Então, vocês disseram como acontecem as interações e agora a pergunta é **onde e como se dá a cultura do escrito**? Vocês citaram várias propostas, músicas, murais, parlenda, identificação na bolsa, no copo, nos pertences e o que mais?

Catarina: Eles brincam muito com material não estruturado que vem com o nome dos produtos. Aquela batata frita. Isabela fala: BATATA! Eles conseguem identificar o creme de cabelo, que tá no pote, o creme dental, as caixinhas, os sabonetes, Nescau/ O calendário....

Pesquisadora: Na hora de fazer o planejamento, vocês pensam nisso: Eu preciso criar propostas para interação da leitura e escrita?

Catarina: Sim, faço muito, por exemplo, a Mini-história para mim é muito isso, eu vou pendurar na sala para eles verem. Isso é muito bom pra eles, quando a gente coloca o nome deles, quando a gente leva o livro de histórias pra eles, eles adoram contar!

Lelê: Hoje eu fiz brincadeiras, então eu registrei com eles as regras dessas brincadeiras e coloquei lá na sala. As regras das brincadeiras, como que aconteciam essas brincadeiras e da forma que eles foram falando, eu fui fazendo o registro com eles, então foi escrita deles, eu coloquei o cartaz lá na sala.

-Catarina: A gente faz isso. Igual, hoje, fomos trabalhar com tinta natural. Aí escrevi lá no quadro, o que vamos fazer agora? E aí eu acho que foi a Manoela, falou: PINTA! Ai, ESCREVI, tinta! Quer dizer, vamos trabalhar com a tinta, vamos pintar...com tinta! Tem alguma função né?

Simone: Igual na minha turma, as agendas ficam em cima da mesa, então na hora que eu vou entregar, já no finalzinho, eles já estão observando os escritos, porque tem várias informações na capa. Tem nome da escola, tem nome... Eu coloco o nome deles completo, o nome da turma e eles já começam a perceber, fazem a leitura e eu já vou procurando (demonstrando com gestos como as crianças fazem para ler as informações) e depois entregam para os colegas. Antes, eu pegava e eu lia para eles, fulano! E entregava. Agora não, eles mesmos já têm esse interesse, eles vão lá na mesa... e se uma criança vai sair mais cedo, vai um lá e já pega a agenda e entrega para ele.

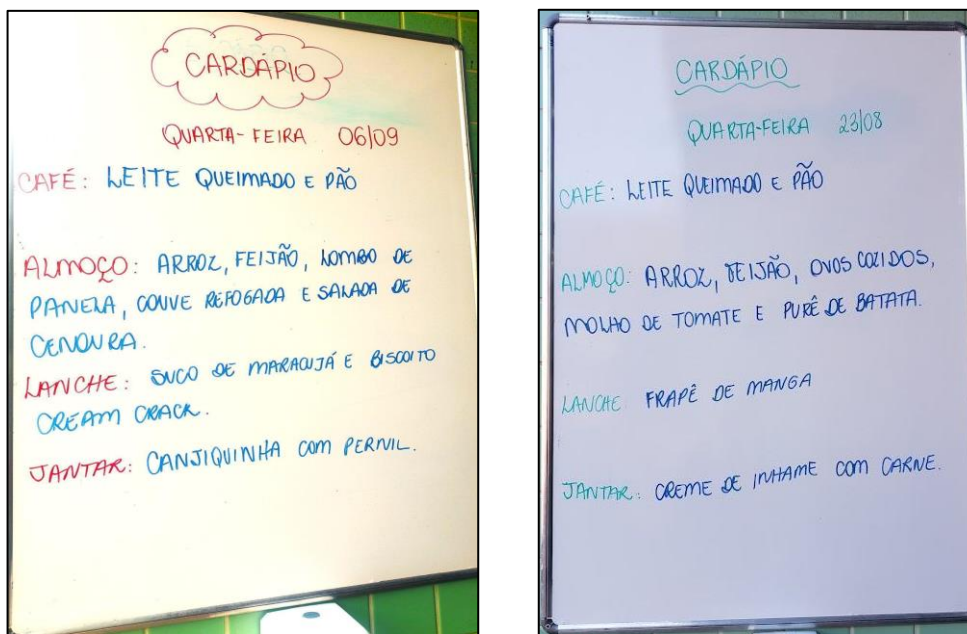
Rosa: Chega ali, tem uma plaquinha do piso molhado, você passa e mostra, olha aqui tá escrito: piso molhado! Cuidado para não escorregar! Isso não é alfabetização? (3º Encontro, 16/08/23)

Figura 17 – Murais das salas, chamada e calendário



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Figura 18 – Cardápio na entrada do hall



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Nomeamos as propostas apresentadas como práticas sociais de leitura e escrita para reafirmar que são parte integrante da cultura em que vivemos. Essas práticas incluem o uso da escrita e de símbolos em diferentes contextos, como calendários e comunicações digitais. A coleção do LEEI destaca a importância da escola considerar o trabalho com a linguagem concebendo-a como parte constitutiva da vida cotidiana e enfatiza o papel da Educação Infantil em promover a apropriação e expansão da linguagem para bebês e crianças pequenas. Textos da coleção também ressaltam o papel das professoras na mediação das linguagens oral e escrita, garantindo oportunidades para que todas as crianças participem efetivamente. Angélica Sepúlveda e Ana Teberosky, (2016) no texto: “As crianças e as práticas de leitura”, no caderno 5, referendam Galvão (2016) e ampliam nossa compreensão sobre as relações com a cultura escrita:

As crianças aprendem linguagem a partir da linguagem que escutam, ou seja, das palavras, expressões e formas de comunicação usadas pelos seus interlocutores. Por isso, afirma-se que os adultos fazem parte do processo de aprendizagem da linguagem (TEBEROSKY; JARQUE, 2014). A linguagem do adulto é um modelo a ser imitado, e são os adultos que repetem, reformulam e expandem o que as crianças dizem. Mas as crianças não aprendem somente escutando, elas precisam participar de situações comunicativas significativas e ter oportunidades frequentes de usar e produzir linguagem (Sepúlveda; Teberosky, 2016, p. 63).

Neste trecho, as autoras destacam a importância da interação entre adultos e crianças em contextos significativos, onde as crianças possam participar ativamente. Isso reforça a relevância

de propostas planejadas e refletidas com base nos interesses das crianças, mas também que as propostas cotidianas apresentadas pelas cursistas podem despertar novos interesses e ampliar os conhecimentos para os usos da linguagem escrita na sociedade, como por exemplo, o uso do calendário, a leitura de agendas, mural de aniversariantes, dentre outras.

Durante as entrevistas, em que a professora Rosa falava sobre a diferença do trabalho em relação à leitura e à escrita, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, afirmou que também na Educação Infantil se alfabetizava, mas de forma diferenciada. Isso foi discutido em vários encontros, nos diferentes subgrupos. Num destes Encontros a pesquisadora retoma a questão perguntando se elas ainda acreditavam que na Educação Infantil se alfabetizava. Rosa foi a primeira a responder reafirmando sua posição.

Rosa: Eu já afirmei! O tempo todo a gente está alfabetizando, (/Simone: o tempo todo), Quando ele olha lá e sabe que aquela ali está o nome dele, não é alfabetização? A gente não tá dizendo daquela alfabetização formal! Não é aquela com alfabeto e [...] A gente não tem aquela coisa (/Simone, aquela preocupação...), e fala que não alfabetiza? Lá na minha sala, quando a Lelê fala que aquilo ali é meu, a cestinha, a gente fala: põe lá na sua cestinha sua meia! Ela vai lá na cestinha dela, [...]. Ela está observando o nome dela, está vendo a cestinha, está vendo a mochila dentro da cesta, ela sabe o (inaudível). Isso é alfabetização! Quando você acha uma formiguinha, por exemplo: vem todo mundo olhar! Ah, formiga, então vem todo mundo olhar formiga, não é assim? Nasceu uma plantinha diferente, igual você costuma fazer com as plantas... (Se referindo à Simone). Eu falo com os bebês, olha aqui, a professora plantou, está dando florzinha, vai dar sua flor bonita, eles vêm todos correndo. Aí, quando eles olham, eles mostram outra, porque já está cheia de flor. Eu falo, é aquela já tem flor. Isso não é alfabetizar? É isso! Não é decodificar, não é fazer....

Lelê: Eu acredito sim que a gente precisa apresentar o mundo letrado para as crianças. Seja ele letramento matemático, seja ele letramento de português. Porque a gente falou uma vez lá no LEEI, quando você está fazendo uma lista com a criança, você está construindo um texto, quando você faz um combinado e coloca lá na parede da sala, no painel, você está construindo um texto. Então, necessariamente, você não precisa trazer um texto formal. Mas quando você traz uma história, quando você traz rótulos, eles estão vendo isso no supermercado. Então, isso é leitura. No rótulo tem número, tem o código de barra, tem as informações do alimento. Isso é para fazer uma leitura. Uma leitura de quê? De mundo. Daquele mundo ali no supermercado. Quando eles entram aqui na escola, eles veem um painel de aniversário, eles já sabem identificar o nome, de quem é o aniversário (3º Encontro, 16/08/23).

Analisando as narrativas das professoras, podemos concluir que esse grupo não demonstrou receios em falar sobre alfabetização na Educação Infantil, como costumava ocorrer em outras experiências que participei em formações, reuniões de professoras e debates, com outros grupos de professoras, com ênfase na pergunta se seria ou não apropriado falar se na pré-escola, alfabetizava - se as crianças.

É interessante perceber que essas professoras, cursistas do LEEI ao afirmarem categoricamente que a educação infantil alfabetiza, demonstram por meio dos relatos das

práticas, a apropriação de conceitos e pressupostos do curso fundamentais para este tema e para a compreensão do que são no cotidiano as práticas sociais leitura e escrita. Elas compreenderam que não podem negar às crianças o direito de se apropriarem da cultura escrita, porque observam o interesse e o desejo das crianças de usar a leitura e a escrita em suas diversas formas e funções; que a linguagem oral e a escrita estão interligadas no mundo e na cultura; que a escola e as crianças constroem maneiras de se relacionar com essa cultura; que as crianças usam as linguagens, por meio das experiências com os colegas, adultos, objetos, por meio da brincadeira.

Essa perspectiva de relacionar com a cultura escrita faz parte do curso e está prevista nas DCNEI como recomendação da construção do currículo da Educação Infantil:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

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 (Brasil, 2009).

Para fortalecer a apropriação demonstradas pelas cursistas, acerca da necessidade de criar condições para favorecer as crianças o uso das linguagens na escola, recuperamos novamente as autoras Smolka, Magiolino e Rocha (2016) afirmando que as crianças aprendem a usar objetos e instrumentos técnicos e semióticos, assim como os modos de falar, conhecer, narrar e expressar sobre o mundo, por meio das trocas com os adultos. Que aprender a falar, ouvir e narrar é moldado pelas formas e funções da produção gráfica e escrita na sociedade letrada. Desta forma as autoras explicitam a interligação entre a linguagem oral e a escrita no cotidiano, embora essa percepção não seja única, na Educação Infantil, às vezes percebemos o predomínio da linguagem escrita.

No entanto, no diálogo a seguir, as professoras Catarina e Lelê compartilharam suas perspectivas sobre a linguagem oral:

Catarina: A melhor coisa para eles aprenderem a oralidade e a escrita é na brincadeira livre, porque aí eles conversam entre eles. Eles começam através do olhar, depois por balbúcio. Então as crianças de 1 ano então, você vê isso acontecendo claramente, né? Aí depois agora, eles já começam a falar palavras... Agora eles já estão começando a formar frases! Então você vê nitidamente!

Lelê: Eles criam situações, você vê que eles criam situações. Outro dia eu dei

panelinhas, aí não sei quem falou assim, então tá, nós vamos fazer um bolo! Aí vira um outro e fala assim, mas esse bolo vai ter o que? Aí a outra falou, frutas! Então olha só, como que eles vão criando... A construção do bolo, vai ser de que? O que vamos colocar no bolo? Foram criando a receita! Eles mesmo foram criando a própria receita! Vai ser aniversário de quem? Vai ter bolo de aniversário? Olha quantas situações eles foram colocando diante de uma brincadeira.

Catarina: Eles foram recriando uma imitação que eles já viram.

Pesquisadora: Então pensando nisso, o que tem a ver a linguagem escrita com isso? Vocês falaram que trabalham muito com a linguagem oral....

Catarina: Porque pra chegar na escrita tem que ter oralidade. Não existe escrita sem oralidade... Só consegue ir para a escrita, quando sua oralidade, já está encaminhada... concorda? (3º Encontro, 16/08/23).

Este diálogo ressalta a importância do trabalho pedagógico planejado para o desenvolvimento da linguagem oral e o entrelaçamento entre ela e a linguagem escrita. Isso também é evidenciado no texto de Sepúlveda e Teberosky (2016), citado anteriormente. Embora o título não mencione diretamente a linguagem oral, as autoras destacam sua relevância na formação e desenvolvimento da linguagem. Essa interseção é compreendida através da concepção fundamental de linguagem, de acordo com a perspectiva histórico-social que embasa o curso LEEI. As autoras introduzem o texto afirmando que é na linguagem

[...] que as crianças desenvolvem sua experiência vital, que dão sentido ao seu entorno e a si próprias. Devido a isso, alguns especialistas enfatizam que o desenvolvimento da linguagem não é apenas mais um aspecto do desenvolvimento infantil e o consideram como a própria base da aprendizagem (Halliday, 1993 *apud* Sepúlveda; Teberosky, 2016, p. 61).

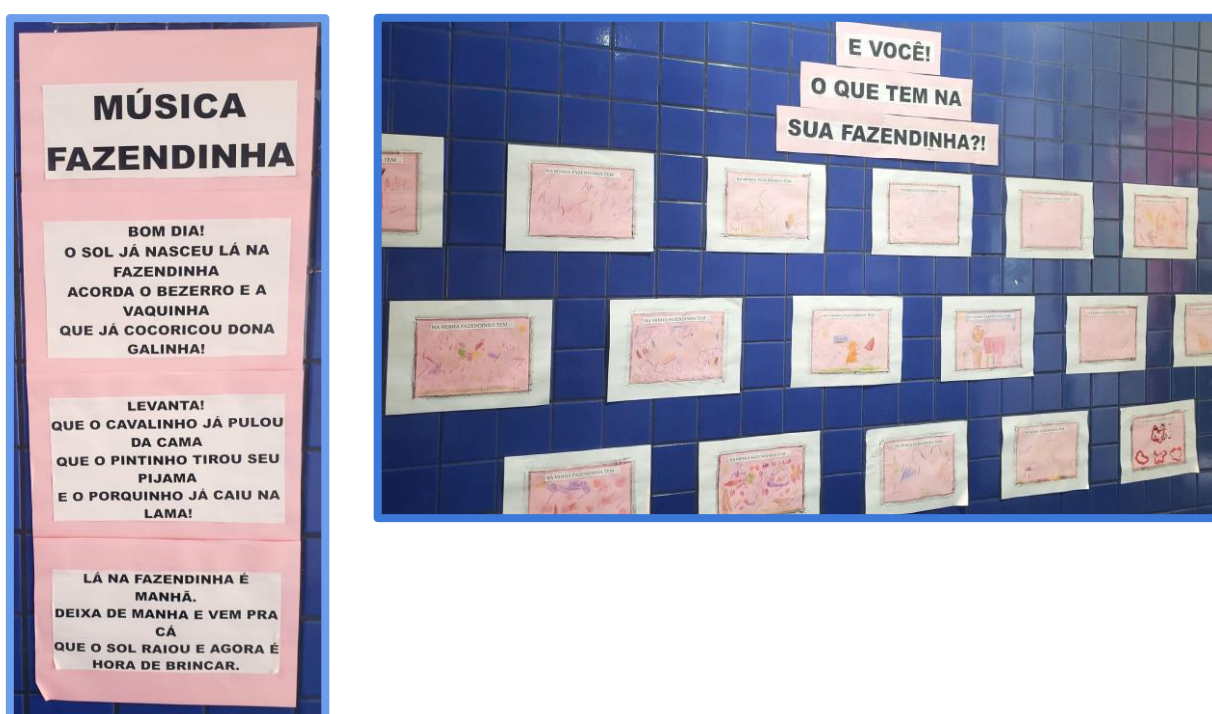
As autoras destacam que os primeiros anos são cruciais para o desenvolvimento da linguagem. Até os 5 anos, as crianças que participam de situações de fala e opinião desenvolvem uma fala compreensível, aprendem novas palavras e entendem expressões e metáforas. Elas também aprendem a esperar sua vez, manter-se no assunto, responder, fazer perguntas e compartilhar histórias (Nippold, 2007 *apud* Sepúlveda; Teberosky, 2016, p. 61).

As contribuições das autoras nos levam a pensar no papel da educação infantil em ajudar as crianças a se expressarem com competência e no valor que a linguagem oral ocupa no desenvolvimento humano. Também nos fazem refletir sobre a importância de se criar oportunidades para que elas possam se expressar e usar a linguagem que ouvem dos adultos e de outras crianças.

Durante a pesquisa, observamos nos relatos das professoras que quando se referiam as “Rodas” nas turmas e as “Rodonas” coletivas, estavam tratando de práticas frequentes para promover trocas de experiências e ampliar a linguagem oral. Afirmaram que nas Rodas, diárias,

nas salas realizam-se chamadas, combinados, cantorias, poemas, trava-línguas e outras atividades. Nas Rodonas⁴⁰ criam oportunidades para cada turma se apresentar para a escola. Relatos indicaram que as turmas ensaiam poemas e músicas para essas apresentações. Além disso, vimos murais exibindo algumas dessas manifestações, como por exemplo, a música da Fazenda, e observamos essas práticas também nas festas e na Mostra Cultural, como demonstra as fotos abaixo.

Figura 19 – Música e Mostra Cultural



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Durante este processo de análises das práticas de linguagem oral ficamos em dúvidas sobre o número de ocorrência de propostas ligadas à linguagem oral comparado aos de linguagem escrita nos exemplos das professoras. Isso parece contraditório, quando reafirmamos por várias vezes neste texto, a interligação existente. Essa dúvida se dá, principalmente, devido à importância do trabalho voltado para o desenvolvimento da linguagem oral, sobretudo para os bebês e as crianças bem pequenas que, por meio das experiências com a linguagem, vão construindo as conexões com a cultura, com os outros e elas mesmas. Nos indagamos se a

⁴⁰ Rodão é o momento em que se juntam todas as crianças, para a apresentação das turmas, trabalha-se a oralidade por meio de músicas e danças. Trabalha-se os temas temporais, como festa junina, jogos olímpicos, mostra cultural, projetos que foram desenvolvidos durante o ano. Ele acontece todas as sextas-feiras. (Projeto Político Pedagógico EMEI Rosinha, p. 48).

condução das perguntas não ajudaram a trazer a reflexão para as práticas de oralidade, ou se quando nos referimos ao nome do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, o entendimento recai para as práticas de escrita e leitura.

Concluimos este tópico reforçando a importância da linguagem na vida das crianças e na cultura, abordada no texto “Linguagem Oral e Linguagem Escrita: Concepções e Interações”, de Cecília Goulart e Adriana Santos da Mata, no caderno 3.

Vivemos cercados de linguagem por todos os lados: construímo-nos, portanto, com linguagem e de linguagem. É no movimento contínuo da linguagem oral, especialmente por meio da fala, agindo sobre a própria linguagem e sobre o mundo, então, que as crianças vão se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoas... Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1988, p. 108). Para o autor, é por meio da linguagem viva da sociedade que aprendemos a falar, entrando no fluxo da história e da cultura do país em que nascemos, dos locais em que habitamos. Com essa linguagem viva, carregada de sentidos, vamos formando nossa consciência de seres sociais, culturalmente marcados (Goulart; Da Mata, 2016, p. 45).

Essa abordagem de proporcionar experiências significativas para que as crianças construam sentidos está alinhada com o que muitas cursistas mencionaram sobre planejar e ajustar suas propostas com base no interesse das crianças. Esse é o próximo aspecto a ser destacado.

Construção de propostas que sejam significativas para as crianças

A ação de observar as crianças para reformular a prática pedagógica já foi mencionada nesta pesquisa, na categoria “*Observação e escuta das crianças para construção e reformulação das práticas pedagógicas*”, como a reverberação mais significativa do LEEI. Esta ação faz parte de um dos princípios da Educação Infantil apresentados nas DCNEI (Brasil, 2009) afirmando que o currículo da Educação Infantil deve ter a centralidade na criança, para construção das propostas pedagógicas que sejam significativas para elas, pautadas em seus interesses, ao mesmo tempo criar oportunidades de interação e ampliação dos conhecimentos acerca da cultura em que vive.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

O caderno 6 do LEEI: “Currículo e Linguagem na Educação Infantil” contém 3 unidades que tratam do currículo em várias dimensões. A primeira unidade, Currículo e Educação Infantil, de Maria Carmem S. Barbosa e Zilma Ramos de Oliveira (2016). As autoras vão construindo

releituras da DCNEI comparando as concepções das Diretrizes com a outras propostas curriculares que não levam em consideração a centralidade do currículo na criança e sim nos conteúdos pré-estabelecidos, como por exemplo, nas datas comemorativas, situação muito comum na Educação Infantil. A partir das leituras vão apontando as mudanças necessárias para construção das propostas curriculares afinadas com as concepções apontadas nas DCNEI. Estabelecendo conexões entre o cotidiano com os princípios e diretrizes apontados na resolução, necessário para a criação de vínculo do currículo com a vida cotidiana das crianças. As autoras advertem que as Diretrizes reconhecem que mesmo as crianças bem pequenas, quando chegam à escola infantil, já trazem uma “[...] experiência de mundo, demonstrando modos de ser, preferências e desejos, e que o papel da escola é construir suas propostas a partir daquilo que observou do que elas já são e trazem de conhecimentos” (Barbosa; Oliveira, 2016, p. 21).

Dentre as propostas elencadas pelas cursistas ligadas às práticas sociais de leitura e escrita, as professoras manifestaram a integração dos aspectos descritos acima, baseados no interesse e na ampliação de conhecimentos das crianças para o uso da linguagem oral e escrita. Em um dos diálogos, do 4º Encontro, procurando perceber a se havia na construção das propostas, a preocupação das professoras, para que fossem significativas para as crianças a pesquisadora pediu para que comentassem o que faziam e como como as professoras mediam estas propostas:

Pesquisadora: Então vamos pensar nisso, o que tem a ver com leitura, alfabetização, leitura e escrita, com linguagem oral? Vocês falaram assim, a gente vai mostrando para eles... orquídea, ipê. Isso tem a ver com a leitura e a escrita?

Rosa: Lógico! Você está falando a palavra, você está pronunciando, você está mostrando que tem letra, ali com as letras, forma uma palavra, e que aquela palavra tem um significado e qual é o significado? Meu nome. Então, o seu nome escrito aqui, olha, Débora, é o seu nome! [...] Aí eu falo com a escrita visual e o estímulo do sonzinho desta palavra, os sonzinhos das letras....

Simone: Nós vamos fazer uma excursão [...] nós vamos lá pra Fazendinha, no Jardim das Mangueiras no bairro São Paulo. O que eu quis fazer com isso? Eu fui pesquisar fotos do local, pra mostrar pra eles, e quando chegar lá, já tem uma prévia, o que tem lá nessa fazendinha? Lá tem um espaço com vários ipês. Alguém sabe o que é mangueira? Eles já têm o hábito de molhar a horta, aqui na EMEL, e é lógico que primeiramente, eles vieram com a mangueira de jardinagem. Aí lá na sala, tem um lado que dá pra ver várias mangueiras na rua... Está vendo aquela árvore ali do lado? Está cheia de florzinha? Aquela é uma mangueira! [...] Ir trabalhando dessa forma. Lá também vai ter um espaço de horta, aqui na nossa escola tem horta, não tem? Lá vai ter um espaço maior de horta e vamos encontrar outros tipos de plantas que não tem na nossa horta. Então assim, ir trabalhando essas coisas: mostrar a imagem, escrever no quadro, mangueira, o que significa mangueira? Aí eles vão levantando hipóteses: é aquela que a gente molha e faz chuvinha [...]. Aí eu já comecei a conversar com eles e mostrar Jardim das Mangueiras. Será que lá tem um tanto de mangueiras pelo chão para tomar banho de mangueira!!! Nós vamos lá tomar banho de mangueira?

Rosa: /Isso! Está alfabetizando, sem estar **crucificando** os meninos! Sem estar SENTADO! Esse é o nosso papel! (4º Encontro, 29/08/23).

Ainda sobre a questão da construção de propostas que sejam significativas para as crianças, a professora Pity exemplificou o elo existente ao descrever a prática cotidiana e o de utilizar fichas de nomes para as chamadas, o que ajudou uma criança a reconhecer seu nome no mural de aniversariantes. A professora Lelê complementou, destacando a importância de contextualizar a leitura e a escrita, de acordo com o material e a situação. Essa abordagem reflete a ideia de Vigotski, citado por Smolka, Magiolina e Rocha (2016), de que a escrita deve ser relevante e integrada à vida das crianças: “Ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser relevante à vida [...]. As crianças devem sentir a necessidade de ler e de escrever como no seu brincar” (Vigotski, 1984, p. 133 *apud* Smolka; Magiolino; Rocha, 2016, p. 102).

Nesse contexto, a professora Pity demonstrou que o mural de aniversariantes do mês se tornou significativo para uma das crianças de 2 anos, que, além de reconhecer o seu próprio nome, identificou o nome de outra pessoa que faria aniversário.

Pity: Eu até fiquei impressionada. Acho que foi ano passado. [...] Eu estava com a turma de dois anos. [...] A gente estava passando pelo mural de aniversário, a Cecília, ela tinha dois anos, [...] achou o nome dela no mural. Aí eu pensei: Olha, já sabe o nome dela! Depois ela achou o nome da Marcelle, que era monitora! Só tinha o nome escrito! Ela reconheceu o nome da Marcelle. **É uma leitura!** Ela reconheceu pela repetição de ficha que a gente [...].

Lelê: Os meus alunos me perguntam, por que ele (o nome) está aqui? Eu falei, porque esse aqui é o painel de aniversário. O que ele está fazendo no aniversário? Quando você constrói o painel de aniversário na sala, seja por foto, quando você coloca a data, então você fala para eles, isso aqui é a data, isso é o que você está apresentando, falando para eles. Então, eu, na minha visão, você está apresentando textos o tempo todo. Quando você lê, igual eu tenho a prática de ler os bilhetes. Eu falo, gente, hoje tem bilhete na agenda. Eu sento com eles, eu leio bilhetes. Aí falo com eles, olha, pede para o papai e a mamãe abrirem a agenda, que hoje tem bilhete. Então, ele chega em casa, com aquela noção de que tem bilhete, e o bilhete vai falar alguma coisa (4º Encontro, 29/08/23).

A professora Sara concordou com as colegas e destacou que a Educação Infantil possibilita uma abordagem diversificada e contextualizada dos textos, o que estimula o interesse das crianças pela cultura escrita. Ela mencionou que os textos podem ser apresentados de maneiras criativas e adaptadas ao interesse das crianças, como desenhar a rotina em vez de apenas escrevê-la, que costuma fazer uma conversação com as crianças sobre cada texto apresentado. A professora Lelê complementou, afirmando que a leitura está presente em diversos momentos da rotina, como no cardápio e nas etiquetas para nomear os materiais nos armários das salas, nos bilhetes das portas, etc. Sara também compartilhou uma experiência em que utilizou uma história sobre nomes para engajar as crianças, promovendo conversas e interesse pelo tema.

A fala da professora Sara evidenciou seu envolvimento e interesse na participação ativa

das crianças. Ela planeja, convida as crianças para interação, observa e se alegra com o desenvolvimento delas. O termo “conversação” reflete a importância que ela atribuiu aos diálogos com as crianças. Isso demonstra que acredita no seu papel de professora e também na capacidade das crianças.

Consideramos que as percepções da maioria das cursistas seguem esse caminho, quando elas afirmam que o critério para validação de seus planejamentos, é o interesse das crianças e a partir das interações estabelecidas, vão construindo significações para as crianças, para as famílias e também para elas próprias. Portanto, reconhecemos que essa reverberação do curso, está ajudando no cumprimento das DCNEI, que é o objetivo central do LEEI.

Ao mesmo tempo que refletem os aspectos valorativos das interações com as crianças, a professora Sara apresenta suas percepções e introduz os desafios e dificuldades por não conseguir fazer, ainda melhor, como gostaria de realizar. Mas, não se desanima e ao final reafirma que, apesar destes desafios, o trabalho que desenvolve na Educação Infantil é gratificante e positivo.

Sara: Eu tenho alguns meninos que já estão dando conta, até de escrever, assim., algumas letras do nome, já. Eu falo com eles, coloca na folha, quem sabe, escrever o nome? Todos eles colocam, do jeito deles. O Miguel já está fazendo o nome mais completinho. Então, isso é muito bacana! É claro que a gente tem desafios no dia a dia. Que tem dia que, assim, é uma loucura, não dá nem para você fazer nada! Mas o pouquinho, o pouquinho que dá para você fazer, você vê, que dá um resultado! Então, assim, às vezes a gente fica cansado, mas é que eu fico pensando. A gente não pode desistir! Mesmo que eu não esteja conseguindo fazer, como eu queria, mas o pouco que eu estou tentando, eu sei que eles vão sair no ano que vem, com alguma coisinha. **Mas tem que se fazer, do jeito que der, mas tem que fazer para eles, porque eu acho que o foco é eles. É pensando neles mesmos. Então, assim, é muito legal isso. É uma pena que a gente não tenha condições de fazer mais. Mas que é legal é!** (4º Encontro, 29/08/23).

Os relatos acerca do trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita destacam o aspecto relacional da profissão docente, que transcende o mero ensino e a realização de ações planejadas. Esse entendimento nos ajuda a compreender a situação de idas e vindas de alguns temas na formação e no cotidiano da Educação Infantil, e o desafio de lidar com as expectativas sobre a “alfabetização” das crianças na Educação Infantil. A coordenadora Cátia, diz que atualmente as famílias não têm demonstrado tanta preocupação como costumava acontecer em anos anteriores. Ela acredita que chegaram a este ponto devido ao trabalho dos anos anteriores.

Cátia: Até que as família, elas não cobram tanto. Tem algumas que chegam e falam.: “Meu filho vai sair lendo.”, mas assim, eles sempre falam, “seu filho vai sair lendo à medida que ele for adquirindo habilidades para isso. Porque a professora vai trabalhar isso, mas ela não vai fazer aquela coisa, igual a Lane tá falando, (se referindo a uma fala anterior da colega) que ela não gosta de trabalhar com caderno, mas acaba que conversando com o menino, acabou ensinando pra ele matemática ali. De uma forma bem lúdica. Ela não precisa pegar um caderno e ficar fazendo o menino escrever, é,

escreva seu nome toda hora completo, [...] aquela coisa mecânica (4º Encontro, 29/08/23).

Na mesma perspectiva, a professora Eloísa acrescenta que o curso LEEI a ajudou a falar com propriedade e segurança com as famílias sobre as propostas de trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita. Afirma que essa postura oferece segurança e mais tranquilidade às famílias.

Eloísa: Então tipo assim, quando nós aprendemos, né, no curso, que foi uma coisa muito prazerosa, e assim, significativa pra gente, e a gente vai numa reunião de pais e orienta: Vai ser assim, e aí você vê que na segunda reunião eles já não vêm com aquela cobrança, como que vai ser o trabalho com a alfabetização? E agora, é cinco anos? Então assim, a gente vê que eles também têm um entendimento daquilo que a gente vai pautando. A gente vai orientando.

Mariana - É nosso papel também fazer isso.

Eloísa: Isso, então assim, eu lembro que quando lá na primeira reunião eu falei assim, olha... Que assim, eles vêm de uma escola diferente, vem de uma creche. Vem para cá e falam assim: “E agora? E o para casa? E não sei o que... Então é muita cobrança e a gente fala assim: **calma!** E começa a explicar: como que vai ser o processo, como que vai ser, como que vai desenvolver [...] durante, ao longo do ano. Aí você vem para uma segunda reunião, não tem aquela cobrança, já vem assim... Tá. Nós conseguimos isso, e agora? (4º Encontro, 29/08/23).

As narrativas apresentadas demonstram que a EMEI tem buscado estabelecer boas relações entre a escola e as famílias e dialogar sobre este tema que costuma ser conflituoso, evidenciando o papel da escola em oferecer às famílias informações sobre as propostas pedagógicas. Além disso, Eloísa destacou como o LEEI lhe ajudou a ter condições e conhecimentos para construir vínculos de confiança com os familiares das crianças. Além de apontar abertura para a partir daí continuar o diálogo. Com isso, afirmamos que o LEEI contribuiu para muitas dessas professoras para assegurar às famílias dialogar sobre as propostas da Educação Infantil voltadas à cultura Escrita e oferecendo a elas e as crianças um ambiente dialógico.

No próximo item, apresentaremos as práticas sociais de leitura e escrita, com foco nas relações das linguagens oral e escrita e brincadeira.

Relações das linguagens oral e escrita com a cultura do brincar

A brincadeira é vista por professoras e formadoras como essencial na vida das crianças e, segundo as DCNEI um eixo central para as propostas pedagógicas. Por meio da brincadeira, a criança aprende a interagir com o mundo (Brasil, 2009).

O tema brincadeira foi abordado no questionário inicial da pesquisa e também no 3º

Encontro, em que a pesquisadora preparou material baseado nos textos da coleção, para discussão em pequenos grupos, e logo em seguida para foi compartilhado com as outras colegas. Essa mesma estratégia foi utilizada em todos os subgrupos.

As narrativas extraídas desse diálogo destacaram as impressões das professoras acerca dessa inter-relação.

Pesquisadora: Neste pedacinho do texto, fala das brincadeiras e da relação da linguagem oral com o brincar. Vocês acham que a brincadeira é muito importante na vida das crianças?

Pity: Sim, a criança não separa a vida com o brincar....

Lelê: É o tempo todo brincando...

Pity: a gente que faz essa separação.

Lelê: Às vezes vão escovar os dentes, estão brincando/ O tempo inteiro/ a escova vira avião, tudo vira brincadeira.

Catarina: É tudo, basta deixar eles interagirem, que eles vão. Se você fizer deles, sempre um robô, eles não conseguem... mas se deixar mais livre, eles brincam o tempo todo....

Pity: O brincar é a vida da criança. Elas estão o tempo todo brincando. Elas não fazem distinção....

Lelê: em todo o contexto elas estão brincando.

Pity: /e quando a criança não brinca é que você se preocupa. Esses meninos assim muito quietinhos, que não brincam, que parece que até hoje, não se adaptaram, eu fico, nossa!

Lelê: /É de chamar a atenção, né?

Pity: /Que contexto é esse? Que criança é essa?

Catarina: É, a gente tem de fazer, né? Acaba que a gente tendo que ir, pra interagir e tentar buscar, mediar, né. Fazer essa mediação mesmo. Colocá-lo numa brincadeira, chamá-lo. Igual a Patrícia falou, né, tem criança que não está brincando, porque não tem significado pra ela. Você só brinca com aquilo que tem significado, né? (3º Encontro, 16/08/23).

Percebemos nos diálogos que as professoras reconhecem o valor da brincadeira no desenvolvimento das crianças e a importância da mediação e, quando necessário, da reformulação das propostas, tornando-as mais significativas para elas. No diálogo acima, as professoras discutem a relação entre brincadeira e imaginação, explicando como isso se manifesta nas ações das crianças com os objetos, no cotidiano e também com os objetos não estruturados, como rolos de papel, pedaços de tecidos e outros. Além dos aspectos ligados à imaginação para construção de sentidos para a criança, as professoras apontam a perspectiva da mudança cultural do papel da professora. Em outro trecho dessa entrevista, mencionaram

que antes, a professora costumava ocupar a centralidade da ação educativa, direcionando, até mesmo as brincadeiras das crianças. Atualmente, essas cursistas demonstraram que as crianças passaram a ter a centralidade e que o papel da professora passou a ser de organizar o ambiente e os materiais, considerando o interesses das crianças e as intenções da proposta pedagógica, para que as próprias crianças façam suas escolhas e construam suas brincadeiras em interação com os objetos e com os colegas.

A reflexão sobre o diálogo acima, nos remete às concepções do curso LEEI baseado nas DCNEI. As professoras Pity e Lelê destacam a importância de integrar o brincar com a vida das crianças e que o papel da professora é organizar o material e espaço e de observar, respeitando o protagonismo infantil. Quando elas concordam que "a criança não separa a vida do brincar" e ao mesmo tempo, ressaltam que a principal função da professora é "organizar os materiais e o espaço e estar atenta para escutar e observar as crianças". Essa postura pode ser vista no registro das Mini-histórias, segundo a coordenadora, todas as professoras, ficam responsáveis por construir, pelo menos, de um grupo de crianças.

Consultamos o PPP da escola e verificamos que o brincar tem lugar de destaque nesse documento orientador das práticas da EMEI. As orientações presentes são referenciadas nas DCNEI e nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil da PBH. Todos os documentos convergem com os princípios de que as interações e a brincadeira são eixos estruturantes do trabalho pedagógico da educação Infantil, considerando as ações da criança no mundo e com o mundo.

Destacamos, abaixo um trecho das Proposições Curriculares da PBH demarcando a perspectiva histórico-cultural em relação à cultura, natureza e sociedade, junto aos eixos estruturantes das DCNEI e a importância desta EMEI considerar as orientações das Proposições, que foram construídas, antes desse grupo assumir o cargo na PBH:

Por isso o brincar, as interações e a cultura sociedade-natureza são eixos desta Proposição Curricular pois são eminentemente estruturadores da ação da criança no mundo e com o mundo. Inseparavelmente estes eixos constituem a maneira como os sujeitos da infância se estabelecem no mundo e nele atuam. [...] Durante os momentos de brincadeira, privilegiadamente das brincadeiras conhecidas como faz de conta ou jogos simbólicos, as crianças interpretam o mundo a partir de suas percepções e elaboram novas percepções no momento em que as estão realizando. Um processo definido como reprodução interpretativa, abordado no eixo das interações (Belo Horizonte, 2014 *apud* Projeto Político Pedagógico EMEI Rosinha, p 41).

A respeito das relações entre brincadeira e cultura escrita, em que foi perguntado às cursistas se, na prática cotidiana, elas desenvolviam alguma ação para mediar essa interação. As professoras se lembraram de registro escrito de brincadeiras dirigidas ou brincadeiras com

regras, que precisavam ser socializadas com os participantes. A professora Lelê relatou que tem um projeto de sala sobre brincadeiras dirigidas ou com regras e que cada dia determinado tratam de uma nova brincadeira. Neste dia tinha sido o jogo da Peteca:

Lelê: Então hoje eu fiz com eles. Foi jogar peteca. Eu mostro, gente quem sabe fazer o nome desse objeto? Hoje a peteca foi a primeira vez. Aí uns souberam, outros não. Uma criança perguntou como é que joga? Um deles sabia, e disse, eu sei! Então vem mostrar para seus colegas. [...] geralmente eu faço uma votação com eles. Eu deixo eles escolherem até 4 brincadeiras. Já apresentei a dança das cadeiras, corre cutia, macaco disse, coelhinho sai da Toca. [...] Aí eles escolhem e a gente escreve o nome no quadro e fazemos essas brincadeiras. E tem dia que eu faço igual hoje. Como era uma brincadeira, que era peteca, aí hoje eu fiz o registro e colamos na sala.

Catarina: Com os pequenos, eu uso muito é falar, [...] podem brincar e aí eu vou observar. Depois às vezes eu consigo pegar alguma coisa, quando eu consigo fazer a escuta, aí eu comento. Agora, eu costumo falar muito o nome das coisas. Com os pequeninhos eu sempre verbalizo o nome. Oh, nós vamos encher de bolinha aqui ... Aí vai pegar a bolinha e levar até aqui... (3º Encontro, 16/08/23).

Consideramos que a brincadeira é parte essencial da vida das crianças, assim como a linguagem oral e escrita, e, por isso, precisam estar presentes no cotidiano da Educação Infantil. A linguagem escrita não pode ser restrita às crianças de 4 e 5 anos, mas sim integrada de forma articulada com as outras linguagens na instituição educativa, oferecendo experiências da cultura escrita. De acordo com as DCNEI, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve assegurar que as crianças tenham acesso à apropriação e articulação de diversos conhecimentos e aprendizagens, respeitando seus direitos e promovendo uma convivência rica em interações e experiências (Brasil, 2009).

O texto de Goulart e Mata (2016), citado anteriormente, reforça a importância da linguagem, tanto oral quanto escrita, na constituição e no desenvolvimento humano. A linguagem é essencial na formação pessoal e social, influenciando as formas de como criamos e recriamos a realidade. Em uma sociedade letrada como a brasileira, sua importância é universal, afetando todos, mesmo aqueles com pouca escolarização.

No processo de análise desta pesquisa identificamos a importância da mediação das professoras e as relações com as reverberações da formação continuada LEEI no trabalho com a linguagem oral e escrita. As ações mais específicas com a linguagem oral foram mais citadas quando se referiam às Rodinhas em que planejavam o dia, cantavam músicas de bom dia e conversavam sobre projetos desenvolvidos. Acreditamos que isso se deve aos entrelaçamentos da linguagem verbal que acontecem no cotidiano, em que oralidade passa como quase uma normalidade nas interações.

As professoras das crianças menores relataram situações em que perceberam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças na nomeação de objetos, na participação das

rodinhas e nas conversas com os colegas, como dito pela professora Rosa que, parou para ouvir as três crianças em diálogo. Algumas destas propostas serão apresentadas no ítem de práticas sociais de linguagem oral e escrita.

Reverberações: novos olhares para a literatura

Durante os Encontros a formação literária foi um tema destacado pelas cursistas, vinculados especialmente aos seus impactos significativos. Depoimentos das participantes demonstraram a construção de novos olhares para a literatura infantil e adulta. Conhecer elementos que garantem qualidade aos livros de literatura infantil e sua vinculação com a arte, foram pontos essenciais para a mudança de critérios para escolha de livros, assim como as formas de mediação de leitura com as crianças.

A professora Sara ressaltou a influência do curso em sua experiência como leitora e professora, destacando a oportunidade de vivenciar a literatura sob uma nova perspectiva.

Sara: Eu acho que foi **muito bacana, sabe?** [...] eu não tinha tido essa oportunidade, de fazer esse curso. Então foi importante ampliar os nossos olhares mediante a literatura. Fazer um estudo, foi muito importante ao meu ver, porque ali a gente podia ver a percepção de cada um com relação acerca da obra estudada, com a troca de experiências. **Realmente, foi uma troca mesmo**, porque, eu mesma não havia participado de nenhuma Tertúlia. Então foi pra mim, muito gratificante esse momento, eu acho que não só a troca que nós tivemos, foi um momento tão importante! (5º Encontro, 02/09/23).

Da mesma forma, a professora Simone trouxe para o diálogo a experiências da tertúlia para sua formação leitora e as oportunidades de socializar as suas percepções com outras colegas.

A tertúlia também foi muito importante, ao meu ver, porque ali, a gente podia ver a percepção de cada um, com relação a certa obra estudada e aí (Paola: troca de experiências, né?). **Realmente, foi uma troca mesmo** porque eu mesma não havia participado de nenhuma tertúlia, então foi pra mim muito gratificante esse momento (5º Encontro, 02/09/23).

Na unidade 3 do caderno 1, as coordenadoras do curso e autoras da unidade, destacam a importância da formação leitora para as professoras, apontando que muitas não têm o hábito de ler literatura, preferindo livros informativos. Tendo conhecimento desta realidade, a formação LEEI procura ampliar também as experiências das cursistas com a leitura de obras literárias destinada aos adultos(as) proporcionando às cursista, momentos de saborear leituras de histórias, contos e poemas sem a preocupação de aprendizagens teóricas ou didáticas. As cursistas experimentam ouvir leituras, na voz das formadoras, possibilitando sensação de prazer

e leveza. Além da perspectiva pessoal, o objetivo desta ação é que essa vivência prazerosa inspire as professoras a reformular suas práticas literárias com as crianças, promovendo um efeito didático transformador por meio da noção de homologia. As autoras afirmam que:

O efeito formador foi incontestável: a leitura literária sendo apresentada de forma simples e real, isto é, incluindo os participantes da formação com papéis diferentes (formadores e formandos), vivendo momentos específicos de suas trajetórias individuais e da carreira, com experiências de literatura diversas. cremos que isso se deva ao lugar da arte, entre as formas de se usar a palavra, que atravessa o etário, o social, o regional ou quaisquer outras formas de identidade. Assim, o que fizemos em processos de formação profissional foi retomado e ressignificado pelos docentes em suas turmas, com as crianças, participando de outra comunidade de práticas leitoras. (Baptista *et al.*, 2016, p.94,95)

Dando andamento à conversa, apresentada acima, a professora Lelê argumenta que diante de tudo que já havia falado naquela Roda de Conversa do 5º Encontro, ela poderia acrescentar:

Lelê: Ele trouxe para mim momentos de reflexão. Rever a prática como professora leitora. Como eu apresento essa literatura, fazer essas escolhas com um olhar mais seletivo, mais criterioso, mais atento. Valorizando realmente essa importância da literatura. Não é só o momento de qualquer livro, de ser só uma contação de historinha, né? Existe uma importância, existe um cuidado. Então isso me faz refletir muito hoje, quando eu vou contar uma história. Que livro eu vou trazer para essas crianças? Por que eu quero trazer esse livro? [...] E não ficar mais assim, como aquela professora engessada: *Agora é o momento da história, vocês vão ficar todo mundo calado prestando atenção e ouvindo.* Porque não é assim. Eles têm aquele momento ali também, **o direito de interagir, o direito de expressar, o direito de interagir com aquela leitura no momento que você estava contando aquela história.** (5º Encontro, 02/09/23)

Reconhecemos nos diálogos o destaque para a importância social da cultura escrita e o papel da escola em conectar as experiências de leitura e escrita ao contexto familiar e social das crianças. Ana Galvão, em *Crianças e Cultura Escrita* (2016), ressalta que a escola “[...] deve aproximar as crianças da cultura escrita, especialmente aquelas de famílias com menos acesso a ela, e que, desde o nascimento, somos produtores de cultura” (Galvão, 2016, p. 25).

Sobre os cuidados com o ambiente literário podemos ilustrar como isso também impacta as interações dos adultos. Ainda no 5º Encontro, que foi na Bebeteca da FAE/UFMG, a professora Simone demonstrou grande interesse pelos livros e pelo ambiente. O planejamento do espaço, aconchegante e repleto de livros e objetos vinculados às histórias, foi eficaz em despertar o desejo de explorar as obras literárias expostas e descobrir novas formas de interação com livros e materiais de literatura infantil. Esse entusiasmo foi evidenciado pelas observações de Simone em resposta a uma questão da pesquisadora.

Pesquisadora pergunta: Para você, também a questão da literatura foi o que mais marcou?

Simone: Sim, eu coloquei a questão da Tertúlia também. Eu não havia vivenciado antes. Nesse momento foi importante para mim. [...] E pra mim também ficou bem clara essa questão de visualizar, desde a capa do livro, eu estou encantada... (se referindo aos livros expostos na Bebeteca). Estou doida pra ver aquele livro que está atrás da Lelê, o livro das coisas. Estou olhando ali (5º Encontro, 02/09/23).

Ao longo deste tópico, observou-se que as cursistas reconheceram o valor simbólico da linguagem escrita e das ilustrações em suas diversas formas. A formação leitora proporcionada pelo LEEI ampliou suas perspectivas, levando-as a criar novas estratégias de mediação de leitura com as crianças. Muitas relataram que, após o curso, passaram a escolher e ler livros com um olhar mais atento às possibilidades de interação das crianças. O conhecimento sobre a qualidade dos livros, apresentado pelas formadoras, despertou nelas um encantamento pelo livro como objeto cultural, desejando que as crianças também pudessem experimentar essa sensação.

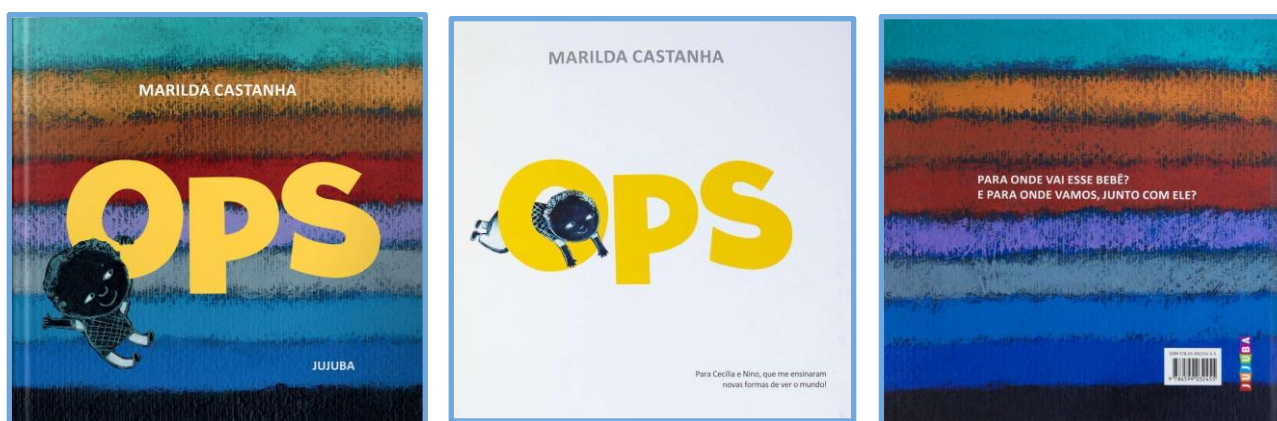
Eloísa: Dentro do curso tinha momentos que a gente resgatava histórias momentos assim que deixava a gente até emocionada, né? De memórias, momentos que a gente buscava ali através de um livro, de um assunto, de uma palavra [...]. Antes do LEEI eu imaginava que o professor, a gente entrava na sala e via aquela prateleira... Vamos pegar um livro hoje! Então era o **ter**, nós temos esse livros, **temos esse...**, **qual que vocês querem?** O **ter**. Mas hoje eu [...] assim a gente tem que **ser** o professor que seleciona, **ser** a professora que vai organizar aquela leitura, a gente não simplesmente fala assim, olha, pode pegar o livro? Agora que tá na hora de ir embora, pode pegar o livro! Não é esse o momento pra pegar o livro, [...] Eu acho que a importância do livro, a gente sabe hoje, sentar na rodinha e selecionar aquele livro e falar, porque eu peguei esse livro... (5º Encontro, 02/09/23).

As reverberações do curso LEEI foram evidentes nos diálogos das professoras, que passaram a enxergar a literatura como uma forma de arte revendo seus critérios para a escolha de livros. Para Flora, houve significativas mudanças para selecionar livros para o acervo da escola e para si mesma, destacando a importância de se avaliar a qualidade e a diversidade das obras. Sara mencionou a importância da ampliação dos conhecimentos de critérios de qualidade das ilustrações e conteúdo, Mariana ressaltou a valorização da arte e da literatura como finalidades em si mesmas Observou que elas conseguiram demonstrar a integração desses elementos na Mostra Cultural da EMEI.

Para nós, essas percepções ilustraram a influência das experiências promovidas pelo curso às professoras e ampliação de conhecimentos, que oportunizaram a constituição de uma visão mais crítica e apreciativa da literatura, como expressão cultural. O relato das considerações da coordenadora Cátia, destaca a importância das mediações da tutora do curso

para o reconhecimento de critérios de qualidade dos livros, que despertaram nelas, a apreciação sensível e poética. Afirma que a formadora Laura as incentivou a explorar a beleza estética das obras, destacando a fusão entre texto escrito e ilustrações, o que promove um diálogo enriquecedor entre as linguagens e a interpretação do leitor. Cátia e Flora utilizaram o livro *OPS*, de Marilda Castanha, como exemplo primordial, para a construção do novo olhar para a literatura.

Figura 20 – Livro OPS



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Cátia: Voltando ao livro. ... O que eu pude encontrar ali enquanto eu estava fazendo o curso? Descobri um novo jeito de não só ler a história, mas contar a história para a criança. Eu lembro quando a Laura leu aquele livro OPS. Eu pensei que seria um livro que eu jamais iria comprar! . Mas ela contou o OPS de uma forma tão gostosa! Porque eu ia ler assim, Ops, Ops, Ops, Ops. (leu na mesma entonação e ritmo). (risos). Mas ela lia... porque é Ops. Só tem Ops, Ops... Só que ela falava: **OOOOOOOps, OOooooOOOOPS!** (Dando ritmo, entonação, e tempos diferentes para cada palavra OPS, pronunciada seguindo o sentido do texto e das ilustrações do livro). Então, ela foi colocando aquela emoção! **A gente aprender a contar uma história para a criança, faz toda a diferença!** [...] O LEEI trouxe isso... a gente ter essa sensibilidade na hora de escolher um livro. E geralmente, também eu gostava de ler para as crianças só os livros que eu gostava. Tinha isso, então, ampliou a escolha de outros livros [...].

-Mariana: Apurou o nosso olhar, né?!

Cátia: A ilustração, até assim, entender a arte que está ali. Por exemplo, o Ops, se você não tiver o olhar sensível para a parte artística, que ele está escrito assim, depois ele está escrito assim. (mostrando com as mãos, os movimentos da escrita no livro). Então, assim, coisas que talvez se a gente não parar para pensar, para refletir, para ter esse olhar, a gente não vê. Você vai ficar lendo assim, **Ops, Ops, Ops...** parece um espirro, parece um soluço! (5º Encontro, 02/09/23).

Estes diálogos evidenciam a potência das mediações das tutoras para oferecer conhecimentos e despertar o interesse das cursistas por conhecer novas obras literárias, anteriormente subestimadas. Por meio de relatos de práticas, ou apresentadas em vídeos, as

tutoras influenciaram as cursistas a descobrir, valorizar e se encantar com livros que antes não apreciavam, como *OPS*, de Marilda Castanha. Esse livro exemplifica essa transformação, em várias professoras que, inicialmente desinteressadas, mudaram de opinião ao perceber as novas possibilidades estéticas e interativas que ele oferece.

Sobre essa troca de experiências entre as formadoras, cursistas, crianças e Marilda Castanha, autora de *OPS*, nos remete a um trecho de Ligia Cadermatori, do caderno 1, unidade 2, em que destaca que são:

[...] muitas as histórias que um escritor pode contar. Mas ele escolhe uma possibilidade, um recorte entre infinitos outros que poderia ter feito, e compõe um texto. É por esse recorte que embarcamos na leitura: um deslocamento no tempo, no espaço, uma travessia ao final da qual a própria experiência da vida real pode ser compreendida de outro modo (Cademartori, 2016, p. 87).

A ampliação do conhecimento sobre literatura que integra arte, ilustrações, cores e o movimento das letras, e outras características gráficas enfatiza que a linguagem vai além da comunicação e informação, permitindo experimentar e criar novos sentidos. Sandra Richter (2016) destaca que a docência para crianças pequenas deve focar mais nas experiências vividas do que na mera transmissão de informações, valorizando a vivência direta e o prazer no processo de aprendizagem.

Esta perspectiva também dialoga com a concepção do LEEI do fazer pedagógico pautado no entrelaçamento entre ciência arte e vida, três campos do desenvolvimento humano, visando a construção de sentidos, tanto para as crianças como para as professoras, que ao experimentarem variadas manifestações artísticas presentes na literatura literária. Podemos também observar nestes relatos a importância da bibliodiversidade para a composição do acervo da Escola, para ofertar diferentes experiências para todas as pessoas que utilizam a biblioteca da escola e das salas.

Avaliamos que a valorização de boas experiências com leitura, arte e cultura influenciaram o desejo das professoras pesquisadas em compartilhar essas vivências com crianças, colegas e familiares. Durante os relatos elas demonstraram entusiasmo e satisfação com as novas aprendizagens.

Podemos dizer também que essa ampliação de conhecimentos dialoga com a perspectiva política e social da profissão e do papel da escola em garantir às crianças acesso à cultura escrita nas suas variações. O reconhecimento do direito das crianças a livros de qualidade e à participação de experiências leitoras diversas, demonstrou a importância da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento infantil, alinhada aos princípios éticos,

políticos e estéticos das DCNEI.

As coordenadoras do LEEI e autoras do texto, “Leitura Literária entre Professoras e Crianças” no caderno 1, destacam a importância das interações dialógicas e responsivas na formação continuada e as possíveis construções de novas experiências com as crianças.

Pensando como Mikhail Bakhtin (1992), quando a voz do professor é tratada como alteridade, com escuta e responsividade, em processos de formação continuada, sua voz docente se alterará. Ao ser enunciada, mesmo que em espaços constituídos por outras comunidades de práticas, a voz não será mais a “mesma”, nem igual à sua própria antes de escutar a do formador nem igual à do formador, transformada em um modelo. Será uma terceira, capaz de hibridizar vozes, as que encontram diante de si na escuta da enunciação e outras que sejam antecipadas, inclusive. Por exemplo, as vozes de seus alunos -vozes infantis- marcam a voz docente mais do que talvez a do formador. As diferentes vozes interpeladas a serem ditas são intervenientes nessa ação discursiva (Baptista *et al.*, 2016, p. 95-96).

Consideramos como fundamentais as diversas interações apresentadas neste trecho e percebemos a importância dos diálogos construídos durante a formação. Quando escutamos das professoras os desdobramentos do curso na prática, afirmando que as experiências no curso LEEI, as tirou do lugar, que a partir daí modificaram a maneira na escolha dos livros e na mediação da leitura com as crianças, demonstram a potência do curso para promoção das reverberações na práticas Sociais de Leitura e Escrita.

Em seguida, exploraremos as reflexões das professoras sobre as reverberações do LEEI na formação leitora das crianças, com ênfase no direito delas às experiências com livros e a mediações que promovam sua participação.

Literatura infantil: direito das crianças a bons livros, espaços e mediações de leitura

Ainda no 5º Encontro, pudemos ouvir várias manifestações sobre a experiência com o LEEI, que as ajudaram a conhecer novos livros sobre aspectos relacionados aos elementos que oferecem qualidade aos livros de literatura infantil, bem como sobre a necessidade de mudança na mediação da leitura com as crianças. Reforçaram a importância de se fazer uma seleção cuidadosa da organização dos momentos de leitura, em vez de simplesmente disponibilizar os livros para as crianças. Além disso, foi ressaltado a necessidade de ampliação dos cuidados com os livros e a organização dos espaços de leitura.

Eloísa mencionou que o curso a ajudou a resgatar memórias afetivas e a perceber que o papel da professora vai além de apenas oferecer livros; é essencial fazer boas escolhas e mediações durante as leituras. Concluiu que o papel do educador é fundamental na seleção e apresentação dos livros.

Mariana expressou desconforto com a falta de valorização da materialidade na escola, especialmente em relação aos livros. Ela considera que, apesar de haver muitos recursos disponíveis, para compra de materialidade, eles não eram devidamente valorizados por quem usa. Afirmou que ela, enquanto diretora preza por adquirir livros e materiais de qualidade, mas não percebe, que isso cause maior esforço para a manutenção e uso coletivo. Apontou a necessidade de desenvolver uma cultura de cuidado e valorização dos materiais.

A professora Lelê destacou a importância da mediação docente para ajudar nesse aspecto dos cuidados, promovendo interação das crianças com os livros, reforçando seu caráter de objeto cultural.

Lelê: Igual foi falado, essa questão de deixar as crianças manipularem. Eu acho que cabe a nós trazerem essas instruções. Que o livro é um livro importante. É um bem precioso que nós temos. E esse cuidado, apresentar como cuidar, como estar diante de uma biblioteca. Qual é a postura? Claro que criança vai manipular, vai rasgar, vai amassar... Isso é natural, **mas cabe a nós, que estamos ali, orientar essas crianças, de como usar esse livro** (5º Encontro, 02/09/23).

Dialogando com a professora Lelê, Simone enfatizou que, além de orientar o manuseio e o cuidado com os livros, é dever da professora assegurar o direito das crianças à leitura. Lelê acrescentou que as crianças têm o direito de ter acesso a livros e a espaços dedicados à leitura, bem como de compartilhar essas experiências com suas famílias. Destacou que, ao proporcionar essas oportunidades, a cultura escrita, é levada para casa pelas crianças, reforçando o papel social que assumem para a promoção da leitura como um direito democrático e cultural.

Simone: Além de orientar, é garantir a ela o direito que ela tem. O direito de utilizar o espaço, de utilizar os materiais, de levar pra casa emprestado, em algum momento, porque às vezes, em casa, ela não tem aquela oportunidade que tem na escola. A família não tem condições de oportunizar isso, não tem o tempo necessário. Mas a partir do momento que ela leva pra casa, também ela vai compartilhar aquilo que ela está vivenciando na escola. E vai compartilhar na escola aquilo que ela vivenciou fora dela, na casa dela (5º Encontro, 02/09/23).

Dialogando com esta última reverberação sobre a participação das crianças durante a leitura, a professora Pity, ao relatar uma situação de leitura com as crianças em uma das turmas que trabalha, expressou sua preocupação sobre a dimensão individual e subjetiva da literatura, ao mencionar a mudança do estado emocional de uma criança a partir desta leitura. Ela considerou que a literatura traz muitos benefícios ao desenvolvimento humano, mas, assim como acontece com os bebês no desenvolvimento da linguagem, não sabemos ao certo, o que acontece com as crianças e suas relações afetivas quando são afetadas pela literatura.

Pity: A gente não consegue mensurar os benefícios. Eu acho que é uma coisa que, assim, a gente tá formando, ajudando na formação de um indivíduo, uma coisa que é pra vida. Então, a gente, às vezes, não consegue mensurar, a gente não sabe o quanto [...] Aí, às vezes, a gente consegue enxergar e a gente fica, paralisado [...] Então, por exemplo, as crianças que têm acesso a literatura, a gente não sabe, é igual um bebê... porque, às vezes, a gente não tem noção disso, ali dentro do cérebro. A gente não tem noção de como que... o que que tá desenvolvendo ali. É da relação [...]. Eu acho que a maioria das pessoas não tem a dimensão do que o afeto, essa relação, assim, de você falar com a criança, né, de forma afetiva, o toque, a leitura [...] o quanto isso impacta nessa criança. Até na aprendizagem dela. Não é só, assim, na formação. É social, emocional, psíquica, sei lá..., psicológica. Muitas pessoas falam... Mas, assim, nessa questão mesmo de aprendizagem (3º Encontro, 16/08/23).

A fala da professora Pity revelou uma preocupação crucial no trabalho docente: entender como as experiências com a linguagem e a literatura impactam o desenvolvimento infantil. Ela destacou que o conceito de afeto vai além dos aspectos amorosos ou desejantes. Na perspectiva histórico-cultural o afeto é algo intrinsecamente ligado aos eventos significativos do cotidiano e ao desenvolvimento do ser humano.

Nesse sentido, consideramos que o afeto é parte essencial das práticas docentes, pois é por meio dos encontros das crianças com pessoas, objetos, histórias e brincadeiras que se promove o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos.

Segundo Cláudia Aparecida Valderramas Gomes (2023, p. 512), “O afeto inicia e encerra o processo de desenvolvimento psíquico da criança, na formação de sua personalidade, perpassando assim todo o seu desenvolvimento”. No caso da literatura, conforme a professora Pity apontou, os afetos tomam proporções ainda maiores, de acordo com as experiências das crianças. São essas vivências que permitem que elas construam novas relações e significações.

Para Sandra Richter, o ser humano é impregnado de um desejo por leituras que podem trazer inquietações, curiosidades e a construção de sentidos. Talvez, por isso, a questão levantada pela professora Pity não possa ser plenamente respondida, pois é impossível ler completamente o que está sendo construído no mundo interior de cada criança.

O poder criador e inventivo do humano emerge de uma inquietação lúdica diante das próprias possibilidades de sonhar, agir e transformar o mundo, ou seja, de suas possibilidades de ler, interpretar e ressignificar o mundo e a si mesmo ao impregnar a vida de sentidos que tecem e sustentam modos de coexistir. A ludicidade surge, então, como característica tanto do estado de inquietação quanto do estado de curiosidade que definem a humana necessidade de jogar com sentidos e que está na raiz de todo processo sensível e intelectual de imaginar e aprender a perceber de outros modos o já vivido e conhecido (Richter, 2016, p.26).

No texto do caderno 4, “Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso”, Maria Emília López (2016) explora a importância da mediação na promoção da literatura e do conforto emocional para as crianças. A autora compara o desenvolvimento infantil a uma

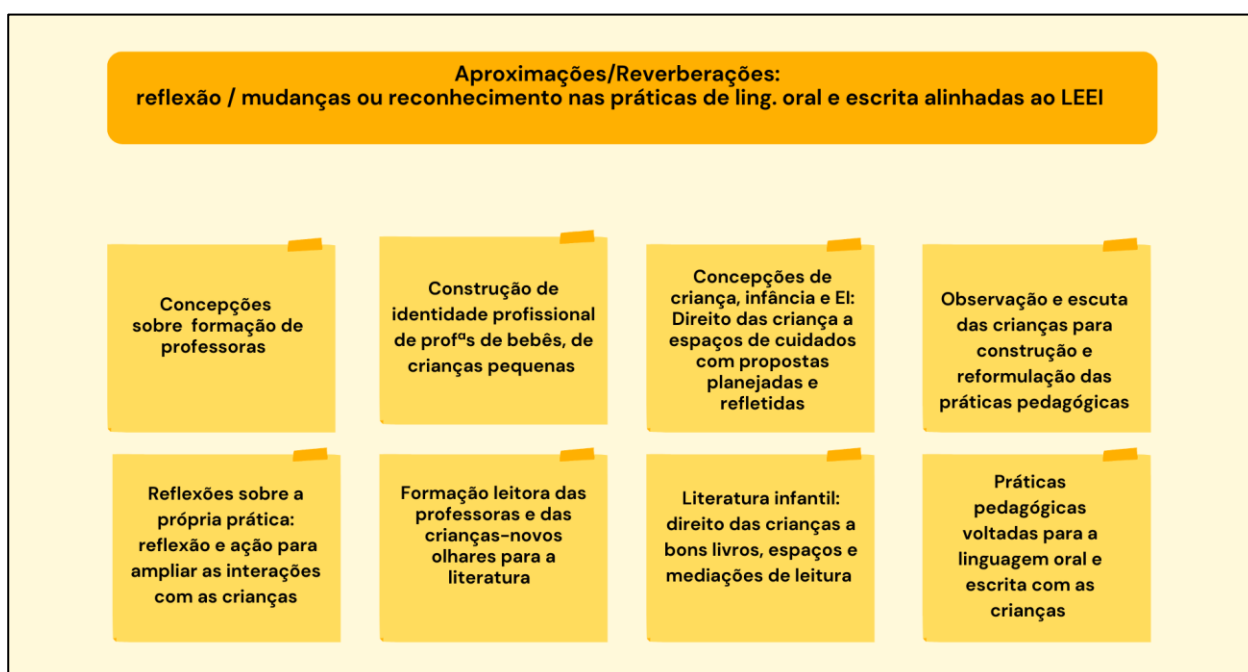
“manta protetora” feita de “retalhos” de experiências e significados, que são tecidos por meio das interações e leituras mediadas por adultos. Ela destaca que as leituras e a literatura são direitos culturais que ajudam a integrar as primeiras percepções das crianças e construir uma base de sentido e afeto através do diálogo e da comunicação.

Pensar a leitura e a literatura como direitos culturais implica um movimento em direção ao início da vida. Poderíamos dizer que, no princípio, todos nós somos retalhos. Ao nascermos, somos feitos de retalhos: as sensações corporais, as primeiras tentativas de ligar os fatos percebidos a um significado, a voz a um rosto, as representações dos pais sobre o filho que chegou... Toda essa roupagem, ainda desmembrada, é um conjunto de retalhos que, para ser devidamente costurado, exigirá a construção de uma manta protetora de linguagem, feita de palavras. Retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. Somos um diálogo (López, 2016, p. 15).

Pensando em costuras de retalhos, entrelaçamentos das cursistas com seu DPD oportunizado pelo curso LEEI, podemos concluir que muitos destes aspectos ecoaram em suas vozes como reverberações do curso para a construção de interações com as crianças, considerando-as como sujeito de direitos e seres em constante desenvolvimento, um novo olhar para a literatura, considerando-a como arte e produção cultural e no reconhecimento de que trabalham com as práticas sociais de Leitura e Escrita no cotidiano desta EMEI.

Abaixo construímos uma imagem que ilustra as reverberações descritas neste texto.

Figura 21 – Síntese das Reverberações



No entanto, durante as discussões também foi percebido que ainda existem desafios, para esse grupo de professoras e a escola, considerando que afetam o contexto. Percebemos que muitos deles estão relacionados à organização da Educação Infantil em Belo Horizonte, fragmentação do tempo e dos espaços, dificultando a promoção de práticas que as professoras consideram essenciais para desenvolver o trabalho, tendo como base as perspectivas teóricas e experiências promovidas pelo LEEI. O que será abordado no próximo item.

Distanciamentos das concepções e premissas na prática - Desafios do Contexto

Durante o percurso do trabalho de campo, construímos com as cursistas relações de respeito e abertura para os diálogos com reflexões sobre o cotidiano, tendo como base os princípios e concepções contidas no LEEI. Em situação de comparação entre as concepções e os conteúdos do curso com as experiências atuais, as cursistas foram elencando desafios que, segundo elas, estão prejudicando o fazer docente identificados como essenciais para a Educação Infantil e para o DPD.

Ao falar sobre os desafios, algumas professoras fizeram questão de afirmar que não estavam se queixando da escola, porque reconheceram que as questões abordadas ultrapassavam as competências da gestão da EMEI, pois estavam relacionadas ao contexto mais amplo do sistema educativo brasileiro e à estrutura e organização da Educação Infantil em Belo Horizonte. Em especial, mencionaram os desafios relacionados à proporção de crianças por turma e à relação entre esse número e a presença de uma professora de referência.

Reafirmaram que os desafios são oriundos das condições vividas por elas no cotidiano e com isso, consideravam que não estavam conseguindo atender as demandas próprias de etapa da educação Infantil e às especificidades dos bebês e das crianças pequenas. Principalmente as crianças que demandam mais cuidados, como as crianças com deficiência.

De acordo com estas professoras, a proporção numérica criança/professora, adotada na organização das turmas, compromete o atendimento das crianças em todas as dimensões e necessidades. Afetam diretamente as condições das interações entre elas e as crianças, dificultando a escuta e olhar atentos, os diálogos e experiências de qualidade, a que professoras e as crianças têm o direito. Relataram que estas dificuldades se desdobram em insatisfação com o fazer docente, provocando nelas, angústias e adoecimentos. Apresentamos, neste primeiro bloco de diálogo questões relacionadas às múltiplas demandas, que estão causando “a sensação de nunca estar fazendo um bom trabalho”

Pity: Mas dá a sensação de nunca estar fazendo um bom trabalho e nunca estar

satisfeita.

Sara: Tudo pra eles é número gente! E aí, isso deixa a gente muito triste! Porque aqui nós estamos lidando com o ser humano! Então, você vê um dia que a turma tá mais tranquila, mais vazia, você pode chegar mais próximo, você pode sentar próximo e trabalhar mais lento. Não é?

Lelê: É, a qualidade melhora, né? Quanto menos crianças. Ou se tivessem dois professores por cada horário, daria pra dividir em grupo. Enquanto uma professora está trabalhando em uma determinada atividade, algo que poderia estar fazendo outras coisas para as crianças, dando atenção para aquelas crianças. Evitando os desafios, por disputa de brinquedo, disputa de atenção, atender às outras demandas.

Lelê: /E no dia que tem os remédios? Você tem que dar os remédios. Você tem que lembrar o horário do remédio, a quantidade, anotar na agenda....

Pity: Você tem que administrar a turma, a atividade, a brincadeira... A rotina. Imagina, são 20 para escovação, banheiro,... aí tem que levar para o lanche, aí volta, tem que levar para o almoço, aí depois tem o sono. E é muita criança!! (4º Encontro, 29/08/23).

Percebemos que essa condição tem colocado as professoras em situação de fragilidade com sensação de não conseguir realizar, de forma adequada, o que se espera da professora da EI, e a impressão de que estão desamparadas, por não conseguirem modificar a situação, porque, segundo elas, a resolução está fora do alcance da gestão da escola, estão ligadas ao “sistema”:

Lelê: É isso que eu falo. O sistema não ajuda. Não é a escola, é!!!

Pity: Eu acho que para a escola pública, realmente não dá para ficar sonhando com turmas pequenas, porque precisa atender a população. Só que eu acho que precisava pensar mais no espaço e nos adultos! Na quantidade de adultos por criança, porque é muita demanda para uma pessoa só. É humanamente impossível. A sua atenção fica completamente difusa. Nossa!! É muito... Eu acho muito desgastante!!!

Sara: Com o passar dos anos, a gente professora fica muito desgastada, né? Eles não sabem disso....

Pity: Sabem! Os psiquiatras, sabem! O índice de uso....

Lelê: É muito desgastante... Começa com um pouco de angústia. Um pouco de choro mesmo!

Sara: / é uma frustração mesmo, porque você tá ali, dando o melhor....

Lelê: Não tem como, não mexer com o emocional da gente, porque somos seres humanos....

Pity: /É, no ano passado mesmo, eu me exonerei depois de uma licença médica. Eu dei uma crise aqui! Eu buguei! Não estava dando conta. [...] **Mas aqui não é fácil! Escola não é fácil!!!** (4º Encontro, 29/08/23).

No diálogo acima, percebemos que a cursista nomeia por “sistema”, as condições e concepções que não estão ao alcance da gestão e nem delas próprias. Pensando no histórico da Educação Infantil tratado nesta pesquisa, percebemos que ao falar de sistema, a professora está

relacionando às concepções e disputas presentes ao longo dos anos, em relação à falta de valorização da educação Infantil e das retóricas dos governantes da falta de verbas para custear este atendimento. Consideramos, que apesar dos avanços obtidos neste percurso, ainda não foram suficientes para o atendimento das necessidades apontadas por essas professoras para garantir às crianças e a elas próprias, as condições previstas na legislação e nos documentos da escola e do próprio LEEI.

No caso da proporção criança/professora, citada acima, em Belo Horizonte é prevista na Resolução CME/BH nº 001/2015. Identificamos nas narrativas das cursistas que este critério de número de crianças para a organização das turmas, ligado à organização dos tempos de uso de espaços coletivos da EMEI, são os fatores que mais provocam o desconforto nas professoras. Em depoimentos elas relatam que é preciso pensar nas crianças mas também nas professoras, nas condições em que elas se encontram. Essa sensação ficou evidenciada na fala da professora Pity quando disse, em tom de desabafo e pedido de ajuda, que: "É preciso cuidar de quem cuida!"

Para esta questão as professoras relativizam, que apesar de contar com um prédio construído para ser numa concepção avançada, alguns espaços de uso coletivo não oferecem condições necessárias para receber e garantir às crianças pequenas, o atendimento no período de tempo que elas necessitam. Considerando que o tempo delas é diferente do tempo dos adultos e que por isso, não são respeitadas como deveriam. Estas situações são vistas nos diálogos abaixo:

Lelê: Eles são condicionados à força, né? Igual a questão da refeição: "**Come rápido! Anda!**"

Sara: /O que que a gente faz né, Lê? Tem um horário, por exemplo, a nossa turma às 9:40... Daí chega outra turma....

Pity: 9:40 é o almoço, porque tem três horários!! [...] A escola é grande, mas é muita turma.... é 1 refeitório, 1 parquinho....

Lelê: É muita gente! Olha só pra você ver! Só na minha turma são 20 crianças. Os pratos são 20, pra você dar a alimentação ... e o ambiente? Não é um ambiente tranquilo. As crianças não sentem nem o que estão comendo....

Sara: Eles também, coitados, eles têm que comer rápido!

Lelê: São 20 minutos para cada turma. São três horários. Começa às 9:40; de 9:40 até 10:10 horas. Até as 10:00 que tem que sair do refeitório, às 10:10 a minha turma entra ... A turma de quatro e três e quatro anos.

Sara: Porque elas têm que limpar! É o tempinho de limpar ... a gente tem que "cascar fora!!" (fazendo gestos com a mão...). **A gente tem até dó! As crianças têm que comer no vapt-vupt!** [...] mas assim... não depende de nós, entendeu? É uma situação difícil! Mas ... (movendo os ombros e as mãos, dando o sentido de: não podemos

fazer nada!!!) (5º Encontro, 02/09/23).

Dando continuidade e aprofundamento aos diálogos, apresentamos a percepção da professora Pity a respeito do desencadeamento destas condições apontadas acima. Afirmou que elas estavam sendo massacradas e estão massacrando as crianças. Reconhece que devido a estes fatores não estão conseguindo dar atenção a que as crianças merecem e precisam.

Pity: Mas eu acho que eu já comentei isso na última vez,... eu acho que **a gente está sendo massacrada, nós e as crianças!** Essa rotina.... Eu penso assim, **tem alguma coisa muito errada!** Porque assim, (/ muitas coisas...). É a forma como a gente está, e as crianças... **gente, isso não é natural, isso não é saudável! A gente está sendo massacrada!** E às vezes, quando eu tô dentro da sala de aula para fazer a substituição, ... você se vê, naquela...(falas inaudíveis ao fundo). **Naquela falta de cuidado!** Às vezes assim, é tanta coisa, é tanta informação na sua cabeça... A criança está ali batendo, a outra chorando ... Você tem que dar comida, tá na hora de não sei o que ... **ai a criança pega e derrama um negócio no chão!** Ai você fica ... sabe? [...] porque quando a gente está nesse massacre dessa rotina, a gente acaba passando por cima das crianças! **A gente acaba desrespeitando também, porque a gente está sendo massacrada também!**

/Sara: as demandas são muitas,

(/ Pity: É, ai a gente atropela as coisas...).

Sara: A gente não pode nem assim julgar não! Está complicado mesmo, no geral, para todo mundo, entendeu? **Não está fácil para a criança e não está fácil para o professor!** (5º Encontro, 02/09/23).

Reconhecemos a importância dos desafios identificados, mas não os aprofundaremos nesta pesquisa. Destacamos a necessidade de estudos futuros que explorem esses temas com mais profundidade, enfatizando a urgência de ouvir as professoras da Educação Infantil sobre a organização das turmas e a estrutura das EMEIs, especialmente para aquelas que estão atendendo todas as turmas em tempo integral, e a necessidade de acompanhamento mais individualizado para as crianças com deficiência e outras que demandam.

Distanciamentos das concepções e premissas na prática - desafios das concepções

Além dos desafios mencionados, identificamos questões que, embora não sejam predominantes no grupo, merecem ser destacadas para futuras discussões entre as professoras da EMEI. São práticas e concepções que parecem destoar dos fundamentos da formação LEEI e também dos Projeto Político Pedagógico e de Institucional. Consideramos importante apontá-las nesta pesquisa, pois reconhecemos que os processos de formação, assim como o desenvolvimento das crianças, ocorrem de maneiras e tempos diferentes para cada pessoa. Além disso, é essencial considerar a perspectiva de processo contínuo da formação humana, e da construção do DPD, das subjetividades e das condições culturais reconhecidas pela formação

LEEI.

Baseando na abordagem bakhtiniana, por reconhecer a influência das múltiplas vozes e contextos nos discursos, buscamos contextualizar as narrativas das professoras respeitando as contribuições das participantes nos diálogos. Assumiremos as palavras da professora Hilda Micarello (2006) para fortalecer nosso argumento:

Para Bakhtin, é preciso considerar que todo ato de fala se dirige a um interlocutor, seja ele real ou virtual, esteja ele presente ou distante e tem sua origem em diálogos anteriores, muitas vezes distantes no tempo e no espaço. A enunciação é modelada em função desse interlocutor, de seu horizonte social e histórico, sendo produto da interação social e tendo no meio exterior - o contexto social e histórico mais amplo - seu centro organizador (Micarello, 2006, p.19).

Com estes pressupostos, iremos descrever alguns destes desafios observados.

Atendimento de todas turmas em tempo integral e relação com os princípios de cuidar e educar

A condição da EMEI passar a atender todas as turmas em tempo integral já foi abordada anteriormente, mas queremos evidenciar a incoerência entre a oferta de Escola em tempo integral em lugar da perspectiva teórica da formação Integral, e da Escola Integral. Destacamos abaixo os artigos das DCNEI que recomendam a escola proporcionar condições de desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, conforme os artigos 3º e 8º da Resolução CNE/CEB 5/2009:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; [...]

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; [...] (Brasil, 2009).

Sabemos que a escolha dessa organização não depende da EMEI, são fruto das orientações da SMED/BH e da demanda local e aprofundar este tema, não cabe nos moldes deste estudo, porém não poderíamos desconsiderar o que as professoras disseram. Suas percepções de que situações como essas provocam mais dificuldades no atendimento das

crianças da forma prevista na legislação, na formação continuada e também desejada por elas. Compreendemos por meio da escuta que a ampliação do tempo de atendimento, para todas as crianças, nessa EMEI, aconteceu sem alteração da estrutura física e material da escola, do quadro de professoras e também sem inclusão de propostas diferenciadas a serem oferecidas às crianças.

Consideramos que estes aspectos têm gerado desafios na organização e desenvolvimento de experiências com as crianças, o que afeta não só as crianças mas também as professoras, coordenadoras.

Acreditamos na necessidade de ampliar este debate sobre o atendimento em tempo integral, incluindo as perspectivas das crianças, das famílias, das professoras e da SMED/BH.

Desafios no Planejamento Pedagógico: necessidade alinhamento com as Diretrizes da Educação Infantil e necessidade formação e reflexão coletiva

Reconhece-se que, apesar dos esforços da direção e coordenação para aprimorar o acompanhamento e a orientação dos planejamentos, há uma necessidade de se construir com este grupo, estudos e reflexão coletiva sobre as condições da organização da EMEI visando o aprimoramento do trabalho e do DPD do coletivo.

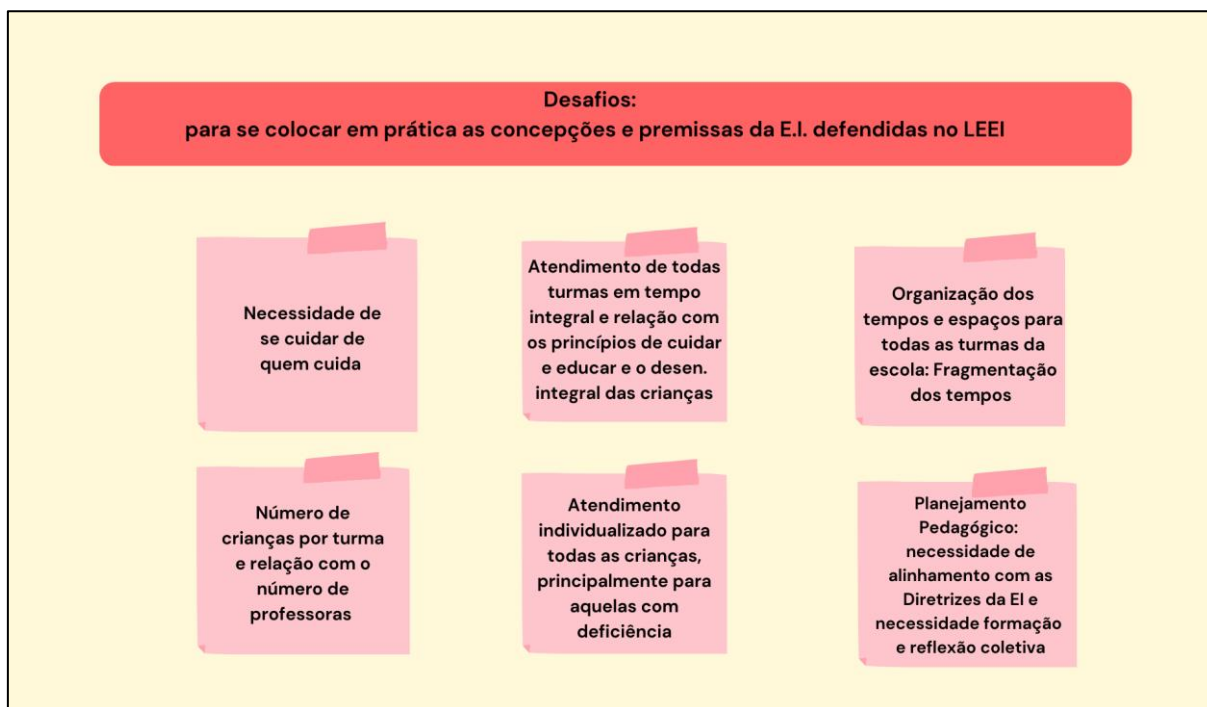
Os relatos demonstram que algumas dessas professoras entrevistadas manifestaram que as condições de trabalho vividas por elas, estão contribuindo negativamente nas interações das crianças, que se sentem massacradas e sem acolhimento para construção de mudanças. Quando a professora Pity reafirma que é uma situação muito grave, que as outras professoras não estavam compreendendo a dimensão do efeito nas relações pedagógicas que estavam afetando-as e conseqüentemente comprometendo as mediações com as crianças, chegando a desrespeitá-las.

Analisamos que além destes temas destacados existe a necessidade de refletir com o coletivo as incoerências observadas nos planejamentos pedagógicos, especialmente nas práticas com as linguagens oral e escrita, que ainda carecem de alinhamento com as DCNEI (2009) e também com o Projeto Institucional de 2023, que valoriza o mundo da criança.

A coordenadora Flora afirmou que, algumas vezes, ao analisar as propostas apresentadas, precisam conversar com as algumas professoras e orientar sobre outras formas de realização de atividades, em que as crianças experimentem, com o corpo, aquilo que estava sendo pedido numa atividade reproduzida em folha A4.

Apresentamos, abaixo, uma síntese destes desafios:

Figura 22 – Desafios: para se colocar em prática as concepções e premissas da Educação Infantil e defendidas pelo LEEI



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Distanciamentos - desconexão de práticas em relação às concepções do LEEI

Como vimos nos itens anteriores, atualmente há dificuldades na organização dos tempos da escola para construir momentos coletivos de formação.

Os diálogos da pesquisa revelam a urgência para conseguir possibilidades de reuniões pedagógicas para fortalecer a proposta Político Pedagógica da EMEI atendendo as DCNEI e as Proposições Pedagógicas da PBH.

Percebemos que algumas divergências identificadas não são apenas por escolhas individuais, mas refletem uma tradição do fazer docente na Educação Infantil. Acreditamos que tais divergências resultam, em parte, pela falta de conhecimento dos princípios da Educação Infantil, previstos na DCNEI, e da falta de articulação de conhecimentos compreendidos como teóricos, com a prática cotidiana, de forma a assegurar a criança na centralidade da proposta pedagógica oferecendo as elas experiências variadas, tendo como eixos nas interações e brincadeira nas culturas infantis.

Destacamos que embora as incoerências apontadas tenham sido identificadas em falas individuais ou de duplas, elas não representam necessariamente o pensamento coletivo da equipe da EMEI Rosinha.

- O uso da cultura e da arte a serviço da organização do trabalho

Também foram observadas práticas que evidenciaram incoerências no uso da cultura popular brasileira como pretexto para organização do planejamento, como por exemplo o trabalho com as parlendas e lendas associadas à data comemorativa da Semana do Folclore.

Na mesma perspectiva, alguns relatos demonstraram a tendência do uso de manifestações culturais e artísticas como ferramentas para abordar temas de estudo, para apresentação na Rodona e nas Mostras Culturais. Bem como o uso da literatura e brincadeiras orais para organizar os deslocamentos, para demarcar o dia da semana e guiar outras situações. O que destacamos é o uso da cultura quase que exclusivamente a serviço de outras propostas, negando às crianças a interação significativa com as manifestações culturais.

- Fragmentação e falta de contextualização no trabalho com a Língua Escrita: divergências com as concepções do LEEI

Além do aspecto apontado acima do uso das linguagens oral e escrita atreladas a datas comemorativas e descoladas da cultura, percebemos em alguns relatos a fragmentação e falta de contexto no trabalho da língua escrita. Esta situação foi demarcada, sobretudo nos relatos de algumas professoras das turmas de 4 e 5 anos, como por exemplo, propostas para as crianças copiarem do quadro palavras e rotinas escritas pelas professoras.

Embora a importância da escrita coletiva seja reconhecida e destacada em várias entrevistas, o que percebemos nestes relatos tratados acima, foi a falta de contextualização necessária para permitir que as crianças criem seus próprios sentidos.

- Reprodução de modelos e falta de contextualização

Apresentamos mais um exemplo de prática que não corresponde às análises anteriores das reverberações do LEEI para a construção de mediações significativas para as crianças.

Parece-nos que para esta ação de copiar modelos de “atividades” na internet, não é exclusiva de algumas professoras como nos casos anteriores. A coordenadora relatou que antes de reproduzirem as cópias solicitadas pelas professoras, as matrizes precisam ser analisadas e autorizadas por elas e quando percebem algo em descompasso, apresentam sugestões de outras formas das crianças experimentarem aquilo que a professora esperava com aquela atividade. Essa ação demonstra falta de articulação entre os documentos orientadores citados. Além disso, está em desacordo com todos os outros argumentos acima que tratam da importância da experiência com a cultura para a construção de sentidos. Esta ação aponta para o

desconhecimento da competência das crianças e da própria professora para construir propostas relacionadas aos contextos vividos.

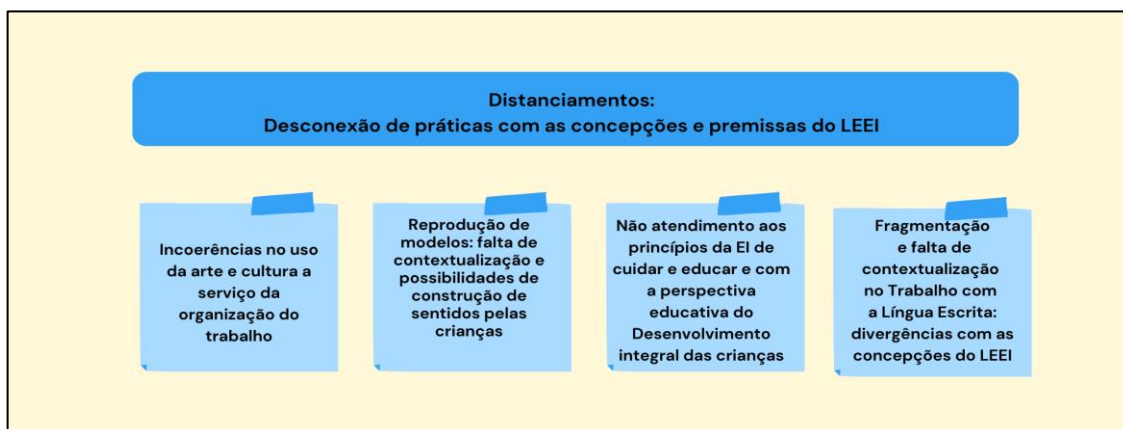
Reafirmamos que da mesma forma que nos baseamos nas concepções do LEEI para construir pontos de articulação com as reverberações, apontaremos abaixo um trecho do texto “Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas”, para justificar as divergências acima apontadas.

Segundo as organizadoras e autoras da coleção, as práticas com a linguagem oral e escrita devem considerar a interação verbal como um fenômeno social que ocorre nas condições concretas de vida das crianças. A prática pedagógica deve, portanto, incorporar os usos reais da linguagem no planejamento didático e nas situações de aprendizagem:

As práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita a serem efetivadas na Educação Infantil, pensadas a partir dessa perspectiva, consideram as interações verbais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças. Significa, em outras palavras, reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo. Uma prática pedagógica pautada nessa perspectiva discursiva de apropriação da linguagem verbal exige não apenas conhecer os usos que os meninos e as 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 (Baptista *et al.*, 2016, p. 19).

Para finalizar este tópico reforçamos que estas reflexões acerca dos distanciamentos apontados não minimizam o valor das reverberações encontradas e analisadas neste capítulo. Elas foram citadas numa perspectiva de confirmar que a formação docente não consegue afetar todas as cursistas da mesma forma e ao mesmo tempo. Existem as experiências e as subjetividades que extrapolam as relações de mediações do conhecimento e das interações da formação continuada.

Figura 23 – Distanciamentos - desconexão de práticas em relação às concepções do LEEI



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Para resumir este capítulo e anunciar as considerações desta pesquisa, traremos a Esperança da professora Sara que diz: “Eu conversei isso no LEEI .. Porque eu acho que a gente está aqui e continua na caminhada porque a gente realmente escolheu e quer. Apesar de todos os desafios, né? Não é fácil! Mas é...”.

Para finalizar, e de certa forma referendar as reverberações do LEEI encontradas nesta pesquisa, apresentamos a avaliação geral das cursistas acerca do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil.

- Avaliações das cursistas sobre a formação LEEI: Sugestão de Transformação do Curso em Pós-Graduação:

Durante os diálogos as participantes avaliaram o curso LEEI, compartilhando suas experiências e percepções. A avaliação abordou o formato, a organização e a classificação do curso como extensão. Traremos algumas destas vozes.

Pity: Eu acho assim, ele realmente tem muito conteúdo. Então, ao mesmo tempo que ele foi longo, não dava tempo da gente degustar todo o conteúdo. Aproveitar melhor, porque era muita coisa boa. Às vezes, eu sentia falta de tempo pra gente conversar mais sobre isso. Acho que às vezes tinha muita atividade e era chato.

Mariana concordou, acrescentando que as atividades eram repetitivas e pareciam ser realizadas apenas para “pontuar”, em vez de promover discussões significativas. Pity sugeriu que o curso fosse transformado em uma pós-graduação:

O curso deu um trabalho danado e é muito bom, muito rico. **Devia ser uma pós!** Guiar a formação de professores de Educação Infantil da prefeitura... **Acho que deveria ser uma formação que trouxesse mais tempo para aprofundarmos certos temas** (5º Encontro, 02/09/23).

No 5º Encontro e em discussões em pequenos grupos, a sugestão de transformar o curso LEEI em uma pós-graduação foi amplamente aceita. Os argumentos sobre a qualidade dos textos e o nível de aprofundamento foram considerados relevantes, especialmente pela necessidade de mais tempo para reler e refletir. A qualidade dos textos foi reconhecida pelas professoras e por nós que fomos articulando os diálogos das professoras com os trechos analisados ao longo da pesquisa.

As avaliações acima demonstram novamente a importância da formação LEEI para professoras da Educação Infantil e apontam a necessidade de continuidade e ampliação do público atendido. Bem como com construção de novas ações de acompanhamento das do DPD

das cursistas com possibilidades de continuidade para aprofundamentos teóricos e práticos. Essa proposta poderia ajudar na continuidade de reflexão da prática dando oportunidades para as professoras que ainda não se apropriaram das concepções que orientam o trabalho pedagógico das práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil.

Outras demandas percebidas foram a necessidade de ampliação do olhar para a formação de professoras para o atendimento em tempo integral e para as crianças com deficiências.

O próximo capítulo concluirá esta Dissertação apresentando as possíveis reflexões e conclusões das análises do processo desta pesquisa.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE VIDA E LINGUAGEM: MOVIMENTOS DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO

*Como se fora brincadeira de roda (memória)
 Jogo do trabalho, na dança das mãos (macias)
 No suor dos corpos, na canção da vida (história)
 O suor da vida no calor de irmãos (magia)
 (Luiz Gonzaga do Nascimento Jr-
 Gonzaguinha)*

O objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar como professoras da EMEI Rosinha, que participaram do Curso LEEI - Edição 2021-2022, avaliavam as reverberações desse curso no seu Desenvolvimento Profissional Docente e nas suas práticas pedagógicas voltadas para a ampliação das experiências das crianças com as linguagens oral e escrita. Sendo os objetivos específicos:

- identificar as concepções acerca do trabalho com a linguagem oral e escrita das professoras da EMEI Rosinha que participaram do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil - 2021-2022;
- analisar os depoimentos das professoras participantes da pesquisa acerca das práticas pedagógicas de leitura e escrita, correlacionando-os com os objetivos do Curso LEEI 2021/2022, bem como seus fundamentos teóricos e metodológicos;
- analisar em que medida os depoimentos das professoras pesquisadas expressam mudanças nas formas de conceber o trabalho com a leitura e a escrita, incorporando aspectos trabalhados no curso;
- analisar em que medida os depoimentos revelam impactos no processo de desenvolvimento profissional docente das participantes;
- selecionar, da coleta de dados, práticas sociais de linguagem oral e escrita para serem compartilhadas com outras professoras da Educação Infantil.

O termo "reverberações" refere-se tanto às mudanças percebidas pelas participantes em suas práticas docentes após o curso, quanto ao reconhecimento de que seu fazer docente guardavam relações com os conceitos, as premissas, as concepções expressas nos cadernos e nas atividades desenvolvidas pelo LEEI.

No percurso da pesquisa, várias escolhas se fizeram necessárias. Apesar do processo contínuo de reflexão, tanto individual quanto em conjunto com as orientadoras, algumas questões inicialmente consideradas fundamentais foram descartadas ou minimizadas, como a etapa de observação das práticas sociais de leitura e escrita no cotidiano da EMEI Rosinha. A

falta de experiência com a escrita acadêmica e com técnicas de entrevistas coletivas para geração de dados dificultou a avaliação e a construção de critérios para distinguir os subtemas que exigiam maior aprofundamento da necessidade daqueles que poderiam ser descartados. Por outro lado, o conhecimento e a experiência, da autora desta pesquisa com o LEEI trouxeram à pesquisa um sentimento de pertencimento, interesse e orgulho pelos resultados obtidos.

A metodologia das "Entrevista Semiestruturadas" contribuiu para a participação ativa das professoras cursistas e para alcançar os objetivos da pesquisa. Os encontros foram planejados para promover reflexões individuais e coletivas sobre o contexto profissional e pessoal das participantes, tendo como referência os princípios e conteúdos difundidos pelo LEEI. Esse processo reflexivo possibilitou ao grupo e a pesquisadora identificar as aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas da EMEI, não apenas relacionados à linguagem oral e escrita, mas também na atenção ao desenvolvimento integral das crianças e a seus próprios processos de DPD.

A perspectiva da formação construída com base nas reflexões críticas da prática pedagógica, utilizadas no LEEI, também foram consideradas na metodologia desta pesquisa, que tem como inspiração os princípios de Paulo Freire acerca da "reflexão crítica sobre a prática" para aprimorar a própria prática. Mas como afirma Freire (2015), essa reflexão não se limita a uma análise superficial ou ingênua da prática, o processo reflexivo envolve entrelaçamentos com argumentos conceituais e teóricos, de modo que esses elementos "quase se confundem com a prática" (Freire, 2015, p.40).

Reconhecemos que fazer estes exercícios de análise no coletivo, durante as Rodas de Conversa exigiu das professoras uma abertura para narrar e escutar as colegas com respeito. Esse comportamento cidadão evidenciou no grupo, incluindo a pesquisadora, os sentimentos de confiança, respeito e compromisso com o Desenvolvimento Profissional Docente. Notamos que as reflexões ajudaram a emergir desejos, que às vezes, no cotidiano ficam em segundo plano. Esse processo possibilitou ao grupo identificar as aproximações e distanciamentos entre suas práticas cotidianas e as concepções, premissas e conteúdos explorados no curso.

O percurso de pesquisa se pautou nos princípios éticos e sociais para colaborar com a formação das professoras da Educação Infantil. Nesse processo buscamos dar resposta para a pergunta da pesquisa e aguçar outras que faziam parte do DPD do coletivo.

No processo analítico com as cursistas e professoras da EMEI Rosinha, procuramos identificar as reverberações do curso, ou seja, conhecimentos que impactaram as professoras durante ou após a formação, relacionando-os à necessidade de mudança, permanência ou ao

reconhecimento de que os elementos tratados no curso já faziam parte de suas práticas cotidianas, reforçando-os como relevantes para o seu fazer docente na Educação Infantil.

As análises desta pesquisa basearam-se nas percepções das 17 participantes sobre suas experiências com o LEEI, identificando se as mesmas foram capazes de afetar suas práticas relacionadas às linguagens oral e escrita, provocando mudanças ou o reconhecimento de que suas ações pedagógicas já estavam alinhadas com as concepções defendidas na formação. A pergunta central da pesquisa foi: **“O que dizem as professoras da EMEI Rosinha sobre as reverberações do LEEI na prática pedagógica?”**

No que tange às aproximações com o trabalho com a linguagem oral e escrita, a maioria das cursistas reconheceu que o LEEI favoreceu reflexões sobre seu trabalho anterior. Afirmaram que as experiências promovidas pelo curso e as análises realizadas, no processo, contribuíram para a identificação de similaridades entre suas práticas, com os conceitos e fundamentos do curso. Essa percepção as ajudou a valorizar o que já realizavam, como destacou Mariana ao afirmar que “sem ao menos saber que estavam no caminho certo”.

Percebemos também que a formação ampliou as propostas de trabalho com a linguagem oral e escrita, oferecendo novas ideias para mediações com as crianças.

Em relação aos distanciamentos verbalizados nos relatos, entre a prática cotidiana, com as concepções e a fundamentação teórica do LEEI, foram organizados neste texto, em dois subitens: desafios e dificuldades para a implementação dos princípios da Educação Infantil promovidos pelo curso. Esses aspectos emergiram dos diálogos da pesquisa, surgindo especialmente quando os temas abordavam os direitos das crianças ao atendimento de qualidade, pautados na escuta atenta e sensível às suas especificidades e ao estabelecimento de relações cuidadosas.

As professoras destacaram elementos do cotidiano que consideram ser as principais causas dessas dificuldades. Elas relataram que a execução de múltiplas tarefas para atender às demandas das crianças, inerentes à docência na Educação Infantil, exige uma organização diferenciada da que atualmente vivenciam. Entre os fatores que dificultam essa organização, mencionaram: o elevado número de crianças por turma, relacionada à proporção de professoras para esses agrupamentos, e a organização e distribuição dos tempos e espaços na EMEI, especialmente para o atendimento de todas as turmas em tempo integral, como ocorre no ano de 2024, bem como atender as especificidades das crianças com deficiências.

Essas análises serão pormenorizadas abaixo, após as considerações sobre os aspectos mais gerais da pesquisa.

De forma geral, constatamos que a maioria das cursistas (15 das 17 participantes) reconheceu que o curso LEEI promoveu reflexões significativas sobre a prática docente, possibilitando identificar aproximações com o que já realizavam, inspirando novas propostas e apoiando a apropriação de concepções e conhecimentos teóricos.

Considerando o entrelaçamento do tema DPD com a prática pedagógica com a linguagem oral e escrita, abordaremos primeiramente as análises mais próximas ao Desenvolvimento Profissional Docente, que faz parte do objetivo geral e também do quarto objetivo específico que é: analisar em que medida os depoimentos revelam impactos no processo de desenvolvimento profissional docente das participantes. Em seguida daremos seguimento nas análises relacionadas à segunda parte do objetivo geral e aos demais objetivos específicos em relação às práticas com a linguagem oral e escrita.

Observamos que os aspectos da formação docente adquiriram destaque central nos Encontros. Esse fato concretiza os conceitos teóricos sobre o DPD e a formação permanente, reafirmando que nenhuma formação consegue abarcar toda a complexidade do desenvolvimento profissional, que vai além dos conhecimentos teóricos e das reflexões sobre a prática. As múltiplas dimensões do percurso profissional extrapolam as possibilidades de qualquer formação específica, mas podem contribuir significativamente para a análise crítica das práticas docentes.

Nessa perspectiva, identificamos que o LEEI foi capaz de criar condições para que as próprias professoras refletissem sobre seus avanços, identificassem desafios e dificuldades na prática docente no contexto da EMEI Rosinha. Um dos exemplos dos desafios foi a afirmação da professora que: *“é preciso cuidar de quem cuida.”*

Essa situação evidencia a necessidade de ampliar a escuta e a reflexão das professoras, auxiliando-as na identificação de suas demandas, incentivando a participação individual e coletiva em outras dimensões da profissão, como a mobilização social e o fortalecimento da categoria docente na Educação Infantil, além da perspectiva da ampliação dos saberes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

A percepção geral das cursistas em relação ao LEEI foi a de que o curso foi cuidadosamente estruturado e desenvolvido, considerando o contexto fragilizado pela pandemia de COVID-19. Embora tenha sido adaptado ao formato virtual, as interações pessoais foram mantidas e, de certa forma, ampliadas, uma vez que muitas professoras, mesmo atuando na mesma EMEI, ainda não se conheciam com a mesma proximidade. Nesse contexto, destacaram que a abordagem humanista do curso valorizou as dimensões sociais e pessoais das participantes, característica fundamental da formação continuada.

Em relação à metodologia do curso, as cursistas destacaram as mediações das tutoras como fator relevante, conferindo ao LEEI uma característica diferenciada em relação a outras formações que participaram. Elas relataram que as oportunidades criadas pelas tutoras ao longo do curso para expressar sentimentos e conhecer as colegas, foram cruciais para a aproximação do grupo e para a construção da identidade docente. A maioria das cursistas reconheceram que a concepção teórica do LEEI valoriza a formação humana por meio de interações afetuosas, cuidadosas e ao longo da vida, proporcionou experiências que transcenderam o conteúdo teórico.

Algumas cursistas relataram que nunca tiveram uma experiência formativa como essa, nem mesmo em cursos de graduação ou extensão, e elogiaram a amplitude e profundidade teórica do LEEI. Uma delas sugeriu que o nome do curso fosse repensado, considerando que ele abrange mais do que leitura e escrita, integrando cultura e diversas linguagens do desenvolvimento infantil, e propôs transformá-lo em um programa de pós-graduação, ideia apoiada por outras participantes. (este tema será apresentado no final do capítulo).

Esta percepção das cursistas sobre a abrangência e as interfaces da formação do curso com outros aspectos da sua trajetória pessoal e profissional, está apoiada em estudos a respeito do tema, como por exemplo, Júlia Formosinho, que identifica a “profissionalidade docente” como uma construção marcada pela inseparabilidade entre a identidade pessoal e profissional da educadora em constante desenvolvimento. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), o desenvolvimento profissional das educadoras da infância ocorre ao longo da vida, em um percurso dinâmico e não linear, atravessando diferentes contextos sistêmicos. Nesse processo, a educadora revisita seus estudos sobre os ciclos da vida profissional, integrando suas ações à sua identidade ao mesmo tempo, desenvolvendo-se em interação contínua com as crianças e suas famílias. A autora afirma que a prática profissional se fundamenta em conhecimentos, competências e emoções, incorporando a dimensão moral inerente à profissão docente.

Com base nessas considerações, pode-se afirmar que o formato do LEEI, caracterizado pela reflexão crítica e pelo diálogo sobre os processos vivenciados, foi essencial para a construção de análises sobre as aproximações e distanciamentos em relação às concepções e premissas do curso. Tais análises revelam-se diretamente ligadas ao DPD, tanto do grupo quanto de cada professora individualmente.

Em relação à opção de ser professora da infância identificamos que em muitos casos, essa escolha não foi pessoal, mas resultante da imposição do contexto cultural e social da época. Além disso, suas trajetórias profissionais foram marcadas pela interrupção da carreira para se dedicarem à família e à maternidade, com o retorno à docência apenas após o crescimento dos

filhos. Essa realidade em relação à condição docente das professoras da educação infantil, predominantemente feminina, também foi abordada no LEEI e discutida durante as Rodas de Conversa, ainda que, sem muita profundidade. Nessas discussões, foi possível relacionar o caráter feminino da profissão às interações com o cuidado e a educação dos bebês e crianças, reflexo de uma sociedade ainda marcada por desigualdades, que no campo da Educação Infantil, se tornam ainda mais visíveis, considerando que, historicamente, bebês e crianças pequenas têm pouca visibilidade. E como visto nos estudos, também a Educação Infantil, que somente nos últimos anos, foi considerada primeira etapa da Educação básica.

Sendo assim, podemos afirmar que o LEEI desempenhou um papel significativo ao colaborar com a mudança na forma como a maioria das professoras enxerga as crianças e a Educação Infantil. Consideramos que essa reverberação foi a mais importante, pois ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e seres em constante desenvolvimento, evidenciou o papel da Educação Infantil e da importância das mediações e interações promovidas por elas.

Embora esses princípios já fossem conhecidos pelas professoras, podemos dizer que o LEEI facilitou a apropriação dessas concepções nas práticas docentes, influenciando nas mediações e na constante necessidade de observar e replanejar as propostas pedagógicas. Muitas professoras relataram que, após o curso, passaram a valorizar mais o interesse e o desejo das crianças ao construir suas propostas pedagógicas.

Nesta pesquisa, isso significa que a perspectiva teórica, política, histórica e cultural na qual o curso se fundamenta sustenta que as crianças se desenvolvem em interação com a cultura e na cultura, no caso da escola, por meio das mediações oferecidas pelas professoras e as múltiplas interações.

Esses referenciais foram apropriados pela maioria das professoras e passaram a orientar tanto seus planejamentos pedagógicos quanto as mediações, fortalecendo a responsabilidade da Educação Infantil e o papel das docentes no favorecimento do desenvolvimento integral das crianças. Essa compreensão também reflete a reciprocidade presente na docência, em que as professoras se colocam como mediadoras e aprendizes, em um contínuo desenvolvimento mútuo com as crianças.

Observa-se que as mudanças de concepções das infâncias e crianças foram a “chave” para que as professoras se abrissem para mais outras reverberações do curso. A perspectiva do direito das crianças à cultura escrita favoreceu a construção de estratégias de mediação e de observação mais atenta das interações das crianças. Esse novo olhar levou à elaboração de propostas pedagógicas mais alinhadas aos interesses das crianças. Essa mudança ajudou a

modificar outras interações e mediações das professoras com as crianças, em especial para as práticas cotidianas com as linguagens oral e escrita.

Consideramos que o segundo e o terceiro objetivos específicos desta pesquisa: “analisar os depoimentos das professoras participantes da pesquisa acerca das práticas pedagógicas de leitura e escrita, correlacionando-os com os objetivos do Curso LEEI 2021/2022, bem como seus fundamentos teóricos e metodológicos” e “analisar em que medida os depoimentos das professoras pesquisadas expressam mudanças nas formas de conceber o trabalho com a leitura e a escrita, incorporando aspectos trabalhados no curso”, foram amplamente debatido durante o trabalho de campo. As professoras relataram a presença de práticas de linguagem oral e escrita em diversas ações cotidianas e nos projetos desenvolvidos. Elas perceberam que essas práticas motivaram o interesse das crianças pela cultura escrita, o que mais uma vez, demonstrando o alinhamento com os princípios do LEEI. Afirmaram que **a cultura escrita está presente em todas as turmas, por toda escola e de forma contínua**. A escrita está na identificação dos crachás, nos copos de água, agenda e outros pertences, nas folhas de desenho ou outros trabalhos individuais, nos murais dispostos nos corredores da escola, no mural de aniversariantes do mês, na chamada, na fichas de nomes, na rotina do dia registrada no quadro das salas, no cardápio na entrada, nos bilhetes para as famílias, na leitura de livros, nos registros de brincadeiras, nas parlendas e músicas e outras mais.

Além destas práticas cotidianas, há a presença da linguagem oral e da escrita nas ações do projeto institucional da EMEI: “*No Meu Mundo Tem ...*”, e nos projetos propostos pela SMED: “EcoEscola BH”⁴¹, que é o Programa de Educação Ambiental e “Tecendo Laços, lendo o mundo: Leitura e letramento na Infância”.

Podemos dizer que estas experiências relatadas pelas professoras estão em consonância com os princípios e conhecimentos difundidos pelo LEEI e que o entrelaçamento das concepções abordadas no curso, contribuiu significativamente para que a maioria das cursistas mudasse a forma de construir suas propostas pedagógicas, incorporando de maneira mais efetiva os interesses e as vivências culturais das crianças em relação à linguagem oral e escrita. Essa afirmação interage com o objetivo geral e com o primeiro objetivo específico da pesquisa: “identificar as concepções acerca do trabalho com a linguagem oral e escrita das professoras da EMEI Rosinha que participaram do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil - 2021-2022”.

⁴¹ EcoEscola BH é o Programa de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/ecoescola-bh>.

Além dos aspectos teóricos e da reflexão crítica sobre o fazer cotidiano, algumas cursistas enfatizaram a qualidade das propostas de trabalho das tutoras, e suas metodologias para ajudar na construção de novas propostas. Relataram que puderam assistir a vídeos com práticas pedagógicas que evidenciavam a potência da participação dos bebês e crianças e as formas de mediação das professoras ou outros adultos.

Consideramos que a integração desses princípios nas práticas pedagógicas, facilitada pelas experiências formativas e pelas trocas promovidas pelo curso, contribuíram, para a revisão das mediações e para o fortalecimento do Desenvolvimento Profissional Docente destas cursistas.

O uso social da escrita, foi identificado como outra reverberação significativa, assim como a mudança de olhar para a literatura infantil. Consideramos que o curso proporcionou uma nova compreensão sobre a literatura como arte, ampliando a formação leitora tanto das professoras quanto das crianças. As cursistas relataram que a partir do LEEI passaram a valorizar aspectos dos livros que até então não consideravam. Aprenderam critérios de qualidade literária que influenciaram suas escolhas de obras para compartilhar com as crianças e para aquisição pessoal. Reconheceram o valor artístico das ilustrações e as interações entre o texto verbal e não verbal, que antes, nem eram notadas.

A mediação de leituras foi também significativamente transformada pelo LEEI. As professoras passaram a compreender que não era necessário exigir das crianças uma postura tradicional de silêncio e atenção corporal direcionada para elas e para o livro. Compreenderam que a leitura pode ser realizada **com as crianças**, e não **para as crianças**, permitindo uma interação mais ativa com a história. Além disso, as novas propostas de leituras conjuntas ampliaram a participação das crianças no compartilhamento dos livros com seus familiares. Um exemplo disso são os projetos como os das “sacolinhas literárias”, nos quais as crianças assumem um papel central para apresentar aos familiares obras de qualidade para compartilhamentos de leituras.

Levando em consideração estas percepções das cursistas, podemos afirmar que o LEEI promoveu reverberações em diversos aspectos. Influenciou a escolha dos livros de literatura infantil a serem compartilhados tanto com as crianças quanto para uso pessoal das professoras; orientou a seleção de obras para aquisição do acervo literário da escola, bem como a avaliação da qualidade dos livros já existentes; mudou significativamente as práticas de mediação de leitura: o que antes era realizado predominantemente **para as crianças**, passou a ser feito **com as crianças**. Promoveu a compreensão de que as crianças poderiam participar das leituras de

forma ativa, não apenas ouvindo em posição de concentração, mas interagindo com a leitura de maneira mais ativa, de corpo inteiro.

A nova perspectiva sobre a qualidade dos livros e as mediações de leitura despertou a necessidade de reorganização da biblioteca da EMEI, interferiu nos critérios para compra e composição do acervo da EMEI e auxiliou a criação de estratégias para aprimorar os cuidados com livros, reafirmando o direito de crianças e familiares ao acesso a livros de qualidade. As iniciativas das "sacolinhas literárias" ampliaram o compartilhamento de experiências leitoras, valorizando ainda mais o papel da literatura tanto no ambiente escolar quanto familiar.

Relacionando o processo de reflexão sobre as práticas sociais de leitura escrita com as reverberações do LEEI podemos dizer que elas estão voltadas aos aspectos do “**como fazer**” do que, aqueles ligados ao conteúdo, “**o que fazer**”. A concepção de linguagem a que o curso assume, não nega o acesso às crianças e nem questiona sobre a idade ideal para começar a se interessar pela cultura escrita, como acontecia em tempos atrás, em cursos e encontros de professoras, que participamos. Ao contrário disso, o LEEI, adotando a perspectiva histórico-cultural, compreende que a criança já nasce um ser de cultura e nas interações com as pessoas e as diversas possibilidades de linguagem, vão se apropriando e também produzindo cultura, sem restrições ao uso da linguagem escrita. Essa concepção perpassa por diversos temas dos cadernos da coleção, e mais detidamente no texto de Galvão (2016), em que ressalta que é papel da escola aproximar as crianças à cultura escrita, especialmente as crianças pertencentes às famílias com menos acesso a ela (Galvão, 2016, p. 25).

Nesse sentido compreendemos que estas professoras não se perguntam mais sobre o que fazer em relação à cultura escrita, pois conseguiram superar a antiga dicotomia entre trabalhar ou não com a linguagem escrita na Educação Infantil, passando a se preocupar com as formas pedagógicas de mediação para aproximar as crianças à cultura escrita, quer dizer, como fazer para garantir o direito das crianças ao acesso e uso da linguagem escrita respeitando suas especificidades e da própria identidade da Educação Infantil.

No nosso entendimento essa mudança, retrata um grande avanço, se considerarmos esta posição atual destas professoras, comparadas com outras de outras experiências anteriores. Consideramos que as professoras pesquisadas, com a ajuda da formação LEEI assumiram a importância da linguagem escrita na nossa sociedade e assim, puderam se concentrar na reflexão **do como fazer** para construir mediações com as crianças para as interações com a cultura escrita. Demonstraram mais seguras para reformular ou não, suas propostas e para dialogar com os familiares. Essa perspectiva fortalece os objetivos do LEEI, que é formar

professores para agir com conhecimento e autonomia para construir as práticas sociais com a linguagem oral e escrita, apropriadas ao contexto de cada realidade.

Em relação às perguntas iniciais, da autora da pesquisa em relação à questão: *O curso LEEI pode contribuir para que as mudanças nas práticas docentes, advindas da formação com Leitura e Escrita, se sustentem a longo prazo?*

Essa pergunta, apesar de não constar nas pautas dos Encontros, foi sendo observada e refletida, nas respostas das professoras, que após mais de um ano da finalização do Curso, conseguiram se lembrar das reverberações do LEEI na prática atual. Por meio de relatos das práticas, consideraram que estavam realizando, propostas parecidas com as apresentadas e discutidas durante o curso. Com isso, podemos dizer que a segunda pergunta relacionada à mudança e *da permanência da centralidade das crianças no trabalho com a leitura e escrita*, também foi respondida, pois a maioria das professoras manifestaram o desejo e reformulação das propostas de trabalho, a partir da observação do interesse e participação ativa das crianças. Por outro lado, os desafios apresentados distanciam da centralidade das crianças nas ações cotidianas. Por isso, consideramos que essa análise traz um certo conforto, mas ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de construção de novos diálogos com maior profundidade nas reflexões da prática.

A partir dos consensos estabelecidos sobre o uso da cultura escrita no cotidiano da EMEI Rosinha, foi desenvolvido o Recurso Educativo. Este atendeu ao último objetivo específico da pesquisa que foi: “selecionar, da coleta de dados, práticas sociais de linguagem oral e escrita para serem compartilhadas com outras professoras da Educação Infantil”. Conforme descrito no capítulo 3, a escolha foi construir um “caderno de conversa de professora para professora” sobre as práticas sociais de leitura e escrita utilizadas pelas cursistas com as crianças na EMEI Rosinha afinadas com as concepções do LEEI.

Com base nos relatos dessas propostas de trabalho, foi elaborada uma lista que foi organizada e classificada de acordo com as aproximações de uso entre elas. No 7º Encontro, o grupo de professoras foi dividido para redigir os relatos que comporiam o Recurso, com o objetivo de, através da troca de experiências, “inspirar outras professoras a refletirem e dialogarem sobre suas práticas com a linguagem oral e escrita”. Este Recurso Educativo foi construído coletivamente, envolvendo não só a participação ativa das professoras, mas também a colaboração das alunas do curso de Design, presentes no 7º Encontro, graças à parceria do PROMESTRE. Elas puderam conhecer o contexto da pesquisa e participar das propostas desenvolvidas no Encontro. Acreditamos que esta participação ajudou na construção colaborativa do trabalho.

Embora a pesquisa não tenha contemplado a fase de observação das práticas, a elaboração do “Caderno Virtual de Professora” permitiu visualizar parte do que poderia ser observado. Todas as práticas selecionadas para compor o Recurso foram extraídas dos relatos das professoras durante os Encontros, garantindo coerência entre o percurso da pesquisa e o Recurso Educativo, cumprindo assim a função original que o instrumento tem no mestrado profissional.

Dessa forma, o Recurso Educativo representa a concretização das reverberações do LEEI nas práticas de linguagem oral e escrita da EMEI Rosinha. Mesmo sem a fase de observação, a estruturação do Recurso permitiu captar e sistematizar as práticas discutidas, reforçando a consistência entre o percurso da pesquisa e os resultados gerados para o PROMESTRE.

Como mencionamos no início deste texto, após a análise das aproximações entre as percepções das cursistas e as concepções do curso, apresentamos os distanciamentos em relação aos fundamentos teóricos da LEEI.

Os relatos destas cursistas, em relação às suas percepções sobre as reverberações do curso realçam o que costumamos observar nas crianças, em relação às diferentes experiências para uma única proposta. As respostas dadas para a mesma pergunta: “*O que foi o LEEI para você*” evidenciou as diversas apropriações. Uma das cursistas, demonstrou dificuldades em recordar as experiências do curso, focando mais nos exemplos práticos das tutoras, enquanto outra mencionou ter aprendido muitas coisas sem conseguir especificá-las, outras ainda preferiam falar pouco e observar mais as outras colegas. Dentre essa diversidade observamos que duas delas costumavam destoar do restante do grupo. Uma delas costumava trazer divergências, focando em detalhes que, na maioria das vezes, pouco contribuíram para o debate. O restante do grupo demonstrava interesse por rememorar as experiências do curso e refletir sobre elas, evidenciando as contribuições da formação continuada, bem como os distanciamentos.

A partir destas considerações afirmamos que, de modo geral, os distanciamentos observados nas práticas sociais de leitura e escrita, narradas durante os Encontros, estavam relacionados às dificuldades das professoras em construir práticas que dialogassem com as experiências das crianças dentro e fora da escola, experiências contextualizadas e significativas para as crianças,

Conseguimos perceber alguns distanciamentos das concepções do LEEI, quando as professoras relataram suas mediações, evidenciando a forma como direcionavam a atividade, sem demonstrar a preocupação com a vinculação da escrita e da leitura com o contexto vivido

pela turma. Da mesma forma, quando não apresentavam elementos ligados às experiências e necessidades do uso de textos no trabalho proposto. Às vezes, se referiam a atividades isoladas, como por exemplo, cópia de “palavras novas”, que elas escreviam no quadro. Paradoxalmente, essas mesmas professoras acreditavam que as crianças demonstravam grande interesse por essas propostas e, por isso, consideravam que estavam atingindo o objetivo de desenvolver o interesse pela leitura e escrita.

Tendo em vista estas considerações de que os desafios e distanciamentos apresentados até o momento, foram em menor quantidade do que as reverberações, afirmamos que o curso contribuiu para a construção de mudanças significativas para o grupo de professoras participantes, o que representa quase metade do coletivo da escola.

Entretanto essa realidade evidencia também a necessidade de criação de novas propostas formativas que envolvam diálogos, reflexões críticas sobre a prática para todas as professoras, com o objetivo de ampliar e consolidar os consensos construídos sobre as práticas sociais relacionadas à linguagem oral e escrita na EMEI Rosinha, abrangendo a totalidade do corpo docente, e não apenas uma parte dele. Nesse sentido, ao relacionarmos os conceitos de formação permanente e DPD com a proposta formativa do LEEI, torna-se evidente a necessidade de novas edições do curso para garantir a continuidade do processo de formação e do DPD. Essa demanda foi destacada por algumas cursistas, que expressaram a expectativa de um maior aprofundamento nas práticas sociais de leitura e escrita, reforçando a importância da continuidade formativa.

Percebemos que alguns destes desafios identificados pela pesquisa apresentam relação com a construção histórica do papel social da educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas com o lugar dado às mulheres de cuidar da casa e das pessoas, principalmente das pessoas recém-chegadas à cultura. Nesta pesquisa ficou evidente que estes aspectos ainda dificultam os processos de DPD e os contextos das escolas para as infâncias. Percebemos que, apesar dos avanços em direção à igualdade feminina, ainda não foi possível perceber, com a mesma potência, os atravessamentos no cotidiano e na identidade das professoras de bebês e crianças pequenas.

Além dessas percepções, as professoras destacaram a falta de compreensão por parte do “sistema”, que frequentemente enxerga apenas números e não as pessoas, gerando sentimento de frustração e desamparo, mesmo quando se empenham em dar o seu melhor na escola. Esses desafios demonstram a complexidade das diversas dimensões da formação docente e, embora não tenham sido aprofundados nesta pesquisa, evidenciam a urgência de serem analisados por

outros estudos que possam fundamentar políticas capazes de impactar positivamente a vida das professoras e das crianças da Educação Infantil.

Em relação aos distanciamentos identificados na pesquisa, ligados à identidade da Educação Infantil e à profissão de professora dessa etapa, foi possível observar a persistência de uma lacuna entre os avanços nas concepções de criança como sujeito de direitos culturais e sociais e as condições reais dessas crianças na prática cotidiana das escolas. Esses distanciamentos foram destacados nos depoimentos das professoras, especialmente no que diz respeito ao atendimento das especificidades das crianças, e estão relacionados à organização da EMEI, incluindo a distribuição dos tempos, a organização dos espaços e o número elevado de crianças por turma e por professora. As cursistas apontaram que essa organização prejudica a oferta de experiências diferenciadas e o atendimento individualizado, necessários para que cada criança possa construir sentido nas interações e no tempo que precisa, incluindo aí as crianças com deficiência.

Além disso, em relação ao atendimento das especificidades de todas as crianças, algumas professoras sugeriram a dupla docência e também a necessidade de formação específica para o trabalho com crianças com deficiências.

Finalizando este capítulo, com a certeza de nosso empenho para fazer da melhor forma e para respeitar os diálogos da pesquisa com as diversas vozes que a constituíram. Vozes de mães e familiares; vozes de pessoas vivas e outras que não estão mais presentes fisicamente, mas, nos deixaram suas falas escritas ou na memória; vozes das professoras que tivemos ao longo da vida e de outras professoras que só conhecemos por meio de textos, vídeos, relatos; vozes da sociedade organizada na formulação das leis; das trabalhadoras (as) dos movimentos sociais, dos autores (as) dos textos que usamos frequentemente; vozes das concepções que nos ajudam a ouvir outras vozes; nas vozes das professoras iniciantes e experientes que participaram de Encontros de variadas formações que atuamos; nas vozes das crianças reais que passaram por nossas vidas e por aquelas que não conhecemos e outras vozes, que de alguma forma constroem nossos diálogos.

É também importante lembrar que outras vozes ficaram de fora, outros temas não foram aprofundados nesta pesquisa, por isso, a importância de se considerar a continuidade dos diálogos aqui iniciados.

Como afirmamos no início da dissertação, o tema formação de professoras é amplo, repleto de camadas que precisam ser aprofundadas. Sendo assim apontamos a necessidade de outras pesquisas que possam contribuir com a continuidade dos diálogos com essas e também com outras professoras da Educação Infantil.

Podemos afirmar que o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil foi importante para os Processos de Desenvolvimento Profissional Docente das professoras. Ele oportunizou várias experiências coletivas de leituras de textos teóricos dos cadernos da Coleção, trocas de experiências com as formadoras e suas colegas de trabalho, promoveu reflexões sobre a prática pedagógica com a literatura oral e a cultura escrita. Estas ações ajudaram na construção de apropriações ou reconhecimento de práticas pedagógicas que ajudam a promover a ampliação das experiências das crianças com as linguagens oral e escrita, que colaboram para o seu desenvolvimento integral.

Esperamos que o Recurso Educativo, “Caderno de conversa: de professora para professora” possa ser um mais um instrumento de apoio e inspiração a outras professoras e profissionais interessados nesse tema. Pretendemos que este recurso, em formato virtual, seja divulgado no repositório da FAE/UFMG, no site do projeto LEPI/UFMG, no site do CAPE/SMED e nos Fóruns de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

Araújo, Adriana Cabral Pereira de. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/9908>. Acesso em: 14 ago. 2022.

Ávila, Fernanda Cecília Farias de. *Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte*. 2016. Dissertação (Mestrado em Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Barbosa, Maria Carmem Silveira; Oliveira, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Currículo e linguagem na educação Infantil*. Caderno 6. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/09/Caderno_6_Curriculo-e-Linguagem-na-Educacao-Infantil_2016.pdf?. Acesso em: 6 set. 2022.

Baptista, Mônica Correia. *Escola Plural*. Prefeitura de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. 1998. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>. Acesso: 06 abr. 2022.

Baptista, Mônica Correia *et al.* Apresentação. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 6 set. 2022.

Baptista, Mônica Correia *et al.* Um convite. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Leitura e Escrita na Educação Infantil: Caderno de Apresentação*. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 6 set. 2022.

Baptista, Mônica Correia. Entrevista - Leitura e escrita na primeira infância: diálogos sobre políticas públicas, pesquisa e formação docente. Entrevista concedida a Fernanda Duarte Araújo Silva e Gláucia Signorelli. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 515-528, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/62532>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Baptista, Mônica Correia *et al.* Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: Contribuições para uma Política de Formação. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 19, 2023.

Belo Horizonte. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. *Decreto nº 6.991, de 10 de outubro de 1991*. Cria, como Unidade de Ensino, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino – CAPE. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/cape/portaria/d6.991.htm>. Acesso em: 05 jan. 2022.

Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Fundamentos*. Belo Horizonte: SMED, 2014. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/proposicoes-curriculares-para-educacao-infantil-vol-1-fundamentos.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Belo Horizonte. *Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018*. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-legislacao/lei/11132/2018>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Brasil. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.

Brasil. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em 23 ago. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=infantil. Acesso em: 25 abr. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 18, de 02 de outubro de 2012*. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN182012.pdf?query=eja. Acesso em 29 jun. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. *Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

Cademartori, Lígia. Leitura literária entre professoras e crianças. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ser docente na educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*. Caderno 1. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-1-Docencia-na-Educacao->

Infantil.pdf. Acesso em: 6 set. 2022.

Campos, Maria M.; Füllgraf, Jodete; Wiggers, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p.87-128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005> Acesso em: 12 abr. 2023.

Corsino, Patrícia; Nunes, Maria Fernanda Rezende. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146109>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Cruz, Silvia Helena Vieira *et al.* Políticas públicas e a voz das crianças. *Laplage em Revista*, v. 3, n. 1, jan./Apr., 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756521005/552756521005.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

Cury, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte,| n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PHhyxsVmtHVxX6Hjtn5ZkZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set, 2023.

Diniz-Pereira, Júlio Emílio; Lacerda, Mitsi Pinheiro de. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BDXLycvqspgtTYpZNwMKMJk/?format=pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

Diniz-Pereira, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a13.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

Diniz-Pereira, Júlio Emílio. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. *In: Imbernón, Francisco; Shigunov Neto, Alexandre; Ivan Fortunato (Orgs.). Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

Freire, Paulo. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Galvão, Ana Maria. Crianças e cultura escrita. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Caderno 3. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-3-Praticas-e-Interacoes.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

Giroto, C. G. G. S.; Silva, F. da; Magalhães, C. Freinet, Vigotsky e Bakhtin: uma aproximação possível ao acesso à cultura escrita. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 155–174, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9631>. Acesso em: 5 ago. 2022.

Gomes, Cláudia. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia Em Estudo*, v. 18, n. 3, p. 509-518, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

Goulart, Cecília; Mata, Adriana Santos da. Linguagem Oral e Linguagem Escrita: Concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Caderno 3. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-3-Praticas-e-Interacoes.pdf>.

Acesso em: 6 set. 2022.

López, Maria Emília. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso”. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Bebês como leitores e autores*. Caderno 4. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em:

https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_4.pdf. Acesso em: 6 set. 2022.

Lordani, Silvia, F. de S.; Cruz, Daiane. S. de L.; Araújo, Roberta. N. de. A formação continuada de professores da educação infantil: Contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0661–0673, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16318>. Acesso em: 02 set. 2023.

Marcelo, Carlos. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. 2009. Disponível em:

https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

Mazzotti, Alda Judith Alves-. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000400008>. Acesso em: 6 dez. 2023.

Melo, Keylla Rejane Almeida; Brito, Antônia Edna. Práticas de leitura e escrita na educação infantil: o texto como unidade de sentido. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 36, n. 74, p. 31-45, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ltp/v36n74/2317-0972-ltp-36-74-31.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

Micarello, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade. Rio de Janeiro, 2006. 212 p. Tese de Doutorado (Doutorado em educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/doutorado/d14.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

Minayo, Maria Cecília de Souza; Costa, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, n. 40, apr./jun., 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>. Acesso: 07 jan. 2023.

Nóbrega, Gisllayne Rufino Souza da. *O direito da criança à educação de qualidade: uma formação docente viabilizando a prática escolar com letramentos*. Dissertação (Mestrado em (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4258>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Nogueira, Gabriela Medeiros; Michel, Caroline Braga. Leitura e escrita como prática social na Educação Infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 28, p. 765-788, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16620/pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

Oliveira, Cleufa Leandra da Silva. *Letramentos na educação infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita*. 2014. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2014. Disponível em: <https://www.btd.ueg.br/handle/tede/841>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Oliveira, Maria do Carmo Rezende dos Santos Assunção de. *O PNAIC pré-escola e a formação de professoras e de crianças como leitoras de literatura*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/49757>. Acesso em: 15 out. 2022.

Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto; Tizuko Morchida; (Orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

Oliveira-Formosinho, Júlia; Kishimoto, Tizuko Morchida; Pinazza, Mônica Apezatto (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Paula, Luciane de. *Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso*. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/5099/4555>. Acesso em: 28 jun. 2022.

Pinazza, Mônica Apezatto. Formação De Professores da Educação Infantil. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. *Dicionário: Trabalho, Profissão E Condição Docente*. Belo Horizonte: Ufmg/Faculdade De Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-de-professores-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

Projeto Político Pedagógico EMEI Rosinha. Santa Rosa- Belo Horizonte, 2016,

Richter, Sandra. Docência e Formação Cultural. *In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ser docente na educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*. Caderno 1. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-1-Docencia-na-Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

Rodrigues, Jéssica. N.; Rangel, Mary. A leitura e a escrita: práticas sociais críticas e democráticas sob o enfoque de Paulo Freire. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 123-144, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6479>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Saul, A. M.; Saul, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?format=pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024

Sepúlveda, Angélica. Teberosky, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. *In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras*. Caderno 5. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-5-Criancas-Leitores-e-Autores.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

Silva, Isabel. Docência na educação Infantil: contextos e práticas. *In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*. Brasília: MEC, 2016. Caderno 1. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-1-Docencia-na-Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

Silva, G. F. da. Leitura e escrita de gêneros discursivos na pequena infância: um estudo na perspectiva bakhtiniana. *Série-Estudos*, v. 23, n. 49, p. 175-192, set./dez. 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i49.1137>. Acesso em 19 mar. 2022.

Silva, Mellina. *Os tempos e os espaços da leitura e da escrita na educação infantil*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639759>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

Smolka, Ana Luiza Bustamante; Magiolino, Lavinia Lopes Salomão; Rocha, Maria Silvia P. M. Librandi. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Caderno 3. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-3-Praticas-e-Interacoes.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

Soares, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo n. 52, p. 19-24, fev.1985. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/640.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

Sousa, Antonio Carlos de; Solon, Thiago Falcão; Moraes, Betânea Moreira de. Contribuições do legado de Paulo Freire para a formação do educador: revisitando algumas obras do autor pernambucano. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, p. 97–113, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62039>. Acesso em: 25 abr. 2023.

Terra, Cynthia Alessandra. *A implementação do atendimento Público de Educação Infantil em Belo Horizonte: Processo e Perspectivas*, p. 136, 2008. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_TerraCA_1.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL DA PESQUISA

Pesquisa de Mestrado Profissional: "CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI), edição 2021/2022: análises, reflexões e reverberações na prática pedagógica".

Este questionário é uma etapa inicial de coleta de dados para a pesquisa de mestrado "Curso Leitura e escrita na Educação Infantil (LEEI), edição 2021/2022: análises, reflexões e reverberações na prática pedagógica". Por meio dele, convidamos você a contribuir com sua percepção sobre a formação LEEI e possíveis relações com a sua prática pedagógica com crianças de 1 a 5 anos.

Esta pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG, que poderá ser acessado em caso de dúvidas. ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270- 901. TELEFONE: (31) 3409-4592 E-MAIL: coep@prpq.ufmg.br

1.Você aceita participar desta pesquisa?

Se aceitar, por favor marque a opção SIM e continue respondendo ao questionário.

Caso não aceite, marque a opção NÃO e o questionário será finalizado.

Agradecemos a atenção.

SIM

NÃO

Daqui em diante o formulário será para as cursistas que irão continuar participando da pesquisa.

Obrigada

2.Há quantos anos você trabalha com Educação Infantil?

Menos de 5 anos

Entre 5 a 10 anos

Entre 11 a 15 anos

Entre 16 a 20 anos

- Entre 21 a 25 anos
- Mais de 26 anos

3. Você já participou de ações de formação continuada com o tema leitura e escrita na Educação Infantil, além do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)?

Marque o item que mais se adequa a sua realidade.

- Sim, participei de várias formações com o tema.
- Sim, já participei, porém, foram poucas vezes.
- Não participei, pois o tema não é do meu interesse.
- Não participei por falta de oportunidade.
- Não me lembro.
- Outro: _____

4. O curso LEEI tem como objetivo geral a formação de professoras para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas.

Analise os objetivos descritos abaixo e os classifique de acordo com o grau de importância para a sua formação e sua prática pedagógica.

Marque de 1 a 5 considerando o nível de relevância dos objetivos para você. Sendo 1 para o menos relevante e 5 para mais relevante.

Se houver objetivo que não tenha relação com a sua experiência, marque 0 (zero).

Por favor, classifique todos os objetivos.

0 1 2 3 4 5

Considerar a professora

como importante agente de

promoção do acesso da

criança à cultura, em especial

à cultura escrita.

sentido da fala na vida social

0 1 2 3 4 5

Criar um circuito de comunicação com os bebês e crianças pequenas, acolhendo e respondendo suas demandas ajudando-as a criar senti dos.

6. Considerando os desafios do trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil, acrescidos dos estudos e reflexões promovidos pelo curso LEEI, analise as afirmações abaixo e marque aquilo que, no seu ponto de vista, deve ser levado em conta no momento de construir seu planejamento.

- Desenvolver atividades de preparação para a alfabetização, que envolvam habilidades visomotora, a psicomotricidade fina e grossa.
- Propor, para os bebês e crianças bem pequenas, somente atividades voltadas à linguagem oral, uma vez que não conseguirão compreender a linguagem escrita.
- Realizar atividades que garantam a participação das crianças em situações concretas de uso social da língua escrita.
- Disponibilizar às crianças fichas com seus nomes e de objetos e também letras móveis, não sendo necessário disponibilizar textos, uma vez que elas não dominam a leitura.

7. No material pedagógico do curso LEEI há consenso de que observar e ouvir as crianças e os adultos (profissionais e familiares), identificar o que manifestam e responder-lhes com um planejamento reformulado e acrescidos de situações reais são ações básicas para se construir uma educação de qualidade.

Considerando a afirmação acima, avalie os itens a seguir e classifique-os considerando o grau de importância que você atribui para construir seu planejamento e a manutenção das práticas no seu cotidiano.

Por favor marque todas os itens.

	Considero muito importante e consigo colocar em prática.	Considero muito importante, porém nem sempre consigo colocar em prática.	Considero importante, mas dificilmente consigo colocar em prática.	Não considero importante para o planejamento da minha prática.	Não consigo visualizar tais práticas na realidade da minha turma.
Construir o planejamento visando oportunidades reais de leitura e escrita em que adultos e crianças possam construir sentidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar ambientes em que as crianças possam explorar com autonomia materiais escritos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar oportunidades para que as crianças possam apreciar leituras literárias e construir critérios de preferência pessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizar no cotidiano situações de diálogo com as famílias sobre o trabalho com a leitura e escrita realizado pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observar as crianças e suas interações com a cultura escrita e trazer para o planejamento seus interesses, abrindo espaço para novos conhecimentos e desafios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. O caderno 5 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil é dedicado ao tema "crianças como leitoras e autoras". Em um dos seus textos há uma lista de "práticas educativas" comuns ao cotidiano das escolas infantis.

Selecionamos algumas práticas da lista para que possa analisá-las e indicar o grau de frequência que ela acontece na sua turma.

Por favor, relacione todas as práticas à opção que mais se aproxima do seu contexto educativo.

	Esta proposta está presente com muita frequência	Esta proposta está presente com frequência	Esta proposta está presente pouca frequência	Esta proposta não existe em minha prática	Não sei me posicionar
As professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com as crianças mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As professoras constroem a prática educativa em permanente diálogo com as práticas letradas das famílias das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As professoras incentivam as crianças, de acordo com a sua idade, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias, narrar situações vividas ou imaginadas e expressar suas opiniões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Em seu cotidiano estão presentes as práticas pedagógicas listadas abaixo?

Marque as opções que demonstram a frequência e aproximação dessas práticas com o seu contexto de trabalho.

Por favor, marque todas as práticas.

	Acontece sempre.	Acontece com pouca frequência.	Difícilmente acontece.	Não acontece.	Não está adequada a realidade da minha turma.
A professora realiza jogos de linguagem com as crianças (leitura de poemas, brincadeiras de rimas, trava-línguas, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As práticas de leitura e de escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, em situações interativas nas quais se consolidem como práticas sociais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crianças têm oportunidades de observar e participar de situações em que a leitura e a escrita acontecem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever autonomamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crianças têm autonomia para acessar os objetos da cultura letrada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Existe alguma consideração a respeito do Curso LEEI que você gostaria de conversar e discutir posteriormente nos encontros previstos para esta pesquisa?

Texto de resposta longa

Agradecemos sua contribuição e nos veremos no próximo semestre para ampliar esta conversa!

Data

Dd/mm/aaa

APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DAS SETE ENTREVISTAS

1º ENCONTRO - 16/08/2023 - Apresentação da pesquisa, preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e questionário inicial

O primeiro encontro teve o objetivo de apresentação da pesquisa. Para guiar a conversa, além da apresentação pessoal da pesquisadora, foi preparado uma pequena apresentação em Powerpoint, com o nome e os objetivos da investigação. Esse primeiro contato tinha o objetivo de situar a pesquisa e a proposta da construção do recurso pedagógico com práticas sociais de leitura e escrita discutidas durante o trabalho de campo.

Uma vez que esta pesquisa está baseada no Curso LEEI na edição 2021/2022⁴², em que professoras da EMEI Rosinha participaram, a pesquisadora utilizou de um vídeo curto do LEEI com montagem de fotos, para ajudar a reviver a memória. Além de solicitar às participantes que dissessem quais eram as suas primeiras lembranças.

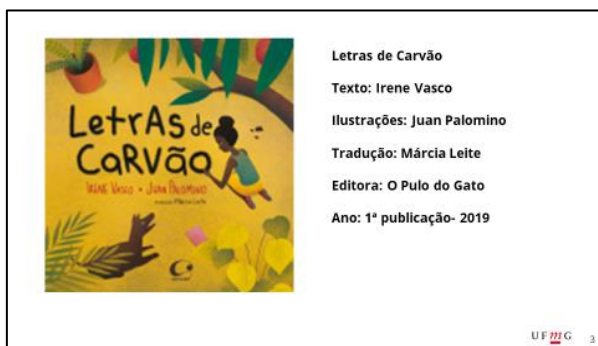
A segunda parte foi a apresentação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que todas as presentes assinaram. A terceira e a última etapa foi destinada ao preenchimento do questionário utilizando a ferramenta de formulário Google. Após uma breve explicação, cada participante foi solicitada a usar seu próprio celular para responder ao questionário.

2º ENCONTRO - 09/07/2023 - Impressões iniciais do questionário e organização da continuidade da Pesquisa de campo

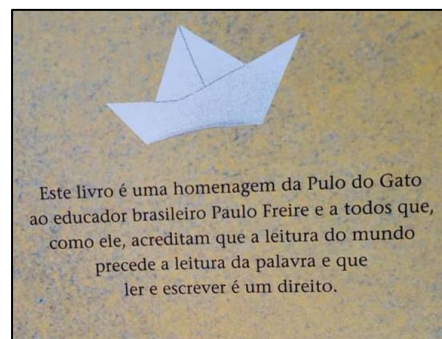
Para iniciar o Encontro, a pesquisadora propôs uma prática de leitura literária para as presentes com o livro Letras de Carvão de Irene Vasco e ilustrações de Juan Palomino, editora Pulo do Gato. Ano de publicação: 2016. Conseguimos observar a interação das professoras com a leitura e também com as informações sobre algumas das características importantes presentes naquele livro, para a seleção de livros de qualidade. Apreciaram os detalhes das ilustrações e a relação com o texto verbal.

⁴² 3ª Edição (Emenda Parlamentar 2021/2022). Formação realizada em parceria pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Universidade Federal de Juiz de Fora, financiada por emendas parlamentares dos Deputados Federais Áurea Carolina e Rogério Correia. PERÍODO: 11/03/2021 a 30/03/2022. Participantes: esta edição contemplou 415 vagas para professoras e coordenadoras pedagógicas de quatro municípios mineiros, sendo das seguintes instituições: Belo Horizonte: Escola Municipal Ulysses Guimarães; Creche Dom Giussani; EMEI Marta Nair Monteiro; EMEI Vila Santa Rosa; EMEI Vila Senhor dos Passos; EMEI Vila Antena;

Capa do livro Letras de Carvão



Cartão para as Cursistas



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao final ofereceu uma cópia do cartão de homenagem da editora Pulo do Gato à Paulo Freire. Apresentamos abaixo a organização da segunda parte do Encontro, com objetivo de se fazer a devolutiva parcial do questionário de pesquisa. A intenção foi trazer as questões mais polêmicas relacionadas às concepções que foram tratadas. Para facilitar a compreensão das participantes, elaboramos uma apresentação em Power Point contendo a pauta e a cópia do gráfico das respostas da questão 6 do questionário, que abordava a cultura escrita.

Slide da Apresentação no 2º Encontro do dia 09/06/23

Pesquisa de mestrado
 "CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Edição 2021/2022:
 análises, reflexões e reverberações na prática pedagógica

- 2º e 3º Encontros EMEI Rosinha (09/8 e 16/08)

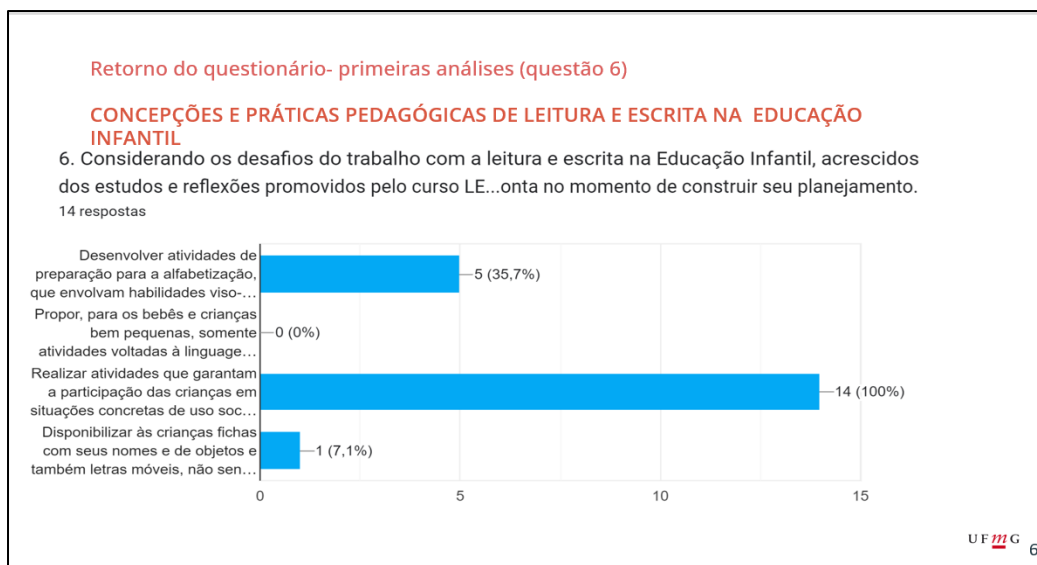
- Retorno do questionário (primeiras análises),
- Construção de combinados,
- Roda de conversa sobre o tema.

Graça Lima
 UFMG

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Após as conversas iniciais de contextualização e acordos para continuidade da pesquisa de campo, passamos à leitura e apresentação do gráfico simbolizando o resultado das respostas da questão de número 6 do questionário descrita abaixo.

Slide - Gráfico da questão nº 6 do questionário



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Com a questão de número 6, transcrita abaixo, pretendíamos abordar as concepções de alfabetização, práticas sociais de leitura e escrita para todas as idades das crianças da Educação Infantil e sobre as possíveis reverberações do LEEI para a construção e reconstrução desses conceitos e da prática pedagógica.

Questão 6 do questionário

Questão 6: Considerando os desafios do trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil, acrescidos dos estudos e reflexões promovidos pelo curso LEEI, analise as afirmações abaixo e marque aquilo que, no seu ponto de vista, deve ser levado em conta no momento de construir seu planejamento.

- Desenvolver atividades de preparação para a alfabetização, que envolvam habilidades viso-motora, a psicomotricidade fina e grossa.
- Propor, para os bebês e crianças bem pequenas, somente atividades voltadas à linguagem oral, uma vez que não conseguirão compreender a linguagem escrita.
- Realizar atividades que garantam a participação das crianças em situações concretas de uso social da língua escrita.
- Disponibilizar às crianças fichas com seus nomes e de objetos e também letras móveis, não sendo necessário disponibilizar textos, uma vez que elas não dominam a leitura.

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A partir dos dados apresentados com o número de respostas para cada opção, houve uma breve discussão sobre suas escolhas, principalmente sobre a primeira opção relativa aos conceitos de alfabetização e ao papel da Educação Infantil para os processos de mediação da

cultura escrita. O ponto central do diálogo se fixou na afirmativa, “Desenvolver atividades de preparação para a alfabetização que envolvam habilidades viso-motora, a psicomotricidade fina e grossa”. Durante a discussão, ficou evidente a expectativa de que a Educação Infantil prepare as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. As percepções variaram entre concordância e discordância, com relatos de algumas professoras que atuam nas duas etapas, na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental, compartilhando os vários desafios a esse respeito. Relataram experiências vividas, manifestando a opinião de várias professoras do Ensino Fundamental a respeito dessa expectativa e como elas se sentiam pressionadas com essa situação.

Em seguida, apresentamos os slides abaixo com perguntas relacionadas às quatro opções da questão 6. Ao final de cada opção continha o resultado das respostas para cada item para visualizar e fazer primeiras análises entre as semelhanças e diferenças das concepções das cursistas.

Essas perguntas buscavam a reflexão da prática docente e a relação com o curso LEEI. A intenção era abrir o diálogo e não usá-las como roteiro para ser seguido, uma vez que eram muitas perguntas e não daria tempo para comentar todas elas. Como pode ser visto na figura 4 abaixo.

Slide - Dialogando com a questão 6

DIALOGANDO COM A QUESTÃO 6 DO FORMULÁRIO/QUESTIONÁRIO -


a) Desenvolver atividades de preparação para a alfabetização, que envolvam habilidades viso-motora, a psicomotricidade fina e grossa. (5 respostas)

- O que que é alfabetização para você?
- Você acredita que a Educação Infantil prepara as crianças para a alfabetização?
- Você consegue se lembrar das concepções de alfabetização apresentadas no curso LEEI?

c) Realizar atividades que garantam a participação das crianças em situações concretas de uso social da língua escrita. (14)

- • Quais são as situações concretas de uso social de Leitura e Escrita que acontecem na sua turma?
- • Onde busca inspiração para planejá-las?
- • Existem situações concretas de uso social da leitura e escrita que foram fruto da participação do Curso LEEI?
- • O que você faz para garantir a participação das crianças nestas situações?
- • Como as crianças costumam interagir? Quais questões elas trazem?
- • O que você costuma fazer para mediar estas interações?

→ • Tem algo no Curso LEEI que lhe marcou e que auxilia a construir argumentos sobre os processos de apropriação das crianças das práticas de leitura e escrita?



Mariana Massarani

UFMG ⁷

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Nessa questão de nº 6, está presente um dos aspectos importantes para essa pesquisa, que é saber sobre a participação das crianças no cotidiano, especialmente nos planejamentos das professoras para as ações relacionadas às linguagens oral e escrita. Perceber se as crianças

são consideradas no momento do planejamento e na ação cotidiana das práticas sociais de leitura e escrita. Isso fica evidente na “opção c”. Com o resultado das respostas, pudemos ver que a maioria das respondentes marcou a opção, que afirmava, a garantia da participação das crianças. Durante os comentários, as professoras apresentaram exemplos de como acontecem essa participação.

O Slide abaixo tinha a intenção de levantar polêmica a respeito do trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita realizadas, principalmente com as crianças menores. Além de uma pergunta específica sobre possíveis reverberações do curso LEEI na prática.


Slide - Dialogando com a questão 6 - (continuidade)


DIALOGANDO COM A QUESTÃO 6 DO FORMULÁRIO/QUESTIONÁRIO - (CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO) - continuação

d) Disponibilizar às crianças fichas com seus nomes e de objetos e também letras móveis, não sendo necessário disponibilizar textos, uma vez que elas não dominam a leitura.

- Considerando que apenas 1 professora marcou esta opção, pode-se considerar que somente ela trabalha com letras móveis, fichas de nomes e não utiliza textos para as propostas de Leitura e escrita na sua turma?
- As outras professoras utilizam textos? Quais textos? Como utilizam? Como circulam?

→ **Você consegue identificar inspirações do Curso LEEI para tratar destas questões?**





Graça Lima 8

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Para justificar o fato de apenas uma professora ter marcado essa opção, a maioria das respondentes, que comentaram sobre o assunto, afirmou que não selecionou essa alternativa porque acreditam que o trabalho com as práticas sociais de Leitura e Escrita destinadas aos bebês e crianças pequenas já incorporam a utilização de textos. A seguir descreveremos o 3º Encontro.

3º ENCONTRO - 29/08/2023- Cultura Escrita - Práticas Sociais de Leitura e Escrita na EMEI Rosinha

O 3º Encontro ocorreu no dia dezesseis de agosto de 2023 (16/08/23), dando continuidade às discussões relacionadas às questões sete e nove do questionário, como demonstrado a seguir.

Questão 7 do questionário

<p>Questão 7. No material pedagógico do curso LEEI há consenso de que observar e ouvir as crianças e os adultos (profissionais e familiares), identificar o que manifestam e responder-lhes com um planejamento reformulado e acrescidos de situações reais são ações básicas para se construir uma educação de qualidade. Considerando a afirmação acima, avalie os itens a seguir e classifique-os considerando o grau de importância que você atribui para construir seu planejamento e a manutenção das práticas no seu cotidiano. Por favor marque todos os itens.</p>	
<p>1. Construir o planejamento visando oportunidades reais de leitura e escrita em que adultos e crianças possam construir sentidos.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Considero muito importante e consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> -Considero muito importante, porém nem sempre consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> - Considero importante, mas dificilmente, consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> -Não considero importante para o planejamento da minha prática.</p> <p><input type="checkbox"/> -Não consigo visualizar tais práticas na realidade da minha turma.</p>
<p>2. Organizar ambientes em que as crianças possam explorar com autonomia materiais escritos.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Considero muito importante e consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> -Considero muito importante, porém nem sempre consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> - Considero importante, mas dificilmente, consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> -Não considero importante para o planejamento da minha prática.</p> <p><input type="checkbox"/> -Não consigo visualizar tais práticas na realidade da minha turma.</p>
<p>3. Criar oportunidades para que as crianças possam apreciar leituras literárias e construir critérios de preferência pessoal.</p>	<p><input type="checkbox"/> - Considero muito importante e consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> -Considero muito importante, porém nem sempre consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> - Considero importante, mas dificilmente, consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> -Não considero importante para o planejamento da minha prática.</p> <p><input type="checkbox"/> -Não consigo visualizar tais práticas na realidade da minha turma.</p>

<p>4. Organizar no cotidiano situações de diálogo com as famílias sobre o trabalho com a leitura e escrita realizado pela escola.</p>	<p><input type="checkbox"/> Considero muito importante e consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> Considero muito importante, porém nem sempre consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> Considero importante, mas dificilmente, consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> Não considero importante para o planejamento da minha prática.</p> <p><input type="checkbox"/> Não consigo visualizar tais práticas na realidade da minha turma.</p>
<p>5. Observar as crianças e suas interações com a cultura escrita e trazer para o planejamento seus interesses, abrindo espaço para novos conhecimentos e desafios.</p>	<p><input type="checkbox"/> Considero muito importante e consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> Considero muito importante, porém nem sempre consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> Considero importante, mas dificilmente, consigo colocar em prática.</p> <p><input type="checkbox"/> Não considero importante para o planejamento da minha prática.</p> <p><input type="checkbox"/> Não consigo visualizar tais práticas na realidade da minha turma.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Questão 9 do questionário

<p>Questão 9. Em seu cotidiano estão presentes as práticas pedagógicas listadas abaixo?</p> <p>Marque as opções que demonstram a frequência e aproximação dessas práticas com o seu contexto de trabalho.</p> <p>Por favor, marque todas as práticas.</p>	
<p>1. As professoras e demais profissionais adotam a prática de conversar com as crianças mantendo-se no mesmo nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários.</p>	<p><input type="checkbox"/> Esta proposta está presente com muita frequência.</p> <p><input type="checkbox"/> Esta proposta está presente com frequência.</p> <p><input type="checkbox"/> Esta proposta está presente pouca frequência.</p> <p><input type="checkbox"/> Esta proposta não existe em minha prática.</p>

<p>2. As professoras constroem a prática educativa em permanente diálogo com as práticas letradas das famílias das crianças.</p>	<p><input type="checkbox"/> Esta proposta está presente com muita frequência.</p> <p><input type="checkbox"/> Esta proposta está presente com frequência.</p> <p><input type="checkbox"/> Esta proposta está presente pouca frequência.</p> <p><input type="checkbox"/> Esta proposta não existe em minha prática.</p>
<p>3. As professoras incentivam as crianças, de acordo com a sua idade, individualmente ou em grupos, a contar e recontar histórias, narrar situações vividas ou imaginadas e expressar suas opiniões.</p>	

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Nesse Encontro, visando diversificar a dinâmica, as participantes foram organizadas em duplas ou trios para refletir e responder às perguntas distribuídas para seu grupo. Posteriormente, cada grupo apresentou suas reflexões às colegas das outras duplas. Essa organização variou de acordo com o número de participantes em cada subgrupo, distribuídos nos horários de extraclasse.

A reflexão foi enriquecida com o apoio de pequenos trechos dos cadernos 2 e 3 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, apresentados nas figuras elencadas abaixo. A figura 6 contextualiza o Encontro e apresenta as capas dos cadernos utilizados para embasar as perguntas do questionário e a figura abaixo inicia as perguntas.

Slide - Apresentação 3º Encontro

3º Encontro EMEI Rosinha

Cultura Escrita,
Cultura do Escrito,
Práticas Sociais de Leitura e Escrita

LEEI- Cadernos da coleção que tratam mais especificamente das PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL






 9

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A seleção de quatro cadernos da coleção Leitura e Escrita, para este encontro foi baseada na temática dos cadernos, os quais abordam referências conceituais e reflexões sobre o fazer docente na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito às práticas de linguagem oral e escrita.


O destaque dado para esses cadernos, não quer dizer que os outros não tratem da cultura escrita ou das práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas na escola. O recorte foi para focar em alguns elementos abordados para mediar as reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente, a construção de identidade das professoras da Educação Infantil presentes no Caderno 1- “Ser Docente na Educação Infantil: Entre o Ensinar e o Aprender”; sobre as Concepções de Cultura e interações na Educação Infantil, do Caderno 2- “Ser Criança na Educação Infantil: Infância e linguagem”; refletir sobre a abordagem da Cultura Escrita e as Linguagens Oral e Escrita nas práticas sociais e pedagógicas presentes no Caderno 3- “Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: Práticas e Interações”; perceber as relações das práticas de sociais de leitura e escrita com as famílias, presentes no Caderno 8- “Diálogo com as Famílias: A leitura dentro e fora da Escola” e ampliar os conhecimentos com o encarte “Conta de Novo?! As famílias e a formação literária do pequeno Leitor”, destinado ao diálogo com as famílias sobre a importância de ler e compartilhar leituras com seus filhos.

Os itens abordados nos Slides tinham o objetivo de promover interações com as concepções apresentadas nas perguntas 7 e 9 do questionário, buscando relações destas com a prática das cursistas. Além disso, buscavam investigar se o assunto havia sido discutido na EMEI, e qual era a percepção das cursistas sobre ele e também se percebiam alguma relação do tema com o curso LEEI. Estes tópicos estão descritos nas figuras 7 à 15 apresentadas logo abaixo.

A Intenção da pergunta do Slide abaixo era promover a reflexão sobre cultura e cultura escrita e se as práticas pedagógicas construídas pelas professoras cursistas tinham relações com essa abordagem.

Slide - Cultura escrita e práticas pedagógicas⁴³

[...] “Se a cultura é o elo que nos liga aos outros, seja os nossos contemporâneos, seja os nossos antepassados – o que está em jogo é pensar como fazemos circular a cultura de modo que se torne um exercício de pertencimento e, ao mesmo tempo, um exercício de comunicação”. (cad 2 p. 57)



Como fazer para circular a cultura do Escrito?

Graça Lima

UFMG 10

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

O Slide a seguir refere-se às Práticas Sociais de Leitura e Escrita numa perspectiva ampla, envolvendo a linguagem oral e outras linguagens artísticas.

Slide - Práticas Sociais de Leitura e Escrita na Educação Infantil

Práticas Sociais de Leitura e Escrita na EI

- O respeito aos modos de uso da escrita e as práticas de oralidade de cada comunidade;
- O direito de aprender a ler e escrever numa sociedade que passa a fazer uso cada vez mais frequente da escrita;
- A diversidade de usos da escrita e da oralidade em comunidades das quais suas crianças participam.



Quais as oportunidades criadas na EMEI e na sua turma para se garantir as interações das crianças com a cultura e comunidade (artes visuais, música, dança, literacia: oral e escrita), brincadeiras (...)?

Mariana Massarani

UFMG 11

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Os Slides a seguir contêm trechos da introdução do Caderno 3 e do texto: “Crianças e Cultura Escrita” de Ana Maria de Oliveira Galvão com pontos essenciais para compreensão das concepções de cultura, cultura escrita, participação das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, relação da escola com as famílias, dentre outros.

⁴³ As descrições de referência dos trechos, copiados dos Cadernos da Coleção Leitura e Escrita não estão de acordo com as Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas-ABNT para facilitar a identificação dos trechos nos respectivos cadernos.

Slide - Culturas do Escrito na Sociedade Contemporânea


Culturas do escrito e a criança na sociedade contemporânea -

“cultura”
Em relação ao termo “cultura” ... como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, produzidos a partir dessas relações. Manifestações artísticas, como maracatus, congados, sinfonias, sonatas, esculturas, pinturas; hábitos alimentares; rituais religiosos; linguagem falada e escrita são alguns entre os diversos aspectos de uma cultura.[...] (cad.3, p.17)

“escrita”
... um modo específico de expressão da cultura: a linguagem escrita.

A manifestação dessa dimensão da linguagem pode ocorrer em bilhetes, documentos, cartas, livros, revistas, jornais, histórias em quadrinhos, listas de compras, peças de teatro, filmes (principalmente os legendados), redes sociais, programas de mensagens instantâneas e histórias recontadas/recitadas/lidas oralmente, entre outros...

... a reunião das duas palavras que formam a expressão ... nos leva a definir **cultura escrita como o lugar - simbólico e material - que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade.** (cad.3, p.17)



Mariana Massarani

12

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).


Slide - Crianças e Cultura Escrita

CRIANÇAS E CULTURA ESCRITA

[...] Ana Maria de Oliveira Galvão entende que nas sociedades complexas em que vivemos a cultura escrita não é homogênea, ou seja, não existe um único lugar para o escrito, e cada grupo, em diferentes épocas e locais, atribuiu ou atribui significados e valores distintos ao escrito. Em função disso, a autora utiliza a expressão “culturas escritas” (CHARTIER, 2002), ou “culturas do escrito” (GALVÃO, 2010), para se referir a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita. [...] (cad.3, p. 9).

Para a autora, é no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças, cabendo à Educação Infantil ampliar as possibilidades de as crianças participarem dessas culturas. (cad.3,p.9)

Você concorda? Como acontecem estas interações na sua turma?



Mariana Massarani

13

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Sobre as Crianças e Cultura Escrita e as relações com as DCNEIs, o Slide a seguir indaga novamente sobre o papel da Educação Infantil em favorecer as interações com a cultura escrita.


Slide - Educação Infantil e interações com a cultura escrita

UFMG

Onde e como se dá a cultura do Escrito?

[...] “De modo geral, pode-se afirmar que a família e a escola são as duas instituições que, historicamente, têm se responsabilizado pelo ensino da leitura e da escrita. Outras instâncias, no entanto, podem assumir um papel importante no ensino e, sobretudo, na difusão e na circulação do escrito, tais como o trabalho; a burocracia do Estado; o cartório; o espaço público da cidade; ... as associações e os movimentos sociais e políticos; as manifestações culturais populares; a editora; a farmácia; o teatro; o cinema; o rádio; a televisão; o computador; o celular... “[...] (cad 3,p.24)

[...] “Como aproximar as crianças, desde bebês, da cultura escrita, sem incorrer em problemas que ferem os modos de enxergar a criança pequena e o próprio papel da Educação Infantil instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009)?



Graça Lima


14

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

O Slide abaixo apresenta uma questão que induz à reflexão sobre o lugar simbólico ocupado pelos materiais escritos e pelas pessoas que dominam a leitura em nossa sociedade. Destaca-se a distinção entre os denominados “letrados” e “doutores”, em contraste com aqueles considerados “não letrados” ou “comuns”, e questionando como a escola aborda esses conceitos.

Slide - Lugar simbólico ocupado pelos materiais escritos

No texto: “Crianças e Cultura Escrita”, de Ana Maria de Oliveira Galvão, páginas 15 a 27 do Caderno 3, Ana Galvão nos convida a pensar sobre os **lugares simbólicos e materiais que o escrito ocupa na vida das crianças, suas famílias e comunidades.**



Graça Lima

- O que você costuma fazer para conhecer as práticas de oralidade e escrita que predominam nas famílias das crianças de sua turma, em modos de dialogar com estas práticas e de ampliá-las.
- Como você traz essas práticas para o planejamento e cotidiano sua sala?


UFMG 15

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

O Slide a seguir busca novamente enfatizar a afirmação da professora Ana Galvão para ratificar o papel da Educação Infantil com a cultura escrita, bem como retomar a importância da brincadeira para as crianças interagirem e compreenderem o mundo que a cercam.

Slide – Escola, família e práticas de leitura e escrita

Cultura do Escrito- família e relação das práticas pedagógicas voltadas para as linguagens oral e escrita e sua relação com a família e comunidade: existem desafios?



- Como escola responde às questões das famílias em relação às práticas de leitura e escrita?

UFMG Graça Lima 16

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Compreendendo que as práticas sociais de leitura e escrita são intrinsecamente relacionadas com as culturas das famílias e usos que fazem da cultura escrita, o slide apresentado abaixo traz indagação a respeito da Cultura do Escrito e relação da Escola com as demandas das famílias.

Slide - Cultura do Escrito e relação da Escola com as demandas das famílias

“É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças.”
(cad.3, p.26)

[...] “é necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a **alfabetização stricto sensu**. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não **cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta**.

Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético).[...] (cad.3, p. 26).


UFMG 17

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Como não poderia faltar uma questão para as interações e brincadeira, o slide a seguir traz perguntas para reflexão dos modos que as crianças se apropriam da cultura escrita e do interesse das professoras em considerar este aspecto.

Slide - Reflexões

Interações e Brincadeiras das crianças



- Será que ao brincar a criança se aproxima das linguagens oral e escrita?
- O que você faz observar, ouvir e interagir com as crianças e suas brincadeiras?
- Quais as propostas você costuma manter no cotidiano?

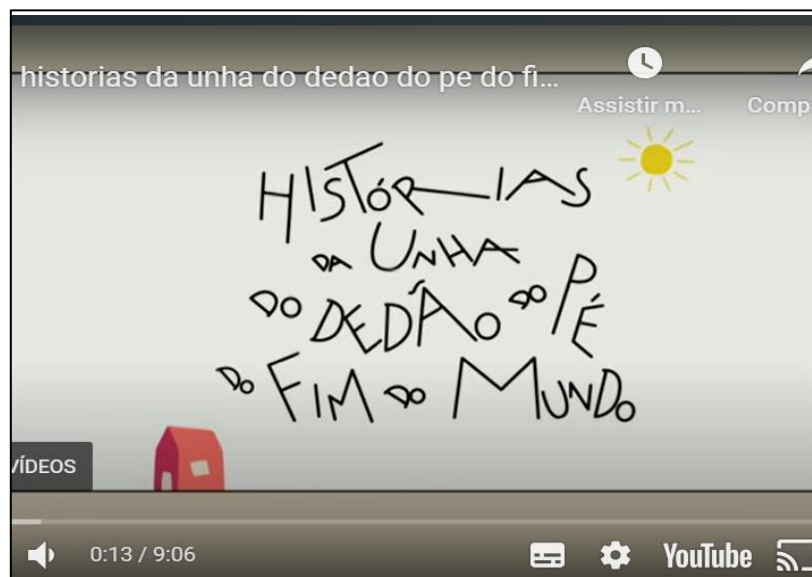
UFMG 18

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Em análise posterior da proposta de trabalho deste encontro, observamos que o grande número de questões interferiu na qualidade das discussões, algumas deixaram de ser abordadas e ou tratadas de forma superficial. Exceto quando, alguma cursista apresentasse interesse para discutir determinada questão. Por outro lado, a mudança na dinâmica, com leitura e reflexão de questões, em duplas ou trio de professoras, com a tarefa de apresentar ao uma breve síntese dos diálogos ao coletivo, foi uma boa opção, pois despertou em algumas a perspectiva de fazer o exercício de análise e síntese.

A experiência estética deste encontro foi proporcionada pela apresentação dos poemas de Manoel de Barros intitulados “Histórias da unha do dedão do pé do fim do mundo”, animação ilustrada por Evandro Salles e produzida pela companhia Lumem Argo Arte e Projeto. Esta obra compõe o acervo da exposição “Arte para Crianças”, disponível no Youtube.

Título da coletânea de poemas



Fonte: https://youtu.be/Px_BibdrTCM

Muitas professoras não conheciam o material e demonstraram interesse de ver os outros poemas, pois para reduzir o tempo, assistimos somente o primeiro. Mas foi o suficiente para se encantarem com Manoel de Barros e suas imaginações.

Considerando que as reflexões dos encontros acontecem constantemente, percebemos que ainda era preciso realizarmos mais ajustes, priorizando uma pauta enxuta e direta, o que aconteceu no 4º Encontro com redução do número de perguntas para as entrevistadas a fim de favorecer os diálogos e facilitar a organização do levantamento de dados. Apresentaremos abaixo o 4º Encontro contando com essas modificações.

4º ENCONTRO - 29/08/2023 - Planejamento utilizado na EMEI para as Práticas Sociais de Leitura e Escrita

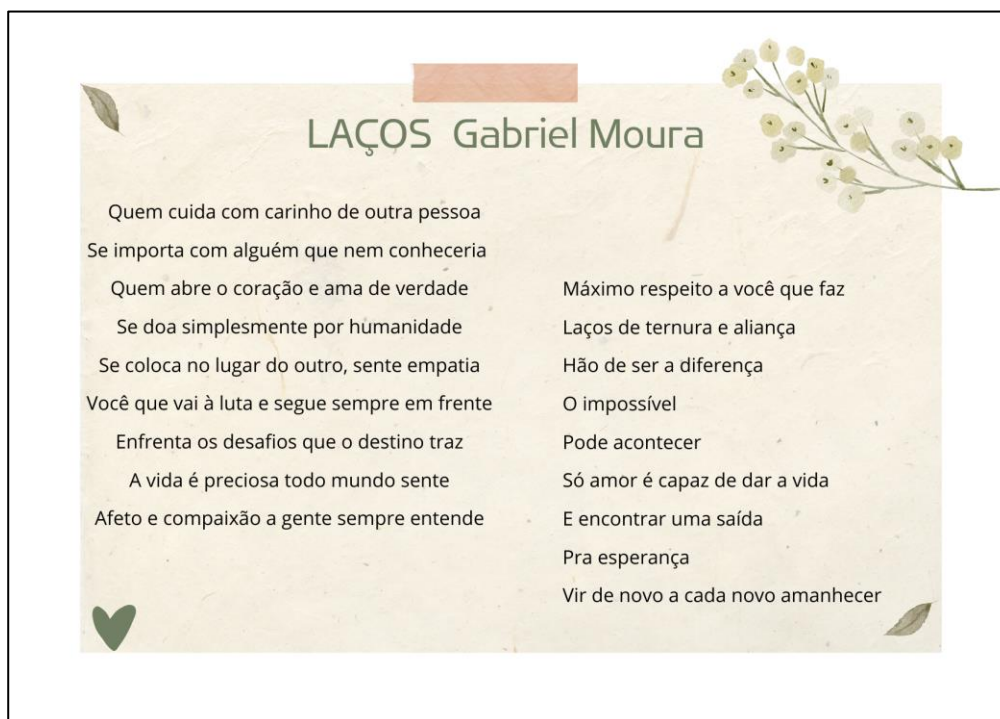
O 4º Encontro ocorreu no dia vinte e nove de agosto de 2023 (29/08/2023) com o foco no tema “Planejamento das ações docentes para as práticas sociais de leitura e escrita”.

Utilizamos como abertura do Encontro a experiência com práticas sociais de leitura e escrita, a projeção um clipe da música Laços, de Gabriel Moura interpretada por Nando Reis e Ana Vilela. As cursistas puderam acompanhar a música com a leitura de sua letra impressa num cartão oferecido a elas. O tema do cuidado tratado na música foi inspirador para criação de analogias entre a importância dos procedimentos de cuidado e amor para os profissionais da saúde e da educação.

Print de apresentação do clipe- Laços⁴⁴

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mUiYzXvjGk>

Letra da música: Laços



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

⁴⁴ A música “Laços” foi uma ideia vinda da gravadora Musickeria, tendo como principal objetivo homenagear os profissionais de saúde - que tem sido de extrema importância durante esse ano em que a pandemia acontece em todo o planeta devido ao Coronavírus. Trata-se de um tributo afetivo a todos os profissionais de saúde.

Muitas cursistas relacionaram com a necessidade da sociedade e dos governantes verem na educação, aspectos de valor que muitas vezes são atribuídos aos profissionais da saúde. Alguns destes comentários das cursistas em relação serão tratados nas Análises de Conteúdos abordando os conceitos de cuidado e interseções com a Educação Infantil e identidade profissional docente.

Na segunda parte do Encontro focalizamos o planejamento das ações pedagógicas da EMEI Rosinha. Elaboramos quatro questões para guiar os diálogos:

- A escola tem instrumentos de planejamento para ser utilizado por todas as professoras?

-Como vocês usam este instrumento?

-Além desse instrumento geral da escola, existe algum outro instrumento que vocês utilizem? (De escolha pessoal)

-Vocês conseguem perceber no planejamento se há relação com o curso LEEI?

A pesquisadora apresentava cada questão, solicitando às entrevistadas que expressassem suas opiniões. Quando observava que várias já haviam contribuído para o diálogo, procedia para a seguinte, até que todas as quatro questões fossem discutidas.

A alteração na abordagem revelou-se positiva, uma vez que o período de uma hora foi suficiente para discutir todas as questões. Além disso, proporcionou à pesquisa conhecimentos sobre a proposta da escola para o planejamento geral e individual de cada professora. A presença da coordenadora de turno, Cátia, foi importante para contextualizar a organização das coordenadoras para acompanhar e interagir com as propostas pedagógicas, estabelecendo um elo com o projeto institucional.

As respostas sobre o planejamento foram muito parecidas, entretanto surgiu discordância pontual sobre a necessidade de entregar a proposta para a coordenação. Este tema também será aprofundado posteriormente nas Análises de Conteúdos.

A seguir apresentamos o 5º Encontro com uma programação especial de sábado.

5º ENCONTRO - dia 02/09/23 - Experiências na UFMG

O 5º Encontro foi concebido a partir de uma conversa com a diretora, no início da pesquisa, na qual ela expressou a necessidade de promover encontros coletivos na escola e proporcionar momentos de “vivências com a natureza, músicas de qualidade e literatura de bom gosto, tempo para conversarem livremente e que pudessem retomar sentimentos e características do grupo, que foram se perdendo nos últimos tempos”.

Com base nestes desejos fomos discutindo as possibilidades de uso de algum dos sábados escolares. No entanto, uma limitação enfrentada foi a divisão do grupo de professoras da EMEI entre as professoras cursistas do LEEI e as outras que não cursaram. Esta separação num dia escolar seria prejudicial para a promoção de discussões coletivas de interesse de todas. Apesar disso, as discussões prosseguiram e Mariana considerou que as cursistas formam mais da metade do grupo docente da escola e estaria presente na UFMG e o restante na EMEI. Posteriormente, a própria escola poderia promover algo parecido com o outro grupo de professoras que não cursaram o LEEI.

Sendo assim, o 5º Encontro aconteceu no sábado dia dois de setembro (02/09/20) no Jardim Mandala e na Bebeteca, ambos na Faculdade de Educação da UFMG.

No Jardim Mandala⁴⁵, fomos recebidas por Welington Dias idealizador do espaço interativo, que contou um pouco da história do Jardim, suas características e perspectivas experienciais que integram a arte nos arranjos das diferentes plantas, dos cheiros e aspectos do sagrado e da cura. Em seguida realizamos um passeio pelos canteiros e experimentamos algumas folhinhas próprias para chás.

Ainda neste clima de contemplação e liberdade, lanchamos no próprio Jardim e depois fomos para a Bebeteca, vivenciar a relação com os livros de literatura infantil de qualidade e fazer a Roda de conversa sobre o LEEI.

⁴⁵O Jardim Mandala, idealizado por Welington Dias, graduado em Artes Visuais (EBA/UFMG), mestre em Educação e Docência (FaE/UFMG) e doutorando pela Escola de Belas Artes/UFMG. De acordo com Welington, o espaço conta com mais de 130 espécies de plantas medicinais e aromáticas, e é aberto ao público. <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/arte-saberes-tradicionais-e-educacao-jardim-mandala-da-origem-a-projeto-em-escolas-de-bh>.

5º Encontro do dia 02/09/23 - Experiências no jardim Mandala UFMG



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Inicialmente, as cursistas foram convidadas a interagir livremente com o ambiente e com os livros. Nas mesas, havia uma seleção de livros que abordavam a diversidade étnica racial. Nas estantes, encontrava-se um acervo diversificado, juntamente a objetos relacionados às histórias, como pode ser visto nas figuras 20 e 21 abaixo. Em seguida, Mariana Modesto, bolsista do programa de extensão da UFMG, Bebeteca, apresentou a proposta de biblioteca para bebês e falou dos outros projetos e das possibilidades de acompanhamento das Formações fornecidas pelo grupo responsável.

5º Encontro do dia 02/09/23-
Experiências na Bebeteca - UFMG



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

5º Encontro do dia 02/09/23 -
acervo Bebeteca - UFMG



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Em seguida, como última parte da programação, realizamos a Roda de Conversa com uma única questão para impulsionar o diálogo: *O que foi o LEEI pra você?*

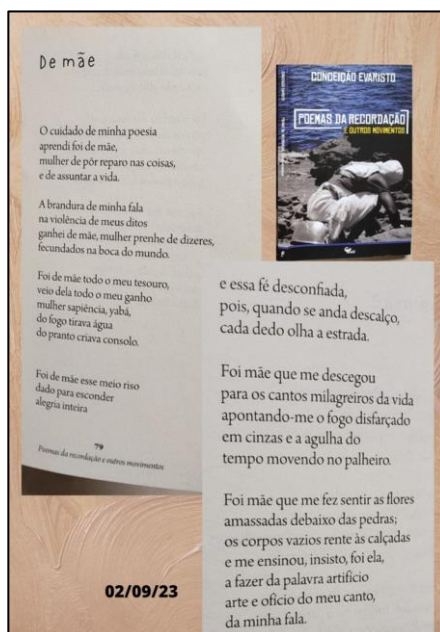
Nossa expectativa era proporcionar um diálogo com o coletivo das cursistas, visto que os encontros na EMEI aconteciam em subgrupos. Esta seria a única oportunidade de reunir todas as participantes, para que pudessem ter memórias e compreensões compartilhadas.

De uma forma geral, a literatura foi a questão mais ressaltada. As cursistas destacaram os novos conhecimentos adquiridos com o curso LEEI sobre qualidade textual, a bibliodiversidade e a apreciação da qualidade dos livros ilustrados e a interações das ilustrações com a arte. Outro aspecto relevante foi a percepção de muitas professoras de que a formação LEEI ocorreu durante a Pandemia e que os aspectos de cuidados e respeito com que o curso foi oferecido, foi de extrema importância para elas. Afirmaram que os Encontros Virtuais, que aconteceram naquele momento difícil, puderam oferecer a elas troca de experiências, acolhimentos, conhecer as casas e se aproximar uma das outras. Muitas professoras manifestaram sobre as oportunidades criadas pelas tutoras do curso, para essa troca de experiências e para a valorização da formação docente e do trabalho de professora da Educação Infantil, além das oportunidades de reflexão sobre a relação com as crianças considerando-a

como sujeitos de direitos. Podemos afirmar que o encontro foi proveitoso e emocionante e a pauta foi muito bem aproveitada.

A leitura final do poema "De Mãe", de Conceição Evaristo (2021), proporcionou um encerramento sensível e significativo para a manhã. Mais detalhes serão apresentados posteriormente.

Cartão para professoras poema



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

No próximo item apresentaremos o 6º e último Encontro, nos horários de extraclasses na escola.

6º ENCONTRO - 06/09/2023 - Práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil

O último e 6º Encontro da pesquisa de campo se deu no dia seis de setembro de 2023, (06/09/2023) com ênfase nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse dia, devido à organização dos tempos de planejamento e número de faltas de professoras, o Encontro foi realizado com apenas dois grupos pela manhã e um à tarde.

A dinâmica planejada contou com perguntas direcionadas para as práticas de leitura e escrita que as professoras gostavam de realizar com as crianças de sua turma. Nosso desejo foi que, ao narrar as escolhas, as professoras fossem verbalizando os critérios que utilizaram para considerá-las especiais, e assim, construir uma aproximação com as práticas que irão compor o Recurso Pedagógico e refletir sobre as possíveis reverberações do LEEI presentes nas práticas selecionadas por elas.

As perguntas centrais foram:

- *Quais as práticas com as linguagens oral e escrita você costuma desenvolver com as crianças de sua turma?*
- *Existe alguma especial?*
- *Nestas práticas consegue identificar alguma reverberação do curso LEEI, das discussões que fizeram, de alguma troca de experiência, ou outras ações?*

Optamos por não oferecer, neste encontro, nenhuma experiência com práticas de linguagem oral e escrita para usar melhor o tempo com os relatos das cursistas.

Os registros em vídeo e áudio deste Encontro se mostraram desafiadores, pois compreensão das falas das participantes foram, muitas vezes, prejudicadas por interrupção dos turnos de conversa, ou com certa manipulação do tema por algumas delas.

Um dos destaques das práticas citadas, foi o uso do quadro branco pelas crianças. As cursistas apresentaram aspectos importantes a partir de suas observações das interações das crianças com esta proposta e as possibilidades do uso coletivo de toda a turma.

A finalização do trabalho de campo se deu com esses encontros. Caso haja necessidade de conhecer algo que não foi possível, estaremos abertas a buscar na EMEI os dados necessários ou complementares. As coordenadoras e diretora da escola, também se mostraram abertas a nos receber novamente, sempre que for possível.

7º ENCONTRO - ENCONTRO EXTRA – Recurso Educativo

Este não Encontro não foi planejado inicialmente, surgiu com a necessidade de criar interações pessoais para aperfeiçoar as propostas do Recurso Educativo em andamento. Sentimos necessidade de discutir presencialmente, sobre as escolhas das práticas pedagógicas de linguagem oral e linguagem escrita que foram descritas durante as Rodas de Conversa e analisadas no capítulo anterior, Análise de Conteúdos. O Recurso educativo, ou produto educacional, é parte substancial da dissertação e conta como trabalho final do Mestrado Profissional. Nossa escolha foi montar um caderno de conversa com as professoras sobre as práticas sociais de leitura e escrita utilizadas pelas cursistas com as crianças. Algo aproximado a conversas entre as colegas na sala de professoras, trocando experiências sobre as práticas de linguagem oral e escrita, que consideravam interessantes para compartilhar com as outras professoras presentes. Chegamos a conclusão que no contexto tecnológico da atualidade o formato virtual seria mais apropriado, considerando as facilidades do uso de celular como ferramenta de fácil acesso para o nosso público alvo, que são professoras de outras escolas, interessadas em dialogar sobre o tema.

Para colocar em prática nossos desejos, tomamos como inspiração o livro eletrônico (e-book), “Diálogos entre Família e Escola” da formação Leitura e Escrita na Educação Infantil da cidade de Contagem edição do ano de 2023, disponível no site do Projeto Leitura e Escrita. Este material foi criado, pelas cursistas do LEEI, daquela edição, para dialogar com as famílias das crianças atendidas nas escolas Municipais de Educação Infantil da prefeitura de Contagem sobre a importância da Literatura Infantil na formação da criança pequena. O formato idealizado por elas foi um livro digital compatível com a leitura no celular e guardando as impressões de um livro de papel, em que as imagens das páginas vão passando, como se fossem o movimento das páginas em papel. Esta impressão se dá pelo uso da ferramenta digital ISSUU, que transforma publicações impressas em digitais e possibilita o acesso por meio de tablets, computadores e celulares.

Foto do e-book Diálogos entre Família e Escola



Fonte: <https://issuu.com/projetoleituraescrita/docs/ebook>

Após a análise de conteúdos sobre as práticas sociais de leitura e escrita que as professoras costumam realizar com suas crianças organizando-as por algumas categorias, construímos uma comunicação para as professoras apresentando estes resultados e convidando-as a construir relatos para compor o nosso Caderninho virtual de professora. O texto foi enviado no grupo de *Whatsapp* da pesquisa para que as participantes pudessem se organizar previamente, como se segue:

Convite para o Encontro: Recurso Educativo

Pesquisa de Mestrado:

**“CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Edição 2021/2022:
análises, reflexões e reverberações na prática pedagógica”**

Prezada professora e participante da pesquisa, gostaríamos de lhe convidar para você participar do Recurso pedagógico da nossa pesquisa de mestrado. Durante os Encontros conversamos sobre as percepções de vocês a respeito das práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas por vocês e as crianças e refletir se percebem a presença de reverberações do curso LEEI nestas práticas. Este assunto esteve presente em muitos encontros, especialmente no 6º Encontro realizado no dia 06 de setembro de 2023, em que vocês relataram experiências que gostam de realizar com a turma, tendo como o principal critério o envolvimento e interesse das crianças. Identificamos e transcrevemos das narrativas as seguintes práticas:



- ROTINA E IDENTIFICAÇÃO - IDENTIDADE – GRUPO _____

→ **Para organização da rotina e planejamentos:**

- Uso do quadro pelas crianças com mediação da professora, para escrita coletivas, para planejar o dia, construção de combinados
- trabalho com calendário; dia da semana,
- Rodinha

→ **Identificação pessoal:**

- Crachá das crianças e professoras;
- identificação do nome nos pertences (falaram muitas vezes, da identificação dos copos de água);
- identificação e entrega de agendas para os colegas;
- “Chamada” no quadro: as crianças vão escrevendo o nome delas no quadro, chamada com fichas de nomes, com fichas de nomes e fotos...
- uso da ficha do nome: para fazer chamada, para ajudar a copiar para escrever em folhas de desenho;
- projeto da turma de 1 ano - confecção e trabalho com os bonecos - imitação de cada uma das crianças;
- contagem numérica das crianças presentes e ausentes;

- LITERATURA : GRUPO: _____

→ **Literatura infantil:**

- Leitura de livros de literatura: pela professora, pelas crianças;

- reconto de histórias pelas crianças para a turma;
- trabalho com parlendas: escrita no quadro pela professora e acompanhada pelas crianças... leitura para completar oralmente com as palavras faltando; recitar oralmente...

LITERATURA ORAL – GRUPO: _____

→ **Linguagem oral, parlendas músicas, poemas, participação na Rodona:**

Músicas diárias em sala, na Rodinha: apresentação para os colegas, cantar junto, dançar livremente e apresentação na Rodona;

apresentação na Rodona de poemas e parlendas, projetos desenvolvidos nas turmas;

- brincadeiras cantadas;
- pesquisas de músicas no Youtube ou em outras formas virtuais

PROJETOS DA ESCOLA, PROJETOS DA TURMA, ATIVIDADES DE INTERESSE DAS CRIANÇAS- GRUPO: _____

→ **Leituras e escrita de textos informativos e relacionadas aos projetos:**

- Leitura de placas de identificação expostas na escola, leitura de cardápio do dia, escrita e leitura de placas de identificação dos espaços da escola, leitura e escrita de placas para identificação de plantas da horta;
- leitura de folhetos informativos quando vão fazer excursão, passeio, pesquisas envolvendo os projetos desenvolvidos;
- leitura de murais pelos corredores da escola, principalmente o mural de aniversariantes do mês;
- confecção de alfabetário;
- leitura e identificação de rótulos de produtos em embalagens durante as brincadeiras com material não estruturado;
- preparação de materiais para a Mostra de trabalhos com registros e identificação de relatos de trabalhos,
- registros de brincadeiras; regras das brincadeiras;
- pesquisas, entrevistas sobre assuntos dos projetos ou de interesse;
- registro de brincadeiras e jogos.

Diante desta listagem, organizaremos grupos de trabalho com base nas experiências mais significativas para cada uma de vocês. Cada um destes grupos irá desenvolver um relato de experiência, como se estivesse contando para uma colega de trabalho, iniciante na escola ou na profissão. Este relato deve conter, além da experiência das práticas sociais de leitura e escrita, comentários acerca das possíveis REVERBERAÇÕES DO LEEI, presentes (caso tenha).

O que tem que constar no relato de experiência? (Presumir uma LEITORA)

*Lembrando que essa colega imaginária tem pouca experiência na docência e por isso, é preciso lhe oferecer o maior número de detalhes sobre o contexto das experiências que você e as crianças vivenciaram nesta proposta).

O que acha que precisa conter neste relato? (Vamos ver se estes bastam)

● **Contexto da experiência:**

-Nome da atividade;

-turma em que atividade foi realizada;

-como surgiu a atividade e como foi planejada; descrição do material e ambiente utilizado;

· **Desenvolvimento:** como aconteceram as interações das crianças? (Com o material, ambiente, com os colegas, com o tema, com a professora...)

· **Mediações:** quais foram as mediações da professora? Como se deram?

· **Encaminhamentos e ou desdobramentos** (Houve continuidade? Esta atividade foi ampliada? Demandou outras participações, reflexões e encaminhamentos?)

· **Análise ou avaliação da prática desenvolvida.** (Porque você recomenda esta ação?)

· **Outros elementos que consideram como necessário para a descrição da experiência.**

*Se possível anexe fotos, para encher os olhos das colegas e dar vontade de desenvolver também, com adequações necessárias à realidade vivida por elas.

Lembre-se o objetivo deste recurso educativo da pesquisa é inspirar outras colegas a desenvolverem práticas sociais de leitura e escrita com a turma que elas trabalham!

Muito obrigada,

Vera Otto, orientadoras Doca e Mônica

Diana e Júlia, parceiras do curso de design da UFMG

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

O Encontro contou com a participação de duas alunas do curso de design, que é uma parceria⁴⁶ do curso do PROMESTRE para a construção do Recurso Educativo conforme explica as imagens abaixo:

⁴⁶ Parceria Promestre e Design, tem como objetivo a construção de um saber transdisciplinar a partir do desenvolvimento de recursos educacionais que contribuirão para a melhoria da educação brasileira! Através da troca de conhecimentos entre design e Educação.

Folheto Parceria

PARCERIA DO DESIGN COM O PROMESTRE

O Projeto de Extensão Design & Educação teve início em fevereiro de 2019, a partir da parceria com o Mestrado Profissional em Educação da UFMG (PROMESTRE) e a Escola de Arquitetura e Design.

Tem como objetivo a construção de um saber transdisciplinar a partir do desenvolvimento de recursos educacionais que contribuirão para a melhoria da educação brasileira! Através da troca de conhecimentos entre design e pedagogia.

POR QUE IR ÀS CONSULTORIAS?

O design é uma disciplina transversal que pode servir de ferramenta para ajudar a estruturar melhor o desenvolvimento de produtos. Durante as consultorias, é possível agilizar e facilitar a produção do objeto final a ser apresentado a banca.

COMO ENTRAR EM CONTATO CONOSCO?

Para dúvidas ou agendamentos, pode mandar uma mensagem no nosso email!

design2023promestre@gmail.com

UFMG **FaE** PROMESTRE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Faculdade de Educação MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Fonte: Promestre (2024).

Conforme citado anteriormente no sábado dia 25 de maio de 2024 nos encontramos na EMEI. A primeira atividade foi um lanche coletivo para confraternização. O clima foi muito agradável e o Encontro transcorreu com tranquilidade seguindo a pauta conforme descrito no quadro dos Encontros, registrado anteriormente.

Para a experimentação do dia preparamos uma oficina para apurar os sentidos para os brinquedos sonoros e para a literatura oral. Esta ação foi escolhida, devido à percepção construída a partir dos diálogos nos encontros, de que o grupo relatou poucas experiências com a linguagem oral. A predominância foi para os relatos com a leitura literária e para práticas de escrita.

Apresentamos possibilidades de construção de brinquedos sonoros a partir de material reutilizado, livros contendo literatura oral, músicas de tradição popular e escutamos do grupo de professoras músicas que elas costumam cantar com as crianças. Fechamos este momento com uma Roda de versos inspiradas em uma Brincadeira de roda cantada pelo grupo: “Meninas de Sinhá”. Cada participante ganha um versinho registrado num cartãozinho e canta ao ritmo da melodia escolhida. No caso foi “Penerei Fubá”, de domínio público.

Ao final desta etapa do Encontro avaliamos que o tempo foi curto, para que as experiências fossem melhor exploradas. Aproveitamos a oportunidade do encontro para apresentar as estudantes parceiras do curso de design e ao mesmo tempo elas conheceram o contexto e as professoras da EMEI pesquisada.

7º Encontro - Oficina literatura Oral

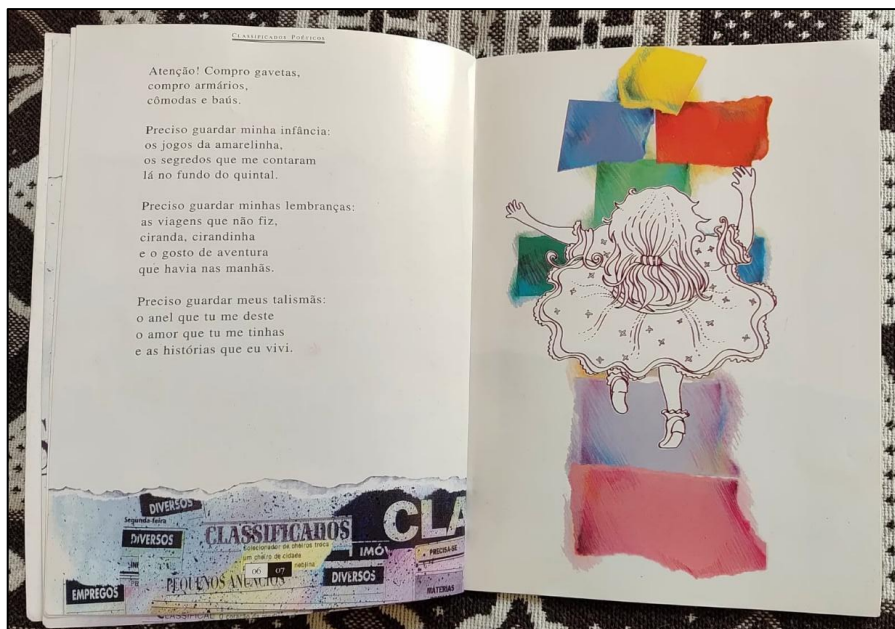


Fonte: Arquivo pessoal da autora
(2023).

Para a parte dos relatos iniciamos com a leitura do registro de do texto “Preparação do trabalho de grupo do sábado 25 de setembro”, que foi encaminhado com antecedência e em seguida, com a ajuda da diretora, dividimos as professoras em grupo para conversarem sobre as propostas e realizarem os registros.

Ao final, recolhemos os relatos que ficaram prontos e para os incompletos combinamos formas de recolhê-los. Para fechar o encontro lemos um poema de Roseana Murray em homenagem a poetisa que nos tem emocionado, ainda mais nos últimos tempos.

Poema Roseana Murray



Fonte: Murray (1984)

Nesse dia, conversamos novamente com a diretora e a coordenadora sobre as impressões delas quanto ao processo da pesquisa. Retomamos o diálogo inicial sobre as reverberações do LEEI e perguntamos se os diálogos promovidos nos sete encontros geraram algum impacto nas práticas daquelas professoras, que ela havia apontado um distanciamento entre as propostas executadas logo em seguida ao curso, daquelas dos últimos tempos. Inicialmente, Mariana havia comentado que algumas professoras pareciam ter esquecido o que aprenderam no curso. Ela acreditava que, com o tempo, as ações observadas logo após a formação haviam diminuído. Com isso em mente, refletimos se os encontros poderiam ter promovido um processo semelhante de mudança nas práticas das participantes. As impressões serão tratadas no próximo capítulo de análise de conteúdos. A seguir apresentaremos as escolhas metodológicas para construir estas análises do material produzido e coletado durante o trabalho de campo.

**APÊNDICE C – QUADRO SÍNTESE DA ANÁLISE DOS OBJETIVOS DOS TEXTOS
E REVERBERAÇÕES DO LEEI EDIÇÃO 2021-2022 PARA AS CURSISTAS DAS
EMEI ROSINHA**

Caderno com unidades e objetivos e correlações com as reverberações do LEEI

Nº do Caderno e título	Unidades, autores e objetivos	Reverberações do curso correlacionadas aos objetivos LEEI (trechos da pesquisa Análise de conteúdos)
<p>Caderno nº 0 Apresentação</p>	<p>Um Convite</p> <p>Profissão e Formação Docente: Introduzindo algumas reflexões -(Mônica Correia Baptista, Angela Rabelo Barreto, Patrícia Corsino Vanessa, Ferraz Almeida Neves Maria, Fernanda Rezende Nunes)</p>	<p>Mariana: Acho que foi um momento de valorizar a história da docência, as nossas próprias histórias, dentro da docência. E aí resgatando a nossa infância, falando do nosso papel como mulher também, isso foi muito colocado. O fortalecimento do coletivo, ainda mais num momento de muita fragilidade, que no momento da pandemia. Era um momento em que a gente se encontrava, a gente falava muita coisa que a gente tava sentindo. Em muitos momentos a gente chorava, a gente falava de arte, a gente falava de poesia, de música, de literatura. [...] e foi aquela primeira experiência com o MEET, de Zoom, tecnologia... e a gente tava se vendo, uma na casa da outra. [...] Então assim, a gente teve uma intimidade, né? Foi quando começou isso... Eu lembro que as meninas falavam assim: Oh, Mariana e esse quadro aí? Foi quando eu mudei a minha mesa de lugar e falei: Oh gente é que agora mudei a mesa, pra ficar diferente! Antes era uma parede branca e tal... Foi muito interessante assim, lembrar disso, é até, parece que tá longe, distante, né? Mas foi ontem...</p> <p>Sara: O LEEI, eu acho também uma coisa que foi muito legal falar do início do LEEI, quando nós começamos. Aí eu fiquei assim, pensando, né? Eu vou dar conta desse curso, como é que vai ser? Veio em uma época em que todos estávamos dentro de casa em situações assim, mais confinados, né? Pela aquela situação, isso ajudou muito a gente! Se a gente parar pra pensar, sabe? Porque aquele processo, dentro de casa, também é claro, os familiares, a gente tava junto, mas tinha um pouco ainda de solidão! Aí a gente viu, a gente via as colegas, a carinho das colegas... A gente via as pessoas, a gente podia dar uma risadinha, ou dar um chorinho... era um momento da gente, né? Inclusive quando a gente estava fazendo, até meu marido, [...] Ele falou: <i>“eu estou vendo quanto isso está sendo importante pra você! A gente vê como que você fica nesse momento, você fica relaxada! Você fica com suas colegas. Você está com o seu momento, né?”</i>... ENTÃO [...] EU</p>

		ACHO, QUE ISSO FOI MUITO BACANA SABE? ...
<p>Caderno 1 – Ser docente na Educação Infantil: entre o ensina e o aprender;</p>	<p>Unidade 1- . Docência e formação cultural- (Sandra Richter)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e valorizar a formação cultural das professoras como elemento fundamental para o exercício da docência na Educação Infantil; • deslocar as concepções de cultura e de formação cultural como posse ou acúmulo de objetos e saberes para concebê-las como experiência lúdica de ampliação de ações no mundo; • perceber a dimensão formativa e transformadora das experiências estética e poética da linguagem no encontro entre adultos, bebês e demais crianças no cotidiano da Educação Infantil; • refletir sobre a responsabilidade docente de, por meio de ações culturais, ampliar os horizontes de experiências de vida no cotidiano da Educação Infantil.(p.17) 	<p>-Gal:Gostei muito das atividades, enquanto resgate de memórias afetivas! Uma que eu lembro que o que mexeu muito comigo, que era um objeto de apego antigo, que eu lembrei de uma bolsinha que uma tia minha me deu [...] e eu ainda tenho essa bolsinha até hoje, ela resgata memórias afetivas. Dessa tia eu lembrei que ela contava histórias para a gente, eu ia muito para casa do meu avô... Então a gente foi resgatando isso, a nossa infância. Então eu fui me lembrando disso, de momentos em sala com os alunos, de atividades que a gente fazia, que remontava. Elas (as tutoras) iam fazendo, encenando, né? Então eu fui me recordando de algumas coisas.</p> <p>-Pity: Até por isso, que eu acho que não deveria chamar de Leitura e Escrita, porque acho que reduz! Porque ele é tão amplo, porque pra mim, ele fala da Educação Infantil, da infância, de uma maneira muito ampla assim... até o olhar que a gente tem para a criança, para o desenvolvimento dela, a importância da arte, pra mim, isso ficou muito forte, a importância da arte..</p>
	<p>Unidade 2. Docência na Educação Infantil: contextos e práticas- (Isabel de Oliveira e Silva)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as especificidades que caracterizam a prática docente realizada com crianças, desde os primeiros meses de vida; • relacionar elementos da sua prática como professora com princípios e concepções que sustentam a prática docente na Educação Infantil 	<p>-Rosa: O LEEI me despertou pro lado também da minha infância, de resgatar o que eu não tive. A gente é do interior, minha mãe era professora. Ela fazia mil coisas! Então, a gente não tinha nem a presença da mãe, quem cuidava da gente era a irmã mais velha [...] essa leitura que o curso veio me trazer, essa visão de que existe o outro lado, existe o lado bonito, não o da cobrança. Eu poderia fantasiar, eu poderia brincar, eu poderia voltar. Às vezes, eu volto na minha infância, junto com as crianças, que na hora que eu estou praticando aquela atividade, dentro do meu projeto, eu procuro sempre trazer brincadeiras que eu só queria ter brincado. Então, vamos brincar! Trazer isso pra dentro da minha sala de aula.</p> <p>-Pity: [...] me trouxe ideias! Vontade de ter aquela prática mais... que você acha legal! Nossa! Eu queria fazer isso também! Isso é bacana! Assim, inspira! Eu acho que foi um curso inspirador, sensível, que me sensibilizou, me informou, então eu acho ele muito amplo!</p>

Unidade 3- Leitura literária entre professoras e crianças- (Mônica Correia Baptista, Ângela Rabelo Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa, Ferraz Almeida Neves Maria, Fernanda Rezende Nunes)

Nesta unidade, poderão compreender:

- a literatura como arte da palavra;
- a importância de ser leitor de literatura para o exercício da docência na Educação Infantil;
- valorizar a literatura como fundamental para a ampliação das experiências humanas e para a formação da professora. (cad. 1, p. 88 89)

-Mariana: [...] isso veio muito forte é muito assim, a arte e a literatura pela fruição! A arte e a literatura não precisam ter um objetivo fora do que ela já é, porque ela é arte e literatura! Então a gente reconhecer a arte e a literatura como arte e literatura, sem uma finalidade, que não precisa, porque a arte e a literatura por si só, [...], é uma finalidade em si mesma! Então isso veio muito forte no LEEI. Essa coisa da fruição e de perpassar essas vivências [...] É VIVER O PROCESSO! [...] Igual hoje, por exemplo, eu consigo abrir um livro, eu consigo até, às vezes, identificar nossa! Essa ilustração aqui é aquarela. Nossa, essa daqui é só computadorizada, então, esse livro eu não quero! Então, aí a gente começa a ver, por exemplo, que um livro todo em preto e branco é maravilhoso! Aí vem aquele risco de vermelho, que é o da Raiva. Se você está só passando ali, você fala nossa, que mal gosto esse livro está riscado. Aí depois você vai pensar, gente, é a RAIVA! (se referindo ao livro, A Raiva, de Blandina Franco e José Carlos Lollo, Editora: Pequena Zahar, Ano de publicação: 2014). E talvez isso pode ajudar a criança a ver e expressar a raiva dela, também de uma forma mais saudável. Então, pra gente ter essa sensibilidade, a gente tem que ser aguçada pra isso.

-Eloísa: Dentro do curso tinha momentos que a gente resgatava histórias momentos assim que deixava a gente até emocionado, né? De memórias, momentos que a gente buscava ali através de um livro, de um assunto, de uma palavra [...]. Antes do LEEI eu imaginava que o professor, a gente entrava na sala e via aquela prateleira... Vamos pegar um livro hoje! Então era o TER, nós temos esse livros, TEMOS esse..., qual que vocês querem? O TER. Mas hoje eu [...] assim a gente tem que SER o professor que seleciona, SER a professora que vai organizar aquela leitura, a gente não simplesmente fala assim, olha, pode pegar o livro? Agora que tá na hora de ir embora, pode pegar o livro! Não é isso o momento pra pegar o livro, [...] Eu acho que a importância do livro, a gente sabe hoje, sentar na rodinha e selecionar aquele livro e falar, porque eu peguei esse livro...

-Cátia: O LEEI trouxe isso... a gente ter essa sensibilidade na hora de escolher um livro. E geralmente, também eu gostava de ler para as crianças só os livros que eu gostava. Tinha isso, então, ampliou a escolha de livros, escolher outros livros. [...]. A ilustração, até assim, entender a arte que está ali. Por exemplo, o Ops, se você não tiver o olhar sensível para a parte artística, que ele está escrito assim, depois ele está escrito assim. (mostrando com as mãos, os movimentos da

		<p>escrita no livro). Então, assim, coisas que talvez se a gente não parar para pensar, para refletir, para ter esse olhar, a gente não vê. Você vai ficar lendo assim, OPS, OPS, OPS... parece um espirro, parece um soluço!</p> <p>-Lelê: Ele trouxe para mim momentos de reflexão. Rever a prática como professora leitora. Como eu apresento essa literatura, fazer essas escolhas com um olhar mais seletivo, mais criterioso, mais atento. Valorizando realmente essa importância da literatura. Não é só o momento de qualquer livro, de ser só uma contação de historinha. [...] Existe uma importância, existe um cuidado. Então isso me faz refletir muito hoje, quando eu vou contar uma história. Que livro que eu vou trazer para essas crianças? Por que eu quero trazer esse livro? [...] E não ficar mais assim, como aquela professora engessada: Agora é o momento da história, vocês vão ficar todo mundo calado prestando atenção e ouvindo. Porque não é assim. Eles têm aquele momento ali também. O direito de interagir, o direito de expressar, o direito de interagir com aquela leitura no momento que você está contando aquela história. [...] A minha postura de contar a história, de deixar eles interagirem com aquele texto, com aquele momento. Antes a gente queria, que eles ficassem, só, escutando. Hoje a gente deixa os meninos participarem mais dessa história, enquanto você está contando ali.</p> <p>-Simone: Sim, eu coloquei a questão da Tertúlia também. Eu não havia vivenciado antes. Nesse momento foi importante para mim. [...] E pra mim também ficou bem clara essa questão de visualizar, desde a capa do livro, eu estou encantada...</p>
<p>Caderno 2 – Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem;</p>	<p>Unidade 1- Infância e linguagem- (Solange Jobim e Souza)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender o papel dos adultos na constituição da subjetividade infantil; ● refletir criticamente sobre a responsabilidade dos adultos ao exercer a docência na educação infantil. 	<p>-Rosa: O curso abriu pra mim, você tem tantas maneiras de apresentar isso, (se referindo ao alfabeto, que anteriormente havia dito, que considerava que tinha que apresentar o alfabeto para todas as crianças) para as crianças, de outras maneiras, na brincadeira, nos joguinhos, nos livros, o acesso à leitura, acesso à escrita. A diversidade é imensa! [...] Não tem tanta coisa pregada, não, é a vivência! [...] Então, para mim, foi assim...O LEEI me despertou de um tradicionalismo que eu fui criada, que eu fui direcionada, porque eu trabalhei sempre com magistério no Ensino Fundamental.</p>

	<p>Unidade 2- Infância e cultura- (Rita Ribes Pereira)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o significado de cultura; • compreender as relações entre a experiência da infância e a cultura; • pensar a escola como lugar de cultura em que dialogam crianças, professores e suas histórias de vida. (p.49) 	<p>-Pesquisadora: Vocês acham que a brincadeira é muito importante na vida das crianças?</p> <p>- Pity: Criança não separa a vida com o brincar...- Lelê: É o tempo todo brincando...</p> <p>- Pity e Lelê: a gente que faz essa separação. Às vezes vão escovar os dentes, estão brincando, a escova vira avião...tudo vira brincadeira.</p> <p>-Catarina e Lelê: É tudo! Basta deixar eles interagirem, que eles vão. Se você fizer deles um robô, eles não conseguem, não, né. Mas se deixar mais livre, eles brincam o tempo todo.</p> <p>Pity: O brincar é a vida da criança. Elas estão o tempo todo brincando, / Elas não fazem distinção...</p> <p>Lelê: em todo o contexto elas estão brincando...</p> <p>Pity: /e quando a criança não brinca é que você se preocupa. Esses meninos assim muito quietinhos, que não brincam, que parece que até hoje, não se adaptaram... eu fico, nossa!</p> <p>/Lelê: /É de chamar a atenção, né?</p> <p>-Pity: /Que contexto é esse? Que criança é essa...</p> <p>- Catarina: Acaba que a gente tendo que ir, pra interagir e tentar buscar. É fazer essa mediação mesmo. Colocá-lo numa brincadeira, chamá-lo [...] Igual a Patrícia falou, né, tem criança que não está brincando, porque não tem significado pra ela. Você só brinca com aquilo que tem significado, né. [...]</p> <p>- Lelê: É quando você dá brinquedos não estruturados né... rolinho de papel higiênico, igual o próprio funil, / Catarina: eles fazem várias coisas com aquilo ali, vira carrinho, vira um binóculo, vira/ Lelê: Virou um telefone, você acredita? Achei muito legal que eles pegaram um rolinho maior de papel toalha e aí colocou um funil de um lado e do outro e falou segura. Aí um ficou de um lado e começou a falar! OLHA! MUITO LEGAL!!! Virou microfone...</p> <p>-Catarina: Criatividade, e a criatividade só vem, quando você está fazendo, se você só parado, vem não...</p> <p>Pity: - É porque por muito tempo a escola ficou tipo assim, mandando fazer, né. O professor ali é tipo assim, hoje a brincadeira vai ser essa!</p> <p>/Lelê: professora no centro, só direcionando, né? [...]. É, então a criança ali, recebe tudo, mesmo com a televisão também, né, aquela coisa</p>
--	---	--

		<p>passiva... é lógico que na brincadeira você acaba tendo uma ação, né, mas na televisão, você fica passiva, você num tá...</p>
	<p>Unidade 3- Desenvolvimento cultural da criança- (Maria Cristina Soares de Gouvêa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender os fundamentos biológicos e socioculturais do desenvolvimento da criança; • conhecer e analisar a cultura infantil e suas expressões do brincar, imaginação e linguagem; • analisar os mecanismos culturais de desenvolvimento (interação, imitação, repetição). 	<p>-Eloísa: Eu acho que o mais importante, coisas que a gente não acreditava que as crianças sabiam! A gente começou a pedir para trazer de casa as vivências deles, por exemplo, a gente tava trabalhando a alimentação, ao invés de falar só da alimentação, da importância da alimentação, a gente começou a trazer, pedir para mostrar em revistas, gravuras, o que eles comiam, o que a família comprava. Então fazer essa relação, que a gente não aproveitava antes. Foi legal. Porque, por exemplo, eu acreditava que a gente ia vir com uma coisa pronta e acabada. E não é assim. A gente tem que construir também. Eu acho que essa parte...</p> <p>-(/Pesquisadora: Isso foi o LEEI que te mostrou?)</p> <p>Eloísa: Sim, foi a mais significativa. Porque eu achava, tipo assim, vamos fazer um planejamento. A gente planejava. Eu quero falar da alimentação saudável, por exemplo, eu trazia uma proposta: vamos ler esse livro, vamos fazer isso e aquilo. Mas não precisa ser assim, né? [...] Então assim, eu acho que essa vivência, essa experiência que eles trazem para a gente, é muito mais significativa do que a gente pensa! Né? A contribuição deles é muito maior, do que a gente tem de proposta, às vezes. Então, acho que foi muito significativo, para mim, essa parte: trazer experiências da criança!</p>
<p>Caderno 3 – Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações;</p>	<p>Unidade 1- Criança e cultura escrita- (Ana Maria de Oliveira Galvão)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir o conceito de cultura escrita; • compreender as suas implicações para a prática pedagógica da professora da Educação Infantil. 	<p>-Lelê: Eu acredito que a gente precisa apresentar o mundo letrado para as crianças. Seja ele letramento matemático, seja ele letramento de português. Por quê? Porque a gente falou uma vez lá no LEEI, quando você está fazendo uma lista com a criança, você está construindo um texto, quando você faz um combinado e coloca lá na parede da sala, no painel, você está construindo um texto. Então, necessariamente, você não precisa trazer um texto formal. Mas quando você traz uma história, quando você traz rótulos, eles estão vendo isso no supermercado. Então, isso é leitura. No rótulo tem número, tem o código de barra, tem as informações do alimento. Isso é para</p>

		<p>fazer uma leitura. Uma leitura de quê? De mundo. Daquele mundo ali no supermercado. Quando eles entram aqui na escola, eles veem um painel de aniversário, eles já sabem identificar o nome, de quem é no mural.</p> <p>-Pity: Eu até fiquei impressionada. Acho que foi ano passado. Estava no mural de aniversário. Eu estava com a turma de dois anos. [...]. Aí a gente estava passando, aí a Cecília, ela tinha dois anos. A Cecília pegou e achou o nome dela no mural. Aí eu falei: Olha, já sabe o nome dela! Aí, depois ela achou o nome da Marcele. Da Marcele que era monitora! Só tinha o nome escrito! Ela reconheceu o nome da Marcele. É, UMA LEITURA! Ela reconheceu pela repetição de ficha que a gente [...]. Eu fiquei impressionada. Eu não esperava que ela conseguisse.</p> <p>Lelê- [...] Quando você constroi o painel de aniversário na sala, seja por foto, quando você coloca a data, então você fala para eles, isso aqui é a data, isso é o que você está apresentando, falando para eles. Então, eu, na minha visão, você está apresentando textos o tempo todo. Quando você lê, igual eu tenho a prática de ler os bilhetes. Eu falo, gente, hoje tem bilhete na agenda. Eu sento com eles, eu leio bilhetes. Aí falo com eles, olha, pede para o papai e a mamãe abrirem a agenda, que hoje tem bilhete. Então, ele chega em casa, com aquela noção de que tem bilhete, e o bilhete vai falar alguma coisa.</p> <p>- Sara- isso é isso mesmo. É o que tem o bilhete. Mas é por aí mesmo. Eu acho que até a educação infantil, ela dá essa tranquilidade para a gente, dessa exploração diversificada. É claro, você pode apresentar textos, mas você pode fazer de mil e uma formas... bem, o que eu posso dizer, criativos, e ver o interesse deles também, que é igual na rotina.</p>
	<p>Unidade 2 -Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter- -relações- (Cecília Goulart e Adriana Santos da Mata)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender relações linguísticas, sociais e culturais entre oralidade e escrita; ● inter-relacionar as duas modalidades da linguagem verbal, observando-lhes aproximações e afastamentos; ● refletir sobre a vida das crianças e sobre atividades do cotidiano dos espaços educativos de Educação Infantil, com base nas discussões e reflexões apontadas nos objetivos anteriores; 	<p>-/ Lelê: Eles criam situações, você vê que eles criam situações. Outro dia eu dei panelinhas, aí não sei quem falou assim, então tá, nós vamos fazer um bolo! Aí vira um outro e fala assim, mas esse bolo vai ter o quê? Aí a outra falou, frutas! Então olha só, como que eles vão criando... A construção do bolo, vai ser de que? O que vamos colocar no bolo? Foram criando a receita! Eles mesmo foram criando a própria receita! Vai ser aniversário de quem? Vai ser bolo de aniversário? Olha quantas situações eles foram colocando diante de uma brincadeira.</p> <p>- Catarina: Eles foram recriando uma imitação que eles já viram. Porque pra chegar na escrita tem que ter oralidade. Não existe escrita sem</p>

	<ul style="list-style-type: none"> planejar atividades em que a linguagem seja constitutiva das ações das crianças, fortalecendo-lhes a formação como pessoas vivas e críticas. 	<p>oralidade... Só consegue ir para a escrita, quando sua oralidade, já está encaminhada..., concorda?</p> <p>- Lelê e Catarina: as músicas, as parlendas, os murais, o nome da sala, o nome deles no copo, na bolsinha, na hora que vai dormir... Isso tudo, tá participando do mundo letrado, néh? [</p> <p>- Catarina: A chamada, você começa a fazer a Chamada, os pequeninhos, primeiro eles começam: Tô aqui! “Vem não!” Eles olham, para ver se realmente, não veio todo mundo. uma prática social, porque a chamada é uma prática da educação.</p>
	<p>Unidade 3- Criança, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação- (Ana Luiza Bustamante Smolka, Lavínia Lopes Salomão Magiolino e Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha)</p> <ul style="list-style-type: none"> Dar relevância aos modos de participação das pessoas na cultura, aos modos de apropriação das práticas sociais e às relações de ensino; procurar compreender alguns princípios que orientam o trabalho pedagógico e a escolha de atividades a serem realizadas com as crianças pequenas em contextos de educação formal. 	<p>Mariana: E uma outra coisa também, que eu achei muito importante aprender é como enxergar aquelas crianças, uma visão que a gente tem que começar a enxergar a criança como sujeito de direito, como sujeito pensante, como um sujeito que já chega com informação, que chega com coisas, que eu preciso considerar aquilo. Que eu sou adulto, mas eu não posso menosprezar o que aquela criança traz. ENTÃO O LEEI TAMBÉM TRAZ ISSO MUITO FORTE, DA RELAÇÃO DO PROFESSOR COM A CRIANÇA, como que eu enxergo essa criança o que eu preciso ver nela. Eu penso, quando eu comecei, relacionando ao começo da profissão), aquela coisa de criança que ela tem que ser só obediente, ser só, seguir, só...! Hoje a gente sabe que a gente precisa ouvi -la também! A gente vai orientar a viver em sociedade,... que exige delas e de nós, comportamentos específicos que é da sociedade... Então é nosso papel orientar ela, já que ela está na nossa tutela ali naquele momento. Mas também a gente tem que entender, como é que a gente vai olhar pra ela ali, e o que nós vamos fazer com isso!</p>
<p>Caderno 4 – Bebês como leitores e autores;</p>	<p>Unidade 1- Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso- (María Emilia López)</p> <ul style="list-style-type: none"> Descobrir o que é a leitura na vida dos bebês; fortalecer as relações entre a experiência com a linguagem e a experiência poética; enriquecer a experiência de criação através de novos conhecimentos sobre a vida mental e afetiva dos bebês. intervir sobre o acompanhamento lúdico, poético e afetivo dos bebês, proporcionando imagens e questionamentos sobre a literatura e os vínculos precoces. 	<p>-Pity: A gente não consegue mensurar os benefícios. Eu acho que é uma coisa que, assim, a gente tá formando, ajudando na formação de um indivíduo, uma coisa que é pra vida. Então, a gente, às vezes, não consegue mensurar, a gente não sabe o quanto [...] Aí, às vezes, a gente consegue enxergar e a gente fica, paralisado [...] Então, por exemplo, as crianças que têm acesso a literatura, a gente não sabe, é igual um bebê... porque, às vezes, a gente não tem noção disso, ali dentro do cérebro. A gente não tem noção de como que... o que que tá desenvolvendo ali. É da relação[...].</p>

	<p>Unidade- 2- Bebês: interações e linguagem - (Daniela Guimarães)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer pressupostos teóricos que legitimam o bebê como sujeito nas interações sociais, produtor de linguagem, ancorados na psicologia histórico-cultural, principalmente em Lev Vigotski e Henri Wallon; • compreender a atuação do adulto, especialmente a professora, como agenciador de contatos e encontros dos bebês entre si e deles com a cultura. 	<p>Rosa: É você ouvindo o bebê, é o outro ouvir, e o outro reconhecendo aquilo... tem hora que eu vejo os três sentados conversando, eu paro sempre assim, gente, eles estão dialogando! Eles se abraçam, eles se beijam, eles se batem, eles se mordem! Mas é o modo que eles tentam se comunicar! Então, essa abertura, o curso me trouxe muito isso, CONHECIMENTO! Mas, assim, me abriu muito. Eu tenho muito ainda pra aprender na educação infantil. Muito mesmo...</p>
	<p>Unidade 3- Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores (María Emilia López)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar como os bebês e as crianças pequenas se aproximam do poético por meio das relações entre a brincadeira, a narração e a leitura; • refletir sobre os ambientes enriquecidos que estimulam a imaginação, a criatividade e a iniciativa própria na criança; • analisar os modos de interação adultos-bebês e suas possíveis consequências no desenvolvimento da capacidade de imaginar. 	<p>-Cátia: Voltando ao livro. ... O que eu pude encontrar ali enquanto eu estava fazendo o curso? Descobri um novo jeito de não só ler a história, mas contar a história para a criança. Eu lembro quando a Laura leu aquele livro OPS. Eu pensei que seria um livro que eu jamais iria comprar! (Várias professoras disseram eu também!). Mas ela contou o OPS de uma forma tão gostosa! (/outras professoras falaram do vídeo do bebê! E Cassandra respondeu: ela contou antes de mostrar o bebê). E foi uma coisa... porque eu ia ler assim, Ops, Ops, Ops, Ops. (leu na mesma entonação e ritmo). (risos). Mas ela ia... porque é Ops. Só tem Ops, Ops, Ops, Ops. Eu ia ler só Ops. Só que ela falava: OOOOOOOOps, OOooooOOOOPS! (Dando ritmo, entonação, e tempos diferentes para cada palavra OPS, pronunciada seguindo o texto do livro). Então, ela foi colocando aquela emoção!! A gente aprender a contar uma história para a criança faz toda a diferença.</p> <p>-Pity: Quando eu vi o vídeo da Laura contando o OPS, para o sobrinho dela, eu fiquei pensando assim: nossa, eu devia ter visto isso antes, e eu poderia ter feito isso com o meu filho! Porque eu não tinha ainda essa sensibilidade.</p>
<p>Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras;</p>	<p>Unidade 1 -Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e suas implicações pedagógicas- (Patrícia Corsino, Maria Fernanda Rezende Nunes, Mônica Correia Baptista, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Angela Rabelo Barreto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problematicar as concepções de criança, de infância e de educação das crianças menores de seis anos e suas relações com a apropriação da linguagem escrita; 	<p>A partir da pergunta: Onde e como se dá a cultura escrita? As professoras responderam:</p> <p>Catarina: AH sim, o tempo todo, né? Eu até, tava pensando... engraçado que nesse final de semana eu estava escrevendo as Mini-histórias, eu não sei se você quem estava no parquinho comigo na hora que o Ravi viu meu crachá. Ele pegou o meu crachá, estava em cima do muro, e ficou olhando, olhando, ele olhou para mim, olhou para crachá, e de repente ele falou comigo assim, “igual aqui</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● situar teoricamente os processos de reinvenção e apropriação da linguagem escrita pelas crianças; ● descrever e analisar princípios que sustentam práticas educativas de qualidade relacionadas à leitura e à escrita, na Educação Infantil; ● propor um trabalho com a leitura e a escrita na creche e na pré-escola que considere os processos de apropriação das crianças e respeite os princípios destacados. 	<p>Cacá!” Mostrando a blusa dele. Isso é um símbolo, isso para eu, é uma cultura do escrito, né? O crachá, eles já estão identificando... eu sou eu, primeiro ele olhou para mim, olhe, olha, oi, então assim, eu acho que isso faz parte, né, depois eu mostrei o crachá, a sala, falei do crachá, falei que é o meu nome, que a minha identificação, que eu trabalho e eles estudam. Onde nós estamos, que todo mundo que trabalha na Prefeitura usa Crachá, e quem estuda na prefeitura usa uniforme ... Achei muito interessante a parte dele. Ele tem dois anos... Muito interessante! Então acho que também isso é o tempo todo, né? As músicas, as parlendas que a gente trabalha ...</p> <p>- Lelê e Catarina : as músicas, as parlendas, os murais, /o nome da sala, /o nome deles no copo, /na bolsinha, na hora que vai dormir... Isso tudo, tá participando do mundo letrado, néh? Eles fazem a leitura, igual, ele identificou, ele fez uma leitura, ele associou.</p> <p>-Catarina: A chamada, você começa a fazer a Chamada, para os pequeninhos, primeiro eles começam: Tô aqui! “Vem não!” Eles olham, para ver se realmente, não veio todo mundo, néh... É uma prática social, porque a chamada é uma prática da educação.</p> <p>Catarina e Lelê: O desenho da escola. Eles começam a partir do desenho, depois vem o inscrito deles. A chamadinha, néh, que tem a foto dele. Depois vem a foto com o nome deles, no mural de aniversariante pra eles [...] Eles brincam muito com material não estruturado que vem com o nome dos objetos, aquela batata frita. Isabela fala: BATATA! Eles conseguem identificar o creme de cabelo, que tá no pote, o creme dental, as caixinhas, os sabonetes, Nescau/ O calendário [...].</p> <p>-Lelê: Hoje eu fiz brincadeiras, então eu registrei com eles as regras dessas brincadeiras e coloquei lá na sala. As regras das brincadeiras, como que aconteciam essas brincadeiras e da forma que eles foram falando, eu fui fazendo o registro com eles, então foi escrita deles, eu coloquei o cartaz lá na sala...</p> <p>Catarina: A gente faz isso! Hoje, fomos trabalhar com tinta natural. Aí escrevi lá no quadro, o que vamos fazer agora? E aí eu acho que foi a Manuela, falou: PINTA! Ai ESCREVI, tinta! Quer dizer, vamos trabalhar com a tinta, vamos pintar com tinta! Tem alguma função né?</p>
--	---	--

	<p>Unidade 2. As crianças e as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil- (Angélica Sepúlveda, Ana Teberosky)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a qualidade das interações com as crianças na Educação Infantil; • identificar os aspectos que determinam a qualidade dessas interações, envolvendo a leitura de livros de literatura infantil; • refletir sobre o estilo de leitura de textos em voz alta e identificar as formas como essa prática pode contribuir para os processos de compreensão das crianças; • identificar as práticas de produção de linguagem escrita que favorecem os processos de análise e conceituação da linguagem e a escrita das crianças. 	<p>Reverberações nas Práticas dos projetos: Institucional geral da escola, identidade Tecendo Laços, projeto ambiental</p> <p>-Lelê- Os meus alunos me perguntam, por que ela está aqui? Eu falo, porque esse aqui é o painel de aniversário. O que você está fazendo no aniversário? Quando você constrói o painel de aniversário na sala, seja por foto, quando você coloca a data, então você fala para eles, isso aqui é a data, isso é o que você está apresentando, falando para eles. Então, eu, na minha visão, você está apresentando textos o tempo todo. Quando você lê, igual eu tenho a prática de ler os bilhetes. Eu falo, gente, hoje tem bilhete na agenda. Eu sento com eles, eu leio bilhetes. Aí falo com eles, olha, pede para o papai e a mamãe abrirem a agenda, que hoje tem bilhete. Então, ele chega em casa, com aquela noção de que tem bilhete, e o bilhete vai falar alguma coisa.</p> <p>Simone: Nós vamos fazer uma excursão, neh? [...] vamos lá no Jardim das Mangueiras no bairro São Paulo. Aí o que eu quis trazer com isso... eu fui pesquisar fotos do local, pra mostrar pra eles, e quando chegar lá, já tem uma prévia, o que tem lá [...]. Alguém sabe o que é mangueira? [...] Eles já tem o hábito de molhar a horta, aqui na EMEI, e é lógico que primeiramente, eles vieram com a mangueira de jardinagem... Aí lá na sala, tem um tem lado que dá pra ver várias mangueiras (na rua). Estão vendo aquela árvore ali do lado? Está cheia de florzinha? Aquela é uma mangueira! Agora, nesse momento, está cheia de florzinha! [...] E quem aqui gosta de manga? Já ir trabalhando dessa forma... Lá também vai ter um espaço de horta, que na nossa escola tem horta, não tem? Lá vai ter um espaço maior de horta e vamos encontrar outros tipos de plantas que não tem na nossa horta. Então assim, já ir trabalhando essas coisas: mostra a imagem, escreve no quadro, mangueira, o que significa mangueira? Aí eles vão levantando hipóteses: É aquela que a gente molha e faz chuvinha...</p> <p>-Rosa: Isso é estar alfabetizando, sem estar CRUCIFICANDO os meninos... Sem estar SENTADO! Esse é o nosso papel!</p> <p>Gal: Estou com uma turma de cinco anos. Eu acho que a alfabetização deles é diária.</p> <p>-Sara: Eu acho que tem a ver... porque tudo que foi nos mostrado no LEEI, letramento... todas as situações no dia a dia, a gente vê, né? Agora, é... a partir do momento que a gente faz um curso, igual nós fizemos, algumas coisas ficam mais apuradas... Eu penso assim... aquele momento que eu usei para as reflexões daquelas situações, eu</p>
--	--	--

		<p>usei também para a sala de aula... Me fez refletir com o que eu estava ouvindo, com o que eu estava aprendendo, com o que eu fazia... Relacionando as duas coisas: a minha experiência com o que estava aprendendo... Algumas coisas acrescentaram mais, pra mim...</p>
	<p>Unidade 3: As crianças e os livros- (Teresa Colomer)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir como escolher os livros, analisando a qualidade de seus diferentes elementos; • apresentar, uma vez escolhidos os livros, como potencializar discussões junto às crianças. 	<p>-Flora: Muitas vezes, a gente não pensava, né Mariana? A gente escolhia livros pra comprar para a escola, a gente ia mais, pelos títulos, que eram mais comuns e tudo. Mas às vezes, a gente não pensava tanto na qualidade. E aí depois do LEEI, a gente ficava conversando entre nós: NOSSA! EU ACHO QUE A GENTE TEM QUE TIRAR UM TANTO DE LIVRO AQUI E NÃO TER ESSES LIVROS MAIS! Então assim, a gente passa a ver com outros olhos! Tanto a qualidade do livro, quanto a história que ele tem, quanto à diversidade! [...] E aí a gente foi conhecendo livros que muitas vezes, já tinha até passado pela gente, e que a gente não dava tanta importância pro livro, né!? E aí a gente passou a ver com outros olhos mesmo. Então essa qualidade mesmo de procurar o livro tanto pela qualidade, pelo que ele traz, o que ele vai trazer pras crianças também... então eu acho que isso enriqueceu mais. Tanto pra escola, quanto pra vida mesmo, né!</p> <p>-Lelê: Pra mim, com o LEEI, o que ficou muito forte para mim e que me faz refletir até hoje é com relação às obras literárias... Ter clara importância de uma seleção criteriosa. Não só o autor, mas as figuras, as ilustrações... Pensar nesse texto, pensar nessa obra, pensar neste livro, com um objetivo. Porque antes eu escolhia qualquer livro! E aí no LEEI eu aprendi sobre isso. Dar essa importância literária desde pequeno. Desde aqui, na educação infantil, para que a criança cresça com essa compreensão. De trazer várias obras literárias, vários textos, gêneros textuais. Não ficar trabalhando só com textos tão infantilizados. Mas igual esse projeto que a Pity tá fazendo com a mala literária. Na semana passada com os livros étnico-raciais, que é uma riqueza muito grande, que os meninos não tinham contato com isso...</p>
<p>Caderno 6 – Currículo e linguagem na Educação Infantil;</p>	<p>Unidade 1: Currículo e Educação Infantil - (Maria Carmen Silveira Barbosa Zilma Ramos de Oliveira)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir o Parecer CNE/CEB n. 20/09 e a Resolução CNE/CEB n. 05/09, que 	<p>Mariana: [...] Então o LEEI, ele além do conhecimento acadêmico, que também empodera a gente, deixa a gente mais segura! Ele mexeu com outras coisas em nós! Eu digo, né, mexia comigo! Quantas vezes, a gente não chorou naquele curso, né? (NOH! Vozes de confirmação ao fundo).</p>

	<p>tratam da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), e estabelecer as relações deles com a formulação da Base Comum; Nacional para essa etapa educativa;</p> <ul style="list-style-type: none"> • confrontar a visão convencional de currículo como lista de conteúdos a serem trabalhados pela professora e pelas crianças com a concepção de currículo como conjunto de práticas sociais e linguagens promotoras de aprendizagens e desenvolvimento a serem experienciadas por crianças na vida coletiva na escola; • perceber as relações entre a concepção de currículo apresentada e a ação docente para a organização do cotidiano, refletindo, também, sobre o lugar da oralidade, da cultura escrita e de práticas de leitura na Educação Infantil. (p.15) 	<p>Então eu acho que ele vem com o conhecimento técnico, com reflexão [...] Então, eu acho que ele é muito forte, nesse sentido afetivo, emocional e de CONTEÚDO ESPLÊNDIDO! Assim, né, vem com a parte teórica, que não é ruim de ler, uma parte teórica é deliciosa para ler e em seguida vem com a parte de reflexão, citando exemplos das professoras com atividades. COISAS QUE ÀS VEZES, QUE A GENTE FAZ E NÃO PERCEBE O QUE TÁ FAZENDO! Então quando você vê lá, que tá tendo um exemplo, que é daquilo que você faz, aí você pensa: só me falta tomar consciência, porque eu faço isso! AH, O NEGÓCIO É MUITO MARAVILHOSO! Assim, a gente desejaria que fosse muita coisa diferente! Que a gente tivesse oportunidade de criar, de falar, de... mas a rotina de escola, às vezes é bem injusta com a gente! E ...veio naquele momento de pandemia horrorosa! Então, eu penso nisso, assim, que a parte afetiva foi muito importante!</p> <p>-Dificuldades e desafios da profissão de ser professora no contexto Brasil, PBH e EMEI Rosinha</p> <p>Pity: Infelizmente, porque a nossa realidade...</p> <p>-Lelê: Às vezes a gente tá ali, mas não dá tempo de ouvir!</p> <p>-Pity: É porque é UMA para TODOS! Às vezes, você está ali e duas crianças começam a brigar, aí você tem que intervir. Aí a outra começa a chorar. Aí você vai acolher... então assim você perde! Eu não consigo assim ter essa atenção, porque fica difusa ali, né? A rotina (faz movimento com a mão com estalos de dedos para demonstrar que a rotina passa rápido). Tudo acontecendo... acho que se tivesse mais, acho que o que falta na escola é mais adultos... mais pessoas pra assim...</p> <p>/Catarina: Mais profissionais, né? Mais professores...</p> <p>-Pity: É porque aí você consegue, tipo assim, se tem alguém observando ali e consegue mediar o conflito, você consegue observar um grupo ali na brincadeira. Né, porque você não consegue observar tudo ao mesmo tempo!</p> <p>Alessandra: Não, ao mesmo tempo não dá! É impossível! Você não consegue ver os detalhes. Quando você está ali sozinha com um grupo inteiro..</p> <p>-/Lelê: ou grupos menores, né? Então agora nós vamos tirar para fazer uma brincadeira aqui fora, né? Mas assim, não existe!</p>
--	--	---

		<p>-/Pity: mas toda hora você é interrompida!</p> <p>-Catarina: é com os menores, se tivéssemos grupos menores, seria (melhor/ ideal) interessante, mas não é a nossa realidade, então não adianta... sonhar...</p> <p>Sara: Mas tem que se fazer, do jeito que der, mas tem que fazer, para eles, porque eu acho que o foco é eles. É pensando neles mesmos. Então, assim, é muito legal isso. É uma pena que a gente não tem condições de fazer mais. Mas que é legal é!</p>
	<p>Unidade 2: Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil- (Sonia Kramer, Silvia Néli Falcão Barbosa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância de observar e documentar as interações cotidianas das crianças; • considerar o planejamento como recurso para organizar o cotidiano e também abrir espaço para a expressão das crianças; • compreender o lugar da intenção pedagógica e a perspectiva do encontro pedagógico na proposta de uma educação humanizadora. (p. 50) 	<p>Reverberações do LEEI, significativa mudança para observar a criança para construir e reconstruir os planejamentos</p> <p>-Flora: Então assim, a gente tem o instrumento, né? Antes a gente já fez várias formas de planejamento. Apesar de todo mundo reclamar muito do planejamento, ele faz parte. [...] A gente tem que se planejar. Mesmo que a gente saiba que pode, no percurso, ter alterações. Mas você tem que entrar pra sala sabendo o que você pretende com qualquer atividade que você for dar pras crianças, né? Que é uma brincadeira, escovação. E tudo faz parte. Então aí a gente monta, né? Esse ano nós montamos uma folha de planejamento. Já trabalhamos com caderno, já trabalhamos de várias formas...</p> <p>-Lelê- Primeira coisa é observar, igual eu falei se a gente não observar, a gente não ia ouvir essas falas.</p> <p>-Catarina: Escuta né? A escuta é muito importante. Quando a gente consegue fazer a escuta, né...</p> <p>Projeto identidade turma de 1 ano</p> <p>Rosa- Por exemplo eu, comecei trabalhando a identidade, o eu, eu sou assim, o físico, aí agora, eu trabalhei o eu, tô trabalhando a família como sociedade. Então vou começar a trabalhar a mamãe, o papai, vovó, titia, com quem que eu vivo, com quem que eu convivo, as coisas da escola e as coisas de casa. Tá dentro do mundo, do meu mundo, do eu e o meu mundo. É isso, é a nossa ideia até o final do ano.</p> <p>Relação do planejamento e a necessidade de flexibilização</p> <p>Sara: E esse planejamento, nós temos lá o modelo. [...] A gente vai criar, igual quando eu vou montar esse planejamento, dentro da minha turma que eu estou trabalhando, especificamente</p>

		<p>o que eu acho que vai... Eu tento achar o que vai funcionar...ali, que eu conheço os meus alunos, e o que vai ser melhor. Eu faço em cima daquilo que eu acho que eu tenho que fazer. E aí a gente vai criando, né, as nossas estratégias...</p> <p>Lelê: A gente tem a liberdade pra criar os projetos. [...] E quando a gente, como Pity falou, quando você precisa de material, quer desenvolver algo que seja extra, a gente tem essa abertura pra conversar com a coordenação.</p> <p>-Falta da reunião pedagógica coletiva</p> <p>Rosa - Que eu não dei conta de fazer. Mas sabe o que que eu falo? Nós tínhamos aqui uma reunião que a gente fazia, tava dando prazo para fazer, entre grupos, né Cassandra? Menina era sensacional Era uma hora e meia, você sentava, a gente ia comendo, falando, agora eu não sei porque... Coisas internas não estava dando certo, que era tão bom. Eu sinto tanta falta dessas, dessas, sabe... De sentar, por exemplo, segunda e quarta eu não subo na sala dos professores.</p> <p>Cátia - Tinha, antigamente tinha depois do horário, aí eram todas.</p> <p>Rosa - Era tão bom e a gente sente assim falta! Mas eu acho que é por isso que nossos laços profissionais são assim, tão afetivos, tão... Por que assim, todo mundo se preocupou na pandemia de ouvir o outro, tinha hora que começava a coisa, um falava, outra falava, falava, aí o conteúdo, “gente vamos voltar para o conteúdo” porque assim tava todo mundo desabafando, tinha que ter oportunidade, sabe? Eu sinto muita falta dessas reuniões, profissionalmente e pessoal.</p>
	<p>Unidade 3- Avaliação e Educação Infantil- (Catarina Moro Gizele de Souza)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender os objetivos da avaliação na Educação Infantil; ● refletir sobre práticas de avaliação a serem consideradas e implementadas nas turmas e nas instituições de Educação Infantil; ● conceber a relação intrínseca entre a avaliação da Educação Infantil e a avaliação da criança nas turmas e nas instituições educativas; ● refletir sobre a avaliação em creches e pré-escolas com vistas à apropriação da linguagem oral, da leitura e da escrita na Educação Infantil. (p.84) 	<p>Observar a criança , perceber cada uma no grupo.</p> <p>Sara: E aí, ali vai uma conversação. Eu fiz uma mini história, que eu acho interessante. É justamente sobre os nomes. A história do nome. O interesse que eles estão pelo nome deles. Porque quando eu comecei a trabalhar com ficha, aí surgiu o José. Ele falou assim: professora, eu sou, eu chamo José. Meu avô chama José. Aí o outro falou: olha, o avô dele chama José também! Aí começou a conversação. Nós fomos falando de nomes. A importância do nome. O que que a gente precisa do nome. E aí eu fiz uma historinha com eles. E tirei a foto, ficou muito legal!</p> <p>Catarina: Sim, faço muito, por exemplo, a Mini-história para é muito isso, eu vou pendurar na sala,</p>

		para eles verem... isso é muito pra eles, quando a gente coloca o nome deles, quando a gente leva o livro de histórias pra eles, eles adoram contar...
Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações;	Unidade1: Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE- (Aparecida Paiva) <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a trajetória das políticas públicas do livro e da leitura no Brasil; ● compreender como ocorre o processo de seleção dos acervos pelo PNBE; ● conhecer os acervos constituídos pelos editais destinados à Educação Infantil. (p.19) 	
	Unidade 2: E os livros do PNBE chegaram...: situações, projetos e atividades de leitura -(Claudia Pimentel) <ul style="list-style-type: none"> ● Considerar o livro e suas particularidades como objeto a ser descoberto; ● elaborar projetos e atividades, considerando diferentes aspectos dos livros; ● refletir sobre a importância de criar lugares na instituição de Educação Infantil para divulgar os registros dos projetos de leitura e de promover eventos que envolvam a comunidade escolar. (p.56) 	<p>-Simone: O direito de utilizar o espaço, de utilizar os materiais, de levar pra casa emprestado, em algum momento, porque às vezes, em casa ela não tem aquela oportunidade que tem na escola. A família não tem condições de oportunizar isso, não tem o tempo necessário. Mas a partir do momento que ela leva pra casa, também ela vai compartilhar aquilo que ela está vivenciando na escola. E vai compartilhar na escola aquilo que ela vivenciou fora dela, na casa dela.</p>
	Unidade 3- Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil- (Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini Rose, Mara Gozzi Carnelosso) <ul style="list-style-type: none"> ● Distinguir concepções de organização de espaços de leitura; ● conhecer referências para a organização pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> a. de Cantos de Leitura, Salas de Leitura e Instalações de Leitura; b. de materiais de leitura; ● conhecer referências para a dinamização de Estações de Leitura. (p.115) 	<p>-Lelê: Igual foi falado, essa questão de deixarem manipular. Eu acho que cabe a nós trazermos essas instruções. Que o livro é um livro importante. É um bem precioso que nós temos. E esse cuidado, apresentar como cuidar, como estar diante de uma biblioteca. Qual é a postura? Claro que criança vai manipular, vai rasgar, vai amassar... Isso é natural, mas cabe a nós, que estamos ali, orientar essas crianças, de como usar esse livro.</p> <p>Mariana Então talvez isso, fica lá aquele monte de coisa acumulada, e talvez assim, a gente também precisa dar valor pra eles verem isso, a gente ser exemplo. [...] Eu acho que tá tendo muita oferta, e aí acaba tendo pouco valor. E não é só pra eles, eu acho que pra gente também! E às vezes tem um livro lá despingolado, ele fica despingolado ali dias no mesmo lugar, todo rasgado! Então a gente começa a normalizar isso, que a gente também normaliza, a gente passa por aquele livro rasgado ali, a gente não tá nem aí. Vai e volta, vai e volta, o livro rasgado ali. Então é assim, a cultura do cuidado, que não é só nossa, é deles, e da quantidade. Então, eu acho que é uma cultura</p>

		<p>mesmo, que a gente tem que mudar. [...] A cultura de acumular muito, talvez a gente precise ter menos, e mudar a nossa concepção do cuidado com isso.</p>
<p>Caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola;</p>	<p>Unidade 1- Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola- (Sílvia Helena Vieira Cruz)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Discutir as diferentes configurações familiares; ● compreender que há expectativas das famílias de diferentes contextos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil; ● explicitar as concepções que embasam as expectativas das professoras em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil; ● analisar as convergências e divergências dessas expectativas no contexto da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil. (p.15,16) 	<p>-Cátia: - Até que as família, elas não cobram tanto. Tem algumas que chegam e falam.: “Meu filho vai sair lendo.”, mas assim, eles sempre falam, “seu filho vai sair lendo à medida que ele for adquirindo habilidades para isso. Porque a professora vai trabalhar isso, mas ela não vai fazer aquela coisa, igual a Elaine tá falando, que ela não gosta de trabalhar com caderno, mas acaba que conversando com o menino, acabou ensinando pra ele matemática ali. De uma forma bem lúdica. Ela não precisa pegar um caderno e ficar fazendo o menino escrever, é, escreva seu nome toda hora completo, que os meninos já saem, aquela coisa mecânica...</p>
	<p>Unidade 2- Literatura e famílias: interações possíveis na Educação Infantil- (Célia Abicalil Belmiro Cristiene de Souza Leite Galvão)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estabelecer uma interlocução entre professoras de Educação Infantil e famílias no sentido de estabelecer vínculos com a literatura; ● subsidiar a construção de elos entre as famílias e as professoras para que, juntas, elas possam auxiliar as crianças a adentrar o mundo ficcional; ● explorar funções do encarte no sentido da promoção da leitura literária com as crianças. (p.49) 	<p>-Simone: Além de orientar, é garantir a ela o direito que ela tem. O direito de utilizar o espaço, de utilizar os materiais, de levar pra casa emprestado, em algum momento, porque às vezes, em casa ela não tem aquela oportunidade que tem na escola. A família não tem condições de oportunizar isso, não tem o tempo necessário. Mas a partir do momento que ela leva pra casa, também ela vai compartilhar aquilo que ela está vivenciando na escola. E vai compartilhar na escola aquilo que ela vivenciou fora dela, na casa dela.</p>
	<p>Unidade 3: AVALIAÇÃO DO CURSO Leitura e escrita: conquistas e desafios para a formação continuada- (Mônica Correia Baptista, Angela Rabelo Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Fernanda Rezende Nunes)</p> <p>... com esta Unidade 3 do Caderno 8, estamos finalizando nossa jornada no Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, e é momento de avaliá-lo criticamente, identificando as</p>	<p>Amplitude do curso</p> <p>-Pity: ... O nome do curso, eu acho que ele eu acho que, o nome do curso devia ser outro, porque, eu acho ele muito amplo! Isso que a Mariana trouxe, ... resgatou coisas dessa questão, da nossa história ... aí foi evoluindo, depois vem os cadernos, cada um com um tema, que engloba tanto outras coisas, que eu acho, que quando a gente fala, assim, Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, eu acho que [...] a gente não consegue pegar a dimensão do curso! Ele é muito</p>

	<p>dimensões formativas e transformadoras dessa experiência, bem como as lacunas, os obstáculos, o que deixou a desejar.</p> <p>Vamos aqui propor que reflita sobre sua participação no curso, sobre o que isso representou para sua atuação profissional e vida pessoal, e sobre como dar continuidade ao seu desenvolvimento como docente de Educação Infantil e como leitora de literatura. E pensamos que compartilhar essas reflexões com o grupo pode ser muito enriquecedor. Você terá oportunidades de fazê-lo nas partes 1 e 2 desta unidade. Além disso, solicitamos que responda ao “Questionário de avaliação do curso”, que se encontra ao final da unidade, na parte 3. Dessa forma, você poderá contribuir para o aperfeiçoamento do curso, em suas próximas turmas. (p.75, 76)</p>	<p>amplo! Pra mim, eu até brinquei, que ele devia ser uma Pós! (risos), QUE PRA MIM FOI UM DOS MELHORES CURSOS QUE EU JÁ FIZ! Tô falando no todo! Desde a minha formação de graduação até hoje! E ele veio com uma pegada que pra mim, que foi muito diferenciada, que é a questão, de além do conteúdo do racional, da informação técnica... Ele vem com uma, meio que uma FORMAÇÃO HUMANA!</p>
<p>Encarte – Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor.</p>	<p>O que é leitura? Quando começa a história de ser leitor? Por que ler para crianças? O que ler para as crianças? Como ler para as crianças? Conta de novo?</p> <p>(Celia Abicalil Belmiro Cristiene de Souza Leite Galvão)</p>	