

O ProLEEI COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*ProLEEI AS A POLICY FOR TEACHER PROFESSIONAL
DEVELOPMENT: CONTRIBUTIONS TO PEDAGOGICAL
PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

Francieli Aparecida Betiate

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6854560294726291>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7914-8476>

E-mail: fbetiate@gmail.com

Elvenice Tatiana Zoia

Doutora em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9333984865024976>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6934-8107>

E-mail: Elvenice.zoia@unioeste.br

Adélia Mara Schmitt Aguiar

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2111310424894239>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3576-4185>

E-mail: adelia.ms.aguiar@gmail.com

Daiane Vitoretta Zelinski

Especialização em Alfabetização e Letramento na Faculdade de Educação São Luís. e em Autismo Com Base no Modelo de

Ensino Estruturado na Faculdade Pólis Civitas

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4151742036119578>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8950-0129>

E-mail: daiane.zelinski@educacao.cascavel.pr.gov.br

Resumo: Este artigo analisa as contribuições do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) para a formação continuada de professoras e professores da Educação Infantil, destacando seus efeitos na organização das práticas pedagógicas relacionadas à linguagem em suas modalidades oral e escrita. Parte-se do seguinte problema: Quais contribuições o ProLEEI oferece à formação docente e como elas se refletem nas práticas educativas desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas e pequenas? Defende-se que esse Programa contribui para superar perspectivas centradas no treinamento precoce e na preparação para a escolarização formal, compreendendo a linguagem como uma prática cultural, social e histórica. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, fundamenta-se nos cadernos formativos do ProLEEI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), na Pedagogia Histórico - Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Os resultados indicam que a formação continuada favorece a reflexão crítica sobre a prática docente, o planejamento intencional das ações pedagógicas e o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e cultural.

Palavras-chave: ProLEEI. Formação docente. Educação Infantil. Linguagem oral e escrita. Cultura escrita.

Abstract: This article analyzes the contributions of the Reading and Writing in Early Childhood Education Program (ProLEEI) to the continuing education of early childhood teachers, highlighting its impacts on the organization of pedagogical practices related to oral and written language. The study is guided by the following question: what contributions does ProLEEI offer to teacher education, and how are these reflected in educational practices developed with babies and young children? It is argued that the program helps overcome perspectives centered on early training and preparation for formal schooling by understanding language as a cultural, social, and historical practice. This bibliographic and documentary research is grounded in ProLEEI training materials, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), Historical-Critical Pedagogy, and Historical-Cultural Theory. The results indicate that continuing education promotes critical reflection on teaching practice, intentional planning of pedagogical actions, and the recognition of children as historical, social, and cultural subjects.

Keywords: ProLEEI. Teacher Education. Early Childhood Education. Oral and Written Language. Written Culture.

Introdução

A discussão sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil costuma caminhar sobre uma linha estreita. De um lado, há a exigência legítima de que bebês, crianças bem pequenas e pequenas tenham contato com livros, histórias, narrativas, cantigas, nomes, listas, bilhetes, desenhos, marcas gráficas e diferentes formas de expressar o mundo. De outro, há o risco sempre presente de transformar esse direito cultural em antecipação escolar, como se a Creche e a Pré-escola fossem apenas uma sala de espera para o ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É justamente nesse ponto que o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) se torna importante. Esse Programa não aparece apenas como um conjunto de cadernos, encontros ou orientações, mas também pode ser concebido como uma mudança de posição diante de uma pergunta sensível: Que lugar a linguagem, em suas modalidades oral e escrita, deve ocupar na Educação Infantil sem desrespeitar as particularidades da infância, sem reduzir a criança a um (a) futuro (a) aluno (a) alfabetizado (a) e sem empobrecer o trabalho docente?

Considerando esse panorama, este artigo toma como objeto de análise o ProLEEI, compreendido como uma política de formação docente e suas contribuições para a prática pedagógica na Educação Infantil. A própria formulação desse tema já afasta uma visão muito simplista das políticas educacionais: não se trata apenas de questionar se o Programa oferece atividades; a questão mais séria a ser investigada é se ele produz mudanças no modo como o professor entende a criança, a linguagem, o currículo, a literatura e a própria docência. Assim, o objetivo deste artigo é analisar as contribuições do ProLEEI para a formação continuada de professores da Educação Infantil e suas implicações na organização das práticas pedagógicas voltadas à linguagem em suas modalidades oral e escrita.

O problema de pesquisa busca analisar quais são as contribuições do ProLEEI para a formação docente e de que maneira tais aportes podem favorecer a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Isso exige uma análise que ultrapasse a simples descrição dos materiais formativos e dos temas abordados pelo Programa. A questão não é apenas identificar a presença de discussões sobre leitura, escrita, currículo, bebês, literatura ou mediação pedagógica, mas apreender as concepções de infância, de linguagem, de desenvolvimento e de aprendizagem que fundamentam tais proposições. Nesse sentido, interessa para este estudo investigar o que se transforma na prática pedagógica quando a linguagem deixa de ser concebida como um conteúdo a ser transmitido às crianças e passa a ser compreendida como prática cultural, social e histórica, constituída nas interações e na produção de sentidos.

A hipótese defendida é que o ProLEEI contribui para a resignificação da prática docente ao ampliar o entendimento da linguagem como prática cultural, promovendo ações pedagógicas mais intencionais, mediadas e significativas. Essa hipótese, porém, precisa ser trabalhada com cuidado, pois nem toda formação continuada altera a prática, haja vista que muitas práticas formativas se limitam a apresentar modelos prontos, fichas de atividades e métodos que circulam com uma aparência de inovação, mas que mantêm a lógica de controle do tempo, da fala e do corpo infantil. Diferentemente dessa abordagem, o ProLEEI assume que a formação docente deve ultrapassar o caráter instrumental, alcançando as concepções que fundamentam a ação pedagógica e orientam as escolhas realizadas cotidianamente pelos professores.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem uma finalidade própria: o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) afirmam a criança como sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, observa, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade (Brasil, 2009). A linguagem, desse modo, não se configura como uma disciplina isolada, mas integra as experiências que constituem a criança na relação com outras crianças, com adultos, com objetos culturais e com os modos de vida de seu grupo social.

Em tal contexto, a formação docente é uma condição para que os professores possam garantir o direito da criança à cultura escrita sem reduzi-lo à prática mecânica e descontextualizada. Essa é uma posição que dialoga com a Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Demerval Saviani, para quem a escola tem uma tarefa própria na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, mas precisa fazê-lo de modo consciente, organizado e crítico (Saviani, 2013). Na

Educação Infantil, essa tarefa não pode ser confundida com a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, pois o desafio é outro: abrir caminhos de participação cultural para que a criança tenha contato vivo com a palavra, com a imagem, com o corpo, com o som, com a narrativa e com o livro.

Em Vygotsky, o desenvolvimento humano é mediado socialmente, o que significa que a criança não se desenvolve fora das relações e dos signos produzidos historicamente. O gesto, a fala, o desenho, o faz de conta, a narrativa e a escrita fazem parte de um mesmo processo amplo de apropriação cultural. Quando a Educação Infantil oferece experiências com linguagens oral e escrita, ela não está apenas ocupando tempo, e sim organizando condições sociais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sem esquecer-se de que esse desenvolvimento passa pela brincadeira, pela imitação, pela imaginação e pela relação afetiva com os outros (Vygotsky, 2007; Martins, 2013).

A análise desenvolvida neste trabalho é de natureza bibliográfica e documental, cujas fontes principais são os cadernos da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil — Caderno de Apresentação* (Brasil, 2016a); e *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem* (Brasil, 2016b); *Bebês como leitores e autores* (Brasil, 2016c) —, examinados em diálogo com as DCNEIs e com autores vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural. A intenção deste estudo não é realizar uma síntese descritiva dos cadernos que embasam o ProLEEI, mas compreender as concepções de professor, de criança e de prática pedagógica neles defendidas. Ultrapassando uma leitura meramente narrativa dos documentos, esses foram analisados como produções que expressam determinadas concepções teóricas e pedagógicas e que participam da disputa de sentidos acerca da Educação Infantil, da formação docente e do trabalho pedagógico com as crianças pequenas.

A formação docente no ProLEEI entre política pública e disputa de concepção de infância e de linguagem

As políticas de formação docente não são neutras, pois expressam concepções específicas de infância, de professor, de currículo, de ensino e de sociedade. Mesmo quando apresentadas sob uma perspectiva predominantemente técnica, carregam pressupostos teóricos e políticos que orientam a organização do trabalho pedagógico e os processos formativos.

Um exemplo de política para a formação de professores é o ProLEEI, instituído pela Portaria n.º 85/2025, do Ministério da Educação e da Cultura (MEC). Esse Programa integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e tem como objetivo ofertar formação continuada para os docentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica, com prioridade para as turmas com crianças de 4 e 5 anos. A essência metodológica dessa formação visa a fortalecer e a qualificar práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita, reconhecendo e respeitando as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas e pequenas.

Nesse contexto, o ProLEEI, ao eleger a leitura e a escrita como eixo da formação continuada na Educação Infantil, insere-se em um debate historicamente presente no campo educacional. De um lado, persistem concepções que compreendem a Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, atribuindo à criança pequena a função de adquirir competências consideradas necessárias à futura escolarização. De outro, encontram-se perspectivas que reconhecem a Educação Infantil como uma etapa com identidade própria, pautada nos direitos das crianças, nas interações, nas brincadeiras, na apropriação da cultura e na produção de conhecimentos.

Nessa segunda perspectiva, a linguagem escrita não é desconsiderada, nem mesmo postergada para etapas educativas posteriores. Ao contrário, ela é vista como um bem cultural ao qual as crianças têm direito de acesso desde os primeiros anos de vida. Assim, a aproximação com a leitura e a escrita ocorre por meio de experiências significativas e socialmente contextualizadas, respeitando as especificidades da infância e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

A Pedagogia Histórico-Crítica ajuda a perceber esse movimento. Saviani (2013) afirma que

a educação escolar se relaciona à transmissão dos conhecimentos elaborados historicamente, mas não simplesmente como um mero repasse; o conhecimento precisa ser apropriado pelos sujeitos em condições concretas. Na Educação Infantil, isso significa que a cultura escrita não pode aparecer como um conjunto de letras, sons e sílabas desconectadas da vida, e sim como prática social. A criança vê o nome na chamada, escuta uma história, acompanha uma receita, reconhece uma lista, dita uma mensagem, observa o adulto escrever, inventa marcas, folheia livros, brinca com rimas, canta, pergunta o que está escrito. Essas experiências são a entrada da criança no mundo humano produzido historicamente.

A Teoria Histórico-Cultural amplia essa compreensão. Vygotsky (2007) concebe que o desenvolvimento se faz por mediações. A criança se apropria da cultura na relação com os outros. Não há, portanto, desenvolvimento isolado, nem linguagem como habilidade natural que nasce sozinha. A palavra vem carregada de relações, de valores, de afetos e de usos sociais, por isso, quando o ProLEEI propõe uma formação voltada às linguagens oral e escrita. Assim, ele não deveria ser entendido como treinamento de técnicas de alfabetização, mas como um convite à reflexão acerca da linguagem na vida da criança, uma diferença que muda quase tudo. O professor deixa de perguntar apenas que atividade aplicar e passa a indagar que relações, sentidos e formas de participação estão sendo construídas.

O Caderno 2 do ProLEEI, denominado *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem*, realiza uma discussão muito importante sobre infância e linguagem, ao afirmar que a criança, desde a primeira infância, “[...] constrói e é construída pela linguagem” nos gestos, nos sons, na fala, nas brincadeiras, nas histórias que inventa e nas relações que estabelece (Brasil, 2016b, p. 9). Isso que parece simples, porém, tem grande consequência pedagógica, afinal, a criança é tanto receptora quanto produtora de linguagem, respondendo, mudando sentidos, testando palavras, criando vozes, brincando com entonações, inventando personagens, imitando gestos, dando outros usos para os objetos e transformando o que recebeu. A formação docente, desse modo, deve possibilitar ao professor compreender e valorizar as múltiplas formas de expressão e de produção cultural das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa perspectiva, não se trata de submeter precocemente a infância a parâmetros padronizados de desempenho, e sim de criar condições pedagógicas que respeitem as suas especificidades e potencializem as suas experiências de aprendizagem.

Bakhtin (2011) contribui significativamente para essa discussão ao caracterizar a linguagem como um processo essencialmente dialógico e interativo. Para o autor, a palavra não tem sentido em si mesma, mas o constrói nas relações estabelecidas entre os sujeitos, nos diferentes contextos sociais, nas entonações e nas múltiplas vozes que atravessam a vida social. O Caderno 2 do ProLEEI retoma essa perspectiva ao afirmar que “não há enunciado isolado” e que todo enunciado integra uma cadeia contínua de comunicação (Brasil, 2016b, p. 37).

No contexto da Educação Infantil, esse entendimento assume especial relevância, uma vez que a fala da criança não pode ser reduzida a uma manifestação sem importância, a uma simples expressão de espontaneidade ou a um erro a ser corrigido. Ao contrário, deve ser tida como um enunciado produzido em um contexto social específico, carregado de sentidos e significados. Em diferentes situações, a criança utiliza a linguagem para brincar, interagir, negociar, expressar desejos, solicitar ajuda, resolver conflitos e comunicar experiências que ainda não consegue elaborar plenamente por meio de formas mais complexas de expressão.

O professor que se forma nessa perspectiva passa a desenvolver uma escuta mais atenta e sensível às manifestações infantis, reconhecendo a linguagem como um elemento constitutivo do desenvolvimento humano e como um importante mediador dos processos de aprendizagem e de apropriação da cultura. Nesse aspecto, evidencia-se uma das contribuições mais significativas do ProLEEI: a compreensão da formação docente para além de uma perspectiva estritamente técnica, assumindo-a como um espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Isso não significa desconsiderar a importância dos conhecimentos e procedimentos didáticos necessários ao trabalho docente. O professor precisa dominar diferentes estratégias de mediação pedagógica, como a organização de rodas de leitura, a seleção criteriosa de obras literárias, o planejamento de propostas educativas, o registro das observações, a utilização dos acervos disponíveis, o envolvimento das famílias e a organização dos espaços de aprendizagem.

Nessa direção, Pasqualini (2010) destaca que a prática pedagógica na Educação Infantil não se resume à reprodução de procedimentos ou acompanhamento passivo do desenvolvimento infantil. Para a autora, a ação docente requer fundamentação teórica que possibilite apreender os processos de desenvolvimento da criança e organizar intencionalmente o ensino, reconhecendo-o como elemento fundamental para a promoção do desenvolvimento humano. Dessa forma, a formação docente demanda a articulação entre teoria e prática, de modo que os professores possam entender os fundamentos que orientam as suas escolhas pedagógicas e atuar de forma consciente e intencional no processo educativo.

Por exemplo, no trabalho com a literatura infantil, diferentes modalidades de leitura exigem formas distintas de mediação pedagógica. Conforme destaca Colomer (2007), cada situação de leitura demanda objetivos e intervenções pedagógicas específicas:

No espaço de leitura livre não se prevê nenhum dispositivo didático além do estímulo à leitura. Na leitura compartilhada, dá-se ênfase à compreensão, ao contraste e à construção de um sentido da comunidade leitora, mas na leitura guiada necessita-se desenvolver atividades didáticas em função dos objetivos propostos (Colomer, 2007, p. 186).

Essa perspectiva contribui para que o professor reconheça que a aproximação das crianças com os livros não ocorre por meio de uma única estratégia, mas por diferentes experiências de leituras que envolvem autonomia, interação e mediação intencional. Contudo, a definição dessas estratégias não pode estar dissociada das concepções teóricas que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Tais ações, na realidade, somente adquirem sentido pedagógico quando fundamentadas em concepções consistentes sobre infância, desenvolvimento, linguagem e aprendizagem. Uma roda de leitura, por exemplo, pode constituir-se como uma experiência rica de encontro das crianças com a literatura, favorecendo a imaginação, a expressão e a construção de sentidos, a partir das experiências significativas das interações. Todavia, também pode ser reduzida a uma atividade mecânica e excessivamente dirigida, na qual as crianças são levadas apenas a responder perguntas previamente definidas ou a reproduzir interpretações consideradas corretas pelo adulto.

O que distingue uma prática pedagógica formativa de uma prática meramente instrumental não é apenas a atividade realizada ou o recurso utilizado, mas, sobretudo, as concepções de criança, de linguagem e de educação que orientam a ação docente. Nesse sentido, a formação continuada assume papel fundamental ao possibilitar que os professores reflitam criticamente sobre as suas práticas e sobre os fundamentos teóricos que sustentam as suas escolhas pedagógicas.

Nessa ótica, a formação docente precisa promover processos de reflexão capazes de problematizar concepções e práticas historicamente consolidadas no percurso formativo dos professores. Muitos docentes foram escolarizados em contextos marcados pela valorização do silêncio, da cópia, da repetição e da busca por respostas únicas e consideradas corretas. De modo semelhante, parte dos cursos de formação inicial ainda oferece um espaço limitado para discussões relacionadas à literatura infantil, às especificidades do trabalho pedagógico com bebês e com crianças bem pequenas e pequenas, às brincadeiras como atividade fundamental da infância e à documentação pedagógica como instrumento de observação, reflexão e planejamento.

Entende-se que a formação continuada assume um papel relevante quando possibilita a revisão crítica dessas concepções, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as especificidades da Educação Infantil e com uma perspectiva que reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural, protagonista de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Embora o ProLEEI não seja capaz, isoladamente, de transformar concepções historicamente constituídas sobre a infância, a linguagem e a prática pedagógica, esse Programa cria condições para que tais compreensões sejam problematizadas e ressignificadas no contexto da formação docente. O *Caderno de Apresentação* sinaliza isso ao afirmar que a formação proposta constitui uma jornada “longa, exigente e desafiadora” (Brasil, 2016a, p. 11). Essa seleção lexical revela uma visão de formação docente que ultrapassa modelos pontuais e transmissivos, frequentemente restritos à oferta de informações ou de técnicas descontextualizadas.

Nos cadernos do ProLEEI, a formação continuada é concebida como um processo permanente de estudo, de reflexão, de diálogo e de análise crítica da prática pedagógica. Trata-se de um movimento que exige dos professores a disposição para revisitar concepções, confrontar experiências, aprofundar conhecimentos teóricos e construir novos sentidos para a sua atuação profissional. Assim, a formação deixa de ser um evento episódico para constituir-se como um processo formativo capaz de articular teoria e prática, viabilizando a transformação consciente do trabalho educativo.

A Pedagogia Histórico-Crítica também ajuda a analisar práticas docentes que se limitam ao espontaneísmo. O reconhecimento da criança como sujeito ativo não significa deixar que tudo aconteça sem direção. Saviani (2013) insiste que o trabalho educativo requer intencionalidade. Em diálogo com tal posicionamento, a Teoria Histórico-Cultural também não autoriza a ideia de que basta oferecer materiais e esperar que a criança descubra sozinha o mundo da cultura. A mediação adulta é central. O problema é que essa mediação não pode virar controle absoluto, mas organizar condições, ampliar experiências, apresentar objetos culturais, sustentar interações e, ao mesmo tempo, reconhecer os modos próprios de participação infantil.

Manter esse equilíbrio constitui um dos grandes desafios do trabalho pedagógico na Educação Infantil, razão pela qual a formação docente é essencial nesse processo. A atuação do professor é permeada por inúmeras decisões cotidianas que, apesar de aparentemente simples, têm importantes implicações pedagógicas. Entre elas, destacam-se a escolha dos livros que ficarão ao alcance das crianças, a forma de intervir diante da interação dos bebês com os materiais, a condução das conversas entre as crianças, o reconhecimento de desenhos e outras produções infantis como formas iniciais de expressão da linguagem escrita, a retomada de leituras já realizadas, a organização das experiências literárias e os registros das manifestações infantis. Também fazem parte desse processo as relações estabelecidas com as famílias e as estratégias adotadas para ampliar o acesso das crianças à cultura escrita.

Tais escolhas não se restringem ao domínio técnico da prática docente. Elas expressam concepções de infância, de linguagem, de aprendizagem, de desenvolvimento, de cuidado e de educação que orientam a ação pedagógica. Nesse sentido, cada decisão do professor revela determinados posicionamentos teóricos, culturais e políticos acerca do papel da Educação Infantil e das possibilidades de participação das crianças nos processos de apropriação da cultura. Por essa razão, a formação continuada torna-se fundamental na reflexão crítica sobre a prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de ações educativas conscientes, intencionais e coerentes com os princípios que orientam o trabalho com as crianças pequenas.

Analizando-se os cadernos do ProLEEI, constata-se que esse Programa se aproxima dos princípios estabelecidos pelas DCNEIs, ao defender que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ser organizadas a partir dos eixos das interações e das brincadeiras. As linguagens oral e escrita não, desse modo, são concebidas como conteúdos a serem antecipados ou como elementos que substituem as experiências próprias da infância. Ao contrário, integram-se às brincadeiras, às interações, às narrativas, às músicas, aos desenhos, às experiências literárias, ao faz de conta, aos movimentos corporais e às diversas situações que compõem o cotidiano das crianças.

Conforme estabelecido pelas DCNEIs, as práticas pedagógicas devem promover a imersão das crianças nas diferentes linguagens, assegurando experiências de narração, de apreciação, de interação e de contato com a linguagem em suas modalidades oral e escrita (Brasil, 2009). Em tal perspectiva, a aproximação das crianças com a cultura escrita ocorre de forma contextualizada e significativa, articulada às experiências vividas e às relações sociais que constituem o processo de desenvolvimento infantil.

A linguagem escrita é um importante patrimônio cultural ao qual as crianças têm direito de acesso desde os primeiros anos de vida, porém, sem que isso implique a escolarização precoce ou a adoção de práticas incompatíveis com as especificidades da Educação Infantil. Trata-se, portanto, de promover experiências para ampliar as suas possibilidades de expressão, de comunicação e de participação nos processos de apropriação da cultura. De acordo com o *Caderno de Apresentação* do ProLEEI,

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (Brasil, 2016a, p. 13).

Depreende-se desse excerto que a presença da escrita na sociedade não autoriza a Educação Infantil a reproduzir a lógica do Ensino Fundamental. Ao contrário, se o mundo é constituído por imagens, sons, falas e escritas, as crianças precisam vivenciar essas diferentes linguagens de forma ampla, por meio das brincadeiras, da cultura infantil, das interações, do afeto e da mediação pedagógica.

Entretanto, para que isso seja possível, a formação docente precisa sustentar essa compreensão, uma vez que as pressões por resultados antecipados são cada vez mais presentes no contexto educativo. Há famílias que veem a Educação Infantil como um espaço destinado, estritamente, ao ensino da leitura e da escrita, assim como redes de ensino que exigem o preenchimento de fichas e relatórios padronizados e a utilização de materiais prontos, sob a promessa de acelerar o processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, o professor com uma sólida fundamentação teórica e respaldo político tem condições para defender práticas pedagógicas coerentes com as especificidades da Educação Infantil e com o direito das crianças de aprender por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas experiências com a linguagem, sem reduzir esse processo à antecipação da alfabetização.

A formação continuada, nessa conjuntura, não deve funcionar como correção de uma suposta falta individual do professor ou fragilidade da formação inicial, armadilha muito comum. Quando se diz que a prática pedagógica precisa mudar, muitas vezes se transfere ao professor toda a responsabilidade pelos problemas da Educação Infantil. Todavia, a realidade é que faltam livros, espaços adequados, profissionais, tempo para estudo e condições de trabalho. O ProLEEI, por ser uma política pública de formação, deve estar articulado com essas condições. As suas implicações dependem da forma como as redes garantem o tempo, o acompanhamento, o acesso aos cadernos formativos, o diálogo entre pares e a articulação com o projeto pedagógico da instituição.

A dimensão subjetiva da formação docente é outro aspecto fundamental, pois envolve a revisão de concepções sobre a infância e o desenvolvimento infantil. Conforme destacado no Caderno 4 do ProLEEI, intitulado *Bebês como leitores e autores* (Brasil, 2016c), os bebês nem sempre foram reconhecidos como sujeitos capazes de interagir, de comunicar-se e de produzir significados, mas frequentemente reduzidos às suas necessidades biológicas. Ao afirmar que os bebês são leitores e autores, o documento reconhece a sua participação ativa nas interações sociais e a sua capacidade de construir sentidos por meio do olhar, dos gestos, dos sons, do choro, do riso e de outras formas de expressão. Considerá-los como sujeitos de linguagem amplia as possibilidades pedagógicas e fortalece práticas fundamentadas na escuta sensível, na interação e no protagonismo infantil.

O referido caderno também aproxima os bebês da literatura, não pela antecipação dos processos de alfabetização, e sim por meio do vínculo afetivo, da voz, da presença do adulto e das experiências narrativas. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que a inserção na cultura escrita antecede a apropriação da escrita convencional, ocorrendo por meio das múltiplas formas de interação da criança com o mundo. Os bebês produzem sentidos a partir dos ritmos, das expressões faciais, dos sons, das entonações, dos gestos e das situações de comunicação vivenciadas em seu cotidiano. Quando a formação docente reconhece essas formas de linguagem, as práticas educativas passam a atribuir novos significados aos momentos de cuidado. A troca de fraldas, a alimentação e o descanso deixam de ser atividades meramente operacionais para constituírem-se situações educativas permeadas pela linguagem, pelo cuidado, pela interação e pela humanização.

Essa é uma abordagem crítica porque contesta duas formas de redução da Educação Infantil: o assistencialismo, que considera os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) apenas como espaços destinados ao cuidado e à guarda das crianças; e a redução escolarizante, que vê a Educação Infantil como lugar de preparação apressada para ler e escrever convencionalmente. O ProLEEI

propõe um caminho distinto: ao valorizar a cultura escrita, não desconsidera o cuidado; ao defender o brincar, não minimiza a importância do conhecimento; e ao defender a escuta da criança, não exclui a ação do professor. As implicações para a prática pedagógica emergem justamente nesse movimento de recomposição do trabalho docente.

Duarte (2016) aprofunda essa discussão ao defender a importância dos conteúdos escolares e da relação entre conhecimento e formação humana. Para o autor, a escola não deve renunciar à sua função de garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e mais elaborados pela humanidade. Na Educação Infantil, isso não significa introduzir conteúdos formais de maneira rígida ou antecipar práticas próprias do Ensino Fundamental, mas reconhecer que livros, poemas, histórias, cantigas, desenhos, imagens, obras de arte, jogos de linguagem, nomes próprios e diferentes textos que circulem socialmente constituem bens culturais aos quais as crianças precisam ter acesso.

Entretanto, esse direito somente se efetiva por meio de uma mediação pedagógica intencional e qualificada. Sem uma formação consistente do professor, o livro pode permanecer apenas como um objeto disponível na sala de aula, e a linguagem escrita pode ser reduzida a atividades mecânicas de cópia, desprovidas de significado para a criança. Reitera-se, desse modo, que a formação docente tem um papel fundamental para que os conhecimentos culturais sejam apropriados pelas crianças de forma significativa, respeitando as especificidades da Educação Infantil e promovendo o seu desenvolvimento integral.

O ProLEEI, nessa perspectiva, deve ser compreendido como uma política que disputa a qualidade da Educação Infantil a partir da formação docente. Essa qualidade não se mede apenas pela existência de acervo ou pela quantidade de atividades registradas em planejamento, e sim pela ampliação real das experiências infantis, pela presença de livros ao alcance das crianças, pela conversa em torno das histórias, pela documentação que torna visível o pensamento infantil, pela escuta sensível e atenta que acolhe o inesperado e pela capacidade do professor de relacionar cuidado, brincadeira e cultura escrita. A formação continuada, quando atinge esse nível, deixa marcas na organização do cotidiano.

Ao mesmo tempo, é preciso evitar idealizações. Nenhum programa formativo, por melhor que seja, muda sozinho a realidade das instituições. A formação demanda encontrar condições de trabalho, professores com tempo para estudar e aperfeiçoar-se, uma gestão que apreenda o sentido do programa, espaços coletivos de planejamento, acervos acessíveis e bem organizados e uma política de rede que não contradiga os princípios defendidos nos cadernos do ProLEEI. Se a secretaria de educação cobra antecipação de alfabetização e, ao mesmo tempo, oferece o ProLEEI, há um conflito. Se a escola guarda os livros para não os danificar e fala em formação de leitores, há uma contradição. A análise crítica do referido Programa perpassa também por esses limites.

Tal disputa não diminui a importância do ProLEEI. Ao contrário, denota porque ele deve ser considerado como uma política pública de formação docente, e não como um material isolado. Uma política de formação somente adquire sentido quando se articula à defesa do direito da criança a uma Educação Infantil de qualidade. Nessa perspectiva, a linguagem em suas modalidades oral e escrita integram um projeto mais amplo de formação humana. A criança pequena insere-se na cultura por meio das interações, das brincadeiras, da oralidade, da literatura, das múltiplas linguagens e das relações que estabelece com os outros. Ao professor cabe promover, de forma intencional e qualificada, a mediação desse processo, compreendendo que a constituição do leitor tem início muito antes da alfabetização formal. Como afirma López (2025, p. 115):

E podemos entender que formar leitores não é tirar leitores de dentro de uma manga, não é fabricar leitores a partir do nada, mas dar forma e sentido a um leitor que já existe, embrionário, dentro de cada um. E onde se esconde este embrião de leitor, que tantos se mostram incapazes de ver? Para quem sabe olhar, não se esconde. Está contido, a plena luz, em uma das primeiras necessidades do ser humano, a necessidade de narrar.

A reflexão da autora reforça que a formação do leitor começa nas primeiras experiências culturais da criança e que o contato com narrativas, histórias, livros e diferentes práticas de linguagem constitui condição essencial para esse processo. Assim, o papel do professor da Educação Infantil não consiste em antecipar a alfabetização, mas em criar condições para que as crianças se apropriem da cultura escrita de maneira significativa, respeitando as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

Considerações finais

A análise desenvolvida neste artigo permite afirmar que o ProLEEI contribui para a formação continuada de professores da Educação Infantil ao inserir linguagem em suas modalidades oral e escrita no interior de uma concepção ampla de infância, de cultura, de currículo e de prática pedagógica. Esse Programa não deve ser compreendido como um manual de atividades, embora ofereça referências importantes para a ação docente. A sua contribuição mais consistente está em transformar o debate. A leitura e a escrita deixam de ser vistas como preparação escolar estreita e passam a ser entendidas como práticas culturais que atravessam a vida das crianças desde cedo, inclusive no trabalho com bebês.

O problema de pesquisa buscou analisar quais as contribuições do ProLEEI para a formação docente e de que maneira elas podem favorecer a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A análise realizada indica que os contributos se manifestam, em primeiro lugar, na transformação das concepções que orientam o trabalho pedagógico. O Programa provoca os professores a reconhecerem a criança como um sujeito histórico, social e cultural, capaz de participar de experiências de linguagem antes mesmo da apropriação da escrita convencional. Em segundo lugar, as suas contribuições evidenciam-se na organização de práticas mais intencionais e contextualizadas, envolvendo livros, narrativas, oralidade, escrita, escuta, documentação pedagógica e planejamento dos espaços educativos. Por fim, o Programa colabora para problematizar perspectivas centradas na antecipação da alfabetização formal, ao mesmo tempo em que reafirma o direito das crianças ao acesso à literatura, à linguagem e à cultura escrita desde a Educação Infantil.

Nesse contexto, o ProLEEI auxilia na sistematização e fundamentação teórica de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Parte-se do entendimento de que os processos de aprendizagem ocorrem por meio das brincadeiras, das interações, das narrativas, do contato com os livros, da escuta de histórias, das músicas, dos desenhos e das múltiplas formas de participação na cultura. Entretanto, tais experiências demandam a ação intencional do professor, a organização dos espaços e tempos educativos e a criação de condições que possibilitem às crianças o acesso aos bens culturais produzidos historicamente. Assim, a formação continuada assume papel fundamental ao fortalecer a reflexão crítica sobre a prática docente e ampliar as possibilidades de inserção das crianças na cultura escrita desde os primeiros anos de vida.

Conclui-se, dessa forma, que o ProLEEI constitui uma importante política de formação docente ao ampliar a compreensão da linguagem como prática cultural, social e histórica, estabelecendo as condições para a construção de ações pedagógicas mais conscientes, mediadas e significativas. Contudo, seus princípios e pressupostos não se materializam automaticamente nas práticas educativas. A sua efetivação depende das condições concretas de trabalho oferecidas pelas redes de ensino, incluindo tempo para estudo e planejamento, acesso a acervos literários, acompanhamento pedagógico e valorização da formação continuada.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez; 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2016a. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2016b. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016c. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 5.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

LÓPEZ, María Emilia. **Um pássaro de ar: a formação dos mediadores de leitura para a primeira infância**. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Solisluna, 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico cultural**. Orientador: Newton Duarte. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista ‘Julio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026