

QUANDO A POLÍTICA ENCONTRA OS COTIDIANOS: CONTRIBUIÇÕES DO ProLEEI PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

WHEN POLICY MEETS EVERYDAY SCHOOL LIFE:
CONTRIBUTIONS OF ProLEEI TO TEACHER EDUCATION
AND WRITTEN CULTURE IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION

Schirley Marvila Ribeiro Neves

Mestranda em Educação (PPGMPE/UFES)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1510775787714196>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1813-0506>

E-mail: schirley.ribeiro@edu.ufes.br

Kezia Rodrigues Nunes

Doutorado em Educação (UFES, 2012) e Pós-Doutorado em Educação (USP, 2019)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0171463367458285>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6197-1546>

E-mail: kezia.nunes@ufes.br

Resumo: Este artigo analisa as contribuições do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) para a prática docente, investigando de que modo a formação promove processos reflexivos e deslocamentos nas concepções sobre leitura e escrita na infância. O estudo teve como recorte a formação realizada em Santa Leopoldina/ES, em 2024, com a participação de 26 cursistas, numa carga horária de 126h. Tratase de uma pesquisa qualitativa, orientada pela pesquisa com os cotidianos, tendo como fontes as narrativas produzidas pelas professoras participantes. Os achados apontam que a formação contribuiu para fortalecer a compreensão da leitura e da escrita enquanto práticas culturais e ampliou a intencionalidade pedagógica das docentes, repercutindo nos cotidianos da Educação Infantil. Conclui-se que a formação revela maior eficácia quando concretizado nos encontros, favorecendo o desenvolvimento profissional e ampliando as possibilidades de inserção das crianças na cultura escrita.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Infantil. Cultura escrita. Políticas públicas. ProLEEI.

Abstract: This article analyzes the contributions of the Early Childhood Reading and Writing Program (ProLEEI) to teaching practice, investigating how the training process fosters reflective practices and shifts in teachers' conceptions of reading and writing in early childhood education. The study focused on the training conducted in Santa Leopoldina, Espírito Santo, Brazil, in 2024, involving 26 participants and a total workload of 126 hours. This qualitative research was grounded in everyday life studies and drew on the narratives produced by the participating teachers. The findings indicate that the program strengthened teachers' understanding of reading and writing as cultural practices and enhanced their pedagogical intentionality, with positive implications for everyday practices in Early Childhood Education. The study concludes that continuing teacher education is most effective when it is experienced through collaborative and reflective encounters, fostering professional development and expanding children's opportunities to engage meaningfully with written culture.

Keywords: Continuing teacher education; Early Childhood Education; Written culture; Public policies; ProLEEI.

Uma política pública só se realiza quando encontra os cotidianos da escola

Como uma política pública de formação continuada ganha vida nos cotidianos da Educação Infantil? Que deslocamentos produz nas concepções das professoras quando a leitura e a escrita deixam de ser compreendidas como preparação para a alfabetização e passam a ser assumidas como direitos das crianças e experiências culturais da infância? Essas inquietações atravessam o presente estudo e deslocam o olhar da política prescrita para os modos como ela é vivida, apropriada e ressignificada nos cotidianos escolares.

É nesse cenário que se insere o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), iniciativa promovida pelo Ministério da Educação (MEC), instituída pelo Decreto Federal nº 11.556, de 11 de junho de 2023, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), como política pública voltada à formação continuada de professoras da pré-escola. Ao propor estudos sobre linguagem, literatura, oralidade, leitura e escrita, o programa reafirma o compromisso com uma Educação Infantil que respeita as especificidades da infância e rejeita a antecipação de conteúdos próprios do Ensino Fundamental. Mais do que difundir orientações pedagógicas, cria espaços de estudo, diálogo e reflexão sobre práticas que favoreçam a inserção das crianças na cultura escrita de forma significativa.

Nessa perspectiva, objetivamos compreender como a experiência formativa mobiliza processos de reflexão e deslocamentos das professoras nas concepções sobre leitura e escrita na infância. A relevância deste estudo reside na ampliação da compreensão sobre os modos pelos quais políticas públicas de formação continuada se concretizam nos cotidianos escolares, não apenas como proposições institucionais, mas como experiências que mobilizam reflexões, promovem encontros, fortalecem a construção coletiva de conhecimentos e impulsionam novos olhares sobre a docência, a infância e a cultura escrita.

Certeau (1994, p. 38) destaca que “O cotidiano se inventa com mil maneiras [...]”, e a partir dessa compreensão reconhecemos que toda política é continuamente apropriada e reinventada pelos sujeitos em seus modos de fazer cotidianos; assim, as diretrizes institucionais só se tornam efetivas quando entram em relação com as práticas, as histórias e as negociações diárias dos professores. Nessa mesma linha, Ferraço (2007) alerta que programas de formação não provocam mudanças de forma automática: seus efeitos são tecidos nas relações que os docentes estabelecem com os conhecimentos, com os pares, com as crianças e com as experiências que atravessam o fazer pedagógico. É justamente nesse movimento de apropriação, diálogo e articulação entre norma e prática que as políticas públicas deixam de ser apenas textos normativos e passam a constituir experiências capazes de produzir novos sentidos para a docência.

Assumimos dois eixos orientadores: o encontro das professoras com a experiência formativa e o encontro das crianças com a cultura escrita. No primeiro eixo, dialogamos com Ferraço (2007) e Alves (2002) ao conceber os cotidianos escolares como espaços produtores de conhecimento; com Nóvoa (1992), que entende a formação continuada como desenvolvimento profissional pautado na reflexão, na colaboração e na experiência; e com Larrosa (2002), que vê a experiência como força formadora e transformadora do sujeito. No segundo eixo, entendemos que o encontro das crianças com a cultura escrita envolve práticas sociais e culturais que constituem direitos e ampliam suas possibilidades de participação no mundo, em consonância com Kramer (2007), Smolka (2008) e Baptista (2010).

O texto está organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos o percurso metodológico, fundamentado na pesquisa com os cotidianos. Na segunda, analisamos os encontros formativos do ProLEEI, articulando-os ao referencial teórico que sustenta a investigação. Na terceira, discutimos as narrativas produzidas pelas professoras, evidenciando os sentidos atribuídos à experiência formativa e suas repercussões na prática docente. Por fim, nas considerações finais, sistematizamos as principais contribuições do estudo e retomamos os aspectos centrais da análise.

Percursos da pesquisa: acompanhando os cotidianos da formação

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa com os cotidianos, compreendida, na perspectiva de Certeau (1994), como um modo de investigar as práticas produzidas pelos sujeitos em seus fazeres cotidianos, reconhecendo que as políticas são continuamente apropriadas, recriadas e ressignificadas nos diferentes contextos em que se materializam. Nessa direção, a pesquisa é realizada com os sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas na produção de conhecimentos e de sentidos acerca das experiências vividas.

O contexto empírico da pesquisa corresponde ao percurso formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), desenvolvido no município de Santa Leopoldina/ES, durante o ano de 2024. A formação reuniu 26 professoras da Educação Infantil da rede municipal, com carga horária de 126 horas, distribuídas ao longo de nove meses, em regime híbrido. O percurso formativo articulou encontros presenciais, estudos orientados, leituras dos cadernos formativos, rodas de conversa, discussões teóricas, vivências pedagógicas, encontros síncronos e um Seminário de Encerramento destinado à socialização das práticas desenvolvidas pelas participantes.

Participaram da pesquisa as professoras que concluíram o percurso formativo. A produção do material empírico ocorreu por meio de um questionário composto por questões abertas, aplicado ao término da formação, no qual as docentes narraram suas percepções acerca das aprendizagens construídas, das contribuições do curso e dos desdobramentos da formação em suas práticas pedagógicas. Para garantir o anonimato, as participantes foram identificadas como Professora 1, Professora 2, Professora 3, e assim sucessivamente.

Em consonância com a pesquisa com os cotidianos, a análise buscou acompanhar os sentidos produzidos pelas professoras ao longo do percurso formativo, procurando compreender como a experiência no ProLEEI mobilizou processos de reflexão sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil, favoreceu deslocamentos nas concepções docentes e repercutiu na ressignificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional.

Entre encontros e deslocamentos: a formação docente e a cultura escrita na Educação Infantil

Os encontros transformam porque aproximam sujeitos, mobilizam experiências, produzem deslocamentos e possibilitam a construção de novos sentidos para aquilo que se vive. É na potência dos encontros que práticas são revisitadas, concepções são tensionadas e novos modos de compreender a docência passam a emergir. Nessa perspectiva, compreender uma política pública de formação continuada implica olhar menos para aquilo que ela prescreve e mais para os encontros que ela torna possíveis.

À luz dessas aproximações, compreende-se o ProLEEI não apenas como uma política pública de formação continuada, mas como um território de encontros. Nele, encontram-se professoras, experiências, narrativas, estudos, práticas pedagógicas e concepções sobre infância, linguagem, leitura e escrita. É justamente na potência desses encontros que se ampliam as possibilidades de construção de cotidianos pedagógicos nos quais as crianças possam viver experiências significativas com a cultura escrita. É essa dupla dimensão do “encontro com a experiência formativa” e o “encontro das crianças com a cultura escrita” que orienta as reflexões desenvolvidas nesta seção e fundamenta as análises apresentadas adiante.

Se os encontros formativos produzem deslocamentos, é porque a formação docente não se reduz à transmissão de conhecimentos, mas configurase como experiência construída nas relações com o outro, com o saber e com si mesmo. À esteira de Ferraço (2007, p. 78), “[...] os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas”. Nessa perspectiva, formar-se implica muito mais do que participar de cursos ou apropriarse de novos referenciais teóricos; significa colocar em movimento o que se pensa, o que se faz e o que se acredita sobre a docência. No caso do ProLEEI, essa dimensão relacional e experiencial ficou evidente: as professoras engajaram-se ativamente nos encontros, mobilizando suas práticas, trocando saberes e refletindo coletivamente sobre linguagem, literatura,

oralidade, leitura e escrita. A formação favoreceu espaços de escuta e de experimentação onde as temáticas foram trabalhadas de modo contextualizado, produzindo desdobramentos concretos nas concepções docentes.

A compreensão de formação adotada neste estudo aproximase da perspectiva de Nóvoa (1992), que vê a formação como um fenômeno que se constitui no interior da profissão e se fortalece na reflexão coletiva sobre a prática, reconhecendo os professores como produtores de conhecimentos. Para Nóvoa, “a troca de experiências, e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado” (Nóvoa, 1992, p. 26). Complementando essa visão, Larrosa (2002) adverte que nem todo acontecimento gera formação: formarse exige disponibilidade para ser atravessado pelo encontro com novas ideias, olhares e modos de compreender a realidade, o que provoca deslocamentos nas formas de pensar, sentir e agir. Essas perspectivas sublinham que a formação só se efetiva quando há abertura para a experiência e para a circulação de saberes entre pares, condição que conecta íntima e diretamente a dimensão individual do desenvolvimento profissional à esfera coletiva da docência.

O ProLEEI articulou exatamente esses elementos ao situar os conteúdos nas rotinas locais e privilegiar a troca entre professoras. A formação criou condições concretas para a coprodução do conhecimento: as participantes trouxeram suas práticas, testaram estratégias em contextos reais e revisitaram concepções sobre leitura e escrita à luz das discussões e das experiências vividas. Esse arranjo favoreceu deslocamentos conceituais e práticos, como resultado de um processo relacional e reflexivo, fortalecendo a intencionalidade pedagógica das docentes e ampliando as possibilidades de inserção das crianças na cultura escrita.

Ao aproximarmos essas reflexões das contribuições de Certeau (1994), compreendemos que tais deslocamentos não acontecem de forma homogênea. As políticas públicas, os documentos curriculares e os programas de formação constituem estratégias produzidas institucionalmente. Entretanto, é nos cotidianos que essas estratégias encontram professoras que interpretam, negociam, reinventam e atribuem novos sentidos às proposições formativas. Cada docente realiza usos particulares daquilo que lhe é apresentado, produzindo “táticas e estratégias” (Certeau, 1994) que dialogam com sua história profissional, com as demandas das crianças e com as condições concretas de seu trabalho.

Para Alves (2008), o cotidiano é um espaço de produção de conhecimentos, no qual os sujeitos constroem saberes a partir das experiências, das relações e das práticas que vivenciam. Essa perspectiva permite compreender ProLEEI como um processo que ultrapassa a apropriação de referenciais teóricos, pois os conhecimentos mobilizados nos encontros formativos são constantemente reinterpretados nas realidades vividas nas instituições de Educação Infantil.

Sob essa ótica, podemos dizer que os cotidianos escolares não são espaços de reprodução de prescrições, mas de criação e resignificação das práticas pedagógicas. Como destaca Ferraço (2007, p. 84), são os sujeitos que, ao inventarem a educação em suas histórias cotidianas, atribuem novos sentidos às políticas e aos processos formativos. Assim, a potência do ProLEEI não reside apenas em suas proposições, mas na forma como elas são apropriadas, recriadas e incorporadas pelos professores em diálogo com seus contextos de atuação.

O programa possibilitou que professoras revisitassem concepções, compartilhassem inquietações e reconstruíssem coletivamente seus modos de compreender a infância, a linguagem e o trabalho pedagógico. É nesse movimento que uma política pública de formação deixa de ser apenas um conjunto de diretrizes e passa a constituir uma experiência formativa capaz de produzir deslocamentos profissionais.

Essa compreensão torna-se particularmente significativa quando o objeto da formação é a leitura e a escrita na Educação Infantil. Afinal, as concepções construídas pelas professoras acerca dessas linguagens repercutem diretamente nas experiências que serão oferecidas às crianças. Os deslocamentos produzidos pelos encontros não permanecem restritos ao desenvolvimento profissional; eles atravessam os cotidianos escolares e se materializam na organização dos espaços, na seleção dos materiais, nas interações, nas brincadeiras, nas narrativas e nas diferentes oportunidades de participação das crianças na cultura escrita. Assim, compreender a formação docente implica, simultaneamente, compreender os modos pelos quais ela amplia as possibilidades

de encontro das crianças com a linguagem escrita como prática cultural.

E, se a formação transforma as professoras, ela também transforma os encontros que as crianças passam a viver com a cultura escrita. As concepções construídas pelas docentes acerca da leitura e da escrita repercutem diretamente na organização dos espaços, na seleção dos materiais, nas interações propostas, no planejamento das experiências e, sobretudo, na maneira como as crianças são convidadas a participar das práticas sociais de linguagem. Desse modo, discutir a leitura e a escrita na Educação Infantil implica, necessariamente, discutir as concepções que sustentam o trabalho pedagógico.

Durante muito tempo, essas práticas foram marcadas por compreensões dicotômicas. Em alguns contextos, a Educação Infantil assumiu características preparatórias, antecipando processos de alfabetização por meio de atividades centradas na memorização de letras, sílabas e palavras. Em outros, buscando romper com essa lógica de escolarização precoce, afastou-se quase completamente a leitura e a escrita do cotidiano das crianças, como se o contato com a cultura escrita devesse ocorrer apenas no Ensino Fundamental. Ambas as perspectivas desconsideram que a inserção na cultura escrita constitui um direito da criança e uma dimensão inseparável de seu desenvolvimento cultural.

É exatamente nesse ponto que os estudos de Kramer (2007), Smolka (2008) e Baptista (2010) oferecem importantes contribuições. As autoras defendem que a leitura e a escrita, na Educação Infantil, não devem ser compreendidas como conteúdos a serem ensinados precocemente, mas como práticas culturais que atravessam a vida das crianças desde muito cedo. Antes mesmo de dominarem o sistema de escrita alfabética, elas observam adultos lendo, produzem marcas gráficas, interpretam imagens, escutam histórias, participam de conversas, fazem perguntas, inventam narrativas e atribuem sentidos aos diferentes textos que circulam em seus contextos sociais. Nessas experiências, vão construindo relações com a linguagem escrita e ampliando sua participação na cultura.

Nesse movimento, inserir as crianças na cultura escrita significa ampliar suas possibilidades de encontro com livros de literatura, diferentes gêneros textuais, rodas de conversa, narrativas orais, cantigas, poemas, bilhetes, listas, parlendas, brincadeiras e múltiplas formas de expressão que atribuem sentido às práticas de leitura e escrita. O foco desloca-se da aprendizagem precoce do código para a construção de experiências significativas de linguagem, nas quais a curiosidade, a imaginação, a autoria e a participação das crianças ocupam lugar central.

Kramer (2001) contribui com esse entendimento quando transfere a discussão sobre a leitura e a escrita na educação infantil do aspecto técnico para o simbólico e cultural dessas práticas. A autora defende que ler e escrever são, em essência, modos de relação com o outro e com o mundo, pois se constituem como formas de linguagem que possibilitam a inserção da criança no mundo da cultura e da comunicação. Elucidando esta reflexão, Smolka (2008) enfatiza que as crianças vão se alfabetizando através de um processo discursivo que se constitui nas interações cotidianas. Em suas palavras

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho com a escritura (Smolka, 2008, p. 69).

Essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao reconhecerem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico e afirmarem o direito das crianças de participar de práticas que favoreçam sua inserção na cultura escrita. A linguagem escrita passa, assim, a integrar o cotidiano das instituições como experiência cultural, estética e social, articulada aos diferentes campos de experiências vividos pelas crianças.

Nessa construção de sentido, Baptista salienta que

[...] o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser coerente com o universo infantil, com a forma lúdica de a criança construir significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança – e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas. (Baptista, 2010, p.10).

Nessa direção, o ProLEEI reafirma uma concepção de formação comprometida com a ampliação do repertório teórico e pedagógico das professoras, articulando estudos, reflexões e problematizações sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. Os encontros formativos, ao abordarem temas como as culturas do escrito, a escrita como forma de linguagem, o conceito ampliado de leitura e as relações entre oralidade, literatura e cultura escrita, favoreceram a revisão de concepções historicamente marcadas pela antecipação da alfabetização. Ao promover o diálogo entre referenciais teóricos, experiências docentes e práticas cotidianas, o programa estimulou processos de reflexão sobre a intencionalidade pedagógica, fortalecendo a compreensão de que a inserção das crianças na cultura escrita ocorre por meio de vivências significativas, nas quais a literatura, as múltiplas linguagens e as interações ocupam lugar central.

É a partir dessa compreensão que as análises apresentadas na próxima seção buscam evidenciar como os encontros vividos pelas professoras ao longo do percurso formativo produziram deslocamentos em suas concepções e repercutiram na organização de práticas pedagógicas que ampliaram as possibilidades de inserção das crianças na cultura escrita por meio de experiências de leitura, escrita e linguagem coerentes com as especificidades da infância.

Os encontros que transformam: narrativas de uma experiência formativa

“O LEEI é um curso que todo professor precisa fazer, visto que foi um período ótimo de aprendizado e troca de experiências que nós vivenciamos” (Professora 1).

A narrativa que inaugura esta seção revela um aspecto que atravessa grande parte dos registros produzidos pelos cursistas: o reconhecimento da formação como um espaço de encontro. Antes mesmo de mencionar conteúdos, metodologias ou materiais de estudo, a professora destaca o “*aprendizado*” e a “*troca de experiências*” como elementos que marcaram seu percurso. A escolha dessas expressões indica que a potência da formação esteve, sobretudo, na construção coletiva de conhecimentos, produzida nas relações estabelecidas entre as participantes.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Nóvoa (1995), ao defender que o desenvolvimento profissional docente se fortalece quando os professores aprendem com outros professores, compartilhando experiências, dúvidas e modos de fazer. Sob essa perspectiva, a formação continuada deixa de ser concebida como um espaço de transmissão de conhecimentos para constituir-se como um tempo de diálogo, colaboração e produção coletiva de saberes. Trata-se de uma formação construída *com* os professores, reconhecendo-os como sujeitos que produzem conhecimentos a partir de suas próprias experiências.

Essa percepção reaparece na narrativa da professora 2, quando afirma:

“Participar do LEEI foi muito bom! Todos os temas foram muito bem dialogados, trocamos experiências e formalizamos nosso aprendizado com as práticas apresentadas no Seminário de encerramento” (Professora 2).

A recorrência das expressões “*dialogados*”, “*trocamos experiências*” e “*formalizamos nosso aprendizado*” revela que a formação foi compreendida como um processo coletivo, em que o conhecimento foi construído ao longo dos encontros e consolidado na socialização das práticas desenvolvidas pelas próprias professoras. O Seminário de Encerramento, mencionado pela cursista, assumiu o papel de espaço de reconhecimento dos saberes produzidos durante a formação.

Ao compreender os cotidianos escolares como espaços de produção de conhecimentos,

Ferraço (2007) ajuda a interpretar essas narrativas. Para ele, os saberes docentes são tecidos nas relações, nos encontros e nas experiências compartilhadas entre os sujeitos que habitam a escola. As falas das cursistas evidenciam exatamente esse movimento: o conhecimento não circulou em uma única direção, mas foi construído nas interlocuções estabelecidas ao longo do percurso formativo.

Entretanto, as narrativas também revelam que os encontros vividos durante o ProLEEI provocaram mudanças nas próprias concepções das professoras acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil. Ao ser questionada sobre os conhecimentos que o curso lhe trouxe, a professora 3 afirma:

“Compreendi que, apesar da Educação Infantil trabalhar o letramento de forma lúdica, significativa e prazerosa, não é nosso papel alfabetizar as crianças e, sim, abrir portas para que essa futura alfabetização seja mais fluida e natural possível, pois a Educação Infantil é a base, o alicerce do qual a criança precisa participar para que tenha uma vida estudantil com êxito, sem queimar etapas” (Professora 3).

A narrativa revela um deslocamento conceitual importante. A professora passa a distinguir alfabetização de inserção na cultura escrita e reconhece que a função da Educação Infantil não é antecipar processos, mas proporcionar experiências que aproximem as crianças da linguagem escrita de maneira significativa. Ao utilizar a expressão *“abrir portas”*, a professora sintetiza uma compreensão que dialoga diretamente com o objetivo do ProLEEI, que defende a leitura e a escrita como práticas culturais das quais as crianças participam desde muito cedo, por meio das interações, das brincadeiras, da literatura, da oralidade e das múltiplas experiências de linguagem.

Essa mudança de concepção torna-se ainda mais potente na narrativa da professora 4:

“O curso me ajudou a entender que a leitura e a escrita começam nas pequenas vivências do dia a dia, nas histórias, nas falas e nas tentativas das crianças” (Professora 4).

Ao desprender o foco das letras, sílabas e exercícios para as *“pequenas vivências do dia a dia”*, a professora demonstra compreender que a cultura escrita se constitui nas relações que as crianças estabelecem com os diferentes textos, com a literatura, com as conversas e com as inúmeras formas de expressão presentes em seus cotidianos. Essa narrativa aponta um novo olhar para a infância e para a linguagem, aproximando-se da concepção defendida por Smolka (2008), segundo a qual a apropriação da linguagem escrita acontece na participação das crianças em práticas sociais de leitura, escrita e oralidade.

Mais do que favorecer a apropriação de novos conhecimentos, as narrativas evidenciam processos de transformação do próprio olhar docente. Esse movimento pode ser percebido em afirmações como: *“Mudou minha visão sobre a importância da Educação Infantil”*; *“Aprendi um novo olhar sobre a escolha dos livros”*; e *“Foi a oportunidade de compreender melhor o modo como as crianças compreendem o mundo e tudo o que nele existe”*. Tais enunciados indicam que a formação não se restringiu à aquisição de conhecimentos teóricos ou metodológicos, mas produziu deslocamentos nas formas de compreender a infância, a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, aproxima-se da concepção de experiência defendida por Larrosa (2002, p. 26): *“Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”*.

Os efeitos dessa experiência começam a aparecer nas práticas descritas pelas próprias professoras. Ao relatarem que passaram a valorizar mais a literatura infantil, as rodas de conversa, a oralidade, a escolha intencional dos livros e as brincadeiras como espaços de aproximação das crianças com a cultura escrita, as cursistas demonstram que os conhecimentos construídos na formação foram apropriados e recriados nos cotidianos escolares (Certeau, 1994). É justamente nesses movimentos de apropriação, reinvenção e criação que o ProLEEI ganha vida nos cotidianos da Educação Infantil, produzindo novos olhares sobre a docência e ampliando as possibilidades de encontro das crianças com a leitura, a escrita e a cultura.

Ao longo das narrativas, torna-se notório que o percurso formativo não se encerrou na

apropriação de novos referenciais teóricos. As professoras revelam que os encontros promovidos pelo ProLEEI permitiram novas concepções sobre a infância, sobre a leitura e a escrita e sobre o próprio fazer docente, repercutindo na organização de práticas mais intencionais e coerentes com os princípios da Educação Infantil. Nesse movimento, a formação deixa de ser compreendida como um conjunto de conteúdos a serem assimilados e passa a constituir uma experiência vivida, compartilhada e permanentemente ressignificada.

Esse processo alcança sua expressão mais significativa no Seminário de Encerramento, mencionado pelas cursistas como um momento de socialização das práticas construídas ao longo da formação. Mais do que uma etapa conclusiva do percurso, o seminário representou um espaço de reconhecimento e valorização dos saberes produzidos pelas professoras, permitindo que experiências inicialmente vividas no interior de cada instituição fossem compartilhadas, discutidas e ampliadas no coletivo.

Ao apresentar suas práticas, ouvir outras experiências e refletir sobre os caminhos percorridos, as professoras reafirmaram o protagonismo docente na construção do conhecimento pedagógico. O seminário evidenciou que a formação continuada se fortalece quando cria oportunidades para que os professores narrem suas experiências, tornem visíveis seus percursos e reconheçam o cotidiano escolar como um espaço legítimo de produção de conhecimentos. Nesse movimento, a formação deixa de ser compreendida como transmissão de saberes e afirma-se como um processo coletivo de autoria, reflexão e produção de novos sentidos para a docência na Educação Infantil.

Figura 1. Seminário de Encerramento realizado no Polo UAB (Santa Leopoldina)



Fonte: Arquivo da Formadora Municipal (2026)

Nesse contexto, o Seminário de Encerramento ultrapassou a função de apresentar resultados da formação. Constituiu-se como um território de encontros, no qual narrativas, práticas, reflexões e experiências passaram a circular entre as professoras, fortalecendo redes de aprendizagem e reafirmando a dimensão coletiva do desenvolvimento profissional. Ao socializar os caminhos percorridos, as professoras também revelaram que os deslocamentos produzidos pelo ProLEEI passaram a integrar os cotidianos das instituições, repercutindo na maneira como as crianças são convidadas a viver experiências com a leitura, a escrita, a literatura e as múltiplas linguagens.

Sustentadas e movidas por essas narrativas, compreendemos que a principal contribuição do ProLEEI não reside apenas na ampliação de conhecimentos sobre leitura e escrita na Educação Infantil. Sua maior potência está na produção de novos olhares. Novos olhares para a infância, para as linguagens, para o papel das professoras e para as possibilidades educativas presentes nos cotidianos. São esses olhares, construídos nos encontros e fortalecidos pela experiência coletiva, que conferem sentido à política pública e a transformam em prática viva nos contextos da Educação Infantil.

Considerações finais

Este artigo foi orientado por duas questões centrais: como uma política pública de formação continuada ganha vida nos cotidianos da Educação Infantil? E quais deslocamentos ela pode

produzir nas concepções docentes sobre a leitura e a escrita na infância? As análises desenvolvidas ao longo da pesquisa permitem afirmar que essas respostas não se encontram exclusivamente nos documentos que instituem a política, nem nos materiais formativos que a orientam. Elas emergem, sobretudo, dos encontros que a política possibilita e das experiências construídas pelas professoras ao longo do percurso formativo.

As narrativas das cursistas evidenciaram que o ProLEEI foi reconhecido como um espaço de diálogo, escuta, partilha e produção coletiva de conhecimentos. Mais do que ampliar repertórios teóricos, a formação favoreceu processos de reflexão sobre a prática pedagógica, promovendo deslocamentos nas concepções acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil. As professoras passaram a compreender com maior clareza que inserir as crianças na cultura escrita não significa antecipar a alfabetização, mas garantir experiências significativas com a literatura, a oralidade, as diferentes linguagens e os múltiplos textos que circulam em seus cotidianos.

Os resultados também revelam que tais deslocamentos repercutiram na organização das práticas pedagógicas. A valorização da literatura infantil, das rodas de conversa, das narrativas, das brincadeiras e da escolha intencional dos livros demonstra que as experiências vividas na formação passaram a produzir efeitos concretos nos cotidianos das instituições. Nessa perspectiva, o ProLEEI reafirma que a formação continuada não se limita à aquisição de conhecimentos, mas constitui um processo permanente de resignificação da prática docente.

Ao dialogar com Certeau (1994), Ferraço (2007), Alves (2002), Nóvoa (1992), Larrosa (2002), Kramer (2007), Smolka (2008) e Baptista (2010), este estudo permitiu compreender que as políticas públicas de formação alcançam maior potência quando reconhecem os professores como sujeitos que interpretam, recriam e atribuem sentidos às proposições formativas. As políticas ganham materialidade nos cotidianos, onde são apropriadas, reinventadas e transformadas em experiências pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças.

Mais do que responder às questões inicialmente propostas, este texto nos convida a ampliar o olhar sobre as políticas de formação docente. Seus efeitos não podem ser medidos apenas pelo número de encontros realizados, pelos materiais produzidos ou pelas ações desenvolvidas. Sua principal contribuição reside nos deslocamentos que provocam: nas perguntas que passam a mobilizar os professores, nas concepções que são revisitadas, nas práticas que se transformam e nas novas possibilidades que se abrem para as crianças viverem experiências significativas com a cultura escrita.

Nesse sentido, as narrativas analisadas permitem afirmar que a maior potência do ProLEEI talvez não esteja apenas naquilo que “ensinou” às professoras, mas nos novos olhares que ajudou a construir. Olhares capazes de reconhecer a Educação Infantil como tempo de direitos, a leitura e a escrita como práticas culturais e as crianças como sujeitos que participam da cultura escrita desde os primeiros anos de vida. São esses olhares que conferem sentido às políticas públicas de formação continuada, pois é neles que as diretrizes encontram os cotidianos, a teoria encontra a prática e os encontros se transformam em experiências capazes de produzir outras formas de ensinar, aprender e viver à docência.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para o fortalecimento das discussões sobre políticas públicas de formação continuada na Educação Infantil, reafirmando a necessidade de investir em propostas que valorizem a experiência docente, a reflexão coletiva e os cotidianos escolares como espaços legítimos de produção de conhecimentos. Ao evidenciar os sentidos atribuídos pelas professoras ao percurso formativo, este trabalho reforça que formar professores é, antes de tudo, criar condições para que novos encontros aconteçam. Encontros que transformam a docência e ampliam as possibilidades de as crianças se encontrarem, desde cedo, com a leitura, a escrita e a cultura.

Por mais políticas públicas que promovam encontros, porque são eles que transformam diretrizes em experiências, professores em protagonistas da formação e a cultura escrita em um direito vivido por todas as crianças.

Referências

ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. OLIVEIRA e ALVES (orgs.). Rio de Janeiro, 2002. 2ª Edição

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS Belo Horizonte, novembro de 2010

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73- 95, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268032838_Pesquisa_com_o_cotidiano . Acesso em: 10 jul. 2026.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Rev. Bras. Educ. [online], n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lan=g=pt> . Acesso em: 10 jul. 2026.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. IN:NÓVOA, António (Coord.).**Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.p. 15-33

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

Recebido em 20 maio 2026

Aceito em 10 julho 2026