



## **LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

**Claucí Corradi Zanesco**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim

**Adriana Salete Loss**

Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim  
adriloss@uffs.edu.br

**Ana Maria de Oliveira Pereira**

Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim  
ana.pereira@uffs.edu.br

### **1. Introdução**

Este estudo é um recorte conceitual do capítulo teórico do Projeto de Dissertação que trata da Formação de Professores para as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil (EI). O debate sobre as práticas de leitura e escrita na EI tem se ampliado nos últimos anos, por fatores que versam sobre políticas públicas de ampliação do atendimento nesta etapa da educação básica, fragilidade nas formações iniciais e continuadas de professores e um de grande embate sobre as concepções de linguagem e infância que devem embasar o trabalho pedagógico de leitura e escrita na EI. Essa incompreensão não reside somente na docência, mas perpassa todos os segmentos, pois é fruto da descontinuidade conceitual das políticas públicas de alfabetização no Brasil.

Diante deste cenário, torna-se necessário analisar como a formação continuada pode contribuir na ressignificação das práticas pedagógicas de leitura e escrita na EI, objetivo deste estudo. Nesse sentido, será realizada uma análise acerca das dimensões e sentidos que a formação continuada precisa assumir para que possibilite a construção, junto aos docentes, das concepções de infância e linguagem que embasam as práticas pedagógicas de leitura e escrita na EI, numa perspectiva histórico-cultural.

### **2. Metodologia**

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa e de natureza exploratória. Essa abordagem permitiu uma análise mais profunda deste fenômeno social. Por seu



caráter exploratório, o estudo ampliou a compreensão do objeto de estudo por meio da pesquisa bibliográfica. O desenho metodológico consistiu na seleção, leitura e análise crítica de produções científicas relevantes acerca da formação continuada de professores, linguagem e infância e leitura e escrita na EI, possibilitando o diálogo com diferentes autores e perspectivas.

### **3. Resultados e discussão**

A leitura e a escrita na EI têm sido comumente compreendidas e reduzidas a um processo de preparação para a alfabetização no Ensino Fundamental. Essa visão equivocada de muitos docentes e gestores se origina, de uma formação fragilizada pela fragmentação e desmantelamento de políticas públicas de formação para leitura e escrita na EI que recentemente foram pensadas no contexto nacional.

Esse cenário mobiliza importantes questionamentos, que podem desencadear diversas análises ao longo deste debate. Quais concepções de infância e linguagem permeiam as práticas pedagógicas acerca da construção da leitura e escrita na EI? Como os docentes podem, no cotidiano de sua prática, ressignificar e ampliar essa compreensão, de modo que lhes seja possível articular teoria e prática? E, por fim, como é possível girar as chaves da formação continuada de professores no Brasil, para que se implementem processos formativos que perpassem a ideia de palestras e treinamentos e, alcancem a perspectiva histórico-cultural de uma formação humana?

Entre os principais documentos norteadores, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EI, concebe a criança como um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, [...] constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12).

Nesse sentido, é preciso ampliar o debate e pensar como a infância é compreendida pela sociedade e pelas escolas, sobretudo, as de EI. Para Corsaro (2011), pensar a infância como categoria social é fundamental para compreender a criança como sujeito histórico e social, que se apropria da cultura e, ao mesmo tempo, a produz. Uma concepção também defendida por Benjamin (1993), que afirma a importância e necessidade de a criança viver a experiência da infância, do brincar, do interagir para construir-se como sujeito cultural na apropriação do conhecimento.



Na constituição da infância encontra-se a linguagem. Uma linguagem dialógica, atravessada por subjetividades, que ganha significado e sentido na interação e no processo histórico (Bakhtin, 1981). Da mesma forma, Vigotski (2007) concebe que a linguagem possibilita à criança, enquanto sujeito histórico e social, a apropriação do conhecimento já construído pela humanidade, ressignificando-o culturalmente.

Ao compreender as especificidades da infância e da linguagem, passa-se a questionar como estão sendo planejadas e desenvolvidas as práticas de leitura e escrita na EI. Esses processos educativos ocorrem com a intencionalidade de vincular-se a uma prática social? Fazem sentido para a criança? Muitas vezes, na EI, são defendidas as ideias de mecanização da escrita, de exercícios grafomotores com o único objetivo de preparar para o processo de alfabetização, ou a concepção, também equivocada, de promover um letramento sem letras (Brandão; Leal, 2010).

Baptista (2010), destaca que ao trabalhar a leitura e escrita na EI, o professor necessita respeitar a identidade da criança, ofertar possibilidades para que vivenciem a cultura escrita, numa perspectiva social. Deve utilizar como base de sua prática as brincadeiras e interações, eixos estruturantes do currículo da EI. Nesse contexto, o professor de EI reconhece na pré-história da escrita (Vigotski, 2007): gestos, brincadeiras, desenhos e registros escritos, o simbolismo e a articulação entre linguagem e infância necessários para que a leitura e escrita façam sentido às crianças.

Partindo dessa concepção, busca-se refletir sobre o terceiro questionamento proposto nesse estudo: como a formação continuada pode contribuir na ressignificação das práticas docentes? Em primeiro lugar é preciso pensar a formação numa perspectiva humana e emancipatória, que se contrapõe à educação bancária (Freire, 2013). Esse olhar para a formação não é exclusivo para as crianças ou estudantes, precisa se ampliar para a formação do professor, sobretudo a continuada.

Candau (2014) chama a atenção para o fato de que, cada vez mais, surgem propostas formativas mercadológicas como cursos e palestras que intencionam resolver os problemas das aprendizagens, numa escola imersa numa grande crise de sentidos. E os docentes são chamados para reinventar a escola. Para tal, afirma que é preciso olhar para a formação numa perspectiva intercultural com a tomada de consciência sobre a construção da identidade cultural como parte de um movimento que articula vivências pessoais aos processos socioculturais e ao contexto histórico. E, nesse ressignificar a



escola pela formação, reside a compreensão da infância enquanto categoria social e cultural, a valorização das diferentes infâncias no enfrentamento a lógica monocultural da escola tradicional.

Da mesma forma, Nóvoa (2023), enfatiza que o processo formativo é feito por humanos e para o bem da humanidade. Nessa perspectiva, afirma que o ressignificar na escola do futuro está na cooperação. O autor defende o desenvolvimento da formação continuada e do conhecimento profissional, por meio da constituição de um espaço que possa integrar a educação básica e superior, sem hierarquização, mas como comunidade de apoio profissional onde teoria e prática são articuladas, debatidas e qualificadas.

Este espaço, conforme o autor, possibilita a construção do conhecimento profissional a partir de três dimensões essenciais: a contingência, uma vez que é um conhecimento produzido na ação docente; partilhado, ou seja, produzido no coletivo dos espaços de debate da realidade educacional e, público, pois precisa ser apresentado e dialogado em outros segmentos da educação (Nóvoa, 2023).

Por fim, reforça-se a necessidade de que a formação continuada tenha uma perspectiva histórico-cultural, voltada a formação humana. Tendo em vista a alta complexidade da profissão docente é necessário repensar espaços, para que seja possível junto ao professor, construir os conhecimentos necessários à profissão, a articulação entre a teoria e a prática, a fim de que se produzam os conceitos que darão sustentação às práticas pedagógicas.

#### **4. Considerações finais**

A análise realizada neste estudo permite compreender que a construção de práticas pedagógicas de leitura e escrita na EI está baseada nas concepções de infância e linguagem que orientam a ação docente. Quando essas concepções se sustentam em uma perspectiva histórico-cultural, as práticas pedagógicas perpassam a lógica mecanicista de aquisição do código alfabético que tem como único propósito de alfabetizar, ou afastam totalmente as crianças da cultura escrita. Essas práticas são ressignificadas e possibilitam às crianças a inserção a cultura escrita, por meio das brincadeiras e interações, das experiências sociais que as permitem simbolizar, representar e dar novos sentidos ao mundo, as relações e aos objetos.

A formação continuada se apresenta, nesse contexto, como um espaço





privilegiado para o ressignificar das práticas pedagógicas, desde que pensada como um processo formativo humano, dialógico e colaborativo. Superar a lógica capitalista de treinamentos exige a construção de propostas formativas que articulem teoria e prática e que possibilitem aos professores refletirem sobre sua práxis. Dessa forma, são urgentes políticas públicas educacionais voltadas aos processos de formação continuada comprometidos com a valorização da infância e com o fortalecimento das concepções e práticas de leitura e escrita na EI.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAPTISTA, Mônica. Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Seminário Nacional: Currículo E Movimento, 2010, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em 09 mai 2025.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 10 abri. 2025.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland. de Sousa. (Org.) **Ler e escrever na educação infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica. 1 ed. 2010.

CORSARO, Willian. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, vol. 37, n. 1, p. 33-41, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15003/10923> . Acesso em 05 abri. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

NÓVOA, Antonio. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.