GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

JUSSARA CORRÊA PEREIRA

O PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI) E O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BARRA DO BUGRES/MT

Barra do Bugres/MT

2025

JUSSARA CORRÊA PEREIRA

O PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI) E O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BARRA DO BUGRES/MT

Dissertação apresentada ao PPGECM - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Câmpus de Barra do Bugres/MT

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.

Barra do Bugres/MT

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

P436p Pereira, Jussara Corrêa.
O PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI) E O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BARRA DO BUGRES/MT / Jussara Corrêa Pereira. - BARRA DO BUGRES-MT, 2026.
150f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Ensino de Ciências e Matemática/BBG-PPGECM - Barra do Bugres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Barra Do Bugres "Deputado Renê Barbour".
Orientador: Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros.

1. Ensino de Ciências. 2. Formação Continuada. 3. Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). I. Negreiros, Profa. Dra. Cláudia Landin. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 377.8

JUSSARA CORRÊA PEREIRA

O PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI) E O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BARRA DO BUGRES/MT.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, *Câmpus* Univ. Dep. Est. "Renê Barbour" – Barra do Bugres - MT, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 19 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
CLAUDIA LANDIN NEGREIROS
Data: 19/03/2026 19:31:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Dra. Cláudia Landin Negreiros (PPGECM/UNEMAT)
Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCELO FRANCO LEAO
Data: 19/03/2026 19:22:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marcelo Franco Leão (PPGECM/UNEMAT)
Examinador Interno

gov.br Documento assinado digitalmente
VICTOR HUGO DE OLIVEIRA HENRIQUE
Data: 19/03/2026 18:41:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Victor Hugo de Oliveira Henrique (UECE)
Examinador Externo à Instituição

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos profissionais e às crianças da Educação Infantil, espaço de descobertas, encantamento e formação humana, cuja valorização é fundamental para a construção da cidadania.

À minha família, especialmente à minha mãe, Justina, pelo amor incondicional; aos meus filhos Reymerclei, Rebeca e Eduardo, e à minha neta Helena, por serem fonte permanente de inspiração e perseverança.

À minha orientadora, professora Cláudia Landin, pelas orientações criteriosas e pelo compromisso com a docência que marcaram este percurso formativo. Dedico, ainda, este trabalho ao Grupo de Estudos WARÃ e ao GEPEME, com profunda alegria e gratidão, pelo acolhimento e pela partilha de saberes significativamente relevantes para o processo de pesquisa e de aprendizagem vivenciado ao longo desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Diante do Criador do Universo, rendo graças, reconhecendo-o como fonte de vida, amor, sabedoria e poder. Louvado seja o Senhor por Sua infinita graça. Minha eterna gratidão a Deus por sustentar-me em cada etapa desta caminhada, renovando minhas forças dia a dia.

Agradeço à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) e a todos os docentes do programa, pela excelência na formação oferecida, pelo rigor acadêmico e pelo compromisso ético e científico que marcaram significativamente minha trajetória formativa e investigativa no decorrer do mestrado

Com muito carinho, respeito e amor, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros, pela dedicação, paciência e compromisso ao longo de todo o percurso acadêmico. Seu olhar sensível, suas orientações criteriosas e seu apoio incondicional foram fundamentais para a construção desta dissertação. Que Deus continue abençoando sua vida, sua família e sua missão como professora.

À minha mãe, Justina Francisca Pereira, dedico este trabalho com profundo amor e gratidão por seu cuidado incondicional e apoio constante, fundamentais especialmente nos cuidados dedicados ao meu filho, que necessita de cuidados especiais. Para mim, que sou uma mãe atípica, seu apoio foi essencial nesta trajetória.

Dedico, ainda, este estudo aos meus filhos Reymerclei de Assis Sharif Filho, Rebeca Assis Sharif, Eduardo Santos Santana, e à minha neta Helena Sharif Menezes, fontes permanentes de inspiração, afeto e motivação ao longo deste percurso acadêmico.

Ao Grupo de Pesquisa WARÃ e ao GEPEME, manifesto meu carinho e reconhecimento por cada experiência vivida, pelas trocas de saberes e pelo acolhimento. A convivência acadêmica nesses espaços ampliou meus horizontes e fortaleceu minha trajetória de estudos e pesquisa. Os encontros, diálogos e experiências compartilhadas constituíram momentos formativos marcantes, que fortaleceram esta caminhada acadêmica e reafirmaram a dimensão humana que sustenta e dá sentido ao fazer científico.

Registro minha gratidão ao Prof. Dr. Márcio Urel Rodrigues, coordenador do Programa, e ao secretário Emerson de Souza Mendonça, pelo apoio e incentivo institucional, bem como pela competência e profissionalismo com que conduzem suas funções.

Aos membros da Banca Examinadora — Profa. Dra. Cláudia Landin Negreiros (orientadora), Prof. Dr. Marcelo Franco Leão (avaliador interno) e Prof. Dr. Victor Hugo de

Oliveira (avaliador externo) — deixo meu profundo agradecimento por gentilmente aceitarem contribuir com esta pesquisa, enriquecendo-a com suas dedicações na leitura extensa e profunda, análises, sugestões e reflexões de grande relevância.

Registro minha gratidão à gestão da SMEC, ao excelentíssimo secretário municipal de Educação de Barra do Bugres – MT, Regivaldo Alves dos Santos, e à coordenadora da Formação LEEI no município, Sra. Valdineia Ferreira dos Santos Piasson.

Gratidão a todas as professoras cursistas do programa e aos alunos da pré-escola deste município. Com suas almas leves, as crianças deixaram a imaginação voar, abrindo espaço para múltiplas oportunidades de aprendizagem. Participaram ativamente das propostas das professoras pós-formandas do LEEI, exercitando o olhar sensível e tornando-se protagonistas de suas próprias produções.

Agradeço às professoras por compartilharem suas experiências e saberes, pela receptividade e pelo apoio que tornaram este estudo possível. As práticas e vivências na pré-escola foram essenciais para esta investigação, e a colaboração de todas fez a diferença.

Aos colegas da Turma de Mestrado 2024 e a todos os professores do PPGECM/Unemat, deixo registrada minha admiração e gratidão pela parceria, pelas trocas de saberes e pelo companheirismo que marcaram esta jornada. Cada momento vivido — nos estudos, nas produções, nas viagens, nos eventos, nas apresentações de trabalhos, nas horas vagas, nas confraternizações — foram momentos que levarei para sempre comigo.

Ao longo desta caminhada, encontrei pessoas que, com generosidade, disponibilizaram tempo, apoio e presença nos momentos mais desafiadores para mim, razão pela qual não cito nomes, para não incorrer em omissões. Essas experiências ensinaram que é possível fazer diferença na trajetória do outro, impacto que ultrapassa o âmbito acadêmico e alcança a vida cotidiana. Foram encontros marcados por gestos solidários que permitiram seguir em frente, mesmo diante dos obstáculos.

Embora este trabalho resulte de meu empenho e dedicação, ele também se constrói a partir das contribuições, saberes e afetos daqueles que apoiaram e compartilharam um pouco de si e de suas vivências. A todas essas presenças, que sustentaram e iluminaram este percurso, registro minha profunda gratidão, em especial às docentes e discentes da Educação Infantil.

Por fim, registro que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001. Minha gratidão.

EPÍGRAFE

Figura 02: A Formação do LEEI, foi repleto de poesia e encantamento, usando o ato do passarinhar e o momento ninho.



"Para bem criar passarinhos é proveitoso ignorar as grades, as prisões, as teias. É bom se desfazer das paredes, cercas, muros e soltar-se, deixar-se vagar entre perfumes e brisa. É melhor ainda não dispor de trilhas ou veredas e ter o ar inteiro como espaço pequeno para a ligeireza das asas. Para bem criar passarinhos é bom construir uma gaiola, mais ampla que a terra, de janelas abertas para o universo […]" QUEIRÓS, B. C. **Para criar passarinho**. São Paulo: Global Editora, 2021, sinopse.

RESUMO

Esta dissertação investiga as contribuições da formação continuada do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) para as práticas pedagógicas das professoras, em uma perspectiva interdisciplinar, nas turmas de Pré I e Pré II da rede municipal de Barra do Bugres – MT, no ano de 2024. Inserida no campo da formação de professores da Educação Infantil, a pesquisa tem como objetivo analisar de que modo o processo formativo do LEEI impactou as práticas docentes e identificar os desafios emergentes durante sua implementação. O estudo concentra-se no Ensino de Ciências, área que mobiliza o interesse das crianças e favorece a compreensão do mundo natural e social. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir das experiências das professoras participantes da formação continuada, com produção de dados realizada por meio de entrevistas *on-line*, via Google Meet e Google Forms, utilizando questionários estruturados e semiestruturados. Os resultados indicam que a formação promovida pelo LEEI favoreceu a ressignificação das práticas pedagógicas, ampliando o uso de espaços da comunidade como territórios educativos e incentivando ações que extrapolam a rotina escolar tradicional, como aulas de campo articuladas ao Ateliê Bem Olhar e à narrativa encorajadora. Essas práticas fortaleceram o protagonismo infantil e a escuta sensível das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos do processo de aprendizagem. A análise das práticas formativas e das produções pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo — incluindo livros infantis elaborados pelas professoras a partir das produções das crianças — evidencia um processo pedagógico comprometido com a integração entre leitura, escrita e saberes científicos no cotidiano da Educação Infantil. Os resultados foram organizados e discutidos a partir de quatro eixos analíticos fundamentais: a implementação do programa e seus desdobramentos pedagógicos; as contribuições para o desenvolvimento profissional e a prática reflexiva; o protagonismo infantil em articulação com a BNCC; e os desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelas professoras. O estudo dialoga com as políticas públicas nacionais de formação continuada, situando o LEEI no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), iniciativa do Ministério da Educação (MEC), implementada localmente pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Barra do Bugres – MT. Conclui-se que o LEEI se configura como um espaço formativo de reflexão, reconstrução e ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo significativamente para o Ensino de Ciências na Educação Infantil e oferecendo subsídios relevantes para o aprimoramento das políticas de formação continuada, ao defender práticas contextualizadas, interdisciplinares e sensíveis às vozes das crianças e dos educadores.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Formação Continuada; Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

ABSTRACT

This dissertation investigates the contributions of the continuing education Early Childhood Reading and Writing Program (LEEI) to teachers' pedagogical practices from an interdisciplinary perspective in the Pre I and Pre II classes of the municipal school system of Barra do Bugres, Mato Grosso, in 2024. Situated within the field of early childhood teacher education, the study aims to analyze how the LEEI training process impacted teaching practices and to identify the emerging challenges during its implementation. The research focuses on Science Education, an area that engages children's interests and supports their understanding of the natural and social world. This qualitative study was developed based on the experiences of teachers participating in the continuing education program, with data collected through online interviews conducted via Google Meet and Google Forms, using structured and semi-structured questionnaires. The results indicate that the training promoted by LEEI contributed to the re-signification of pedagogical practices, expanding the use of community spaces as educational territories and encouraging actions that go beyond traditional school routines, such as field classes integrated with the Ateliê Bem Olhar and the Encouraging Narrative approach. These practices strengthened children's protagonism and sensitive listening, recognizing them as active subjects in the learning process. The analysis of the training practices and pedagogical productions developed throughout the school year—including children's books created by teachers based on students' productions—reveals a pedagogical process committed to integrating reading, writing, and scientific knowledge into the daily life of Early Childhood Education. The results were organized and discussed based on four fundamental analytical axes: the implementation of the program and its pedagogical developments; contributions to professional development and reflective practice; children's protagonism in articulation with the BNCC; and the structural and pedagogical challenges faced by teachers. The study also dialogues with national public policies for continuing education, situating LEEI within the context of the National Commitment to Child Literacy (CNCA), an initiative of the Ministry of Education (MEC), implemented locally by the Municipal Department of Education and Culture of Barra do Bugres, MT. The findings indicate that LEEI constitutes a formative space for reflection, reconstruction, and re-signification of pedagogical practices, contributing significantly to Science Education in Early Childhood Education and offering relevant insights for improving continuing education policies by advocating for contextualized, interdisciplinary practices that are sensitive to the voices of children and educators.

Keywords: Science Education; Continuing Education; Early Childhood Reading and Writing Program (LEEI).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma do percurso metodológico da pesquisa 64
Figura 2 – Imagem de satélite e panorama do município de Barra do Bugres – MT 68
Figura 3 – Fachada da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Barra do Bugres – MT 70
Figura 4 – Professoras cursistas da formação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), Barra do Bugres, 2024 72
Figura 5 – Produções infantis no Ateliê Bem Olhar: observação, experimentação e aprendizagem por meio da interação com o ambiente 77
Figura 6 – Ateliê Bem Olhar: vivências formativas das professoras no LEEI com foco na observação sensível e na exploração estética 78
Figura 7 – Rodas de conversa do LEEI realizadas em formato presencial, via Google Meet e com transmissão pelo YouTube 79
Figura 8 – Professoras da Educação Infantil desenvolvendo atividades práticas durante a formação continuada do LEEI 81
Figura 9 – Conjunto dos nove cadernos formativos do LEEI utilizados como referência teórico- 82
Figura 10 – Produções autorais das crianças: elaboração de livros a partir de vivências investigativas e interdisciplinares 90
Figura 11 – Exploração dos espaços educativos e dos campos de experiências da BNCC nas práticas interdisciplinares do LEEI 93
Figura 12 – Momentos formativos do LEEI: rodas de conversa, estudos, dinâmicas pedagógicas e apresentação de produções no seminário final 96
Figura 13 – Vivências do Ateliê Bem Olhar: professoras em práticas investigativas e sensoriais durante a formação do LEEI 101
Figura 14 – Integração entre ciência, arte e vida: atividades em ambientes externos realizadas pelas crianças durante o LEEI 104
Figura 15 – Ateliê Bem Olhar (aula campo): exploração espontânea da natureza pelas crianças 109
Figura 16 – Livros autorais das crianças produzidos a partir das vivências no Ateliê Bem Olhar, com mediação das professoras 112
Figura 17 – Exposição dos livros infantis e evidências do protagonismo e autoria das crianças no LEEI 113

Figura 18 – Vivências formativas em ambientes externos: professoras ressignificando práticas pedagógicas durante o LEEI 120
Figura 19 – Planejamento coletivo e socialização de resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas no LEEI 124
Figura 20 – Registro autoral de uma criança após vivências no Ateliê Bem Olhar e na narrativa encorajadora 129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do tempo de trabalho das professoras participantes da formação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), Barra do Bugres, 2024 73
Gráfico 2 – Nível de escolaridade das professoras participantes da formação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), Barra do Bugres, 2024 74
Gráfico 3 – Recomendações das professoras para o aprimoramento das futuras edições do Programa LEEI 127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de pesquisas identificadas nos bancos Capes e BDTD e critérios de seleção 23
Quadro 2 – Dissertações e teses que compõem o estado do conhecimento 25
Quadro 3 – Unidades escolares da zona urbana do município de Barra do Bugres – MT 70
Quadro 4 – Unidades escolares da zona rural do município de Barra do Bugres – MT 71
Quadro 5 – Cronograma de atividades formativas do LEEI durante o ano de 2024, Barra do Bugres 75
Quadro 6 – Categorias de investigação do Ateliê Bem Olhar e produções pedagógicas associadas 105
Quadro 7 – Relação entre diretrizes da BNCC/DCNEI e o protagonismo infantil nas produções do LEEI 107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Ensino de Ciências
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
GEPEME	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática nas Escolas
IA	Inteligência Artificial
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAIC-EI	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática
PRO-LEEI	Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Barra do Bugres – MT
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

MOTIVAÇÃO DA PESQUISADORA 16
1 INTRODUÇÃO 18
1.1 Justificativa 21
1.2 Estado do conhecimento 22
2 PERCURSOS TEÓRICOS 32
2.1 Educação Infantil no Brasil: marcos históricos e legais 32
2.2 Um olhar sobre a Educação Infantil na BNCC 35
2.3 Formação continuada de professores e professoras na Educação Infantil 40
2.4 O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) 47
2.5 A importância da formação continuada para o Ensino de Ciências 49
2.6 Alfabetização e letramento científico na Educação Infantil 51
2.7 O Ensino de Ciências na Educação Infantil 56
3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA 60
3.1 Abordagem metodológica e natureza da pesquisa 60
3.2 Metodologia de pesquisa e procedimentos de análise 63
3.3 Instrumentos e procedimentos de produção dos dados 65
3.4 Contexto da pesquisa e lócus investigado 68
3.5 Sujeitos da pesquisa e perfil profissional das participantes 71
3.6 Descrição e fundamentação teórico-prática da formação continuada do LEEI 74
3.7 Procedimentos de análise dos dados 83
3.8 Aspectos éticos da pesquisa 85
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 88
4.1 Eixo 1: A formação continuada do LEEI e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas 88
4.1.1 Implementação do LEEI no contexto de Barra do Bugres 88
4.1.2 Produção de conhecimento científico, artes e linguagem 89
4.1.3 Interdisciplinaridade e significação das aprendizagens 92
4.1.4 Percepções das professoras sobre a formação continuada do LEEI 93

4.1.5 Contribuições para as práticas pedagógicas e o Ensino de Ciências 94
4.1.6 Contribuições da formação continuada e repercussões na prática pedagógica 96
4.2 Eixo 2: Contribuições do LEEI para as práticas pedagógicas na Educação Infantil 99
4.2.1 Percepções das professoras sobre o desenvolvimento profissional e o exercício da prática reflexiva 99
4.2.2 Contribuições do LEEI para o Ensino de Ciências e a interdisciplinaridade 102
4.2.3 Categorização dos resultados da produção das cursistas do LEEI 105
4.3 Eixo 3: O protagonismo infantil e a articulação com a BNCC 106
4.3.1 O protagonismo infantil nas práticas pedagógicas fomentadas pelo LEEI 106
4.3.2 O Ateliê Bem Olhar e a narrativa encorajadora como dispositivos formativos 107
4.3.3 Produções pedagógicas e autorais das crianças e das professoras 111
4.3.4 O Ateliê Bem Olhar como espaço de experiência, investigação e narrativa 114
4.4 Eixo 4: Desafios enfrentados pelas professoras na implementação do LEEI 115
4.4.1 Desafios estruturais e logísticos 116
4.4.2 Desafios institucionais e organizacionais 118
4.4.3 Desafios pedagógicos e de inovação metodológica 119
4.4.3.1 Uso de Inteligência Artificial 120
4.5 Síntese das ações desenvolvidas e dos resultados alcançados 122
4.6 Recomendações para o aprimoramento de futuras edições do LEEI 125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 130
REFERÊNCIAS 133
APÊNDICES 144
Apêndice A – Questionário da pesquisa 144
Apêndice B – O conhecimento é a ferramenta que nos dá asas. Espaço da

Formação do LEEI. 146
ANEXOS 147
Anexo A – Capas dos livros produzidos por meio das atividades no Ateliê Bem Olhar e da narrativa encorajadora do LEEI 147
Anexo B – Momentos de observação durante a produção literária do LEEI 149
Anexo C – Logotipo do LEEI em Barra do Bugres-MT 150

MOTIVAÇÃO DA PESQUISADORA

Para começo de conversa, minha trajetória na Educação iniciou-se em 1994, com a conclusão do Ensino Médio na modalidade Magistério e o ingresso na docência em escolas da rede privada de Várzea Grande – MT. Desde os primeiros anos de atuação, os desafios do cotidiano escolar evidenciaram a necessidade de investir em formação continuada como caminho para a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas e conscientes. Essa compreensão motivou minha formação superior em Pedagogia, concluída em 2000, e, posteriormente, a realização de especialização em Educação, em 2006, etapa fundamental para o aprofundamento teórico e o fortalecimento do trabalho desenvolvido com crianças da Educação Infantil (EI).

Em 2007, ingressei na rede pública municipal de Barra do Bugres – MT como professora efetiva da EI, iniciando minha atuação na Educação do Campo, em turmas multisseriadas, experiência que ampliou significativamente meu olhar sobre as diferentes realidades educacionais. O trabalho com crianças do meio rural contribuiu para a compreensão da importância da escuta sensível, da flexibilidade pedagógica e da valorização dos contextos socioculturais dos alunos como princípios de uma docência comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Ao longo da carreira, atuei também na coordenação pedagógica em instituições de EI e Ensino Fundamental, entre os anos de 2011 e 2023, exercendo funções voltadas à formação docente, ao acompanhamento das práticas pedagógicas e ao fortalecimento do trabalho coletivo nas unidades escolares. Essas experiências consolidaram meu interesse pela gestão pedagógica e pela formação de professores como elementos centrais para a melhoria da qualidade da educação.

Nos anos de 2024 e 2025, retornei à sala de aula, atuando com turmas da pré-escola, vivência que reafirmou minha convicção a respeito do papel fundamental do professor na construção do conhecimento infantil e no desenvolvimento das habilidades que servirão de base para toda a trajetória escolar.

Atualmente, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Unemat, turma de 2024, e desenvolvo uma pesquisa voltada à formação docente e ao Ensino de Ciências (EC) na EI. Nesse contexto, participo das formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), com destaque para o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), iniciativa inovadora que articula

leitura, ciências, artes e vida nas turmas de Pré I e Pré II, alinhada às diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Compreendo a EI como base estruturante do processo educativo e reconheço que investir na formação continuada dos professores é condição indispensável para a melhoria da qualidade do ensino. Diante dos desafios educacionais do município, a pesquisa desenvolvida busca analisar as contribuições do LEEI para as práticas pedagógicas, especialmente no EC, visando subsidiar reflexões que fortaleçam a EI em Barra do Bugres e reafirmem o compromisso com uma educação sensível, crítica e significativa para as crianças.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo da EI e nasce da trajetória profissional da pesquisadora enquanto professora dessa etapa da Educação Básica, compreendida como espaço de realização pessoal, compromisso ético e responsabilidade social. Inspirada na concepção freireana de que ensinar é um ato de alegria, mas também de rigor e responsabilidade, a prática docente cotidiana — marcada pela curiosidade, pela descoberta e pela construção coletiva de sentidos com as crianças e demais profissionais — constitui o ponto de partida desta investigação.

No cenário educacional brasileiro, a formação continuada de professores da EI tem ocupado lugar de destaque nos debates sobre a qualidade da Educação Básica, ainda que de forma tardia e descontínua. Entre os anos de 2017 e 2018, essa temática ganhou maior visibilidade com a ampliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que passou a contemplar a EI. Até então, no período de 2012 a 2018, o programa era direcionado exclusivamente aos professores do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, evidenciando uma lacuna histórica no que se refere à formação sistemática dos docentes da primeira etapa da Educação Básica.

Posteriormente, em 2019, a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº 9.765 — revogado em 2023 pelo Decreto nº 11.556, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada — reafirmou a centralidade da formação docente como elemento estruturante para a melhoria da qualidade educacional. No entanto, conforme apontam análises de Piasson *et al.* (2025), tais políticas não apresentaram diretrizes nacionais consistentes e continuadas voltadas especificamente à formação dos professores da EI, reforçando a fragilidade das ações formativas destinadas a essa etapa.

No contexto estadual, apenas nos anos de 2022 e 2023 o estado de Mato Grosso implementou uma política formativa direcionada à EI, por meio do Programa Alfabetiza-MT Educação Infantil, voltado aos professores do Pré II. A formação, realizada em polos organizados pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs), configurou-se como uma das primeiras iniciativas sistematizadas voltadas a essa etapa no âmbito estadual, incluindo o município de Barra do Bugres.

Em 2024, o Alfabetiza-MT Educação Infantil foi substituído pelo Programa Mais Infância, que passou a ofertar uma formação híbrida, composta por atividades *on-line* e encontros presenciais conduzidos pelas coordenações pedagógicas municipais. No município de Barra do Bugres, essa formação alcançou todos os profissionais da EI e foi subsidiada por

materiais pedagógicos elaborados por professores do próprio estado, considerando as especificidades regionais e fortalecendo as práticas docentes (Piasson *et al.*, 2025).

Ainda em 2024, o LEEI passou a integrar a política pública do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, sob coordenação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O LEEI propôs um percurso formativo presencial e *on-line*, com sólida fundamentação teórica, orientado pelo princípio do protagonismo infantil e pela valorização das práticas pedagógicas contextualizadas na EI.

No município de Barra do Bugres, o LEEI contemplou, em 2024, 43 professoras cursistas, correspondendo a 100% das professoras atuantes nas turmas de Pré I e Pré II. O percurso formativo estruturou-se a partir de nove cadernos pedagógicos, articulados a outras referências teóricas, abordando temas como concepções de infância, docência na EI, linguagem, práticas de leitura e escrita, currículo, mediação literária e diálogo com as famílias.

Entre as ações desenvolvidas no âmbito do LEEI, destaca-se o Ateliê Bem Olhar, concebido como um espaço formativo que amplia os modos de observar, experienciar e interpretar o território junto às crianças, extrapolando os limites da sala de aula. No contexto local, o Ateliê foi realizado às margens dos rios Bugres e Paraguai, incentivando as professoras a reconhecerem elementos do território como potenciais objetos de aprendizagem e investigação, favorecendo a construção de narrativas autorais e o fortalecimento do pertencimento cultural e comunitário.

A formação continuada promovida pelo LEEI fundamenta-se na concepção da criança como sujeito ativo do processo educativo, valorizando suas experiências, expressões e modos próprios de interação com o mundo. Nessa perspectiva, o Ateliê Bem Olhar propõe a ressignificação dos espaços educativos e favorece experiências investigativas que articulam conhecimento, território e cultura, possibilitando às crianças a produção de narrativas significativas.

O conceito de “Bem Olhar da Criança”, entendido como um olhar atento, sensível e investigativo sobre o mundo, favorece a emergência das chamadas narrativas encorajadoras, que repercutem tanto nas práticas pedagógicas quanto na organização metodológica desta pesquisa. Ao longo do processo formativo, as professoras valorizaram elementos históricos, culturais e ambientais do território, como os rios, o museu municipal, o departamento indígena, as hortas e os plantios, reconhecendo-os como espaços educativos potentes.

Como estratégia lúdica e formativa, foi criada a personagem arara *Huyxo*, uma arara-canindé típica do Cerrado, cujo nome, sugerido por uma professora cursista indígena, tem origem na língua Balatiponé. A personagem passou a mediar narrativas que articularam

observação, imaginação e problematização do contexto ambiental, fortalecendo o diálogo intercultural.

Durante os percursos investigativos com as crianças, as professoras atuaram como mediadoras das descobertas, permitindo que os interesses infantis orientassem as explorações. Os registros produzidos por meio de fotografias, filmagens e anotações constituíram importantes instrumentos de reflexão docente e planejamento pedagógico.

Nesse contexto, a pesquisadora voltou sua atenção ao EC, área que mobiliza o interesse das crianças e se relaciona diretamente com a compreensão do mundo natural e social. Investigar como as professoras se formam, se fortalecem profissionalmente e desenvolvem práticas integradas de Ciências na EI tornou-se a questão central desta pesquisa.

Esta pesquisa vai ao encontro de Sasseron e Carvalho (2008) ao defenderem que a aproximação das crianças com práticas investigativas desde os anos iniciais favorece a construção da alfabetização científica como um processo contínuo, que não se restringe a um único nível de ensino. A BNCC reforça essa perspectiva ao assegurar experiências que promovam a curiosidade, a investigação e a argumentação desde a EI (Brasil, 2018).

Programas como o LEEI legitimam-se, portanto, como iniciativas que articulam letramento, alfabetização científica e práticas interdisciplinares, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento (Castro; Lopes; Nogueira, 2025). No âmbito da formação docente, Marques e Marandino (2018), assim como Libâneo e Pimenta (1999), defendem a formação como um processo permanente, reflexivo e comprometido com a transformação social.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo geral identificar, analisar e descrever as percepções, contribuições e desafios relacionados à formação continuada promovida pelo LEEI nas práticas pedagógicas de professoras da EI, com ênfase no EC.

Como objetivos específicos, busca-se:

a) Descrever o processo de formação continuada desenvolvido em 2024 com professoras da Educação Infantil atuantes nas turmas de Pré I e Pré II no município de Barra do Bugres – MT;
b) Caracterizar os desafios enfrentados na aplicação das diretrizes do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) de forma interdisciplinar, com ênfase nas Ciências;
c) Compreender as percepções das professoras sobre as contribuições da formação para o aprimoramento profissional e para o desenvolvimento de práticas investigativas.

Assim, formula-se o seguinte problema de pesquisa:

Quais são as contribuições da formação continuada do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) para as práticas pedagógicas, sob a perspectiva das professoras que ensinam Ciências de forma interdisciplinar nas turmas da pré-escola, no município de Barra do Bugres – MT?

A investigação adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental, na escuta sensível das professoras e na interpretação das implicações da formação continuada nas práticas pedagógicas. Busca-se contribuir para o fortalecimento da EI, evidenciando possibilidades de qualificação do EC e da formação docente, em consonância com os princípios legais e pedagógicos que orientam a educação das infâncias.

1.1 Justificativa

A seguir, apresentam-se os aspectos que justificam a escolha do tema, o contexto empírico analisado e a contribuição esperada da pesquisa para o campo da EI, com atenção especial ao EC e à formação docente. Esses temas têm recebido crescente atenção em contextos internacionais, especialmente em países desenvolvidos, que reconhecem a importância do desenvolvimento cognitivo na primeira infância como base para o sucesso educacional em etapas posteriores. Nesse cenário, o LEEI, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), surgiu como uma ação significativa na qualificação das práticas pedagógicas dos professores da EI. De acordo com Libâneo (2011) e Fiorentini e Nacarato (2005), a formação continuada contribui para aprimorar a qualidade do ensino, refletindo a compreensão de que essa etapa é fundamental para a base educacional.

Nesse prisma, este estudo justifica-se pela necessidade de compreender como a formação continuada promovida pelo LEEI tem sido percebida pelos professores da EI no município de Barra do Bugres – MT, especialmente no que se refere ao EC nas turmas de Pré I e Pré II. A proposta é investigar em que medida essa política formativa tem favorecido a construção de práticas pedagógicas mais investigativas, contextualizadas e sensíveis às especificidades da infância. Como destacam Bourscheid e Wenzel (2022), a formação continuada precisa proporcionar aos professores espaços que articulem teoria e prática, permitindo-lhes reconhecer a importância do EC para o desenvolvimento infantil e integrar esse conhecimento de maneira significativa à realidade das crianças.

A trajetória da pesquisadora como professora e coordenadora pedagógica, iniciada em 2007 no município de Barra do Bugres, constitui um referencial relevante para a realização deste estudo. A experiência adquirida em diferentes instituições educacionais, incluindo escolas

do campo e centros de EI, associada ao retorno à docência em 2024, evidencia o compromisso contínuo com a qualificação da EI. A atual vinculação ao PPGECM/Unemat – Barra do Bugres (2024-2025), ao qual se insere o desenvolvimento desta dissertação, oferece oportunidade de aprofundar a análise das práticas pedagógicas e avaliar criticamente os efeitos da formação promovida pelo LEEI.

A formação continuada promovida pela SMEC, em consonância com as diretrizes do LEEI, tem desempenhado papel relevante na qualificação profissional de professores da rede municipal. A implementação de uma abordagem diferenciada e intensiva, especialmente nas turmas do Pré I e Pré II, tem revelado contribuições importantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Nesse contexto, esta pesquisa propõe-se a investigar essas contribuições, com um olhar voltado às ações relacionadas ao EC, buscando compreender seus impactos na prática docente e na formação das crianças.

Reconhecendo a importância da EI como alicerce do processo educativo, conforme destacam Aquino e Duarte (2025), é nessa etapa que se constituem os fundamentos do desenvolvimento integral da criança, o que demanda práticas pedagógicas intencionais e formadores qualificados. A pesquisa torna-se ainda mais relevante diante dos desafios educacionais refletidos em indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que evidenciam a necessidade de investimentos em políticas educacionais que fortaleçam as etapas iniciais do percurso escolar. A melhoria da qualidade do ensino na EI é essencial para assegurar o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais fundamentais à aprendizagem contínua no Ensino Fundamental. Nesse sentido, investigar as contribuições da formação continuada promovida pelo LEEI às práticas pedagógicas torna-se estratégia essencial para subsidiar ações que fortaleçam a formação docente e assegurem experiências educativas mais significativas e equitativas para as crianças de Barra do Bugres.

Diante dos fundamentos apresentados na justificativa, torna-se necessário estabelecer o embasamento teórico que sustenta a análise proposta nesta pesquisa. A compreensão do LEEI para as práticas pedagógicas no EC na EI exige a articulação de referenciais que discutem a infância, a formação docente, o letramento científico e as políticas públicas educacionais.

1.2 Estado do conhecimento

Esta seção apresenta a revisão bibliográfica que serve de alicerce para a proposta de estudo. A seleção dos trabalhos foi realizada de maneira criteriosa, buscando identificar e analisar as semelhanças e diferenças nas discussões presentes nas pesquisas que se aproximam

da temática central. Esse procedimento permite uma síntese organizada e abrangente da produção científica, conforme o destaque dado por Morosini e Fernandes (2014) sobre a relevância de se sintetizar o conhecimento relacionado a um tema específico, fornecendo a base para o desenvolvimento e o posicionamento do trabalho.

A pesquisa foi conduzida no mês de dezembro de 2025, utilizando o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O Quadro 1, a seguir, apresenta os descritores e a quantidade de trabalhos registrados nas plataformas, que passaram por refinamento, inclusão e exclusão de acordo com o critério adotado, que foi atender aos descritores enumerados abaixo:

Quadro 1 – Levantamento de pesquisas identificadas nos bancos Capes e BDTD e critérios de seleção

Descritor	**Capes – teses e dissertações**	**BDTD**	**Critérios**
1 - “Formação" *and* "Educação Infantil" *and* "Ensino de Ciências"	313	242	**Refinamento**: Número excessivo de trabalhos com abordagens diversas, exigindo filtragem (leitura dos títulos, resumos e palavras-chave para excluir trabalhos que, embora retornassem nos descritores, não tratavam da Educação Infantil, do Ensino de Ciências ou da formação continuada, apresentando abordagens distantes do foco desta dissertação).
2 - “LEEI” *and* “Ensino de Ciências”	15	39	**Critérios de exclusão**: • Trabalhos com foco em Matemática • Pesquisas sobre deficiência visual • Estudos voltados à Química • Pesquisas referentes ao 3º ano do Ensino Fundamental • Trabalhos do Ensino Médio • Estudos sobre robótica • Pesquisas sobre geometria • Trabalhos relacionados à

Descritor	Capes – teses e dissertações	BDTD	Critérios
			estatística • Pesquisas da área de Medicina • Estudos sobre trabalho informal
3 - “Leitura e escrita na Educação Infantil” *and* “Ensino de Ciências”	147	1	**Critérios de exclusão**: • Documento não disponível • Quantitativo amplo de trabalhos
4 - "Educação Infantil" *and* "Ciências Naturais"	62	85	**Inclusão**: • trabalhos da BDTD • 1 trabalho da Capes **Critérios de exclusão**: • Trabalhos com foco em Matemática • Pesquisas sobre crianças surdas • Estudos referentes ao 2º ciclo do Ensino Fundamental • Pesquisas sobre TEA • Trabalhos de Etnomatemática • Estudos sobre geometria • Pesquisas sobre deficiência visual • Trabalhos sobre Educação de Surdos • Pesquisas do Ensino Médio • Estudos sobre deficiência intelectual • Trabalhos com foco em cultura indígena
5 - “Leitura e escrita na Educação Infantil" *and* "Formação continuada"	27	9	**Inclusão**: • 9 trabalhos da BDTD • 1 trabalho da Capes (indisponível) • **Critérios de exclusão**: Trabalhos voltados à formação de coordenadores • Pesquisas da área de Artes • Estudos sobre operações aritméticas

Descritor	Capes – teses e dissertações	BDTD	Critérios
			• Trabalhos duplicados nas plataformas

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o Quadro 1, foram utilizados cinco descritores, de modo que os descritores 1 e 2 passaram por refinamento e exclusão devido ao número excessivo de trabalhos e à presença de temas não relacionados ao título desta dissertação.

No descritor 3, registraram-se 147 trabalhos, o que inviabilizou a leitura devido à quantidade excessiva, e o único que atendeu ao descritor estava indisponível. Seguindo o refinamento com o descritor 4, foram incluídos três trabalhos, e no descritor 5 foram incluídos dez trabalhos; porém, um deles estava indisponível, totalizando 14 trabalhos (ver Quadro 2), dos quais 12 estavam disponíveis e foram lidos e resumidos para a produção do estado do conhecimento.

Assim sendo, o recorte temporal adotado, compreendendo o período de 2015 a 2025, resultou na identificação de pesquisas distribuídas entre 11 registros na BDTD e 1 na Capes

Ressalta-se que algumas pesquisas se encontravam em ambos os bancos de dados. A partir dos critérios de inclusão e exclusão, observou-se que muitas delas exploravam temas e objetivos substancialmente diferentes daqueles propostos.

Para corporificar a identificação e seleção dos estudos, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, permitindo identificar as características principais das produções científicas relacionadas ao assunto. Vale destacar que, durante a pesquisa, foram testados outros termos de busca adicionais, tais como “alfabetização científica na Educação Infantil”, “ciências na Educação Infantil”, “formação de professores da Educação Infantil”, “práticas investigativas na Educação Infantil” e “interdisciplinaridade na Educação Infantil”. Contudo, nenhum desses descritores retornou resultados pertinentes ao objeto desta dissertação.

O Quadro 2 identifica os 14 trabalhos selecionados que compõem o estado do conhecimento em relação à temática, sendo composto por cinco colunas que apresentam: nome dos autores; títulos dos trabalhos; tipo do trabalho, sendo D para dissertações e T para teses; e, por fim, o ano da pesquisa.

Quadro 2 – Dissertações e teses que compõem o estado do conhecimento

	Autor	Título	Tipo*	Ano
1	Adriana Cabral Pereira de Araujo	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professores de crianças de 4 e 5 anos	D	2019

	Autor	Título	Tipo*	Ano
2	Rebeca Ramos Campos	Das necessidades de formação docente à formação contínua de professoras da Educação Infantil	T	2017
3	Evaneida Soares Carneiro	Formação continuada de professores da pré-escola: uma avaliação em profundidade do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	D	2025
4	Carolina Mariane Miguel	Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP	D	2015
5	Maria Conceição Lira da Silva	Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	D	2019
6	Josivania Pereira Mendonça de Souza	Ciências Naturais na Educação Infantil: práticas e saberes docentes revelados nos registros pedagógicos	D	2019
7	Raquel de Abreu Fochesato	O Ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil: um olhar para currículos do curso de licenciatura em Pedagogia	D	2024
8	Laure Monique Silva Santos	Concepções dos professores de Educação Infantil sobre o Ensino de Ciências Naturais	D	2021
9	Vailma Martins de Medeiros	Formação continuada de coordenadores pedagógicos em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil	D	2024
10	Milena Rodrigues Rocha Bretanha	Práticas de letramento: formação continuada para professoras das escolas públicas de Educação Infantil da rede municipal de Jaguarão/RS	D	2023
11	Maria do Carmo Rezende dos Santos Assunção de Oliveira	O PNAIC pré-escola e a formação de professoras e de crianças como leitoras de literatura	D	2022

	Autor	Título	Tipo*	Ano
12	Maria Clara Fontes de Mello Coelho	Entreatos de brincar, ler e escrever :um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos	D	2023
13	Eliane Costa Briao **Indisponível**	Leitura e escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996 - 2017)	D	2019
14	Helane Mary de Oliveira Prado **Indisponível**	O currículo e a educação em Ciências na Educação Infantil: trajetórias construídas e em construção das propostas curriculares na Secretaria Municipal de Educação de Manaus	D	2018

Legenda: D - Dissertação. T - Tese
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Apesar dos esforços, os resultados obtidos nas buscas não foram satisfatórios. Encontraram-se trabalhos que apresentavam abordagens diversas e objetivos distintos da proposta, além da recuperação de estudos já selecionados, o que sugere uma possível limitação na disponibilidade de pesquisas específicas sobre o tema.

Na pesquisa de Miguel (2015), de caráter qualitativo e intervenção-pesquisa, investigam-se as concepções e práticas de leitura e escrita de seis professoras e uma assistente pedagógica em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) daquela cidade. A autora detalha o contexto histórico e político-pedagógico da rede municipal de Santo André – SP, incluindo a evolução das políticas de alfabetização e a transição entre EI e Ensino Fundamental. O trabalho analisa as contradições e tensões enfrentadas pelas professoras na aplicação de práticas construtivistas e lúdicas de alfabetização, em oposição a métodos mais tradicionais. A metodologia incluiu análise documental, encontros de formação continuada e entrevistas, visando subsidiar a qualificação do processo de aquisição da leitura e da escrita na EI.

A pesquisa de Silva (2019), apresentada à Universidade Federal de Pernambuco, analisa as práticas de ensino de leitura e escrita de duas professoras da EI que participaram do PNAIC-EI. A autora examina como a formação continuada influenciou as estratégias pedagógicas das professoras, especialmente no que se refere aos aspectos de letramento e apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) em turmas de crianças de quatro e cinco anos. O trabalho apresenta a metodologia de coleta de dados, a revisão de literatura sobre o tema e a discussão dos resultados observados nas rotinas das professoras. As descobertas mostram que a formação

PNAIC-EI foi significativa para as professoras, embora existam diferenças em suas abordagens, como o foco em vogais versus consciência fonológica.

A pesquisa de Campos (2017) utilizou a pesquisa-ação e o estudo de caso para investigar as necessidades de formação dos professores e propor um curso de ação didático-pedagógica centrado em leitura e escrita na pré-escola. Os resultados sugerem que a formação contínua, quando baseada nas necessidades reais dos educadores, contribui significativamente para a superação de dificuldades na prática pedagógica. Além de apresentar a metodologia e os resultados, o documento aborda criticamente as políticas nacionais de educação e a importância da valorização profissional dos professores.

Carneiro (2025) tem como foco uma avaliação em profundidade da formação continuada de professores da pré-escola no município de Caucaia – CE. A pesquisa avalia especificamente o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e seu componente, o LEEI. A metodologia empregada é qualitativa, utilizando questionários e grupos focais com as formadoras municipais para analisar a implementação da política e a relação entre o CNCA, a formação docente e as práticas pedagógicas. O estudo também contextualiza historicamente a evolução do conceito de infância, as políticas de alfabetização no Brasil (como PNAIC e PNA) e a importância de integrar alfabetização e letramento de maneira lúdica na EI. As considerações finais abordam desafios logísticos e de recursos, além de confirmarem a contribuição dos programas para o aprimoramento profissional das professoras.

Araujo (2019) analisa a proposta de formação de professores do PNAIC. O foco da pesquisa está na inclusão de professoras da pré-escola (crianças de quatro e cinco anos) nesse programa de formação continuada. A dissertação busca identificar as concepções de infância e de formação continuada nos documentos oficiais do PNAIC e nos cadernos de formação, utilizando referenciais teóricos de Sarmento, Tardif e Ball. A análise revela uma articulação entre o conteúdo formativo, que valoriza a criança como sujeito de direitos e as culturas da infância, e os documentos oficiais, que enfatizam a melhoria do desempenho e dos resultados, refletindo uma lógica de performatividade e gerencialismo.

Souza (2024) apresenta uma pesquisa que se concentra na análise de registros pedagógicos de uma professora da EI em São Paulo. O estudo examina as ações da docente durante um projeto de plantio de girassóis envolvendo 35 crianças de três a quatro anos, utilizando os registros como ferramentas de reflexão e documentação. A investigação empregou análise de conteúdo em escritos, fotografias e falas das crianças para identificar o conhecimento pedagógico mobilizado na tomada de decisões. Os resultados revelam que, apesar da falta de formação específica em Ciências Naturais, a professora demonstrou intencionalidade

pedagógica e valorização do EC na infância. A pesquisa conclui que o uso de diversos recursos e o registro sistemático das experiências favoreceram o engajamento das crianças e a aprendizagem significativa em uma abordagem investigativa.

Fochesato (2019) apresenta uma pesquisa documental de natureza qualitativa que tem como foco investigar o conhecimento de Ciências Naturais presente nas ementas e nos planos de ensino dos cursos de Licenciatura em Pedagogia em Universidades Públicas Federais, especialmente no que se refere à EI. O objetivo principal é identificar a base de conhecimentos necessária para o Ensino de Ciências Naturais nesse nível de ensino, analisando documentos curriculares por meio da Análise de Conteúdo e utilizando códigos baseados em autores como Carlsen e Shulman. Os resultados indicaram a presença de todos os conhecimentos necessários nas disciplinas analisadas, levando à proposta de um modelo de base de conhecimento para o EC na EI. O estudo busca contribuir para repensar a estrutura curricular desses cursos e fomentar futuras investigações sobre a formação de pedagogos na área. Adicionalmente, o texto levanta questionamentos sobre se os cursos de Pedagogia estão realmente focados na formação de professores e se preparam adequadamente para a EI.

Santos (2021) apresenta um estudo que analisa as concepções de professores da EI sobre o Ensino de Ciências Naturais, com o objetivo de promover reflexão e organização de ações pedagógicas significativas nessa etapa inicial. A pesquisa defende o EC como parte integrante da formação que contribui para o desenvolvimento integral e a criticidade da criança, indo além de um modelo disciplinar. Para isso, aplicaram-se questionários com doze professores em Maceió – AL utilizando a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico e analítico. Os resultados indicam que a maioria dos educadores acredita na possibilidade de ensinar Ciências na EI por meio de práticas pedagógicas investigativas, reconhecendo as crianças como sujeitos pensantes. O trabalho conclui que é necessário continuar a discussão sobre o tema para fortalecer práticas de ensino que valorizem as potencialidades das crianças e seu senso crítico.

Medeiros (2024) apresenta um Projeto de Intervenção focado na formação continuada de coordenadores pedagógicos em escolas públicas de EI na rede municipal de Seabra – BA, visando promover o direito da criança à participação em práticas de leitura e escrita. O objetivo principal é fomentar a ressignificação das práticas profissionais desses coordenadores por meio de uma abordagem de pesquisa-formação qualitativa, destacando a centralidade de seu papel como formadores de professores. Os procedimentos de produção de dados enfatizaram as vozes e experiências das coordenadoras em movimentos formativos colaborativos, que se mostraram eficazes para fortalecer as práticas de alfabetização em uma perspectiva construtivista psicogenética. Um resultado-chave é a criação de uma série documental audiovisual como

Produção Técnica-Tecnológica (PTT), destinada a ser um dispositivo formativo para aprimorar as práticas e o Sistema Municipal de Ensino. O estudo finaliza reiterando a urgência de políticas públicas que garantam formação contínua e de qualidade a esses profissionais, impactando diretamente na aprendizagem das crianças.

Bretanha (2023) descreve um trabalho de pesquisa-ação focado na formação continuada de professoras da EI em Jaguarão – RS. O principal objetivo do estudo foi analisar as compreensões das professoras sobre as diferenças e a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, utilizando uma metodologia de intervenção que incluía entrevistas diagnósticas e rodas de formação *on-line*. Os resultados indicaram que, por meio dos debates e da reflexão sobre suas práticas diárias, as professoras aperfeiçoaram seus conhecimentos e reconheceram a presença do letramento em seus planejamentos. A pesquisa também sugere a relevância de futuras formações coletivas que nasçam das necessidades pedagógicas, embora tenha identificado uma restrição na escrita reflexiva das participantes, que se manifestaram mais pela oralidade. O estudo conclui que a temática escolhida foi efetiva, gerando reflexões importantes e compartilhamento de práticas pedagógicas.

Oliveira (2022) apresenta uma análise detalhada da influência do PNAIC Pré-Escola na formação profissional e nas práticas pedagógicas de professoras de Minas Gerais, coordenadas pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A pesquisa, de abordagem qualitativa, objetivou descrever o contexto da formação e avaliar como as cursistas perceberam a adequação do material didático, bem como o impacto do Pacto em sua formação como leitoras de literatura e mediadoras de leitura para as crianças. Os resultados indicam que o PNAIC teve um impacto parcial nas práticas, atuando mais como aprimoramento do que como elemento de mudança, e que, apesar de ser uma iniciativa relevante, enfrentou fragilidades como a redução da carga horária e a falta de material impresso. Conclui-se que a formação influenciou positivamente a conscientização das professoras sobre o papel da literatura, mas foi insuficiente para garantir a apropriação de conhecimentos basilares para uma mediação qualificada, destacando-se a necessidade de políticas de formação continuada mais contextualizadas e permanentes.

Coelho (2023) apresenta um estudo de natureza qualitativa e exploratória, utilizando a etnopesquisa com base em uma abordagem fenomenológica, que investigou a relação entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever em crianças de cinci anos em um Centro Municipal de Educação Infantil em Salvador. A pesquisa, que utilizou observação participante e análise documental, focou em jogos simbólicos de salão de beleza e barbearia para entender como as crianças incorporavam recursos escritos. Os resultados indicaram que as crianças separavam claramente o brincar do ler e escrever, frequentemente associando estes últimos a uma lógica

acadêmica de acerto e erro, vista como inconciliável com a cultura do brincar. O estudo sugere que a invisibilidade da escrita em documentos curriculares e a falta de políticas de formação continuada podem contribuir para essa separação, propondo a necessidade de ampliar a discussão sobre o direito das crianças pequenas à cultura escrita.

2 PERCURSOS TEÓRICOS

A fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa se estrutura a partir de um conjunto de eixos interdependentes, essenciais para a compreensão das contribuições da formação continuada promovida pelo LEEI e do EC de forma interdisciplinar.

Este capítulo está organizado de forma a abordar, inicialmente, as concepções contemporâneas de infância e a importância da EI como etapa fundamental no processo educativo. Em seguida, discutem-se os fundamentos do letramento e da alfabetização científica nesse segmento, com ênfase nas práticas investigativas e na mediação docente. Por fim, analisa-se o papel da formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores, considerando tanto os referenciais legais quanto os desafios e potencialidades das políticas públicas implementadas no contexto municipal. Essa estrutura visa oferecer uma base teórica sólida para a análise dos dados e para a problematização crítica da realidade investigada.

2.1 Educação Infantil no Brasil: marcos históricos e legais

A constituição da EI no Brasil está intrinsecamente relacionada às transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas ao longo do processo histórico, especialmente a partir da modernidade. Suas origens encontram-se associadas às mudanças nas formas de organização do trabalho, à inserção progressiva da mulher no mercado laboral e às lutas sociais por direitos, fatores que moldaram tanto o caráter inicial assistencialista quanto a posterior afirmação da EI como direito educacional.

As origens históricas e o caráter assistencialista do atendimento à infância remontam ao advento da Revolução Industrial na Europa, quando se intensificaram as transformações nas relações de trabalho, favorecendo a inserção da mulher nas fábricas e gerando a necessidade de espaços destinados ao cuidado dos filhos das operárias. Nesse contexto, surgiram os primeiros arranjos de atendimento à infância, marcados pela custódia e pela assistência, sem intencionalidade pedagógica sistematizada. Inicialmente, os cuidados eram prestados pelas chamadas “mães mercenárias”, mulheres que acolhiam, de forma precária, os filhos de outras trabalhadoras (Gonçalves *et al.*, 2024).

No Brasil, esse movimento foi intensificado com o crescimento industrial e a organização do movimento operário, que passou a reivindicar melhores condições de trabalho e a criação de instituições para o atendimento das crianças pequenas. Assim, emergiram creches, escolas maternais e jardins de infância, muitas vezes vinculados às próprias fábricas.

Para alguns empresários, tais iniciativas representavam vantagens produtivas, uma vez que operárias mais satisfeitas tendiam a apresentar melhor desempenho laboral (Gonçalves *et al.*, 2024).

A emergência da dimensão educativa e das políticas públicas para a infância ocorreu, sobretudo, a partir das décadas de 1960 e 1970, quando, tanto no Brasil quanto em outros países, o atendimento à criança pequena passou a ser concebido como estratégia para enfrentar desigualdades sociais. Nesse período, consolidaram-se propostas pedagógicas voltadas à EI, especialmente em instituições públicas destinadas às crianças de famílias de baixa renda. Defendia-se a estimulação precoce do desenvolvimento cognitivo e o preparo para a alfabetização como meios de promoção da igualdade de oportunidades desde a primeira infância (Pacheco, 2022).

Na década de 1970, a educação de crianças de zero a cinco anos passou a ocupar lugar de maior relevância nas políticas públicas e nas teorias educacionais brasileiras. Creches e pré-escolas ganharam visibilidade social, impondo ao Estado a responsabilidade de ampliar o acesso e reconhecer os direitos educacionais dessa faixa etária, sobretudo no contexto de redemocratização do país (Pacheco, 2022).

A Constituição Federal de 1988 e a consolidação da EI como direito. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco decisivo para a EI ao reconhecer a criança como cidadã e sujeito de direitos. Ao inserir a creche no capítulo da educação, o texto constitucional redefiniu as relações entre criança, Estado e sociedade, assegurando o direito à educação desde a primeira infância. O artigo 208, inciso IV, estabelece o dever do Estado com o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade, reforçando o princípio da proteção integral (Brasil, 1988).

Esse marco jurídico foi consolidado pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que reafirma a criança como sujeito de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), que definiu a EI como a primeira etapa da Educação Básica. Tais dispositivos normativos romperam definitivamente com a lógica assistencialista, reconhecendo a EI como direito fundamental e dever compartilhado entre Estado, família e sociedade (Gonçalves *et al.*, 2024).

No âmbito da legislação educacional, a LDB/1996 reconhece a avaliação como elemento constitutivo do processo pedagógico na EI. O artigo 31 estabelece que a avaliação precisa ocorrer por meio do acompanhamento e do registro contínuo do desenvolvimento da criança, sem finalidade classificatória ou de promoção para etapas subsequentes da Educação

Básica. Essa orientação aplica-se às instituições públicas e privadas, tendo como objetivo subsidiar a reflexão e a reorganização das práticas pedagógicas (Brasil, 1996, 2016).

Nessa perspectiva, a EI passa a ter como foco o desenvolvimento integral da criança, compreendida como sujeito singular e socialmente inserido. O trabalho pedagógico precisa articular o cuidado relacional, que favorece a interação e a socialização, e o cuidado individual, que respeita a singularidade de cada criança, assegurando uma abordagem integral e contextualizada do desenvolvimento infantil (Silva, 2020).

A expansão da obrigatoriedade e o fortalecimento dos marcos legais também contribuíram para a consolidação da EI. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, tornou obrigatória e gratuita a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. Com essa alteração, a pré-escola passou a integrar o ensino obrigatório, reforçando o reconhecimento da EI como etapa estruturante do percurso educacional e ampliando a responsabilidade do Estado na garantia do direito à educação desde os primeiros anos de vida (Silva, 2020).

As disputas e tensões em torno da EI, especialmente no que se refere à creche, refletem heranças históricas do período em que essas instituições se encontravam à margem do campo educacional. Conforme Campos (2020), muitos dos mal-entendidos atuais decorrem das posições antagônicas construídas durante o processo de redemocratização, quando se redefinia o estatuto legal da educação da criança pequena.

Nesse sentido, a consolidação da EI como direito educacional está diretamente relacionada à qualificação dos profissionais que atuam nesse campo. Historicamente, a docência na EI foi associada à extensão do papel materno, compreendida como vocação feminina e pouco valorizada do ponto de vista salarial e formativo (Brasil, 2016). Essa concepção contribuiu para a desvalorização do trabalho docente e para a precarização do atendimento às crianças.

Superar essa lógica implica reconhecer que a docência na EI exige formação específica, domínio teórico-metodológico e compreensão da articulação entre cuidar e educar, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Desconsiderar essa especificidade representa um retrocesso histórico e pedagógico, pois o trabalho educativo com crianças pequenas demanda conhecimentos oriundos da pedagogia, da psicologia, das artes, da filosofia e de outros campos do saber (Vicentini *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a formação continuada configura-se como direito dos professores e dever das instituições educacionais, sendo elemento estratégico para a garantia da qualidade da EI. Conforme destacam Delfini e Alexandria (2024), o desenvolvimento profissional docente

impacta diretamente as práticas pedagógicas e, consequentemente, a qualidade da educação ofertada às crianças.

Considerações sobre os marcos legais da EI e a trajetória histórica da EI no Brasil revelam um processo marcado por lutas sociais, tensionamentos políticos e avanços normativos, que culminaram na afirmação da EI como direito inalienável das crianças. Da lógica assistencialista inicial à consolidação de um marco legal robusto, observa-se a centralidade da infância nas políticas educacionais contemporâneas.

2.2 Um olhar sobre a Educação Infantil na BNCC

As discussões sobre a EI no Brasil são amplas e envolvem diversas abordagens teóricas e políticas. Neste trabalho, opta-se por realizar um retrospecto dos principais marcos legais, com início na Constituição Federal de 1988 e passando por legislações como a LDB; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009; e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Esse percurso culmina na análise e discussão da BNCC (Silva, 2020).

No contexto da elaboração e da discussão da BNCC, destaca-se a revogação da Portaria do MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, que regulamentava o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb). Essa normativa previa a implementação do referido sistema a partir da aprovação da BNCC. A revogação está associada à fragilização das políticas públicas voltadas à EI e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando uma tendência ao fortalecimento de modelos de gestão educacional baseados em avaliações externas padronizadas. Essa perspectiva, conforme apontam Barbosa, Silveira e Soares (2019), favorece uma racionalidade técnico-administrativa que desconsidera as complexidades do cotidiano escolar e as especificidades pedagógicas de cada etapa educativa. Freitas, Costa e Miranda (2014) também alertam para os riscos de uma educação regida por metas e indicadores, que tende a reduzir o processo formativo à lógica da mensuração, enfraquecendo o papel crítico e emancipador da escola.

A revogação da Portaria nº 369/2016 gerou manifestações de repúdio por parte de diversas entidades educacionais, entre elas a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Fórum Nacional de Formação de Professores (Anfope) e a Rede da Campanha

Nacional pelo Direito à Educação. Essas organizações interpretaram a medida como um indicativo de descontinuidade das políticas públicas voltadas à Educação Básica e de fragilização do compromisso do governo federal, à época sob a gestão de Michel Temer, com a consolidação de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada (Barbosa; Silveira; Soares, 2019).

A concepção de infância atualmente em vigor é fruto de um processo histórico, construído tanto no interior da sociedade quanto nas instituições educacionais. No contexto da EI, adotar uma concepção clara de infância é essencial, pois ela orienta as práticas pedagógicas e define como a criança será acolhida e compreendida nesses espaços. Essa compreensão também repercute diretamente no reconhecimento dos direitos das crianças e na valorização de suas especificidades (Teles; Rocha, 2023).

Destaca-se, nas três versões da BNCC voltadas à EI, a concepção de infância que orienta suas diretrizes. A BNCC, como documento normativo, define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os estudantes da Educação Básica precisam desenvolver ao longo de sua trajetória escolar (Teles; Rocha, 2023).

A BNCC define os campos de experiências como eixo central da proposta curricular, organizando-os de forma a promover o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões física, emocional, cognitiva, social, ética e estética. Os campos incluem: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Essa estrutura reforça a inseparabilidade entre cuidado e educação, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção de sentidos desde os primeiros anos de vida (Filipe; Silva; Costa, 2021).

A concepção de desenvolvimento expressa na BNCC rompe com modelos maturacionistas e instrucionistas, priorizando a construção ativa do conhecimento em contextos pautados na interação, no brincar e nas relações afetivas. A intencionalidade pedagógica ocupa lugar central, cabendo ao professor planejar e organizar experiências que favoreçam a curiosidade, a autonomia, a cooperação e o pensamento crítico das crianças (Teles; Rocha, 2023).

Além disso, a BNCC reafirma o direito à educação desde os primeiros anos de vida, consolidando a EI como etapa fundamental do processo de escolarização. O documento orienta que a prática pedagógica nesse nível de ensino precisa promover a ampliação dos repertórios culturais das crianças, assegurando-lhes igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem, em consonância com os princípios de equidade, inclusão e justiça social (Brasil, 2018).

Destaca-se que a implementação da BNCC na EI demanda não apenas adequações curriculares, mas também transformações significativas na formação dos professores, na gestão escolar e na compreensão coletiva sobre o papel social da escola. A superação de práticas fragmentadas e normativas requer uma atuação intencional, crítica e democrática, que reconheça a infância como uma etapa plena de vivências e aprendizagens, e não apenas como preparação para fases posteriores da escolarização (Filipe; Silva; Costa, 2021).

As concepções contemporâneas de infância rompem com a visão tradicional de que a criança é um ser incompleto, em desenvolvimento rumo à adultez. Hoje, a infância é compreendida como uma etapa com valor próprio, na qual a criança é um sujeito histórico, cultural e social, ativa na produção de significados e aprendizagens. Essa perspectiva está amplamente refletida na BNCC, que reconhece a criança como protagonista do seu processo educativo, dotada de direitos e capacidades desde o nascimento. Como apontam Teles e Rocha (2023), infere-se que a concepção de infância que considera a criança como protagonista permaneceu nas três versões do documento que prescreve o currículo nacional.

Nesse novo paradigma, a EI assume papel essencial como base da escolarização. Mais do que uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, a EI é concebida como momento inaugural do percurso educativo, quando se constituem os primeiros vínculos com o conhecimento, com o outro e com o mundo. A BNCC reforça essa função ao organizar as aprendizagens infantis em campos de experiências, de modo a garantir que a educação ocorra de forma contextualizada, gerando o senso de valor desde os primeiros anos de vida (Jeduca, 2020).

O desenvolvimento integral da criança — físico, emocional, cognitivo e social — é o princípio norteador da proposta curricular da EI na BNCC. Tal concepção rejeita abordagens fragmentadas e reducionistas, enfatizando a inseparabilidade entre cuidar e educar. Ao estabelecer as competências, a BNCC reconhece que a educação tem o papel de promover a construção de uma sociedade comprometida com a dignidade humana e com a preservação do meio ambiente, contexto no qual o EC se torna indispensável. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (Brasil, 2013), mostrando-se alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018).

As interações, o brincar e as relações afetivas são compreendidos como experiências fundantes que promovem aprendizagens amplas, coerentes com a natureza da infância e com os direitos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Conforme Silva *et al.* (2025), a

BNCC propõe um currículo estruturado em cinco campos de experiências, enfatizando o brincar e as interações como eixos centrais do aprendizado, com o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social de forma integrada.

Conforme estabelece o artigo 4º das DCNEI, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009, a concepção de criança é reconhecida como sujeito de direitos, possuidora de identidade própria e participante ativa de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. As DCNEI, reforçadas pela BNCC, orientam que as práticas pedagógicas nessa etapa precisam ser fundamentadas em dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. Esses eixos não são meros recursos metodológicos, mas experiências fundantes da infância, que respeitam a forma como as crianças percebem, sentem e se relacionam com o mundo. A brincadeira, nesse contexto, não é vista como simples passatempo, mas como linguagem própria da criança, pela qual experimenta, questiona, interpreta e constrói sentidos sobre aquilo que vivencia. Já as interações com os pares, adultos, objetos e ambientes são essenciais para a formação da subjetividade, da autonomia e do pertencimento social. O documento propõe os direitos de aprendizagem para o ensino e desenvolvimento na EI (Brasil, 2018).

De acordo com a BNCC, a EI assegura às crianças um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento que orientam as práticas pedagógicas e garantem experiências educativas integrais e significativas. Esses direitos pressupõem que as crianças convivam com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro e desenvolvendo o respeito às culturas e às diferenças que constituem a diversidade humana.

A BNCC reconhece o brincar como eixo estruturante da EI ao assegurar que as crianças brinquem cotidianamente de diferentes formas, em variados espaços e tempos, com parceiros diversos, ampliando o acesso às produções culturais e fortalecendo a imaginação, a criatividade e as experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas e sociais.

Outro direito fundamental refere-se à participação ativa das crianças nos processos que envolvem a vida cotidiana da instituição educativa, incluindo o planejamento, a escolha de brincadeiras, materiais e ambientes, bem como a realização das atividades propostas, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, da tomada de decisões e da construção de conhecimentos por meio de múltiplas linguagens.

A BNCC também assegura o direito de explorar, incentivando as crianças a investigar movimentos, gestos, sons, formas, cores, texturas, palavras, emoções, transformações, relações, histórias, objetos e elementos da natureza, tanto no espaço escolar quanto fora dele. Essas experiências ampliam os saberes culturais e favorecem a articulação entre diferentes áreas do

conhecimento, como as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia, em uma perspectiva integrada e significativa.

Expressar-se constitui outro direito essencial, uma vez que a criança é reconhecida como sujeito dialógico, criativo e sensível, capaz de manifestar necessidades, sentimentos, emoções, dúvidas, hipóteses, descobertas e opiniões por meio de diversas linguagens. Por fim, a BNCC destaca o direito de conhecer-se, possibilitando à criança a construção de sua identidade pessoal, social e cultural, bem como o desenvolvimento de uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, a partir das experiências de cuidado, interação, brincadeira e linguagem vivenciadas na instituição escolar, no contexto familiar e na comunidade (Brasil, 2018).

Quando a criança brinca e interage, aprende ativamente, desenvolvendo competências cognitivas, sociais, afetivas e motoras. Esse processo acontece de forma integrada, e não fragmentada por áreas do saber. Por isso, o papel do professor na EI é criar contextos ricos em significados, mediar os encontros, escutar com sensibilidade e promover situações que ampliem as experiências infantis de forma ética, estética e lúdica. Ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos de direitos e potentes em suas aprendizagens, conforme a proposta curricular da BNCC, rompe-se com modelos escolares tradicionalmente instrucionistas, que desconsideram a especificidade da infância.

Nesse sentido, garantir a centralidade das brincadeiras e das interações nas práticas pedagógicas é afirmar o direito das crianças a uma educação que respeite seu tempo, seus interesses e sua forma de ser e estar no mundo. Isso, pois, a criança é um

> sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Esse entendimento requer a presença de profissionais capacitados e conscientes de seu papel na mediação das experiências educativas. O planejamento pedagógico precisa considerar os interesses, os saberes prévios e as necessidades das crianças, respeitando sua diversidade e promovendo a equidade. Assim, a prática docente na EI precisa ser intencional, sensível e responsiva, centrada na criança e na criação de contextos que favoreçam sua expressão e autonomia. Como ressaltam Alves, Pereira e Bonfanti (2017), a prática exige flexibilidade, requer que o professor tenha um olhar sensível às singularidades que as crianças podem apresentar, que tenha a percepção dos momentos mais adequados para determinadas atividades e que saiba fazer modificações de suas ideias quando for preciso.

Portanto, a valorização da infância e a consolidação da EI como base da escolarização exigem políticas públicas consistentes, formação docente qualificada e um compromisso ético com os direitos da criança. A implementação da BNCC precisa ser acompanhada de investimentos estruturais e pedagógicos que permitam às instituições ofertar uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada, que efetivamente contribua para o desenvolvimento integral das crianças brasileiras.

2.3 Formação continuada de professores e professoras na Educação Infantil

É reconhecido que os profissionais que atuam na EI necessitam de formação constante e continuada. Essa etapa é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, demandando um conhecimento que ultrapassa os conteúdos acadêmicos tradicionais, abrangendo dimensões físicas, emocionais, sociais e cognitivas. Piaget (1971) destaca a importância dos primeiros anos de vida como base para a construção das estruturas cognitivas, enfatizando que as experiências vividas nesse período são determinantes para o desenvolvimento das capacidades escolares e acadêmicas futuras.

A formação continuada sempre esteve vinculada ao processo formativo docente, com o objetivo de promover a atualização e assegurar uma educação permanente capaz de transmitir aos alunos os conhecimentos científicos mais atuais. Contudo, é a partir do período pós-Primeira Guerra Mundial que a ênfase na formação continuada se torna mais evidente, impulsionada por razões ideológicas, políticas e econômicas (Santos, 2018).

A formação continuada tem sido compreendida, historicamente e ainda nos dias atuais, como um instrumento para suprir lacunas da formação inicial docente; resolver dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar; implementar políticas públicas, programas, projetos e campanhas, especialmente de iniciativa governamental; além de servir como meio para obtenção de certificados, ascensão na carreira e benefícios salariais. Em muitos casos, também atende a interesses ou necessidades específicas, por meio de cursos de curta duração que, embora pontuais, acabam por se restringir ao cumprimento de uma exigência social, sem necessariamente promover transformações significativas na prática pedagógica (Santos, 2018).

Na EI, o comprometimento e a responsabilidade dos profissionais são elementos centrais. Compete a esses educadores assegurar e promover os direitos de aprendizagem das crianças, criando experiências significativas que respeitem suas especificidades. O êxito do processo educativo está vinculado à colaboração entre professores, famílias, gestores e demais membros da comunidade escolar, que, juntos, constroem um ambiente propício ao

desenvolvimento integral dos alunos. Nesse contexto, Freire (2019) ressalta que a educação precisa ser conduzida com amor, entendido como um ato de coragem e de compromisso ético com a transformação e a humanização do processo pedagógico. O autor também afirma que:

> A prática educativa [...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto pelo ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra injustiças, contribuir para que os educandos se tornem presenças marcantes no mundo (Freire, 2008, p. 47).

Rieger e Manosso (2023) enfatizam que a formação continuada dos professores da EI precisa ser concebida como um processo permanente, que possibilite a atualização dos saberes pedagógicos e a qualificação das práticas educativas. Essa formação precisa estar ancorada em estudos recentes sobre o desenvolvimento infantil, bem como em abordagens metodológicas diversificadas, que favoreçam experiências significativas de aprendizagem desde os primeiros anos escolares. É imprescindível assegurar que, nessa etapa, as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, na qual se integrem ensino, cuidado e proteção, contemplando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto os aspectos afetivos e sociais.

Dada a importância da EI no desenvolvimento integral das crianças, torna-se essencial investir em programas de formação continuada que articulem teoria e prática, como o LEEI. Esses programas qualificam as práticas pedagógicas e fortalecem a identidade profissional docente, oferecendo subsídios que capacitam os professores a enfrentar os desafios educacionais dessa etapa com competência e sensibilidade. Para Nóvoa (1992), a valorização profissional do professor passa, necessariamente, pela promoção de uma formação permanente, articulada à prática e centrada na construção de saberes pedagógicos contextualizados. Assegurar que esses profissionais estejam preparados para promover experiências educativas significativas é condição fundamental para garantir às crianças oportunidades de desenvolvimento integral e aprendizagens efetivas desde o início da vida escolar.

Conforme as diretrizes da BNCC, é essencial que a formação dos professores contribua para assegurar uma educação que respeite e promova os direitos das crianças (Brasil, 2018). Nesse sentido, a formação continuada desempenha papel central na consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa, alicerçada nos princípios de igualdade, equidade e justiça social desde os primeiros anos de vida. Como destaca Vasconcellos (2006), o compromisso ético do educador se traduz na responsabilidade

de mediar o processo de humanização dos sujeitos, reconhecendo e valorizando suas múltiplas dimensões.

A escola não deve ser concebida apenas como um espaço de trabalho, mas também como um ambiente formativo contínuo. É fundamental priorizar investimentos na formação permanente e em serviço dos professores, de modo a proporcionar-lhes subsídios teóricos e metodológicos que favoreçam a compreensão crítica do processo educacional e o desenvolvimento de posturas e práticas pedagógicas mais adequadas às demandas contemporâneas da EI. Como afirma Tardif (2002), o saber docente é construído na prática e exige constante reelaboração a partir da formação continuada, que precisa ocorrer em diálogo com os contextos reais de atuação profissional.

Nessa perspectiva, a escola precisa ser compreendida como um espaço de múltiplas aprendizagens, que promove não apenas a formação dos estudantes, mas também a dos profissionais que nela atuam. A valorização do saber docente e do desenvolvimento profissional contínuo é essencial para a construção de práticas pedagógicas significativas. Portanto, é imprescindível que os investimentos em formação continuada sejam priorizados, assegurando recursos adequados e condições institucionais favoráveis à qualificação permanente dos educadores. Como afirma Imbernón (2009), a formação contínua é um processo que precisa estar inserido na cultura organizacional da escola, favorecendo a construção coletiva de saberes e o aperfeiçoamento profissional constante.

É fundamental assegurar os direitos dos profissionais da educação conforme previsto em documentos normativos, como a LDB/1996, o PNE 2014–2024 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada. A LDB, em seu artigo 61, destaca a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos educadores, enfatizando que o aperfeiçoamento sistemático constitui condição essencial para a garantia da qualidade do ensino em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 1996).

A formação continuada oferecida pelo LEEI pode ser compreendida a partir de múltiplas dimensões, apoiadas em referenciais teóricos contemporâneos e nas necessidades concretas dos professores da EI. Conforme Rios *et al.* (2023), a qualificação profissional requer abordagens formativas que articulem teoria e prática, valorizem o contexto local e promovam o protagonismo docente no planejamento e na condução das práticas pedagógicas. Essa perspectiva reforça a importância da formação como processo contínuo e contextualizado, capaz de responder aos desafios específicos da prática educativa com foco no desenvolvimento integral das crianças.

O LEEI configura-se como uma proposta de desenvolvimento profissional que utiliza a "Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil" como principal recurso didático. A partir de 2024, o LEEI será implementado em quinze estados da Federação, além do Distrito Federal, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Seu objetivo é oferecer formação continuada a profissionais da EI, com foco na oralidade, leitura e escrita, promovendo o apoio teórico e metodológico necessário para que os professores desenvolvam práticas educativas que ampliem as experiências das crianças com a linguagem escrita. Essas práticas precisam respeitar as especificidades da primeira infância e considerar a leitura e a escrita como práticas sociais integradas ao cotidiano, às interações e às brincadeiras características dessa etapa do desenvolvimento (Brasil, 2023).

O LEEI tem como objetivo não apenas capacitar os professores com práticas pedagógicas atualizadas, mas também enfrentar as especificidades e os desafios inerentes à atuação na EI. Trata-se de uma formação que articula teoria e prática, promovendo a qualificação docente a partir de uma abordagem que favorece o desenvolvimento integral das crianças. Nesse processo, são contempladas tanto as dimensões da linguagem oral e escrita quanto a integração com outras áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem e construção de saberes significativos desde os primeiros anos escolares (UFMG, 2025).

Ao enfatizar a leitura e a escrita como dimensões fundamentais para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, o LEEI contribui de maneira significativa para o fortalecimento da base educacional das crianças, favorecendo a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Nesse sentido, o LEEI configura-se como uma iniciativa estratégica para o aprimoramento da qualificação docente, impactando diretamente na qualidade da EI. Tal iniciativa ganha relevância especial ao consolidar a alfabetização como um alicerce indispensável para o desenvolvimento do pensamento científico, ampliando as possibilidades de abordagem das ciências nessa etapa da educação.

Conforme destacado por Araújo (2023), ao afirmar que o LEEI promove a articulação entre ciência, arte e vida, proporcionando às professoras experiências formativas que ampliam seu repertório cultural e pedagógico, evidencia-se a potência de uma formação continuada que ultrapassa os limites da técnica e do conteúdo escolar. Trata-se de uma proposta que valoriza a dimensão humana da docência, ao reconhecer que ensinar é um ato profundamente vinculado à sensibilidade, ao conhecimento científico e à vivência cultural. O LEEI convida as professoras a se reconhecerem como autoras de práticas educativas mais significativas, contextualizadas e

comprometidas com o universo das crianças. É nesse entrelaçamento entre ciência, arte e vida que a EI ganha profundidade e sentido.

A formação continuada de professores configura-se como um componente indispensável para a elevação da qualidade do ensino em todos os níveis educacionais, com especial relevância na EI, etapa considerada decisiva para o desenvolvimento global da criança (Libâneo, 2011). Nesse período, a alfabetização ocupa papel central no processo pedagógico, uma vez que o domínio da leitura e da escrita constitui base para a aquisição de saberes em diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, Freire (1997) destaca que a atuação docente precisa transcender a mera transmissão de conteúdo, assumindo a responsabilidade pela formação integral das crianças, contemplando dimensões cognitivas, emocionais e sociais.

Fiorentini e Nacarato (2005) reforçam que a formação continuada precisa estar intrinsecamente relacionada às práticas pedagógicas cotidianas, promovendo uma articulação efetiva entre os conhecimentos teóricos e sua aplicabilidade no contexto escolar. Essa perspectiva é central no LEEI, cuja proposta visa qualificar as práticas docentes, especialmente no EC, ao mesmo tempo em que consolida a alfabetização. O programa disponibiliza aos professores metodologias e abordagens alinhadas às diretrizes da BNCC e às DCNEI (Brasil, 2009), contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de competências fundamentais desde os primeiros anos da escolarização.

As concepções de formação continuada evoluíram significativamente nas últimas décadas, deixando de ser vistas apenas como cursos pontuais para assumirem o papel de processos formativos sistemáticos, reflexivos e articulados à prática docente. Modalidades como grupos de estudos, oficinas pedagógicas, jornadas formativas e acompanhamento em serviço ganham destaque por promoverem a construção coletiva do saber e a ressignificação da prática pedagógica. A formação continuada precisa, portanto, ultrapassar a lógica prescritiva, valorizando o protagonismo docente e o diálogo com os contextos socioculturais da escola. A formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo favorece a construção coletiva de saberes e a ressignificação da prática pedagógica (Almeida, 2004).

A formação docente na EI exige um olhar sensível e aprofundado sobre as especificidades do desenvolvimento infantil. O educador dessa etapa precisa ser capaz de compreender e respeitar os diferentes tempos e modos de ser criança, o que requer um repertório teórico-prático robusto, atualizado e coerente com as diretrizes curriculares nacionais. Além da competência pedagógica, é fundamental que o professor seja preparado para atuar com escuta atenta, mediação qualificada e intencionalidade pedagógica, promovendo experiências educativas que articulem o cuidar e o educar de forma integrada. A escuta ativa, o

questionamento e o encorajamento do diálogo assumem-se, por parte do adulto, como competências essenciais para a qualidade da intervenção educativa (Luís; Andrade; Santos, 2015).

A formação profissional e a construção da identidade docente dos professores e professoras da EI constituem elementos centrais das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas a essa etapa educacional. Essa temática abrange não apenas os aspectos relativos à formação inicial e à habilitação profissional, mas também as condições de trabalho e a estrutura da carreira docente nas redes de ensino que ofertam a EI (Brasil, 2016).

No Brasil, as políticas públicas de formação continuada foram regulamentadas por documentos como o PNE 2014–2024, que estabelece metas específicas para a valorização docente. A Meta 15 do PNE propõe assegurar, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, a oferta de formação continuada a todos os professores da educação básica. Essas políticas reforçam a necessidade de consolidar um sistema nacional articulado, que garanta condições estruturais, recursos pedagógicos e acompanhamento formativo de qualidade para os professores da EI (Brasil, 2014). Uma dimensão essencial da reflexão sobre a EI diz respeito ao reconhecimento das crianças, inclusive dos bebês, como sujeitos de direitos, em especial do direito à educação pública, oferecida em contextos coletivos, fora do espaço privado da família, e desenvolvida por profissionais capacitados a articular experiências pedagógicas significativas e enriquecedoras. Para tanto, é fundamental compreender as funções e o papel social e político que os professores da EI desempenham na sociedade, aliado a um profundo conhecimento das especificidades das crianças com as quais atuam, como condição imprescindível à efetivação desse direito (Brasil, 2016).

O reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, criativos e capazes de interagir, que têm na brincadeira sua principal forma de relação com o mundo e com os outros, é determinante para que o planejamento e as estratégias pedagógicas considerem e disponibilizem recursos adequados ao desenvolvimento, à aprendizagem e à ampliação das referências culturais de meninos e meninas entre zero e cinco anos (Brasil, 2016).

A infância é um momento histórico que se renova continuamente, e é justamente nesse eterno retorno que ela manifesta aquilo que permanece essencialmente como um fato humano: a criação da linguagem. Com base na abordagem teórica aqui adotada, a infância não pode ser compreendida fora ou antes da linguagem, pois é nela e por meio dela que a criança se constitui como sujeito para si, para o outro e para o mundo da cultura. Por isso, é possível afirmar que não é fora da linguagem que se deve buscar os seus limites, mas sim na própria linguagem, observando atentamente os diversos usos que se fazem dela na vida cotidiana (Brasil, 2016).

No município de Barra do Bugres, a SMEC vem implementando ações formativas que buscam qualificar o trabalho pedagógico nas unidades de EI. Os documentos oficiais da SMEC indicam a adoção de uma política de formação continuada pautada nos princípios da equidade, da participação docente e da valorização do contexto local. As formações contemplam temas como planejamento participativo, direitos de aprendizagem, práticas inclusivas, mediação pedagógica e avaliação formativa, alinhando-se às diretrizes da BNCC e às especificidades do território. Conforme a Portaria nº 019/SMEC/2024, compete estipular as competências profissionais indicadas nas Diretrizes Curriculares, considerando o conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global (Piasson; Negreiros, 2023).

O Plano Municipal de Educação constitui uma proposta voltada ao benefício da sociedade de Barra do Bugres, elaborada não apenas por profissionais da área educacional, mas também com a participação ativa da comunidade local. Trata-se de um instrumento construído com base em debates, questionamentos e em um diagnóstico realista. Caracteriza-se como um Plano de Estado, e não meramente um Plano de Governo, servindo como diretriz para que os gestores municipais conduzam as políticas educacionais com vistas à sua constante melhoria. O plano propõe mecanismos capazes de corrigir distorções existentes e de responder às demandas atuais, mas, sobretudo, de enfrentar os desafios futuros (Barra do Bugres, 2015).

É imprescindível que a educação seja objeto de debate e que soluções sejam buscadas em diversos setores da sociedade, considerando que a corresponsabilização e a participação efetiva de cada cidadão no processo de desenvolvimento do município são fundamentais para o aprimoramento da educação em Barra do Bugres (Barra do Bugres, 2015).

Nesse cenário, a formação continuada precisa incluir não apenas aspectos didáticos e metodológicos, mas também fundamentos legais e políticos que sustentam uma prática educativa inclusiva e democrática. A esse respeito, a Resolução Normativa nº 010/2023/CEE-MT representa um avanço normativo ao instituir diretrizes para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso (Mato Grosso, 2023).

Essas iniciativas formativas em Barra do Bugres ilustram como a política de formação continuada pode ser efetiva quando articulada às demandas reais da rede municipal de ensino. O acompanhamento pedagógico próximo, a valorização do saber docente e o fortalecimento do trabalho coletivo contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade da EI ofertada no município. Trata-se de um esforço que reconhece o educador como sujeito histórico e reflexivo, protagonista da transformação das práticas

escolares e da promoção de uma educação democrática, equitativa e de qualidade para todas as crianças.

2.4 O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)

O LEEI tem como finalidade formar professores e professoras para o desenvolvimento qualificado do trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas públicas. Parte da compreensão de que a EI é uma etapa fundamental para a formação de leitores e escritores desde os primeiros anos de vida, em consonância com os princípios da Constituição Federal e das DCNEI, que asseguram o direito à educação desde o nascimento.

Fundamentado na BNCC (Brasil, 2018), especialmente no campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF)*, o LEEI promove a formação integral das crianças ao articular diferentes linguagens e reconhecer a literatura como arte e como eixo estruturante das práticas pedagógicas. A leitura e a escrita são concebidas como práticas sociais, vivenciadas em contextos reais e significativos, indissociáveis da oralidade, da brincadeira e de múltiplas formas de expressão.

A proposta formativa valoriza a brincadeira como eixo da cultura infantil, assegurando a autonomia das crianças e o reconhecimento de suas produções expressivas, convencionais e não convencionais. Os materiais didático-pedagógicos — como os Cadernos do Pro-LEEI[1] (que incluem cadernos temáticos, encartes para famílias, guias pedagógicos e vídeos formativos) — articulam teoria e prática, favorecendo a reflexão docente, o diálogo com produções culturais diversas e o compartilhamento de experiências entre pares.

Destinado a professores em exercício na rede pública, o curso possui carga horária de 120 horas, distribuídas ao longo de dois semestres, e integra ciência, arte e vida na formação docente. Sustenta concepções que reconhecem as crianças, desde bebês, como leitoras e autoras; os professores, como leitores e agentes culturais; e a literatura, como elemento estruturante da ação pedagógica.

No âmbito das políticas públicas, o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI) foi instituído pela Portaria MEC nº 85, de 4 de fevereiro de 2025, integrando o CNCA. Seu objetivo central é promover a formação continuada dos profissionais da EI, qualificando o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita das crianças pequenas.

[1] Disponíveis em: https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/. Acesso em: 29 jan. 2026.

O Pro-LEEI estrutura-se a partir do fortalecimento do regime de colaboração federativa, envolvendo a União, os estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Essa articulação busca garantir coerência, continuidade e qualidade às ações formativas, reconhecendo a EI como etapa essencial da Educação Básica, dotada de especificidades e intencionalidade pedagógica (Brasil, 2025).

Entre seus princípios orientadores, destacam-se a valorização dos saberes docentes, a promoção de práticas pedagógicas intencionais e significativas, fundamentadas nos eixos estruturantes da EI — interações e brincadeiras — conforme a BNCC (Brasil, 2018), e o fortalecimento da articulação entre a EI e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assegurando continuidade e coerência no processo de alfabetização e letramento.

O programa reafirma, ainda, o compromisso com a equidade e a diversidade, ao reconhecer os repertórios culturais das diferentes regiões do país como elementos centrais para a superação das desigualdades educacionais. Nesse sentido, o Pro-LEEI orienta práticas que valorizam as múltiplas identidades, saberes e culturas presentes nos territórios educativos.

No que se refere aos objetivos, o Pro-LEEI visa garantir formação continuada aos profissionais da EI, fomentar a cooperação técnica entre o MEC, as IFES e as secretarias de Educação, e oferecer apoio técnico e financeiro aos entes federados para a efetivação das ações formativas (Brasil, 2025). Dados do MEC indicam a amplitude do programa, que, em 2024, envolveu 26 unidades federativas e 3.792 municípios, reunindo mais de 223 mil professores de pré-escola em processos formativos.

A formação continuada promovida pelo LEEI também se articula ao EC na EI, integrando leitura, escrita e investigação do mundo natural e social. Autores como Libâneo (2011), Fiorentini e Nacarato (2005) e Freire (1996) fundamentam a importância de práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a resolução de problemas desde a infância. Nessa perspectiva, a literatura infantil e as experiências de leitura constituem-se como dispositivos pedagógicos potentes para a abordagem de conceitos científicos de forma lúdica e contextualizada (Smole, 1996).

Ao integrar ciência, arte e vida, o LEEI propõe uma abordagem interdisciplinar que parte das experiências cotidianas das crianças, como aulas de campo, observação da natureza, experimentações simples e produções artísticas. Essa concepção favorece aprendizagens significativas, amplia o repertório cultural e fortalece a participação ativa das crianças nos processos de construção do conhecimento (Castro; Lopes; Nogueira, 2025).

Por fim, o LEEI reafirma o direito das crianças ao acesso às práticas de linguagem oral e escrita desde a primeira infância. Embora a EI não tenha como finalidade a alfabetização

formal, cabe-lhe garantir experiências que promovam a imersão na cultura escrita, por meio de situações significativas de leitura, escuta, fala e escrita, mediadas intencionalmente pelo professor.

Assim, o programa consolida-se como política pública estruturante, comprometida com a formação docente crítica e reflexiva e com a construção de práticas educativas humanizadoras, equitativas e socialmente referenciadas, fortalecendo o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças e a garantia de seus direitos linguísticos e culturais.

2.5 A importância da formação continuada para o Ensino de Ciências

A disciplina de ciências, muitas vezes, é vista como área desafiadora no contexto da EI e, por isso, frequentemente recebe menos atenção em comparação às atividades de linguagem. No entanto, essas áreas do conhecimento são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento crítico e lógico das crianças desde os primeiros anos de escolaridade. O desenvolvimento dessas habilidades contribui para a construção de uma base sólida para a aprendizagem futura e favorece a resolução de problemas e a compreensão do mundo ao redor (Fiorentini; Nacarato, 2005).

O LEEI reconhece a necessidade de integrar a alfabetização e ciências, proporcionando aos professores instrumentos pedagógicos que lhes permitem combinar atividades lúdicas e interativas com a construção de conceitos nessas disciplinas (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

Ao propor atividades que incentivam a curiosidade e a experimentação, o LEEI contribui para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais as crianças podem utilizar suas habilidades de leitura e escrita para desenvolver a compreensão científica. Essa metodologia de ensino, que valoriza a alfabetização como um caminho para a exploração e compreensão do mundo natural, fortalece o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar desafios acadêmicos e práticos no futuro.

Para Sasseron (2014, p. 51), o EC tem como objetivo a formação de pessoas que conheçam e reconheçam conceitos e ideias científicas, compreendam aspectos da natureza da ciência e estabeleçam relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Assim, o EC contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e atuar de maneira consciente no contexto social em que estão inseridos.

Sasseron e Carvalho (2011) defendem que a aprendizagem em Ciências precisa ir além da simples apresentação de noções e conceitos científicos. Para as autoras, é fundamental que os estudantes sejam confrontados com situações-problema que mobilizem a observação, a

investigação e a construção de explicações, de modo que essas experiências conduzam à resolução dos problemas propostos. Nessa perspectiva, o EC precisa promover práticas que aproximem os alunos do modo de pensar e agir característico da ciência.

A EI desempenha um papel importante no desenvolvimento integral da criança, fornecendo as bases para a construção do conhecimento e da cidadania. Entre os diversos campos de aprendizagem propostos pela BNCC, o EC se destaca como uma forma de despertar a curiosidade, promover o pensamento crítico e incentivar a exploração do mundo natural. Nesse contexto, a inserção de práticas científicas adaptadas à faixa etária das crianças torna-se essencial para formar indivíduos capazes de compreender e interagir com o meio ambiente de forma responsável e sustentável.

O trabalho com ciências na EI está fundamentado em práticas pedagógicas que respeitam a curiosidade e a criatividade inatas das crianças. Segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem na infância ocorre por meio da interação social e da mediação de experiências relevantes. Assim, atividades como a observação da natureza, experimentações práticas e projetos interdisciplinares permitem às crianças construir conceitos científicos de forma concreta e lúdica. A horta escolar, por exemplo, é uma estratégia pedagógica eficaz, pois conecta os pequenos com os ciclos da natureza, enquanto promove noções de cuidado e responsabilidade ambiental.

A BNCC estrutura o aprendizado de ciências na EI por meio de áreas de experiências, tais como “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2018). Essa organização direciona os professores a investigar ideias como a passagem do tempo, a modificação de materiais e as conexões de causa e efeito presentes na vida diária. Assim, tarefas simples, como acompanhar o desenvolvimento de uma planta ou experimentar variados estados da água, transformam-se em oportunidades valiosas de aprendizado. Ademais, a integração com outras disciplinas, como a Matemática e as Artes, expande as possibilidades de ensino, unindo os conhecimentos de forma unificada.

Mesmo com as potencialidades do EC, ainda existem desafios consideráveis a serem vencidos. A capacitação e formação inicial e contínua dos professores representam um dos maiores obstáculos e, diante de pesquisas, professores relatam dificuldades em abordar temas científicos de forma significativa na EI (Carvalho, 2008).

Além disso, a falta de recursos materiais e locais apropriados, tais como hortas, laboratórios ou espaços verdes, restringe as práticas pedagógicas direcionadas à pesquisa científica. É importante a implementação de políticas públicas e programas de educação continuada para habilitar os professores e prover os recursos necessários para a prática

pedagógica.

Assim, a introdução das ciências na EI não só expande a visão das crianças, mas também prepara cidadãos conscientes e críticos para lidar com os desafios ambientais e sociais. Portanto, a valorização do EC na EI é um investimento no futuro, preparando as novas gerações para enfrentar as complexidades de um mundo em constante transformação.

O LEEI foi desenvolvido com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas dos professores da EI, reconhecendo que a alfabetização é um processo complexo que exige formação contínua e específica. O LEEI responde à necessidade de oferecer suporte teórico e prático aos educadores, permitindo que estejam preparados para enfrentar os desafios da leitura e escrita e integrar essas habilidades em outras áreas do currículo, como a de Ciências (Castro; Lopes; Nogueira, 2025).

Conforme destacam Nunes, Baptista e Corsino (2023), o LEEI abrange temas centrais como o desenvolvimento da linguagem escrita, oralidade e práticas de letramento, oferecendo uma formação completa que visa ampliar o conhecimento dos professores em várias áreas, como ciências, artes e vida.

Ao fornecer esses subsídios, o LEEI contribui significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, permitindo que os professores integrem de forma eficiente os conteúdos de leitura e escrita às atividades diárias, fortalecendo o processo de alfabetização e facilitando a compreensão de conceitos científicos. A leitura e a escrita, nesse contexto, deixam de ser meramente conteúdos a serem ensinados isoladamente e se tornam necessárias para a construção de saberes em outras disciplinas.

2.6 Alfabetização e letramento científico na Educação Infantil

A concepção de alfabetização científica ultrapassa o domínio da leitura da palavra escrita, pois envolve a capacidade de interpretar a realidade e compreender o mundo ao redor. Sob essa ótica, as crianças pequenas precisam ser reconhecidas como participantes ativas do processo de ensino e aprendizagem no campo das Ciências, considerando-se tanto os espaços escolares quanto os não escolares. Valorizar a criança como sujeito da alfabetização científica implica compreender esse processo como contínuo e formativo, que necessita ser ressignificado à luz das especificidades da infância.

De acordo com Sasseron e Carvalho (2011, p. 61), a alfabetização científica precisa possibilitar ao indivíduo “a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca”.

Nessa direção, as autoras destacam três eixos estruturantes da alfabetização científica: a) a compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; b) a compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que permeiam sua prática; e c) o entendimento das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA). Esses eixos evidenciam o papel da alfabetização científica na formação de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente da vida em sociedade.

A aproximação das crianças aos elementos da cultura científica precisa ocorrer por meio de experiências que privilegiem a interação, a exploração e o brincar, reconhecido como linguagem fundamental da infância. É por meio da brincadeira que as crianças aprendem, expressam-se, interagem e constroem sentidos sobre o mundo que as cerca, estabelecendo relações iniciais com conceitos e práticas científicas.

Corroborando essa ideia, Sasseron (2008) afirma que a alfabetização científica exige esforços desde o início da escolarização, não podendo ser compreendida como uma etapa isolada ou restrita a determinados níveis de ensino. Trata-se de um processo contínuo, que se constrói ao longo do percurso formativo dos sujeitos.

Nesse sentido, o LEEI foi concebido com o propósito de qualificar as práticas pedagógicas dos professores desse segmento, partindo do reconhecimento de que a alfabetização constitui um processo complexo, que demanda formação contínua e específica. Isso porque o LEEI busca atender à necessidade de oferecer suporte teórico e prático aos educadores, possibilitando que estejam mais bem preparados para enfrentar os desafios relacionados ao ensino da leitura e da escrita, integrando essas competências às demais áreas do conhecimento, como o campo das ciências (Castro; Lopes; Nogueira, 2025).

Conforme destacam Nunes, Baptista e Corsino (2023), o LEEI contempla temas centrais como o desenvolvimento da linguagem escrita, a oralidade e as práticas de letramento, oferecendo uma formação abrangente que visa ampliar o repertório teórico e prático dos professores em diversas áreas. Ao proporcionar esses subsídios, o programa contribui de maneira significativa para o aprimoramento das práticas pedagógicas, favorecendo a integração dos conteúdos e uma aprendizagem multidisciplinar, garantindo a leitura e a escrita nas atividades cotidianas da sala de aula. Dessa forma, a leitura e a escrita deixam de ser tratadas como conteúdos isolados e passam a constituir ferramentas fundamentais para a construção de saberes em diferentes campos de experiências, conforme a BNCC, que inclui o EC.

De acordo com Chassot (2006), a Ciência faz parte do cotidiano humano, sendo a leitura de mundo um processo que precisa ser incentivado desde a infância, para que as crianças possam vivenciá-la de maneira ativa e significativa. A alfabetização científica, nesse sentido,

não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação de sujeitos curiosos, críticos e participativos, capazes de compreender e interagir com os fenômenos que os cercam. Destarte, cabe aos professores abrir caminhos que favoreçam o encantamento, a investigação e o diálogo com o conhecimento científico, reconhecendo que a Ciência está presente nas ações, nos questionamentos e nas descobertas cotidianas das crianças. O autor infere que:

> [...] assim como uma pessoa precisa aprender uma linguagem materna para comunicar-se, é necessário conhecer a ciência e seus conceitos científicos facilitando a leitura do mundo em que vivem e tornando-se sujeitos ativos na sociedade, uma vez que esses conhecimentos adquiridos através da ciência estão ligados diretamente ao senso comum, em que vivenciamos situações triviais de nosso cotidiano (Chassot, 2006, p. 38).

Na EI, o contato com os textos escritos, especialmente por meio da leitura realizada pelos adultos, potencializa significativamente os aprendizados mencionados anteriormente. Os textos constituem unidades privilegiadas da linguagem, sendo construções complexas compostas por outras construções. Neles, observa-se a diversidade de formas de organização linguística utilizadas para expressar significados. Dessa forma, a exposição à compreensão e à produção de linguagem mediada por textos escritos permite às crianças o contato não apenas com palavras e orações, mas também com modos elaborados de uso da linguagem, como descrever, explicar, exemplificar, definir, comparar, citar, comentar, debater, contrapor e narrar, entre outros (Brasil, 2016).

Esse processo de apropriação da linguagem ocorre, sobretudo, nas interações cotidianas. As crianças aprendem linguagem a partir da linguagem que escutam, isto é, das palavras, expressões e formas de comunicação empregadas por seus interlocutores. Por esse motivo, afirma-se que os adultos desempenham papel fundamental no processo de aprendizagem da linguagem, uma vez que suas escolhas discursivas influenciam diretamente a qualidade das experiências linguísticas oferecidas às crianças (Brasil, 2016).

Nessa mesma direção, abordagens contemporâneas sobre a aquisição da linguagem explicam que as estruturas linguísticas — sonoras, sintáticas e discursivas — emergem a partir de seu uso efetivo na interação social. Assim, é no diálogo, na escuta atenta e nas práticas comunicativas compartilhadas que as crianças constroem e ampliam suas competências linguísticas, consolidando aprendizagens que se desenvolvem de forma contínua e situada (Brasil, 2016).

A concepção de que a escrita não possui valor intrínseco, e de que seu significado só pode ser compreendido em contextos específicos, tem sido defendida por diversos

pesquisadores há mais de duas décadas. Graff (1979), por exemplo, ainda no final dos anos 1970, denominou de “mito do letramento” a visão que frequentemente se tem do papel da linguagem escrita na vida das pessoas e até mesmo de nações, como se a alfabetização levasse necessariamente ao progresso, à modernização e à prosperidade. Street (1995), por sua vez, chamou essa perspectiva de “modelo autônomo de letramento”, isto é, a leitura e a escrita compreendidas como valores universais e desvinculados de seus contextos sociais. Em contrapartida, o “modelo ideológico de letramento” recusa a ideia da leitura e da escrita como bens em si mesmos, entendendo que os valores atribuídos a essas práticas só podem ser dimensionados quando analisados à luz das relações de poder presentes nos contextos em que ocorrem (Brasil, 2016).

Niz, Tezani e Oja-Persicheto (2020) ressaltam que o letramento precisa ser compreendido como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnologia, em contextos e para objetivos específicos. Esses autores defendem que o letramento não se limita à aquisição da escrita como código, mas envolve sua inserção em práticas sociais significativas. No ambiente escolar, embora determinadas formas de uso da escrita sejam privilegiadas, trata-se de apenas um tipo de prática, ainda que altamente influente, que tende a desenvolver apenas certas habilidades em detrimento de outras igualmente importantes.

Além disso, a alfabetização científica pressupõe que o professor, ao planejar suas aulas, considere que os alunos necessitam se relacionar com uma nova cultura, com diferentes formas de interpretar o mundo e seus fenômenos. Essa interação possibilita não apenas a compreensão da realidade, mas também a transformação desta e de si próprios, por meio de uma prática consciente, fundamentada no diálogo com novos saberes e conhecimentos científicos (Niz; Tezani; Oja-Persicheto, 2020).

A promoção da alfabetização científica pode e precisa ser iniciada ainda na EI , por meio da articulação entre atividades do cotidiano e experimentações simples nos campos da Biologia, Física e Química. Essa abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e científico das crianças, ao conectar novos conhecimentos aos saberes previamente adquiridos em suas experiências familiares e culturais. Contudo, é imprescindível que essas práticas respeitem os critérios relacionados à etapa de desenvolvimento infantil, considerando suas capacidades cognitivas e interesses (Santos; Martins, 2020).

A distinção entre alfabetização e letramento é fundamental para compreender os processos de aprendizagem na EI . Enquanto a alfabetização refere-se à apropriação do sistema alfabético de escrita, o domínio do código linguístico necessário para ler e escrever, o

letramento envolve o uso social da linguagem escrita em contextos significativos. Na prática pedagógica, essa diferença implica que ensinar a ler e escrever não precisa se restringir à decodificação, mas incluir a inserção da criança em práticas sociais letradas, como o uso de bilhetes, listas, histórias e registros cotidianos.

De acordo com Tebaldi e Carvalho (2023), a alfabetização refere-se ao processo de aquisição e domínio do código escrito, enquanto o letramento engloba o uso social da escrita em práticas cotidianas e sociais. Nesse contexto, a alfabetização científica surge como uma extensão do letramento, voltada à inserção das crianças nos modos próprios da ciência para produzir conhecimento. Trata-se de possibilitar à criança o contato com a observação, a experimentação, a formulação de hipóteses e a construção de explicações sobre o mundo natural. Ainda que adaptada à etapa do desenvolvimento infantil, essa abordagem promove o pensamento crítico e investigativo, favorecendo a construção de uma atitude reflexiva frente aos fenômenos que cercam a criança. Afinal, conforme afirmam Bilio, Santos e Tonus (2024), aprender ciências tem se tornado algo essencial para a vida em sociedade, em especial para atuação dos indivíduos em possíveis transformações sociais.

As crianças expressam suas percepções, exercitando a oralidade e promovendo a construção de vínculos sociais. Nesse contexto está a perspectiva da alfabetização científica, segundo Lorenzetti e Delizoicov, qual seja:

> A alfabetização científica na perspectiva que está sendo apresentada não objetiva treinar futuros cientistas, ainda que para isso possa contribuir. Objetiva sim, que os assuntos científicos sejam cuidadosamente apresentados, discutidos, compreendidos e aplicados para o entendimento do mundo. Aumentar o nível de entendimento público da Ciência é hoje uma necessidade, não só como um prazer intelectual, mas também como uma necessidade de sobrevivência do homem. É uma necessidade cultural ampliar o universo de conhecimentos científicos, tendo em vista que hoje se convive mais intensamente com a Ciência, a Tecnologia e seus artefatos (Lorenzetti; Delizoicov, 2001, p. 5).

A alfabetização como prática social, portanto, ultrapassa a noção de aprendizagem escolar tradicional e propõe uma abordagem que valoriza as experiências vividas pela criança em seu contexto familiar e comunitário. O ambiente escolar precisa ser um espaço onde essas práticas ganhem sentido e sejam ampliadas, por meio de propostas que envolvam diferentes gêneros textuais, suportes de leitura e possibilidades de produção escrita. Dessa forma, a criança aprende que a linguagem escrita tem funções diversas e pode ser mobilizada para se comunicar, registrar, argumentar, imaginar e transformar o mundo.

Conforme Militão e Lima (2023), os sujeitos apropriam-se da escrita, criticamente, com a finalidade de interagirem e agirem nos diversos contextos sociais. Já segundo Vieira, Soares

e Soares (2023), no contexto da EI , o letramento constitui-se por meio das interações sociais, da participação em práticas de leitura e escrita, e da relação significativa com diferentes textos.

Por fim, reconhecer a criança como sujeito de linguagem, capaz de produzir sentidos e interagir com diferentes textos e interlocutores, é ponto de partida para práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. A escola, ao assumir esse compromisso, contribui para a formação de leitores e escritores competentes, mas também de cidadãos críticos e sensíveis às múltiplas formas de expressão e comunicação presentes na sociedade. A articulação entre alfabetização, letramento e alfabetização científica na EI representa, assim, um avanço nas concepções educativas que priorizam a integralidade, a diversidade e a construção compartilhada do conhecimento.

Defender o direito da criança à alfabetização científica é reconhecer que ela precisa, desde pequena, aprender a olhar o mundo com curiosidade e entendimento. Chassot (2006), enfatiza que essa aprendizagem não é um detalhe da escola, mas parte importante da cidadania, pois ajuda cada pessoa a pensar, questionar e participar da vida em sociedade. Na EI, isso significa permitir que as crianças observem, investiguem e experimentem os fenômenos da natureza, construindo explicações próprias sobre o que veem e vivem. Garantir esse direito é oferecer a elas a chance de compreender o mundo — e não apenas de passar por ele.

2.7 O Ensino de Ciências na Educação Infantil

As disciplinas de Ciências, frequentemente percebidas como desafiadoras no contexto da EI, acabam por receber menos atenção em relação às atividades voltadas à linguagem. No entanto, essas áreas do conhecimento são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico e lógico das crianças desde os primeiros anos de escolaridade. Conforme afirmam Fiorentini e Nacarato (2005), o trabalho com Ciências contribui significativamente para a construção de uma base sólida de aprendizagem, favorecendo a resolução de problemas e a compreensão dos fenômenos naturais e sociais que compõem o cotidiano infantil.

No campo do EC, Chassot (2006) afirma que ser alfabetizado cientificamente implica saber ler a linguagem da natureza, compreendendo e interpretando os fenômenos que constituem a vida cotidiana. Essa concepção amplia o entendimento de alfabetização científica, compreendendo-a como um processo que envolve observação, experimentação, diálogo e problematização do mundo. Na EI, tais experiências precisam ocorrer de forma lúdica, investigativa e integrada às múltiplas linguagens, possibilitando às crianças desenvolverem uma relação sensível, curiosa e crítica com o ambiente em que vivem.

Nessa direção, o LEEI reconhece a importância de integrar a alfabetização ao EC, oferecendo aos professores recursos pedagógicos que possibilitam a articulação de atividades lúdicas e interativas com a construção de conceitos científicos (Nunes; Baptista; Corsino, 2023). Ao propor estratégias que estimulam a curiosidade e a experimentação, o LEEI favorece a criação de ambientes de aprendizagem nos quais as crianças podem mobilizar suas habilidades de leitura e escrita para ampliar a compreensão sobre o mundo natural. Essa abordagem, que compreende a alfabetização como um instrumento para a investigação e o conhecimento, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios acadêmicos e sociais que virão.

A EI exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, oferecendo as bases para a construção do conhecimento e para o exercício da cidadania. Entre os diversos campos de experiências previstos na BNCC, o EC se sobressai como uma importante via para estimular a curiosidade, promover o pensamento crítico e incentivar a exploração do ambiente. Nesse sentido, a incorporação de práticas científicas adequadas à faixa etária das crianças é essencial para a formação de sujeitos capazes de compreender e interagir com o mundo de maneira consciente e sustentável (Brasil, 2018).

O trabalho com Ciências na EI apoia-se em práticas pedagógicas que valorizam a curiosidade e a criatividade próprias das crianças. A introdução das Ciências desde os primeiros anos escolares não apenas amplia as perspectivas das crianças, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de enfrentar os desafios ambientais e sociais contemporâneos. Assim, valorizar o EC na EI configura-se como um investimento estratégico na construção de uma sociedade mais sustentável e reflexiva (Mattos, 2025).

O EC por investigação na EI pode ser orientado pelos campos de experiências estabelecidos pela BNCC, os quais expressam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa educativa. O documento orienta que se precisa:

> Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2018, p. 38).

Os campos constituem uma organização curricular que acolhe as situações e experiências concretas do cotidiano infantil, articulando-as aos saberes que compõem o patrimônio cultural. São definidos como: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e

“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Silva *et al.*, 2023). Essa estrutura possibilita a integração de propostas investigativas com as dimensões do desenvolvimento infantil, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

O EC na EI é fundamental para a construção do pensamento crítico e investigativo desde os primeiros anos escolares. Ao entrar em contato com fenômenos do cotidiano e experimentar diferentes formas de explicá-los, a criança desenvolve competências que extrapolam o campo científico, como a curiosidade, a argumentação e a autonomia. Essa abordagem valoriza o questionamento como ferramenta pedagógica, permitindo que as crianças participem ativamente do processo de aprendizagem, formulando hipóteses, observando resultados e reinterpretando saberes. O EC estimula o aluno a observar, questionar, investigar, testar hipóteses, interpretar resultados e tirar conclusões (Pires; Junior; Moreira, 2018).

A ludicidade é elemento essencial nas práticas de EC na EI. Por meio de jogos, brincadeiras e simulações, é possível introduzir conceitos científicos de forma acessível e prazerosa. Essas abordagens favorecem a construção de vínculos afetivos com o conhecimento, respeitando o ritmo e o interesse das crianças. Experimentos simples, como a mistura de cores, a germinação de sementes ou a flutuação de objetos, são exemplos de atividades que despertam a curiosidade e promovem a aprendizagem ativa, sem desconsiderar a dimensão lúdica característica da infância. Desse modo, os jogos e as brincadeiras proporcionam uma aprendizagem significativa, pois desenvolvem as características pessoais, sociais e culturais da criança (Silva, 2018).

Nesse sentido, os professores precisam promover práticas de ensino, de forma intencional, que levem a criança a ter conhecimento de si e do mundo a sua volta, participando de experiências que propiciem conhecimento a partir de suas experimentações.

> Essa intencionalidade [pedagógica] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 38).

O campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, proposto pela BNCC, oferece uma base sólida para a inserção das ciências no currículo da EI. Por meio desse campo, as crianças são estimuladas a observar transformações na natureza, perceber regularidades no ambiente e explorar relações quantitativas de forma concreta. Essas experiências contribuem para a formação de uma consciência investigativa e ajudam a desenvolver noções de tempo, espaço e causalidade, competências fundamentais para a

alfabetização científica e para a compreensão crítica da realidade (Silva, 2018).

As crianças precisam ser envolvidas em atividades que integrem a teoria à prática, por meio de vivências como aulas experimentais, bem como na organização e participação em aulas de campo, dentro e fora do espaço escolar, conforme enfatizam Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 53):

> Dentre outras atividades possíveis de serem desenvolvidas destacamos as seguintes: o uso sistemático da literatura infantil, da música, do teatro e de vídeos educativos, reforçando a necessidade de que o professor pode, através de escolha apropriada, ir trabalhando os significados da conceituação científica veiculada pelos discursos contidos nestes meios de comunicação; explorar didaticamente artigos e demais seções da revista Ciência hoje das Crianças, articulando-os com aulas práticas; visitas a museus; zoológicos, indústrias, estações de tratamento de águas e demais órgãos públicos; organização e participação em saídas a campo e feiras de ciências; uso do computador da Internet no ambiente escolar (Lorenzetti; Delizoicov, 2001, p. 53).

O trabalho interdisciplinar também se destaca como estratégia eficaz no EC na infância. A articulação com a linguagem oral e escrita, com a Matemática e com as Artes amplia as possibilidades de investigação e expressão, permitindo à criança comunicar suas descobertas, registrar suas observações e representar fenômenos por diferentes linguagens. Essa abordagem integral valoriza a pluralidade de formas de aprender e expressar o conhecimento, fortalecendo a identidade e a autonomia das crianças como sujeitos do processo educativo. A interdisciplinaridade constitui-se, assim, como um contexto mais amplo de diálogo, no qual há possibilidade de assegurar a posição de sujeito à criança na pesquisa e a compreensão da infância como categoria de análise (Lima; Santana; Farias, 2020).

Por fim, é imprescindível que os professores estejam preparados para planejar, mediar e avaliar experiências de aprendizagem que envolvam o EC de forma significativa. A formação continuada, aliada a um repertório diversificado de estratégias pedagógicas, permite que o educador atue com intencionalidade e criatividade. Ao promover práticas investigativas no cotidiano escolar, o professor contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também para sua formação como cidadãos críticos, éticos e conscientes dos desafios socioambientais contemporâneos.

3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a metodologia adotada para a realização da pesquisa, explicitando a abordagem, o tipo e os procedimentos investigativos utilizados. O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por ser a mais adequada para compreender, em profundidade, as motivações, percepções e os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e experiências no contexto educacional.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa possibilita analisar a realidade educacional de forma contextualizada, valorizando os discursos e as vivências das professoras da pré-escola no que se refere às formações continuadas ofertadas pelo LEEI, no município de Barra do Bugres – MT, no ano de 2024.

3.1 Abordagem metodológica e natureza da pesquisa

A metodologia adotada nesta pesquisa, ligada à dinâmica do LEEI, permitiu vivências e reflexões significativas aos profissionais da educação envolvidos na formação. As características do LEEI espelham-se na abordagem metodológica aqui descrita, que se adaptou e valorizou a riqueza das interações e produções. A proposta de sair do pronto e de adotar um plano flexível, capaz de atender ao olhar atento das crianças e às suas curiosidades, orientou o processo formativo. As formações e suas implicações positivas constituíram um princípio norteador para a pesquisa, guiando a produção e a análise dos dados.

Conforme afirma Minayo (2009, p. 5), “entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade; é a pesquisa que alimenta o ensino e o atualiza frente à realidade do mundo”. Tal premissa evidencia a centralidade da investigação na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem.

O universo da pesquisa qualitativa é composto por elementos simbólicos e subjetivos, como aspirações, crenças, relações e práticas, que não podem ser desmembrados em variáveis isoladas, pois constituem processos vivos e interdependentes (Minayo, 2016). Desse modo, esta pesquisa considera as professoras como protagonistas de suas trajetórias formativas, buscando compreender como a formação continuada impacta suas práticas pedagógicas, seus modos de ensinar e de se relacionar com o conhecimento, com as crianças e com o território em que atuam. Ainda:

> [...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro

> das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2016, p. 20-21).

Diante dessas perspectivas, Creswell (2007) destaca que a pesquisa qualitativa possui um caráter essencialmente interpretativo, no qual cabe ao pesquisador atribuir sentidos aos dados coletados, considerando inclusive suas próprias percepções, experiências e compreensões no processo analítico. O autor completa afirmando que "o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente" (Creswell, 2007, p. 186).

A abordagem qualitativa, conforme proposto por Minayo (2001), valoriza a compreensão dos sentidos e significados presentes nas falas e ações dos sujeitos. Essa abordagem permite ir além da descrição dos fatos, buscando a interpretação dos fenômenos a partir da perspectiva dos participantes e compreendendo como as professoras vivenciam e atribuem sentido às suas experiências em relação ao ensino na EI. Assim:

> [...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Essa abordagem mostra-se especialmente adequada para lidar com a complexidade dos temas educacionais. Em vez de buscar números representativos, a pesquisa qualitativa visa o "aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização" (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31). Nesse sentido, busca-se capturar a riqueza das experiências vividas pelas professoras no contexto específico da formação continuada do LEEI em Barra do Bugres – MT.

A escolha pela abordagem qualitativa é fundamental para o alcance dos objetivos específicos desta pesquisa, pois permite uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. Para atingir o objetivo geral, esta investigação propõe-se a cumprir os objetivos específicos estabelecidos.

A condução de uma pesquisa científica demanda rigor metodológico que assegure a coerência entre os objetivos propostos e os procedimentos adotados para sua realização. A

escolha do percurso metodológico precisa estar articulada ao problema de pesquisa, aos pressupostos teóricos e à natureza dos dados a serem produzidos. Assim, este capítulo apresenta os delineamentos adotados na investigação, explicitando as decisões relativas ao tipo e à modalidade da pesquisa, o lócus e os sujeitos participantes, os instrumentos e os procedimentos de produção e análise dos dados, bem como as eventuais limitações enfrentadas. Ao delinear tais aspectos, busca-se garantir a transparência do processo investigativo e a fidedignidade dos resultados alcançados.

Nessa perspectiva, a pesquisadora atua como instrumento-chave na produção e interpretação dos dados. A profundidade dessa abordagem é essencial para desvendar os múltiplos fatores que influenciam a prática docente e a efetividade dos programas de formação.

A formação continuada foi conduzida pela coordenadora responsável pela EI do município, priorizando vivências e experimentações significativas das professoras em diferentes contextos, como margens de rios, praças e ruas históricas, com o propósito de ampliar o olhar pedagógico e ressignificar as práticas educativas. Nessa formação, foram trabalhados poemas, poesias, conversas e atividades lúdicas, levando as professoras à reflexão e à ação.

As experiências vivenciadas durante os momentos da formação continuada constituem parte do corpus de análise. Por meio delas, busca-se compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à formação, suas implicações nas práticas pedagógicas e os desdobramentos para o trabalho docente na EI.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa assume caráter exploratório e descritivo: desbrava um território ainda pouco analisado e retrata com cuidado as práticas e sentidos que nele emergem. Com relação à análise dos dados, esta será interpretativa, baseada na perspectiva de Minayo (2016), que destaca a importância de compreender os fenômenos educacionais por meio da interpretação crítica dos discursos coletados.

A escolha por essa combinação se justifica pela natureza do objeto investigado — as práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos à formação continuada no âmbito do LEEI —, o que demanda uma compreensão aprofundada, sensível e contextualizada da realidade educacional vivenciada pelos professores da EI.

A análise interpretativa possibilita examinar a implementação do LEEI de maneira sistêmica, considerando a complexidade das práticas pedagógicas e a dinâmica própria do contexto escolar. Essa estratégia metodológica permite integrar diferentes instrumentos de coleta de dados, entre eles documentos, observações, questionários, entrevistas e produções dos professores e alunos, compondo um retrato detalhado das interações que ocorrem ao longo do processo de formação continuada e de sua repercussão nas aulas.

Além dos instrumentos já mencionados, a pesquisa também incorporou a análise documental, conforme as orientações de Cellard (2008). A análise documental constituiu, pois, uma etapa complementar da produção de dados, envolvendo a leitura e interpretação de documentos gerados no âmbito do LEEI, como planos de aula, registros de atividades, produções das crianças, livros autorais elaborados pelas professoras, fotografias das práticas e documentos institucionais do programa. Esses materiais foram examinados com o objetivo de identificar evidências das práticas formativas, compreender a transposição das orientações do programa para o cotidiano pedagógico e analisar a coerência entre o discurso das professoras e suas produções. A análise documental, articulada às entrevistas e questionários, contribuiu para a triangulação dos dados e para o fortalecimento da validade interpretativa da pesquisa.

3.2 Metodologia de pesquisa e procedimentos de análise

A pesquisa que fundamenta a análise das produções das cursistas do LEEI caracteriza-se como um estudo de campo, de abordagem qualitativa, desenvolvido nas modalidades exploratória, descritiva e interpretativa. Essa combinação metodológica permite compreender, em profundidade, os sentidos atribuídos pelas professoras à formação continuada, bem como analisar as práticas pedagógicas produzidas ao longo do processo formativo.

A produção dos dados envolveu três frentes articuladas: questionários, entrevistas on-line e análise documental. Os questionários (estruturados e semiestruturados) foram aplicados via Google Forms, possibilitando captar percepções individuais sobre a formação. As entrevistas, realizadas por meio do Google Meet, permitiram aprofundar aspectos subjetivos, como sentimentos, desafios e ressignificações das práticas. A análise documental, fundamentada em Cellard (2008), contemplou planos de aula, registros fotográficos, materiais pedagógicos, livros autorais produzidos pelas professoras e documentos institucionais do LEEI. Esses documentos foram examinados considerando seu contexto de produção, autoria, credibilidade e pertinência ao objeto de estudo, contribuindo para a triangulação dos dados e para o fortalecimento da validade interpretativa.

O procedimento de análise dos dados seguiu as diretrizes da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), articulada às contribuições de Minayo (2016) e ao processo de categorização proposto por Fiorentini e Lorenzato (2006). Logo após a coleta de dados, a análise ocorreu em três etapas complementares, como se pode ver na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora no Canva (2026).

Assim sendo, de acordo com o fluxograma apresentado, a análise dos dados da pesquisa percorreu o seguinte caminho:

a) Pré-análise (organização dos dados): Consistiu na leitura flutuante dos questionários, transcrições das entrevistas e documentos coletados, buscando familiarização com o corpus. Nessa etapa, os materiais foram organizados em pastas temáticas, preservando a integridade das falas e produções.
b) Exploração do material (categorização): Os dados foram codificados e agrupados em unidades de significado, formando categorias e subcategorias emergentes. Esse processo envolveu identificar recorrências, convergências e divergências nas falas das professoras e nos documentos analisados. As categorias foram construídas de forma indutiva, respeitando a lógica interna dos discursos e das produções pedagógicas.
c) Tratamento dos resultados e interpretação: A etapa final consistiu na interpretação crítica das categorias, articulando os dados empíricos ao referencial teórico da pesquisa. Buscou-se compreender como as professoras ressignificaram suas práticas a partir da formação continuada, quais sentidos atribuíram às experiências vivenciadas e como o LEEI influenciou a integração entre leitura, escrita e ensino de Ciências na Educação Infantil.

Esse percurso metodológico permitiu analisar a implementação do LEEI de maneira sistêmica, considerando a complexidade das práticas pedagógicas, a subjetividade das participantes e a dinâmica própria do contexto escolar. A triangulação entre entrevistas, questionários e documentos fortaleceu a consistência analítica e possibilitou compreender, de forma ampla e contextualizada, os impactos da formação continuada nas práticas docentes.

3.3 Instrumentos e procedimentos de produção dos dados

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, adotou-se um conjunto de instrumentos complementares. Questionários e entrevistas captam percepções individuais; rodas de conversa revelam construções coletivas; a observação participante e o diário de campo registram práticas em ação; enquanto produções de professores e alunos oferecem materialidades que confirmam ou tensionam os relatos das professoras. Essa combinação amplia o alcance analítico, permite contrapor diferentes pontos de vista e aprofunda a compreensão do fenômeno em seu contexto real.

O questionário semiestruturado reúne perguntas abertas e fechadas, sendo apropriado para estudos exploratórios e descritivos, pois possibilita a obtenção de dados com boa

abrangência e profundidade, especialmente quando aplicado a grupos específicos e delimitados. Sua composição oferece flexibilidade ao permitir respostas mais livres, ao mesmo tempo em que mantém certa padronização útil para fins comparativos (Lakatos; Marconi, 2003). A aplicação do questionário por meio da plataforma digital Google Forms garantiu maior flexibilidade quanto ao tempo e ao local de preenchimento, além de favorecer a participação voluntária e autônoma das professoras da EI. A plataforma facilita o envio por *e-mail* ou aplicativos de mensagens, bem como o acesso, a organização e o armazenamento das respostas. Assim, o uso do Google Forms contribuiu para a produção de dados de forma econômica e consistente, alinhada às exigências contemporâneas da pesquisa em educação.

As questões abertas do questionário foram construídas com o propósito de captar a diversidade de experiências e interpretações das professoras, permitindo a emergência de categorias analíticas a partir de seus discursos. Os temas abordados contemplam percepções sobre a formação continuada promovida pelo LEEI, os desafios enfrentados durante o processo e as mudanças observadas nas práticas pedagógicas voltadas ao EC de forma interdisciplinar.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas via Google Meet, configuraram um instrumento fundamental para aprofundar temas emergentes nos questionários. Esse formato combina um roteiro previamente elaborado com margem para perguntas de sondagem, permitindo explorar percepções individuais em maior detalhe sem perder o foco nos objetivos do estudo (Severino, 2007). A condução remota ampliou o alcance geográfico e ofereceu flexibilidade de agenda, enquanto o recurso de gravação garantiu a fidelidade das transcrições e preservou percepções de fala e entonação, essenciais para a análise interpretativa. Dessa forma, as entrevistas complementam os demais instrumentos, trazendo densidade qualitativa às evidências sobre a influência do LEEI nas práticas de EC na EI.

Outro instrumento utilizado foi a participação direta da pesquisadora, que atuou simultaneamente como cursista da formação do LEEI e, no ano de 2024, lecionou em uma turma de Pré I, tendo a oportunidade de colocar em ação as questões e propostas da formação. Essa imersão permitiu participar ativamente das atividades e realizar registros sistemáticos sobre as práticas desenvolvidas. Inserida no contexto da formação e atuando como professora na pré-escola, a pesquisadora pôde observar de forma integrada os movimentos entre teoria e prática, registrando as ações didáticas tal como ocorriam.

O diário de campo constituiu-se como um registro sistemático das observações realizadas, reunindo descrições das sessões, reflexões da pesquisadora, hipóteses iniciais e notas metodológicas. Esse instrumento possibilitou diferenciar fatos observados de interpretações

emergentes, organizando a memória do trabalho de campo e conferindo transparência ao processo analítico, ao evidenciar a construção das categorias e inferências ao longo da pesquisa.

Como fontes documentais, foram examinados os cadernos do LEEI, o cronograma de atividades formativas, as entrevistas realizadas pelo Google Meet e os materiais disponibilizados no Google Drive. Esses registros oferecem um panorama da estrutura do programa, detalham conteúdos trabalhados em cada encontro e explicitam as propostas pedagógicas subjacentes. A análise desses documentos permitiu confrontar o que estava previsto nos planos formativos com o que efetivamente ocorreu nas práticas observadas, enriquecendo os dados e contribuindo para uma compreensão mais completa da implementação do LEEI.

A técnica de análise dos dados segue um processo sistemático e reflexivo, orientado pela abordagem interpretativa de Minayo (2012), para quem análise e interpretação constituem um mesmo movimento de olhar atento aos dados. O processo analítico inicia-se com a organização e sistematização das respostas, seguido de leituras flutuantes e aprofundadas do material, buscando os discursos das participantes. Conforme sugerem Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 133), trata-se de um "processo trabalhoso e meticuloso que implica múltiplas leituras do material disponível", visando identificar unidades de significado, padrões e regularidades. Esses dados serão agrupados em categorias temáticas emergentes, processo guiado pela questão de pesquisa e pelos objetivos específicos.

A etapa subsequente consiste na aplicação dos passos da análise interpretativa propostos por Minayo (2001 p. 53-55):

a) Situar o discurso: contextualização das falas das professoras em relação à trajetória profissional, à formação, ao ambiente escolar e às práticas, dialogando com a questão norteadora e o objetivo específico 1, além do próprio LEEI
b) Expressando pressupostos: identificação das concepções pedagógicas e valores sobre EC, formação continuada e EI que subjazem às respostas, contribuindo para alcançar os objetivos propostos;
c) Associação de ideias: comparação e contraste entre discursos, buscando convergências e divergências, relacionando-os ao referencial teórico da pesquisa e enriquecendo a análise dos objetivos;
d) Execução de atitude crítica: avaliação da coerência interna dos discursos, da validade dos argumentos, da originalidade das reflexões, da profundidade dos temas e do alcance das conclusões implícitas. Essa etapa é fundamental para identificar desafios (objetivo

específico 2) e contribuições percebidas (objetivo específico 3 e questão orientadora), culminando na formulação de um juízo interpretativo fundamentado.

Esse percurso analítico visa construir inferências e interpretações consistentes, em um movimento dialético entre dados empíricos e teoria, permitindo uma compreensão crítica e aprofundada das experiências docentes relatadas.

3.4 Contexto da pesquisa e lócus investigado

O lócus da pesquisa é o município de Barra do Bugres – MT, conforme a Figura 2, localizado na Mesorregião Sudoeste Mato-Grossense, pertencente à Microrregião de Tangará da Serra, aproximadamente 160 quilômetros da capital, Cuiabá. A investigação concentra-se nas instituições de EI da rede pública municipal, abrangendo tanto escolas situadas na zona urbana quanto em comunidades rurais, o que possibilita uma compreensão ampla sobre a implementação e os efeitos do LEEI. As turmas envolvidas incluem as etapas do Pré I e Pré II, que participaram ativamente das ações formativas promovidas pela SMEC durante o ano de 2024.

Figura 2 – Imagem de satélite e panorama do município de Barra do Bugres – MT



Fontes: satellites.pro[2] e https://www.youtube.com/watch?v=7BsTm06rofo

[2] Disponível em: https://satellites.pro/Barra_do_Bugres_map#-15.068903,-57.187872,16. Acesso em: 5 jul. 2025.

A escolha do lócus fundamenta-se na relevância de considerar o contexto sociogeográfico na análise dos fenômenos educacionais. Conforme André (2005), a pesquisa em ambientes escolares reais é essencial para apreender os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas. De modo complementar, Severino (2007) destaca que a delimitação do espaço investigativo contribui para a precisão da análise e para a compreensão das condições de aplicabilidade dos resultados, respeitando as singularidades da realidade estudada.

Com área territorial de 7.229 km², Barra do Bugres apresenta relevo predominantemente plano, com leves ondulações que favorecem a agricultura e a ocupação urbana. A vegetação local é influenciada pela confluência dos biomas Amazônia e Cerrado, destacando-se as Matas Ciliares, formadas por vegetação densa e de grande porte. O clima tropical quente e subúmido caracteriza-se por verões chuvosos e invernos secos, com temperatura média anual de 25,5 °C, podendo variar de 0 °C a 40 °C.

Segundo dados do Censo de 2022 (IBGE), o município conta com 29.403 habitantes, apresentando uma leve redução populacional em relação a 2010 (IBGE, 2011, 2023). A economia local baseia-se principalmente no agronegócio, com destaque para a indústria sucroalcooleira, a bovinocultura de corte e a produção de álcool, biodiesel e energia elétrica pela Usina Barralcool. Além disso, o município abriga indústrias de pequeno e médio porte atuantes nos setores de ração, madeira, cerâmica e beneficiamento de arroz, que contribuem significativamente para a geração de emprego e renda (Barra do Bugres, *on-line*).

Essas características geográficas, econômicas e sociais delineiam o contexto em que se desenvolve a pesquisa, permitindo compreender as dinâmicas educacionais e formativas da EI em Barra do Bugres. Nesse cenário, o LEEI se destaca como uma iniciativa que busca fortalecer as práticas docentes, valorizar o protagonismo infantil e promover o desenvolvimento profissional das professoras, articulando teoria e prática em um contexto educativo real e plural.

A SMEC, conforme ilustrado na Figura 3, está sediada em um prédio histórico do município e desempenha papel fundamental na formulação, coordenação e execução de políticas públicas voltadas à educação, cultura e esporte. A secretaria compreende a educação como um processo que transcende os limites da sala de aula, abrangendo práticas que promovem o desenvolvimento físico, emocional, social e cultural de crianças e adolescentes, contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

Entre suas principais competências, destacam-se: o planejamento e o acompanhamento de programas educacionais voltados à EI e ao Ensino Fundamental; o desenvolvimento e apoio a projetos esportivos, culturais e de valorização da memória histórica local; a promoção da

erradicação do analfabetismo e da melhoria contínua da qualidade do ensino; o investimento na formação continuada de professores e demais profissionais da educação; a gestão de recursos públicos, convênios e parcerias interinstitucionais; além da promoção de ações que fortaleçam o patrimônio cultural e artístico do município.

Figura 3 – Fachada da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Barra do Bugres – MT



Fonte: Barra do Bugres (2022).

A SMEC está situada em um espaço de grande valor histórico e simbólico para a cidade: o Antigo Prédio Municipal, localizado às margens do Rio Paraguai. A edificação preserva grande parte de suas características arquitetônicas originais e é considerada um marco da história local, integrando memória, identidade e funcionalidade administrativa. Sua presença contribui para a valorização do patrimônio municipal, tornando-se uma referência significativa para a comunidade barrabugrense. O endereço da SMEC é: Rua Frederico Josetti, s/n, Bairro Beira Rio, Barra do Bugres – MT.

A seguir, nos Quadros 3 e 4, apresenta-se a relação das escolas municipais de Barra do Bugres. Os quadros organizam as unidades escolares do município, incluindo aquelas que participaram das ações formativas do LEEI durante o ano de 2024.

As escolas foram distribuídas em duas categorias — zona urbana (Quadro 3) e zona rural (Quadro 4) — considerando suas localizações geográficas e os diferentes contextos pedagógicos que caracterizam cada território.

Quadro 3 – Unidades escolares da zona urbana do município de Barra do Bugres – MT

Nº	**Unidade**	**Localização**
1	CMEI [1] “Carlos Alberto Cruz”	Bairro São Raimundo
2	CMEI “Governador José Garcia Neto”	Bairro Jardim Alvorecer
3	CMEI “Júlio Domingos de Campos”	Bairro Jardim Imperial

4	Creche Municipal Nossa Senhora Aparecida	Bairro Maracanã
5	Creche Prof. Manoel Custódio	Bairro Jardim Alvorecer
6	E. M. E. B. [2] Herculano Borges	Bairro Jardim Alvorecer
7	E. M. [3] Guiomar, de Campos Miranda	Bairro Maracanã
8	E. M. E. I. [4] Prof.ª Silvana, de Souza Daniel	Centro

Legenda: [1] CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil. [2] E. M. E. B. - Escola Municipal - pré-escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. [3] E. M. - Escola Municipal, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. [4] E. M. E. I. - Escola Municipal de Educação Infantil.
Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quadro 4 – Unidades escolares da zona rural do município de Barra do Bugres – MT

Nº	**Unidade**	**Localização**
1	C. E. I. [1] Maria Lila Costa	Comunidade Assari
2	E. M. [2] Buriti Fundo	Comunidade Buriti Fundo
3	E. M. Criança Feliz	Comunidade Currupira
4	E. M. João Maria	Comunidade João e Maria
5	E. M. Jula Paré – Sala Anexa Massepo	Território Indígena Umutina
6	E. M. Raimunda A. de Almeida Leão	Comunidade Nova Fernandópolis
7	E. M. São Benedito	Comunidade Assentamento Cabaças
8	E. M. Zumbi dos Palmares	Comunidade Assentamento Jatobá

Legenda: [1] CEI - Centro de Educação Infantil. [2] E. M. - Escola Municipal.
Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A estrutura educacional evidencia o compromisso da rede municipal de Barra do Bugres com uma formação continuada abrangente, que alcança escolas da zona urbana e rural, incluindo comunidades quilombolas e indígenas. Essa diversidade de contextos não apenas enriquece a formação docente, como também consolida o LEEI como um potente instrumento de transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

3.5 Sujeitos da pesquisa e perfil profissional das participantes

Segundo Creswell e Poth (2013), a definição adequada dos sujeitos da pesquisa precisa estar diretamente vinculada aos objetivos e às questões do estudo, de modo a garantir a produção de dados relevantes e consistentes para a análise do fenômeno investigado. Ao mesmo tempo, Triviños (2008) destaca que, em pesquisas qualitativas, a participação voluntária e consciente dos sujeitos é indispensável, pois permite construir uma relação ética, dialógica e respeitosa entre o pesquisador e os participantes, assegurando a legitimidade do processo investigativo.

Os sujeitos desta pesquisa, representados na Figura 4, são as 43 professoras que atuaram nas turmas de EI na rede pública municipal de Barra do Bugres, das quais 26 participaram efetivamente da investigação. Trata-se de professoras efetivas e contratadas, pertencentes tanto às escolas urbanas quanto às escolas do campo (quilombolas, indígenas e turmas multisseriadas), que participaram ativamente das ações formativas do LEEI desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2024.

A seleção das participantes foi realizada de forma intencional e voluntária, com base em critérios estabelecidos em diálogo com a gestão da SMEC e respeitando rigorosamente os princípios éticos da pesquisa em educação, conforme recomenda Triviños (2008). A adesão voluntária reforça o compromisso ético com os sujeitos da investigação, assegurando autonomia, liberdade de expressão e respeito às trajetórias profissionais das professoras.

Figura 4 – Professoras cursistas da formação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), Barra do Bugres, 2024

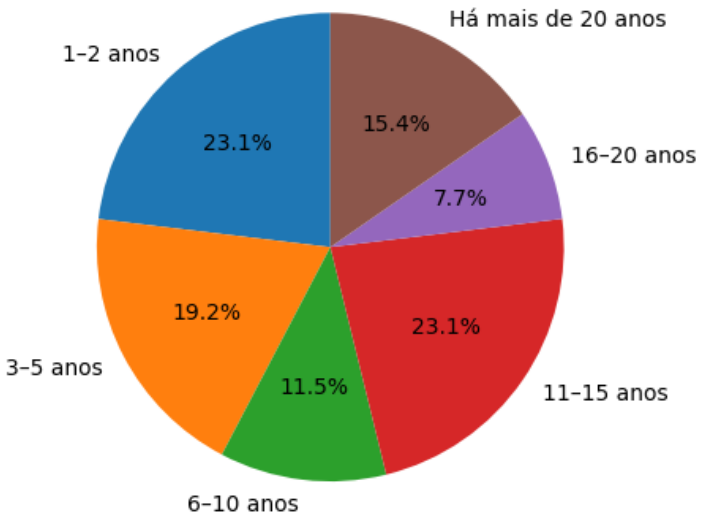


Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

As questões 2 e 3 do questionário (ver Apêndice A – Questionário da pesquisa) tiveram como objetivo traçar o perfil profissional das professoras participantes da pesquisa, buscando compreender o tempo de atuação na docência e o nível de escolaridade alcançado por cada uma. Esses dados são fundamentais para caracterizar o grupo investigado e compreender de que maneira a trajetória profissional e a formação acadêmica influenciam as práticas pedagógicas na EI.

O Gráfico 1, que representa as questões citadas, sintetiza essas informações, possibilitando uma visão panorâmica do perfil das participantes e das condições formativas que caracterizam o grupo de professoras envolvidas no LEEI, no município de Barra do Bugres.

Gráfico 1 – Distribuição do tempo de trabalho das professoras participantes da formação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), Barra do Bugres, 2024



Fonte: Elaborado pela autora no Canva (2026).

Como se pode ver, a maior parte das participantes possui entre 1 e 2 anos de atuação na docência, representando 23,1% do total. Esse mesmo percentual (23,1%) também se repete entre aquelas com 11 a 15 anos de experiência, indicando dois grupos com forte presença na formação: iniciantes e profissionais com trajetória consolidada.

Em seguida, 19,2% das professoras têm entre 3 e 5 anos de trabalho, enquanto 11,5% atuam há 6 a 10 anos, demonstrando uma presença significativa de professoras em fase intermediária de carreira.

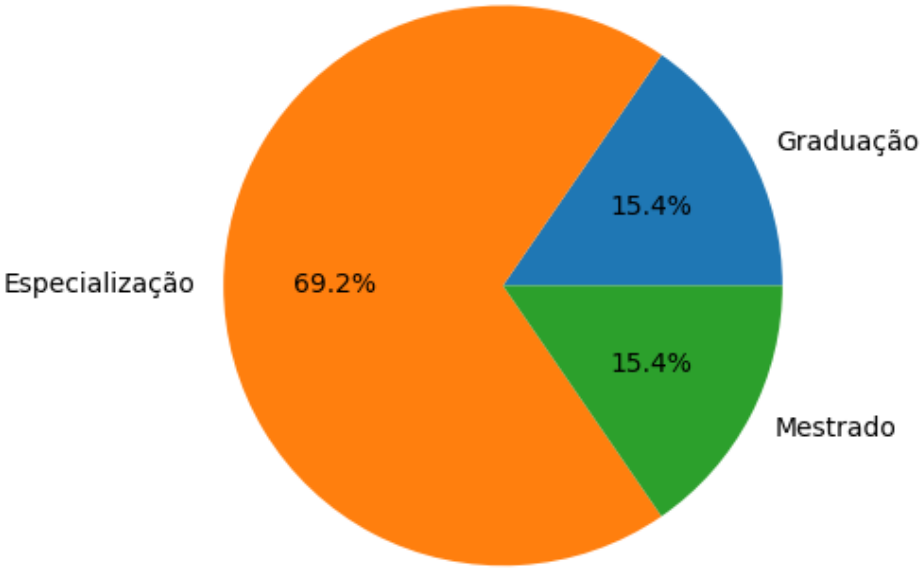
As participantes com 16 a 20 anos de experiência correspondem a 7,7%, e aquelas com mais de 20 anos somam 15,4%, evidenciando a presença de profissionais com longa trajetória na EI.

Esses dados permitem compreender que o grupo é composto por professoras com diferentes níveis de experiência, o que enriquece os processos formativos e favorece trocas intergeracionais de saberes pedagógicos. A diversidade de tempo de atuação também contribui para analisar como a formação continuada impacta práticas docentes em diferentes estágios da carreira.

Com relação à formação acadêmica, conforme o Gráfico 2, nota-se que 69,2% (18) das participantes possuem especialização *lato sensu*, o que demonstra o comprometimento com o aprimoramento profissional. Outras 15,4% (4) possuem a graduação em pedagogia, a mesma porcentagem das que possuem título de mestrado (4). Embora nenhuma entrevistada possua doutorado, o predomínio de profissionais com especialização evidencia que a formação docente

está alinhada às exigências da EI contemporânea, que demanda atualização constante e aprofundamento teórico-prático.

Gráfico 2 – Nível de escolaridade das professoras participantes da formação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), Barra do Bugres, 2024



Fonte: Elaborado pela autora no Canva (2026).

Em suma, a análise do tempo de experiência docente permite identificar o grau de vivência das profissionais no cotidiano escolar, evidenciando diferentes percursos e contextos de atuação. Já o levantamento sobre o nível de escolaridade contribui para compreender o processo de qualificação das professoras por meio da formação continuada, aspecto essencial para o fortalecimento das práticas educativas e para o desenvolvimento das competências profissionais.

3.6 Descrição e fundamentação teórico-prática da formação continuada do LEEI

O LEEI fundamenta-se em pressupostos teóricos que concebem a criança como sujeito histórico, social e cultural, protagonista de seu processo de aprendizagem. A formação apoia-se em referenciais que defendem a indissociabilidade entre cuidar e educar, a centralidade das interações e das brincadeiras e a linguagem como eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o LEEI dialoga com a BNCC (Brasil, 2018), ao compreender a leitura e a escrita como práticas sociais construídas desde a primeira infância, articuladas às múltiplas linguagens e aos diferentes campos de experiências.

Com base nesses princípios, busca-se evidenciar a organização, a intencionalidade

pedagógica e a progressão das ações formativas desenvolvidas no âmbito do LEEI. Assim, apresenta-se, a seguir, o quadro de cronogramas e atividades realizadas ao longo do período formativo, sistematizando os encontros e demonstrando como as experiências formativas foram planejadas (Quadro 5).

Quadro 5 – Cronograma de atividades formativas do LEEI durante o ano de 2024, Barra do Bugres

Data	Atividade	Público/Local
07.06	Acolhida, dinâmicas, apresentação da equipe e gestão. Conhecendo os cadernos do LEEI. Atividades dentro e fora do auditório da SMEC.	Professoras do campo
10.06	Roda de conversa com especialista LEEI: *"Voos para uma Educação Inclusiva na EI"*.	Evento *on-line* via YouTube
11.06	Acolhida, dinâmicas, apresentação da equipe e gestão, estudos dos cadernos do LEEI. Atividades dentro e fora do auditório da SMEC.	Professores da cidade
12.07	Aula campo: estudo do Caderno 1. Ateliê Bem olhar à beira do rio, ruas históricas, praça, igreja, pontes, com exploração e pesquisa.	Campo e cidade
17.07	Roda de conversa pública: *"Ser criança na EI: infância e linguagem"*.	Evento *on-line* via YouTube
06.08	"Momento Ninho": estudo do Caderno 2.	Professores da cidade
09.08	"Momento Ninho": estudo do Caderno 2.	Professores do campo
10.09	"Momento Ninho": estudo do Caderno – Módulo 3.	Professores da cidade
13.09	"Momento Ninho": estudo do Caderno – Módulo 3.	Professores do campo
25.09	Reunião nas escolas: tomada de decisões sobre os trabalhos do LEEI e organização do Seminário "Mais Alfabetiza e LEEI".	Equipes escolares
07.10	Formação com estudo dos cadernos e orientações para as produções a serem apresentadas no seminário.	Professoras da cidade
08.10	Continuidade da formação e orientações para o seminário.	Professoras do campo
18.10	Seminário *Mais Alfabetiza e LEEI*: apresentações culturais das crianças, exposição dos trabalhos realizados.	Professores, gestores e comunidade escolar
21.10	VI Roda de Conversa LEEI-MT: *"Currículo e Linguagem na EI"*.	Evento *on-line* via YouTube
29.10	Estudo do Caderno 7 – Unidade 2.	Professores da cidade
01.11	Estudo do Caderno 7 – Unidade 2.	Professoras do Campo (via Google Meet)
18.11	Encontro para orientações e esclarecimento de dúvidas.	Professores do campo e da

Data	Atividade	Público/Local
		cidade (Google Meet)
06.12	Encontro de encerramento: dinâmicas, socialização dos trabalhos produzidos. Seleção dos livros infantis para o Seminário em Cuiabá – MT.	Professoras da zona urbana e do campo

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No âmbito prático, o programa organiza-se a partir de encontros formativos que promovem a reflexão crítica sobre a prática docente, articulando teoria e ação pedagógica. As propostas formativas incluem estudos dirigidos, discussões coletivas, planejamento colaborativo, análise de situações didáticas e socialização de experiências vivenciadas em sala de aula.

Essa dinâmica formativa possibilita aos professores ressignificar suas práticas, incorporar novas estratégias pedagógicas e fortalecer o ensino da leitura e da escrita na EI, respeitando as especificidades do contexto escolar e as singularidades das crianças. A metodologia do LEEI apoia-se em abordagens teóricas que valorizam o desenvolvimento integral da criança e o papel ativo do professor.

A menção a teóricos como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky no documento reforça a base construtivista e sociointeracionista que permeia o programa. A compreensão das diferenças entre essas teorias, como apontado no material do LEEI, permitiu à formação (e à pesquisa) explorar a complexidade do desenvolvimento das professoras e das crianças, reconhecendo que a criança aprende brincando, imaginando, vendo, ouvindo, pegando e vivenciando (Figura 5).

A articulação entre teoria e prática, tão enfatizada por Paulo Freire (1996), constitui um pilar tanto do LEEI quanto da presente investigação.

Figura 5 – Produções infantis no Ateliê Bem Olhar: observação, experimentação e aprendizagem por meio da interação com o ambiente



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

Essa perspectiva guiará a análise dos dados, buscando compreender como os conceitos teóricos se manifestam nas vivências e nas produções das professoras e das crianças, e como a formação continuada contribui para a construção de caminhos de saberes e afetos que fortalecem a prática pedagógica na EI.

O simbolismo da arara-canindé, denominada *Huyxo* na linguagem dos povos indígenas Umutina Balatiponé, foi escolhido pela equipe de professoras para representar o LEEI/2024. A escolha das demais aves pelas professoras — como seriema, pomba, águia, beija-flor, sabiá-laranjeira, coruja, águia, tucano, andorinha, joão-de-barro etc. — também buscou representar suas trajetórias pessoais. Esses elementos não constituem apenas recursos poéticos, mas metáforas metodológicas que simbolizam a diversidade de olhares, a liberdade de expressão e a construção coletiva do conhecimento (Figura 6), aspectos valorizados na produção dos dados.

A ideia de voos coletivos e de múltiplas asas, trajetórias e sentidos reflete a riqueza das experiências individuais e coletivas das professoras e suas atuações na EI. Essa etapa requer comprometimento, firmeza, leveza, criatividade, mobilidade, sabedoria, flexibilidade, empatia e equidade, para que seja possível oferecer ao corpo discente um trabalho significativo, capaz de transformar realidades.

Mesmo em um mundo marcado por desafios, permanece viva a esperança, e é com as crianças que se pode vivenciar um mundo colorido, repleto de risos, trocas de experiências,

beleza e amor. É nesse entrelaçamento de sentidos e vivências que se constitui o objeto de estudo desta pesquisa.

Figura 6 – Ateliê Bem Olhar: vivências formativas das professoras no LEEI com foco na observação sensível e na exploração estética



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

A formação do LEEI promoveu o estudo e o aprofundamento teórico em consonância com suas políticas, aliados à reflexão crítica sobre a prática docente. Além de constituir um espaço formativo tradicional, possibilitou vivências de observação e experimentação fora da sala de aula, ampliando o olhar das professoras sobre o processo educativo.

Essa proposta formativa reafirma o princípio central das políticas do LEEI, que defendem a integração entre ciência, arte e vida como dimensões indissociáveis na EI. Ao sair do espaço físico da escola e explorar outros contextos, as professoras puderam experimentar, sentir e refletir sobre as múltiplas formas de aprender e ensinar, vivenciando o conhecimento em sua forma mais ampla.

Essas experiências formativas ampliaram a sensibilidade pedagógica das professoras, permitindo-lhes compreender que o ato de ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de situações de aprendizagem vivas, em que o ambiente, as relações e as descobertas se entrelaçam. Assim, o LEEI se consolida como uma política que valoriza o protagonismo docente e infantil, promovendo uma prática educativa que une o saber científico, a expressividade artística e a vivência cotidiana — elementos fundamentais para uma EI que forma sujeitos críticos, sensíveis e criadores.

Nesse mesmo movimento formativo, a proposta contou com rodas de conversa realizadas em três formatos: presenciais; pelo Google Meet, conduzidas pela formadora da SMEC; e no formato *on-line*, conduzido pelas formadoras do estado de Mato Grosso, com transmissão no YouTube, como mostrado na Figura 7. As sessões abordaram temas

previamente anunciados, como: “Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem”; e “Currículo e linguagem na Educação Infantil”.

Figura 7 – Rodas de conversa do LEEI realizadas em formato presencial, via Google Meet e com transmissão pelo YouTube



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

Constatou-se que, mesmo mediadas por tecnologia, as rodas de conversa preservam a dimensão humana da pesquisa qualitativa em educação: oferecem um espaço de encontro com o outro, fortalecem as ações formativas, promovem a apropriação dos saberes do campo investigado, criam vínculos entre as participantes, ampliam a comunicação e o diálogo e estimulam trocas que enriquecem saberes e práticas docentes (Oliveira; Gama, 2024).

Sendo assim, a análise dos dados, por meio da abordagem qualitativa interpretativa, compreende os significados implícitos nas falas e produções dos sujeitos participantes, considerando a profundidade do discurso e sua articulação com os objetivos do estudo e com o contexto educacional investigado. Trata-se de uma perspectiva que ultrapassa a descrição superficial dos dados, almejando compreender, em sua complexidade, as experiências, posto que “Interpretar e tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, e ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor” (Severino, 2007, p. 59).

Durante a etapa de análise, torna-se essencial manter uma postura vigilante diante de possíveis influências subjetivas e suposições baseadas em conhecimentos prévios gerais, a fim de assegurar que tais elementos não comprometam a interpretação, mas mantenham a fidelidade ao conteúdo analisado.

Em resumo, o processo analítico da pesquisa foi estruturado conforme proposto por Minayo (2012). Inicialmente, contempla a análise dos materiais produzidos ao longo do

desenvolvimento da pesquisa de campo, com destaque para os livros confeccionados pelas professoras, produtos de suas turmas da pré-escola durante o ano letivo de 2024. Essa produção resultou de um trabalho pedagógico realizado com o apoio da coordenação do LEEI e da gestão escolar, em que cada unidade educacional promoveu aulas de campo a partir de temas sugeridos pelas próprias crianças, com enfoque no Ateliê Bem Olhar. As experiências vividas nesses momentos foram traduzidas em múltiplas aprendizagens e culminaram na elaboração de livros autorais, construídos a partir do olhar sensível e investigativo da infância (ver Anexo A – Capas dos livros produzidos por meio das atividades no Ateliê Bem Olhar e da Narrativa Encorajadora do LEEI).

Em seguida, procede-se à sistematização dos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas realizadas com as professoras participantes. Esses instrumentos são organizados em planilhas digitais, possibilitando a leitura minuciosa, a identificação de padrões e a posterior categorização. Essa organização é fundamental para garantir a fidedignidade dos dados e a clareza na apresentação dos resultados.

Em um momento posterior, será realizada a análise do diário de campo da pesquisadora cursista do LEEI, registrado desde os primeiros contatos com as formações, bem como das interpretações construídas no contexto da pesquisa participante. Espera-se, com isso, evidenciar como as experiências, percepções e desafios relatados convergem ou se diferenciam na constituição de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios do LEEI e ao olhar sensível sobre a infância.

Por fim, desenvolve-se uma análise interpretativa orientada pelos referenciais teóricos que embasam esta pesquisa, de modo a relacionar os dados empíricos aos conceitos estruturantes do estudo. Essa etapa permitirá a construção de inferências consistentes, que respeitem a singularidade dos discursos docentes e revelem as contribuições da formação continuada para a qualificação das práticas pedagógicas. Essa metodologia, ao aliar rigor analítico à sensibilidade interpretativa, oferece condições para uma leitura aprofundada e contextualizada das vozes docentes, promovendo uma compreensão significativa sobre os efeitos e os sentidos atribuídos ao processo formativo do LEEI no cotidiano da EI.

A participação das professoras nas formações do LEEI de 2024 revela o engajamento com o desenvolvimento profissional, bem como o compromisso com a qualificação da EI no município. Ao priorizar a participação de sujeitos que estiveram ou estão envolvidos com as ações do LEEI, como mostrado na Figura 8, esta pesquisa pretende dar visibilidade aos saberes construídos coletivamente, valorizando a voz dos professores como protagonistas na construção de uma educação de qualidade, alinhada às diretrizes da BNCC e aos princípios da alfabetização

científica na infância.

Figura 8 – Professoras da Educação Infantil desenvolvendo atividades práticas durante a formação continuada do LEEI



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

Dessa forma, a escolha metodológica pelos sujeitos que compõem o universo da pesquisa está em consonância com os fundamentos da abordagem qualitativa, a qual reconhece que a realidade social e educacional é complexa, dinâmica e construída nas relações entre os sujeitos. Ao considerar a especificidade do contexto de Barra do Bugres e a atuação direta dos professores do LEEI, esta investigação busca contribuir de maneira efetiva para o debate sobre a formação docente e seus impactos nas práticas de ensino, especialmente em relação à promoção de experiências significativas de leitura, escrita e ciências no cotidiano das crianças pequenas.

No âmbito da formação continuada desenvolvida pelo LEEI, as ações formativas foram fundamentadas em materiais didático-pedagógicos específicos, disponibilizados por meio da plataforma oficial do programa. Entre esses materiais, destacam-se os cadernos formativos do LEEI, concebidos para subsidiar o trabalho das professoras e professores da EI em todo o país. Elaborados no contexto do CNCA, sob coordenação da UFMT, esses cadernos (Figura 9) orientam a formação docente ao articular fundamentos teóricos, propostas práticas e reflexões sobre as práticas pedagógicas relacionadas à leitura, à escrita e às múltiplas linguagens na infância.

Figura 9 – Conjunto dos nove cadernos formativos do LEEI utilizados como referência teórico-metodológica na formação docente



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

Os cadernos formativos do LEEI dialogam diretamente com os princípios da BNCC (Brasil, 2018), reafirmando o direito das crianças ao acesso à linguagem, à cultura escrita e às diferentes formas de expressão desde a primeira infância. Cada volume aborda um eixo específico da formação docente, contemplando temáticas relevantes para a prática pedagógica na Educação Infantil. É um conjunto estruturado de materiais de apoio destinados tanto às formadoras quanto às professoras, constituído por nove cadernos formativos. Esses materiais são fundamentados em referenciais teóricos, conforme apresentado a seguir:

Caderno 0 - Leitura e Escrita na Educação Infantil: apresentação;

Caderno 1 - Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender;

Caderno 2 - Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem;

Caderno 3 - Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações;

Caderno 4 - Bebês como leitores e autores;

Caderno 5 - Crianças como leitoras e autoras;

Caderno 6 - Currículo e linguagem na Educação Infantil;

Caderno 7 - Livros infantis: acervos, espaços e mediações;

Caderno 8 - Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.

Cabe destacar que, embora o conjunto contemple os nove cadernos, o Caderno 4 - “Bebês como leitores e autores” não foi trabalhado no ciclo formativo de 2024, uma vez que o foco esteve direcionado às turmas de pré-escola.

No contexto desta pesquisa, esses materiais constituíram a base teórica e metodológica da formação continuada, orientando as discussões, as reflexões coletivas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras participantes. Assim, os cadernos do LEEI configuram-se como instrumentos centrais na organização da formação, contribuindo para a qualificação das práticas docentes e para a construção de uma educação infantil comprometida com a qualidade, a inclusão e a humanização dos processos educativos.

O LEEI, como campo de pesquisa, com sua proposta vivencial, afetiva e interdisciplinar, constituiu-se em um espaço fértil para a produção de dados ricos. Cada encontro, cada dinâmica e cada produção realizada pelas professoras e crianças foram considerados elementos intrínsecos ao processo investigativo. A imersão da pesquisadora nesse contexto permitiu captar a essência da formação continuada, que se manifesta não apenas nos conteúdos teóricos abordados, mas, sobretudo, nas interações, nas descobertas e nas ressignificações das práticas pedagógicas.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

Os dados produzidos nesta pesquisa foram analisados à luz da abordagem qualitativa, tomando como referência os pressupostos de Minayo (2016), que compreende a análise como um processo sistemático e interpretativo, voltado à compreensão dos sentidos, significados e intencionalidades presentes nos discursos e nas práticas das professoras participantes. Nessa perspectiva, a análise dos dados não se restringe à simples apresentação das informações coletadas, mas busca compreender a realidade educacional em sua complexidade, considerando os contextos históricos, sociais, culturais e institucionais nos quais as práticas pedagógicas são produzidas.

Para tanto, os procedimentos de análise dos dados organizaram-se em duas dimensões articuladas: a análise descritiva e a análise interpretativa, compreendidas como etapas complementares e interdependentes do processo analítico.

A análise descritiva constituiu a etapa inicial do trabalho analítico e teve como finalidade organizar, sistematizar e descrever os dados empíricos produzidos por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa, tais como questionários, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa, observação participante, diário de campo e documentos do LEEI. Essa etapa

permitiu uma aproximação cuidadosa com o material empírico, possibilitando identificar regularidades, recorrências, convergências e singularidades presentes nas falas das professoras e nos registros das práticas pedagógicas. Conforme destaca Minayo (2016), a descrição rigorosa dos dados é fundamental para garantir a visibilidade do material empírico e criar bases consistentes para as análises subsequentes.

A análise interpretativa, por sua vez, configurou-se como um movimento analítico mais aprofundado, voltado à compreensão crítica dos dados, buscando ultrapassar a aparência imediata dos discursos e apreender os sentidos atribuídos pelas professoras à formação continuada do LEEI e às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da EI. Interpretar, segundo Minayo (2016), implica estabelecer relações entre os dados empíricos e o referencial teórico, articulando as falas, os registros e os documentos às categorias analíticas construídas ao longo da pesquisa.

Nesse movimento interpretativo, os discursos das participantes foram situados em seus contextos de atuação profissional, considerando suas trajetórias formativas, as condições institucionais das escolas e as proposições do LEEI. A análise buscou explicitar pressupostos pedagógicos subjacentes às falas das professoras, associar ideias recorrentes e divergentes e exercer uma atitude crítica diante do material analisado, promovendo um diálogo constante entre empiria e teoria.

A análise interpretativa também possibilitou compreender o LEEI como um espaço formativo que favorece a produção de conhecimentos de natureza interdisciplinar, especialmente no âmbito do EC na EI. Foram considerados, nesse processo, elementos como a valorização da cultura, o protagonismo infantil e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, princípios que dialogam com a BNCC, especialmente no que se refere aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da EI: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Outro aspecto enfatizado na análise interpretativa refere-se à função da linguagem escrita e da leitura no contexto da EI, compreendidas como práticas sociais e simbólicas mediadas pela professora, que assume o papel de escriba ao registrar as falas das crianças e legitimar suas produções autorais. Essa análise permitiu compreender a apropriação da linguagem escrita como um processo discursivo, construído nas interações cotidianas e articulado às experiências vivenciadas pelas crianças.

Além disso, a análise interpretativa foi orientada pela noção de homologia de processos, entendida como a correspondência entre as experiências formativas vivenciadas pelas professoras no LEEI e as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Essa perspectiva

analítica possibilitou compreender como os processos investigativos propostos na formação reverberam na organização do ensino, contribuindo para práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Ao articular análise descritiva e análise interpretativa, foi possível compreender a implementação do LEEI de maneira sistêmica, integrando diferentes fontes e instrumentos de produção de dados — documentos, observações, questionários, entrevistas e produções de professoras e crianças — e construindo um retrato analítico consistente do processo formativo e de suas repercussões no cotidiano da EI, conforme orienta Minayo (2016).

3.8 Aspectos éticos da pesquisa

A riqueza dos dados coletados, permeada pelas falas e ideias das participantes, permitiu uma análise robusta e aprofundada, que busca contribuir para o campo da educação e para a valorização da infância.

No contexto das pesquisas em Educação, especialmente aquelas que envolvem a participação de seres humanos, como a presente investigação com professoras da EI da rede pública municipal de Barra do Bugres, as implicações éticas assumem um papel central. A condução ética da pesquisa é um compromisso fundamental com a dignidade, o respeito e a integridade dos participantes, em estrita conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, como a Norma Operacional nº 001/2013 do CNS.

Essa normativa orienta que toda pesquisa envolvendo seres humanos precisa priorizar o respeito à autonomia, à privacidade e à confidencialidade dos dados, assegurando especial proteção aos participantes em todas as fases do estudo. A presente dissertação, intitulada “O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e o Ensino de Ciências nas escolas municipais de Barra do Bugres/MT, em 2024”, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 86054025.3.0000.5166. A aprovação foi formalizada por meio do Parecer Consubstanciado nº 7.388.830, emitido em 15 de fevereiro de 2025.

A pesquisa reconhece que a ética transcende a mera observância de técnicas e procedimentos, envolvendo uma postura reflexiva diante das escolhas metodológicas, dos impactos e das consequências da investigação. Como destaca Fabriz (2003, p. 79), “a ética não está acima da moral, mas pode ser concebida em um determinado plano como a esfera que se

propõe a refletir sobre as posturas que precisam ser compreendidas entre as dimensões da moral e da imoralidade". Assim, a conduta ética da pesquisadora está pautada pela escuta atenta, pela empatia e pelo respeito à liberdade de expressão das professoras envolvidas.

Em consonância com os princípios da abordagem qualitativa, os sujeitos da pesquisa foram convidados a participar por adesão voluntária, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento, aprovado pelo CEP, detalhou os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, os potenciais riscos e benefícios e os direitos dos participantes, assegurando total liberdade para aceitar ou recusar sua participação, bem como para retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Os questionários e as entrevistas (aplicados via Google Forms e Google Meet) foram realizados em ambiente acolhedor e com agendamento prévio, de modo a respeitar os horários disponíveis dos profissionais e evitar interferências em suas rotinas escolares ou pessoais.

Os riscos potenciais, como desconforto ao expressar opiniões, nervosismo ao responder questionamentos sensíveis ou sentimento de exposição frente a temáticas pedagógicas e institucionais, foram previamente considerados e mitigados por meio de estratégias éticas e humanas, tais como:

a) Garantia de anonimato dos participantes, com a utilização de pseudônimos em todas as citações e relatos;
b) Liberdade total das professoras para não responder perguntas que gerem desconforto ou constrangimento;
c) Garantia de que nenhuma avaliação de cunho moral, ideológico ou profissional será realizada a partir das respostas fornecidas;
d) Abertura de canais de comunicação direta com a pesquisadora, para esclarecimentos, escuta ativa ou retirada do consentimento da pesquisa.

Essas medidas visam não apenas proteger os direitos dos sujeitos envolvidos, mas também criar um ambiente ético de confiança mútua, fundamental para a produção de dados significativos e respeitosos da realidade dos professores. A relação entre pesquisadora e participantes é pautada por um clima de empatia, diálogo e acolhimento.

Todos os procedimentos adotados estiveram alinhados ao que rege a legislação vigente e aos preceitos éticos das pesquisas científicas com seres humanos, promovendo um percurso de investigação comprometido com a valorização do outro, com o cuidado e com a ética como princípio estruturante da prática científica em Educação.

De acordo com Triviños (2008), a produção de dados é válida desde que sejam asseguradas as condições de anonimato, voluntariedade e integridade das informações. Nesse

sentido, todos os dados obtidos por meio de instrumentos digitais foram tratados com rigor metodológico e confidencialidade, garantindo o respeito à privacidade das participantes e à ética na pesquisa.

As entrevistas foram autorizadas previamente pelos participantes, gravadas e transcritas integralmente para posterior análise interpretativa. Os encontros formativos do LEEI, realizados ao longo de 2024, e a prática pedagógica orientada nas formações e seus resultados constituem um importante contexto da análise. Foram considerados os conteúdos abordados, a metodologia empregada, a frequência das formações e a correspondência entre os temas discutidos e as demandas formativas das professoras. Registros institucionais e materiais pedagógicos utilizados, quando disponíveis, foram incorporados como fontes complementares de dados.

Com anuência das participantes, as discussões feitas pelo Google Meet foram gravadas e serão utilizadas na pesquisa, permitindo identificar categorias temáticas que complementam os dados dos questionários, entrevistas e observações.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa foi organizada em eixos analíticos, construídos a partir das falas das professoras participantes, dos registros das práticas pedagógicas e das diretrizes teórico-metodológicas do LEEI. Esses eixos permitem compreender, de forma articulada, as contribuições, os desafios e os sentidos atribuídos pelas professoras à formação continuada, especialmente no que se refere ao EC na EI.

4.1 Eixo 1: A formação continuada do LEEI e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas

4.1.1 Implementação do LEEI no contexto de Barra do Bugres

A formação continuada do LEEI, realizada em 2024 sob a coordenação da UFMT e vinculada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, foi implementada no município de Barra do Bugres pela SMEC, consolidando-se como uma importante ação de fortalecimento da Educação Infantil. Estruturada de forma articulada, a proposta formativa integrou encontros presenciais e online, estudos dirigidos e momentos de autoformação, envolvendo professores formadores municipais responsáveis por multiplicar o curso no contexto local.

Destinada às professoras da Educação Infantil que atuam nas turmas de Pré-escola, essa iniciativa configura-se como a primeira formação específica voltada a esse público no município. Tal direcionamento não apenas evidencia um avanço nas políticas de formação docente, mas também se constitui como um marco significativo na valorização da docência na primeira infância, ao reconhecer as especificidades pedagógicas desse segmento e a necessidade de investimentos formativos qualificados.

As diretrizes propostas por Minayo (2009) para a análise qualitativa — de caráter descritivo, exploratório e interpretativo — orientam a compreensão do impacto da formação LEEI tanto nas práticas pedagógicas das professoras quanto nas produções realizadas pelas crianças, permitindo apreender os sentidos atribuídos pelas participantes à experiência formativa.

Os dados indicam que o LEEI (2024), em Barra do Bugres, contou com a participação de 43 professoras, incluindo a pesquisadora, que também integrou a formação como cursista e professora da pré-escola. Sendo professoras da cidade e do campo, ao longo do processo formativo, a professora formadora utilizou diferentes estratégias pedagógicas, tais como

acolhida inicial, rodas de conversa, dinâmicas formativas, leitura de poemas e poesias, uso de slides, estudos dos cadernos do LEEI disponíveis na plataforma Pro-LEEI, além da vivência do Ateliê Bem Olhar e da narrativa encorajadora como eixo estruturante do trabalho pedagógico, conforme a proposta do programa.

A essência das produções desenvolvidas ao longo da formação esteve orientada pelo olhar atento à criança. As propostas pedagógicas foram construídas a partir daquilo que mais despertou sua curiosidade e interesse durante as aulas de campo, considerando o empenho demonstrado nas visitas, pesquisas e passeios em diversos espaços.

A exploração do ambiente externo da escola configurou-se como eixo estruturante dessas experiências formativas. As aulas de campo, realizadas para além das quatro paredes escolares, possibilitaram a ampliação dos espaços educativos e a vivência de novas experiências, reafirmando o território como um espaço potente de aprendizagem e de construção de sentidos pelas crianças.

4.1.2 Produção de conhecimento científico, artes e linguagem

Observou-se uma integração efetiva entre os campos das Ciências, das Artes e da Linguagem, evidenciando práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. As professoras ampliaram o uso dos espaços educativos para além da sala de aula, promovendo aprendizagens significativas em ambientes do cotidiano infantil, como hortas, jardins, pomares, margens de rios, fazendinhas, áreas de plantio de pequi, minas naturais, museu e o Departamento Indígena, entre outros. Essas vivências favoreceram que as crianças explorassem, investigassem e se expressassem de forma criativa e científica, fortalecendo o vínculo entre o conhecimento escolar e a experiência de mundo.

Durante essas práticas, foram utilizados diversos elementos da natureza — como pedras, folhas, barros, sementes, taquaras e o urucum —, promovendo a experimentação científica e sensorial. O urucum, por exemplo, foi extraído com o uso do pilão e transformado em pigmento natural (Ciência), sendo utilizado na criação artística de pinturas realizadas sobre tapetes confeccionados com folhas de bananeira (Arte). Essa experiência integrou investigação, estética e prazer, ampliando as possibilidades expressivas das crianças.

Além disso, as professoras incentivaram a produção de carimbos a partir de folhas pequenas e legumes, explorando formas, texturas e cores. Outras atividades envolveram a confecção de desenhos e pinturas, bem como a construção do alfabeto e dos números com

sementes e produtos naturais, articulando de maneira criativa a Linguagem Escrita e as Artes Visuais, em um processo lúdico, investigativo e integrado de aprendizagem.

Nesse contexto, consolidou-se a criança como protagonista do processo educativo. Essa compreensão dialoga com Sarmento (2004), ao reconhecer a criança como sujeito social e produtor de cultura, e com Vygotsky (1991), que destaca o papel das interações sociais na construção do conhecimento. Também se alinha às DCNEI (Brasil, 2009) e à BNCC (Brasil, 2018), que afirmam o protagonismo infantil como princípio estruturante da EI.

Nessa direção, o papel do professor configurou-se como o de mediador e instigador, que não define previamente os temas de exploração, mas aprende junto com as crianças. Na Figura 10, observa-se que a produção final — materializada na elaboração de livros — não se reduziu a cópias ou exercícios mecânicos, mas constituiu-se como registro de vivências significativas, nas quais as crianças assumiram o papel de ilustradoras e produtoras das narrativas, reafirmando sua autoria e participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Figura 10 autor– Produções das crianças: elaboração de livros a partir de vivências investigativas e interdisciplinares



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

Esse movimento aproxima-se da perspectiva da documentação pedagógica defendida por Rinaldi (2012), para quem registrar, interpretar e narrar as experiências das crianças é parte

essencial do processo educativo. Edwards, Gandini e Forman (1999) reforçam que a narrativa infantil é forma legítima de expressão e construção de conhecimento.

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do LEEI foram vivenciados em diferentes instituições de ensino, abrangendo tanto escolas do campo quanto da zona urbana do município. Professoras e crianças, protagonistas desse processo, passaram a ressignificar suas práticas pedagógicas a partir de um olhar mais sensível e atento às infâncias, valorizando experiências de aprendizagem lúdicas, investigativas e interdisciplinares, em consonância com os princípios da BNCC (Brasil, 2018) e com a perspectiva do desenvolvimento integral das crianças.

A análise exploratória permitiu compreender, em maior profundidade, o campo investigado, buscando identificar as relações entre os fatos, as dinâmicas formativas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Os resultados indicam que o êxito das produções infantis esteve diretamente associado à mudança no fazer pedagógico, incentivada pela formação continuada do LEEI, bem como pela adoção de práticas que valorizam a autoria, a escuta e a experiência das crianças — práticas que reconhecem a criança como sujeito ativo do processo educativo. Essa mudança repercutiu de forma significativa na qualidade das produções infantis e no modo como as professoras passaram a planejar, observar e documentar as aprendizagens.

Essa mudança de perspectiva dialoga com Dahlberg, Moss e Pence (2003), que defendem a superação de modelos prescritivos em favor de práticas que reconhecem a criança como produtora de cultura e sentido. Rinaldi (2012) reforça que a documentação pedagógica — presente nas narrativas, registros e produções infantis — não é apenas um instrumento de registro, mas um ato interpretativo que revela como as crianças pensam e constroem conhecimento. Nessa mesma direção, Malaguzzi, conforme apresentado por Edwards, Gandini e Forman (2012), afirma que as “cem linguagens da criança” se manifestam quando o ambiente e o professor favorecem múltiplas formas de expressão, investigação e criação. A transição para um currículo narrativo também se aproxima da concepção de Oliveira-Formosinho (2007), que compreende o currículo como construção situada, emergente das interações e experiências vividas pelas crianças. Assim, as práticas observadas no LEEI evidenciam um movimento coerente com abordagens contemporâneas da EI, que valorizam a escuta sensível, a autoria infantil e a aprendizagem como experiência significativa.

Ademais, as atividades desenvolvidas evidenciam a transição de um currículo prescritivo para um currículo narrativo, no qual a aprendizagem emerge como construção de significados a partir das experiências vividas. Nesse contexto, o conhecimento é tecido pelas

narrativas das próprias crianças, ancoradas em suas descobertas, emoções e percursos de suas vivências.

Os temas trabalhados — como Museu Casa Borges, Cajueiro da Escola, Algodão, Formigas, Exploradores da Cultura Indígena, Areia da Mina, Ipês, Pé de Jaca, Girino, O Guardião Misterioso da Escola, João-de-Barro e A Cabra na Fazendinha — foram concebidos a partir das visitas a espaços externos à escola e das vivências no Ateliê Bem Olhar, espaço que ampliou os horizontes da aprendizagem para além da sala de aula. Nessas experiências, as crianças exploraram ambientes naturais e culturais, expressando olhares curiosos e construindo narrativas próprias sobre o mundo que as cerca. Momentos de curiosidade e descobertas nos detalhes foram vivenciados e proporcionados pela professora cursista do LEEI.

A escuta sensível e o olhar investigativo das professoras mostraram-se fundamentais para documentar, interpretar e planejar novas experiências a partir do encantamento e da curiosidade infantil. Assim, a narrativa pedagógica ganhou centralidade, transformando o cotidiano escolar em um território fértil para o desenvolvimento do pensamento científico, artístico e linguístico das crianças.

4.1.3 Interdisciplinaridade e significação das aprendizagens

A articulação entre ciência, arte e vida consolidou práticas de aprendizagem ativa, lúdica, prazerosa e integral, em consonância com os campos de experiências da BNCC (Brasil, 2018). Conceitos matemáticos, por exemplo, emergiram de forma espontânea e contextualizada, a partir de situações reais, como a contagem, a comparação de tamanhos, medidas e pesos de elementos naturais — plantas variadas, sementes, flores, folhas, frutos, pedras, cascas de ovos, grãos naturais, areia, argila, penas, palhas, entre outros.

Essas experiências possibilitaram às crianças explorar o raciocínio lógico, a percepção espacial e a linguagem oral e escrita, de maneira integrada e respeitosa aos seus tempos e faixas etárias, como se pode ver na Figura 11. A abordagem interdisciplinar favoreceu interações ricas e múltiplas formas de expressão, envolvendo os campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018).

Figura 11 – Exploração dos espaços educativos e dos campos de experiências da BNCC nas práticas interdisciplinares do LEEI



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

A aprendizagem constituiu-se a partir da articulação entre saberes, experiências e diferentes linguagens, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Esse processo pedagógico possibilitou o fortalecimento do protagonismo infantil, ao reconhecê-las como sujeitos ativos na construção do conhecimento e em seu percurso educativo. O processo de ensino e aprendizagem na EI ocorreu de forma interdisciplinar, a partir das vivências entre os pares e das interações com os diferentes ambientes, os quais favoreceram o encantamento das crianças e a construção de narrativas encorajadoras.

A articulação entre ciência, arte e vida dialoga com Fazenda (2011), que compreende a interdisciplinaridade como atitude de integração entre saberes, e com Dewey (1959), ao defender que a aprendizagem ocorre pela experiência e pela relação ativa com o ambiente. A BNCC (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao propor que os campos de experiências sejam trabalhados de forma integrada e contextualizada.

4.1.4 Percepções das professoras sobre a formação continuada do LEEI

A formação continuada do LEEI constituiu-se como um eixo central desta pesquisa, ao buscar compreender as percepções das professoras sobre o processo formativo vivenciado. De modo geral, as professoras relataram que a formação se configurou como uma proposta inovadora e significativa, contribuindo para o desenvolvimento de novas competências profissionais e para o fortalecimento das práticas pedagógicas na EI.

A professora P1 destaca que o curso “abria, ampliava a mente do professor”, sugerindo o caráter reflexivo e libertador da formação — que vai além da mera transmissão de conteúdos, permitindo uma expansão cognitiva e pedagógica. Já P6 reforça que “ela aprimorou muito porque foram modos de trabalhar diferentes do que a gente já vem acostumado”, indicando um rompimento com práticas tradicionais e a abertura a metodologias inovadoras.

Essa percepção está em consonância com Imbernón (2009), que compreende a formação continuada como processo dinâmico, situado e transformador, no qual o docente se reconhece como sujeito ativo na construção de seu próprio conhecimento. Essa compreensão também se articula com Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação continuada deve promover espaços de reflexão coletiva e construção da identidade docente. Tardif (2014) destaca que os saberes profissionais se constroem na prática e na interação com os pares, enquanto Schön (2000) enfatiza a importância da reflexão na ação e sobre a ação — elementos presentes nas falas das professoras sobre o LEEI. Assim, o LEEI configurou-se não apenas como curso, mas como prática formativa que articula teoria, prática e pesquisa.

Embora tenham sido reconhecidos desafios ao longo do percurso formativo, as participantes enfatizaram os impactos positivos e abrangentes da formação. O LEEI favoreceu reflexões sistemáticas sobre o fazer docente, estimulando um olhar mais crítico, sensível e investigativo sobre as possibilidades educativas que extrapolam os limites físicos da escola. Essa ampliação dos espaços de aprendizagem permitiu valorizar os ambientes da comunidade como extensões do contexto educativo, promovendo experiências mais significativas, contextualizadas e inclusivas para as crianças da EI.

4.1.5 Contribuições para as práticas pedagógicas e o Ensino de Ciências

Entre as principais contribuições apontadas pelas professoras, destaca-se o desenvolvimento do olhar investigativo e científico. Essa perspectiva está em consonância com Carvalho (2017), que defende o ensino por investigação como caminho para desenvolver a curiosidade e o pensamento científico desde a infância. Sasseron (2014) reforça que a Alfabetização Científica envolve a construção de explicações, a argumentação e a observação sistemática, elementos presentes nas práticas relatadas pelas professoras. Lorenzetti e Delizoicov (2001) também destacam que o Ensino de Ciências na EI deve partir da problematização do cotidiano, movimento evidente nas experiências vivenciadas no LEEI.

Nessa ótica, a formação fortaleceu a compreensão de que o EC na EI é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, por favorecer a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de investigação. O LEEI propôs a Alfabetização Científica desde a infância, articulando os saberes do cotidiano ao conhecimento científico e ressignificando a forma como as crianças percebem e interagem com a natureza, por meio da exploração, da observação e da experimentação.

Outra contribuição relevante refere-se à consolidação de uma prática interdisciplinar, ativa e significativa, impulsionada pelas propostas do Ateliê Bem Olhar e da narrativa encorajadora, conforme orientações do LEEI. As professoras relataram que a articulação entre ciência, arte e vida cotidiana tornou as experiências de aprendizagem mais integradas e potentes. Entre os exemplos destacados, mencionam-se atividades envolvendo a extração de corantes naturais, como urucum, carvão e beterraba, utilizados em pinturas corporais ou em suportes naturais, como folhas de bananeira. Essas práticas possibilitaram às crianças observar fenômenos da natureza, compreender transformações dos materiais e expressar-se artisticamente, ampliando suas formas de linguagem, investigação e autoria.

A análise das narrativas evidencia, ainda, que as experiências relatadas foram profundamente marcadas pelo encantamento, termo recorrente nas falas das professoras, associado ao prazer, à curiosidade e ao envolvimento das crianças. O encantamento é compreendido, neste estudo, como um elemento pedagógico que impulsiona o desejo de conhecer e atribui sentido à aprendizagem — uma "pedagogia do encantamento", conforme define a professora P5 ao relatar a emoção das crianças ao observar e alimentar cabras durante uma atividade de campo. Nesse contexto, o encantamento configura-se como ponto de encontro entre ciência, arte e vida, transformando o observar em investigar, o fazer em criar e o aprender em vivenciar.

A integração entre ciência, arte e vida possibilitou:

a) A ampliação do repertório pedagógico e científico das professoras;
b) O desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e do pensamento investigativo das crianças;
c) A valorização da cultura local e dos saberes do campo;
d) A promoção da autoria infantil e da aprendizagem significativa;
e) O fortalecimento do vínculo entre escola, comunidade e natureza.

No diálogo estabelecido durante os encontros formativos, as professoras evidenciaram que o EC passou a emergir, de modo mais intencional, das próprias vivências das crianças, superando práticas pedagógicas centradas exclusivamente na reprodução de conteúdos ou em situações meramente espontâneas. As professoras relataram que as experiências passaram a incorporar explorações realizadas em ambientes naturais, nas quais a observação, a curiosidade e a investigação infantil foram valorizadas como elementos centrais do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o conhecimento científico passou a ser construído de forma contextualizada, atribuindo sentido às aprendizagens e tornando-as mais significativas para as crianças.

A Figura 12 ilustra diferentes momentos da formação do LEEI, contemplando registros das atividades formativas, rodas de conversa, dinâmicas pedagógicas e da exposição dos trabalhos apresentados no Seminário Mais Alfabetiza e LEEI. Destaca-se, ainda, a dimensão prática do processo formativo, conduzida pela coordenação municipal do programa em Barra do Bugres, evidenciando o caráter colaborativo, reflexivo e formativo das ações desenvolvidas. O envolvimento ativo das professoras na construção coletiva do conhecimento revela a importância da formação continuada como espaço de diálogo, ressignificação das práticas pedagógicas e fortalecimento do EC na EI.

Essa compreensão dialoga com Sasseron (2014, p. 51), ao afirmar que o EC tem como objetivo a formação de sujeitos que conheçam e reconheçam conceitos e ideias científicas, compreendam aspectos da natureza da ciência e estabeleçam relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Assim, o EC, desde a EI, contribui para a formação de crianças capazes de interpretar criticamente a realidade e de atuar de maneira consciente e participativa no contexto social em que estão inseridas.

Figura 12 – Momentos formativos do LEEI: rodas de conversa, estudos, dinâmicas pedagógicas e apresentação de produções no seminário final



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

4.1.6 Contribuições da formação continuada e repercussões na prática pedagógica

A análise das falas das professoras participantes do LEEI evidencia contribuições expressivas da formação continuada para o fortalecimento da prática pedagógica e da identidade docente. De modo geral, os relatos apontam para a ampliação do repertório didático, a

valorização profissional e a ressignificação do fazer pedagógico, conforme sintetiza a professora P1 ao afirmar: “Abrindo, ampliando a mente do professor” (P1). Mesmo diante de desafios de ordem logística e emocional, a formação foi percebida como potente, transformadora e significativa para o exercício da docência.

Os encontros formativos do LEEI, realizados ao longo de 2024 no município de Barra do Bugres, constituíram-se como espaços coletivos de aprendizagem e reflexão, reunindo professoras das escolas do campo e da cidade e promovendo o diálogo entre diferentes contextos educativos e realidades socioterritoriais. O cronograma da formação foi organizado de modo a articular fundamentação teórica, vivências pedagógicas, reflexão coletiva e produção de sentidos sobre a docência na EI, superando uma lógica meramente transmissiva e instrumental.

De forma simbólica e intencional, o LEEI 2024 foi representado pela arara-canindé, ou *Huyxo*, ave de cores vibrantes e presença marcante na região, escolhida como metáfora central da formação. A arara *Huyxo* passou a simbolizar valores como liberdade, força, beleza, identidade e pertencimento, expressando o espírito da formação continuada proposta pelo programa. Essa simbologia extrapolou o caráter estético, assumindo uma função pedagógica e formativa ao mobilizar afetos, memórias e reflexões sobre o ser professora na EI.

Inspiradas por essa proposta poética e afetiva, as professoras participantes foram convidadas a escolher uma ave que representasse suas trajetórias pessoais e profissionais. As escolhas — entre elas *sankofa*, pomba, águia, beija-flor, sabiá-laranjeira, coruja, tucano, andorinha e joão-de-barro — revelaram dimensões constitutivas das identidades docentes em construção, como resistência, sabedoria, sensibilidade, renovação, coragem, trabalho coletivo e compromisso com as crianças. Esse movimento contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento ao grupo e consolidar a compreensão da formação como um processo coletivo, tecido por múltiplas histórias e experiências.

O início do ano formativo foi marcado por uma acolhida especial, conduzida pela formadora, que propôs uma metodologia lúdica e participativa, utilizando a metáfora do voo como expressão de liberdade, autoria e autonomia docente. Ao transitar entre a racionalidade técnica e a imaginação poética, a proposta buscou romper com modelos engessados de formação, incentivando as professoras a experimentar e valorizar os diferentes ambientes da comunidade como espaços de aprendizagem, tanto no planejamento quanto no desenvolvimento das práticas pedagógicas, assegurando às crianças o protagonismo no processo educativo.

Essa proposta formativa dialoga com Dewey (1976), ao compreender que a experiência estética, a imaginação e o envolvimento ativo são elementos essenciais para a aprendizagem significativa. Também se aproxima da perspectiva de Freire (1996), que defende uma formação docente humanizadora, dialógica e sensível aos contextos culturais dos sujeitos. A metáfora do voo, utilizada na acolhida, remete à ideia de autonomia e autoria defendida por Nóvoa (1992), para quem a formação deve promover processos de emancipação profissional e construção identitária. Além disso, a valorização dos ambientes da comunidade como espaços educativos encontra respaldo em Morin (2011), ao afirmar que o conhecimento se produz na relação entre sujeito, ambiente e complexidade da vida.

Nos primeiros encontros, foram retomadas teorias clássicas do desenvolvimento infantil, com destaque para Piaget, Wallon e Vygotsky, analisando-se suas contribuições para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Essas discussões fundamentaram a concepção de que a criança aprende de forma ativa, por meio da brincadeira, da imaginação, da interação e da vivência concreta do mundo, reforçando o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na EI.

Essa compreensão também se articula com Kishimoto (2010), que destaca o brincar como linguagem fundamental da infância e como prática cultural que promove desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Para Corsaro (2011), as crianças constroem culturas de pares por meio da brincadeira, negociando sentidos e produzindo conhecimento coletivo. Além disso, Oliveira-Formosinho (2007) reforça que a aprendizagem ativa exige ambientes que favoreçam a participação, a escuta e a expressão das múltiplas linguagens infantis.

A formação também enfatizou a importância de garantir, na pré-escola, o trabalho com todos os campos de experiências da BNCC, compreendendo a leitura e a escrita como práticas interdisciplinares integradas às vivências das crianças e aos seus direitos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a alfabetização não é antecipada, mas construída a partir de experiências significativas, nas quais linguagem, corpo, emoção, pensamento e imaginação se articulam.

Ao longo dos encontros, emergiram reflexões sobre o planejamento pedagógico, a intencionalidade docente e a escuta sensível das crianças, reconhecendo que a forma de se comunicar, de se posicionar e de organizar o tempo pedagógico impacta diretamente os processos de aprendizagem.

A escuta sensível, central nas práticas formativas do LEEI, encontra respaldo em Rinaldi (2012), que a compreende como atitude ética e estética que permite ao professor interpretar as narrativas das crianças e construir com elas o conhecimento. Malaguzzi, conforme Edwards,

Gandini e Forman (2012), reforça que a escuta é condição para que as “cem linguagens da criança” se expressem plenamente. Além disso, Schön (1983) destaca que a reflexão na ação e sobre a ação é fundamental para que o professor reorganize suas práticas e responda de forma criativa aos desafios cotidianos.

Também foram discutidas questões contemporâneas, como as chamadas “mentes aceleradas”, ressaltando a necessidade de desacelerar o tempo pedagógico, valorizar o brincar e criar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

Os dados analisados indicam que os encontros do LEEI se configuraram como espaços de formação humana, nos quais razão e sensibilidade caminharam de forma indissociável. A formação promoveu um processo contínuo, coletivo, crítico e reflexivo, possibilitando às professoras analisar e reavaliar suas práticas, assumindo o papel de mediadoras, planejadoras e pesquisadoras de seu próprio fazer pedagógico. Essa postura investigativa, aliada à escuta atenta e ao respeito à singularidade infantil, mostrou-se fundamental para o enfrentamento de situações inéditas e desafios do cotidiano escolar.

Essa articulação entre razão e sensibilidade também é discutida por Larrosa (2002), ao afirmar que a experiência formativa envolve afetos, memórias e significações que constituem o sujeito docente. Imbernón (2009) reforça que a formação continuada deve promover processos coletivos, críticos e contextualizados, capazes de transformar práticas e fortalecer a identidade profissional. Tardif (2014) acrescenta que os saberes docentes são construídos na interação entre teoria, prática e experiência, movimento evidente nos encontros formativos do LEEI.

Assim, a ação formativa do LEEI em 2024 revelou-se como um processo que articula teoria, prática, afetividade e identidade docente, fortalecendo práticas pedagógicas mais conscientes, sensíveis e alinhadas aos princípios da EI. O “voo coletivo” construído ao longo dos encontros evidencia que a formação continuada, quando vivenciada de forma participativa e contextualizada, possui potencial para transformar olhares, práticas e modos de ser professora.

4.2 Eixo 2: Contribuições do LEEI para as práticas pedagógicas na Educação Infantil

4.2.1 Percepções das professoras sobre o desenvolvimento profissional e o exercício da prática reflexiva

A formação continuada do LEEI, realizada no município de Barra do Bugres no ano de 2024, evidenciou contribuições significativas para o aprimoramento profissional das

professoras da EI, apresentando alinhamento direto com os princípios do protagonismo infantil preconizados pelas DCNEI e pela BNCC. A partir dessa compreensão inicial, torna-se possível observar como o processo formativo repercutiu nas práticas docentes.

As professoras participantes compreenderam a formação continuada como um processo permanente, coletivo, crítico e reflexivo, que favorece a revisão das práticas pedagógicas e o fortalecimento da identidade docente. Nessa perspectiva, o LEEI foi percebido como um espaço 1formativo que amplia horizontes profissionais, possibilitando o acesso a metodologias inovadoras, novas formas de organização do trabalho pedagógico e ao uso de recursos didáticos diferenciados, alinhados às especificidades da EI.

Entre as contribuições destacadas pelas professoras, sobressai a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos, que permitiu o rompimento com modelos pedagógicos repetitivos e cristalizados, de acordo com Freire (1996). As professoras reconheceram que a formação oportunizou a construção de novas estruturas de trabalho, ampliando as possibilidades de atuação frente aos desafios do cotidiano escolar e favorecendo práticas mais criativas, investigativas e contextualizadas.

Outro aspecto relevante refere-se ao princípio da homologia de processos, que orienta a formação ao estabelecer correspondência entre as experiências vivenciadas pelas professoras durante o percurso formativo e aquelas propostas às crianças na EI. Nessa perspectiva, os conhecimentos construídos ao longo da formação são ressignificados e aplicados de maneira consciente no contexto da sala de aula, resultando em práticas pedagógicas mais coerentes com a concepção de infância defendida pelo programa.

A formação do LEEI, que atendeu 43 professoras cursistas atuantes nas turmas de pré-escola do município de Barra do Bugres, constituiu-se como um espaço de orientação teórica e prática para a construção de percursos de aprendizagem nos quais as crianças são reconhecidas como protagonistas de seus processos educativos. Essa concepção reforça o papel do professor como mediador das experiências infantis, valorizando a escuta sensível, os interesses e as curiosidades das crianças.

Na perspectiva das professoras que desenvolvem o EC de forma integrada, as principais contribuições da formação concentram-se na reflexão e na inovação da prática pedagógica. O LEEI promoveu discussões sobre a relação ensino-aprendizagem na EI, incentivando uma postura investigativa e crítica em relação aos percursos formativos e às práticas cotidianas. O acesso a metodologias diferenciadas possibilitou às professoras ressignificar suas formas de ensinar, articulando teoria e prática de maneira contextualizada.

O programa também favoreceu uma abordagem interdisciplinar ao articular leitura, escrita, ciência e arte alinhadas aos campos de experiências da BNCC. Essa integração contribuiu para o desenvolvimento do olhar investigativo das crianças, reconhecendo o EC como fundamental para o desenvolvimento integral, ao estimular a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de investigação desde a infância, fortalecendo o direito à alfabetização científica.

Conforme ilustrado na Figura 13, as professoras integraram ciência, arte e vida por meio de vivências práticas desenvolvidas no Ateliê Bem Olhar, realizadas durante a formação do LEEI. Essas experiências instigaram as crianças a expressarem curiosidades que se transformaram em objetos de investigação e em material pedagógico para a organização das propostas desenvolvidas em sala de aula.

Figura 13 – Vivências do Ateliê Bem Olhar: professoras em práticas investigativas e sensoriais durante a formação do LEEI



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

A formação consolidou o papel do professor como mediador, planejador e pesquisador, que atua com intencionalidade pedagógica, escuta sensível e postura investigativa. O docente assume, nesse processo, a condição de instigador e aprendiz, evitando a definição prévia e rígida de temas e permitindo que as explorações infantis orientem os percursos investigativos. Essa compreensão favorece a transição para reflexões mais amplas sobre a articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

A articulação entre ciência, arte e vida, promovida pelo LEEI, contribuiu para uma aprendizagem integral e significativa, na qual os conhecimentos construídos ganham sentido para as crianças e se tornam experiências marcantes, fortalecendo vínculos entre escola,

território e infância. Esse movimento abre caminho para a análise das contribuições específicas do programa no EC e na interdisciplinaridade.

Essa compreensão do professor como mediador e pesquisador dialoga com Schön (1983), ao defender que o docente é um profissional reflexivo, capaz de analisar sua própria prática e reconstruí-la continuamente. Tardif (2014) reforça que os saberes docentes são construídos na interação entre experiência, teoria e contexto, o que se evidencia no modo como as professoras passaram a planejar e interpretar as aprendizagens das crianças. A postura investigativa e a escuta sensível também se aproximam da perspectiva de Rinaldi (2012), para quem o professor é um pesquisador das narrativas infantis, interpretando-as para construir conhecimento com as crianças. No campo da interdisciplinaridade, Fazenda (2011) destaca que integrar diferentes áreas do saber exige atitude colaborativa, abertura ao novo e sensibilidade para perceber conexões entre experiências, elementos presentes nas práticas formativas do LEEI. Além disso, Morin (2011) afirma que a aprendizagem significativa emerge quando ciência, arte e vida se entrelaçam, permitindo que o conhecimento seja vivido, sentido e contextualizado. Assim, a formação promovida pelo LEEI aproxima-se de abordagens contemporâneas que reconhecem o professor como sujeito crítico, criativo e sensível, capaz de articular múltiplas linguagens e promover experiências integrais de aprendizagem.

4.2.2 Contribuições do LEEI para o Ensino de Ciências e a interdisciplinaridade

As percepções das professoras indicam que o LEEI constituiu-se como um importante dispositivo formativo, contribuindo para o aprimoramento profissional e para a ressignificação das práticas docentes na EI. A formação favoreceu a adoção de propostas interdisciplinares, nas quais leitura, escrita, ciência, arte e vida se articulam de forma orgânica, contextualizada e coerente com as especificidades da infância.

No âmbito do LEEI, as professoras destacaram a natureza como eixo integrador das práticas pedagógicas e a interdisciplinaridade como uma ação presente no cotidiano escolar. A professora P1 exemplifica essa articulação ao afirmar: “Foi à beira do rio que dei início à história de Barra do Bugres”, evidenciando como linguagem e Ciências se entrelaçam em experiências significativas, lúdicas e ancoradas no território. Tais observações emergiram das respostas à Questão 6 (ver Apêndice A – Questionário da pesquisa): “No LEEI, foram abordados temas e recursos inovadores? Se sim, foi trabalhado de forma interdisciplinar o tema Ciências? Comente:”.

Nesse sentido, as respostas à Questão 6 revelam que a integração entre ciência, arte e vida ocorre de forma intencional, por meio da observação da natureza, da experimentação com materiais naturais e da valorização das experiências cotidianas das crianças. As falas apontam para uma concepção ampliada de ciência, compreendida como experiência concreta, sensível e investigativa, conforme expressa a professora P1: “Foi ciência, uma ciência viva, que eles puderam vivenciar”.

O uso de materiais como tintas orgânicas, argila, sementes, ervas, terra e urucum evidencia a articulação entre linguagem artística e investigação científica, fortalecendo aprendizagens significativas, o protagonismo infantil e o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da capacidade de formular hipóteses. A Figura 14 ilustra atividades realizadas em ambientes externos, nas quais o contato com a natureza, a expressão artística e as práticas de linguagem se integraram, configurando-se como experiências interdisciplinares alinhadas aos princípios da EI.

A professora P2 destaca o trabalho articulado entre as áreas de Arte, Língua Portuguesa e a História do município, evidenciando uma prática pedagógica que rompe com a compartimentalização dos conteúdos escolares. De modo convergente, a docente P6 reconhece que a integração das habilidades ocorreu de forma espontânea, ao afirmar que “percebíamos que não era só uma habilidade que estávamos trabalhando, ia além”, o que revela um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, criativo e multifacetado. Já P5 enfatiza que o EC foi desenvolvido de maneira lúdica e acessível, “para que eles pudessem entender”, sinalizando uma prática pautada na experimentação, na curiosidade e na construção de uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Os relatos das professoras P2, P5 e P6 evidenciam a interdisciplinaridade como uma prática viva e concreta no cotidiano da EI, ao demonstrarem a superação da fragmentação curricular e a integração natural de diferentes campos do conhecimento. Tal movimento dialoga diretamente com Fazenda (2011), ao compreender a interdisciplinaridade como um processo contínuo de diálogo entre saberes, sustentado pela intencionalidade pedagógica e pela interação entre áreas, e não como uma simples justaposição de conteúdos. Nesse sentido, as experiências relatadas revelam práticas que favorecem a ampliação do repertório das crianças, respeitando seus modos de aprender e fortalecendo o protagonismo infantil no processo educativo.

Essa perspectiva também se articula às contribuições de Sasseron e Carvalho (2011), ao defenderem que a aprendizagem em Ciências precisa ir além da apresentação de conceitos, mobilizando a observação, a investigação e a resolução de situações-problema. Nesse sentido, o LEEI fortaleceu práticas pedagógicas investigativas e contextualizadas, promovendo uma

cultura de alfabetização científica desde a infância, em consonância com a BNCC, na qual aprender, brincar, investigar e imaginar constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil, como evidenciado na Figura 14.

Figura 14 – Integração entre ciência, arte e vida: atividades em ambientes externos realizadas pelas crianças durante o LEEI



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

Tais ações possibilitaram a construção de conhecimentos inéditos, tanto para as professoras quanto para as crianças, fortalecendo a relação entre observação, imaginação e registro — dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral e para a alfabetização científica na EI. Ao vivenciarem experiências investigativas e sensoriais, as crianças ampliaram suas formas de compreender o mundo, enquanto as professoras ressignificaram suas práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva mais sensível e reflexiva. Esse movimento formativo contribuiu diretamente para a consolidação de práticas mais intencionais e alinhadas às necessidades da infância.

Nesse contexto, a postura docente assumiu centralidade no processo formativo e pedagógico. O professor passou a desempenhar o papel de mediador, planejador e pesquisador, com escuta sensível e postura investigativa, orientando as crianças na realização de pesquisas, observações e registros. Essa atuação favoreceu a construção coletiva do conhecimento e consolidou práticas pedagógicas coerentes com a concepção de infância defendida pelo LEEI,

criando condições para que as aprendizagens se tornassem mais significativas e contextualizadas.

4.2.3 Categorização dos resultados da produção das cursistas do LEEI

A produção observada das cursistas do LEEI, resultante principalmente da proposta do Ateliê Bem Olhar, culminou na criação de livros elaborados a partir das narrativas das crianças, configurando-se como registros autorais das experiências vivenciadas ao longo do processo formativo (ver Anexo A – Capas dos livros produzidos por meio das atividades no Ateliê Bem Olhar e da Narrativa Encorajadora do LEEI). Para a análise dessas produções, adotou-se o procedimento de categorização proposto por Fiorentini e Lorenzato (2006), que possibilita organizar e interpretar os dados a partir de eixos analíticos significativos. Essa metodologia permitiu compreender de forma mais estruturada as práticas desenvolvidas pelas professoras.

A partir desse referencial, os temas e as práticas pedagógicas relatadas foram agrupados em três categorias centrais, que refletem o foco interdisciplinar do LEEI: ciência, arte e vida. Essas categorias evidenciam a integração entre diferentes campos do conhecimento e a centralidade da experiência na construção das aprendizagens, conforme apresentado no Quadro 6. Essa organização reforça a potência formativa do programa e a coerência entre seus princípios e as práticas efetivamente desenvolvidas.

Quadro 6 – Categorias de investigação do Ateliê Bem Olhar e produções pedagógicas associadas

Categoria	Descrição / Foco do percurso investigativo (Ateliê Bem Olhar)	Produção/prática pedagógica relacionada
I. Interação com o meio biótico (natureza viva)	Exploração de plantas e animais vertebrados e invertebrados, focada no ciclo vital e na biodiversidade.	Observação e pesquisa sobre cabra, formigas/formigueiros, cactos, pés de jaca, pés de ipê, pés de tamarindo, pés de caju, algodão, besouros, flores (perpétua, flores daninhas), joão-de-barro, arara, beija-flor, gavião etc. Passeio à beira do Rio Paraguai/Bugres, com foco em girinos e estruturas antigas como escadas de cimento.
II. Exploração do contexto físico e histórico local	Observação de elementos geográficos, históricos e arquitetônicos.	Curiosidade sobre a Areia da Mina (limpeza da caixa d'água), Museu Casa Borges e Departamento Indígena.

III. Articulação ciência-arte-linguagem	Práticas que integram investigação científica com expressão artística e produção textual.	Criação de livros inspirados por meio do Ateliê Bem Olhar e da narrativa encorajadora; confecção de tintas naturais (urucum, carvão, açafrão, beterraba); modelagem e pinturas da cultura indígena; carimbos com folhas de árvores; produções coletivas de artefatos indígenas; uso de argila e materiais naturais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A ciência emerge das investigações e descobertas das crianças sobre o mundo natural; a arte manifesta-se nas múltiplas linguagens expressivas que dão forma às suas percepções, sentimentos e modos de interpretar a realidade; e a vida traduz-se nas experiências cotidianas, nas relações afetivas e no sentimento de pertencimento aos contextos sociais e comunitários. Articuladas, essas dimensões transformam o ato de aprender em um processo significativo e integral, no qual curiosidade, imaginação e sensibilidade caminham de forma indissociável na construção do conhecimento infantil. Essa compreensão amplia o entendimento sobre o papel das práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo das crianças, como articula a BNCC (2018) e Vygotsky (1984).

4.3 Eixo 3: O protagonismo infantil e a articulação com a BNCC

4.3.1 O protagonismo infantil nas práticas pedagógicas fomentadas pelo LEEI

O principal produto resultante das vivências do LEEI, particularmente do Ateliê Bem Olhar, foram as produções com materiais da natureza, materiais de papelaria e os livros com as narrativas das crianças. Esses materiais expressam as experiências vivenciadas e revelam a centralidade da criança no processo educativo, evidenciando sua capacidade de observar, interpretar e registrar o mundo ao seu redor.

A produção desses livros reflete diretamente os princípios da BNCC (Brasil, 2018) e das DCNEI (Brasil, 2009), que definem o protagonismo infantil, como demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7 – Relação entre diretrizes da BNCC/DCNEI e o protagonismo infantil nas produções do LEEI

Diretriz da BNCC/DCNEI (Brasil, 2018; 2009)	**Materialização do protagonismo nos produtos do LEEI**
Criança como centro do planejamento curricular: A criança é vista como **sujeito histórico e de direitos**.	As produções pedagógicas começaram com o **Bem Olhar** e a **narrativa encorajadora** da criança, cujo **tema é escolhido pelos alunos**, e não imposto. O percurso é definido pela **curiosidade e interesse das crianças**, culminando com a confecção dos livros.
Direito à narração, questionamento e produção de cultura: A criança **observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos** sobre a natureza e a sociedade, **produzindo cultura**.	Os **livros das produções e narrativa** são a forma de **registro autoral** das descobertas das crianças, cuja escrita não é cópia, mas sim a **produção, por meio de modelagem, desenhos, escritas e da fala ditada** à professora (escriba). O processo estimula a **expressão**, **criatividade** e protagonismo infantil.
As interações e brincadeiras como eixos estruturantes: As práticas precisam garantir as interações e a brincadeira como eixos centrais.	As produções (atividades com produtos naturais, livros, bijuterias com letras, esculturas de argila, confecção de artefatos indígenas) resultam de **aulas de campo e explorações lúdicas**, e a **brincadeira** se integra ao trabalho de leitura e escrita. A ciência e a matemática, por exemplo, surgem de forma natural e contextualizada durante a **exploração dos espaços**.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A relação expressa no quadro evidencia como as práticas desenvolvidas no LEEI dialogam com os documentos normativos, fortalecendo a concepção de criança como sujeito ativo, competente e participante de seu processo de aprendizagem.

Em consonância com as diretrizes legais, a formação do LEEI valorizou o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento, materializando-se na produção de livros que registraram as aprendizagens e vivências das crianças (ver Anexo B – Momentos de observação durante a produção literária do LEEI).

As experiências desenvolvidas em espaços naturais e comunitários fortaleceram o vínculo das crianças com a natureza e com seus contextos socioculturais, promovendo investigações, observações e temas integradores. Esses momentos ampliaram percepções e revelaram novas possibilidades pedagógicas, evidenciando a potência dos diferentes ambientes na aprendizagem infantil.

4.3.2 O Ateliê Bem Olhar e a narrativa encorajadora como dispositivos formativos

No âmbito do LEEI, o Ateliê Bem Olhar configura-se como um potente dispositivo formativo, ao propor experiências educativas que extrapolam os limites físicos da escola e reconhecem o território como espaço legítimo de aprendizagem. Fundamentado na concepção

de territórios educativos, o ateliê convida professoras e crianças a estabelecerem relações investigativas com o contexto sociocultural e ambiental no qual estão inseridas, favorecendo a produção de narrativas autorais e a construção de sentidos de pertencimento. Essa perspectiva amplia o entendimento sobre o papel do território como elemento estruturante das práticas pedagógicas.

O protagonismo infantil constitui-se como princípio norteador das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras que atuam na pré-escola, com o propósito de fortalecer o trabalho com a linguagem oral e escrita no cotidiano educativo. Nesse contexto, o Ateliê Bem Olhar assume papel central ao ressignificar os espaços de aprendizagem, promovendo experiências fora do ambiente escolar habitual e possibilitando às crianças vivências significativas, ancoradas na observação, na curiosidade e na produção de narrativas contextualizadas. Assim, o ateliê contribui para ampliar as possibilidades de expressão e investigação das crianças.

A partir do "Bem Olhar da Criança", compreendido como um olhar atento, sensível e investigativo diante do mundo, emergem oportunidades para a construção das narrativas encorajadoras, que influenciam não apenas as práticas pedagógicas, mas também o desenho metodológico da pesquisa e os modos de produção e interpretação dos dados. Essas narrativas possibilitam valorizar as descobertas infantis e reconhecer as crianças como autoras de saberes, sentimentos e significados, fortalecendo sua participação ativa no processo educativo.

A valorização das potencialidades das professoras e das crianças, o reconhecimento de suas qualidades e a busca por um ambiente formativo pautado na paz, na liderança e no afeto foram elementos recorrentes nas falas das participantes e permearam todo o processo analítico, revelando a dimensão humana, ética e afetiva da formação continuada promovida pelo LEEI. Esses aspectos reforçam a importância de práticas formativas que considerem a integralidade dos sujeitos envolvidos.

Ao adotar uma postura de escuta ativa, esta investigação buscou dar visibilidade às experiências docentes e às práticas pedagógicas desenvolvidas, transformando-as em achados significativos para a compreensão dos impactos do LEEI no contexto da EI. As aulas de campo, as rodas de conversa e as produções pedagógicas — com destaque para a confecção do livro, resultado das vivências nas aulas de campo e das narrativas encorajadoras — constituíram-se como importantes instrumentos de pesquisa, gerando dados ricos, sensíveis e autênticos. Esses registros contribuíram para aprofundar a análise sobre o processo formativo.

A observação desses momentos permitiu compreender a riqueza dos trabalhos realizados e evidenciar como a leitura e a escrita na EI podem e precisam ser desenvolvidas de

forma interdisciplinar. A integração entre teoria e prática, conforme defendida por Freire (1996), manifestou-se na maneira como os conceitos de Piaget (1971), Wallon (1986, 2007, 2008) e Vygotsky (1984) foram vivenciados e ressignificados pelas participantes, reafirmando que o aprender se constrói na ação, na experiência e na reflexão. Essa articulação teórico-prática fortaleceu a compreensão sobre o desenvolvimento infantil.

Um exemplo emblemático dessa abordagem foi a aula de campo ilustrada na Figura 15, inicialmente planejada para a observação de pássaros. No entanto, ao chegarem às margens do rio, as crianças se encantaram com os diversos materiais naturais presentes no ambiente, ampliando espontaneamente o campo de investigação. Nesse momento, o "Bem Olhar da Criança" prevaleceu, revelando a importância de um planejamento flexível e da escuta sensível tanto na prática pedagógica quanto na pesquisa. Tal experiência reafirma o princípio orientador do LEEI, segundo o qual as propostas precisam partir dos interesses das crianças, exigindo do professor abertura, sensibilidade e intencionalidade para acolher as curiosidades que emergem no cotidiano infantil.

Figura 15 – Ateliê Bem Olhar (aula campo): exploração espontânea da natureza pelas crianças



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

A flexibilidade metodológica adotada no LEEI permitiu que a pesquisa acompanhasse o fluxo das descobertas, valorizando o interesse genuíno das crianças e o inesperado como fontes legítimas de conhecimento. As rodas de conversa constituíram-se como espaços privilegiados para a emergência de narrativas e reflexões, nos quais a narrativa encorajadora do

programa se manifestou ao incentivar uma postura docente pautada no respeito, na firmeza e na ternura, evidenciando a intencionalidade pedagógica de construir ambientes formativos acolhedores e valorizadores. Esse movimento fortaleceu a compreensão de que a escuta sensível e o diálogo são fundamentais para práticas pedagógicas significativas.

As produções das crianças e das professoras — como os livros infantis oriundos das aulas de campo (*O guardião misterioso da escola*, *Os aventureiros e as formigas*, *A magia do joão-de-barro*, entre outros), bem como a confecção de artefatos e brinquedos com materiais simples — configuraram-se como dados relevantes da pesquisa, revelando criatividade, autoria e ressignificação das práticas pedagógicas. Além disso, expressaram concretamente o impacto do LEEI na prática docente, demonstrando como as vivências formativas se materializaram em produções autorais e contextualizadas.

A proposta formativa desenvolveu-se às margens dos rios Bugres e Paraguai, reconhecidos como referências históricas, culturais e identitárias de Barra do Bugres. A observação sensível desses territórios transformou elementos do cotidiano em objetos de conhecimento e, embora inicialmente houvesse resistência por parte das professoras cursistas, as vivências possibilitaram a ressignificação desses espaços como patrimônios educativos. Essa mudança de percepção reforçou a importância do território como fonte de aprendizagens significativas.

Para preservar o caráter lúdico e investigativo da formação, foi criada a personagem arara *Huyxo*, uma arara-canindé do Cerrado, cujo nome, sugerido por uma professora cursista indígena da língua Balatiponé, fortaleceu o diálogo intercultural e o repertório simbólico das experiências. A partir dessa personagem, as professoras construíram narrativas encorajadoras que articularam observação, imaginação e reflexão crítica sobre o ambiente, ampliando as possibilidades de exploração pedagógica.

Como desdobramento dessas vivências, foram produzidos livros físicos e virtuais, com narrativas construídas coletivamente pelas crianças, integrando Ciências, linguagem literária, natureza e cultura local. As propostas tiveram origem no interesse das crianças pela floração de ipês, e essas experiências articularam investigação científica e produção literária, materializadas nas narrativas *A aruá*, *Ipê amarelo* e *O joão-de-barro*, entre outras vivências infantis. Esse conjunto de produções evidencia a potência criativa das crianças e a intencionalidade pedagógica das professoras.

4.3.3 Produções pedagógicas e autorais das crianças e das professoras

Cada escola e cada turma, tanto no campo quanto na zona urbana, teve a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras e significativas, construindo aprendizagens a partir da observação, da experimentação e da interação direta com o meio. Inspiradas na concepção freireana de que "é fazendo que se aprende", essas experiências favoreceram uma aprendizagem ampliada, desenvolvida especialmente a partir da aula de campo e do Ateliê Bem Olhar, "de fora para dentro da sala de aula", culminando em produções autorais infantis. Tais produções configuram-se como representações concretas de um processo formativo vivo, dinâmico e coletivo, conforme ilustrado na Figura 16, que apresenta parte desse conjunto de trabalhos.

De acordo com as respostas da maioria das professoras participantes, os resultados desse percurso formativo foram amplamente positivos. O envolvimento das professoras e das crianças mostrou-se intenso, criativo e prazeroso, evidenciando o fortalecimento do protagonismo infantil e da autoria docente. Embora o processo tenha exigido esforço e gerado cansaço, o sentimento predominante relatado foi de satisfação, realização e alegria diante das conquistas alcançadas e do impacto transformador da formação na prática pedagógica e nas aprendizagens das crianças. As professoras manifestaram concordância em torno dessas percepções, constituindo uma rede de sentidos positivos sobre as experiências vividas e as produções pedagógicas que resultaram na elaboração dos livros apresentados

Nesse processo, destaca-se o papel intencional das professoras, que atuaram como mediadoras, organizando, incentivando e dando forma aos livros a partir das produções infantis. Assim, os livros foram construídos coletivamente, a partir das criações das crianças, com a intervenção pedagógica das docentes, que contribuíram para sistematizar, valorizar e transformar essas produções em registros significativos de aprendizagem, preservando, sobretudo, o protagonismo e a autoria das crianças, como pode ser observado nas Figuras 16 e 17.

Figura 16 – Livros produzidos a partir das atividades infantis, articulados ao Ateliê Bem Olhar, sob a mediação das professoras



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

Entre as diversas produções desenvolvidas no âmbito da Formação do LEEI, três livros de Barra do Bugres-MT, foram selecionados para representar o município no Encontro Estadual da Formação do LEEI, destacando-se pela criatividade, coerência pedagógica e valorização das vivências locais:

a) *A magia do joão-de-barro* — CMEI Júlio Domingos de Campos;
b) *O guardião misterioso da escola* — CMEI Carlos Alberto Cruz;
c) *Os aventureiros e as formigas* — CMEI Carlos Alberto Cruz.

Essas produções evidenciam não apenas o envolvimento ativo das crianças e das professoras, mas também a relevância da formação continuada na promoção de práticas educativas inovadoras, sensíveis e contextualizadas. Ao valorizar os territórios, as experiências cotidianas e a cultura local, os trabalhos reafirmam o compromisso do LEEI com a formação de sujeitos críticos, criativos e protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que reconhecem a criança como autora e investigadora.

Um elemento recorrente nas falas das professoras refere-se à transformação das vivências em narrativas escritas e ilustradas, materializadas nos livros autorais produzidos a partir das experiências das crianças. As professoras relatam a integração entre oralidade,

imaginação, registro e autoria, em um processo mediado pela narrativa encorajadora, conforme exemplificam os depoimentos a seguir: “Com os relatos e observações das crianças fiz a história [...] resultou-se no livro *O guardião misterioso da escola*” (P22). “Eles fizeram os desenhos e o registro foi feito com fotos dos momentos da descoberta” (P20).

Nessa perspectiva, a escrita assume o caráter de ato de expressão, autoria e pertencimento, articulando-se à concepção freireana de educação, segundo a qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). Os livros produzidos a partir das produções das crianças representam, portanto, uma leitura simbólica dos processos de aprendizagem vivenciados, registrada de forma criativa, coletiva e significativa. Assim, essas produções tornam-se testemunhos concretos das experiências formativas e da maneira como as crianças interpretam o mundo.

Na Figura 17, esses artefatos pedagógicos revelam indícios concretos do protagonismo infantil, da criatividade e da autoria das crianças, bem como do diálogo estabelecido com conceitos científicos. Ao mesmo tempo, evidenciam a apropriação, por parte das professoras, de metodologias investigativas fomentadas ao longo da formação. Analisadas em conjunto com os demais dados empíricos da pesquisa, essas produções configuram-se como evidências de mudanças nas práticas pedagógicas, permitindo compreender como os conteúdos trabalhados ganham sentido no cotidiano escolar.

Figura 17 – Exposição dos livros infantis e evidências do protagonismo e autoria das crianças no LEEI



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

Essa articulação entre teoria, prática e território reforça a potência transformadora do LEEI no contexto da Educação Infantil. Os artefatos revelam indícios concretos da criatividade, da autoria e do diálogo das crianças com conceitos de Ciências, ao mesmo tempo em que

evidenciam a intervenção e a apropriação, por parte das professoras, de metodologias investigativas fomentadas nas formações.

Ao serem analisadas em conjunto com os demais dados empíricos, tais produções configuram-se como evidências que sinalizam mudanças nas práticas pedagógicas, permitindo compreender como os conteúdos trabalhados ganham sentido no cotidiano escolar. Essa perspectiva abre caminho para o aprofundamento da análise sobre o papel do Ateliê Bem Olhar no processo formativo.

4.3.4 O Ateliê Bem Olhar como espaço de experiência, investigação e narrativa

A natureza como espaço de encantamento, investigação e autoria infantil constitui um dos pilares das práticas desenvolvidas no Ateliê Bem Olhar. Nesse escopo, na questão de número 5 (ver Apêndice A – Questionário da pesquisa), foi perguntado às entrevistadas: "No primeiro livro de apresentação do LEEI, destaca-se a importância da articulação entre ciência, arte e vida para o enriquecimento das práticas pedagógicas na EI. *Como você integra esses três elementos em sua prática pedagógica para tornar a aprendizagem mais ativa e significativa para as crianças?* Comente."

As respostas das professoras à Questão 5 evidenciam que o ateliê, no âmbito do LEEI, promoveu aulas de campo e passeios ao ar livre que transformaram a natureza em território de descobertas, encantamento e aprendizagem significativa.

Nessa direção, as narrativas das professoras P1, P5, P10, P14 e P15 destacam o contato sensorial das crianças com elementos naturais como cajueiros, tamarindos, melão-de-são-caetano, jacas e rios, despertando curiosidade, admiração e vínculos afetivos com o ambiente. Como relata a professora P1: "As crianças se encantaram com o cajueiro [...] não queriam sair dali mais" (P1). De modo semelhante, a professora P10 afirma: "O pé de tamarindo chamou atenção, tivemos diversas práticas pedagógicas [...] e fizemos um delicioso suco" (P10). Essas experiências revelam o protagonismo infantil e dialogam com a BNCC (Brasil, 2018), ao reconhecer o brincar, o explorar e o conviver como campos de experiências fundamentais na EI.

As falas das professoras também apontam para o desenvolvimento da curiosidade científica e do pensamento investigativo. Professoras como P2, P6, P7, P11, P16, P17, P23 e P25 relataram situações de observação, levantamento de hipóteses e descobertas a partir de temas como joão-de-barro, arara-azul, formigas, girinos, areia, algodão e ninhos. A professora P4 destaca: "Eles viram o joão-de-barro batendo as asas rapidinho, e a partir disso começou os

trabalhos e a confecção do livro" (P4). Já a professora P15 relata: "Os alunos observaram os girinos no rio e trouxeram a pesquisa para a sala". Esses relatos evidenciam o Ateliê Bem Olhar como um laboratório vivo de Ciências Naturais, no qual o cotidiano se transforma em fonte de investigação, em consonância com Carvalho (2017) e Lorenzetti e Delizoicov (2001), ao defenderem a alfabetização científica desde a infância, mediada pela observação e pela problematização.

Em praticamente todos os depoimentos, emerge o encantamento como eixo pedagógico central do Ateliê Bem Olhar. As professoras utilizam o termo para expressar o envolvimento afetivo e cognitivo das crianças, entendido como motor da aprendizagem e do desejo de conhecer. "Eles ficaram encantados com o joão-de-barro" (P4) e "Se encantaram pelas formigas" (P17) são exemplos que revelam o que Vygotsky (1984) denomina de afeto cognitivo, no qual emoção e pensamento se articulam no processo de aprender. Assim, o Ateliê Bem Olhar e a narrativa encorajadora consolidam uma pedagogia do encantamento, em que ciência, linguagem e natureza se integram a partir da vivência sensível e investigativa.

De modo geral, as respostas à Questão 5 (ver Apêndice A – Questionário da pesquisa) indicam que o Ateliê Bem Olhar proporcionou experiências investigativas e autônomas, integrou natureza, ciência e linguagem, favoreceu a autoria infantil por meio da produção de livros e contribuiu para uma formação docente sensível, criativa e reflexiva. Em consonância com Minayo (2009), essas narrativas expressam a fala viva dos sujeitos da pesquisa, revelando sentidos que ultrapassam o dado empírico e evidenciam concepções de infância, de ensino e de mundo.

4.4 Eixo 4: Desafios enfrentados pelas professoras na implementação do LEEI

A implementação da formação do LEEI no município de Barra do Bugres constituiu-se como uma proposta formativa relevante para o aprimoramento profissional das professoras e para o fortalecimento de práticas pedagógicas investigativas na EI. Ao promover a integração entre ciência, arte e vida, o programa favoreceu novas formas de pensar, planejar e organizar o trabalho pedagógico. Entretanto, como toda proposta que implica mudanças conceituais e metodológicas, sua efetivação também evidenciou desafios concretos no cotidiano das escolas e na atuação docente. A partir dessa constatação, torna-se possível compreender como tais desafios influenciaram o percurso formativo.

A análise dos dados permitiu organizar os desafios enfrentados pelas professoras em quatro subeixos articulados:

a) Desafios estruturais e logísticos;
b) Desafios institucionais e organizacionais;
c) Desafios pedagógicos e de inovação metodológica;
d) Uso de Inteligência Artificial.

Embora esses desafios tenham atravessado o processo formativo, eles não inviabilizaram a realização da formação continuada. Ao contrário, exigiram das professoras constantes movimentos de adaptação, criatividade, esforço adicional e resistência pedagógica. Nesse contexto, as falas das professoras revelam compromisso e valorização da formação, conforme sintetiza a participante P5: “É um curso que vale muito a pena”. Essa afirmação expressa a percepção de que, apesar das dificuldades enfrentadas, a formação do LEEI foi reconhecida como significativa e potente para o desenvolvimento profissional docente, o que reforça a relevância do investimento em processos formativos contínuos.

4.4.1 Desafios estruturais e logísticos

Entre os desafios mais recorrentes destacam-se as dificuldades relacionadas à realização de aulas de campo e atividades fora do espaço escolar. Esse aspecto mostrou-se mais acentuado nas escolas do campo, em função da burocracia para a liberação de transporte escolar, da necessidade de autorizações das famílias e das longas distâncias percorridas pelas professoras para participar dos encontros formativos presenciais. Em alguns casos, os deslocamentos ultrapassavam noventa quilômetros, além de envolverem custos pessoais com pedágios e alimentação, tornando a participação na formação, mesmo no contraturno, limitada e desgastante.

As falas das professoras P1, P5, P6, P11 e P12 explicitam esses desafios. P11 sintetiza essa realidade ao afirmar: “O mais desafiador foi eu querer poder levar eles e não conseguir tirar eles da escola”. De modo semelhante, P8 destaca os entraves logísticos relacionados ao transporte: “O mais complicado é isso: aula de campo com as crianças... a liberação do transporte”.

No contexto do campo, tais desafios se intensificam. P16 aponta a questão da organização em sala multisseriada: “Falta de recursos... turma multisseriada”. Outras falas evidenciam limites físicos e organizacionais das instituições escolares. P19 relata o desafio de conduzir grandes grupos em espaços abertos: “Sair da sala com 28 alunos ao ar livre... foi desafiador”.

Diante dessas restrições, muitas professoras precisaram adaptar as propostas do LEEI, restringindo as vivências investigativas aos espaços externos da própria escola, como pátios, quintais e áreas do entorno imediato. A criatividade docente tornou-se elemento essencial para a manutenção das práticas investigativas. P23 destaca: “Adaptar as propostas de forma criativa, utilizando materiais acessíveis”.

Outro fator limitante refere-se à falta de materiais pedagógicos e recursos físicos em algumas instituições. A falta de materiais básicos de papelaria levou professoras a recorrerem a materiais da natureza — como barro, sementes, folhas e plantas — ou a utilizarem tempo pessoal para coletar recursos e viabilizar as atividades propostas pelo LEEI.

Mesmo diante dessas limitações, as falas revelam posturas docentes marcadas pela autonomia e pelo compromisso pedagógico. P18 expressa essa atitude ao afirmar: “A escola onde eu trabalho não oferece uma infraestrutura boa, mas isso não impede de, como professora, fazer minhas adaptações para o melhor atendimento da minha turma”.

Esses relatos reforçam a necessidade de considerar as desigualdades de acesso e de participação entre professoras da zona rural e da zona urbana como um elemento central da análise. Conforme aponta Minayo (2001), a compreensão do contexto de produção dos discursos é condição essencial para a interpretação dos significados sociais e simbólicos atribuídos às experiências vividas pelos sujeitos. Nessa perspectiva, o LEEI também se configura como um espaço de reconhecimento, equidade e pertencimento, conforme evidenciado na fala de P12: “Para nós do campo, dá até a impressão de que nossa capacidade é mais reduzida [...]. Mas com o LEEI, todos tiveram a mesma oportunidade de mostrar o trabalho desenvolvido”.

Esse excerto explicita um aspecto central da inclusão formativa promovida pelo programa, ao tensionar hierarquias simbólicas historicamente estabelecidas entre campo e cidade e ao legitimar as práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes territórios. Ao possibilitar a visibilidade e o reconhecimento do trabalho docente em contextos diversos, o LEEI contribui para a construção de uma formação mais justa, sensível e alinhada às realidades das professoras.

Esses desafios encontram respaldo em análises clássicas sobre desigualdades educacionais no Brasil. Arroyo (2012) destaca que as escolas do campo historicamente enfrentam precarização estrutural, longas distâncias e ausência de políticas públicas adequadas, o que impacta diretamente o trabalho docente e o direito das crianças à educação de qualidade. Para Caldart (2004), a educação do campo exige reconhecimento das especificidades territoriais e das condições concretas de vida das comunidades rurais, sob pena de reproduzir desigualdades

históricas entre campo e cidade. Além disso, Freire (1996) lembra que a prática educativa se realiza em contextos marcados por limites materiais e simbólicos, exigindo do professor criatividade, compromisso ético e postura crítica diante das condições adversas. Do ponto de vista da justiça educacional, Dubet (2008) argumenta que políticas formativas precisam considerar as desigualdades de acesso e participação para promover equidade real, e não apenas igualdade formal. Assim, os desafios relatados pelas professoras evidenciam que a implementação do LEEI ocorre em um cenário de tensões estruturais, no qual a formação continuada se torna também um espaço de resistência, reconhecimento e afirmação profissional, especialmente para docentes do campo.

4.4.2 Desafios institucionais e organizacionais

A organização da formação no contraturno foi apontada pelas participantes como um dos principais desafios do LEEI. A realização dos encontros formativos fora do horário regular de trabalho gerou instabilidade, especialmente para professoras contratadas, que relataram não receber remuneração pelas atividades desenvolvidas nesse período. Essa condição impacta o planejamento e, em alguns casos, compromete a permanência contínua na formação.

Outro aspecto destacado refere-se à intensidade das demandas propostas ao longo do curso. As professoras relataram que, ao final de cada encontro, havia diversas atividades a serem desenvolvidas — aulas de campo, pesquisas, registros pedagógicos, produções narrativas e elaboração de livros. O processo exigiu pesquisa, organização de ideias, escrita e análise, sendo descrito como trabalhoso, embora gratificante.

A fala de P5 ilustra esse tensionamento entre esforço e retorno formativo: “Foi um curso que, para mim, teve um custo alto [...], mas, na sala de aula, foi fantástico!”. De modo semelhante, P13 enfatiza os desafios associados à distância e às condições climáticas adversas: “É um desafio para você ir e chegar lá [...], mas, quando a gente chega, a gente chega mesmo para participar, para aprender, para somar”.

Esses desafios encontram eco em análises clássicas sobre a intensificação e a precarização do trabalho docente. Apple (1995) destaca que as reformas educacionais frequentemente transferem responsabilidades para os professores sem garantir condições estruturais adequadas, gerando sobrecarga e desgaste profissional. De modo semelhante, Hargreaves (1998) aponta que a intensificação do trabalho — marcada por múltiplas tarefas, prazos curtos e exigências crescentes — compromete o bem-estar docente e a qualidade da formação continuada. No contexto brasileiro, Oliveira (2004) evidencia que a desvalorização

salarial, a ausência de remuneração por atividades extraclasse e a instabilidade contratual afetam diretamente a participação dos professores em processos formativos. Além disso, Nóvoa (1992) reforça que a formação continuada precisa ser reconhecida como parte integrante da jornada de trabalho, e não como atividade adicional realizada no tempo pessoal do professor. Do ponto de vista da justiça educacional, Dubet (2008) argumenta que políticas formativas só promovem equidade quando consideram as desigualdades de acesso, tempo e condições de participação. Assim, os relatos das professoras revelam que os desafios organizacionais do LEEI não são apenas operacionais, mas estruturais, exigindo políticas que garantam condições reais de participação, valorização e permanência na formação.

4.4.3 Desafios pedagógicos e de inovação metodológica

No campo pedagógico, a implementação da proposta do LEEI — ancorada em uma abordagem prática, investigativa e interdisciplinar — encontrou resistências iniciais por parte de algumas professoras. Conciliar inovação pedagógica e segurança no trabalho docente configurou-se como um dos principais desafios do processo formativo. P3 expressa esse estranhamento inicial: “Tudo que é novo não é aceitável, né? Aquilo que é novo te dá um choque”.

A gestão da sala de aula também emergiu como fator de tensão, sobretudo em turmas numerosas, multisseriadas ou que demandavam práticas inclusivas. Essas condições ampliaram a complexidade da implementação das propostas investigativas, exigindo maior capacidade de organização, mediação e sensibilidade às necessidades das crianças.

Outro desafio refere-se à transposição da teoria para a prática. Converter referenciais teóricos em ações concretas demandou adaptação criativa às realidades das turmas e às condições materiais disponíveis. A formação continuada, nesse sentido, não se esgota na apropriação teórica, mas se constrói no exercício reflexivo e situado da prática docente.

As vivências formativas em ambientes externos, conforme ilustrado na Figura 18, permitiram às professoras experimentar o aprender para além da sala de aula, reconhecendo quintais, hortas, jardins e margens de rios como territórios de pertencimento, pesquisa e produção de conhecimento.

Esse movimento tornou-se inspiração direta para as práticas com as crianças, ampliando possibilidades educativas mesmo diante das limitações estruturais. Como afirma Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção.

Figura 18 – Vivências formativas em ambientes externos: professoras ressignificando práticas pedagógicas durante o LEEI



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

Esse movimento, inicialmente vivido pelas professoras enquanto cursistas, tornou-se inspiração direta para suas práticas com as crianças, ampliando as possibilidades educativas mesmo diante das limitações estruturais. Confirma-se, assim, que é o professor quem faz a diferença. Como afirma Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção. Nessa perspectiva, o docente atua como mediador entre a criança e o mundo, transformando adversidades em oportunidades formativas e garantindo o direito das crianças a experiências educativas significativas, em consonância com os princípios da BNCC (Brasil, 2018).

4.4.3.1 Uso de Inteligência Artificial

Nesse conjunto de desafios pedagógicos, o uso de tecnologias — especialmente da Inteligência Artificial (IA) — emergiu como um elemento que também exigiu reflexão e tomada de decisão por parte das professoras. Parte das participantes relatou utilizar a IA como recurso de apoio, sobretudo na organização textual, na criação ou adaptação de imagens e em pesquisas complementares. As narrativas indicam que a IA foi mobilizada como ferramenta de suporte ao trabalho docente, sem substituir a autoria das crianças, mas ampliando possibilidades criativas e comunicativas dos materiais produzidos. O relato de P18 ilustra esse uso mediado: “A única coisa que eu usei de Inteligência Artificial foi na hora de transcrever o livro, porque eu fiz a narrativa toda da história do passeio. [...] Os meus foram eles que fizeram!”

Outras professoras relataram utilizar a IA para aprimorar a linguagem visual dos livros infantis, reconhecendo a importância das imagens para a compreensão das narrativas pelas crianças, como destaca P2: “Todas as imagens que estão no meu livro são imagens reais, porém eu passei elas todas pela Inteligência Artificial”. Em alguns casos, a IA foi utilizada como

estratégia ética de proteção à identidade das crianças, conforme relata P13 ao explicar que as figuras foram transformadas em desenhos para evitar identificação direta.

Em contraponto, algumas professoras optaram por não utilizar a IA, fundamentando essa decisão na defesa da autenticidade e da produção natural das crianças. A fala de P20 sintetiza essa perspectiva: “Se eu utilizo, não vai ser mais o que as crianças fizeram. [...] anula um pouco do que é natural das crianças”. Essa postura evidencia uma concepção pedagógica que valoriza o processo criativo infantil em sua forma mais espontânea, reforçando princípios fundamentais da EI e revelando que a inovação metodológica não é percebida de maneira homogênea entre as professoras.

Além disso, o uso de tecnologias digitais, incluindo a IA, também esteve condicionado às limitações estruturais das escolas, especialmente no campo. A ausência de computadores e equipamentos adequados restringiu o acesso das crianças às ferramentas tecnológicas, fazendo com que, em muitos casos, a tecnologia fosse utilizada apenas pelo professor, como aponta P22: “A pesquisa é do professor mesmo”. Ainda assim, algumas professoras relataram utilizar recursos tecnológicos de forma ampliada, como vídeos e imagens, para apoiar o EC e enriquecer as experiências investigativas.

De modo geral, as falas das professoras revelam que o uso — ou a recusa — da IA no âmbito do LEEI se configurou como parte dos desafios pedagógicos relacionados à inovação metodológica e à articulação entre teoria e prática. As diferentes posturas demonstram que a tecnologia foi compreendida como possibilidade, e não como imposição, sendo incorporada de acordo com as condições concretas de trabalho, as concepções de infância e as escolhas pedagógicas de cada docente. Assim, a diversidade de práticas reafirma o compromisso com uma EI ética, sensível e contextualizada, na qual a efetivação do protagonismo infantil permanece como eixo orientador das decisões pedagógicas.

As diferentes posturas das professoras diante da IA dialogam com debates contemporâneos sobre tecnologia e educação. Selwyn (2016) destaca que o uso de tecnologias digitais na escola nunca é neutro, pois envolve escolhas pedagógicas, valores e condições materiais que moldam sua apropriação. Lévy (1999) argumenta que as tecnologias ampliam possibilidades cognitivas e comunicativas, mas exigem mediação crítica para que não substituam processos humanos essenciais, como autoria e criatividade. Papert (2008), ao discutir o construcionismo, reforça que tecnologias devem servir para potencializar a expressão e o pensamento das crianças, e não para padronizar suas produções. Do ponto de vista ético, Floridi (2014) alerta que a IA precisa ser compreendida como parte de um ecossistema informacional que demanda responsabilidade, transparência e cuidado com identidades e dados

— aspecto presente nas práticas de professoras que transformaram imagens para proteger as crianças. Além disso, a desigualdade de acesso às tecnologias, especialmente no campo, reflete o que Warschauer (2006) denomina “divisão digital ampliada”, na qual não apenas o acesso físico, mas também as condições de uso e infraestrutura determinam quem pode se beneficiar das tecnologias. Assim, o uso — ou a recusa — da IA no LEEI revela que a inovação pedagógica é atravessada por concepções de infância, ética profissional e desigualdades estruturais, reafirmando a necessidade de uma abordagem crítica, contextualizada e sensível às realidades das professoras.

4.5 Síntese das ações desenvolvidas e dos resultados alcançados

A análise evidencia que as condições de infraestrutura e de materiais das instituições de EI no contexto do LEEI são heterogêneas, influenciando diretamente a implementação das práticas pedagógicas propostas. Enquanto algumas escolas dispõem de espaços adequados e recursos que potencializam experiências investigativas e interdisciplinares, outras enfrentam limitações significativas, o que exige das professoras criatividade, adaptação e protagonismo para viabilizar as ações formativas.

O Quadro 8 a seguir traz uma síntese das ações pedagógicas e da prática reflexiva realizadas durante a pesquisa.

Quadro 8 – Ações pedagógicas e prática reflexiva

Ação Pedagógica	**Resultado Observado**	**Referencial Correspondente**
Ateliê Bem Olhar (Aula Campo) Beira do Rio	Exploração espontânea e reconhecimento do território (Figura 15 – Ateliê Bem Olhar (aula campo): exploração espontânea da natureza pelas crianças).	Territórios Educativos / Sasseron.
Produção de Livros Autorais	Fortalecimento do protagonismo e autoria das crianças (Figura 16 – eFigura **17** – Exposição dos livros infantis e evidências do protagonismo e autoria das crianças no LEEI).	BNCC / Protagonismo Infantil.
Ateliê Bem Olhar e a Narrativa Encorajadora.	Observação sensível, narrativa infantil e experimentação estética (Figura 5).	Alfabetização Científica (Chassot).

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Como se pode ver, o Quadro 8 apresenta uma síntese das principais ações pedagógicas desenvolvidas durante a pesquisa e dos resultados observados a partir da participação das professoras no Programa LEEI. A organização do quadro-síntese evidencia a relação entre cada prática formativa, os efeitos percebidos no cotidiano pedagógico e os referenciais teóricos que sustentam essas ações. Entre as práticas destacadas estão a aula de campo realizada à beira do rio, que possibilitou às crianças a exploração espontânea do território; a produção de livros autorais, que fortaleceu o protagonismo infantil e a autoria das crianças; e as vivências no Ateliê Bem Olhar, que promoveram a observação sensível e a experimentação estética. Cada ação é articulada a referenciais como Territórios Educativos, BNCC, Protagonismo Infantil e Alfabetização Científica, evidenciando a intencionalidade formativa e o caráter interdisciplinar das práticas implementadas. Dessa forma, o quadro sintetiza como as propostas do LEEI contribuíram para a ressignificação das práticas docentes e para a ampliação das experiências investigativas na Educação Infantil.

Quadro 9 – Síntese das dimensões da prática docente e dos efeitos formativos identificados na pesquisa

Dimensão da Prática	**Evidências Identificadas na Dissertação**	**Impacto na Prática Reflexiva**
Formação Docente	Compreensão do LEEI como um processo "permanente, coletivo, crítico e reflexivo".	Rompimento com modelos pedagógicos repetitivos e cristalizados.
Metodologia de Ensino	Implementação do Ateliê Bem Olhar - aulas de campo como eixos estruturantes.	Ressignificação do território (rios e cidade) como espaço potente de aprendizagem.
Papel do Professor	Transição para a postura de mediador, planejador e pesquisador.	Desenvolvimento da escuta sensível e da intencionalidade no planejamento.
Homologia de Processos	Correspondência entre o que a professora viveu na formação e o que propõe às crianças.	Fortalecimento da identidade docente e coerência teórico-prática.
Organização Curricular	Integração entre Ciência, Arte e Vida (Interdisciplinaridade).	Superação da fragmentação de conteúdos em prol de uma "ciência viva".
Registro e Documentação	Produção de livros autorais a partir das narrativas infantis e do diário de campo.	Reconhecimento da criança como sujeito de direitos e autora de cultura.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Quadro 9, por sua vez, apresenta uma sistematização das principais dimensões da prática docente evidenciadas na dissertação e dos impactos formativos decorrentes da participação das professoras no Programa LEEI. A organização do quadro permite visualizar como diferentes aspectos da atuação pedagógica — formação docente, metodologias de ensino,

papel do professor, homologia de processos, organização curricular e registro/documentação — foram ressignificados ao longo do processo formativo. As evidências destacam avanços como a compreensão da formação continuada como prática permanente e coletiva, a adoção de metodologias investigativas (como o Ateliê Bem Olhar - aulas de campo), a transição para uma postura docente mediadora e pesquisadora, a coerência entre o que se vivencia na formação e o que se propõe às crianças, a integração interdisciplinar entre ciência, arte e vida, e o fortalecimento da documentação pedagógica como reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos. Assim sendo, o quadro sintetiza como o LEEI contribuiu para ampliar a prática reflexiva das professoras, promovendo transformações significativas na identidade docente e na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

O que se observou em campo foi que, apesar dos desafios estruturais, logísticos e de tempo — especialmente nas escolas do campo —, as professoras demonstraram forte compromisso com a formação continuada, ressignificando espaços, materiais e práticas, como apresentado na Figura 19. Esse movimento evidencia a apropriação dos princípios do LEEI, com destaque para a autenticidade das produções infantis, a integração entre diferentes campos de experiências e a valorização do protagonismo das crianças, reafirmando a potência formativa do programa mesmo em contextos marcados por desigualdades de condições materiais.

Figura 19 – Planejamento coletivo e socialização de resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas no LEEI



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

De modo geral, os resultados indicam que, mesmo diante de condições adversas, a intencionalidade pedagógica e a atuação docente foram determinantes para o sucesso das

práticas, evidenciando a potência do LEEI na promoção de um currículo integrado, significativo e sensível às realidades locais.

4.6 Recomendações para o aprimoramento de futuras edições do LEEI

As recomendações apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa para o aprimoramento das futuras edições do LEEI convergem para o reconhecimento da complexidade que envolve as práticas docentes na EI. Um dos principais pontos destacados refere-se ao suporte material e financeiro, identificado como aspecto crítico ao longo da investigação. Tornou-se evidente que a responsabilidade pela provisão de recursos pedagógicos deve ser de total responsabilidade das instâncias institucionais competentes, garantindo condições mais equitativas para a implementação das propostas formativas.

Outro aspecto recorrente diz respeito à organização do tempo e da carga horária da formação. As professoras sugerem a dispensa durante o turno de trabalho ou a ampliação da oferta de modalidades *on-line*, de modo a minimizar a sobrecarga no contraturno e assegurar maior qualidade na participação e no envolvimento com as atividades formativas. Essa demanda reforça a importância de políticas formativas que considerem o bem-estar docente e a viabilidade prática das ações propostas.

Também foi enfatizada a necessidade de um suporte institucional e pedagógico mais sistemático, com acompanhamento mais próximo por parte de alguma equipes gestoras. A flexibilidade para atender às especificidades dos diferentes contextos escolares — especialmente das escolas do campo — foi apontada como fundamental para a efetivação das ações do LEEI, evidenciando que a formação continuada precisa dialogar com as realidades locais para alcançar maior efetividade.

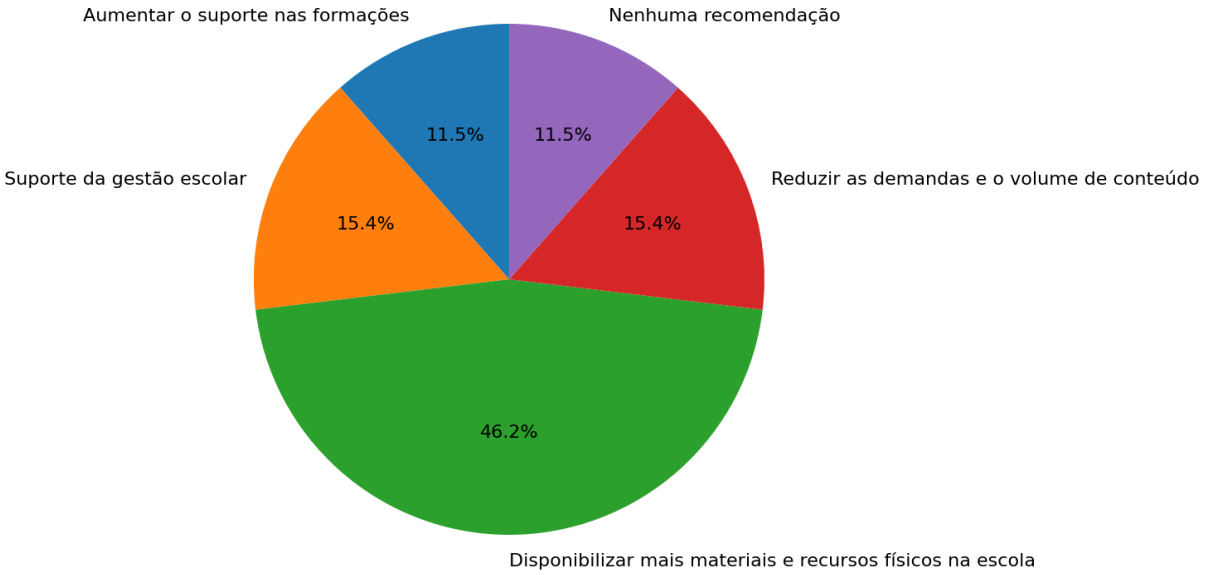
Durante as entrevistas, emergiu ainda o desejo de valorização das produções resultantes das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do programa. Uma das sugestões refere-se à publicação dos livros produzidos pelas turmas em uma coletânea ou *e-book*, como forma de reconhecer e socializar o trabalho docente e discente. Da mesma forma, foi sugerida a realização de exposições públicas e eventos culturais, envolvendo a comunidade e as famílias, ampliando a visibilidade e o impacto das experiências vividas. Tais propostas revelam a importância atribuída ao reconhecimento público das práticas pedagógicas e ao fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade.

De modo sintético, as sugestões explícitas e implícitas das professoras para o aprimoramento do LEEI incluem:

a) Criação de um *e-book* ou coletânea com os livros produzidos pelas turmas;
b) Realização de exposições públicas e eventos culturais para fortalecimento do vínculo com a comunidade;
c) Formalização do reconhecimento institucional, como moções de aplauso ou certificações, valorizando o trabalho docente;
d) Investimento contínuo em iniciativas pedagógicas inovadoras, ampliando o alcance e o impacto do programa.

Em síntese, a análise evidencia a necessidade de que a gestão da educação invista em estratégias mais eficazes de apoio, comunicação, divulgação e celebração dos resultados do LEEI, assegurando que o esforço, a criatividade e a qualidade do trabalho desenvolvido pelas professoras sejam devidamente reconhecidos e valorizados. Conforme indicado no Gráfico 3, essas recomendações sintetizam, de forma objetiva, as sugestões de melhoria apontadas pelas professoras da pré-escola. O gráfico reúne as respostas das entrevistadas à seguinte pergunta: “Quais seriam suas recomendações para melhorar futuras edições da formação continuada do Programa LEEI?” (Questão 11, Apêndice A – Questionário da pesquisa).

Gráfico 3 – Recomendações das professoras para o aprimoramento das futuras edições do Programa LEEI



Fonte: Elaborado pela autora no Canva (2026).

A recomendação mais recorrente foi “Disponibilizar mais materiais e recursos físicos na escola”, mencionada 12 vezes, o que corresponde a 46,2% das respostas. Em seguida, aparecem duas recomendações com níveis semelhantes de recorrência: “Suporte da gestão escolar”, citada 4 vezes (15,4%), e “Reduzir as demandas e o volume de conteúdo”, também com 4 menções (15,4%). A sugestão “Aumentar o suporte nas formações” foi registrada 3 vezes, representando 11,5% das respostas. Além disso, 3 professoras (11,5%) afirmaram não ter nenhuma recomendação a acrescentar.

Assim sendo, a descrição evidencia que a maior demanda das professoras está relacionada à melhoria das condições materiais das escolas, seguida pela necessidade de apoio institucional e pela adequação da carga de trabalho formativa.

Outrossim, as falas das professoras revelam, de forma contundente, que as limitações estruturais atravessam o cotidiano docente, mas não o imobilizam. Ao contrário, evidenciam uma docência marcada pela criatividade, pelo compromisso ético e pela capacidade de ressignificar fragilidades como possibilidades pedagógicas. P1 sintetiza essa postura ao afirmar que, para ensinar, o essencial é o mínimo estrutural — “um teto, uma mesa e, se for possível, um assento” —, pois o restante é construído pelo professor a partir do que o território oferece. A substituição de materiais industrializados por elementos da natureza — barro, galhos, sementes — explicita uma prática pedagógica inventiva, alinhada à proposta do LEEI e às concepções de aprendizagem contextualizada.

As falas finais de P16 e P17 revelam o sentido formativo e afetivo do processo. A realização das professoras e das crianças, a superação das dificuldades e o reconhecimento do

apoio da coordenação da EI demonstram que, quando há acompanhamento e diálogo, os resultados extrapolam as expectativas iniciais. O produto final — os livros — simboliza não apenas uma produção pedagógica, mas a materialização de um percurso coletivo de aprendizagem, evidenciando o impacto das experiências vividas.

Assim, esse conjunto de falas confirma que o professor ocupa um lugar estratégico e insubstituível na implementação das propostas do LEEI. Mesmo diante dos desafios, as professoras assumem a docência como prática de resistência, autoria e compromisso com o direito das crianças a uma educação de qualidade, reafirmando a centralidade do trabalho docente no processo educativo.

O capítulo se encerra reafirmando que a qualidade das experiências educativas não depende apenas da formação oferecida, mas, sobretudo, das condições concretas de trabalho e do reconhecimento institucional do professor como sujeito central na construção do conhecimento. Conforme a perspectiva de Minayo (2016), as vozes dos professores delineiam caminhos possíveis, indicando que a escuta sensível e o reconhecimento das práticas docentes são fundamentais para o fortalecimento das políticas formativas.

Figura 20 – Registro autoral de uma criança após vivências no Ateliê Bem Olhar e na narrativa encorajadora



Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva, exploratória e interpretativa, teve como propósito analisar as contribuições do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) para as práticas pedagógicas de professoras da EI do município de Barra do Bugres – MT, com ênfase no EC e na integração entre leitura, escrita, arte e vida. O estudo buscou compreender de que maneira a formação continuada promovida pelo LEEI fortaleceu a prática docente, estimulando uma pedagogia investigativa e sensível que reconhece a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Os resultados revelaram que o programa se constituiu como um espaço formativo significativo, capaz de articular teoria e prática por meio de experiências concretas, interdisciplinares e contextualizadas.

As professoras participantes demonstraram avanços expressivos em suas posturas pedagógicas, desenvolvendo um olhar mais investigativo, reflexivo e autônomo. O ensino-aprendizagem de Ciências foi ressignificado, tornando-se um campo de exploração lúdica, sensível e situada, em consonância com os princípios da BNCC (Brasil, 2018). A análise dos dados evidenciou que o protagonismo infantil foi um eixo estruturante do programa: as crianças tornaram-se pesquisadoras de seus próprios contextos, explorando o ambiente natural e social em atividades que integraram conhecimentos científicos, artísticos e culturais. A confecção dos livros autorais infantis, produto final das ações formativas, materializou as aprendizagens construídas nas aulas de campo e nas práticas do Ateliê Bem Olhar, reafirmando a potência da narrativa como instrumento de expressão, investigação e autoria.

A formação das professoras também evidenciou a homologia de processos, uma vez que os mesmos princípios aplicados à aprendizagem infantil — curiosidade, investigação e criação — foram vivenciados pelas cursistas em suas trajetórias formativas. Essa correspondência entre teoria e prática consolidou o caráter transformador do LEEI, ampliando a compreensão sobre o papel do professor como mediador, pesquisador e criador de contextos de aprendizagem. As contribuições do programa, portanto, respondem diretamente ao problema de pesquisa, demonstrando que a formação continuada do LEEI impactou positivamente as práticas pedagógicas das professoras que ensinam Ciências de forma interdisciplinar na pré-escola, fortalecendo tanto o repertório metodológico quanto a intencionalidade pedagógica.

Os objetivos geral e específicos foram plenamente alcançados. O processo de formação continuada desenvolvido em 2024 foi descrito e analisado em profundidade; os desafios enfrentados na aplicação das diretrizes do LEEI foram caracterizados, especialmente aqueles relacionados às condições estruturais, logísticas e institucionais; e as percepções das professoras

sobre as contribuições da formação para o aprimoramento profissional e para o desenvolvimento de práticas investigativas foram compreendidas e discutidas à luz dos referenciais teóricos. As falas das professoras revelaram que, apesar das limitações, a formação promoveu transformações concretas na prática pedagógica, fortalecendo a autonomia docente e ampliando as possibilidades de trabalho interdisciplinar com Ciências na EI.

A pesquisa também oferece contribuições relevantes para a comunidade científica e educacional. Ao demonstrar que a formação continuada, quando fundamentada em metodologias investigativas e sensíveis, pode transformar concepções e práticas docentes, o estudo reforça a importância de políticas formativas que valorizem o contexto local, a escuta ativa, o protagonismo infantil e a interdisciplinaridade. Do ponto de vista científico, o trabalho acrescenta reflexões sobre a integração entre ciência, arte e vida na EI, apresentando evidências de que a alfabetização científica pode — e precisa — iniciar desde os primeiros anos escolares, de forma lúdica, ética e contextualizada. Além disso, contribui para o debate sobre homologia de processos formativos, destacando a coerência necessária entre a formação docente e as práticas com as crianças.

Como toda pesquisa de campo, este estudo apresenta limitações. A logística e a burocracia para a realização de aulas de campo, especialmente nas escolas do campo, representaram obstáculos significativos. A falta de materiais pedagógicos, o tempo reduzido e a sobrecarga de trabalho das professoras — agravada pela realização da formação no contraturno — também restringiram o aprofundamento de algumas práticas. Tais limitações não comprometem a validade dos resultados, mas indicam a necessidade de maior apoio institucional e financeiro em futuras formações continuadas, garantindo condições equitativas de participação e experimentação pedagógica.

Uma lacuna identificada refere-se à ausência de acompanhamento longitudinal que permita avaliar o impacto do LEEI em médio e longo prazo, tanto na prática docente quanto no desenvolvimento das crianças. Estudos futuros podem aprofundar essa dimensão, bem como investigar o papel da tecnologia educacional e da IA como ferramentas complementares às práticas do programa, sem perder de vista a autenticidade e o protagonismo das produções infantis. Outras possibilidades incluem a criação de produtos educacionais derivados — como coletâneas ou *e-books* com as produções das crianças e professoras — e a realização de estudos comparativos entre escolas do campo e da cidade, ou entre diferentes municípios, para compreender como o LEEI pode ser adaptado a distintos contextos socioculturais.

Em síntese, o estudo evidencia que o LEEI representa mais do que uma política de formação docente: constitui-se como um movimento pedagógico humanizador, que reafirma a

infância como tempo de descoberta, criação e liberdade. As experiências vividas pelas professoras e crianças demonstram que é possível construir uma EI pautada na sensibilidade, na curiosidade e no encantamento pelo aprender, reconhecendo a criança como protagonista de sua própria história. Assim, reafirma-se o compromisso ético e político da educação em promover sujeitos críticos, sensíveis e criadores — fundamentos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ilovepdf_merged_4.pdf?. Acesso em: 10 maio 2025.

ALVES, F.; PEREIRA, R. P.; BONFANTI, C. A prática docente da EI : aprendendo a ser professora a partir do estágio supervisionado. **Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo das Licenciaturas (REDIVI)**, v. 5, n. 12, p. 1-20, 2017. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/redivi/article/view/11622. Acesso em: 10 maio 2025.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso na pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, T. de J. B. de.; DUARTE, F. R. A Prática Pedagógica No Desenvolvimento Infantil. **Revista Científica FESA**,, v. 3, n. 26, p. 90–108, 2025. DOI: 10.56069/2676-0428.2025.588. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/588. Acesso em: 8 abr. 2026.

ARAUJO, A. C. P de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**: uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

ARAÚJO, V. C. O curso leitura e escrita na Educação Infantil está na rede: os percursos de uma política de formação de professoras. **Cadernos Para o Professor**, v. 2, n. 46, 2023. Disponível em: https://cadernosparaoprofessorse.pjf.mg.gov.br/cadernos-para-o-professsor/article/view/artigo-3. Acesso em: 29 maio 2025.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 1-14, 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979. Acesso em: 20 maio 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRA DO BUGRES. Prefeitura Municipal de Barra do Bugres. **Sobre o município**. 201?. Disponível em: https://barradobugres.mt.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/. Acesso em: 1 fev. 2026.

BARRA DO BUGRES. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Lei Orgânica Municipal Nº 2.188/2015. **Plano Municipal de Educação de Barra do Bugres/MT "Construindo uma Educação Cidadã"**. Barra do Bugres, 2015. Disponível em: https://leis.org/municipais/mt/barra-do-bugres/lei/lei-ordinaria/2015/2188/lei-ordinaria-n-2188-2015-dispoe-sobre-o-plano-municipal-de-educacao-pme-para-o-decenio-20152025-do-municipio-de-barra-do-bugres-estado-de-mato-grosso-e-da-outras-providencias. Acesso em: 5

maio 2025.

BARRA DO BUGRES. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Interno**. SMEC, 2022.

BARRA DO BUGRES. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. P**ágina oficial no Facebook**. SMEC, 8 abr. 2022. Disponível em: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=181023134248940&set=pb.100070237638680.-2207520000&type=3&locale=pt_BR. Acesso em: 1 fev. 2026.

BILIO, P. G.; SANTOS, O. A.; TONUS, M. Alfabetização científica: um desafio para professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos da Fucamp**, v. 35, n. 4, p. 1-19, 2024. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3525. Acesso em: 10 maio 2025.

BOURSCHEID, R.; WENZEL, J. S. Revisão bibliográfica: formação continuada de professores da Educação Infantil e o Ensino de Ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 16, p. 1-18, jan./dez. 2022. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4813/1255. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI)**. Belo Horizonte: LEPI/FAE/UFMG, 2022. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 fev. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/Demanda1614PORTARIAMECN85DE31DEJANEIRODE2025.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRETANHA, M. R. R. **Práticas de letramento:** formação continuada para professoras das escolas públicas de Educação Infantil da rede municipal de Jaguarão/RS. 2023. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2023.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMPOS, M. M. Avaliação da qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009. Acesso em: 10 jun. 2025.

CAMPOS, R. R. **Das necessidades de formação docente à formação contínua de professores da Educação Infantil**. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

CARNEIRO, E. S. **Formação continuada de professores da pré-escola**: uma avaliação em profundidade do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. 2025. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

CASTRO, E. S.; LOPES, J. F.; NOGUEIRA, G. M. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI (2013-2023): uma análise em três tempos. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 27, n. 1, jan./jun. 2025. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/74047/40472. Acesso em: 27 maio 2025.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHASSOT , A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação / Attico Chassot. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 440p. (Coleção educação em química).

COELHO, M. C. F. de M. **Entreatos de brincar, ler e escrever**: um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37093. Acesso em: 7 dez. 2025.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W.; POTH, C. N. **Qualitative inquiry & research design**: choosing among five approaches. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2013.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELFINI, C. A.; ALEXANDRIA, C. M. T. Desafios da formação continuada docente na Educação Infantil brasileira. **Interm. Journal of Profess. Bus. Review**, v. 9, n. 12, p. 1-20, 2024. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9868426.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1976.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?**. São Paulo: Cortez, 2008.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **The hundred languages of children**: the Reggio Emilia experience in transformation. Santa Barbara: Praeger, 2012.

FABRIZ, D. C. **Bioética e direitos fundamentais**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola. 2011.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Ensaio Política Pública Educacional**, v. 29, n. 112, p. 1-21, jul./set. 2021. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF. Acesso em: 20 maio 2025.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. **Cultura e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. Campinas: Autores Associados, 2005.

FOCHESATO, Raquel de Abreu. **O Ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil**: um olhar para currículos do curso de licenciatura em pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/61377. Acesso em: 7 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N.; MIRANDA, F. A. Avaliação educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Revista Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/217. Acesso em: 29 maio 2025.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, E. F.; PAIM, T. H. S.; ISOBE, R. M. R.; REZENDE, V. M.; COSTA, A. A.S. Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v. 35, n. 4, p. 1-15, 2024. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3583. Acesso em: 24 maio 2025.

GRAFF, H. J. **The literacy myth**: literacy and social structure in the nineteenth-century city. New York: Academic Press. Studies in Social, 1979.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**: resultados gerais. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JEDUCA. **Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental**: guia de cobertura. 1. ed. São Paulo, 2020. Disponível em: https://jeduca.org.br/arquivos/GUIA-JEDUCA-EI-E-ANOS-INICIAIS-EF.pdf?. Acesso em: 10 maio 2025.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy. Acesso em: 27 maio 2025.

LIMA, M. E.; SANTANA, C. F.; FARIAS, L. K. Ciências e artes: educação ambiental e interdisciplinaridade na EI . **Educação Pública**, v. 20, n. 5, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/16/ciencias-e-artes- educacao-ambiental-e-interdisciplinaridade-na-educacao-infantil?. Acesso em: 10 maio 2025.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio**, v. 3, n. 1, jun. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76mNDH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 jun. 2025.

LUÍS, F. J.; ANDRADE, S.; SANTOS, C. P. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 1-21, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BDjNdsWLfq4Z4BsD4QJXy3q/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 maio 2025.

MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/C3jHPnH8nQ47vp6fQ7mrdDb/. Acesso em: 27 maio 2025.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 010/2023/CEE-MT**, 2023. Disponível em: https://share.google/BIuJHUqRS1bHPAdXR. Acesso em: 10 maio 2025.

MATTOS, J. S. A importância do Ensino de Ciências nos primeiros anos escolares. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 57, n. 1, 2025. Disponível em:

https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/6241/0. Acesso em: 29 maio 2025.

MEDEIROS, V. **Formação continuada de coordenadores pedagógicos em prol do direito da criança de participar de práticas leitoras e escritoras na Educação Infantil**. 2024. 126 f. il. Projeto de Intervenção (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

MIGUEL, C. M. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MILITÃO, A. M. G.; LIMA, O. S. Alfabetização e letramento: as práticas de leitura como recurso para a alfabetização. **Revista Educação**, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/giseldamamilitao.pdf?. Acesso em: 10 maio 2025.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=html&lang=pt. Acesso em: 7 jun. 2025.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154- 164, jul.- dez. 2014.

NIZ, C. A. F.; TEZANI, T. C. R.; OJA-PERSICHETO, A. J. Alfabetização e letramento científico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): refletindo sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Communitas**, v. 4, n. 8, p. 1-14, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4401. Acesso em: 24 maio 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, M. F. R.; BAPTISTA, M. C.; CORSINO, P. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: contribuições para uma política de formação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1–16, 2023. DOI: 10.47249/rba2023723. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/723. Acesso em: 8 abr. 2026.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004.

OLIVEIRA, M. do C. R. dos S. A. de. **O PNAIC pré-escola e a formação de professoras e de crianças como leitoras de literatura**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

OLIVEIRA, P. B. R.; GAMA, R. P. Roda de conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na pesquisa em educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1-14, mai./ago. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n2a2024-71286. Acesso em: 8 jul. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. (org.) **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PACHECO, M. R. S. **A Educação Infantil e sua importância no desenvolvimento e a aprendizagem da criança**. 2022. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3155. Acesso em: 24 maio 2025.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIASSON, V. F. S. *et al*. A matemática no contexto formativo de professores LEEI e contribuições nas práticas pedagógicas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15., 2025, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 28 jul./1º ago. 2025.

PIASSON, V. F. S.; NEGREIROS, C. L. Formação continuada no PNAIC: o imaginário das orientadoras de estudos de Barra do Bugres – MT. **Contexto & Educação**, ano 38, n. 120, p. 1-15, 2023. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10837. Acesso em: 27 maio 2025.

PIRES, C. A. E.; JUNIOR, H. J. E.; MOREIRA, R. O. L. A. O desenvolvimento do pensamento crítico no Ensino de Ciências dos anos iniciais do ensino fundamental: uma reflexão a partir das atividades experimentais. **Revista Valore**, v. 12, n. 3, p. 1-13, 2018. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/150. Acesso em: 10 maio 2025.

RIEGER, D. A. S.; MANOSSO, S. R. C. Formação continuada de professores da EI . **Revista Ensin@ UFMS**, v. 4, n. especial, p. 50-68, 23 dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/19767. Acesso em: 29 maio 2025.

RINALDI, C. **In dialogue with Reggio Emilia**: listening, researching and learning. London: Routledge, 2012.

RIOS, P. P. S.; ALMEIDADE, S. A. L.; SILVA, J.; SILVA, T. F. Por um currículo brincante: reflexões sobre a aprendizagem na Educação Infantil. **Caderno Pedagógico**, v. 20, n. 7, p. 2602-2625, 2023. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1954. Acesso em: 29

maio 2025.

SANTOS, G. S.; MARTINS, M. M. Alfabetização científica como proposta de ensino para a EI . **Revista da Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa**, v. 16, n. 16, p. 1-5, 2020. Disponível em: http://revista.urcamp.tche.br/index.php/rcjpgp/article/view/3752. Acesso em: 20 maio 2025.

SANTOS, L. M. S. **Concepções dos professores de Educação Infantil sobre o ensino de Ciências Naturais**. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/8644. Acesso em: 7 dez. 2025.

SANTOS, S. **Im-pacto da formação continuada na práxis dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais da Escola Municipal Herculano Borges**. 2018. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2018.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004. p. 9–30.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica como objetivo do ensino de Ciências**. Licenciatura em Ciências, São Paulo, Módulo 7, p. 47–57, 2014. Disponível em: http://midia.atp.usp.br/plc/plc0704/impressos/plc0704_05.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica no ensino fundamental**: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SELWYN, N. **Education and technology**: key issues and debates. London: Bloomsbury, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. H. **A relevância do lúdico na Educação Infantil**. 2018. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Duas Estradas, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13182/1/HJS01022019.pdf?. Acesso em: 10 maio 2025.

SILVA, J. R. Educação Infantil: da Constituição de 1988 a BNCC, avanços e entraves!

Educere – Revista da Educação, v. 20, n. 2, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/7711/3983. Acesso em: 20 maio 2025.

SILVA, J. R.; SILVA, A. L. P.; MORAES, O. A.; SANTOS, A. J. S. Problematização sobre o Ensino de Ciências por investigação na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8334. Acesso em: 20 maio 2025.

SILVA, M. C. L. da. **Leitura e escrita na educação infantil**: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, S. E.; MIRANDA, M. C. A.; FERREIRA, M. C.; FLOR, A. C.; DURANS, A. C.; DURANS, A. E.; SOUSA, G. I.; VIEIRA, A. S. J.; SANTOS, S. R.; PONTES, S. C. V. Explorando os campos de experiência: fundamentos e práticas na Educação Infantil. **Revista Educação**, v. 29, n. 5, p. 1-15, 2025. Disponível em: https://revistaft.com.br/explorando-os-campos-de-experiencia-fundamentos-e-praticas-na-educacao-infantil/. Acesso em: 10 maio 2025.

SMOLE, K. S. **A matemática na educação infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOUZA, J. P. M. de. **Ciências Naturais na Educação Infantil**: práticas e saberes docentes revelados nos registros pedagógicos. 2024. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) – Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-21062024-113317/pt-br.php. Acesso em: 18 dez. 2025.

STREET, Brian V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, Vozes: 2002. 325p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBALDI, R. L.; CARVALHO, S. R. Alfabetização e letramento em pesquisas com crianças na pré-escola: estado do conhecimento de investigações realizadas no Brasil no período 2012-2022. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 12, n. 19, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/727/471. Acesso em: 10 maio 2025.

TELES, S. I.; ROCHA, R. O. G. A concepção de infância nas três versões da BNCC para a Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/65793. Acesso em: 10 maio 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. **Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil**. 2025. *Website*. Disponível em:

https://lepi.fae.ufmg.br/leei/. Acesso em: 24 set. 2024.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VICENTINI, D.; ZOIA, T. E.; SAITO, I. T. H.; BARROS, F. S. M. Educação Infantil e desenvolvimento humano no contexto da pandemia: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Caderno Cajuína**, v. 6, n. 4, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352555464_EDUCACAO_INFANTIL_E_DESENVOLVIMENTO_HUMANO_NO_CONTEXTO_DA_PANDEMIA_REFLEXOES_A_PARTIR_DA_TEORIA_HISTORICO-CULTURAL. Acesso em: 10 jun. 2025.

VIEIRA, S. C. E. M. A.; SOARES, C. M.; SOARES, C. M. **Práticas de leitura e escrita na Escola-PraLEE**: extensão e formação no contexto da pandemia de Covid-19. Edições UERN, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário da pesquisa

Questionário do Google Forms, com base no documento e nos objetivos da pesquisa relacionados à Formação Continuada do Programa LEEI. Essas questões são voltadas para professores participantes da formação: Sobre a Importância e Impacto da Formação com foco no Ensino de Ciências.

Dados de Identificação e Perfil

1. Há quanto tempo você trabalha como professora ou professor?
   a. ( ) 1-2 anos
   b. ( ) 3-5 anos
   c. ( ) 6-10 anos
   d. ( ) 11-15 anos
   e. ( ) 16-20 anos
   f. ( ) Há mais de 20 anos
2. Qual seu maior nível de escolaridade?
   a. ( ) Graduação
   b. ( ) Especialização
   c. ( ) Mestrado
   d. ( ) Doutorado

Infraestrutura

3. A escola onde você atua oferece espaços, infraestrutura e materiais adequados para as práticas propostas pelo Programa LEEI? Descreva.

Prática Pedagógica

4. No Ateliê "Bem Olhar", do LEEI, foram realizadas aulas de campo e passeios ao ar livre? Qual foi o tema escolhido pelos alunos e como essas descobertas foram integradas ao processo de ensino, conforme a narrativa encorajadora e a escrita do livro? Descreva.
5. No primeiro livro de apresentação do LEEI, destaca-se a importância da articulação entre ciência, arte e vida para o enriquecimento das práticas pedagógicas na EI . Como você integra esses três elementos em sua prática pedagógica para tornar a

aprendizagem mais ativa e significativa para as crianças? Comente.

6. No LEEI, foram abordados temas e recursos inovadores? Se sim, foi trabalhado de forma interdisciplinar o tema Ciências? Comente:
7. Você utilizou Inteligência artificial/tecnologias digitais no Ensino de Ciências relacionadas ao LEEI? Se sim, de que maneira elas enriqueceram suas práticas pedagógicas? Comente.
8. Qual sua percepção relacionada à formação continuada do LEEI e sua contribuição no aprimoramento de suas competências profissionais, impactando suas práticas educativas no Ensino de Ciências, e seu desenvolvimento pessoal? Justifique.
9. Quais são suas percepções sobre os trabalhos realizados e apresentados no III Seminário Alfabetiza e LEEI/MT, realizado em Barra do Bugres no dia 18/10/2024? O que foi relevante para você? Descreva.

Desafios

10. Quais foram os principais desafios enfrentados durante a formação continuada do LEEI em sua prática docente? Comente:

Avaliação e Sugestões

11. Quais seriam suas recomendações para melhorar futuras edições da formação continuada do LEEI? Poderá marcar mais de uma opção.

a. ( ) Aumentar o suporte nas formações.
b.( ) Suporte da gestão escolar.
c. ( ) Disponibilizar mais materiais e recursos físicos na escola.
d.( ) Reduzir as demandas e o volume de conteúdo.
e. ( ) Nenhuma recomendação.

12. Solicito, sua autorização para utilizar o Livro Literário da Narrativa Encorajadora, elaborado conforme o Ateliê "Bem Olhar", para estudo de caso na minha dissertação, bem como outras produções. Sua colaboração é essencial para enriquecer a pesquisa. O estudo busca compreender as contribuições da formação do LEEI, na prática pedagógica na EI .

- autorizo a utilização do material para fins acadêmicos
- **não autorizo**

Apêndice B – O conhecimento é a ferramenta que nos dá asas. Espaço da Formação do LEEI.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

ANEXOS

Anexo A – Capas dos livros produzidos por meio das atividades no Ateliê Bem Olhar e da Narrativa Encorajadora do LEEI

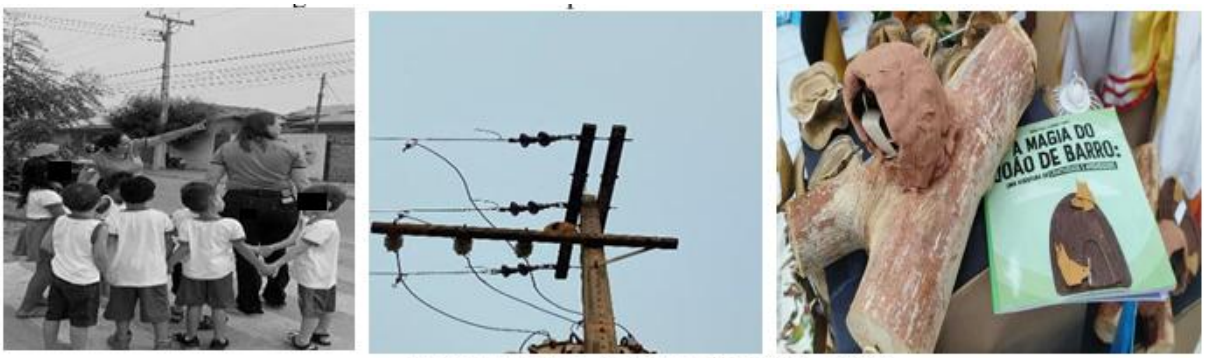






Fonte: Arquivo da formação do LEEI (2024).

Anexo B – Momentos de observação durante a produção literária do LEEI



Fonte: Arquivo de formação LEEI - 2024

Anexo C – Logotipo do LEEI em Barra do Bugres-MT.

