

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Grace Kelly dos Santos Candido

Leitura e escrita na creche: diálogos a partir de uma ação de formação continuada

Juiz de Fora
2025

Grace Kelly dos Santos Candido

Leitura e escrita na creche: diálogos a partir de uma ação de formação continuada

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr^a. Hilda Aparecida Linhares da Silva

Juiz de Fora

2025

dos Santos Candido, Grace Kelly.

Leitura e escrita na creche : diálogos a partir de uma ação de formação continuada / Grace Kelly dos Santos Candido. -- 2025. 98 p.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Formação de professores. 2. Leitura e Escrita. 3. Creche. I. Linhares da Silva, Hilda Aparecida, orient. II. Título.

Grace Kelly dos Santos Candido

Leitura e escrita na creche: diálogos a partir de uma ação de formação continuada

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 18 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Hilda Aparecida Linhares da Silva - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Dania Monteiro Vieira Costa
Universidade Federal do Espírito Santo

Juiz de Fora, 17/07/2025.



Documento assinado eletronicamente por Hilda Aparecida Linhares Da Silva, Usuário Externo, em 24/08/2025, às 13:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA, Usuário Externo, em 26/08/2025, às 19:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Ana Rosa Costa Picanço Moreira, Professor(a), em 27/08/2025, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2504488 e o código CRC F316E6F0.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luciana e José Orlando, que cuidaram e cuidam de mim desde a terna infância, oferecendo-me sempre o melhor que podem com seu carinho e suor. Dentre tantas coisas importantes, com eles, aprendi que com dedicação aos estudos poderiam se abrir a mim possibilidades inimagináveis.

Ao meu companheiro Fabrício, que durante o processo de escrita deste texto esteve ao meu lado como a calma de minhas tempestades.

À Marlúcia, minha amiga irmã, por me acalantar e sempre ter oferecido uma palavra fortalecedora quando o processo de construção deste texto foi mais penoso.

À amiga Natália, quem eu conheci durante a segunda edição do Leitura e Escrita da Educação Infantil (LEEI), e permaneceu como uma grande amiga, inclusive fazendo parte da mesma turma de mestrado. Aprendi bastante com ela com as nossas trocas no âmbito pessoal e acadêmico.

À professora Hilda, que, desde minha entrada no grupo Linguagem, Infâncias e Educação, me acolheu como uma orientanda por sempre se colocar disponível para o diálogo sobre os percalços da vida acadêmica. Com ela, aprendi que pesquisa é um compromisso social e político, especialmente na área da educação.

À professora Rosângela, quem me amparou no âmbito acadêmico e pessoal, sobretudo no período de transição do pós-pandemia, quando eu estava me reinstalando em Juiz de Fora. Conheço poucas pessoas com o coração grande como o dela.

Aos amigos do LINFE, pois os aprendizados que tenho tido com esse grupo, ao longo dos anos, contribuem para minha formação profissional e humana. Dentre esses, um agradecimento especial à Silvana e a Vaz, a ajuda deles foi essencial para que esta pesquisa fosse possível.

Às equipes do LEEI com quem trabalhei nas 1ª e 2ª edições que ocorreram em Juiz de Fora. Essa experiência foi transformadora tanto profissionalmente quanto pessoalmente. Fui afortunada pelo encontro com essas profissionais admiráveis.

Durante todo esse tempo vi muitos professores abandonarem o barco. Muitos ficaram pelo caminho, saltaram antes e foram fazer outra coisa da vida. Mas acontece que existe um certo tipo de professor, um tipo único: aquele que resolve, ou por ingenuidade ou por imbecilidade, pegar o touro à unha, permanecer na linha de frente. Anos a fio. Um tipo que se propõe a todos os dias pegar a vida pela gola e sacudi-la. Sei que o mais comum quando o barco começa a afundar é que as pessoas saltem fora, e isso é justo, mas, escutem, mesmo que o barco afunde, alguém tem de resistir. (Jeferson Tenório, 2020, p.152 – 153).

RESUMO

Esta dissertação foi elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mais especificamente da linha Linguagens, Culturas e Saberes, e tem por objetivo compreender como coordenadoras e técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora significam a formação de professoras de creche para a leitura e escrita. Para tal, busca (i) discutir a formação de professores de creche como ato responsivo e responsável; (ii) compreender como diferentes sujeitos compreendem seu papel de formadores das professoras da creche; (iii) bem como cotejar as perspectivas de diferentes atores do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil acerca do que seja o papel da formação para o trabalho com a leitura e a escrita na creche. A pesquisa é sustentada, teórica e metodologicamente, pela filosofia da linguagem do círculo bakhtiniano (Bakhtin, 2011, 2017; Volóchinov, 2021), em que o existir dos sujeitos se constitui como uma sucessão de atos responsivos. Logo, a formação continuada de professores também é entendida como uma instância de produção desses atos nas interações que se dão entre sujeitos. Os enunciados analisados nesta dissertação foram produzidos por meio de grupos focais com técnicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e com coordenadoras pedagógicas que atuam na mesma rede e que participaram como formadoras do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), na sua edição do ano de 2023, na cidade de Juiz de Fora. Assim, esses eventos dialógicos com as formadoras podem ampliar a compreensão sobre a formação das profissionais de creche a partir dos enunciados produzidos pelos sujeitos de seu lugar único de existência. Nas análises empreendidas no âmbito da dissertação, os enunciados produzidos pelas técnicas da Secretaria foram cotejados com aqueles produzidos pelas coordenadoras pedagógicas com o intuito de compreender, com base nesse diálogo, os significados que as formadoras atribuem à formação das professoras da creche para o trabalho com a leitura e a escrita junto aos bebês e crianças bem pequenas e a seu próprio papel como mediadoras desse processo de formação, considerando as condições concretas em que realizam sua docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Leitura e Escrita. Creche.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), more specifically in the Languages, Cultures, and Knowledges track. It aims to understand how daycare teachers signify their reading and writing training. To this end, it seeks to (i) discuss daycare teacher training as a responsive and responsible act; (ii) understand how different subjects are responsive to their role as daycare teacher trainers; (iii) and compare the perspectives of different participants in the Reading and Writing in Early Childhood Education course on what it means teacher trainers to work with reading and writing in daycare. The research is based, theoretically and methodologically, on the Bakhtinian philosophy of language (Bakhtin, 2011, 2017; Voloshinov, 2021), in which the existence of subjects is constituted as a succession of responsive acts. Therefore, continuing teacher training is also understood as a means of producing these acts, in the interactions that occur between subjects. The statements analyzed in this dissertation were produced through focus groups with technicians from the Juiz de Fora Department of Education and with pedagogical coordinators working in the same network and who participated as trainers in the Reading and Writing in Early Childhood Education (*LEEI*, in Portuguese) course, in its 2023 edition, in the city of Juiz de Fora. Thus, these dialogic events with the trainers can broaden understanding of the training of daycare professionals based on the statements produced by the subjects from their unique place of existence. In the analyses undertaken within the scope of this dissertation, the statements produced by the department technicians were compared with those produced by the pedagogical coordinators, with the aim of understanding, based on this dialogue, the meanings that the trainers attribute to the training of daycare teachers for working with reading and writing with babies and young children, and to their own role as mediators of this training process, considering the concrete conditions in which they teach.

Keywords: Teacher training. Reading and writing. Daycare.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma JF LEEI 2023.....	25
Figura 2 – Exemplo da tabulação de dados do grupo focal no Excel.....	60
Gráfico 1 – GT7 – Levantamento	30
Quadro 1 - Estrutura dos cadernos de formação do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil.....	21
Quadro 2 - Organização dos encontros LEEI JF 2023.....	25
Quadro 3 - Produções do GT7 sobre leitura.....	32
Quadro 4 - BDTD - Leitura e escrita.....	36
Quadro 5 - Estrutura dos grupos focais inicial.....	52
Quadro 6 - Estrutura dos grupos focais final	54
Quadro 7 - Sujeitos do grupo focal – formadoras.....	56
Quadro 8 - Estrutura do quadro de transcrição.....	58
Quadro 9 - Convenções de transcrição.....	59
Quadro 10 - Sujeitos do grupo focal – coordenadoras.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções do GT7 – Trabalhos para/com a creche.....	30
Tabela 2 – Produções da BDTD – Pesquisas válidas com base nos descritores de busca.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACVM	Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Municipal
AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Covid-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
DCNEI	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
FALE	Faculdade de Letras
GT7	Grupo de Trabalho sete
IC	Iniciação Científica
JF	Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
LINFE	Linguagens, infâncias e educação
MEC	Ministério da Educação
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PNAIC	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PNQDEI	Pacto Nacional pela Qualidade da Docência na Educação Infantil
SE	Secretaria de Educação
THC	Teoria histórico-cultural
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	NOSSO CANTEIRO DE OBRAS: AS CRECHES DE JUIZ DE FORA, A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2.1	O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES.....	21
2.2	O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRUTURA.....	23
3	OS FIOS QUE TECEM A PESQUISA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	28
3.1.	GRUPO DE TRABALHO 7 (ANPED).....	29
3.2.	BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	34
4	SER COM OS OUTROS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA COMO UM ATO DE LINGUAGEM.....	42
4.1.	CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS.....	44
4.2.	CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA COM BEBÊS.....	46
5	DESCOMEÇO DA PESQUISA: COMO AS PROFISSIONAIS SIGNIFICAM O LEEI DO SEU LUGAR ÚNICO DE EXISTÊNCIA.....	50
5.1.	GRUPOS FOCALIS: PREPARAÇÃO.....	50
5.2.	GRUPOS FOCALIS: DIÁLOGOS.....	64
5.2.1.	A “cereja do bolo” do amor.....	64
5.2.2.	A literatura nos humaniza.....	68
5.2.3.	Gotinhas homeopáticas do LEEI.....	75
5.2.4.	“Caí de paraquedas”.....	80
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
	REFERÊNCIAS.....	91
	ANEXO A - Roteiro de perguntas grupo focal formadoras.....	96
	ANEXO B - Roteiro de perguntas grupo focal coordenadoras.....	97

1 INTRODUÇÃO

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte, linguagem.
Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?
(Ferreira Gullar, 2004)

Escrever é um dos modos pelos quais dialogamos com o mundo a partir do nosso lugar único de existência. Entendo¹ que traduzir a minha subjetividade para a escrita pode significar uma atualização do sentido que atribuo àquilo que vivo conforme o contexto em que me localizamos. O movimento de tradução pretendido com esta pesquisa é um dos produtos de diálogos ocorridos entre mim e, principalmente, a universidade, datando desde a minha graduação. Isso pois assumo que a construção de uma pesquisa “não é o conhecimento último, mas apenas um momento técnico auxiliar dele. O meu produzir abstração do meu lugar único, esta minha *suposta* desencarnação é por si mesma um ato responsável, realizado do meu lugar único” (Bakhtin, 2017, p. 107 – grifo do autor). Nesse sentido, entendo que a questão a qual se debruça esta pesquisa, **“Quais são os significados atribuídos por coordenadoras pedagógicas e técnicas da Secretaria Municipal de Educação Juiz de Fora² aos seus papéis na formação continuada de professoras de creche voltada à leitura e à escrita com bebês e crianças bem pequenas?”**, é a concretização de um ato que se inicia antes em seu sentido, não apenas no fato. Com isso, inicio este texto contextualizando minha trajetória acadêmica.

No ano de 2017, ingressei na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a fim de cursar Graduação em Letras com licenciatura em Português e suas respectivas literaturas. O meu interesse pelos estudos linguísticos se aprofundou e, nos primeiros semestres do curso (2018.1 e 2018.3), participei de projetos de Iniciação Científica (IC) em psicolinguística com a professora

¹ O ato de enunciar esta dissertação é constituído coletivamente, tendo em vista que ele é um produto de diálogos, na perspectiva de Bakhtin (2011), no âmbito da orientação, entre outros contextos. Assim, optamos por escrevê-lo em primeira pessoa do plural. No entanto, peço licença para que esta introdução, em específico, seja escrita em primeira pessoa do singular, a fim de contemplar a particularidade da minha trajetória acadêmica.

² Neste texto, faço a opção gramatical e política pelo feminino ao tratar das profissionais de creche, tendo em vista a maioria feminina que atua nesse segmento da educação infantil.

Cristina Name da FALE. Esse período foi essencial para o meu primeiro contato com a pesquisa científica e para a compreensão da relevância dessa parte do tripé que sustenta a universidade pública – ensino, pesquisa e extensão – uma vez que realizei um percurso de pesquisa no qual houve levantamento bibliográfico, construção e aplicação de um experimento, bem como análise dos dados. Essa experiência com a IC contribuiu de forma decisiva para minha formação inicial porque redirecionou minha perspectiva a respeito das disciplinas que cursava à época, possibilitando observações da articulação teoria-prática, conduzindo meu olhar para uma maior profundidade em relação aos textos teóricos, buscando deles extrair conexões que pudessem estabelecer sentidos cada vez mais amplos.

Na mesma linha, ainda no ano de 2018, cursei uma disciplina na Faculdade de Educação (FACED) denominada “Metodologia de ensino de Língua Portuguesa”, ministrada pela professora Andreia Rezende, a qual ampliou o meu olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. Durante essa disciplina, foram estudados os quatro eixos – leitura, escrita, oralidade e análise linguística – da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, naquele momento, o ensino de leitura salientou-se como um dos meus interesses de pesquisa. Junto a isso, os estudos promovidos na disciplina “Processo de ensino e aprendizagem”, ministrada pela professora Sandrelena Monteiro no ano de 2019, impulsionaram-me a buscar projetos de extensão ou de iniciação científica em que o ensino de leitura fosse o foco. Assim, no mesmo ano, fui aprovada como bolsista de extensão do projeto “MEDIAR: formação de professores mediadores de leitura”, coordenado pelas professoras Hilda Linhares e Rosângela Veiga e, ainda, ingressei no grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE)³.

Desde então, o grupo tem me proporcionado o acesso a estudos sobre a Filosofia da Linguagem de Bakhtin e seu círculo (Bakhtin, 2011, 2017; Volóchinov, 2021), por meio dos quais tenho conhecido a base do pensamento do filósofo russo Mikhail Bakhtin, para quem a linguagem é “uma via de acesso às experiências das pessoas no mundo e aos processos por meio dos quais se constituem como seres humanos nas relações que estabelecem umas com as outras” (Linhares, 2022, p.26). Conceitos como ato responsável e responsivo, alteridade, diálogo, entre outros,

³ O grupo LINFE é composto por estudantes da graduação, mestrado, doutorado, professores(as) da UFJF, do Colégio de Aplicação João XXIII e professores(as) da educação básica que atuam em diferentes municípios.

reverberam em nossas leituras a respeito da infância, da linguagem, da literatura e da educação, em diálogo com outros autores, como Cecilia Bajour (2023), Dostoiévski (2009, 2021) e Lev Vigotski (2000)⁴. Desse modo, afirmo que, nesses últimos 5 anos, o grupo LINFE tem me formado no âmbito acadêmico, profissional e pessoal, na medida em que as leituras que faço com as pessoas que o integram me constituem com base no diálogo entre as diferentes dimensões que me tornam uma pessoa singular e materializam “traduções” de mim, que são produtos dessas trocas de enunciados.

O projeto MEDIAR⁵, de extensão em interface com a pesquisa, e o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)⁶ possibilitaram leituras e reflexões voltadas à formação do leitor literário. Esse foi um período essencial para a minha formação acadêmica, já que o referido projeto de extensão aguçou meu olhar de estudante de licenciatura por articular a pesquisa e a extensão com foco na formação de professores. Com a tríade docência, pesquisa e extensão completa, acredito que a minha formação tenha sido fortalecida, por permitir o diálogo entre as teorias estudadas nas disciplinas, a pesquisa e o trabalho na extensão. Entendo esse primeiro exercício dialógico como crucial para a minha formação acadêmica, porque ele me apontou/aponta a teoria e a prática como uma unidade que se completa com a experiência estética: ciência, arte e vida⁷.

⁴ Faço menção à autora por seu livro representar alguns dos textos discutidos de maneira recorrente no ano de 2024. O segundo escritor é citado pois realizamos uma tertúlia com algumas obras do autor, e sua arte também reverbera em nossos diálogos com a filosofia da linguagem. Já a alusão ao autor da psicologia histórico-cultural se dá uma vez que o diálogo com ele e a filosofia do círculo é frequente nas discussões do grupo. Entretanto, ressalto que nossas discussões também ocorreram com outros autores como Adail Sobral (2019), Bartolomeu Campo de Queiroz (2004), Humberto Eco (1994), Todorov (2009), bem como com as próprias pesquisas que nasceram, também, no seio do grupo com o objetivo de formação de um olhar crítico e colaborativo com nossas pesquisas e dos colegas.

⁵ O projeto Mediar foi uma ação de extensão do grupo LINFE que tinha o objetivo de oferecer uma formação de professores mediadores de leitura, de extensão em interface com a pesquisa. A primeira edição ocorreu no segundo semestre do ano de 2019, no Centro de Formação do Professor da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE-JF). Já a segunda se deu de forma online na plataforma *Google Classroom* devido ao contexto da pandemia da Covid-19.

⁶ O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil ocorreu em diferentes edições em Juiz de Fora sendo a primeira online como uma ação de extensão do grupo LINFE em parceria com a SE-JF e a Universidade Federal de Minas Gerais entre 2020 a 2022. Já a segunda aconteceu de forma híbrida no ano de 2023, também sendo uma parceria entre as mesmas instituições. Ela ocorreu no contexto de pós-pandemia e as cursistas e as formadoras dessa edição constituem o grupo de sujeitos da pesquisa. Essa segunda edição será mais desdobrada ao longo desta introdução.

⁷ “Ciência, arte e vida” é o que Bakhtin chama de três dimensões da cultura humana e adquirem unidade na experiência do sujeito, conforme afirma “toda cultura na sua totalidade vem integrada no contexto unitário e singular da vida do qual participo” (Bakhtin, 2017, 90)

Após a minha atuação no projeto de extensão MEDIAR, continuei a participar do grupo LINFE nos anos de 2020 até a presente data, pois o grupo funcionou mesmo no período da pandemia na modalidade a distância. Nos anos de 2021 a 2023, tive a oportunidade de me envolver, como bolsista voluntária, no projeto de extensão “Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)”, em sua primeira edição (2021-2022); e como bolsista de apoio tecnológico na segunda edição, em 2023. Apesar de minhas atribuições se restringirem às tarefas de suporte tecnológico, participei de reuniões de preparação de materiais com as tutoras e coordenadoras, bem como pude acompanhar os encontros de formação de duas turmas, sendo uma de profissionais da creche e outra da pré-escola.

As discussões das quais presenciei durante essa última vivência me levaram a buscar compreender como ocorre a prática de leitura e escrita na creche, uma vez que participei de diálogos com professoras que atuam nessa etapa da educação básica. Assim, as minhas concepções sobre as práticas com a leitura e a escrita, construídas ao longo da graduação com foco nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ampliaram-se quando pude estar presente em encontros de formação com as professoras da creche. Além disso, percebi a relevância de se discutir as formas de interação com/pela linguagem realizadas nessas instituições, pela possibilidade de oferecer aos bebês e crianças bem pequenas os primeiros contatos com a língua por meio do texto escrito. Portanto, embora esse segmento se distancie cronologicamente daqueles que foram foco da minha licenciatura, essas são algumas das razões pelas quais entendo que a creche é um espaço fundamental para a minha formação como pesquisadora e professora.

Assim, a pesquisa que dá origem a esta dissertação vem sendo contruída sob orientação da professora Hilda Aparecida Linhares da Silva no Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF (PPGE) e em diálogo com o grupo de pesquisa Linguagens Infâncias e Educação, da mesma universidade, e tem por questão de investigação: **quais são os significados atribuídos por coordenadoras pedagógicas e técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora aos seus papéis na formação continuada de professoras de creche voltada à leitura e à escrita com bebês e crianças bem pequenas?**

Essa questão de investigação se desdobra nos seguintes objetivos:

Geral: **compreender como coordenadoras e técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora significam a formação de professoras**

de creche para a leitura e escrita.

Específicos: **(i) discutir a formação de professores de creche como ato responsivo e responsável; (ii) compreender como diferentes atores compreendem seu papel de formadores das professoras da creche; (iii) cotejar as perspectivas de diferentes atores do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil acerca do que seja o papel da formação para o trabalho com a leitura e a escrita na creche.**

Para tanto, desdobramos esta dissertação em cinco capítulos. O primeiro apresenta o contexto da pesquisa: o município e as creches de Juiz de Fora (JF). Já o segundo consiste num levantamento bibliográfico realizado com o intuito de ser explorado na pesquisa, abrangendo os trabalhos postados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD⁸ (2016 – 2023), bem como no repositório do Grupo de Trabalho 7 (GT7), “Direitos e educação da criança pequena – 0 a 6 anos”, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos de 2017 a 2023. Em um terceiro momento, realizamos uma discussão acerca dos conceitos de infância, ato, responsabilidade e responsividade, que contribuem para sustentar as análises dos enunciados que vêm a seguir. Assim, no quarto capítulo, trazemos um debate sobre a formação e as condições de trabalho na creche a partir da produção de dados em um grupo focal com formadoras da Secretaria de Educação (SE) de JF e em outro com as coordenadoras pedagógicas da mesma Secretaria. Com isso, algumas considerações são tecidas ao final deste texto, indicando que o diálogo sobre as questões nele abordadas não se encerram com a pesquisa.

⁸ Optamos por considerar os trabalhos de 2016 em diante, tendo em vista o marco histórico que é a publicação dos cadernos da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil que, desde então, têm subsidiado os materiais, as discussões e a estrutura do curso.

2 NOSSO CANTEIRO DE OBRAS: AS CRECHES DE JUIZ DE FORA E O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAQUELE CONTEXTO

(...) as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. (...) as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas (Walter Benjamin, 1987, p. 18-19)

No excerto em epígrafe, Benjamin ressalta como um canteiro de obras é mais atrativo para as crianças do que brinquedos prontos, pois são em resíduos que esses sujeitos encontram meios de criar o novo a partir daquilo que já existe. Posto isso, apresentaremos, neste capítulo, o contexto no qual se constrói a elaboração desta pesquisa, a qual busca ser um mundo pequeno por representar uma pesquisa dotada de acabamento, no grande, que consiste na produção acadêmica acerca da formação de professores de bebês. Portanto, apresentamos, neste capítulo do texto, nosso canteiro de obras.

A constituição do espaço educacional institucional se dá por meio de disputas que ocorrem a nível micro e macropolítico. Essas instituições são construídas a partir de políticas educacionais que “se constituem sob as tensões decorrentes do modelo federado do país, que se configura como uma arena de negociação e entraves” (Araújo, 2019, p. 234). Nesse sentido, o segmento de creche, na educação infantil, também é atravessado por conflitos cujo entendimento contribui para a “tradução” desta pesquisa.

Na cidade de Juiz de Fora, as creches encontram-se em um entre lugar, pois, embora ainda vinculadas a associações de assistência social, como a Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), também são responsabilidade da SE no que concerne à gestão pedagógica dessas instituições.

As assim chamadas “creches parceiras” recebem visitas das técnicas do departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, que são responsáveis pela orientação pedagógica das profissionais que nelas atuam, enquanto sua administração é de responsabilidade de instituições filantrópicas com o uso de verbas públicas. Com isso, mesmo que a Secretaria de Educação esteja presente, fiscalizando e orientando pedagogicamente as instituições, a ela não é atribuída a responsabilidade de contratação de professores que, por conseguinte, não

dispõem de um plano de carreira ou mesmo de equiparação salarial e de carga horária aos demais docentes da rede, entre outras prerrogativas. Esse distanciamento entre a Secretaria de Educação e as creches aprofunda a desigualdade existente entre elas e as pré-escolas, já que somente essas últimas são administradas pela prefeitura.

Essas diferenças de condições de trabalho entre profissionais da creche e das pré-escolas são resultado de fatos históricos os quais levaram a creche a essa situação de ambiguidade. No ano de 1985, a AMAC foi criada e passou a ser a responsável pelo Programa de Creches do município. Desse ano até 2008, competia à Assistência Social de Juiz de Fora a gestão do convênio com a AMAC, sendo essa função transferida para a SE como uma “acomodação” (Araújo, 2019) que ocorreu de forma incompleta e tardia, visto que, desde 1996, a LDB nº 9394 já havia estabelecido como prazo até o ano de 1999 para a integração das creches aos sistemas de ensino. De acordo com a tese de Araújo, no caso de Juiz de Fora, poucas mudanças foram realizadas, logo, as condições estruturais da creche não teriam passado por uma transição, mas sim por uma acomodação.

Na pesquisa de Araújo (idem), a autora aponta que a gestão municipal encontrou dificuldades tanto de criar mecanismos para a realização de transferência de verbas da assistência à educação quanto de lidar com os interesses políticos da assistência. Essas tensões produziram instituições ambíguas, que respondem a essas duas esferas de poder – educação e assistência –, acarretando contradições que podem prejudicar a constituição de um corpo docente qualificado para atuar com bebês e crianças bem pequenas.

Uma dessas questões é o regime de contrato anual, que ocasiona uma rotatividade de profissionais, não só por elas passarem por diferentes instituições com frequência, mas também pela evasão da creche quando essas profissionais encontram condições de trabalho melhores em outros empregos, seja na área da educação ou não. Se por um lado há essa rotatividade, por outro a Secretaria de Educação oferece cursos para que as profissionais se qualifiquem, tendo a dificuldade de realizar ações de formação contínuas. Assim, a ambiguidade representada pela “parceria” entre instituições de assistência e de educação dificulta a intervenção municipal para oferecer melhores condições de trabalho, inclusive estabilidade, às profissionais da creche, o que torna o trabalho de formação continuada menos consistente.

Além disso, às professoras das creches parceiras não são oferecidos direitos aos quais as docentes da rede municipal têm acesso, como a Ajuda de Custo para Valorização do Magistério⁹ (ACVM) e o tempo de um terço da carga horária destinada ao planejamento. Portanto, o contexto de institucionalização dos bebês e crianças bem pequenas mais vulneráveis socioeconomicamente da cidade de Juiz de Fora é constituído por disputas políticas e econômicas, as quais prejudicam o seu avanço para garantia de uma educação de qualidade a esses sujeitos.

Em que pesem os desafios administrativos, a SE tem realizado ações de formação com vista a qualificar o trabalho realizado nas creches do município. Dessa forma, o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil tem se colocado como uma das vias que a prefeitura tem buscado para qualificar as práticas pedagógicas ocorridas na creche e na pré-escola, em diálogo com as professoras e as gestoras.

2.1 O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES

O Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil ocorreu em Juiz de Fora como projeto de extensão em três edições – 2017, 2021/22 e 2023 –, resultado de uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora e a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Essa formação de professores é alicerçada em material didático-pedagógico publicado em 2016, numa parceria entre o Ministério da Educação (MEC), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a UFMG, cujo objetivo é a “formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas” (Brasil, 2016, p.15). Com esse propósito, uma equipe, formada por especialistas das áreas de linguagem, alfabetização e educação infantil, elaborou nove cadernos³ de formação, apoiando-se na tríade ciência, arte e vida (Bakhtin, 2017), em que essas três dimensões da cultura tecem uma relação dialética.

O primeiro caderno desse material é o de apresentação da Coleção e discute as concepções do curso. Segundo seu conteúdo, a perspectiva do LEEI sobre a docência “contrapõe-se à ideia do professor como um técnico e concebe-se esse

⁹ A Ajuda de Custo para Valorização do Magistério (ACVM) “é um benefício anual oferecido por meio da Secretaria de Educação (SE) a todos os profissionais do magistério municipal, exceto aos licenciados sem remuneração” (Secretaria de Educação, 2010, s/p).

profissional como alguém capaz de participar ativamente da construção da sua profissão” (Brasil, 2016, p. 22), isto é, um sujeito que, ao exercer sua docência, produz e é produzido pela cultura. Com isso, o processo de ensino e aprendizagem no ambiente educacional vai sendo constituído a partir de atos os quais têm sua unidade a partir das três dimensões da cultura anteriormente enunciadas.

Os demais cadernos de formação apresentam a seguinte estrutura e abordam as temáticas apresentadas no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Estrutura dos cadernos de formação do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

CADERNOS	UNIDADES	AUTOR(ES)
SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O ENSINAR E O APRENDER	DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CULTURAL	Sandra Richter
	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E PRÁTICAS	Isabel de Oliveira e Silva
	LEITURA LITERÁRIA ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS	Mônica Correia Baptista Angela Rabelo Barreto Patrícia Corsino Vanessa Ferraz Almeida Neves Maria Fernanda Rezende Nunes
SER CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INFÂNCIA E LINGUAGEM	INFÂNCIA E LINGUAGEM	Solange Jobim e Souza
	INFÂNCIA E CULTURA	Rita Ribes Pereira
	DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA	Maria Cristina Soares de Gouvêa
LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E INTERAÇÕES	CRIANÇAS E CULTURA ESCRITA	Ana Maria de Oliveira Galvão
	LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA: CONCEPÇÕES E INTER-RELAÇÕES	Cecília Goulart Adriana Santos da Mata
	CRIANÇAS, LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA: MODOS DE APROPRIAÇÃO	Ana Luiza Bustamante Smolka Lavinia Lopes Salomão Magiolino Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha
BEBÊS COMO LEITORES E AUTORES	OS BEBÊS, AS PROFESSORAS E A LITERATURA: UM	María Emilia López

	TRIÂNGULO AMOROSO	
	BEBÊS, INTERAÇÕES E LINGUAGEM	Daniela Guimarães
	BRINCAR, CANTAR, NARRAR: OS BEBÊS COMO AUTORES	María Emilia López
CRIANÇAS COMO LEITORAS E AUTORAS	LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	Patrícia Corsino Maria Fernanda Rezende Nunes Mônica Correia Baptista Vanessa Ferraz Almeida Neves Angela Rabelo Barreto
	AS CRIANÇAS E AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA	Angélica Sepúlveda Ana Teberosky
	AS CRIANÇAS E OS LIVROS	Teresa Colomer
CURRÍCULO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL	Maria Carmen Silveira Barbosa Zilma Ramos de Oliveira
	OBSERVAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Sonia Kramer Silvia Néli Falcão Barbosa
	AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL	Catarina Moro Gizele de Souza
LIVROS INFANTIS: ACERVOS, ESPAÇOS E MEDIAÇÕES	LIVROS INFANTIS: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO – AS CONTRIBUIÇÕES DO PNBE	Aparecida Paiva
	E OS LIVROS DO PNBE CHEGARAM... SITUAÇÕES, PROJETOS E ATIVIDADES DE LEITURA	Claudia Pimentel
	OS ESPAÇOS DO LIVRO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Edmir Perrotti Ivete Pieruccini Rose Mara Gozzi Carnelosso
DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS: A LEITURA DENTRO E FORA DA ESCOLA	APRENDER A LER E A ESCREVER: AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS E DA ESCOLA	Silvia Helena Vieira Cruz

	LITERATURA E FAMÍLIA: INTERAÇÕES POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Celia Abicalil Belmiro Cristiene de Souza Leite Galvão
	LEITURA E ESCRITA: CONQUISTAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	Mônica Correia Baptista Angela Rabelo Barreto Patrícia Corsino Vanessa Ferraz Almeida Neves Maria Fernanda Rezende Nunes

Fonte: elaborado pela autora.

A concepção do curso é a de que a formação “está diretamente relacionada à própria história de vida do educador” (Brasil, 2016, p. 24) e é buscada não apenas para a prática nas intuições, mas também para a constituição cultural desses sujeitos, em que a ciência se faz presente nos textos teóricos que são estudados na formação; a arte, na experiência estética, que é parte da experiência com a literatura, em tertúlias e oficinas que ocorrem ao longo da formação e também na aproximação com outras formas de expressão artística; e a vida, na experiência da docência na educação infantil, compartilhada entre as participantes. Desse modo, a estrutura do curso é constituída por esses três pilares, na qual uma dimensão se ressalta enquanto as outras duas também constituem as interações, uma vez que elas adquirem unidade na experiência dos sujeitos.

2.2 O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRUTURA

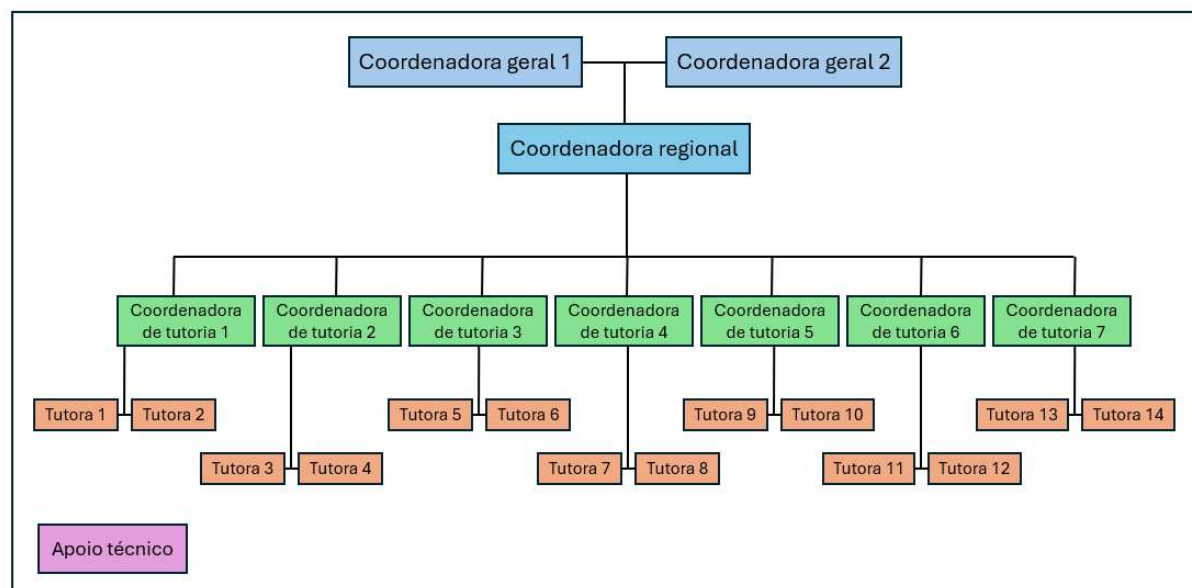
O primeiro contato dos profissionais da Secretaria de Educação com os cadernos do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, em JF, ocorreu por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2018, após o golpe sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff, levando ao seu impeachment, e que acarretou, também, em uma troca de equipes no Ministério da Educação e na suspensão do curso LEEI que vinha sido planejado até o ano de 2016. Assim, naquele momento, o material de formação foi deslocado do seu objetivo principal, que seria subsidiar a formação continuada de professores da educação infantil a nível nacional, para atender a “professores e coordenadores pedagógicos do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental; professores da pré-escola e coordenadores da pré-escola; e articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que faziam parte do Programa Mais Educação” (Soares, 2023, p. 71). Tendo isso em vista, a primeira

edição do curso aconteceu nesse cenário político conturbado devido às trocas de equipes no MEC, logo, de concepções acerca da Educação Infantil (EI) e de seus desdobramentos teóricos.

A segunda realização do curso, em 2021-22, representou um desafio para as equipes da UFJF e da UFMG, responsáveis por sua implementação, uma vez que o LEEI foi pensado inicialmente para ser realizado presencialmente e precisou ser adaptado para a modalidade a distância em virtude da pandemia da Covid-19. Desse modo, o conteúdo dos cadernos, que foram disponibilizados aos cursistas em formato PDF, foi adaptado para ser ministrado por meio da plataforma *Moodle*, e os encontros de estudo, as tertúlias e as oficinas foram realizados via plataforma *Zoom*. As 14 turmas daquela edição abrangeram profissionais da creche e da pré-escola dos municípios de Belo Horizonte, Contagem, Juiz de Fora e Matias Barbosa, desenhando-se como uma experimentação a qual ofereceu subsídios para outras edições do curso que estavam por vir, como a de 2023, em tela neste texto de dissertação.

A estrutura do curso LEEI/JF 2023 foi repensada a partir do cenário mencionado e assimilou alguns de seus aspectos de maneira “antropofágica”, configurando-se como uma edição híbrida. Essa edição contou com uma equipe composta por 2 coordenadoras gerais, 1 coordenadora local, 1 bolsista de apoio técnico, 7 coordenadoras de tutoria e 14 tutoras para a formação de 14 turmas, somando 560 cursistas – professores/as e gestores/as de creches e escolas de educação infantil distribuídos/as por todas as regiões do município, conforme o organograma a seguir (figura 1), sendo 142 o total de cursistas da creche. Em vista de constituir uma formação em rede, a equipe se preparou por meio de encontros de estudos, antes e durante o curso, que aconteciam tanto via plataforma *Zoom* quanto presencialmente.

Figura 1 – Organograma LEEI JF 2023



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Tal qual nas reuniões com as formadoras, o curso organizou-se mesclando encontros presenciais e on-line. Nessa figura, os cadernos foram discutidos em 8 módulos, em encontros de estudo on-line, mensalmente, na primeira quinzena de cada mês; já na segunda quinzena do mês, ocorria, presencialmente, uma tertúlia ou oficina. Esses dois encontros se voltavam para a dimensão estética da literatura, seja de livros direcionados às crianças ou às cursistas, bem como de outras manifestações artísticas e da organização do ambiente. Já nos encontros de estudos, as interações tinham como base os conceitos teóricos discutidos nos cadernos, tal qual está exemplificado no quadro 2.

Quadro 2 - Organização dos encontros LEEI JF 2023

Módulo	Quinzena	Caderno	Encontro	Data
Módulo 1 “Ser docente na educação infantil entre o ensinar e o aprender”	1ª - 03/04/23 a 16/04/23	01	Encontro síncrono on-line	10/04
	2ª - 17/04/23 a 30/04/23		Oficina 1 - presencial	17/04
Módulo 2 “Ser criança na educação infantil: linguagem”	1ª - 01/05/23 a 14/05/23	02	Encontro síncrono on-line	08/05
	2ª - 15/05/23 a 28/05/23		Tertúlia 1 - presencial	22/05

Fonte: Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil Juiz de Fora 2023.

As tertúlias literárias buscavam motivar a ler e pensar a literatura como forma de interação com diferentes experiências, tanto profissionais quanto pessoais, das cursistas, com o objetivo de ofertar encontros que pudessem contribuir com a sua formação literária. Isso porque, de acordo com a perspectiva do curso, “para que nós, professoras, formemos as crianças como leitoras de literatura, é preciso que sejamos, nós mesmas, leitoras de literatura. A segunda ideia é que a leitura não é uma atividade solitária” (Baptista et. al, 2016, p.107-108). Assim, o contato com a literatura é fundamental, pois, para sensibilizar os bebês e crianças por meio da leitura literária, é preciso, de antemão, que a professora compreenda a potência dessa sensibilidade.

Já as oficinas foram propostas para a discussão de obras consideradas de literatura voltada ao público infantil. Com isso, as discussões realizadas a partir dessas obras tinham o objetivo de ampliar o repertório literário das cursistas, com a apresentação de livros de literatura, bem como promover a apreciação estética da literatura para crianças, por meio da mediação realizada pelas tutoras. Dessa forma, conceitos discutidos ao longo dos módulos também eram retomados, com os debates sobre as experiências de mediação literária das tutoras e das cursistas citadas durante esses momentos.

A estrutura desses encontros era planejada em reuniões de formação entre a coordenação e a tutoria. Assim, a leitura e os materiais a serem apresentados eram definidos nessas reuniões, mas os trios formados pelas tutoras tinham a possibilidade de flexibilização do planejamento inicial, de acordo com o perfil de cada turma e da tutora responsável.

A dinâmica das tertúlias funcionava a partir de leitura prévia de uma obra¹⁰, para a discussão no encontro. Os materiais compartilhados entre as equipes de formação variavam entre conteúdos sobre a vida dos autores, seu contexto de produção, discussões sobre suas obras, etc. Portanto, os materiais eram intercalados nas interações dos encontros, dando sustentação à discussão sobre a obra.

¹⁰ As obras selecionadas foram “Índez” de Bartolomeu Campos de Queiroz (2004), “Olhos d’ água” de Conceição Evaristo (2014) e “O Homem que lia as pessoas” de João Anzanello Carrascoza (2015). Devido à programação da prefeitura para os professores da rede, a palestra de abertura do 2º LiterArte, “Por uma educação antirracista”, foi incluída na agenda do curso. Esse momento do evento ocorreu à noite, conforme os encontros do LEEI, com a apresentação artística do grupo de contação “As Ruths”, de Juiz de Fora, e uma palestra a respeito da literatura, teatro e poesia negra.

Por outro lado, a construção das oficinas não requeria leituras prévias. De modo geral, as equipes organizavam o espaço com os livros de literatura infantil no próprio encontro, selecionando-os de acordo com a temática definida pelo grupo¹¹. Ao iniciar a oficina, as tutoras traziam um elemento disparador da discussão, podendo ser uma prática de leitura com bebês, uma leitura literária ou uma outra peça artística, a fim de que fossem realizadas tessituras dos conceitos discutidos no módulo com a prática das professoras. Em seguida, o encontro era finalizado com a proposição de uma atividade na qual a turma se dividia em grupos para refletir sobre as possibilidades de mediação bem como sobre a qualidade dos livros.

Para além dos encontros de formação, a adaptação do material do LEEI à plataforma *Moodle*, bem como a realização de atividades assíncronas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), foram ajustes que permaneceram após o período de distanciamento social. Assim, a cada quinzena, um dos três textos teóricos dos cadernos, nomeados como unidades, foi eleito pela equipe de formadoras e discutida não só nos encontros, mas também em uma atividade virtual, considerando a disponibilidade de leitura das profissionais e buscando assegurar interações entre os sujeitos e os textos selecionados. Essas atividades variavam entre postagens em fórum de debates, publicações no mural virtual *Padlet*, resposta a formulários do *Google* e envio de documentos em word.

Esse arranjo permitiu que as três dimensões da tríade ciência, arte e vida fossem contempladas na formação e estabelecessem uma relação dialética entre elas, dado que em cada encontro os diálogos integravam essas três formas de pensar o mundo quando as práticas, as relações com os bebês e crianças bem pequenas, as vivências das cursistas e as experiências com a literatura eram debatidas ao longo dos encontros. Portanto, é nesse contexto profícuo de discussões sobre o fazer docente na creche que essa dissertação é produzida.

¹¹ As temáticas foram “Infâncias, Memórias e Literatura”, em que são retomadas memórias de infância das cursistas por meio da literatura; “As crianças e os livros”, com a leitura e discussão do livro “Uma chapeuzinho vermelho” de Marjolaine Leray (2012); “Bibliodiversidade”, a fim de discutir aspectos de qualidade de um livro e variedade do acervo bibliotecário; “Relatos orais: experiências compartilhadas”, a partir das apresentações das mediações nas creches e escolas realizadas pelas cursistas, que culminaram na escrita do relatório final.

3 OS FIOS QUE TECEM A PESQUISA

Hércules entrou num salão imenso. Lá no fundo um altar, com Hades e sua linda esposa Perséfone ao seu lado. No salão estavam também outros moradores do reino, como as três moiras, uma jovem, outra adulta e a velha, tecendo o destino das pessoas. Hércules passou por elas e estremeceu. Nada dá mais medo que conhecer o futuro e era justamente a vida dele que elas estavam tecendo naquele momento. Elas teciam sua morte.

(Danton, 2022, p. 59)

A produção científica faz estremecer, porque ela estranha o natural e (re)cria pensamentos e conceitos, desestabilizando crenças e até mesmo concepções “cristalizadas” pela própria ciência. Entretanto, diferente do trabalho das moiras, com as ciências humanas nós tecemos a vida, o entrelaçar de sujeitos que constroem a realidade nos/pelos enunciados e atos.

De acordo com o mito das moiras, as deusas do destino tecem, medem e cortam o fio da vida com a “roda da fortuna”. Em convergência com esse movimento, neste capítulo de revisão bibliográfica, o ato que dá o acabamento ao texto (mesmo que provisório) é o do tecer. Primeiro, medimos o campo, ao buscarmos e lermos pesquisas que se relacionam às temáticas “práticas de leitura e escrita com bebês” e “formação dos profissionais da creche”. Em seguida, cortamos quando selecionamos as produções com as quais dialogaremos. Finalmente, tecemos ao construirmos o capítulo com base na interação entre diferentes atos enunciativos. Atos esses que contribuem para ampliar esse extenso tecido da ciência, que vem há milênios sendo constituído pela humanidade. Nesse sentido, nos opomos às filhas de Nix quando esse movimento produz o nosso entrelaçar na ciência para a continuidade dela, e não para sua morte.

Dialogar com o campo pode “indicar possíveis contribuições da pesquisa com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia” (Romamowski; Ens, 2006, p. 39). Ou seja, para que o objetivo de contribuição política e social seja buscado, é importante que entendamos o que vem sendo produzido e discutido até o momento histórico em que nos localizamos caso se almeje colaborar com essa cultura. Portanto, convidamos para esta interlocução trabalhos publicados

tanto em anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação quanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a fim de compreender como esta pesquisa pode entrelaçar seus fios a outras tecituras.

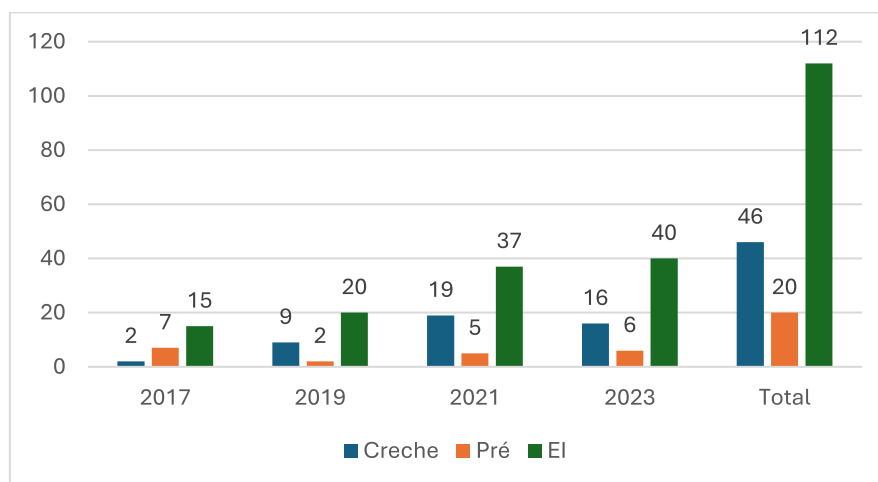
3.1 GRUPO DE TRABALHO 7 (ANPED)

Em nossa tessitura com os fios do Grupo de Trabalho 7 (GT7) “Direitos e educação da criança pequena – 0 a 6 anos” da ANPEd, recortamos os anos de 2017 a 2023. Realizamos essa escolha temporal a partir de um marco histórico datado no ano de 2016 que foi a publicação da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, que deu subsídio às diferentes edições do LEEI.

Inicialmente, trazemos os dados sobre as pesquisas que se voltam para a docência na creche. A busca pelos textos ocorreu de forma “manual”, pois a restrição ao grupo de trabalho já estabelece um delineamento para otimizar a busca por trabalhos relacionados à temática da dissertação. Entretanto, ainda foi necessária uma verificação sobre qual segmento da educação infantil os textos abordavam, a fim de selecionar aqueles que se voltam para a creche. Essa checagem foi feita, em um primeiro momento, a partir da leitura de título, palavras-chave e resumo dos trabalhos. Contudo, quando esse processo era insuficiente para a categorização, nós lemos o texto integralmente. Dessa forma, chegamos ao seguinte gráfico¹²:

¹² A categoria “EI” representa os trabalhos que tratavam da etapa da Educação Infantil, sem especificar se com recorte de bebês e crianças de creche ou de pré-escola.

Gráfico 1 - GT7 – Levantamento



Fonte: elaborado pela autora (2024)

A partir desse levantamento, percebemos que a produção de trabalhos sobre a creche aumentou ao longo dos anos, tendo seu volume mais que dobrado do ano de 2019 para 2021. Isso sinaliza que esse segmento da educação infantil pode estar recebendo mais atenção da academia, mesmo que ainda represente apenas cerca de 25,8% dos trabalhos apresentados no evento nos últimos 8 anos, é o dobro daqueles voltados à pré-escola, que representa 11,2% do total de trabalhos. Destarte, a leitura desse material pode nos auxiliar a compreender como tem se dado a produção de pesquisas voltadas para a creche e a entender como a nossa pesquisa viria a contribuir para nutrir esse nicho de pesquisas. Na tabela 1 estão organizadas, em categorias, as temáticas relacionadas à creche, o que nos ajuda a compreender, mais detalhadamente, em que âmbito tem se dado os trabalhos voltados para a creche:

Tabela 1: GT7 – Trabalhos para/com a creche

	Área temática ¹³	Trabalhos	%
1	Leitura	3	7%
2	Linguagem	21	46%
3	Contexto macro	7	15%
4	Relações étnicos raciais	7	15%
5	Formação docente	3	7%
6	Institucional	3	7%
7	Avaliação	1	2%
8	Estado da arte	1	2%

¹³ A categoria “contexto macro” diz respeito a pesquisas que versam sobre políticas públicas, bem como às legislações ligadas ao contexto da creche. Já os trabalhos categorizados como “Instituição” são aqueles que discutiam histórico e socialmente a constituição de uma instituição de creche.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A categoria 1 diz respeito aos trabalhos que se voltam para a pesquisa da leitura no contexto da creche, os quais serão retomados ao longo deste capítulo.

Os trabalhos categorizados como pertencentes à área da “Linguagem”¹⁴, categoria 2, discutem essa temática a partir de um amálgama de possibilidades de interação, tendo em vista a diversidade que pode potencializar a prática com bebês. Inclusive, destacamos o fato de que, das 21 pesquisas, 13 (62%) utilizaram como instrumento de registro a gravação ou a fotografia, evidenciando a relevância da captação dos gestos, dos balbucios, das expressões dos bebês para a observação de suas interações. Além disso, diversas metodologias sustentaram as pesquisas, mas todas guiadas por abordagens qualitativas de pesquisa, destacando-se a Psicologia Histórico-cultural como base conceitual e a Etnografia em educação como abordagem metodológica. Essa constatação foi feita a partir da leitura dos trabalhos em sua integralidade. No interior dessa categoria, encontramos pesquisas as quais discutiam temas como: a musicalização, as artes visuais, a linguagem oral, o corpo, o afeto, o cuidado, o meio, a pesquisa com bebês, entre outros, associados com as práticas com bebês, principalmente, no contexto da creche.

O “contexto macro”, categoria 3, concerne aos textos que apresentam o objetivo de debater políticas de gestão e financiamento, bem como legislações que impactam o espaço da creche.

A categoria seguinte trata das pesquisas que versam, principalmente, sobre a identidade negra ou indígena dos bebês e suas relações com a comunidade da creche e fora dela.

Já a quinta categoria volta-se para estudos sobre processos de formação docente de professores de creche, seja inicial ou continuada. O que categorizamos como “Institucional” compreendeu trabalhos direcionados à história de uma instituição específica. Por fim, o trabalho alocado na categoria “avaliação” traz um debate acerca das impressões de professores sobre os processos de acompanhamento e avaliação na EI, e aquele alocado na última categoria trata de

¹⁴ Nessa categoria há uma diversidade de trabalhos sobre linguagem no contexto da creche. A maioria desses trabalhos se propõe a discutir a relação do bebê com as professoras, com os pesquisadores ou com o meio, de modo geral (15). Outros trabalhos também focam no desenvolvimento da linguagem dos bebês (4) e ainda há aqueles que debatem a prática com linguagem em outras áreas (2), sendo um trabalho sobre a música e o outro sobre as artes visuais.

uma análise das produções acadêmicas sobre a creche.

Ao gerar a tabela 1, percebemos a predominância da categoria linguagem, que até mesmo poderia chegar a mais de 50% caso a “Leitura” estivesse inclusa nessa categoria, quando comparada às demais categorias. Acreditamos que isso se dá devido a uma crescente demanda pelo entendimento acerca das formas de interação dos bebês no espaço da creche, uma vez que ela ocorre de diferentes maneiras das quais os adultos precisam se (re)apropriar, a fim de qualificar as suas práticas com os bebês e crianças bem pequenas. Nesse sentido, trataremos, ao final desta sessão, sobre essa categoria, entendendo a importância da diversidade das linguagens para a prática com bebês, uma vez que ela é potencializada quando ocorre de modo multifacetado. Assim, compreendemos que o texto escrito é uma dessas facetas, porém, devido ao recorte temático deste trabalho, optamos por analisar esses trabalhos em profundidade, ainda que sejam um dos constituintes das interações. O quadro 3 seguir traz esse recorte:

Quadro 3 – Produções do GT7 sobre leitura

Ano	Autoras	Título	Instituição
2019	Luziane Patricio Siqueira Rodrigues	Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?	UFF
2021	Nazareth Salutto	Será que é mágica?” Reflexões sobre interações entre adultos, bebês e livros	UFF
2023	Fernanda Gonçalves	O descomeço do verbo: a relação dos bebês com os livros na educação infantil	UFSC

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O trabalho de Rodrigues (2019) apresentou um recorte de sua pesquisa de mestrado com o objetivo de “perceber como os discursos dos outros e as subjetividades contribuem (ou não) na proposição de práticas leitoras na creche” (Rodrigues, 2019, p.1). Ao discutir a concepção de leitura que embasa o texto, a autora recorre a Bakhtin (2011), Colomer (2007), entre outros autores, ao defender que o propósito do ensino de leitura literária deve ser a ampliação da visão crítica do bebê sobre o mundo, dado que a leitura constitui a subjetividade e individualidade do sujeito. A partir dessa lente teórica, a pesquisadora realizou rodas de conversas com 24 professoras de três unidades públicas de Educação Infantil, construindo sua

metodologia e organização dos dados com apresentações em “mônadas”¹⁵.

No recorte trazido no texto, Rodrigues apresenta narrativas vinculadas a dois agrupamentos temáticos: Práticas narradas e Papel do professor na promoção de práticas leitoras. De acordo com a autora, as narrativas indicaram que as professoras entendem não só as instituições como “espaço privilegiado na promoção da leitura”, mas também o professor como o agente mediador entre o livro e os bebês ao se colocar como um “modelo de leitor”, promovendo esses encontros, e ao ensinar sobre o manuseio e o cuidado com esses objetos culturais. Com isso, a autora nos convida ao diálogo a respeito de como os diferentes sujeitos assumem seu papel na formação leitora de bebês, voltando nosso olhar para a formação continuada, foco de nossa pesquisa.

Já a pesquisa de Salutto (2021) é parte de seu doutoramento e teve como propósito “compreender especificidades das interações dos bebês no encontro com os livros de literatura infantil” (Salutto, 2021, p.1). Para tanto, a pesquisadora se apoia em Reyes (2010) quando adota a perspectiva de que “criança, livros e adultos formam um *triângulo amoroso*” (Salutto, 2021, p. 2 – grifos da autora), isto é, estabelecem uma relação mediada pelo livro. A concepção da mediação como um “triângulo amoroso” é uma contribuição feita pelos trabalhos de Salutto (2021) e de Centeno (2020) que nos provoca a pensar, no âmbito desta pesquisa de mestrado, na relação entre tutoras, livros e cursistas em nossas análises. Isso posto, a autora apresenta um excerto em que é relatada uma prática de leitura com uma professora e dois bebês em que a docente os responde com gestos, colo e leitura. Tomando esse dado como base, ela finaliza o texto com a ideia de que o adulto deve tanto oferecer os livros, quanto estar presente de maneira atenta para perceber, a partir das comunicações dos bebês, quando e como desejam a interação com a leitura.

Por fim Gonçalves, com a intenção de “analisar como acontecem as relações dos bebês com os livros no contexto da educação infantil” (Gonçalves, 2023, p. 1), apresenta um recorte de sua pesquisa de doutorado. Assim, recorre a Baptista, Belmiro e Galvão (2016) para dialogar com outros pesquisadores e enunciar seu entendimento de leitura como uma forma de sociabilização humana, a qual ocorre de forma lúdica e sensorial com os bebês. Com esse intuito, 14 bebês e suas

¹⁵ De acordo com a autora, apoiada em Rosa e Ramos (2015), “Mônadas” é uma proposta metodológica que toma como referência as obras de Walter Benjamin. Portanto, os excertos das entrevistas foram organizados em pequenos textos com edição e produção de um título, ou seja, em pequenas histórias.

professoras foram observados e seus atos compreendidos a partir da metodologia de pesquisa etnográfica objetiva. Esse trabalho é relevante para a construção de nossa pesquisa, uma vez que colabora para a compreensão das especificidades da leitura com bebês, possibilitando um refinamento de nossas análises ao discutirmos literatura.

Gonçalves, (idem) concluiu que a leitura com bebês se dá como uma “leitura de corpo inteiro”, uma vez que o corpo é a materialidade que medeia a nossa relação com o mundo. Então, a autora reforça a importância dos livros-brinquedo, por permitirem que esses sujeitos explorem não só a troca simbólica, mas também a sensorial.

Como já dito, os resultados produzidos pela revisão das pesquisas sobre a creche nos eventos bianuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2017-2023) sinalizam que os trabalhos sobre a linguagem são numericamente superiores aos outros, se considerarmos que os trabalhos sobre a leitura integram essa categoria. Acreditamos que isso se dá devido às distintas formas de linguagem às quais recorre-se ao discutir e realizar práticas pedagógicas com bebês. Essa compreensão é sustentada também pelo fato de que, embora haja três estudos que tratam da leitura com bebês, eles o fazem abordando, inclusive, outras linguagens que potencializam e ampliam o trabalho com a leitura. Nesse sentido, entendemos a representatividade de 3 pesquisas acerca de leitura diante de outras 21 sobre outras linguagens como um reflexo desse amálgama de formas de constituição de sentidos sobre a creche, e não como uma fragilidade do campo.

3.2 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Antes de entrelaçarmos os próximos fios, dialogicamente, com pesquisas já realizadas sobre o tema desta dissertação, trataremos dos processos pelos quais esses fios, as pesquisas, foram selecionados para a revisão. Isso com um duplo objetivo: explicitar os procedimentos realizados e compartilhar com a comunidade acadêmica as estratégias utilizadas nesta pesquisa.

Inicialmente, foi realizada uma “tempestade de ideias” de possíveis termos a serem aplicados aos buscadores da BDTD, sendo alguns deles “Professor de creche”, “Formação de professores”, “Práticas de leitura”, “Leitura e escrita” e “bebê”. Logo após, no âmbito de disciplina cursada no PPGE, limitamos a busca aos termos

“Professor de creche”, “Leitura e Escrita” e “Formação continuada”, tendo um dos colegas sugerido também o cruzamento entre termos para refinar as buscas, facilitando o encontro com textos os quais versam acerca do tema procurado. Portanto, as buscas se deram com base nos seguintes cruzamentos: (1) “Professor de creche + Leitura + Escrita”; e (2) “Professor de creche + Formação continuada”, resultando em 86 trabalhos, entre dissertações e teses.

Dentre esses, obtivemos um total de 40 trabalhos válidos e 46 eliminados por tratarem de temas não afetos a esta pesquisa, tais como: avaliação, documentos, políticas de formação, desenvolvimento da criança, formação inicial das professoras, gestão, identidade profissional e inclusão e crianças maiores de 3 anos. Com isso, os textos, apesar de terem sido obtidos pela busca, não abordavam a formação continuada ou a prática com bebês como elemento central ou sequer tratavam dos referidos assuntos.

Prosseguindo no tratamento dos dados obtidos, organizamos os outros 40 trabalhos válidos em categorias, com base nos recortes por eles abordados, apresentadas na tabela 2.

Tabela 2 – Produções da BDTD – Pesquisas válidas com base nos descritores de busca

Área	Quantidade	%
Generalizada	4	10%
Percepção	7	17,5%
Identidade docente	9	22,5%
Leitura e escrita	6	15%
Relação afetiva	6	15%
Educação Física	3	7,5%
Saúde	2	5%
Ciências	1	2,5%
Relações étnico-raciais	1	2,5%
Matemática	1	2,5%

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A primeira categoria diz respeito aos trabalhos que tratam da prática/formação de forma generalizada; a segunda abarca trabalhos que dissertavam sobre a percepção das professoras acerca de suas práticas, sem a especificidade da leitura e escrita; já a terceira, acerca de como a prática constitui suas identidades docentes. A quarta categoria volta-se para o que é central na presente pesquisa de mestrado: a prática e a formação docentes com/para a leitura e a escrita, representando 17,5% do

total de trabalhos obtidos. Por fim, os outros trabalhos discutem a relação da professora com as crianças (5ª e 9ª categorias) e os restantes trazem a prática e a formação de docentes de creche no escopo de outras categorias que não a leitura e a escrita. As análises desses resultados foram feitas a partir da leitura do título, das palavras-chave e do resumo, focalizando o objetivo das pesquisas.

A ponderação sobre os resultados dessa etapa da pesquisa pode colaborar com a compreensão de como as práticas docentes na creche e a formação de seus profissionais vêm sendo abordadas pela pesquisa acadêmica. Para fins de organização e para trazer à luz o recorte estabelecido, segue o quadro 4, que traz um resumo das pesquisas encontradas:

Quadro 4 - Leitura e escrita - BDTD

Ano	Autor(a)	Título	Instituição	Natureza
2019	Odavilma Calado Pompermaier	A prática com a cultura escrita na educação infantil: desafios e possibilidades	UFOPA	Dissertação
2020	Eloiza Rodrigues Centeno	Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros	PUC-SP	Dissertação
2020	Simone Eliane dos Santos Pessanha	Literatura infantil: a prática pedagógica de uma professora de creche	UNINOVE	Dissertação
2020	Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva	Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro	UERJ	Tese
2022	Dayenne de Souza Bassut Pereira	A escolha de livros de literatura infantil por professoras da educação infantil	UFMG	Dissertação
2023	Marlúcia Corrêa Soares	Percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 sobre suas práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições institucionais em que se dão essas práticas	UFJF	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A dissertação de Pompermaier (2019) teve como objetivo “compreender como a leitura-escrita é desenvolvida na creche e pré-escola” (Pompermaier, 2019, p.18). Para a construção da pesquisa, embasou-se na Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski ao discutir o processo de aprendizagem na educação infantil, bem como constituir seu percurso metodológico qualitativo. Com isso, a autora investigou duas turmas – uma de creche e outra de pré-escola – de uma instituição pública da área urbana de Santarém, e sua pesquisa se deu em três fases. Durante a primeira, realizou uma pesquisa exploratória em que observou a prática pedagógica nas duas turmas, registrando tais observações por meio de roteiro de diário de campo, de fotografia e de gravação de vídeo. Logo após, ocorreu o período denominado “intervenção”, em que foi oferecida uma formação para todas as profissionais da instituição a respeito da THC. Por fim, a autora fez o acompanhamento das práticas pedagógicas das professoras durante e após o curso de formação. Esse percurso a levou a concluir que há possibilidade de o processo formativo das professoras ser um fator que contribui com a dificuldade de associação teoria e prática, bem como é relevante, em formações continuadas, a presença efetiva de toda equipe pedagógica e a realização de um acompanhamento sistemático das práticas docentes.

O trabalho de Pompermaier amplia o campo das pesquisas sobre a creche na medida em que não só considera as práticas docentes, mas também discute o antes e depois dessas atividades com as professoras, os bebês e as crianças. Com isso, ela problematiza a relação entre a teoria e a prática na formação e apresenta alguns apontamentos, os quais discutiremos ao longo desta dissertação, como “O fato das professoras apresentarem dificuldades no entendimento teórico e de não conseguirem transpor para suas práticas tais conhecimentos, pode estar relacionado ao processo formativo” (Pompermaier, 2019, p. 92), uma vez que, na formação inicial e continuada, seriam desconsideradas as experiências práticas e pessoais das docentes.

Em seguida, ao voltar-se para a formação continuada, a pesquisadora sinaliza dois fatores necessários para esse trabalho: o acompanhamento sistemático das práticas docentes, para atender às demandas das instituições, e a presença da equipe pedagógica nas formações, bem como a adoção de um mesmo referencial teórico para apoiá-las. Os elos de discussões de ambos serão estendidos, neste texto, ao dialogarmos a respeito das interações entre técnicas da SE e cursistas, pois a presença de tutoras que trabalham com visitas às creches, aliada à composição de

turmas pela gestão e corpo docente das instituições, permitiu essa discussão durante a produção de enunciados ocorrida nos grupos focais.

Com o intuito de “analisar as práticas de leitura com os bebês no contexto do berçário” Centeno (2020) articulou as dimensões “espaço-tempo”, “modo” e “objeto-livro”, dialogando com Reyes, entre outros autores, para constituir sua pesquisa. Assim, analisou dados produzidos em uma escola maternal da rede municipal de Barueri, em um agrupamento de bebês entre 11 e 18 meses, documentando as sessões de leitura ali realizadas em fotos e diários, além de realizar entrevistas-conversas com a docente responsável pelo grupo. A partir desse estudo, a pesquisadora sinalizou que, embora as práticas de leitura acompanhadas correspondam à proposta de documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999, BNCC de 2017 e documentos municipais, há um distanciamento entre o que é esperado por esses documentos e sua materialização nas práticas docentes, uma vez que, por exemplo, ela entende que há necessidade de reformular “o arranjo do ambiente como um articulador dos objetos, materiais e relações estabelecidas entre os sujeitos” (Centeno, 2020, p. 136) na bebeteca.

Centeno nos provoca a refletir não só acerca da lacuna entre a prática pensada e aquela realizada, tal qual Pompermaier, mas também da relação entre os mediadores, os livros e os sujeitos. Essa relação triangular, discutida a partir de Reyes, é compreendida como uma prática de leitura atravessada “pela afetividade, pelo olhar e pela escuta que convoca à leitura, que acolhe os pequenos, sustentando as ações de cuidar e de educar” (Centeno, 2020, p. 139). Pensamos que discutir a relação entre tutoras, livros e cursistas com essa ótica pode contribuir para o presente trabalho, já que as relações de cuidado entre elas, mediadas pela literatura, foram temas das discussões ocorridas nos grupos focais.

Já Pessanha (2020) também buscou “analisar a prática pedagógica referente à literatura de uma professora” (Pessanha, 2020, p. 6), porém com crianças bem pequenas (3 anos), em uma turma de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Para isso, apoiou-se em Abramovich, a fim de discutir o papel do professor no processo de aprendizagem da leitura e de compor seu trabalho. Isso posto, elencou três categorias, “Literatura infantil”, “concepção da criança como sujeito passivo no

processo do conhecimento” e “prática pedagógica instrumentalizada”, para analisar os dados gerados por meio de observação da prática e de entrevista com a docente.

Ao concluir sua pesquisa, a autora apontou aspectos considerados potencializadores das práticas observadas, como o estabelecimento de critérios para a escolha de livros para a mediação. Em contrapartida, sinalizou algumas lacunas nessas práticas, como a falta de diversidade de gêneros literários na sala e o lugar de passividade que as crianças ocupavam por realizar ações apenas a partir de perguntas e solicitações da professora. Em decorrência disso, uma das colaborações do estudo de Pessanha para este trabalho é trazer esses pontos para (re)pensar o modo como as práticas com literatura têm ocorrido. Essas questões virão a ser discutidas ao longo das análises dos grupos focais realizados no âmbito desta pesquisa.

Silva (2020) objetivou “investigar o trabalho pedagógico com bebês e a literatura para crianças” (Silva, 2020, p. 12), dialogando tanto com os bebês e professores quanto com as famílias dos bebês em uma creche municipal do Rio de Janeiro. Para compor esse estudo, adotou como lente teórica Bakhtin, Benjamin e Vigotski ao discutir infância e literatura, bem como dividiu seu trabalho em três momentos: i) oficina para debater o trabalho com bebês e a literatura; ii) visita e observação da creche, quando também foram realizadas rodas de conversa com as famílias; iii) estudo de caso em um agrupamento de berçário composto por 17 bebês de 12 a 23 meses. O pesquisador indica a creche como sendo um espaço privilegiado de constituição das subjetividades de professoras e bebês, uma vez que as rodas de leitura constituíram “um espaço dialógico em que as professoras atuavam fundamentalmente como mediadoras (...) [onde] A construção do eu, da subjetividade, está relacionada necessariamente com o outro” (Silva, 2020, p. 163-164). Nesse sentido, quando nossa pesquisa dialoga com essa ideia, refletimos sobre a responsabilidade a qual tutoras e cursistas podem assumir no âmbito da formação continuada. Neste texto, nos é oportunizado esse debate por via da produção de enunciados acerca das tertúlias, que possuem esse objetivo de ser um lugar privilegiado da constituição de sujeitos.

Se, por um lado, as pesquisas mencionadas até o momento têm como cerne a prática pedagógica, o foco do trabalho de Pereira (2022) volta-se para “conhecer e analisar quais são os critérios empregados pelas professoras de Educação Infantil

quando realizam escolhas de livros para composição de acervos nas instituições em que atuam” (Pereira, 2022, p. 19). Tendo isso em vista, ela dialogou com Vigotski e Candido, entre outros estudiosos, para discutir a literatura na primeira infância e construir sua pesquisa quanti-qualitativa, que produziu dados por meio de um questionário. Esse instrumento foi disponibilizado a 87 professoras que atuam em escolas de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte, também participantes do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, edição 2021-22. Após realizar as análises, a autora compreendeu que possivelmente as professoras têm dificuldade em reconhecer e estabelecer critérios de qualidade literária, balizando suas escolhas de livros que explorarão com as crianças por temáticas de construção das identidades infantis, tendo predileção por temas moralizantes.

A produção de Pereira traz o objeto livro para a centralidade das discussões acadêmicas, ao reverberar, no campo, reflexões sobre as escolhas das docentes. Entendemos que há possibilidades de ampliação desse debate com a autora, ao interagirmos com as falas dos sujeitos da presente pesquisa a respeito das escolhas dos livros.

Tal como Pereira, o objetivo de pesquisa de Soares (2023) se distingue das outras anteriormente citadas neste capítulo ao buscar o conhecimento das “percepções das professoras (...) sobre suas práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições institucionais” (Soares, 2023, p. 25), sendo essas profissionais também cursistas do LEEI 2021-22, mas residentes na cidade de Juiz de Fora. A discussão teórica sobre essas práticas teve como base as perspectivas de Bakhtin e Vigotski a respeito da constituição dos sujeitos. Já os dados foram gerados por um questionário respondido por 142 docentes e as questões escolhidas para análise versavam sobre as dimensões de formação, práticas e condições de trabalho. A partir dessas informações, a autora entendeu que é relevante o trabalho de acompanhamento das práticas das escolas e creches pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação de JF, uma vez que essa ação pode contribuir para qualificar o trabalho com a linguagem oral e escrita.

O trabalho de Soares favorece a ampliação da discussão sobre a leitura e a escrita na creche ao abordar a perspectiva das docentes sobre o tema, articulando-a à formação, às condições de trabalho e às práticas pedagógicas. Essa contribuição dialoga com a construção desta pesquisa, tanto pelas articulações realizadas quanto

pelo fato de elas terem sido produzidas a partir de enunciados de docentes da cidade de Juiz de Fora, colaborando para a nossa compreensão do campo.

Esses e tantos outros fios que se entrelaçam neste capítulo nos ajudam a compreender um pouco mais sobre como o campo de pesquisa voltado para as práticas de leitura e escrita com bebês vem se constituindo. Encontramos seis pesquisas as quais ampliam o campo por discutirem tanto as práticas em si quanto as significações das docentes sobre seu trabalho com bebês. Esperamos que esta dissertação amplie o campo ao dialogar com grupos de sujeitos que ocupam diferentes posições institucionais e, por conseguinte, como diria Mikhail Bakhtin ao tratar do conceito de ato responsável, ocupando lugares únicos na existência, buscando tecer encontros em que os enunciados desses sujeitos sejam materializados como atos únicos, que não se misturam, mas constroem novos tensionamentos a partir das interações que lhes dão origem. Além disso, seus fios podem ajudar a encorpar os tecidos acadêmicos sobre o curso LEEI, uma vez que trazem enunciados de sujeitos envolvidos na edição do curso posterior àquela discutida pelas duas últimas autoras citadas nesta revisão de literatura. Assim, desejamos que esta pesquisa seja mais um novo fio que se entrelace aos estudos sobre docência com bebês.

4 SER COM OS OUTROS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA COMO UM ATO DE LINGUAGEM

Enquanto chora, vai se reconhecendo, transformando-se naquele que a mãe reconhecerá. Quase desfalece em soluços, com urgência ele tem que se transformar numa coisa que pode ser vista e ouvida senão ele ficará só, tem que se transformar em compreensível senão ninguém o compreenderá, senão ninguém irá para o seu silêncio ninguém o conhece se ele não disser e contar, farei tudo o que for necessário para que eu seja dos outros e os outros sejam meus, pularei por cima de minha felicidade real que só me traria abandono, e serei popular, faço a barganha de ser amado, é inteiramente mágico chorar para ter em troca: mãe.

(Clarice Lispector, 2020, p. 110)

No conto “Menino a bico de pena”, Clarice Lispector, a partir da perspectiva de um bebê, nos traz uma dimensão do que seja a magia da linguagem. Por meio dela, conseguimos lidar com nossas adversidades por meio da mobilização do outro. Assim, interagir com o outro por meio da linguagem permite que possamos compartilhar significados nesse movimento, nos reconhecermos diante do outro e agirmos na sociedade.

Nesse fragmento, a autora trata de uma das primeiras relações que os sujeitos estabelecem ao se colocarem no mundo: bebê-mãe. A partir desse vínculo, Clarice coloca a linguagem, através do choro, como meio de mobilizar o outro e, ainda, produzir uma linguagem que será compreendida pela mãe. Nesse processo, é na e pela interação com as pessoas próximas que “a criança ouve e começa a reconhecer seu *nome*, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados anteriores (...) pela primeira vez ela toma consciência de si e se denomina como *algo*” (Bakhtin, 2011, p.46 – grifos do autor). Com esse diálogo proposto entre a escritora e o filósofo, entendemos que o processo de constituição humana se dá por meio da alteridade entre humanos, pois é por meio dela que reconhecemos a nós e aos outros como sujeitos. Desse modo, essa interação familiar seria o primeiro espaço onde nós, humanos, construiríamos, fio a fio, a trama dos encontros entre consciências pelo encontro de consciências. Em seguida, o cotidiano do bebê se amplia e ele estabelece novas conexões, logo, outras relações alteritárias.

O choro do bebê, que causa a mobilização, corresponde, inicialmente, a uma reação natural a qual é entendida pela mãe, que atribui significado a essa reação. Posteriormente, o bebê compreende o sentido o qual aquela ação constrói nessa relação, e o que era uma reação natural passa a ser uma ação intencional. Logo, essa é uma das formas pelas quais os bebês se apropriam dos sentidos constituídos na cultura. Esse momento em que os humanos fazem o primeiro uso de suas funções superiores¹⁶ é nomeado por Angel Pino como o “Duplo nascimento da criança” (Pino, 2005, p. 55), uma vez que, segundo ele, quando discutimos a constituição humana, devemos tratá-la não somente em termos biológicos, mas também culturais. O autor argumenta que a capacidade de apropriar-se da cultura é uma peculiaridade humana a qual, junto com as funções biológicas, promove a sobrevivência e o desenvolvimento da espécie humana, assim “As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais” (Pino, 2005, p. 53). Dessa forma, se o nascimento natural ocorre após o parto, o cultural acontece na medida em que esse sujeito começa a entender que suas ações no mundo produzem sentidos.

Ao colocar em tela o segundo nascimento, o cultural, Pino discute como ele se desenrola. De acordo com o autor

Se, ao nascer, o bebê humano é um ser totalmente desprovido dos meios simbólicos necessários para ingressar no mundo da cultura construído pelos homens e assim ter acesso à condição humana, parece razoável imaginar que ele só possa ingressar no mundo da cultura por intermédio da mediação do Outro (Pino, 2005, p. 54).

Ou seja, de antemão, é necessário que haja um sujeito disposto a interagir com esse bebê para que este tenha acesso aos meios simbólicos pelos quais a cultura é produzida. Ele reforça que o desenvolvimento da criança “pressupõe, pelo menos, duas coisas: contar com o equipamento biogenético e neurológico da espécie, o qual, como já disse, leva as marcas da cultura e abre o acesso a ela, e conviver com os outros homens” (Pino, 2005, p. 58). Com isso, as funções humanas estão para além

¹⁶ Segundo a abordagem da psicologia histórico-cultural de Vigotski, as funções biológicas “correspondem a um ‘todo psicológico natural’ determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As funções psicológicas superiores, por sua vez, formam-se durante o processo de desenvolvimento cultural” (Martins; Rabatini, 2011 p.351). Nessa perspectiva, esses equipamentos biológicos e culturais são particularidades humanas e igualmente necessários para o nosso desenvolvimento, tanto do ponto de vista ontogenético – de cada humano individualmente – quanto filogenético – da espécie humana.

das fisiológicas que mantêm o funcionamento do organismo, quando sua tarefa também é a produção de sentidos com o outro.

Esse processo começa, conforme Pino, quando “o grupo social trata de introduzir no circuito comunicativo, sensório-motor, da criança a *significação* do circuito comunicativo, semiótico, do adulto” (Pino, 2005, p. 65 – grifo do autor), possibilitando o primeiro contato do bebê com o mundo da cultura. A apropriação da linguagem simbólica ocorre por meio do diálogo com o outro, já no segundo nascimento, o que no curso de constituição desse sujeito continuará acontecendo na sua relação com outros discursos de forma dialógica e alteritária.

Posto isso em tela, discutiremos os conceitos de dialogismo, alteridade e ato responsável, desenvolvidos por Mikhail Bakhtin, os quais entendemos que não só se articulam com essa relação entre bebês e adultos, mas também podem contribuir para compreender a formação das professoras da creche para o trabalho com a leitura e a escrita junto aos bebês.

4.1 CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

Para entendermos como se dá o processo permanente de humanização, dialogamos com a filosofia da linguagem bakhtiniana a partir de alguns conceitos, sendo um deles o de dialogismo. Para Bakhtin, as interações humanas se dão por meio de enunciados. O filósofo russo afirma que “O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular” (Bakhtin, 2011, p. 326), isto é, o enunciado proferido pelo sujeito nunca é a réplica do objeto, mas sim uma refração daquele objeto, construído pelo ponto de vista do enunciador, e é na interação entre os enunciados que reside esse o novo e singular.

Nessa concepção, o modo de funcionamento da linguagem é o dialogismo, pois “implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo. Essa relação entre os discursos é o dialogismo” (Fiorin, 2006, p. 167) e acontece no “limiar das fronteiras entre os enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 325). Então, se, por um lado, Pino coloca que a apropriação do mundo da cultura ocorre por mediação humana, por outro, Bakhtin nos diz que essa mediação implica num movimento dialógico.

Dessa forma, a construção de sentidos “sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (Bakhtin, 2011, p. 311), logo, de forma coletiva. Com isso, podemos entender que o processo de constituição dos sujeitos depende invariavelmente de um outro com quem o sujeito possa dialogar e compartilhar significados.

Na filosofia de Mikhail Bakhtin, a linguagem desempenha um papel fundamental ao constituir a relação entre os sujeitos, inclusive ele afirma que “tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior pela boca dos outros (da mãe etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional” (Bakhtin, 2011, p. 373). Nessa relação, o reconhecimento do outro como diferente de si permite que o sujeito construa sua própria identidade de forma alteritária.

A constituição do eu pela alteridade implica também uma noção dinâmica, dado que a construção da identidade se dá a partir da interação com o outro ao longo de toda a vida. Por isso, a vida é “uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (Bakhtin, 2017, p. 44), ou seja, entre diálogos com o autor, tomamos o existir como um fluxo de atos ininterruptos em que o ser, ao agir, responde a outros atos e é, por eles, respondido. Assim, por meio da realização de atos, os sujeitos assumem responsabilidades em relação aos outros reconhecidos por eles. Nesse escopo, os conceitos de alteridade e responsividade se articulam na medida em que é preciso que ocorra o reconhecimento do outro e de suas necessidades para que haja responsividade e, por consequência, se há um ato responsivo, houve o reconhecimento alteritário.

Pela lente da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, o ato “possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude – seja no seu aspecto conteudístico, seja na sua real facticidade singular; do interior, o ato não vê somente um contexto único, mas também o único contexto concreto” (Bakhtin, 2017, p. 79-80). Nesse sentido, aquilo que constitui esse agir ininterrupto se trata de ações para além de mecânicas, de atos constituídos não só pela ação em si, mas também pela posição ocupada pelo sujeito em um contexto histórico-cultural.

O ato não se inicia quando concretizado no mundo, ele é “o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato* (...) porque tudo entra na composição de sua motivação responsável” (Bakhtin, 2017, p. 80 – grifos do autor). Dessa forma, antes da concretude do ato, são constituídos os sentidos por meio das vivências e interações ocorridas entre os sujeitos. A responsividade convoca à responsabilidade quando mobiliza o outro a oferecer uma resposta responsável. Posto isso em tela, existir é um eterno (re)significar e agir.

Nas relações entre formadoras e cursistas, não é diferente, assim, nesta pesquisa, buscamos compreender como isso ocorre no âmbito da formação docente voltada para a leitura e a escrita com bebês na creche.

4.2 CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA CRECHE

Quando pensamos na prática docente com bebês, a linguagem é um dos meios pelos quais essa docência se constitui, uma vez que “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (Nóvoa, 2017, p. 1127) e tais circunstâncias, no contexto dessa etapa da educação básica, se configura como um desafio, pois “O desafio da Educação Infantil, nos dias de hoje, é construir um pensamento pedagógico a partir de nossa história de interações entre as diferentes expressões culturais” (Ritcher, 2016, p. 33). Essa construção de um pensamento pedagógico que contemple a docência na educação infantil ocorre a partir do encontro entre docentes e bebês, pois “as crianças não só aprendem, mas também nos ensinam. Juntos aprendemos e nos ensinamos no enfrentamento da imprevisibilidade do viver cotidiano” (Richter, 2016, p. 20), isto é, ambos os sujeitos, com suas especificidades culturais, históricas, sociais, se constituem nessa relação.

Esse espaço de interações, sustentado pela “magia” da linguagem, proporciona um encontro entre gerações. Aqui, entende-se geração como

(...) um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em

cada período histórico concreto. (Sarmiento, 2005, p. 366-367 – grifos do autor).

Desse modo, nesse encontro se dão interações caracterizadas pelo compartilhamento de significados e constituição de sentidos por docentes e bebês quando a professora os percebe como seres historicamente situados também a partir de sua categoria geracional. Essa compreensão, que se afasta do senso comum, oferece uma outra lente para observar os bebês e suas relações no mundo, entendendo a docência como um “agir responsável no cotidiano em que a prática se estabelece (...) as crianças são as respondentes, que precisam ser escutadas para serem reconhecidas como outro na relação” (Castro, 2016, p. 59). Essa é uma concepção que expressa uma não indiferença à autonomia dos bebês, logo, concebe esses sujeitos como dignos de serem respondidos com responsabilidade e responsividade.

O lugar que as professoras ocupam na vida dos bebês constitui a sua singularidade e a dos bebês e, ao reconhecê-las, compreendem o seu “não-álibi” (Bakhtin, 2017) diante de seus atos com esses sujeitos. Tal movimento empático é o que possibilita a responsividade, ou seja, a construção de uma resposta que leva em consideração tanto a constituição e os enunciados do outro, quanto a participação que tenho na vida dele. Isso, por sua vez, “realiza algo que não existia nem no objeto da empatia, nem em mim antes do ato da empatia, e o existir-evento se enriquece deste algo que é realizado, não permanecendo igual a si mesmo” (Bakhtin, 2017, p.62), constituindo, assim, a docência com bebês como um ato responsável inédito.

Ainda segundo Bakhtin, é nesse reconhecimento da singularidade da existência que o ato responsável é centrado, pois assumir a responsabilidade que cabe ao sujeito requer discernimento de que “Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único (...) Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (Bakhtin, 2017, p.96). Assim, o ato responsável concretiza-se com o agir responsivo ao outro o qual “constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas*” (Bakhtin, 2017, p.80). Tendo isso em vista, às docentes são atribuídas responsabilidades na constituição desses sujeitos, as quais só elas, enquanto professoras, podem cumprir devido ao papel social que exercem. Do mesmo modo,

na formação docente as formadoras assumem responsabilidades que implicam numa responsividade em relação às especificidades da docência na creche.

Essa forma de agir é ética, de acordo com Kramer (2013), na medida em que pressupõe uma atuação com responsabilidade e, logo, a presença ativa da professora. Além disso, “assumir a responsabilidade que temos convoca à responsividade: devemos dar respostas aos outros, com nossas ações e com o nosso conhecimento” (Kramer, 2013, p. 363). Ao posicionar-se nesses termos, a autora reforça que esses dois aspectos do agir produzem um ao outro a partir do momento em que a docente se coloca em uma relação autêntica com o bebê. Posta em tela a importância dessa forma de atuar, um questionamento contribui para a reflexão sobre o tema: como se colocar de forma responsiva e responsável diante dos bebês? Para tanto, Kramer (2013) aponta a necessidade de se assegurar à docência a autoria e a autonomia, a fim de construir um processo de formação responsável.

Por um lado, a autoria toma dimensões coletivas e “nela interferem a autoridade, os limites, as possibilidades concretas dos contextos em que as práticas são realizadas, as regras e as metas de fomentar, impedir ou expandir a criação” (Kramer, 2013, p. 360). Por outro, a autonomia requer as “condições para exercer a autoria, enfrentar conflitos, interagir. Ora, pressões diversas afetam os professores: questões financeiras, múltiplas jornadas, pressões decorrentes de mudanças do mundo contemporâneo e suas exigências” (Kramer, 2013, p. 360). Portanto, nesta pesquisa trataremos não só o agir docente, mas também a formação como ato responsável, na medida em que ela se dá entre diálogos com os outros, os quais são reconhecidos de forma alteritária e convocam os sujeitos à responsividade.

Conforme Bakhtin, vivemos em um mundo em que foi sendo construída uma separação entre o ato e o seu produto. Então, podemos entender que esse grande tecido da existência tem sido costurado com fios de atos, muitas vezes, alienados, tornando-se ações mecânicas. O autor atribui isso ao materialismo econômico em que “o dinheiro pode se tornar o motivo de um ato que constrói um sistema moral” (Bakhtin, 2017, p.115). Ao tomarmos a filosofia da linguagem como referência para refletirmos sobre o trabalho na creche e sobre a formação de suas profissionais, entendemos que compreender o lugar único de existência que cada sujeito implicado nessa formação ocupa é relevante para analisar seus atos. Uma pergunta que os textos da filosofia da linguagem nos ajudaram a realizar é: estariam os atos na creche em crise? O que viria

a contribuir para isso? Como se dá a formação para a leitura e a escrita com bebês diante desse cenário?

No contexto da creche, a promoção da continuidade do processo de constituição do bebê como sujeito fora do núcleo familiar pode ser entendida como uma das responsabilidades atribuídas às professoras, pois na creche os vínculos do bebê se ampliam, sendo construídos com as docentes de educação infantil e seus pares. Nesse momento, os desafios do bebê aumentam, pois ele precisa se apropriar de diferentes linguagens para se fazer entender por esses outros. Assim, nessa instituição, a linguagem literária exerce um papel fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, na medida em que “quando se fala de criança com mais ou menos um ano, a narratividade pode ser a enunciação - ainda não o enunciado - de uma frase, a dramatização de uma cena. Estamos aqui no âmbito mais da linguagem do que da fala” (Cadermartori, 2015, p. 34), ou seja, por meio da linguagem literária é possível a apropriação de símbolos culturais em que a voz, a entonação e a palavra se misturam.

Posto isso, defendemos que o texto escrito deva ser um dos tipos de linguagem com presença e diálogo pulsantes na prática docente com bebês, uma vez que ele é um dos artefatos culturais da humanidade, por meio do qual circulam sentidos em disputa, os quais constroem o mundo cultural em que vivemos. Portanto, faz-se necessário entender como a formação para essas práticas de mediação de leitura com bebês têm ocorrido e, para isso, buscamos compreender os significados que são atribuídos a essa formação pelos sujeitos que participam dela.

O diálogo, a partir da lente bakhtiniana, nos leva a conceber que a produção do existir humano ocorre a partir de atos responsáveis, em outros termos, atos que consideram “tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade” (Bakhtin, 2017, p.80), uma vez que essa existência não se limita à satisfação de necessidades biológicas, pois se expande para as culturais. Buscar a compreensão dos atos de outrem por essa perspectiva significa o desejo de entender os significados atribuídos pelos sujeitos a seus atos, face ao contexto em que eles se dão. Nesse sentido, ao longo da pesquisa propomos um diálogo a partir do qual possamos entender como as formadoras e as cursistas significam a formação voltada para a leitura e a escrita com bebês. É no sentido de construir esse diálogo que o capítulo que se segue, nesta dissertação, foi construído.

5 DESCOMEÇO DA PESQUISA: COMO AS PROFISSIONAIS SIGNIFICAM O LEEI DO SEU LUGAR ÚNICO DE EXISTÊNCIA

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não
 funciona para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo,
 ele delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de
 fazer nascimentos
 O verbo tem que pegar delírio
 (Barros, 2016, p. 17)

Segundo a Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin, pesquisar nas Ciências Humanas significa realizar um estudo da experiência humana atravessada por textos que a expressam, mediadas pela linguagem, sendo essas as "ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que em potencial)" (Bakhtin, 2011, p.312). Entendemos que, nas Ciências Humanas, escolhemos uma lente na/pela qual é possível fazer o verbo delirar para compreender as palavras, as experiências.

Isso posto, optamos pela filosofia bakhtiniana como o referencial teórico e metodológico desta pesquisa, pois um está implicado com o outro quando essa filosofia constrói tanto uma forma de leitura de mundo quanto uma arquitetônica de conceitos do campo da linguagem com os quais podemos operar a fim de aprofundar nossa compreensão sobre as experiências humanas. Portanto, neste capítulo, procuramos nos juntar às crianças e aos poetas em uma tentativa de fazer o verbo delirar com Bakhtin e com os sujeitos da pesquisa.

5.1 GRUPOS FOCALIS: PREPARAÇÃO

Com o objetivo de compreender a multiplicidade de vozes que constituem um entendimento sobre a formação voltada à leitura e à escrita de docentes da creche, o grupo focal foi escolhido como instrumento para a produção de dados, uma vez que, por meio dele, há a possibilidade de "fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se

manifestar” (Gatti, 2005, p. 9). Com isso, esse método de pesquisa pode contribuir para que o pesquisador construa um espaço dialógico em que os participantes da pesquisa enunciem suas significações acerca da formação oferecida no âmbito do curso LEEI e contraponham tais significações com as de outros participantes. Essa contraposição é parte essencial do grupo focal ao permitir que a ênfase recaia “sobre a **interação** dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo” (Gatti, 2005, p. 9, grifo nosso), portanto, constituindo uma interlocução em que a tessitura coletiva é o que sobressai.

Nesse sentido, a realização do grupo focal pode ser compreendida como um evento em que participantes podem ressignificar suas concepções sobre si, pois é um momento de “desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos” (Gatti, 2005, p. 13), quando oportuniza aos sujeitos o acesso a distintas significações sobre uma mesma questão. Outros olhares contribuem para o exercício da alteridade, a qual nos constitui como humanos. Então, o ato de “reelaboração de questões que é próprio do trabalho particular do grupo mediante trocas (...) e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ao não reveláveis em outras condições” (Gatti, 2005, p. 13) pode construir outros pontos de vista sobre si os quais o sujeito não acessava, ao mesmo tempo em que ele se revela para os outros.

A interação, centro do grupo focal, é um dos principais aspectos que o diferencia de uma entrevista coletiva, por exemplo. Esse gênero discursivo propõe que, por um lado, “os participantes do grupo se sintam responsáveis por criar e sustentar sua própria discussão” (Gatti, 2005, p. 30). Por outro, sugere que o papel do participante-pesquisador¹⁷ seja o de mediar a discussão de maneira flexível, sendo fundamental que os objetivos da pesquisa transitem pelas discussões de forma direta ou indireta, em que pese a ênfase posta nas interações.

O desenho interacional mencionado cria uma tensão entre o conteúdo e a forma da discussão frente aos propósitos da pesquisa. Essa forma possibilita um cenário de produção de conteúdos mais autônomos, embora, na pesquisa, pode-se pressupor uma necessidade de se ater ao objeto. Assim, essa flexibilidade é profícua

¹⁷ Trago essa nomenclatura por também me considerar participante nesse ato dialógico, embora responda de um lugar diferente do das formadoras. Com isso, o adjetivo composto será empregado a fim de distinguir os participantes do grupo focal.

para a produção de dados, por permitir que enunciados sejam proferidos com mais naturalidade, pois, pelo grupo focal, o pesquisador não direciona a interação tanto quanto uma entrevista. Dessa forma, os sujeitos são “*não apenas não apenas objetos da palavra autoral, mas sujeitos de suas próprias palavras imediatamente significativas*” (Bakhtin, 2022, p.57, grifo do autor), contribuindo tanto para a constituição de uma produção polifônica do grupo focal ao possibilitar uma discussão, um espaço livre para emergirem enunciados, quanto com a constituição da dissertação. Tal construção dialógica de pesquisa é exemplificada, neste trabalho. Tendo isso em vista, o nosso trabalho aqui é constituir interativamente com essa “*multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes*” (Bakhtin, 2022, p.56, grifo do autor) a peculiaridade de nossa pesquisa: o diálogo entre diferentes vozes, as quais possuem igual valor para pensarmos a questão proposta.

Com isso, o desenho inicial dos grupos focais segue de acordo com o quadro 5:

Quadro 5 - Estrutura dos grupos focais inicial

Grupo	Função na formação	Função na creche
1. Formadoras	Formadoras vinculadas à SE, as quais participaram do curso LEEI JF 2023, atuando como tutoras em turmas de creche.	Técnicas da SE de JF, atuantes na supervisão de creches.
2. Coordenadoras e Professoras	Coordenadoras de creche que participaram do LEEI JF 2023, como cursistas.	Profissionais de diferentes creches e escolas de EI.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Logo de início, entendemos como necessária a realização de mais de um grupo focal, uma vez que os olhares de sujeitos de distintos contextos profissionais viriam a contribuir com o aprofundamento das análises. Posto isso, inicialmente, foram definidos 2 grupos focais para a construção da pesquisa, sendo um composto por profissionais que atuam como formadoras de gestoras e professoras da creche, no curso LEEI, e outro por profissionais da creche que tenham sido cursistas em formações voltadas para essa prática.

Entretanto, após a realização do primeiro grupo focal, compreendemos que o segundo deveria ser “desmembrado” em dois, pois uma das participantes apontou, ao longo da interação ocorrida no grupo, a distinção entre seu papel formativo como coordenadora

e como professora de creche. Logo, percebemos também que, para entender de maneira mais aprofundada a formação de professores de creche, é preciso conversar com as diferentes categorias que atuam nessa área. De acordo com a participante, a coordenadora é uma ponte que conecta a densidade teórica dos cursos de formação à reflexão teoria-prática que acontece no ambiente da creche. Portanto, para uma triangulação de dados com maior profundidade, os grupos focais foram divididos em 3, sendo o primeiro (i) de técnicas da SE que atuaram como formadoras no LEEI-JF 23, tanto por serem mediadoras desse processo no curso quanto pelo acompanhamento administrativo realizado por elas na supervisão das creches; o seguinte (ii) constituído por coordenadoras de creche, uma vez que são responsáveis pelo acompanhamento do trabalho pedagógico na instituição e o último (iii) de professoras, por serem aquelas que têm a sua prática voltada diretamente para atuação com os bebês. Todavia, tivemos dificuldades, ao longo desse percurso de pesquisa, que impossibilitaram a concretização do desenho inicial.

O diálogo com as professoras de creche seria um momento profícuo para a produção de enunciados responsivos e responsáveis sobre essa formação, segundo nosso entendimento. Portanto, logo após a realização, em setembro de 2024, do grupo focal de coordenadoras, procuramos que o terceiro fosse realizado até o fim desse ano, porém as atividades de encerramento do ano letivo prejudicaram a disponibilidade de professoras, uma vez que essas profissionais trabalham em regime de 40 horas, logo, apenas uma profissional aceitou o convite.

Em fevereiro de 2025, retomamos o contato com as professoras para a realização do grupo em março, porém muitas não responderam às mensagens ou sinalizaram a indisponibilidade por motivos de saúde, atribuições do lar, realização de cursos à noite, dificultando a definição de um horário em comum para a participação de uma quantidade razoável de participantes. Por fim, em abril reatamos o contato com as professoras que nos responderam na segunda vez e ainda buscamos contatos com outras formadoras do curso, para além das que participaram do primeiro grupo focal. Com isso, um grupo de quatro professoras foi formado, porém na data marcada nenhuma apareceu. Apenas uma professora justificou sua ausência, que foi a inviabilidade de transporte para o local definido, uma vez que no início daquela noite ocorreram chuvas intensas na cidade. Assimilamos, então, que as outras três se ausentaram devido o mesmo motivo.

Essa lacuna em nossa pesquisa, apesar de se apresentar como uma falta, também se desenha como um dado. Ao longo desses meses, buscamos o contato com as professoras e, diferente de com os grupos anteriores, tentamos adequar o tempo (à noite) e o lugar (região central) às possibilidades de profissionais que trabalham 40 horas por semana em diferentes regiões da cidade. Entretanto, percebemos que a realidade de jornadas de trabalho e estudo dessas profissionais conseguiram se sobrepor às nossas tentativas e aos métodos de recrutamento de sujeitos. Portanto, concebemos que o contexto de trabalho dessas professoras se coloca como um complicador para a constituição de uma pesquisa que se propõe a dialogar com elas e a compreender sua formação, dentre outras dificuldades as quais afetam a qualidade de sua prática e, inclusive, as condições de vida dessas professoras.

Nesse sentido, seguimos com a pesquisa buscando compreender essa formação sob o olhar e os enunciados produzidos por outros profissionais os quais participam desse movimento. Esperamos que possamos contribuir para um futuro em que essas profissionais tenham a disponibilidade de ser não apenas sujeitos de pesquisa, mas também produtoras do conhecimento acerca de sua experiência profissional.

Com o desenho da pesquisa incluindo apenas os grupos focais com as técnicas e as coordenadoras, nosso objetivo foi compreender os significados atribuídos por essas profissionais à formação ocorrida no âmbito do LEEI, a partir dos lugares institucionais que ocupam, e construir um diálogo entre esses lugares enunciativos sobre a formação de professoras de bebês.

Assim, o nosso quadro se atualiza para:

Quadro 6 - Estrutura dos grupos focais final

Grupo	Função na formação	Função na creche
1. Formadoras	Formadoras vinculadas à SE, as quais participaram do curso LEEI JF 2023, atuando como tutoras em turmas de creche.	Técnicas da SE de JF, atuantes na supervisão de creches.
2. Coordenadoras	Coordenadoras e professoras de creche que participaram do LEEI JF 2023, como cursistas.	Coordenadoras de diferentes creches.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A ordem de realização dos grupos se deu por critérios práticos e metodológicos, sendo prático o fato de que a autora deste trabalho conhecia previamente as formadoras, já que trabalhou junto com elas no curso LEEI. Essa proximidade foi fundamental para a seleção dos sujeitos, por conhecermos previamente a trajetória profissional das formadoras e para obter o aceite da participação delas. Isso também facilitou o recrutamento do segundo grupo focal, na medida em que as formadoras compartilharam o contato de possíveis coordenadoras disponíveis para compor os grupos focais. Assim, essas possibilidades nos levaram a realizar o convite para a composição dos grupos pela metodologia *snowball sampling* (Coleman, 1958; Goodman, 1961), conhecida como “Bola de neve”, no Brasil.

Essa metodologia de recrutamento pode facilitar o alcance de grupos de amostra os quais possuem características específicas a serem preenchidas, como em nosso caso: formadoras e profissionais de creche que tenham contato com o LEEI. A Bola de neve

começa de um certo número de sementes, pessoas selecionadas de alguma forma pelo pesquisador que fazem parte da população-alvo. Essas pessoas, por sua vez, são incumbidas de indicar a partir de seus contatos outros indivíduos para a amostra. Segue-se assim, sucessivamente, até que se alcance o tamanho amostral desejado (Dewes, 2013, p.7).

Com isso, as formadoras desempenharam o papel de nossas sementes para a seleção de coordenadoras.

Para além da praticidade, iniciar a realização dos grupos focais com as formadoras foi uma decisão que dialoga com a teoria bakhtiniana assumida por nós. Essa ordem foi pensada por entendermos que dialogar com formadoras antes das coordenadoras viria a contribuir para qualificar o conhecimento sobre as experiências destas últimas. Portanto, os enunciados dos grupos focais com as técnicas foram considerados na estruturação do roteiro do grupo com as coordenadoras.

No início dos grupos focais, foi solicitado que cada participante se apresentasse, informando sobre sua atuação profissional e sua formação. Em seguida, apresentamos um elemento “disparador” para introduzir as discussões, o que contribuiu também para a rememoração das experiências das participantes no curso LEEI. As interações ocorreram a partir de perguntas de um roteiro semiestruturado

(anexo A e B), bem como de outras que foram se construindo a partir da interação, conforme o exemplo a seguir:

- Perguntas roteirizadas:
 - Como era a relação entre vocês e as cursistas? Como se dava essa interação?
 - Quais são as demandas de formação para professores de creche?
- Perguntas construídas ao longo da interação:
 - O que uma formação poderia ter para que, por exemplo, fosse uma boa formação que validasse que esse profissional pudesse atuar na creche? (pois apontaram a problemática de ter poucas exigências de formação para atuar como professora de creche);
 - Qual seria o lugar da prática com a leitura e a escrita na creche? (...) Que potência é essa de trabalho que vocês trazem comparando com a pré-escola? E como vocês acham que a formação pode, trazendo ou valorizando, ou também trazendo outros pontos que às vezes não são pensados? (pois elas realizaram muitas comparações com as professoras de pré-escola).

As perguntas citadas anteriormente ajudam a compreender algumas diferenças entre esses dois tipos de pergunta quanto à forma e ao conteúdo. As roteirizadas tendiam a ser mais curtas e com entonação mais uniforme, enquanto as outras se expressavam em enunciados mais extensos, mais explicativos. Embora as primeiras sejam um disparador de interações, as segundas foram imprescindíveis por serem pontes de diálogo que articulavam as falas das formadoras com as questões da pesquisa. Dessa forma, ambas contribuem para a construção dos diálogos.

A atribuição de significados para a experiência humana se dá na e pela linguagem, em interações nas quais se dá um movimento alteritário. A busca por compreender os significados atribuídos pelas técnicas da Secretaria de Educação à formação de professoras de creche, voltada às práticas com a leitura e a escrita, nos motivou a interagir, também, com os sujeitos que participam dessa construção de conhecimentos. Tendo isso em vista, esse foi o primeiro grupo realizado, objetivando construir caminhos para ampliar as possibilidades de diálogos com as coordenadoras e professoras de creche.

O grupo focal “Formadoras” aconteceu no dia 02 de maio de 2024, de 9:00 às 10:40, na sede da SE, conforme autorizado pela instituição, contando com café e biscoitos para a recepção das participantes. Logo de início, houve uma breve apresentação da pesquisadora e da pesquisa, bem como das participantes. Em seguida, foi exibido o vídeo de retrospectiva da edição do curso LEEI JF 2023 exposto no seminário de encerramento do curso. O material contém fotos de encontros, presenciais e on-line, tertúlias e oficinas realizados nas 14 turmas e totaliza o tempo de 3 minutos e 43 segundos. Por fim, as participantes responderam a um questionário acerca de sua formação e de suas experiências profissionais. Alguns desses dados estão dispostos a seguir:

Quadro 7 - Sujeitos do grupo focal – formadoras

Nome¹⁸	Formação	Atuação profissional
Juliana 31 a 40 anos	Especialização em educação	Auxiliar de creche; Professora de creche; Coordenadora de creche; Formadora de creche; Técnica da SE.
Natasha 31 a 40 anos	Especialização em educação	Professora de pré-escola; Coordenadora de creche; Técnica da SE.
Nina 41 a 50 anos	Especialização em educação	Coordenadora de creche; Técnica da SE.
Renata 61 a 70 anos	Mestrado em educação	Professora de creche; Técnica da SE.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

O segundo momento de interação foi direcionado à discussão do grupo sobre a relação das formadoras com as cursistas. Com esse foco, as participantes falaram sobre sua proximidade com as turmas devido aos seus trabalhos como técnicas da SE. Assim, elas demonstraram que o fato de acompanharem as coordenadoras e as professoras nas instituições facilitou a construção não só de materiais para as discussões nos encontros de formação – pois elas utilizavam fotos e relatos das

¹⁸ Todos os nomes de sujeitos citados são fictícios com o objetivo de respeitar o sigilo dos sujeitos da pesquisa estabelecido nos termos do Comitê de Ética da UFJF.

práticas das próprias cursistas para a reflexão –, mas também de uma relação afetiva entre elas.

A partir desse ponto, tópicos como a relação das formadoras com as cursistas, as condições de trabalho, as demandas da formação e a identidade de professora da creche foram discutidos, tendo as participantes comparado como eles ocorrem na pré-escola e na creche. Assim, apesar de o objetivo da pesquisa ser a formação voltada à leitura e a escrita na creche, esse tópico esteve diluído em outros temas que receberam destaque pelas participantes e que serão explorados mais adiante neste capítulo.

As formas de registro das seções de grupo focal foram: anotação e gravação de voz, esta última realizada por um aplicativo gratuito de *smartphone* e aquela pela professora-pesquisadora Silvania Andrade, integrante do grupo LINFE. O papel exercido por ela foi o de escrever pontos e falas das interações ocorridas nas seções de grupo focal os quais ela entendesse como relevantes, uma vez que eu me encontrava em uma posição de mediação e com a atenção voltada para a construção de um diálogo que convergisse com as questões de pesquisa. A partir desses registros, a transcrição das falas e as análises foram realizadas com o intuito de retomar os enunciados e as entonações, sempre que possível, conforme foram produzidos.

Depois de gravado o áudio de 1 hora 37 minutos e 09 segundos, o material foi salvo em uma nuvem do *Google* por questões de segurança. Assim, tendo ouvido o áudio pela primeira vez em sua integralidade, iniciei a transcrição dos textos produzidos pelas participantes em uma tabela, dividindo os enunciados de acordo com os turnos de fala de cada uma. Em seguida, foi feita uma revisão, na qual foram demarcadas as minutagens de início de cada fala, bem como as palavras ou as expressões que tiveram um destaque pela entonação com que foram proferidas. Por fim, revisei o material mais uma vez, com o objetivo de apurar os detalhes das falas. Com isso, segue um exemplo da estrutura de como seguiu a transcrição do áudio referente ao grupo focal, que totalizou 24 páginas:

Quadro 8 - Estrutura do quadro de transcrição

Minutagem	Sujeito	Enunciado
-----------	---------	-----------

0:00:00	Grace	Agora vocês podem falar... a função de vocês, a turma e o nome. Por favor.
0:00:06	Natasha	Eu?
0:00:07	Grace	Pode ser.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Além disso, ao longo desse processo, construímos uma convenção de transcrição, conforme o exemplo a seguir:

Quadro 9 - Convenções de transcrição

Convenções	Significados
Negrito	Perguntas feitas pela pesquisadora inseridas em um enunciado extenso.
risos	Quando o grupo riu em conjunto.
[entre colchetes]	Fatos relevantes externos à interação, mas relevantes para compreender o enunciado posto.
(entre parêntese e <i>itálico</i>)	Incerteza sobre o que foi ouvido e transcrito.
Sublinhado	Ênfase na entonação.
“”	Reporte de uma fala.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Tendo a transcrição impressa em mãos, li-a cuidadosamente com o objetivo de criar agrupamentos temáticos para facilitar a compreensão do todo. Diante desse cenário, lancei mão do programa *Excel* para auxiliar na categorização dos temas e, ao fazer isso, enumerei as páginas e os enunciados para facilitar sua localização. Então, dividi os dados em 4 colunas, sendo elas: “Categoria”, “p.”, “nº” e “observações”. A primeira diz respeito ao agrupamento temático; a segunda, à página do enunciado; na coluna seguinte, anotei o número correspondente à ordem de apresentação do enunciado dentro de sua página; e a última corresponde a palavras ou expressões-chave, a fim de lembrar o enunciado sem necessariamente retomá-lo em sua integralidade. Além disso, foram destacadas em amarelo, na coluna “observação”, as produções que poderiam vir a ser problematizadas neste texto, por representarem questões as quais se repetiam e recebiam destaque pelas participantes ao longo da discussão. O trabalho no *Excel*, com parte exemplificada na figura 2, foi fundamental devido ao volume de dados.

Figura 2 – Exemplo da tabulação de dados do grupo focal no *Excel*

	A	B	C	D
1	Categoria	p.	nº	observações
2	Relação com as cursistas	2	11,12;	Relação entre elas por serem técnicas e a noção de responsabilidade;
3		3	11.2	
4		4	1 a 13	
5		7	12 a 15	esmiuçar a teoria
6		8	3 a 17	relação conteúdo e prática pós LEEI
7		9	7 a 11	Responsividade
8		10	3.2	-
9		11	9 a 12, 15	discussão da prática das cursistas
10		12	13 a 15, 29 a...	diferentes concepções
11		13	8	Formas de contato da supervisão
12		15	11	relação conteúdo e prática pós LEEI
13		16	3, 12 a...	objeto livro / discussão da prática das cursistas
14		17	10, 24 a...	objeto livro / escolha de livros de qualidade
15		18	3	profissional da escola
16		19	3 a 11	acompanhamento da escola e responsividade
17		21	2 a 8	papel delas no trabalho final
18		22	5 a...	-
19		23	11, 28 a	oportunidades e fala como disparador / busca das tutoras como referência
20		24	9, 14	-

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Conforme mencionado anteriormente, na célula C12 se encontra, por exemplo, o décimo primeiro turno de fala, localizado na página 15, sendo o único destacado dessa página, ou seja, tanto no turno anterior quanto nos seguintes, outras temáticas se sobressaíram. Já na célula 18 temos a sinalização de um conjunto de turnos de fala que se iniciam no quinto parágrafo da página 22 e vão até o décimo primeiro da 23, os quais tratam da temática “Relação com as cursistas”. Esse agrupamento temático ocorreu como um quebra-cabeça quando, de início, separamos as peças por semelhanças de cores e formas, pois à medida em que a leitura foi sendo realizada, separei os turnos de fala que se assemelhavam pelas temáticas discutidas para, ao fim desse trabalho, revisar se esses excertos estavam condizentes com o todo ou não. Assim, esse movimento foi uma etapa da pesquisa de pré-análise, facilitando que depois as produções de enunciados dos dois grupos fossem cotejadas para a construção das categorias e das análises apresentadas na segunda parte deste capítulo.

O primeiro agrupamento temático diz respeito a de que maneira as formadoras compreendiam suas relações com as cursistas no contexto tanto de realização do curso quanto de visitas à creche, uma vez que as formadoras também são técnicas da SE-JF. A segunda temática discute reúne falas sobre as condições de trabalho das profissionais da creche e sobre quais são as possibilidades de trabalho que as

formadoras percebem que existem (ou não) na creche. O terceiro agrupamento volta-se para os pontos os quais as técnicas entendem como lacunas a serem preenchidas para que a formação desses profissionais tenha qualidade. Já o último agrupamento temático foi construído em torno do que as participantes compreendiam acerca da construção de identidade dessas docentes, levando em conta as três temáticas citadas anteriormente.

O grupo focal “Coordenadoras” também ocorreu no período da manhã do dia 24 de setembro de 2024, de 09:00 às 10:00, na sede da SE, contando com café e biscoitos para a recepção das participantes. Para esses sujeitos também foi apresentado o vídeo exibido no último seminário da edição do curso LEEI JF 23 em Juiz de Fora, tal qual no grupo anterior, como disparador das discussões. As formas de registro foram as mesmas, inclusive contei novamente com a presença da colega do LINFE para auxiliar com os registros e reflexões. Por fim, foi realizada a transcrição, e os enunciados foram mapeados pelo *Excel* seguindo os mesmos passos do grupo anterior, embora os agrupamentos temáticos tenham sido outros, já que, nesse grupo, outros debates foram levantados pelos sujeitos. Com isso, diálogos ocorridos em 54 minutos e 43 segundos foram realizados pelo grupo de profissionais cujo perfil é apresentado no quadro 10:

Quadro 10 - Sujeitos do grupo focal – coordenadoras

Nome	Formação	Atuação profissional
Clarice 31 a 40 anos	Especialização em educação	Professora de creche (2 anos); Coordenadora de creche (4 anos).
Débora 31 a 40 anos	Ensino superior completo	Professora de creche (3 anos); Auxiliar de coordenação (1 ano).
Amanda 31 a 40 anos	Especialização em educação	Professora de creche (1 ano); Coordenadora de creche (5 anos).
Carla 41 a 50 anos	Especialização em educação	Professora de creche (12 anos); Coordenadora de creche (8 anos).

Giovana 41 a 50 anos	Ensino superior completo	Professora de creche (1 ano); Coordenadora de creche (8 meses).
Ângela 41 a 50 anos	Especialização em educação	Professora de creche (4 anos); Coordenadora de creche (10 meses).

O grupo foi constituído a partir dos contatos de Renata e Nina: Ângela, Amanda e Débora foram cursistas da turma de Nina em 2023; já Clarice e Giovana, de Renata, na mesma edição; e Carla participou da 1ª edição do LEEI de Juiz de fora em 2021-22. Além disso, todas essas profissionais estavam inscritas no curso LEEI aprofundamento de 2024 e eram cursistas da turma da qual Renata foi tutora. Essa informação ajuda a desvelar um pouco mais o contexto de produção dos enunciados das participantes, uma vez que esse compartilhamento de turmas possibilitou que as falas se encontrassem e oferecessem diferentes pontos sobre as mesmas questões. Um outro fator a destacar é a relação entre Débora e Amanda. Ambas trabalham na mesma creche, sendo a primeira auxiliar pedagógica da segunda na coordenação. Portanto, durante o diálogo, a fala de uma participante normalmente corroborava com a da outra.

A partir da transcrição dessas interações, conseguimos pensar em 5 agrupamentos temáticos, a saber: formação leitora, condições de trabalho e formação, relação com as tutoras, relação com a escrita e diálogos pela formação. Essas temáticas também se fizeram presentes nas discussões do primeiro grupo de foco com as técnicas da Secretaria de Educação, sendo alguns mais ou menos proeminentes. Com isso, realizamos o cotejamento entre os enunciados proferidos neste segundo grupo focal com os enunciados proferidos no primeiro grupo focal.

A primeira temática de enunciados diz respeito à formação literária das profissionais de creche, não só no que concerne à qualidade dessa formação – conhecimentos teóricos sobre leitura, literatura e medição, bem como apreciação estética – mas também, à quantidade – ampliação de repertório. A segunda discutida voltou-se às condições materiais – como tempo e quantidade de crianças atendidas nas creches – e imateriais – experiência pessoal com a literatura e formação de

qualidade – que se dispõem a profissionais de creche para exercer sua prática e continuar a sua formação.

A terceira refere-se às relações estabelecidas pelas cursistas com as tutoras, no âmbito do LEEI, e à mediação das atividades do curso por essas últimas. Esse tópico, já surgido no grupo focal com as técnicas da Secretaria de Educação, reapareceu no grupo focal com as coordenadoras, pois também foi o foco que utilizamos para iniciar a conversa, relacionando o elemento disparador, o vídeo, com a formação. Já a quarta temática de enunciados construiu um diálogo acerca de como as atividades de escrita, especialmente o trabalho final do curso LEEI, contribuíram para que as profissionais escrevessem de forma mais autônoma seus relatórios pedagógicos na creche e outros trabalhos. Por fim, a última foi discutida a partir de interações acerca dos diálogos constituídos pelas discussões dos encontros do LEEI por diferentes profissionais e em outros espaços para além do curso.

Em seguida, realizamos um cruzamento entre as temáticas e os enunciados dos dois grupos focais na forma de um diálogo entre eles. Portanto, constituímos 4 categorias de análise, representadas pelas falas das cursistas e a partir do cotejamento das temáticas: (i) “A ‘cereja do bolo’ do amor”, em que dialogamos com os grupos sobre a percepção que esses sujeitos enunciaram sobre a relação construída entre eles e suas implicações; (ii) “A literatura nos humaniza”, na qual interagimos com a produção dos sujeitos para compreender de que forma eles entendem que a mediação de literatura no LEEI pode contribuir com a sua formação docente e humana; a categoria (iii) “‘Gotinhas homeopáticas’ do LEEI” trata de enunciados sobre como as formadoras e coordenadoras compreendem seu papel na formação das docentes com bebês; já a categorização (iv) “‘Caí de paraquedas’” foi constituída a partir da discussão que os sujeitos realizaram sobre sua concepção de quais condições institucionais são oferecidas e necessárias para que as docentes possam realizar sua prática qualificada e ter qualidade de vida.

A interação no grupo focal ocorre a partir i) da responsabilidade com que cada um se coloca disponível para a discussão de um tema, a qual é assumida a partir de seu “lugar único de existência”, como afirma Bakhtin (2017); ii) da sua responsividade, na medida em que eles respondem não só um ao outro, mas também às vozes que reverberaram em sua constituição como humanos. Nesse sentido, entendemos que operar com os conceitos de responsabilidade e responsividade do ato, na situação do

grupo focal, é uma forma potente para empreender uma pesquisa em Ciências Humanas. Com isso, no próximo tópico, discutiremos como essas diferentes vozes reverberam e se entrelaçam nessa cadeia dialógica. Nesta pesquisa, buscaremos colocar esse diálogo em tela para aprofundar seus significados e entender como as profissionais assumem sua responsabilidade na formação das cursistas para a prática com o texto escrito junto aos bebês.

5.2 GRUPOS FOCALIS: DIÁLOGOS

Por entender que o grupo focal é um instrumento de produção de dados flexível e constituído de vozes plenivalentes¹⁹ (Bakhtin, 2022) que oferecem respostas que reverberam numa cadeia dialógica, buscamos organizar o diálogo entre ambos os grupos focais a partir de perguntas formuladas nas interações ocorridas neles e que, neste texto, foram adaptadas para ensinar o diálogo entre os grupos neste texto.

5.2.1 A “cereja do bolo” do amor

Pesquisadoras: Como era a relação entre vocês, cursistas e tutoras? Como se dava essa interação?

Juliana (Grupo focal formadoras – GFF): Eu acho que na minha turma era uma relação muito boa. Fiquei muito feliz de ficar em uma turma só com cursistas, né, que trabalham, que atuam na creche. Já tenho esse tempo de experiência na creche. Então me senti muito à vontade com elas. E eu acho... a minha turma, a minha turma era muito afetuosa, as meninas muito participativas.

Nina (GFF): Eu desde o começo... né. Quando me vi no Leitura e Escrita e vi que as minhas cursistas, né, que eu teria como cursistas coordenadoras de creche e professoras de creche...eu me preocupei muito em respeitar o percurso delas, né, essa questão de ouvir, né. Trocar. É propor, porque... nem sempre elas têm as pessoas que estão do lado de cá, né, como parceiras. Como pessoas que dão a mão mesmo, pro um caminho. E eu tive muito essa preocupação desse respeito.

Carla (Grupo focal coordenadoras – GFC): Elas [as tutoras] entendem, elas têm uma sensibilidade, né? A Mariana²⁰, gente. Nossa, que paixão! E a Mariana a gente já conhecia de um outro curso que a gente tinha feito também on-line, e aí a gente conversava muito. Mas aí quando a gente se viu, né, pela tela... Mas foi assim... a cereja do

¹⁹ Bakhtin escolhe esse termo ao analisar os personagens das obras de Dostoiévski, afirmando que a palavra dos personagens “ela não é subordinada à imagem objetiva do personagem, como uma de suas características, mas também não serve de porta-voz do autor. Essa palavra possui uma autonomia excepcional na estrutura da obra, ela soa como se estivesse ao lado da palavra do autor”(Bakhtin, 2022, p. 57). Então, buscamos, aqui nesta pesquisa, dialogar com as vozes que aqui se colocam, isto é, não colocar a voz autoria da pesquisa acima das vozes que a permeiam.

²⁰ Mariana foi uma tutora da primeira edição do LEEI Juiz de Fora (2021 – 22) e coordenadora de duas turmas da segunda edição do LEEI Juiz de Fora (2023).

bolo do amor. Porque assim ela é muito sensível, muito... uma escuta. E eu percebo isso em todas as tutoras, né?

Amanda (GFC): Dedicção né.

Giovana (GFC): a Renata foi de um carinho comigo, assim, que eu acho que foi Deus que pegou ela e falou assim “vai lá porque você vai cuidar dela pra mim esse ano”. E pôs ela pra ela ligar a van. Aí eu fui, que nem no dia que eu caí da escada, não tem como eu ir. Ela “então eu vou te passar, o que você tem de passar, como vai fazer”. Aí tinha a Roberta lá da creche que fez na mesma turma “Não, vem cá que eu te ajudo”. Então assim, teve um companheirismo e uma aceitação.

A fala de Juliana acaba sendo corroborada pelas respostas das cursistas quando elas discutem sobre o afeto que envolvia essas relações. De acordo com a tutora, o fato de ser também professora da educação infantil facilitou para uma expectativa positiva do que viria a ser suas relações com a turma, pois conhecer as condições de trabalho e a relação entre as profissionais e os bebês contribuiria para um diálogo mais aprofundado entre elas. Nesse sentido, o ato “é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva (...) constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas*” (Bakhtin, 2017, p. 81, grifo do autor) logo, o ato docente não começaria na sua concretização, mas sim em sua racionalização. Juliana se apropria de conhecimentos acerca de fatores os quais antecedem a realização do ato, possibilitando uma discussão que vai para além do fato, alcançando seu sentido, e busca responder às profissionais a partir desse lugar.

Posto isso, é possível refletir sobre o fato de que a constituição da tutora, que já experienciou a prática com bebês, propõe à turma questões sobre as quais as cursistas poderiam refletir mais a fundo, já que no cotidiano se encontram na posição de sujeitos do ato, isto é, envolvidas com o fazer pedagógico de tal forma que é necessário um momento posterior para uma reflexão da prática em sua totalidade. Nesse sentido, ao colocar sua formação e atuação profissional em perspectiva, a tutora consegue oferecer uma resposta mais responsiva, pois pode compreender aquilo que é buscado pelas profissionais.

Já Nina ressalta que, ao assumir a mediação de uma turma de creche, buscou desempenhar esse papel de forma cautelosa, uma vez que “Nem sempre elas têm as pessoas que estão do lado de cá, né, como parceiras”. Quando essa participante diz “do lado de cá”, ela se circunscreve na posição de formadora e técnica da SE, diferenciando-se das cursistas. A ênfase na palavra “parceiras” sinaliza para uma relação na qual há responsabilidade e responsividade envolvidas, mas em que estão

demarcadas as distintas posições institucionais que as técnicas da SE/formadoras e as professoras ocupam no cenário das creches, o que se desdobra em outros enunciados.

Essa relação de não indiferença pelo outro aparece de forma sensível quando Nina descreve seu entendimento de que “oferecer uma proposta de trabalho não é mudar aquilo de um dia para o outro”. Por meio desse enunciado, ela se coloca como sujeito em diálogo para a construção de uma concepção de trabalho de forma processual. Nesse sentido, as formadoras enunciam que as interações construídas ao longo do curso LEEI representam uma pequena parte da formação das profissionais de creche. Ou seja, elas compreendem seu dever diante dessa formação e assumem a sua responsabilidade em relação a ela. Ao mesmo tempo, entendem que as próprias cursistas são responsáveis por sua formação, pois o processo ocorre no diálogo e pressupõe responsividade de ambas as partes.

Na seção de grupo focal com as coordenadoras, Carla, Amanda e Giovana nos respondem de forma a corroborar o que Juliana destacou acerca da afetuosidade. Quando Carla e Giovana enfatizam as expressões “sensibilidade”, “paixão”, “sensível”, “escuta”, “de um carinho comigo”, “companheirismo” e “aceitação”, elas estão enunciando uma valoração acerca dessa relação, portanto não se colocam de modo indiferente a essa questão, mas se sentem acolhidas e respeitadas. Ao dialogarmos com o grupo das coordenadoras, que produz falas carregadas de afetividade, percebemos que o afeto por parte das tutoras pode ser entendido como uma atitude responsiva, na medida em que “o verdadeiro pensamento que age é o pensamento emotivo-volitivo, é pensamento que entoa e tal entonação penetra de maneira essencial em todos os momentos conteudísticos do pensamento” (Bakhtin, 2017, p. 87). Diante disso, o reconhecimento, por parte das coordenadoras, dessa preocupação que Juliana e Nina dizem ter sobre o cuidado no tratamento pode provocar as cursistas ao diálogo.

Portanto, essas relações, valoradas positivamente por ambos os grupos, seriam espaços profícuos para a construção dessa responsividade, já que os sujeitos se propoem a, como Nina afirma, trocar. Pensar a afetividade, então, é um modo de assumir a responsabilidade na formação do outro, na medida em que abre espaço para uma responsividade, podendo reduzir as barreiras que as distintas posições institucionais entre esses sujeitos podem impor ao diálogo.

Essa questão continua a ser discutida pelos grupos, trazendo um outro viés do cuidado nos encontros virtuais.

Natasha (GFF): E nos *on-lines*, a estratégia que eu achei que elas podiam falar, porque a tela... eram muito fechadas, eram todas telas pretas. E uma das cursistas botou uma foto de uma prática que a gente tava falando e então começou o movimento de trazerem fotos. Então foi uma maneira que a gente achou de trocas. Elas foram trazendo fotos no chat.

Renata (GFF): Isso foi muito comum na sua turma²¹. De trazerem fotos no chat. Foi muito assim, muito forte.

Natasha (GFF): E eram práticas muito legais que elas faziam e que às vezes, no presencial, elas tinham um pouco de vergonha e só na fala dos slides também não contemplava... às vezes... diálogo. Então, assim, foi uma maneira que a gente se encontrou, né Renata, de incentivar... “Põem mais foto”, “traz outras fotos”, “organiza outras fotos”. Então foi um meio.

Giovana (GFC): Hum... A gente fala muito de acolher as crianças, mas eu tive um acolhimento tão grande que eu acho que se eu não tivesse participando do LEEI naquela turma, com aquelas pessoas, o meu ano teria sido muito mais difícil, porque foi um acolhimento, um carinho dela comigo, de sentar, de conversar, de ligar. “Não, vem cá, vamos fazer assim”. Então assim foi. Para mim foi muito... muito bom mesmo. É uma coisa que eu vou levar para a vida

O movimento de incentivo às cursistas postarem fotos de suas práticas corresponde tanto a uma forma de acolhimento, quanto a uma atuação responsiva frente aos enunciados das profissionais da creche. A utilização de ferramentas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para ampliar as discussões indica que as formadoras não recorrem a esse possível álibi – o fato de estarem distantes fisicamente – para evadir de suas responsabilidades, mesmo nesse espaço o qual pode apresentar-se adverso à interação.

Nesse sentido, ao invés de não se posicionar diante da falta de interação no espaço digital, a formadora reconhece o seu “*não-álibi* no existir, que está na base do dever concreto e singular do ato” (Bakhtin, 2017, p. 96) ao assumir a responsabilidade de seu papel como tutora. E ela vê, no ato enunciativo de uma cursista – a foto da prática –, uma oportunidade de construir uma valoração positiva no AVA, já que “no presencial, elas tinham um pouco de vergonha” (Natasha). Tal fato faz pensar se essa construção possibilita que as profissionais reflitam mais sobre suas práticas a partir

²¹ As tutoras Renata e Natasha trabalharam em parceria nessa edição do curso, juntamente à Mariana, que coordenou as turmas de ambas. Com isso, as três participavam dos encontros de cada turma auxiliando nas mediações.

das teorias e vice-versa, já que essa é uma dificuldade apontada por Pompermaier (2019) a qual poderia ser fruto de uma lacuna na formação.

Além disso, a fala de Giovana reforça como a tecnologia também foi utilizada para incentivá-las a tomar seu lugar na formação. Ela afirma que o cuidado que Renata teve em suas interações foi fundamental para sua participação, sendo a ligação via celular uma das ferramentas que possibilitaram a proximidade entre elas. Novamente percebemos a não indiferença das formadoras diante das dificuldades que são impostas à formação ao ocuparem “no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro” (Bakhtin, 2017, p.96), tendo isso sido destacado por Giovana ao dizer que “se eu não tivesse participando do LEEI naquela turma, com aquelas pessoas, o meu ano teria sido muito mais difícil” (Giovana) e completar afirmando que “É uma coisa que eu vou levar para a vida”. Portanto, cada papel exercido nessa formação é fundamental, uma vez que, quando as tutoras assumem essa responsabilidade e respondem com a constituição de um ambiente dialógico e responsivo com as cursistas, essas últimas se sentem motivadas a reconhecer seus deveres e, por fim, realizar o ato responsivo e responsável que lhes cabe.

5.2.2 A literatura nos humaniza

Pesquisadoras: Como a literatura mediava essas relações?

Clarice (GFC): Também tinha uns encontros pelo *Meet*, mas assim foi muito gratificante, porque a gente chegava cansado. A Renata, muito acolhedora, “bebe uma água, bebe um café”. E aí começava... “Hoje eu trouxe um vídeo pra vocês”. É cada história que a gente se envolvia, envolvia, se encantava. E é o que ela fala aí. A literatura nos humaniza. É aquilo, a gente ia refletindo igual. Eu gosto muito é do livro “Selma”. Eu vou aplicar a história da Selma na minha vida, né?

Carla (GFC): Tem uma, a minha auxiliar de coordenação está fazendo²². Então, elas foram ler o conto “Olhos d'Água”. E aí, assim... foi aquele chororô na sala porque pessoas tinham perdido a mãe recentemente. Então, assim... houve uma acolhida. Parou-se a leitura para sarar, para cuidar daquela ferida que abriu ali, que tirou a casquinha. Então, essa sensibilidade das tutoras... elas vão assim... é incrível! É potente!

Amanda (GFC): É o que faz a diferença.

Carla (GFC): Faz toda a diferença. Isso mesmo

²² Para além da edição do LEEI aprofundamento, em 2024, ocorreu de forma concomitante uma 3ª edição do LEEI em Juiz de fora e em outros municípios do país, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, uma parceria entre governos federal e municipais.

Natasha (GFF): Eu acho que a parte da tertúlia... acho que elas nunca tiveram uma formação que fosse pra vida delas. Sempre é uma formação para as crianças, para o trabalho. Não tinha essa formação de cuidado com elas, ampliação cultural delas. Acho que foi uma outra visão delas. “Me ampliei também”

Renata (GFF): Que elas pudessem falar de si né. A tertúlia deu isso.

Natasha (GFF): as histórias né.

Renata (GFF): falar delas, da vida delas. Isso foi muito rico. Muito rico. É... muito... é... de tocá-las né. Estavam realmente...

Natasha (GFF): Algum lugar pra elas né

Renata (GFF): preocupando com elas. Não a prática pedagógica delas apenas, mas que elas também pudessem falar sobre a vida pessoal delas.

Natasha (GFF): Acho que não só nas tertúlias, tipo assim, no Miguel Augusto²³ que a gente trouxe um pouco da infância. Naquela oficina do objeto de infância... acho que elas foram rememorando coisas da vida delas que estavam escondidas de alguma maneira. Então, assim, vários momentos do LEEI a gente foi tocando áreas de vida mesmo. Então elas foram revivendo brincadeiras, memórias, histórias felizes, não tão felizes, saudosas...

Clarice inicia seu enunciado exemplificando como as ferramentas digitais possibilitaram a ampliação de seu repertório literário, para enfim dizer sobre o papel da literatura em sua vida. Carla menciona uma situação em que o texto literário mediou uma discussão tomada não só por conhecimentos teóricos de literatura, mas também pela relação dela com a vida das profissionais, permitindo um momento de reflexão acerca de suas experiências a partir dos contos de Conceição Evaristo. Entendemos, assim, que tais mediações entre cursista – livro – tutora formam um triângulo composto por sentimentos, assim como o “triângulo amoroso” (Reyes, 2010), citado por Salutto (2021) e de Centeno (2020), em que a “o adulto, ponto mais experiente do vértice, tece, puxa, circula o fio da linguagem que contorna o bebê com voz, ritmo, melodia, convite desde que o bebê vive em sua casa uterina. Afeto, voz, olhar convidam, forjam, bordam os vértices desse triângulo” (Salutto, 2021, p.2). Entretanto, no caso da formação continuada, percebemos que a tutora da turma desempenha esse papel de “adulto mais experiente”, enquanto as cursistas, o do “bebê” que é convidado à interação pelo afeto, sendo essa uma das propostas do LEEI de que as

²³ Natasha se refere à obra “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” escrita por Mem Fox (2002). A narrativa discorre sobre um menino que busca ajuda para recuperar as memórias de uma senhora a partir de objetos que representam suas lembranças.

cursistas experienciem com as tutoras o que se espera que elas possam experienciar com os bebês.

O diálogo apoiado nesses três vértices é possível quando a formação possibilita aos sujeitos um espaço para realizar funções que são distintas e não hierarquizadas, uma vez que “a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro” (Bakhtin, 2011, p. 374). Assim, tal como Silva (2020) compreendeu as rodas de leitura como um momento de “construção do eu, da subjetividade, que está relacionada necessariamente com o outro” (Silva, 2020, p. 164), entendemos as tertúlias como lugares em que a leitura de textos ficcionais possibilita a troca entre sujeitos, contribuindo para seu processo de subjetivação, já que as tertúlias e oficinas voltavam-se “Não à prática pedagógica delas apenas, mas que elas também pudessem falar sobre a vida pessoal delas” (Renata).

A ampliação do conhecimento cultural, sinalizada pelas tutoras, se relaciona às questões de autoria e autonomia citadas por Kramer (2013). De acordo com a autora, a autonomia é construída não apenas com condições materiais, mas também culturais, assim “ressaltamos a necessidade de investimento na formação cultural do professor” (Kramer, 2013, p. 201-202), pois “Em face das desigualdades que caracterizam o nosso país, nesses encontros temos a oportunidade de conhecer (...) outros [professores] que desconhecem ou que nunca tiveram a oportunidade de circular por espaços culturais” (Kramer, 2013, p. 201). Tendo isso em vista, se faz necessário que um curso voltado para a leitura e a escrita com bebês procure se responsabilizar pela expansão do repertório cultural de cursistas e formadoras, dentro das possibilidades da formação. Ainda destacamos que, em termos de oportunidades de formação, as professoras de creche são as profissionais da educação mais vulneráveis, o que é reforçado com dado da pesquisa de Soares (2023) sobre “o fato de 52% delas possuírem formação em nível superior” (Soares, 2023, p. 91), no que se refere a professoras de creche que participaram da primeira edição do LEEI JF (2021-22). Esse contexto mais fragilizado de formação inicial e de condições financeiras mais precárias face aos salários mais baixos que os de professoras que atuam em outras etapas da educação básica, reforça a importância de um investimento na formação cultural desses sujeitos. Tais reflexões nos levam a uma outra questão, surgida no grupo focal.

Pesquisadoras: Como essa ampliação cultural pode contribuir para a prática docente com o texto escrito?

Renata (GFF): Essa semana passada, uma coordenadora mandou mensagem [e] perguntou: “Me indica aí alguns livros, vou comprar livros” aí eu mandei para ela a Bebeteca²⁴, algumas sugestões, pra elas. Aí ela falou no sábado “a gente está comprando o livro, agora, a gente já sabe”, porque problematizei os livros que elas tinham comprado daquela verba que a prefeitura enviou, eu problematizei os livros que elas compraram e elas ficaram meio chateadas, até com vergonha.

Natasha (GFF): Até pedir ajuda “você me ajudou com as escolhas”, “você me ajuda nisso”. Então, assim, essa proximidade de troca ajudou tanto no LEEI quanto nas outras formações.

Juliana (GFF): No intervalo do LEEI, sábado, uma coordenadora veio falar comigo “nossa, as meninas, as professoras já vieram me falar ‘por que que a gente não tem esses livros? Por que a gente não tem esses livros?’”. Sabe, porque eu acho que é isso. Tudo elas já fazem o que precisa ser feito, mas precisa de... de dar uma melhorada, de uma orientada ali, né, de refletir sobre isso.

Giovana (GFC): E lá na creche... a gente. No ano passado, as meninas lá ganharam a caixa de livros que algum pai que colecionava alguma coisa e deu. Só que tem todos os tipos de livro lá dentro da caixa, desde romance adulto àqueles de colorir. Então, assim, tem de tudo lá dentro. Então, aí a gente tá usando essa caixa de livro. Aí eu peço às meninas para olharem... falei, “Não, olha o livro que você quer levar lá pra sala”. Aí as meninas olham, aí eu vou dentro da escolha delas. Eu vou conversando sobre o que a gente aprendeu no LEEI. “Olha, esse aqui não dá. Ah, não, esse negócio de colorir aí também levar para a sala, não é legal. Ah, esse aqui já é melhor”.

A seleção de livros de qualidade, discutida nos grupos focais, também é abordada por Pessanha (2020) e Pereira (2022), dentre outros autores. Para a primeira autora, é preciso que haja “critérios de escolha, pois, do contrário, a Literatura será utilizada como um instrumento didático e instrumentalizado por parte do educador, somente para fornecer princípios morais, éticos, ou qualquer outro tipo de valor” (p. 152). A segunda pesquisadora coloca que “o desafio parece constituir-se em capacitar professoras para que percebam que a arte tem modos especiais, imprevisíveis, porque subjetivos, de nos colocar diante do bem e do mal, sem dogmatismos” (Pereira, 2022, p. 135). Com isso, a discussão da escolha de títulos que medeiassem a prática pedagógica com a leitura para os pequenos, por si só, pode desestabilizar as concepções de bebê e do papel da literatura para esses sujeitos.

²⁴ Projeto da Universidade Federal de Minas Gerais que disponibiliza sugestões literárias. Disponível em: < <https://lepi.fae.ufmg.br/bebeteca/> >.

Se, por um lado, entende-se que a literatura é um instrumento que serve para moldar a singularidade de um bebê, por outro concebemos que esse sujeito é produto e produtor de cultura, portanto a ele devem ser oferecidas distintas obras de qualidade estética, sabendo que “mais do que uma mera proposta, os livros oferecem uma oportunidade de experiências de encontros e de construção de significados compartilhados” (López, 2016, p. 98). Portanto, compreender que uma caixa pode ter “todos os tipos de livro” (Giovana) e que é preciso selecionar, por critérios de qualidade, aqueles que contribuem para o processo de constituição dos bebês é uma primeira tomada de posição responsável frente à prática docente. A preocupação em oportunizar distintos diálogos aos pequenos é fomentada quando as profissionais conhecem mais livros de qualidade, de diversos gêneros.

Ainda no âmbito da centralidade do objeto livro, os dados de Soares (2023) nos trazem que 99% das professoras de creche que participaram da 1ª edição do LEEI JF afirmam que leem livros de história para os bebês. Esse dado nos faz questionar se as leituras ocorrem de modo a instrumentalizar o livro para um objetivo pedagógico ou para

ampliar diálogos. Posto isso em tela, tecemos a seguinte pergunta às participantes do grupo focal:

Pesquisadoras: Como vocês entendem o papel da formação no debate sobre as diferentes concepções de literatura?

Renata (GFF): É também desconstruir a ideia que eu preciso ler para fazer algo. A literatura vale por si só. É claro que alguns livros vão despertar o desejo de fazer projeto, um trabalho bacana, um de arte. Isso é ótimo também, porque é possível, mas não fazer essa relação sempre.

Juliana (GFF): Não tem necessidade de ter um produto final. E isso na minha turma, agora do LEEI sábado, só tinha uma menina de escola e todas outras eram de creche. Na hora que eu falei com ela que não precisava ter uma culminância, um produto, depois que eu leio um livro... Gente... elas acharam aquilo... “Gente não precisa!”

Giovana (GFC): Ela [professora da creche em que Giovana trabalha] leu o livro “O Caracol viajante”. Aí, desse livro ela começou a puxar a conversa. “E aí o caracol vai viajar para onde agora?” E começou. E escreveu. E pregou. E daí dali os meninos, as crianças, “Vamos fazer um caracol, tia? Cadê a massinha?” A turminha de três anos fez o caracol de massinha e tá tudo pregado na parede da sala. E o cartaz. Já a massinha ficou feio porque endureceu. “Tia, tá feio. Vamos fazer de novo? Aí já fez tudo de novo. (...) Ela dá essa liberdade e ela pergunta “Qual que nós vamos ler? O que nós vamos fazer? Como que vai ser?” A turma dela não rasga mais livro.

A situação exemplificada pelas formadoras indica uma perspectiva de que a mediação da leitura precisaria resultar em um produto final que pudesse comprovar que a prática docente foi assimilada pelos bebês. Isso pode ser um reflexo da posição subalterna na qual as professoras são colocadas, em que seu trabalho está à prova, especialmente pelas formadoras, que também exercem o papel de técnicas da supervisão de creches. Além disso, a urgência de se ver o “resultado” do trabalho com a leitura pode ser entendida como correlata à crise do ato contemporâneo em que, segundo Bakhtin, “criou-se um abismo entre o motivo do ato e o seu produto” (Bakhtin, 2017, p. 115) quando o produto se separa do ato e torna-se mais importante que o processo. Nesse contexto, não se assume a responsabilidade de uma formação humana, que visa alargar as possibilidades de interação com a cultura e/ou a autonomia dos bebês, mas sim o reforço da lógica de que nossas ações servem apenas para apresentar um resultado esperado por uma autoridade. Assim, a dinâmica que coloca professoras a provarem seu trabalho para as técnicas pode ser reproduzida na relação entre as docentes e os bebês, desvirtuando a literatura de seu papel humanizador.

Em contrapartida, a anedota de Giovana representa uma circunstância em que, a partir da apreciação estética de um livro, a turma solicitou à professora que pudessem expressar sua fruição estética por meio de uma linguagem visual e tátil. A resposta da professora à turma se coloca como responsiva, uma vez que o seu diálogo com as crianças é considerado a fim de construir a prática docente. Assim, desestabilizar a ideia da necessidade de existência de um produto final para o trabalho com a literatura pode abrir possibilidades para que a prática com os bebês ocorra levando em conta suas singularidades, logo, permitindo que sejam mais autônomos nesse processo de aprendizagem.

Entendemos que a formação continuada, ao desestabilizar essas concepções, contribui para enfraquecer a visão didatizante da literatura, que vem sendo imposta historicamente desde quando a literatura infantil foi concebida. Nesse sentido, as professoras deslocam sua resposta responsável dos limites institucionais para os bebês e as crianças. A partir das falas das tutoras, é possível que elas tenham compreendido que problematizar a ideia de que o trabalho é parte do seu dever como formadora. Já com o enunciado de Giovana, pode-se perceber que não “perseguir” um resultado comprobatório colaboraria para que as professoras entendam seu papel

na formação desses bebês como oportunizadoras de mediações que visem o desenvolvimento autônomo de bebês com a literatura.

Pesquisadoras: E qual é o papel da creche, enquanto instituição, a respeito do desenvolvimento dos bebês com a literatura?

Renata (GFF): Assim como eu vivi uma infância plena de brincadeiras... muitas experiências boas, ou não, às vezes, mas que também eu posso levar isso para minha prática na instituição.

Natasha (GFF): É... elas como mediadoras de tempo integral com as crianças, poderem passar essa prática pra as crianças. As brincadeiras, histórias, contos, etc.

Renata (GFF): E a gente fala isso lá. Elas [as crianças] elas estão chegando no mundo agora. Elas não conhecem essa cultura. Somos nós que vamos apresentar para elas. Então, isso é muito importante, de trazer isso a elas. Se a gente não apresentar pras crianças, quem é que vai apresentar? Hoje os espaços pra elas brincarem... praticamente dentro da escola, dentro da creche, não é mais como o nosso tempo, que a gente tinha a rua pra poder brincar. Nossos pais brincavam e mostravam essas brincadeiras, cantigas. Aprendi com a minha mãe. (*inaudível*) aprendi com a minha mãe. Hoje as crianças não têm, mas mães trabalham, aquela vida corrida. Eu já na creche, na escola, tenho esse o espaço, que esse espaço precisa ser realmente potente para as crianças. Então, trazer isso. Entender também que essa criança produz cultura também né.

Silva (2020) escreve ao final em sua tese que a creche é “um espaço privilegiado para a ampliação do direito e das possibilidades para os bebês” (Silva, 2020, p. 168), o que corrobora com a concepção da instituição como “Direito da criança e dos pais trabalhadores, dever do Estado em ofertá-la e matrícula de opção da família (...) constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 3 anos” (Brasil, 2024, p. 14) defendida pelo documento de Qualidade e Equidade na Educação Infantil²⁵. Tais afirmações vão ao encontro do que as formadoras colocam sobre a creche quando elas compreendem que essa instituição ocupa um lugar necessário, tendo em vista não só o contexto profissional das famílias, atravessado pelas jornadas múltiplas de trabalho, mas também a potencialidade de esse espaço designar “um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem”

²⁵ Esse documento consiste em uma “Resolução CNE/ CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que determina as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI), é um marco histórico no fortalecimento das Políticas de Educação Infantil no Brasil” (Brasil, 2024, p. 4)

(Amorim, 2016 , p. 105), isto é, um lugar composto por encontros de sujeitos historicamente constituídos pela alteridade.

Nesse sentido, se a creche tem sido um espaço de educação para bebês o qual permite a expansão dessas relações, o cenário atual citado pelas formadoras impõe uma maior urgência ao acesso e à qualidade desse lugar. Ressaltamos a importância de que os atos sejam responsivos, na medida em que atendem às necessidades dessas infâncias a qual perde cada vez mais espaço de interação com o outro, mediada pelas cantigas, parlendas, brincadeiras, leituras, etc. Assim, a discussão nos leva a pensar sobre os papéis institucionais que as formadoras e cursistas exercem na formação como técnicas e coordenadoras, respectivamente.

5.2.3 Gotinhas homeopáticas do LEEI

Pesquisadoras: Como vocês entendem as atribuições das técnicas da SE com essa formação?

Renata (GFF): Hoje a gente tá vivendo uma situação, a gente tá vivendo uma situação agora da nossa orientação né. Que gerou uma certa... Assim, estranhamento mesmo e as pessoas.

Juliana (GFF): E era uma coisa que era pra ser...

Renata (GFF): Mesmo para as professoras e coordenadoras que fizeram o LEEI, gerou certo estranhamento. Foi a orientação voltada principalmente para a leitura e escrita. Como eu posso trazer isso pro dia a dia, na creche? Como eu posso trazer essa leitura e escrita pro dia a dia? Então, as orientações desse tipo é... por exemplo, aproveitar todos os momentos possíveis do que elas estão fazendo nas turmas, na creche, nos projetos... da professora ser escriba da criança. É, falei “ser escriba da criança”. Então, elas ficaram assim “mas gente...”.

Juliana (GFF): E isso foi falado.

Renata (GFF): A gente falou isso na formação, mas na prática elas não estavam conseguindo fazer essa... essa...

Juliana (GFF): Esse link né.

Renata (GFF): Esse link. Daquilo que foi abordado no curso com a prática delas. Essa reflexão elas não conseguiram fazer isso. E quando eu trago o exemplo no meu termo de visita e falo para as coordenadoras de fazer isso. E todas as situações de escrever com as crianças. Elas fizeram a feira, que o departamento de nutrição enviou um projeto pra elas desenvolverem na creche e a Nina participou do planejamento.

Nina (GFF): Da construção.

Renata (GFF): E aí eu falei “olha, aproveita esse momento da feira que tá sendo tão rico tão rico. As crianças estão amando, amando, fazer esse projeto. Então vamos fazer lista de compra com as crianças. Vocês falam que são a escriba das crianças. A plaquinha para colocar lá na banca da feira. Do que está sendo vendido naquela banca. Faça isso com as crianças para que elas vejam esse movimento de escrita”.

Nina (GFF): “confere com a criança, faz a lista antes, vai pra feira ‘oh vamos comprar o mamão. Cadê o mamão?’ E risca ali né”. Eu sugeri isso no projeto a gente fez essa orientação na supervisão de nutrição.

Renata (GFF): Aí eu vou, a gente vai reforçando nas nossas visitas como técnicas. Aproveitar todas essas situações, pra fazer essa relação ali da leitura com a escrita.

Nina (GFF): E vou te falar uma coisa, assim, eu não cheguei na creche sabendo o que eu sei. Eu fui aprendendo, eu fui aprendendo como elas, e mais me senti... Eu aprendi muito, porque eu percebi que a Secretaria de Educação. As técnicas eram um ponto de apoio pra mim. Porque, na época, quando eu entrei, elas iam pras creches e faziam as formações. Eu cheguei pra cá sabendo nada de creche, coordenando, então o que eu fazia, me apoiava nas formações. Mas era uma questão minha eu queria. Eu me sentia responsável por aquele grupo, pelas crianças, foi um processo formativo. Então, daí, eu percebi também a minha importância com essas formações.

Renata (GFF): É questão de estar aberto, porque também na mesma época que a Nina entrou eu trabalhava na creche. Assim q... era 2008 a Secretaria assume a educação, assume as creches, porque antes era da assistência né, na mão da assistência. Aí, a Secretaria passa a fazer formação com a gente. As técnicas passam a participar formação. E isso pra mim foi muito, muito enriquecedor, muito também, então essa abertura. Nossa... No meu, entendendo, de buscar também. Essa curiosidade de buscar material também, de aprofundar também, isso depende de cada pessoa. Do sentido que cada um produz, pra si. Então, quando a gente tá aberto pra isso. Pra entender que a gente não pode estabilizar nossa certeza. Que tem outras formas de fazer... Isso é fundamental, e buscar. É isso que a gente tem feito. É isso que a gente tá trazendo. Pelo menos eu tenho feito esse movimento com as creches que eu acompanho. Esse ano eu fui em todas as reuniões pedagógicas das 8 creches que eu acompanho.

Débora (GFC): sempre que elas [professoras da creche] precisam também ... elas nos procuram com alguma dúvida, alguma coisa, elas nos procuram. A gente dá um jeito de arrumar um horário para poder sanar as dúvidas delas. E às vezes, quando a gente também está com dúvidas, sempre procuramos a Renata. Ela está sempre muito solícita, respondendo às nossas perguntas.

Segundo as tutoras. a dupla função de formadora e técnica da SE do Departamento de Creches ampliou as possibilidades de responsividade das participantes, permitindo que os sujeitos respondessem com mais responsabilidade nessa relação. Isso pois elas entendem que a relação construída pelo afeto, como já

sinalizamos, impacta tanto na dinâmica do curso quanto fora dele quando, por exemplo, Débora afirma que procura a formadora e técnica e que sempre é respondida de maneira solícita.

Além disso, os enunciados produzidos pelas participantes sinalizam para a necessidade de um trabalho contínuo de formação quando Renata diz que “eu trago o exemplo no meu termo de visita e falo para as coordenadoras de fazer isso. E todas as situações de escrever com as crianças”, ou seja, retoma para seu diálogo como supervisora aquilo que é discutido na formação. Posto isso em tela, o fato de as formadoras também exercerem a função de técnicas da SE pode contribuir com a formação, pois “No que diz respeito às formações continuadas, se faz necessário acompanhamento sistemático das práticas docentes que atendem as demandas e dificuldades do cotidiano escolar” (Pompermaier, 2019, p. 92). Dessa forma, percebemos que as formadoras não se eximem do seu papel de formadoras, embora estejam em uma posição de fiscalizar as instituições.

Entendemos também que esse é um movimento do coletivo de trabalho, contribuindo para sustentar uma coerência teórica, o que facilita, a partir de uma certa capilaridade, as trocas ocorridas cotidianamente. A fala de Renata ampliou nossos questionamentos sobre os diferentes atores envolvidos na formação para bebês ao ressaltar as mudanças que ocorreram a partir do momento em que a gestão pública de creches de Juiz de Fora torna-se responsabilidade da Secretaria de Educação. Ao dialogarmos com esse enunciado e com a determinação do documento de Qualidade e Equidade de que as creches tenham “as condições de infraestrutura adequadas ao público atendido e necessárias à realização das práticas de **cuidar e educar**” (Brasil, 2024, p. 48 – grifo nosso), nos parece que o viés do “educar” só tem sido fortalecido pela SE há 17 anos, enquanto o cuidar deveria ganhar força nessas instituições devido ao assistencialismo, o que é ilustrado pelo fato de que “a Secretaria passa a fazer formação com a gente” (Renata). A forma pela qual esse papel vem sendo desempenhado por parte da SE se torna relevante para discutirmos esse outro lugar único de responsabilidade do órgão público. Essa discussão se dá no último tópico devido aos desdobramentos da questão e, antes disso, nos atemos a outra pergunta que Débora nos ajuda a construir.

Pesquisadoras: Como vocês compreendem as atribuições das coordenadoras de creche nessa formação?

Nina (GFF): O coordenador pedagógico é um formador. Ele não forma só nos dias de formação pedagógica. A formação acontece no cotidiano. A formação acontece quando você senta ali com o professor que tá com as crianças brincando no parquinho e tá ali no celular, oh, e muitas vezes fica e você fala “olha, mas olha que legal aquilo ali” e aponta alguma outra coisa. “Quem sabe, a gente não pensa num projeto assim, numa vivência desse jeito, olha só como a gente podia fazer” e chama essa professora. Eu já vi muitas práticas mudarem assim dessa maneira. E vai chamando “fulana, vem cá, dá uma chegadinha aqui rapidinho, lembra aquilo que a gente conversou?” isso é formação.

Juliana (GFF): E talvez eu acho que a ideia do município de trazer no chamamento o auxiliar de coordenação é pra isso. Pra coordenadora estar mais disponível para estar no dia a dia com as professoras. Porque divide o trabalho e ela consegue circular mais pelo espaço, ela tem.

Nina (GFF): e assim a coordenadora pedagógica precisa ter uma fala que busca teoria, mas ao mesmo tempo ela tem que ter essa teoria... fazer essa teoria chegar de forma mais simplificada, porque todo o grupo da creche precisa participar da formação né. São serviços gerais, são as cozinheiras, são... Então é aquele pessoal que não se formou que não quis, não está ali para isso, mas precisa participar. Não que eu entenda que não é importante, é muito importante que toda equipe participe da formação, porque todo mundo tá envolvido no processo de educação de desenvolvimento dessas crianças, mas aí o coordenador pedagógico precisa ter esse jogo de cintura de fazer essa teoria chegar de uma maneira que alcance todo mundo, é um jogo de cintura.

Carla (GFC): Lá na creche eu tento vivenciar com a equipe o que eu vivenciei. Eu ia, aí a gente senta. Aí a gente leva toda. Elas têm uma hora de planejamento na semana, que já é pouco e a gente pega dessa uma hora tempinho, pra a gente dar gotinhas homeopáticas do LEEI. E aí a gente leva assim, a importância de criar um cantinho acolhedor. A importância do livro, de saber olhar o livro. E aí a gente aproveita esses momentos e a reunião pedagógica também.

Amanda (GFC): Também, como a Carla falou, a gente tem esses encontros diários entre coordenação e professoras. Esse ano, praticamente metade da equipe está no LEEI. Na primeira versão do LEEI e metade tá no aperfeiçoamento. E a gente tem esses momentos de troca, esses diálogos. A questão das propostas, projeto desenvolvido, a gente tem essa parceria, de elas estarem realizando e a gente está acompanhando. Então, é nesses momentos e na reunião pedagógica, a gente sempre separa um tempo também para estar intensificando esse estudo.

Clarice (GFC): Também, lá na creche também acontece assim, né? A gente faz essa reflexão nos horários de planejamento e também nas reuniões pedagógicas.

Nina, que foi coordenadora de creche antes de ser técnica, ressalta que “é uma questão do coordenador pedagógico de exercer o papel dele de formador (...) Porque o coordenador pedagógico é um formador”. Nesse sentido, ao delegar às

coordenadoras o papel de “ter esse jogo de cintura de fazer essa teoria chegar de uma maneira que alcance todo mundo” (Nina), uma outra demanda é produzida para essas gestoras. A barreira, construída pela SE, para “estancar” esse problema é a contratação de auxiliares de coordenação. Isto é, em vez de propor uma resposta responsiva de longo prazo, como investimento em plano de carreira e condições de trabalho para as professoras de creche, é oferecida uma resposta de curta duração a qual pode, inclusive, deixar de existir a depender do governo municipal instaurado em Juiz de Fora.

A percepção de que a posição das coordenadoras, com a ajuda das auxiliares, é a de formadoras no cotidiano da creche se torna um problema quando isso significa um álibi utilizado para a SE se furtar da responsabilidade sobre a formação dessas profissionais. Isso pois é dever da SE garantir a formação das docentes que atuam com bebês, facilitando, inclusive, o aprofundamento das discussões acerca de concepções teóricas as quais sustentam a prática e vice-versa. Por ressaltar que as coordenadoras são uma das responsáveis pela formação desse diverso grupo de professoras que trabalham nas instituições, talvez seja preciso um maior reconhecimento do que seja o dever da SE para com essa formação, pois “um pensamento participativo é precisamente a compreensão emotivo-volitiva do existir como evento na sua singularidade concreta, sob a base do não-álibi no existir. Isto é, é um pensamento que age e se refere a si mesmo como único ator responsável” (Bakhtin, 2017, p. 102), com isso, reconhecer o papel fundamental desse lugar institucional que apenas a SE pode ocupar.

A participação das coordenadoras nessa discussão reforça essa ideia de que há uma sobrecarga das profissionais quando Carla nos informa que as professoras têm apenas 1 hora de planejamento na semana inteira, o que destoa das professoras de educação infantil que, em um cargo de 20 horas, possuem pouco mais de 6h para planejar suas atividades e dedicar-se à formação. Esse tempo reduzido nos remete ao questionamento levantado por Kramer “faltam ao professor autonomia e autoridade para enfrentar as adversidades ou faltam condições nas escolas para o exercício da autonomia e da autoridade?” (Kramer, 2013, p. 360). Atores responsáveis e responsivos na docência exigem contextos favoráveis para que isso ocorra em profundidade e além das “gotinhas homeopáticas”. A questão de Kramer sobre a importância dessas

condições para a atuação da professora com autonomia, aliados aos enunciados que dissertam acerca do papel da SE, nos convida a compor outras perguntas.

5.2.4. “Caí de paraquedas”

Pesquisadoras: Quais são as possibilidades que a SE oferece para a formação de professoras de creche?

Carla (GFC): Na creche, eu tenho refletido muito assim, essa questão do tempo, né? A gente precisa sim avançar. Não é uma questão que... Eu sei que vai para além de pensar o curso com essa necessidade, Mas como a nossa carga horária é muito extensa, né? Então a gente precisa... precisaria ter um momento dentro do nosso dia, da carga horária também, porque assim. A gente trabalha na creche de sete às cinco, né? E aí, e sair dali, né? Muita gente consegue, muita gente dá conta e tudo. Mas não é fácil.

Amanda (GFC): Não é.

Carla (GFC): Então, assim, ou diminuir um pouco essa carga horária para que tenha esse momento, essa hora, esse instante de formação. Ou propiciar essa formação ali dentro mesmo. É uma coisa muito utópica, assim, difícil de visualizar, mas isso eu acho. Eu acredito que prejudica muito a formação na creche.

Débora (GFC): Isso é verdade porque às vezes, lá na creche, por exemplo, a gente tem uma professora que o ano passado ela fez LEEI e ela adorou fazer. Mas esse ano, como ela tava terminando faculdade, ela tem duas filhas pequenas, marido, casa, aquela coisa toda. Ela chegou pra gente, pediu desculpa, né Amanda, pediu desculpa. Ela falou que esse ano, por mais que ela quisesse, infelizmente ela não conseguiria dar conta de terminar a graduação dela e de pegar a LEEI para fazer. Ela tem família... que tem aquela coisa toda. Então, ela falou que ia se sentir muito, muito cheio de responsabilidade. Ela não iria dar conta. Então ela preferiu nem entrar. Talvez, dependendo de acordo com que a Carla falou, se fosse uma carga horária menor ou dentro da nossa carga horária, ela, ela conseguiria fazer o curso. Por ela a gente ficou chateada porque ela até veio pedir desculpa, que infelizmente ela não poderia por conta disso, então acho que talvez seria algo que pudesse ser pensado.

Giovana (GFC): Eu sou uma situação ao contrário da dela. Eu parei as minhas pós pra dar conta de fazer, porque o dia que eu tenho para estudar é sábado. Aí eu parei elas porque tem aquele dia que não tem como. Tem quem passa o dia todo lá. Apesar de eu ter achado que no sábado foi melhor do que durante a semana, porque durante a semana aquela correria da creche o dia todo. Aí você sai, eu saía lá do Marumbi e a turma era no Jesuítas e moro no Nova Era. Então, assim eu circulava a cidade. Aí sim, aí pesou. Mas sendo um dia só, agora o sábado, o dia inteiro deu uma melhorada.

Carla (GFC): Assim, a gente consegue se organizar aquele sábado.

Giovana (GFC): Se organizar melhor. Mas se fosse já dentro da nossa carga horária, acho que ficaria melhor ainda.

Carla (GFC): Até porque assim o LEEI é encantador e maravilhoso e tudo. Mas ele é um curso exigente e tem que ser mesmo né? Na última live a professora Mônica estava falando e eu achei o máximo a fala dela “a gente não tem que facilitar pro o professor, não tem que dar textinho mais fácil, tem que mastigar. A gente tem... A gente é professor, a gente estuda”. Então a gente precisa ser cobrado. A gente precisa ter essa competência, entender que nós somos capazes e que precisamos ter essas competências. E aí para a gente conseguir, né, a gente precisa de tempo. Eu tô com meu projeto todo em andamento, tá tudo certinho, mas eu não consigo digitar, colocar lá. Até falei com a Renata, “Renata, esse sábado eu não vou porque eu tenho que digitar as coisas”. Ela “Não, cê vai sim. Depois, a gente dá um jeito de digitar”. Então assim, tem que se pensar nessa, nessa. Nesse tempo dedicado à formação.

Natasha (GFF): Na escola, o que elas conquistaram através de luta, não desvalorizando a escola, mas, mas elas conseguiram carreira, salário, extraclasse para planejamento, Bla Bla Bla Bla Bla... Isso a creche não tem. Eles não têm essa visão de luta e de busca. Então, o planejamento delas é 15 minutos, 20 minutos, meia hora, ali suados, correndo. Aí elas fazem

Juliana (GFF): Aí com crianças chorando, às vezes, elas levam aquele menino que tá ali, que não fica sem ela.

Natasha (GFF): Elas fazem relatório em casa, elas fazem o planejamento em casa, muito delas tiram delas, pra tá ali, elas não têm o ACVM. Então, assim, a busca delas é infinitamente maior do que uma professora da rede. É muito distante.

O diálogo construído nos sinaliza que o tempo para o comparecimento de professoras de creche em formações continuadas pode ser escasso, embora

“Os sistemas de ensino e as instituições que ofertam a Educação Infantil devem **definir e implementar estratégias de formação continuada** dos professores e das equipes de gestão escolar que atuam na Educação Infantil, focadas no aprofundamento e ampliação de seus saberes” (Brasil, 2024, p. 54 – grifo nosso).

Posto em tela, o fato de as professoras possuírem a barreira da indisponibilidade para comparecer aos cursos, somada a essa prescrição do documento de Qualidade e Equidade na Educação Infantil, entendemos que oferecer melhores condições de trabalho fortaleça a formação. Além disso, a docência na creche é majoritariamente exercida por mulheres que possuem ainda uma jornada de trabalho doméstica de trabalho, como exemplificou Débora, dificultando ainda mais a participação em cursos de formação.

Para mais, pensamos que uma formação a qual se propõe a qualificar as práticas de leitura e de escrita na educação infantil a partir de discussões sobre “Cultura, infância, linguagem, interação, subjetividade, assim como educação,

docência, leitura, escrita, literatura, entre outros, são conceitos cujos significados e inter-relações serão explorados no decorrer do curso” (Brasil, 2016, p. 13), isto é, com densidade, depende não só da presença durante as aulas, mas também de um tempo para a realização de tarefas, leituras, reflexão sobre a teoria e a prática, etc. O campo de estudos da educação se circunscreve nas ciências humanas e para produzir conhecimento nesse meio “o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração” (Bakhtin, 2011, p. 394). Então, se o tempo cronológico necessário para a participação é pouco, aquele destinado à maturação de ideias talvez possibilite uma reflexão superficial de “um material exigente quanto a sua apropriação” (Soares, 2023, p. 92).

Nas últimas falas desse diálogo, Natasha se contradiz ao dizer que as professoras de creche não têm “a visão de busca” por não terem a mesma condição trabalhista que professoras de escola, sendo que ela própria afirma que o esforço de uma professora de creche é maior, uma vez que as condições de trabalho são mais precárias. Essa fala é contraditória, pois parece deixar de lado a história da constituição dessa profissão na cidade de Juiz de Fora, que até 2008 era realizada pela Secretaria de Assistência. Essa percepção de que as professoras de creche não têm “essa visão de busca” pode ser usada, de forma errônea, como justificativa para a precarização da categoria, todavia é responsabilidade da SE do município o estabelecimento de condições dignas de trabalho para essas profissionais. Isso porque, de antemão, elas estão exercendo a docência tal qual professores que atuam em outras etapas da educação básica e, em segundo lugar, é papel da SE garantir essa formação de qualidade que beneficia as profissionais e os bebês.

Pesquisadoras: Como as condições de trabalho oferecidas pela SE impactam na formação desses profissionais?

Natasha (GFF): Sempre muito o que a gente fala é imediatista. Então, fui, falei elas fazem uma prática. Se eu passo um tempo sem retomar aquilo, volta uma prática que ela já carrega anteriormente.

Renata (GFF): É o que tá escrito no caderno lá de apresentação.

Juliana (GFF): É a mudança de prof... a rotatividade.

Natasha (GFF): Então, você ter essa continuidade de fala, de fala, de abordar todos esses temas. Às vezes, é exaustivo pra gente, porque... vamos colocar... eu tenho 8 anos que eu tô aqui. Então, tem 8 anos *risos* que eu falo a mesma coisa praticamente.

Nina (GFF): precisa ter uma remuneração adequada, pra você exigir uma escolaridade um pouco maior, uma formação, uma capacitação um pouco maior.

Giovana (GFC): Assim, eu tive uma dificuldade muito grande de fazer o LEEI ano passado, porque eu tive uma mudança na minha vida de troca de profissão. Eu trabalhava no comércio, do comércio, fui para a escola particular. Em poucos meses eu estava dentro da creche. A realidade de creche não bate com a realidade de uma escola particular. O ensinamento dentro da creche de um jeito assim. E foi um choque de realidade para mim. E pouco depois me chamaram... “Você quer fazer o LEEI?” “Tá, vou” sem saber o que era. E fui assim, caí de paraquedas sem saber realmente. Falei assim “Mas como eu gosto de aprender, eu gosto de ensinar. Vou lá ver o que que é” E foi um ano muito conturbado. Só dengue. Ano passado peguei três vezes, eu caí da escada, torci o pé. Foi uma confusão assim, generalizada na minha casa. E o marido? O marido com depressão. Com crise de ansiedade. Então foi aquele fuzuê, vice, mas “eu vou”.

A fala de Giovana corrobora com a das formadoras, quando ela apresenta uma trajetória profissional que foi acontecendo por “acaso”. Tendo em vista o perfil econômico e social da classe de professores, especialmente as de creche, os “professores em trânsito” (Linhares, 2006, p. 104) que “caem de paraquedas” (Giovana) na docência não são exceções, enquanto que “Os sistemas de ensino devem estabelecer estratégias específicas para a atração, permanência e fortalecimento dos vínculos institucionais dos profissionais que atuam na Educação Infantil” (Brasil, 2024, p. 54). Isso é um reflexo do regime de trabalho imposto a essa categoria ao, por exemplo, não existir plano de carreira para essas profissionais as quais trabalham por regime de contrato, o que gera uma rotatividade de professoras na creche.

As falas das técnicas exemplificam o porquê de formação e carreira serem “dois lados da mesma moeda”. Essa falta de investimento na carreira de professoras da creche dificulta a garantia de que “A docência na Educação Infantil deve ser exercida por professores habilitados em cursos de licenciatura em Pedagogia, ofertados em nível superior, admitida a formação mínima em curso normal de nível médio, na forma da legislação vigente” (Brasil, 2024, p. 54). Se, por um lado, a SE de JF oportuniza cursos de formação de qualidade para essas profissionais, por outro elas dispõem de condições insuficientes para responder com esse trabalho qualificado. Entendemos que se faz necessário uma revisão sobre como a carreira de docentes da creche de Juiz de Fora tem sido organizada em termos institucionais, pois, segundo Kramer (2013), a autonomia no magistério não se limita à formação de qualidade, mas

também às condições materiais de exercer a profissão, bem como ao pertencimento à classe do magistério.

Em vista disso decorre o reforço da estrutura que promove a crise contemporânea do ato, debatida por Mikhail Bakhtin (2017), uma vez que as docentes precisam escolher entre trabalhar na creche ou em outro lugar que talvez lhes ofereça melhores condições de vida. Segundo o filósofo russo, o dinheiro, produto final, se torna mais relevante que o processo do ato que o produz e, nesse cenário, as profissionais são levadas a buscar outros meios de obter sua sobrevivência e dignidade, pois, se por um lado a formação subsidia o trabalho, por outro a carreira o legitima. Portanto, percebemos que é importante haver uma formação de qualidade voltada para a leitura e escrita com bebês, porém ela é fragilizada se não há condições para a atuação desse profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu não havia encontrado uma resposta humana ao enigma. Mas muito mais, oh muito mais: encontrara o próprio enigma. (Clarice Lispector, 2020b, p. 142)

G. H. é uma personagem que tem a sua voz registrada por Clarice. A mulher realiza diversos questionamentos sobre a vida e sobre seu lugar no mundo ao se deparar com um inseto em seu quarto. Após tantas perguntas e reflexões, a personagem percebe não só a dificuldade em encontrar respostas para suas indagações, mas também a importância de reconhecer e refletir sobre os enigmas.

Em nossa pesquisa, iniciamos com alguns questionamentos sobre a formação de professores voltada para a leitura e a escrita e a concluiremos com outros, na medida em que, ao tentar constituir enunciados os quais respondessem a nossas indagações, as respostas que dialogaram conosco trouxeram outros enigmas. Com isso, nesta parte da dissertação, traremos considerações denominadas “finais”, não voltando-se para uma conclusão “fechada”, mas sim por ser um esforço de amarrar as discussões que realizamos com o movimento da pesquisa, sinalizando alguns enigmas para os quais ainda propomos reflexões.

Durante meu percurso profissional e acadêmico tive a oportunidade de trabalhar como suporte técnico em um curso de formação o qual oferece material, estrutura e discussões de qualidade para a formação de professoras e de gestoras da Educação Infantil. Ao observar as reuniões da equipe e os encontros de formação, os diálogos que eram ali construídos produziam dúvidas a respeito da formação continuada para a leitura e escrita, principalmente àquela voltada a profissionais da creche. Desse modo, constituiu-se a seguinte questão, que ensejou esta pesquisa: quais são os significados atribuídos por coordenadoras pedagógicas e técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora aos seus papéis na formação continuada de professoras de creche voltada à leitura e à escrita com bebês e crianças bem pequenas? Então, pensando a partir do viés Bakhtiniano adotado em nosso trabalho, entendemos como relevante compreender a formação em sua totalidade.

Inicialmente, é preciso contextualizar a docência na creche no contexto específico em que se realizou a pesquisa para discutirmos a formação das profissionais que a realizam. Nesta pesquisa, tratamos da formação para a docência

com bebês e crianças bem pequenas na cidade de Juiz de Fora, e o cenário histórico-cultural em que essa prática profissional tem se dado é fundamental para conhecermos como ela ocorre nos dias de hoje. Historicamente, a imagem dos profissionais da creche a qual tem sido construída é de um cuidador, deixando o “educar” em segundo plano. Araújo (2019) concluiu em sua tese que, embora as creches, desde 2008, sejam supervisionadas pela SE-JF, a transição desse equipamento da área da assistência para a da educação foi incompleta e tardia. Isso gerou uma ambiguidade representada pelo termo “creches parceiras” em que a Secretaria de Educação supervisiona o trabalho pedagógico realizado nas instituições, e Associações da sociedade civil são responsáveis por geri-las. Percebemos que essa “incompletude” deixa a creche e os seus profissionais em um lugar mais vulnerável, uma vez que as condições de trabalho são precárias e inferiores às de professores e de gestores de pré-escolas e escolas do município, com repercussões nos baixos salários e ausência de plano de carreira das docentes.

É nesse cenário que buscamos **discutir a formação de professores de creche como ato responsivo e responsável**, entendendo que a docência é também esse ato, dado que os profissionais da creche se constituem em uma relação dialógica e alteritária com os bebês, a qual lhes convoca à responsividade. Tendo isso em vista, tratamos a formação continuada como um evento dialógico de produção de enunciados, logo, constituído em relações alteritárias, pois o conhecimento é produzido no contraponto dos enunciados que são proferidos por um outro. Assim, tomamos a formação continuada como uma relação humana na qual se produz cultura com o outro. Essa relação pode ser indiferente ou constituída de responsabilidade e responsividade, pois o reconhecimento do outro e do seu papel na formação convocaria o sujeito a assumir compromissos éticos e inalienáveis na interação.

Alicerçadas nessa concepção de formação e docência, buscamos **compreender como diferentes sujeitos compreendem seu papel de formadores das professoras da creche**.

A partir dos diálogos que realizamos com técnicas e coordenadoras da creche, pontuamos, neste texto, alguns aspectos os quais podem contribuir com a forma pela qual tutoras e cursistas se entendem nessa formação. Por um lado, as formadoras parecem perceber que um de seus papéis é o de mediadora não só de textos teóricos, mas também literários, sendo essa mediação constituída com afeto e acolhimento.

Sendo assim, elas se colocam no papel de promover o diálogo sobre tais conhecimentos com o objetivo de ampliar o repertório das cursistas e construir com elas concepções sobre a docência na creche para qualificar as práticas de leitura e de escrita com bebês. Além disso, as tutoras, por também serem técnicas da SE-JF, acompanham essa formação no cotidiano da creche ao realizarem orientações pedagógicas durante as visitas e/ou via contato pelas redes sociais quando as cursistas solicitam. Dessa forma, as formadoras do curso LEEI-JF, edição 2023, atuam(ram) tanto como mediadoras das discussões quanto como incentivadoras da participação das cursistas no curso, por meio do afeto e disponibilidade. Desse modo, podemos falar de uma mediação que envolve as dimensões da ciência, da arte e da vida, extrapolando uma abordagem técnica da formação e expandindo-a para uma dimensão cultural.

Por outro lado, as coordenadoras que participaram do segundo grupo focal nos indicaram que o seu papel nessa formação seria o de participar das discussões, realizar leituras e tarefas, bem como estimular as professoras da creche em que trabalham a participar do curso. Esse estímulo pode ocorrer com: auxílio na realização das tarefas propostas pela formação, disponibilização das reuniões de planejamento para discussão das unidades e orientações no dia a dia da creche articuladas às interações nos encontros de formação. Portanto, às coordenadoras é atribuído o papel de “ponte” entre a densidade teórica do curso e as professoras. Essa função é produzida pelo contexto de formação fragilizada das professoras, bem como de trabalho na creche, no qual a sobrecarga das profissionais, nesse caso, da coordenadora, é, de certo modo, naturalizada. Assim, as coordenadoras, que são as gestoras pedagógicas da creche, se veem em uma dupla tarefa: a de se formar e de formar as professoras, já que é preciso criar condições imateriais – apropriação teórica – e materiais – disponibilidade de tempo para o curso – as quais dizem respeito, sobretudo, às condições de trabalho e à formação das professoras.

Ao cotejar as perspectivas de diferentes atores do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil acerca do que seja o papel da formação para o trabalho com a leitura e a escrita na creche, percebemos que o curso pode desempenhar a função de fortalecedor das práticas docentes por meio da discussão teórica. Em ambos os grupos, as participantes enunciaram que, a partir dos diálogos e das ações promovidas pelo LEEI, repensaram suas práticas com base nas teorias, mas,

sobretudo, com base nas interações, além de perceber que o trabalho de professoras da creche, participantes do curso, foi sendo transformado ao longo dos estudos. As mudanças mencionadas são, principalmente, acerca de como as professoras voltam seu olhar para as respostas de bebês e crianças para construir as interações em sala, numa atitude responsiva a eles além de subsidiar os relatórios de acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento dos pequenos e sobre a importância dada à qualidade dos livros que medeiam a prática docente. Posto isso em tela, entendemos que uma formação a qual se volta para a leitura e escrita com bebês tem o papel de discutir tanto a relação entre bebês e professoras, quanto os objetos culturais que fecham esse “triângulo amoroso” (Reyes, 2010).

Ainda do ponto de vista do trabalho com os livros de literatura, os dois grupos que participaram dos grupos focais produziram a discussão referente à relação das profissionais com a literatura, sendo o curso um momento em que as envolvidas nas tertúlias e nas oficinas ampliavam seu repertório, ao mesmo tempo em que adensavam seu processo de humanização por meio das experiências estéticas. O movimento de formação cultural é uma das propostas do curso, a qual, de acordo com as participantes da pesquisa, é importante para a formação profissional e pessoal das cursistas. Então, percebemos que qualificar as práticas docentes significa, também, oportunizar às profissionais momentos nos quais experimentem aquilo que proporcionariam aos bebês, o que corresponde à perspectiva do curso de uma homologia de processos.

O cenário profissional em que as professoras de creche estão inseridas é um tópico ressaltado nas interações dos dois grupos focais. As condições precárias de trabalho foram colocadas como um dificultador para que a formação se reflita de forma mais efetiva na prática. Pelo prisma das formadoras, essa precariedade prejudica, por exemplo, a permanência de profissionais atuando na etapa. Logo, a qualificação do corpo docente que atua com bebês repercute de forma frágil nessa atuação, pois as profissionais formadas passam, às vezes num curto espaço de tempo, a atuar em outra etapa. Por outro ângulo, as coordenadoras sinalizam que se tivessem, por exemplo, mais tempo para realizar as atividades do curso, tanto elas, quanto as professoras, poderiam realizar as tarefas, as leituras, as discussões com mais profundidade. Além disso, o LEEI propõe uma formação em rede, em que gestores e docentes dialoguem não só no âmbito do curso, mas também no cotidiano da

instituição. Isso é uma tarefa difícil, tendo em vista o regime de trabalho de 40h das professoras da creche, em que apenas 1 ou 2 horas semanais são dedicadas a atividades de formação, o que se contrapõem à situação das professoras da rede, que dispõem de 6h e 40 minutos semanais dedicadas à formação e planejamento, numa jornada de 20 horas semanais.

Em tempo, retomamos o nosso questionamento sobre a mecanização dos atos. Mikhail Bakhtin afirma que, na perspectiva de uma sociedade pautada pelo capital, há uma predileção do produto em detrimento do processo do ato. No contexto histórico da creche e com base nas respostas dos sujeitos da pesquisa, compreendemos que, embora haja um esforço da SE de oferecer uma formação continuada de qualidade às docentes da creche, ainda há lacunas sobre o investimento na carreira dessas profissionais que interferem nas possibilidades de a formação repercutir, de forma efetiva, em sua atuação profissional. Nesse sentido, por um lado busca-se a qualificação das práticas como um produto do curso LEEI, por outro ainda falta proporcionar as condições necessárias para que o processo da formação seja realizado efetivamente. Com isso, entendemos que a formação de qualidade e a carreira bem estruturada são duas faces da mesma moeda e ambas constituem a identidade desse profissional que atua com bebês.

A interação que tivemos com essas profissionais possibilitou nos aproximarmos do que seria o trabalho com a leitura e escrita na creche, segundo o que os sujeitos da pesquisa compreendem. O exemplo citado por Giovana, em que uma professora realiza a leitura de um livro literário com crianças bem pequenas e, na esteira das respostas deles, planeja as próximas práticas docentes, é elucidativo para entender como elas compreendem a prática. Nesse relato, a cursista atribui valor positivo às ações da professora, apoiadas em uma relação alteritária em que as respostas das crianças convocam a docente à responsividade, possibilitando que a turma também participe do processo de produção da aula. O destaque vai ao encontro do que as formadoras entendem sobre o trabalho com a leitura na creche, uma vez que “A literatura vale por si só” (Renata) e “Não tem necessidade de ter um produto final” (Juliana). Portanto, percebemos que, para os grupos focais, o trabalho com a leitura na creche é construído a partir da relação entre bebês – livros – professoras, na qual o fundamental não é um resultado ligeiramente visível, como aqueles que

encontramos em folhas de xerox, mas sim a qualidade das interações com o texto e o desenvolvimento do bebê.

No que concerne às práticas com a escrita, entendemos os textos escritos como bens culturais que contribuem para o processo de humanização de bebês, com a construção de sentidos a partir da experiência com o livro. Assim, defendemos que o acesso à palavra escrita é direito do bebê e da criança bem pequena, especialmente em instituições de educação infantil. Tal acesso se dá mediado pela professora, uma vez que os bebês não têm total autonomia para realizar a leitura das palavras. Nesse sentido, compreendemos que a leitura se coloca como um “jogo de sentidos” em que aspectos de forma e conteúdo fazem parte dessa produção, como entonação da voz, gestos, escolha de palavras, enredo, pela professora mediadora. Portanto, a leitura compartilhada com o bebê pode ser um momento de diálogo com o pensamento do outro, oportunizando a construção de uma relação alteritária entre os sujeitos.

As formadoras exemplificaram o que viria a ser uma prática adequada com as orientações as quais direcionaram a profissionais de uma creche. Na ocasião, elas fomentaram que as professoras exercessem o papel de escriba de uma turma para construir uma lista de compras. Essa prática estaria inserida em um projeto com o departamento de nutrição, indicando que a perspectiva delas sobre a prática da escrita na creche volta-se para a apropriação de gêneros discursivos pelas suas características socioculturais, ao invés de adotar um processo de alfabetização precoce.

Portanto, em nossa pesquisa, tivemos acesso ao que formadoras e coordenadoras compreendem sobre a formação continuada e o trabalho com a leitura e a escrita na creche, desdobrando questionamentos sobre: como as professoras que atuam diretamente com bebês entendem sua prática e sua formação para a leitura e a escrita? Até que ponto a formação oferecida pelo LEEI contribui (ou não) para as práticas das professoras? Construir momentos para a fruição estética com a literatura colaborou com a formação cultural das professoras? Quais são as demandas que as professoras têm sobre a formação continuada e a condição de trabalho na creche? Esses são enigmas pelos quais nos deparamos ao longo desta pesquisa, e esperamos que possam alimentar os diálogos a respeito da constituição da docência na creche.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Beth Brait, (org.). – São Paulo: Contexto, 2006, p.95 – p.114.

ARAÚJO, Cristina Batista de. Formação docente: sujeitos, saberes e práticas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.6, n.6, p. 20-28, mai. 2019.

Disponível em: <

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/49>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ARAÚJO, Víviam Carvalho de. **O Programa Proinfância e seus desdobramentos: o caso do município de Juiz de Fora/MG**. 2019. 290 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da obra de Dostoiévski**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 32, 2022.

BAJOUR, Cecília. **Cartografia dos encontros: Literatura, silêncio e mediação**. Tradução Lauro Freitas. São Paulo: Selo Emilia, 2023.

BAPTISTA, Mônica Correia; BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiane. Educação infantil e gênese do processo de construção do leitor. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (Orgs.). **Literatura Infantil e Juvenil: do literário a outras manifestações**. Copiart: Tubarão, 2016.

BAPTISTA, Mônica Correia; BARRETO, Angela Rabelo; CORSINO, Patrícia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; NUNES, Maria Fernandes Rezende. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: 2016. p. 109-126.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: obras escolhidas II**. [Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho, José Carlos Martins Barbosa]. Editora Brasiliense: São Paulo, 1987.

BRASIL. **Caderno de apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf . Acesso em: 26 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 26 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL Princípios, Normatização e Políticas Públicas**. Brasília, DF: MEC, 2024. p. 68.

CADERMATORI, Lígia. As narratividades. *In: Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações*. Monica Correia Baptista, et. Al (org.). – Brasília: MEC, 2015, p.31 – p.38.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. 2016. 334 ff. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2016.

CARRASCOZA, José Anzanello. **O homem que lia pessoas**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

CENTENO, Eloiza Rodrigues. **Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros**. 2020. 165 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2020.

COLEMAN, James Samuel. Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. **Human Organization**. V. 17, 1958, p. 28-36

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

DANTON, Gian. **OS DOZE TRABALHOS DE HÉRCULES**. Edição Kindle, 2022.

DEWES, João Osvaldo. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos**. Monografia (Bacharelado em Estatística) – 53 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Matemática, Departamento de Estatística. Porto Alegre, 2013.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Memórias do subsolo**. São Paulo: Editora 34, 2009.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Gente pobre**. Jandira: Principis, 2021.

ECO, Humberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994..

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. *In: Bakhtin: outros conceitos-chave*. Beth Brait, (org.). – São Paulo: Contexto, 2006, p.161 – p.194.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOODMAN, Leo Aria. Snowball campling. **The Annals of Mathematical Statistics**. v.32, 1961. P. 148-170.

GONÇALVES, Fernanda. O DESCOMEÇO DO VERBO: A RELAÇÃO DOS BEBÊS COM OS LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL *In: REUNIÃO NACIONAL ANPEd, XL.*, 2023, Manaus. Anais [...] Rio de Janeiro: ANPEd, 2023.

GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004

KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. 2000 n.14, p.5-18.

KRAMER, Sonia. FORMAÇÃO E RESPONSABILIDADE: ESCUTANDO MIKHAIL BAKHTIN E MARTIN BUBER. *In: Kramer, Sonia; Nunes, Maria Fernandes.; Carvalho, Maria Cristina (orgs).* **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

LERAY, Marjolaine. **Uma chapeuzinho vermelho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

LÓPEZ, María Emilia. OS BEBÊS, AS PROFESSORAS E A LITERATURA: UM TRIÂNGULO AMOROSO. *In: Brasil.* **Bebês como leitores e autores**. Brasília: 2016. p. 15-46.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de janeiro: Rocco, 2020. p. 108 – 110.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G.H.** Rio de janeiro: Rocco, 2020b.

LINHARES, Hilda Aparecida da Silva Micarello. Linguagem, cultura e formação de professores: trajetórias de pesquisa, docência e extensão. *In: FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; LINHARES, Hilda Aparecida da Silva Micarello.* **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. (18 – 39).

LINHARES, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade**. 2006. 212 f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2006.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. *In: Bakhtin: outros conceitos-chave*. Beth Brait, (org.). – São Paulo: Contexto, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125059>>.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PEREIRA, Dayenne de Souza Bassut. **A escolha de livros de literatura infantil por professoras da educação infantil**. 2022. 173 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2022.

PESSANHA, Simone Eliane dos Santos. **Literatura infantil: a prática pedagógica de uma professora de creche**. 2020. 160 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2020.

POMPERMAIER, Odavilma Calado. **A prática com a cultura escrita na educação infantil: desafios e possibilidades**. 2019. 117 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Santarém, 2019.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN: DESCAMINHO DO PENSAR. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista. v. 7., n. 9, p. 95- 114, jan./jun. 2018

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Camps de. **Índex**. 12. ed. São Paulo: Global, 2004.

REYES, Y.. **A casa imaginária**. São Paulo: Global, 2010.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. In: *Brasil. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender*. Brasília: 2016. p. 15-54.

RODRIGUES, Luziane Patricio Siqueira. Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?. In: REUNIÃO NACIONAL ANPEd, XXXIX., 2019, Niterói. Anais [...] Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO “ESTADO DA ARTE” EM EDUCAÇÃO. **Diálogo Educ., Curitiba**, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. In: **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 141-160, jan./abr. 2015.

SALUTTO, Nazareth. “Será que é mágica?” Reflexões sobre interações entre adultos, bebês e livros In: REUNIÃO NACIONAL ANPEd, XXXX., 2021, Belém. Anais [...] Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. GERAÇÕES E ALTERIDADE: INTERROGAÇÕES A PARTIR DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> >.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (Juiz de Fora). ACVM – Profissionais do magistério podem utilizar benefício para aquisição de materiais pedagógicos. **Portal de notícias (Prefeitura de Juiz de Fora)**, Juiz de Fora, 28 jul. 2010. Seção SE. Disponível em:

<https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=25285#:~:text=A%20ACVM%2C%20que%20foi%20liberada,exceto%20aos%20licenciados%20sem%20remunera%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Pablo Luiz de Faria Vieira da. **Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro**. 2020. 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2020.

SOARES, Marlúcia Corrêa. **Percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 sobre suas práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições institucionais em que se dão essas práticas**. 2023. 128 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2023.

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin: roteiro de leitura comentado**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

TEBET, Gabriela. G. C.. **Estudos de Bebês e diálogos com a Sociologia**. São Carlos: Pedro e João, 2019.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIGOSTKI, Lev Semenovich, **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina. 3. ed. São Paulo: Editora 35, 2021.

ANEXO A – Roteiro de perguntas grupo focal formadoras

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL – FORMADORAS

- Pedir para que fale o nome e a função/turma que trabalhou no LEEI.
- Elemento disparador: vídeo de encerramento LEEI 2023.

BLOCO 1 – Percepções sobre a formação

Como vocês descreveriam a relação de vocês com as cursistas?

Quais eram as demandas que essas profissionais levantavam? E as específicas para o trabalho com a leitura e a escrita?

Como a formação continuada pode contribuir com essas demandas?

Quais são as outras formações em que vocês já atuaram?

Elas conseguiram contribuir com essas demandas da creche? Quais demandas e de que forma?

Quais são as demandas que as formações ainda não conseguem atingir?

Como vocês acham que elas poderiam atingir?

BLOCO 2 – Experiência profissional/particular com formação

Essas experiências de formação contribuíram para vocês com o trabalho com a leitura e a escrita na creche?

Se contribuiu, como?

Há algum outro elemento que possa ter contribuído com o trabalho de vocês com a leitura e escrita na creche? Como contribuiu?

Quais são(foram) os maiores desafios que vocês enfrentam(ram) como formadoras?

ANEXO B – Roteiro de perguntas grupo focal coordenadoras

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL – COORDENADORAS

Local: SE-JF

- Pedir para que fale o nome e a função que ocupa e por quanto tempo.
- Elemento disparador: vídeo de encerramento LEEI 2023.

BLOCO 1 – Percepções sobre a formação

Como vocês descreveriam a relação de vocês com as tutoras e as coordenadoras?

Quais eram as demandas que essas profissionais levantavam? E as específicas para o trabalho com a leitura e a escrita?

Como a formação continuada pode contribuir com essas demandas?

Quais são as outras formações em que vocês já participaram?

Elas conseguiram contribuir com essas demandas da creche? Quais demandas e de que forma?

Quais são as demandas que as formações ainda não conseguem atingir?

Como vocês acham que elas poderiam atingir?

BLOCO 2 – Experiência profissional/particular com formação

Essas experiências de formação contribuíram para vocês com o trabalho com a leitura e a escrita na creche?

Se contribuiu, como?

Há algum outro elemento que possa ter contribuído com o trabalho de vocês com a leitura e escrita na creche? Como contribuiu?

Quais são(foram) os maiores desafios que vocês enfrentam(ram) como coordenadoras?

Qual é a relação de vocês com as professoras?