Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida de Souza
Organizadoras



ATOS CULTURAIS DE LER E ESCREVER:

diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a Alfabetização Humanizadora

Vol. II

Pedro & João editores

Atos culturais de ler e escrever:

diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a Alfabetização Humanizadora

Volume II

Pedro & João
editores

Fernanda Duarte Araújo Silva
Vilma Aparecida de Souza
(Organizadoras)

Atos culturais de ler e escrever:

diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a Alfabetização Humanizadora

Volume II

Financiamento:











Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fernanda Duarte Araújo Silva; Vilma Aparecida de Souza [Orgs.]

Atos culturais de ler e escrever: diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a Alfabetização Humanizadora. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 329p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3356-7 [Impresso]
978-65-265-3357-4 [Digital]

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Literatura. 4. Alfabetização. 5. ProLEEI. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ilustração da capa: Aline Monda
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Revisão: Lourdes Kaminski
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **9**
Fernanda Duarte Araújo Silva

COMPREENDER A APRESENTAÇÃO DA CULTURA ESCRITA PARA AS NOVAS GERAÇÕES NO SÉCULO XXI **15**
Suely Amaral Mello

Seção I - Alfabetização Humanizadora e Cultura Escrita

ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS DIÁLOGOS **33**
Daniella Salviana Faria
Fernanda Duarte Araújo Silva

ENTRE LEITURA, IMAGINAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: A LITERATURA COMO CAMINHO PARA UMA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA **59**
Gabrielle Fernandes Martins
Maria Eduarda Manzan Peixoto

Seção II - Literatura e Formação de Leitores na Infância

ATIVIDADE PEDAGÓGICA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES **83**
Camila Turati Pessoa
Mariana Lins e Silva Costa

DIGA-ME: A LITERATURA AINDA PODE SER EXPERIÊNCIA NA ESCOLA? **101**
Laura Mesquita Carvalho
Fernanda Duarte Araújo Silva

A MEDIAÇÃO LITERÁRIA E A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO: O ENCONTRO COM _ERNESTO_ E A PARTILHA DE VOZES NA ALFABETIZAÇÃO **119**
Josiane Xavier Theláu Campos
Dania Monteiro Vieira Costa

Seção III - ProLEEI: Formação Docente e Práticas de Linguagem na Educação Infantil

PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO ESCALONADO NA UFSCAR. **155**
Andrea Braga Moruzzi
Laura Rodrigues Paim Pamplona

EXPERIÊNCIAS CULTURAIS E SOCIAIS DAS FORMADORAS MUNICIPAIS DO PROGRAMA LEITURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (ProLEEI - UFVJM) **173**
Maria Amélia de Castro Cotta
Elisete Rodrigues Souza
Bárbara Carvalho Ferreira

DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA FREINET E O ProLEEI **189**
Lucianna Magri de Melo Munhoz

Horizontes e Potencialidades do Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – ProLEEI (Ciclo 2025-2026) 207
Érika Christina Kohle
Vanilda Gonçalves de Lima

OS FIOS DA ESCRITA NO ProLEEI 2024: A ESCRITA NARRATIVA E A TESSITURA DA PROFESSORA-AUTORA NO POLO UNICAMP 233
Heloísa Helena Dias Martins Proença
Renata Barroso de Siqueira Frauendorf
Guilherme do Val Toledo Prado

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS 257
Alexsandra Lucia de Andrade

ENTRE BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS E CULTURA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ProLEEI 271
Helenice Christina Lima Silva

OVO OU SEMENTE? – PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO LEEI À LUZ DAS TÉCNICAS FREINET E DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL 291
Renata Junqueira de Souza
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
Thayse Palmela Nogueira

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 321

APRESENTAÇÃO

Este livro, agora em seu Volume 2, foi construído a partir do encontro entre pesquisa, formação docente, literatura e compromisso com os direitos das crianças. Reunindo reflexões teóricas, experiências formativas e análises de práticas pedagógicas, a obra aprofunda o debate sobre a alfabetização humanizadora, a literatura e as múltiplas formas de inserção das crianças na cultura escrita desde a Educação Infantil, tendo como importante horizonte as experiências construídas no âmbito do Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI).

Instituído pelo Ministério da Educação como uma política pública nacional de formação continuada, o ProLEEI tem desempenhado papel fundamental na consolidação de uma concepção de leitura e escrita comprometida com a infância, com os direitos das crianças e com sua formação cultural. Em um cenário historicamente marcado por tensões entre a antecipação da escolarização e o reconhecimento das especificidades da Educação Infantil, o programa reafirma a leitura, a escrita, a oralidade, o brincar, a literatura e as experiências estéticas como dimensões fundamentais da formação humana.

Mais do que um curso ou uma ação formativa pontual, o ProLEEI constitui um movimento nacional de fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas, promovendo o diálogo entre universidade, redes de ensino e instituições de Educação Infantil. Ao valorizar os saberes docentes, a reflexão coletiva e a articulação entre teoria e prática, o programa tem contribuído para a construção de novas compreensões sobre o lugar da linguagem escrita na infância e sobre o papel da escola na formação de leitores e participantes da cultura escrita.

Abrindo as discussões deste volume, Suely Amaral Mello, no texto "Compreender a apresentação da cultura escrita para as novas gerações no século XXI", convida-nos a refletir sobre os modos como apresentamos a cultura escrita às crianças e sobre as concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento que orientam esse processo. Sua reflexão oferece importantes elementos para pensar uma relação com a escrita que ultrapasse práticas mecânicas e antecipatórias e considere sua dimensão cultural e humana.

A organização do livro prossegue em três seções que dialogam entre si e expressam diferentes perspectivas sobre alfabetização humanizadora, literatura, formação de leitores, cultura escrita e formação docente.

Na Seção I – Alfabetização Humanizadora e Cultura Escrita, são reunidos dois capítulos que discutem os fundamentos de uma alfabetização comprometida com a formação humana e com as especificidades da Educação Infantil. No capítulo "Alfabetização Humanizadora e a Educação Infantil: possíveis diálogos", Daniella Salviana Faria e Fernanda Duarte Araújo Silva discutem aproximações entre os princípios da Alfabetização Humanizadora e a Educação Infantil, problematizando concepções que reduzem a relação das crianças com a escrita ao domínio precoce e mecânico do sistema alfabético. As autoras defendem uma aproximação com a cultura escrita vinculada às experiências, às relações sociais e às necessidades de expressão e comunicação das crianças.

Em "Entre leitura, imaginação e formação humana: a literatura como caminho para uma alfabetização humanizadora", Gabrielle Fernandes Martins e Maria Eduarda Manzan Peixoto colocam em diálogo literatura, imaginação e formação humana, destacando as possibilidades da experiência literária para uma relação mais ampla e significativa com a linguagem. O texto contribui para compreender a literatura como dimensão constitutiva da formação humana e como possibilidade de ampliação das experiências culturais das crianças.

Na Seção II – Literatura e formação de leitores na infância, o olhar volta-se mais diretamente para a literatura, a mediação e a formação de leitores. Camila Turati Pessoa e Mariana Lins e Silva Costa, em "Atividade pedagógica e infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação de leitores", discutem a formação de leitores a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, colocando em evidência a atividade pedagógica e o papel das mediações na relação das crianças com a leitura e a literatura.

No capítulo "Diga-me: a literatura ainda pode ser experiência na escola?", Laura Mesquita Carvalho e Fernanda Duarte Araújo Silva interrogam o lugar ocupado pela literatura no contexto escolar. A questão proposta no próprio título mobiliza a reflexão sobre práticas que podem reduzir a obra literária a instrumento pedagógico e sobre as condições necessárias para preservar sua dimensão estética, artística e experiencial.

Encerrando a seção, Josiane Xavier Theláu Campos e Dania Monteiro Vieira Costa apresentam "A mediação literária e a constituição do leitor responsivo: o encontro com Ernesto e a partilha de vozes na alfabetização". O capítulo coloca em discussão a mediação literária e a constituição do leitor responsivo, tomando o encontro com a obra "Ernesto" como possibilidade de interlocução, produção de sentidos e partilha de vozes.

Por sua vez, a Seção III – ProLEEI: formação docente e práticas de linguagem na Educação Infantil, reúne oito capítulos que aproximam o leitor de diferentes experiências, análises e processos formativos relacionados ao ProLEEI e às práticas de leitura, escrita e literatura. Andrea Braga Moruzzi e Laura Rodrigues Paim Pamplona, em "Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil: potencialidades e desafios na implementação do modelo escalonado na UFSCar", analisam a implementação do ProLEEI no contexto da UFSCar, evidenciando potencialidades e desafios relacionados ao modelo escalonado de formação.

Em "Experiências culturais e sociais das formadoras municipais do Programa Leitura Escrita na Educação Infantil

(ProLEEI – UFVJM)", Maria Amélia de Castro Cotta, Elisete Rodrigues Souza e Bárbara Carvalho Ferreira voltam-se às experiências culturais e sociais das formadoras municipais, permitindo refletir sobre os sujeitos que participam da formação e os repertórios que atravessam seus percursos.

Na continuidade, Lucianna Magri de Melo Munhoz, no capítulo "Diálogos entre a Pedagogia Freinet e o ProLEEI", estabelece aproximações entre princípios da Pedagogia Freinet e as discussões realizadas no âmbito do Programa, oferecendo elementos para pensar práticas pedagógicas relacionadas à participação das crianças e à cultura escrita.

O capítulo "Os fios da escrita no ProLEEI 2024: a escrita narrativa e a tessitura da professora-autora no polo Unicamp", de Heloísa Helena Dias Martins Proença, Renata Barroso de Siqueira Frauendorf e Guilherme do Val Toledo Prado, focaliza a escrita narrativa no processo formativo e a constituição da professora-autora, destacando a escrita como experiência de elaboração, reflexão e produção de conhecimento sobre a prática docente.

Em "A literatura na Educação Infantil: mediação, experiência estética e construção de sentidos", Alexsandra Lucia de Andrade aborda a literatura no contexto da Educação Infantil, enfatizando a mediação, a experiência estética e os processos de construção de sentidos que emergem do encontro com a obra literária.

Helenice Christina Lima Silva, em "Entre brincadeiras simbólicas e cultura escrita: uma experiência a partir do ProLEEI", coloca em relação brincadeira simbólica e cultura escrita, evidenciando possibilidades de aproximação das crianças com diferentes práticas de linguagem sem desconsiderar o lugar do brincar na Educação Infantil.

Por fim, Renata Junqueira de Souza, Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto e Thayse Palmela Nogueira apresentam "Ovo ou semente? – práticas de leitura e escrita no LEEI à luz das técnicas Freinet e da Teoria Histórico-Cultural". O capítulo articula práticas de leitura e escrita, técnicas Freinet e fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, contribuindo para a reflexão sobre outras

possibilidades de organização das experiências das crianças com a linguagem escrita.

O conjunto dos capítulos evidencia que pensar a leitura e a escrita na Educação Infantil exige superar tanto a antecipação de práticas escolarizantes quanto perspectivas que afastam as crianças da cultura escrita. Trata-se de reconhecer que elas vivem em uma sociedade atravessada pela escrita e têm direito de participar dessa cultura de maneira significativa, em experiências que respeitem suas formas de aprender, brincar, imaginar, criar, narrar, perguntar e produzir sentidos.

Os textos também mostram a relevância da formação docente nesse processo. As experiências produzidas em diferentes universidades e territórios permitem perceber o ProLEEI não como uma experiência homogênea, mas como uma política que ganha concretude nas relações estabelecidas entre universidades, redes de ensino, formadoras e professoras da Educação Infantil.

Mais do que uma coletânea de estudos acadêmicos, este livro expressa a potência das políticas públicas de formação docente quando fundamentadas no diálogo, na pesquisa e na valorização da experiência. Ao registrar percursos construídos coletivamente em diferentes contextos educativos do país, a obra contribui para ampliar o debate sobre a formação continuada e fortalecer o compromisso com uma Educação Infantil democrática, culturalmente rica e comprometida com os direitos das crianças.

Assim, este segundo volume constitui também um registro de experiências, estudos e reflexões que atravessam o ProLEEI e o campo da Educação Infantil brasileira. Em seus capítulos ecoa a defesa do direito das crianças à linguagem, à literatura, à cultura, à brincadeira e à participação. Ecoa, igualmente, a compreensão de que a leitura e a escrita precisam ser vividas como experiências humanas, culturais e sociais, inseparáveis da imaginação, da criação e dos encontros que constituem a vida coletiva.

Que esta obra possa inspirar novas reflexões, fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a infância e ampliar os diálogos em torno da leitura, da escrita e da literatura na Educação

Infantil. Que suas páginas contribuam para reafirmar a importância de políticas públicas como o ProLEEI e para a construção de uma educação que reconheça cada criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa do mundo da linguagem.

Boa leitura!

Fernanda Duarte Araújo Silva e
Vilma Aparecida de Souza
Organizadoras

COMPREENDER A APRESENTAÇÃO DA CULTURA ESCRITA PARA AS NOVAS GERAÇÕES NO SÉCULO XXI

Suely Amaral Mello

Antes de discutir especificamente o que sabemos hoje sobre a especificidade da cultura escrita e as implicações dessa nova compreensão para o nosso trabalho como professoras responsáveis por apresentar essa linguagem para as novas gerações, quero trazer duas questões que entendo serem pano de fundo para as nossas atitudes docentes e decisões pedagógicas.

Primeiro, lembrar o lugar que o conhecimento – a ciência – veio ocupando na história humana. Apenas para incentivar nossa reflexão, vamos lembrar que 11 mil anos atrás, os seres humanos daquela época perceberam que as plantas que davam sementes que eles consumiam, quando estas sementes caíam no chão, nasciam novas plantas que, por sua vez, davam novas sementes... Descobriram a agricultura e, aos poucos, foram dominando o processo de plantio. De lá para cá, se aperfeiçoou e se expandiu esse conhecimento. Hoje, até modificamos a genética das plantas.

A história do conhecimento começa bem antes, com os seres humanos observando e aprendendo com a natureza e, desde então, aprofundando o que se sabia, aprendendo o que não se sabia, corrigindo o que se pensava que sabia. A ciência veio avançando com o conhecimento organizado, com a pesquisa e, aos poucos, foi tomando o lugar do senso comum: aquilo que as pessoas "acham", mas que não tem uma base científica, nenhum tipo de comprovação. Um exemplo disso era – é, ainda hoje – introduzir o ler e o escrever para as crianças pelas letras, fixando o abecedário na parede, declamando sílabas, treinando letras, destacando a primeira letra dos nomes, escrevendo palavras soltas ou frases que não fazem sentido para o desejo de expressão de alguém. Quem

estaria louco para expressar por escrito “O galo pica a cuia”? Ou “O bebê baba”?

Pois, à medida que os estudos e pesquisas começaram a olhar para a apropriação da escrita – alguns suscitados justamente pela percepção que essa forma que começa pelo aprendizado das letras estava produzindo um tipo de analfabetismo, foi-se construindo um novo saber sobre como apresentar a escrita para as crianças/alunos para que se apropriem de verdade dessa linguagem e sejam capazes de compreender o que leem e não apenas saibam traduzir os textos grafados por sons.

A segunda questão fundamental para orientar nossa atitude docente é compreender o papel do cérebro humano em nossas aprendizagens. A ciência atual, estudando o cérebro com as tecnologias atuais, demonstra que o cérebro aprende com as experiências que vivemos (Nicolelis, 2020). Ou seja, com aquilo que ensinamos e exigimos dele. Se ensinamos o cérebro a traduzir textos em sons, ele aprende a fazer isso e sai pela vida fazendo isso: oralizando os textos, fazendo o que estava escrito se tornar oral... um movimento de olhos e boca. E era isso - ainda é, em muitos casos, infelizmente – que acontecia em nossas escolas: passamos décadas ensinando os alunos a traduzir textos em sons. E não fomos nós, professoras brasileiras, que inventamos isso. Essa prática vem de 2.500 anos atrás (Vallejo, 2022).

Mas, com estudos e pesquisas que começam com Vygotsky nos anos 1930 (2021) e que têm sua culminância nos últimos anos (Bajard, 2021), Jolibert (1993;1994), Foucambert (1994), Arena (2021, 2024), vamos descobrindo que a linguagem escrita não é uma tradução da linguagem oral. Ao contrário, trata-se de uma outra linguagem. Uma linguagem visual que envolve uma pedagogia dos significados. Ou seja, ao escrever, não grafamos sons, grafamos ideias, informações, sentimentos, emoções... em poucas palavras, grafamos significados. E quando lemos, buscamos significados que precisam ser interpretados pelo cérebro numa velocidade que acompanhe a fluência do olhar. Não se trata, pois, de um movimento de olhos e boca, mas de um movimento de olhos e

cérebro: olhamos as palavras no texto e buscamos referência em nosso cérebro. Assim acontece a compreensão.

Discutir, portanto, novas formas de apresentação da escrita, para as crianças, deve ser entendido como uma necessidade de atualização desse trabalho de acordo com a ciência que se constrói acerca da educação e do processo de aprender a ler e a escrever para se tornar um leitor e um autor de seus próprios textos.

Alguns pressupostos podem orientar nossa discussão, considerando o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Em primeiro lugar, é importante enfatizar que a linguagem escrita não é a linguagem mais importante da Educação Infantil. É *uma das linguagens* que as crianças têm direito de conhecer e de conviver, mas não a mais importante. Considerando a maneira como as crianças melhor se relacionam com o mundo e aprendem, lembramos que a brincadeira livre e as interações continuam a ser as linguagens que melhor favorecem o desenvolvimento das crianças até os 6 anos. Como criação humana e como uma das formas de expressão entre as cem linguagens das crianças (Malaguzzi, 2016), a escrita pode e deve fazer parte das vivências das crianças, especialmente nestes tempos em que a escrita está presente com força no dia a dia das pessoas. Mas as diferentes linguagens – as múltiplas linguagens das quais temos falado – são fundamentais como formas de expressão, como linguagens pelas quais as crianças expressam o que vivem e sentem: desenham suas percepções, constroem com toquinhos de madeira o que observam, dançam o que sentem, brincam de faz de conta com os papeis sociais que vão percebendo e, com isso, exercitam sua expressão e sua autonomia de interpretação do que vivem e veem. É essa compreensão da importância da expressão que reprova os desenhos prontos, as brincadeiras exclusivamente dirigidas, o faz de conta limitado seja pela pobreza de possibilidades: seja pela ausência de objetos com os quais as crianças possam inventar e imaginar, seja pela ausência de tempo livre que as crianças possam gerir elas próprias fazendo suas escolhas e tomando decisões.

Mas, todas essas experiências vividas pela turma - no brincar e nas relações que estabelecem com o mundo, com as pessoas ao redor - podem ser registradas para serem revisitadas pelas próprias crianças. E não se trata de registrar experiências espetaculares. Os acontecimentos do dia a dia podem ser objeto de registro constituindo uma memória do grupo.

Há um conjunto de possibilidades de utilização da escrita de forma autêntica, isto é, de acordo com seu uso na vida da sociedade e que podem ser apresentadas de forma leve, sem pressão sobre as crianças, apenas com o objetivo fundamental de promover a convivência de bebês e crianças com esse instrumento cultural. Utilizar a escrita em sua função social na escola da infância significa ler diariamente uma história para a turma, ler informações de interesse da turma no dicionário, numa enciclopédia, numa revista como a *Ciência Hoje das Crianças*, num folheto informativo. E escrever registrando suas falas, suas histórias, seus desejos de saber, as memórias do dia, um bilhete para alguém. Com essas vivências, as crianças vão compreendendo o sentido social da escrita – o para que usamos a escrita em nossa sociedade e formando para si a vontade/a necessidade de ler e escrever de forma autêntica... não escrever letras, mas escrever expressando seus desejos.

E essa compreensão do sentido autêntico da escrita acontece a partir dos atos de leitura e escrita que as crianças testemunham e de que participam, compreendendo as histórias infantis que são lidas para elas e produzindo textos que serão escritos por nós, professoras, e que expressam o desejo de expressão da turma.

Importante enfatizar que queremos formar crianças que serão futuras leitoras e já autoras de textos. Lembramos que um fato que assombra a escola brasileira nas estatísticas é o número de alunos que ao término do Ensino Médio são classificados como analfabetos funcionais: pessoas que leem, mas não compreendem o que leem e que têm dificuldades de escrever um texto com autoria, isto é, incapazes de utilizar a escrita para expressar uma informação, um

sentimento, um desejo.[1] Esse fato fez crescer a preocupação e o compromisso de compreender a especificidade da linguagem escrita para adotarmos uma prática que proporcione a todas as crianças que passam pela escola a possibilidade de ler compreendendo o que leem e de escrever expressando suas ideias. Com isso, estaremos também formando pessoas que gostam de ler - gostam de ler porque sabem ler - e que gostam de escrever - porque sabem usar a escrita para expressar o que pensam, sabem e sentem.

Para isso, e considerando o que sabemos hoje sobre o funcionamento do cérebro, precisamos ensinar o cérebro das novas gerações a lidar com a linguagem escrita: ensinar a buscar num texto informações e ideias e não sons.

Diferente do que se pensava antes da avalanche de pesquisas que se apresentaram nas últimas décadas, hoje sabemos que ler não é sonorizar. Não se lê com a boca. Precisamos ler com o cérebro. E a escrita é um instrumento cultural complexo recente na história humana. Enquanto os primeiros antecedentes dos seres humanos capazes de usar ferramentas surgiram há dois milhões de anos, e estima-se que temos nossas características físicas como homo sapiens há 200 mil anos, a escrita tem em torno de 6 mil anos. A imprensa, que possibilitou a ampliação da escrita para além dos círculos limitados a que estava restrita ao longo de sua história, tem em torno de 600 anos e a universalização da Educação Básica no Brasil data de pouco mais 20 anos. Por isso, porque é tão novo e complexo esse instrumento cultural, é preciso ensinar o cérebro das crianças a lidar com ele.

Duas concepções de linguagem escrita se contrapõem nesse momento da história da alfabetização: uma concepção que vem do passado e que defende que a escrita é a representação da fala. Por isso, a velha pedagogia da escrita (podemos assim chamá-la) se preocupava em garantir que os novos aprendizes fossem capazes de estabelecer uma relação entre a forma de escrita das letras e seus sons. E isso bastaria para formar sílabas e depois palavras e

[1] Ver https://alfabetismofuncional.org.br/

finalmente formar enunciados. Ao mesmo tempo, esse domínio seria suficiente para traduzir oralmente os textos gráficos. O problema desta abordagem está em que o leitor se dirige ao texto escrito buscando traduzi-lo por um texto oral. Com este foco, as ideias contidas num texto não constituem o objeto dos processos de leitura. A preocupação do leitor é a oralização do texto. Foi isso o que treinamos e aprendemos a fazer na escola. Foi isso que ensinaram o nosso cérebro a fazer – mesmo sem ter consciência disso.

Como afirma Vygotsky (2021), a escrita é uma representação de segunda ordem: escrevemos e representamos o nome das coisas e os nomes, por sua vez, representam as coisas. Portanto, a escrita é uma representação de uma representação, por isso, uma representação de segunda ordem. No entanto, sua apropriação requer que ela se transforme numa representação de primeira ordem. Isso significa que, frente a um enunciado, é necessário buscar as ideias nele expressas e não os sons que traduzem o enunciado gráfico em oralidade. Da mesma forma, ao escrever, é necessário ir das ideias à escrita, sem se preocupar com oralizar.

Essa nova compreensão provoca uma transformação profunda na maneira como ao longo da história viemos apresentando a escrita para as novas gerações: em lugar de começarmos pela apresentação do alfabeto para produzir sílabas e palavras enfatizando os sons e a correspondência entre a letra e seu som para mais tarde chegar ao texto, começamos registrando as experiências vividas pelas turmas de crianças, ou seja, produzindo textos que registram as vivências das crianças. As crianças vão, então, convivendo com a escrita tal como ela é utilizada na sociedade. Dessa forma, lendo para elas e escrevendo por elas os enunciados que elas produzem, ensinamos seu cérebro a buscar ideias e informações nos textos lidos e a expressar suas ideias nos enunciados que serão escritos por nós, professoras, na Educação Infantil.

E fazemos isso utilizando a linguagem escrita com e para as crianças sempre que ela for necessária para comunicar alguma coisa para alguém, para registrar algo para se lembrar, para conhecer uma história, descobrir uma informação sobre algum

assunto que interessa o grupo. Quando fazemos isso, estamos ensinando o cérebro a lidar com a escrita: buscar ideias num texto lido e comunicar ideias num texto escrito.

E sempre consideramos o uso autêntico da escrita, ou seja, utilizamos os verbos ler e escrever como verbos bitransitivos: sempre lemos ou escrevemos algo para alguém. Assim, em lugar de enfatizar as letras do alfabeto, sílabas ou palavras isoladas, utilizamos sempre gêneros textuais. Escrevemos bilhetes, listas de coisas que queremos fazer, cartas, histórias, poemas... e sempre com um destinatário. E lemos histórias, buscamos informações em livros, revistas, enciclopédias, folhetos ou dicionários... sempre com um sentido, ou seja, sempre com um motivo para ler e buscar as informações, ideias ou sentimentos contidos nos enunciados.

Então, a pedagogia da escrita busca e expressa significados (e não sons). Essa compreensão é fundamental para atualizar o trabalho com a escrita para as crianças na Educação Infantil e mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sem isso, continuamos a apostar na velha pedagogia da escrita que entende que o ensino da relação entre letra e som é necessário e suficiente para alfabetizar alguém.

Em outras palavras, quando não percebemos a escrita como um instrumento cultural complexo, como uma representação de segunda ordem (Vygotsky, 2021), o processo de alfabetização leva apenas à oralização de enunciados sem que aconteça a compreensão das ideias que o texto contém. Desta situação vem a queixa de professoras do Ensino Fundamental e Médio de que os alunos leem, mas não compreendem o que leem (Bajard, 2021). Na verdade, esses alunos não leem, apenas oralizam: fazem um exercício entre olhos e boca sem que haja compreensão.

Aos poucos, viemos descobrindo – os estudos vieram mostrando (Bajard, 2021; Vygotsky, 2021; Arena, 2024) – que a escrita é uma linguagem visual e não sonora. O movimento de leitura de um leitor experiente mostra que primeiro vemos, então buscamos referência em um significado em nosso cérebro e, depois

de compreender esse significado, proferimos, isto é, dizemos em voz alta, quando lemos para alguém.

Na escola, tradicionalmente, fazemos o caminho contrário: dizemos as palavras em voz alta para depois compreender. Isso acontece quando se concebe e se trata a escrita como uma representação da linguagem sonora. Desse ponto de vista, basta que as crianças dominem a relação de representação entre grafema e fonema para estarem alfabetizadas, uma vez que isso possibilitaria a junção de letras para formar sólabas, com as quais se formariam palavras e, com estas, os enunciados. Da mesma forma, por essa mesma abordagem, a leitura seria a decodificação dos enunciados, estaria garantida pelo reconhecimento dos sons das letras e a junção desses sons proporcionaria a compreensão do escrito.

No entanto, estudos contemporâneos têm mostrado que "o objetivo da alfabetização não é mais colocar em correspondências fonemas e elementos visuais, mas vincular concatenações visuais a significados" (Bajard, 2021, p. 289).

Da mesma forma, a afirmação de Vygotsky (2021) - de que a apropriação da linguagem escrita requer a transformação do que se apresenta inicialmente como uma representação de 2ª ordem em uma representação de 1ª ordem – indica que a escrita precisa remeter diretamente ao real, realizando um apagamento da fala que intermedeia inicialmente essa relação. Em outras palavras, a escrita em sua configuração visual não deve ser transformada em linguagem sonora, mas ser interpretada como ideia/mensagem que ela representa.

De acordo com estudos de Bajard (2021, p. 312),

> Tanto a língua escrita como a língua falada são uma herança cultural. A criança recebe a língua portuguesa de sua família e a língua escrita da escola. Se na conquista da língua materna, a criança não é convidada pelos pais a deduzir a configuração sonora da palavra, mas a recebe deles, é legítimo em nossa abordagem que o alfabetizando receba do professor a configuração visual.

Desse ponto de vista, as crianças não precisam conhecer o alfabeto em separado, aprender a relação entre as letras e seus sons, nem copiar, e nem escrever "do seu jeito". Precisam sim ter sempre a referência correta da escrita das palavras, a partir do que elas iniciam seu reconhecimento, estabelecem relação entre o que vão percebendo da escrita – comparando a escrita do seu nome no crachá, com o nome dos outros colegas da turma, por exemplo – e vão fazendo descobertas e sistematizando ideias sobre o funcionamento do sistema da escrita. Aos poucos, começam a ler.

Como podemos refletir a partir do que sabemos hoje sobre o funcionamento do cérebro – que aprende a fazer o que ensinamos -, se ensinarmos o cérebro a traduzir escritos por sons, poderemos ter um cérebro muito capaz de fazer isso. No entanto, os textos não contêm sons. Os textos contêm ideias, informações, emoções. É isso que precisamos ensinar o cérebro das crianças a fazer: buscar ideias, significados num texto. E expressar ideias e significados nos textos que produzem.

Oralizar, como afirma Vygotsky (2021, p. 129), é um obstáculo à compreensão: "a vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura; as reações da fala retardam a percepção, amarram-na, prendem a atenção". Prendem a atenção em algo que não é o significado, mas a pronúncia acertada do som.

> A investigação demonstrou que há certa correlação entre a velocidade e a compreensão da leitura. Normalmente, pensa-se o inverso, que a compreensão é melhor numa leitura vagarosa, porém, psicologicamente, é muito clara a questão: é exatamente numa leitura rápida que a compreensão é melhor, [...] a velocidade de compreensão corresponde a um ritmo mais rápido de leitura.

Isso porque "a compreensão não se resume ao restabelecimento da imagem do objeto ou à pronúncia da palavra sonora correspondente. Ela consiste em operar com o próprio signo ao atribuir-lhe um significado [...]" (Vygotsky, 2021, p. 130).

E concluímos com o autor, "vemos, desse modo, que o símbolo visual cada vez mais se liberta do símbolo verbal" (Vygotsky, 2021, p. 129).

A conclusão que podemos tirar de tudo isso é que estamos virando uma página em relação à forma como vínhamos apresentando a escrita para as novas gerações: a forma utilizada nos últimos 2.500 anos está sendo questionada pela ciência, como, aliás, já tem acontecido com todo o conhecimento humano. Assim, em lugar de começar pelas letras do alfabeto, como o ensino fez nos últimos 2.500 anos, começamos pelos textos, começamos pela cultura escrita que se apresenta sob a forma de gêneros textuais. Celestin Freinet (ver Boletim do NAHum, 2023), e as técnicas que criou como professor de Educação Básica, constituem referências fundamentais para nos inspirar nessa transformação radical do trabalho docente com a inserção das crianças nesse universo da escrita sem sacrificar e sem abreviar a infância, mas inserindo-as naturalmente na escrita, trazendo a escrita autêntica para a sua convivência.

Freinet desenvolveu práticas que envolvem não apenas a cultura escrita, mas uma nova maneira de pensar e fazer educação infantil: uma nova cultura escolar.

O trabalho docente de inserção das crianças da Educação Infantil no universo da cultura escrita na perspectiva discursiva e humanizadora - base desta reflexão - constitui-se nas relações cotidianas, vale-se do diálogo com as crianças a partir de suas formas de se manifestar. A educação de crianças produtoras de textos requer vivências que extrapolam as possibilitadas hoje por uma escola que empareda bebês e crianças. Vivendo uma experiência empobrecida na escola, as crianças terão pouco o que dizer, terão pouco o que registrar como memória vivida.

Os discursos sobre as crianças falam de uma criança capaz de participar dos processos vividos na escola. No entanto sabemos que, concretamente, as decisões, as iniciativas, o planejamento, a avaliação, a organização do tempo e dos ambientes, o acesso às materialidades concentram-se todos em nós, professoras. As

relações estão ainda longe da horizontalidade necessária ao processo educativo que percebe as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Sem a intencionalidade docente fundamentada no conhecimento contemporâneo de como as crianças aprendem e se desenvolvem, a escuta e o acolhimento das crianças e a busca de sua participação se apresentam como uma escolha da professora.

Quando consideramos que as crianças aprendem quando são agentes pensantes ativos nos processos vividos, passamos a buscar sua participação nas decisões, incentivamos suas iniciativas, compartilhamos com ela o planejamento, ouvimos sua avaliação sobre o dia vivido na escola, possibilitamos que elas participem da organização do tempo e dos ambientes, e que tenham o acesso às materialidades que disponibilizamos nos espaços da escola. Nesse caso, o acolhimento, a escuta e a busca da participação das crianças na organização da vida na escola se torna o método do trabalho docente. Vale lembrar que até a BNCC afirma que as crianças da Educação Infantil devem participar da gestão da vida na escola.

Experiências significativas são produto da escuta docente, do envolvimento e da participação do grupo de crianças no planejamento do dia, nas atividades realizadas – nas brincadeiras, nos passeios, nas investigações sobre temas que interessam a turma -, nas escolhas feitas, na avaliação do vivido ao final do dia. E experiências significativas produzem textos orais que podem ser registrados por nós, docentes, promovendo situações de escrita de autoria das crianças. A vida ao ar livre, passeios pelo território, atividades diárias de livre escolha das crianças, acesso livre aos materiais disponíveis na escola, acesso livre a livros de boa qualidade e a presença parceira dos adultos constituem condições materiais de vida e educação promotoras de situações vividas por cada uma das crianças da turma que possibilitam a autoria... quem não acumula vivências não tem o que dizer, e quem não tem o que dizer não tem o que registrar.

Trata-se, portanto, de escolher realizar uma nova cultura escolar, um novo jeito mais livre, mais feliz e mais humanizado e,

por tudo isso, mais provocador de desenvolvimento. A partir dos estudos de Vygotsky, aprendemos que ninguém aprende por imposição. A atividade que promove desenvolvimento requer não apenas o fazer da criança, mas a compreensão intelectual de porquê fazer e o desejo de fazer. Em outras palavras, a atividade desenvolvente requer envolvimento físico, mental e emocional. Por isso, ouvir e considerar a curiosidade, a vontade de saber das crianças é tão importante. E isso requer escuta e acolhimento das iniciativas e das expressões de curiosidade das crianças. Ao mesmo tempo, requer oportunidade de escolha das crianças em relação às possibilidades de atividades na escola. Daí a necessidade de que os ambientes internos e externos da escola se apresentem como ambientes investigativos que provoquem o agir interessado das crianças, seu envolvimento, sua curiosidade. E as crianças precisam de tempo livre na escola para fazer escolhas. O processo de ensinar e aprender se torna compartilhado: professora, crianças e cultura em comunicação, em processo de trocas, em relações horizontais de acolhimento e escuta das professoras que geram companheirismo e respeito das crianças... é experimentar pra ver acontecer!

Essa nova configuração de organização da vida na escola se articula com as vivências com a cultura escrita. Na organização conjunta do plano do dia com a turma, apresentamos nosso planejamento para as crianças, sob a forma de boas perguntas (aquelas cujas respostas não são apenas um "sim" ou "não" coletivos, mas requerem o pensar da turma): "O que podemos fazer hoje?" "Tem alguma coisa que combinamos ontem continuar hoje?" "O que vocês acham de começarmos lendo a nossa história do dia?" Desse modo, vamos tornando nosso planejamento transparente e discutindo e acolhendo, ao mesmo tempo, sugestões das crianças à medida que elas começarem a fazer sugestões (pois elas aprendem a sugerir, a participar, a pensar com essa forma de trabalho). Sugestões que podem ser acolhidas no momento mesmo, acolhemos. Outras, que vão precisar de planejamento, autorizações ou convites a pessoas, podem ir para uma lista de desejos (visitar a

feira; passear no bairro; chamar a avó de uma criança para contar uma história etc.

Aqui já teremos duas oportunidades de utilização da escrita em sua função social: escrever o plano do dia no quadro e fazer um cartaz com a lista de desejos da turma. Tudo o que se escreve deve ser feito de modo a provocar a tentativa de leitura das crianças. Por isso, letra adequada (em dupla caixa, uma vez que letras maiúsculas têm significado próprio em português: início de nomes próprios, início de frases e siglas – LEEI, MEC etc.); todas as letras da mesma cor (uma vez que queremos que as crianças comecem a reconhecer os nomes e não as letras); e uma ilustração para acompanhar os itens do plano do dia e do cartaz dos desejos (uma imagem de um livro para facilitar a leitura da palavra "história", uma imagem de feira para acompanhar o desejo de visitar a feira etc.). E sempre na altura das crianças.

O cardápio do almoço pode ser apresentado na entrada do refeitório, as placas nos banheiros, na sala da diretora, nas salas de referências com os nomes da turma.

E mais que isso, podemos registrar a memória de todos os dias: o livro da vida que fazia Freinet. Ao final do período, nos reunimos para lembrar o que aconteceu no dia: as crianças falam e a professora registra numa página de um caderno que vai, no final do ano, conter as memórias da turma. Ao final da escrita, a professora lê para a turma perceber que o que disseram foi escrito e, depois disso, a página pode ser ilustrada por alguma criança.

Os bilhetes são outra possibilidade de uso autêntico da escrita, sempre que fizerem sentido: recomendar um livro bacana para outra turma da mesma escola ou de outra escola, solicitar algo para a diretora, para o prefeito etc. Vivências que chamam a atenção da turma podem virar textos coletivos, histórias podem ser criadas ou reinventadas pela turma e pesquisas sobre temas de interesse podem virar livros produzidos pela turma. As possibilidades vão aparecendo, quando percebemos a escrita como um instrumento cultural autêntico que pode fazer parte da vida das crianças e ensinar para elas duas questões essenciais para que se apropriem

da escrita como leitores que leem e compreendem o que leem e autores que expressam em seus textos seu desejo de expressão: a construção de um *sentido* para a escrita que seja coerente com sua função social e a construção da *necessidade* de ler para compreender e escrever para comunicar suas ideias.

A construção de um sentido coerente com a função social da escrita implica perceber a escrita como uma linguagem para comunicar uma informação, contar uma história, registrar um relato, escrever um bilhete. Isso é diferente da situação em que a criança atribui à escrita o sentido de algo que se faz quando alguém manda. Essa construção de sentido é produzida pelas crianças a partir das vivências que acumulam com a escrita... daí a importância de utilizarmos a escrita na escola sempre como um instrumento cultural autêntico: em sua função social.

À medida que as crianças convivem com situações de leitura e escrita utilizadas socialmente (fazendo o plano de atividades do dia, registrando o livro de memórias, criando bilhetes ou histórias), elas naturalmente formam para si a necessidade/a vontade/o desejo de escrever histórias, bilhetes ou poemas elas próprias. Novamente, a importância de nos comprometermos com o uso da escrita na escola da infância, não para escrever e treinar letras, sílabas ou palavras soltas, mas para registrar textos expressos pelas crianças que refletem seu desejo de expressão.

Para tudo isso, a participação das crianças nas decisões, nas produções de textos é fundamental. Aprofundar essa discussão com leituras sobre práticas da Pedagogia Freinet traz subsídios tanto para o trabalho com a escrita, numa perspectiva humanizadora como para a constituição de uma nova cultura escolar em que o protagonismo é compartilhado entre professoras, crianças e cultura. Nós, professoras, e as crianças merecemos ser felizes e nos humanizar na escola que celebra a infância: a das crianças hoje e a que podemos voltar a ter junto com as crianças.

Referências

ARENA, D. B. **Linguagem escrita e alfabetização na era digital.** São Paulo: Cortez, 2024.

BAJARD, E. **Eles leem, mas não compreendem:** onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BOLETIM DO NAHUM. **Edição especial de homenagem a Celestin Freinet**, dez. 2023. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2024/01/PERIODICOH omenagem2023-1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artmed, 1993.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de texto.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens. *In*: EDWARDS, C.; FORMAN, G.; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: https://www.escolaateliecarambola.com.br/single-post/2016/03/03/a-crian%C3%A7a-%C3%A9-feita-de-cem. Acesso em: 10 jan. 2026.

NICOLELIS, M. **O verdadeiro construtor de tudo:** como o cérebro humano esculpiu o universo como nós o conhecemos. São Paulo: Planeta, 2020.

VALLEJO, I. **O infinito em um junco:** a invenção dos livros no mundo antigo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Seção I

Alfabetização Humanizadora e Cultura Escrita

ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS DIÁLOGOS

Daniella Salviana Faria
Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

Os debates sobre a questão da alfabetização no contexto da Educação Infantil ainda se configuram como um campo complexo de embates teóricos e práticos que perpassam o fazer pedagógico nesta etapa de ensino. São muitas as nuances que permeiam as discussões sobre o ensino da leitura e da escrita, bem como o planejamento de vivências com a literatura para as crianças pequenas.

Este capítulo se configura como um relato de experiência que tem como objetivo compartilhar práticas pedagógicas ancoradas nos princípios da Alfabetização Humanizadora, perpassando as temáticas da leitura, da escrita e da literatura no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Sob o viés teórico da Filosofia da Linguagem, este trabalho almeja ampliar o diálogo sobre as possibilidades de trabalho com os gêneros do enunciado, a partir de contextos reais e repletos de sentidos nas experiências escolares.

Parte-se, neste trabalho, da compreensão de que a alfabetização, quando reduzida à aprendizagem de correspondências entre letras e sons, desconsidera sua dimensão cultural e histórica. Em contraposição, assume-se que a apropriação da escrita se produz nas interações mediadas por enunciados que circulam em diferentes esferas da vida social. Nessa perspectiva, a Educação Infantil não se orienta pela finalidade de alfabetizar, mas se configura como espaço de inserção das crianças nas práticas sociais de linguagem, nas quais múltiplas formas de expressão se articulam na produção de sentidos.

A escrita, portanto, não se apresenta como objeto de ensino sistemático, mas como prática cultural que ganha significado nas experiências vividas pelas crianças.

Diante disso, coloca-se o seguinte problema: como assegurar experiências com a cultura escrita na Educação Infantil sem reduzir essa etapa a um espaço de antecipação da alfabetização ou de escolarização precoce?

A partir desse questionamento, a organização deste texto apresenta a seguinte estrutura: inicialmente, apresentam-se alguns princípios que norteiam a proposta da Alfabetização Humanizadora e as possíveis interrelações com a Educação Infantil, considerando a complexidade e as especificidades que envolvem os atos de ler e escrever nesta etapa de ensino. Em seguida, discute-se a contextualização do cenário em que foram desenvolvidas as práticas pedagógicas deste relato de experiência, com destaque para algumas possibilidades de trabalho com os atos culturais de ler e escrever, bem como experiências literárias significativas com crianças de cinco e seis anos de idade, na perspectiva da Alfabetização Humanizadora. Neste trabalho, compreendem-se os atos culturais de ler e escrever como práticas sociais por meio das quais os sujeitos se relacionam com textos em diferentes esferas da vida social, produzindo e atribuindo sentidos nas interações.

Por fim, nas considerações finais, abordaremos concepções e conceitos fundamentais para fomentar os debates sobre a temática, a fim de explicitar implicações pedagógicas para o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, considerando suas especificidades e tensões no contexto educacional brasileiro.

Alfabetização Humanizadora na Educação Infantil: interrelações possíveis

As perspectivas teóricas que embasam e norteiam as práticas pedagógicas desenvolvidas nos mais diversos cenários educacionais estão intimamente relacionadas aos contextos

políticos, sociais, históricos e culturais de um determinado tempo. Nesse viés, as questões que permeiam o campo da alfabetização no Brasil exigem um olhar ainda mais atento às intencionalidades, muitas vezes implícitas, das políticas públicas que são implementadas.

Em 2019, o teor da nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) provocou grande preocupação em grupos de docentes e pesquisadores da área, uma vez que apresentava um embasamento teórico ancorado em propostas de alfabetização "que têm suas bases nas ciências naturais, no método fônico e em uma compreensão de leitura e escrita como atos de decodificação e codificação, respectivamente" (Horta, 2025, p. 17).

Considera-se que o projeto de alfabetização da PNA (2019) era amplamente pautado em princípios excludentes, homogeneizadores e que destituíam o caráter cultural e humanizador da linguagem. Mediante a necessidade de oposição a essa política, os pesquisadores e docentes Dagoberto Buim Arena, Stela Miller, Elianeth Dias Kanthack Hernandes, Adriana Pastorello Buim Arena, Érika Christina Kohle, Sônia de Oliveira Santos e Vanilda Gonçalves de Lima organizaram no ano de 2020, um grupo intitulado Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum). Posteriormente, o grupo foi ampliado com a participação das professoras Suely Amaral Mello, Neire Márcia da Cunha e Fernanda Duarte Araújo Silva (Horta, 2025).

Os princípios que estruturam as ações do NAHum emergiram mediante um cenário complexo e desafiador da implementação da PNA e pouco depois a pandemia da COVID 19. Nesse sentido, o grupo mobilizou a criação de uma página na web[1] com a divulgação de boletins publicados bimestralmente, com objetivo de divulgar "reflexões teóricas e demonstrações de práticas que não utilizem cartilhas ou manuais voltados à consciência fonológica, ao método fônico ou silábico" (*Site* do NAHum, 2020).

[1] O *site* do NAHum está disponível no endereço: https://nahum-lescrever.com.br/.

A estruturação do NAHum e a divulgação de materiais, ao publicarem uma perspectiva teórica pautada em princípios que consideram a linguagem escrita como elemento cultural e humanizador, assumem um papel importante, especialmente ao apresentarem uma seção com experiências de situações reais envolvendo práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras[2] de todo o Brasil.

A Alfabetização Humanizadora tem, em seus princípios, bases epistemológicas fundamentadas nas ciências humanas, com destaque para estudos oriundos da filosofia da linguagem, da psicologia, entre outros campos, que "redimensionam e reposicionam a linguagem escrita nas trocas humanas" (Arena e Arena, 2024, p. 9). Assim, essa abordagem se coloca na contramão das propostas de alfabetização ancoradas nas ciências da natureza e pautadas em métodos fônicos. Em contrapartida, os estudos e a trajetória de Élie Bajard (2012, 2014, 2021) oferecem fundamentos consistentes para a construção de novos olhares e possibilidades de práticas docentes que considerem a linguagem escrita em sua dimensão humanizadora, vislumbrando experiências nas quais as crianças possam compreender o mundo por meio da linguagem escrita, dos enunciados e de seus mais diversos gêneros.

O conceito de consciência gráfica e a compreensão dos caracteres como unidade da palavra escrita assumem papel fundamental nas práticas desenvolvidas a partir dos pressupostos da Alfabetização Humanizadora. Bajard (2021) destaca que o ato de ler ocorre no silêncio, nas trocas de sentidos, sendo nesse movimento que se constitui o processo de formação humana. Desse modo, os atos de leitura exigem profunda reflexão, o que demanda que as crianças aprendam a realizá-los. Sob essa ótica, a linguagem humana, assim como os enunciados da linguagem escrita, em seus diversos gêneros, constituem-se como "meios fundamentais no

[2] Optamos por utilizar o gênero feminino, por se tratar de uma carreira majoritariamente ocupada por mulheres.

processo de humanização, objetivo final da alfabetização" (Arena; Arena, 2024, p. 9).

Essa perspectiva se coloca em tensão com abordagens que privilegiam a instrução fônica e a decomposição da língua em unidades mínimas, nas quais a aprendizagem da leitura e da escrita é concebida como domínio progressivo de correspondências grafema-fonema. Ao deslocar o foco para o enunciado e para as condições de produção de sentido, a Alfabetização Humanizadora recusa a centralidade da técnica e recoloca a escrita no campo das práticas culturais.

No contexto da Educação Infantil, a temática da alfabetização exige um debate cuidadoso para que não reverbere em interpretações que se opõem ao que se defende neste trabalho. Compreende-se de antemão, que o acesso à literatura enquanto arte se configura como um direito das crianças, desde a Educação Infantil. Nessa mesma perspectiva, defende-se que as experiências com a linguagem escrita, enquanto produção cultural humanizadora, também devem fazer parte dos contextos desta etapa de ensino. O trabalho com os atos culturais de ler e escrever no cotidiano com as crianças pequenas, não se configura como antecipação de práticas escolares sistemáticas, mas como inserção das crianças em experiências culturais com a escrita, mediadas por interações significativas e situadas. Defende-se que não é função da Educação Infantil alfabetizar, mas garantir o acesso às diferentes linguagens, entre elas a escrita, compreendida como prática social. Silva (2023, p. 2), ao discorrer sobre a alfabetização na Educação Infantil aponta que:

> A função da professora, em seu trabalho com a criança da Educação Infantil, deve ser orientá-la na formação de atitudes leitoras e escritoras, só assim ela atribuirá sentido ao que aprende. A necessidade da escrita não surgirá de forma espontânea pela criança, mas a partir de trabalhos planejados e organizados pelas profissionais das instituições educativas.

A partir dessa premissa, as concepções dos docentes que atuam nesta etapa de ensino sobre linguagem e criança são bases fundamentais para a construção do trabalho pedagógico. A criança já nasce em um mundo impregnado de cultura, sendo a linguagem parte constituinte e fundamental da formação humana. Volóchinov (2019) pontua que o surgimento da linguagem está relacionado com as relações dos seres humanos entre si e suas compreensões de mundo, bem como da necessidade das organizações sociais e econômicas. Dessa forma, a linguagem pode ser compreendida como "produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou" (Volóchinov, 2019, p. 248). Nesta mesma perspectiva, Abreu (2019, p. 39) afirma que:

> A linguagem se caracteriza como o meio utilizado pelo homem na sua constante relação com a cultura que é concretizada por meio das relações humanas e a língua, de maneira muito peculiar, se configura como uma determinada forma de enunciado expressa por ele.

A linguagem pode ser compreendida como elemento indispensável da cultura que está intimamente relacionada com os contextos sociais, históricos e culturais em que os sujeitos estão inseridos, exercendo um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vigotski, 2001).

As crianças, compreendidas por nós como sujeitos potentes, criativos e ativos se desenvolvem através da linguagem nas relações com os outros e com as mais diversas experiências culturais e sociais. Mello (2006, p. 97) aponta que:

> [...] a partir da vivência coletiva da experiência social intencionalmente organizada e apresentada, já nos primeiros anos de vida, as crianças desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas, começam a formar as primeiras ideias, os primeiros hábitos morais e traços de caráter. No entanto, aprendemos a insistir no fato de que se as crianças, sob a influência do trabalho educativo intencional podem desenvolver sua

> inteligência e personalidade desde a mais tenra idade, isto não nos deve levar a entender que devamos abreviar a infância para apressar seu desenvolvimento psíquico. Conforme lembra Leontiev, em cada idade há uma forma explícita da relação do sujeito com o mundo e esta é a mediadora de sua aprendizagem.

Considera-se que a escola, desde a etapa da Educação Infantil, se constitui como um espaço privilegiado e responsável por potencializar o desenvolvimento das crianças a partir da ampliação das mais diversas experiências culturais, incluindo a linguagem escrita, uma vez que os processos dialógicos são desenvolvidos através dos enunciados nas interações verbais (Bakhtin, 2003). Nessa mesma direção, Geraldi (1997) afirma que a linguagem deve ser compreendida a partir de seus usos sociais, deslocando o foco do ensino da língua como sistema para sua realização em práticas concretas. Tal perspectiva reforça a necessidade de organizar o trabalho pedagógico a partir de situações em que os sujeitos participem efetivamente de processos de produção de sentidos.

O conceito de enunciado assume centralidade, uma vez que a linguagem é compreendida como produção situada, constituída nas relações entre sujeitos em contextos concretos. Isso implica reconhecer que o trabalho com a escrita na Educação Infantil não se organiza a partir de unidades abstratas, como letras ou sílabas, mas de textos que circulam socialmente e que mobilizam sentidos para as crianças.

É relevante destacar que, no contexto educacional brasileiro, a compreensão sobre a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças pequenas ainda se configuram como um desafio. Apesar de uma longa trajetória de lutas, são poucas as conquistas que efetivamente demarcam essa etapa de ensino. Historicamente, as creches e pré-escolas assumiram uma função assistencialista e preparatória para o Ensino Fundamental. Diante disso, reafirmamos que o reconhecimento das especificidades dessa etapa é imprescindível para a garantia de uma educação de qualidade desde o início do processo de escolarização das crianças.

Conforme aponta Kramer (2006), a Educação Infantil deve ser compreendida como espaço de produção cultural e de ampliação das experiências das crianças, e não como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Tal compreensão reforça a necessidade de romper com práticas que subordinam essa etapa à lógica da escolarização precoce.

Em âmbito nacional, o trabalho pedagógico das professoras que atuam na Educação Infantil é constituído e atravessado por diferentes realidades históricas, sociais e culturais, que perpassam tanto os processos de formação inicial quanto os de formação continuada, além de fundamentarem as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas nos mais diversos contextos. Nesse cenário, destacamos a relevância do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI)[3] , que se configura como uma política pública implementada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), com o objetivo de garantir a formação continuada das professoras da Educação Infantil, representando uma conquista e um marco importante na trajetória dessa etapa de ensino. Ferreira (2026, p. 169) ressalta que:

> A oferta da formação LEEI, em âmbito nacional, apresenta-se como um marco histórico de reconhecimento e valorização tanto das infâncias quanto dos profissionais que atuam na Educação Infantil, pois, por muito tempo, essa etapa de ensino foi associada unicamente ao cuidar, considerando-se desnecessária a formação para atuar com estudantes de até 6 anos de idade. Ao reconhecer as crianças como sujeitos singulares e produtores de cultura, destacando a importância da atuação das/os professoras/es como sujeitos indispensáveis na construção de aprendizagens significativas, o LEEI dá às crianças e aos docentes desta etapa de ensino, seu devido protagonismo.

[3] O ProLEEI foi instituído a partir da Portaria MEC nº 85/2025. No entanto, em 2024, o programa que era intitulado LEEI passou a integrar o CNCA e deu início nos cursos de formação continuada de professoras da Educação Infantil, prioritariamente da pré-escola, em todo o país.

As bases teóricas que fundamentam a organização da proposta do curso de formação continuada do ProLEEI ancoram-se nos pressupostos da Filosofia da Linguagem e da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase nos estudos de Bakhtin e Vygotsky. Desse modo, compreendemos que as concepções de criança e de linguagem que subsidiam a práxis pedagógica do ProLEEI compartilham princípios teóricos que também fundamentam a perspectiva da Alfabetização Humanizadora. Nessa direção, ambas as propostas contribuem para ampliar as experiências das crianças com as culturas do escrito, bem como para a efetivação do direito à literatura, entendida como arte e elemento humanizador.

Mediante estas considerações, os princípios da Alfabetização Humanizadora podem estabelecer interrelações importantes no contexto da Educação Infantil, vislumbrando a construção de práticas pedagógicas que considerem a linguagem viva no cotidiano, bem como a elaboração de sentidos diante dos enunciados dialógicos que perpassam as mais diversas experiências das crianças com a linguagem escrita. O cotidiano é compreendido aqui não como rotina ou repetição, mas como espaço de produção de sentidos, no qual as práticas se constituem nas interações concretas entre sujeitos.

Nessa direção, Corsino (2010) destaca que o trabalho com a linguagem na Educação Infantil deve se organizar a partir de experiências significativas, nas quais as crianças possam participar ativamente de práticas culturais, produzindo sentidos nas interações. Assim, a inserção das crianças nas práticas sociais de escrita não se dá por meio da instrução direta, mas pela participação em situações em que a produção de sentidos se torna central. Nesse movimento, a escrita se constitui como prática cultural, e não como técnica a ser antecipadamente dominada.

No próximo tópico, apresenta-se a contextualização do cenário em que foram desenvolvidas as práticas pedagógicas deste relato de experiência, bem como as ações propostas no cotidiano escolar. As práticas apresentadas a seguir são analisadas considerando as situações em que a escrita emerge como necessidade nas interações,

os sentidos produzidos pelas crianças e o papel da mediação docente na organização dessas experiências.

Atos culturais de ler e escrever na Educação Infantil

Parte-se do pressuposto de que tornar visíveis possibilidades de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil, ancoradas na perspectiva da Alfabetização Humanizadora, pode suscitar diálogos e fomentar os estudos e práticas com as crianças, considerando a linguagem viva no cotidiano. Nessa direção, destacar as nuances do contexto em que tais práticas foram desenvolvidas, configura-se como uma tarefa fundamental.

Este relato de experiência é oriundo das vivências enquanto docente do segundo período[4] da Educação Infantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Cap Eseba/UFU) nos anos de 2024 e 2025. No que se refere ao percurso formativo, considera-se pertinente destacar a participação em um grupo de estudos e pesquisas em Alfabetização Humanizadora (GEPAH), organizado por docentes que também atuam no CAp Eseba/UFU. Ademais, no ano de 2024, participou-se, na condição de professora cursista, do Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), experiência que contribuiu significativamente para a construção das práticas aqui apresentadas.

As turmas de segundo período da Educação Infantil do CAp Eseba/UFU são compostas por quinze crianças, com idades entre cinco e seis anos. O planejamento das propostas pedagógicas é realizado de forma coletiva entre as quatro docentes que atuam nesse mesmo ano de ensino, tendo como base as especificidades das crianças e de cada agrupamento. Ressalta-se que as concepções que fundamentam o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação

[4] O segundo período da Educação Infantil corresponde ao último ano desta etapa de ensino, atendendo a crianças de cinco e seis anos de idade.

Infantil do CAp Eseba/UFU têm, em suas bases epistemológicas, os estudos pautados na Psicologia Histórico-Cultural.

> A psicologia histórico-cultural alicerça argumentos para pensarmos e fazermos uma escola de educação infantil em que as crianças tenham diversas oportunidades de interagir e de se relacionar com outras pessoas – crianças e adultos; ocupando seu lugar de protagonistas e sujeitos que de fato são. Que essa escola possa, ainda, oferecer um ambiente em que as produções culturais e históricas da humanidade estejam evidenciadas como conhecimentos a serem aprendidos (PCE-EI, 2020, p. 7).

A partir desse enfoque, o trabalho pedagógico foi organizado considerando a escuta sensível e a observação das crianças em suas mais diversas expressões e nas relações que estabelecem com as culturas, com as linguagens e com os tantos "outros", nos termos de Bakhtin (2016), que contribuem para o processo de desenvolvimento e, essencialmente, de formação humana. No que tange ao ensino dos atos de leitura e escrita, compreende-se que é papel da escola possibilitar e ampliar as experiências das crianças com as culturas do escrito, por meio da literatura e do trabalho com os enunciados no cotidiano escolar. Concordamos com Silva (2023, p. 2), ao afirmar que:

> Desde as primeiras relações sociais, os bebês e as crianças estão em processo de descoberta do mundo e do desenvolvimento da linguagem, e é por meio dela que se relacionam e se constituem. É importante destacar que as crianças não são sujeitos passivos que recebem uma língua pronta e se adaptam a ela. No processo de apropriação cultural elas são ativas e, como destaca Bakhtin (2004), ao nascer elas penetram na corrente das trocas e interações verbais, assim vão construindo a consciência das diversas formas de interações e linguagens.

No cotidiano escolar, as crianças se relacionam através de interações verbais que perpassam os diferentes gêneros do

enunciado. Diante disso, como docentes, se propôs a ampliação das possibilidades de trocas e construção de sentidos a partir das experiências com as linguagens. Compreende-se que é nosso trabalho, propiciar situações em que a linguagem escrita se torne necessária para as crianças. Para isso, é preciso um olhar atento e intencionalidade para vislumbrar as oportunidades de trazer a linguagem viva para o cotidiano.

> A escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (Vygotsky, 2007, p.143-144).

Compreendendo a linguagem escrita em toda a sua complexidade, organizou-se o trabalho pedagógico com as turmas de segundo período do CAp Eseba/UFU, definindo princípios e encaminhamentos que favorecessem as experiências com a leitura e a escrita no cotidiano escolar. Optou-se por uma abordagem fundamentada na Alfabetização Humanizadora e discursiva, considerando a linguagem viva nas práticas diárias, bem como a literatura enquanto arte e elemento humanizador. A partir desses fundamentos, foram planejadas ações que contemplaram mediações literárias, práticas de descoberta do texto (Bajard, 2012) e o trabalho com diferentes gêneros do enunciado, tendo como base as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das ações pedagógicas.

As propostas de mediações literárias no cotidiano escolar, muitas vezes, se constituem como as primeiras vivências e interações das crianças com os livros de literatura, enquanto objetos culturais. Considerando a literatura em sua dimensão estética e humanizadora, foram organizadas cotidianamente, experiências em que realizou-se sessões de mediação literária com as crianças. Nesse sentido, os estudos de Bajard (2012, 2016) compõem as propostas da Alfabetização Humanizadora, uma vez que, as mediações literárias

estão diretamente vinculadas à linguagem escrita. Nesta perspectiva, a professora, como leitora mais experiente, assumia a responsabilidade de mediar o texto escrito ao outro, se constituindo como uma ponte entre a obra literária e as crianças.

> A proferição nasce de uma comunicação presencial entre um "arauto" contemporâneo e seus ouvintes. Na qualidade de segundo enunciador, o "arauto" se submete à tirania do texto do autor, primeiro enunciador. Apesar de não poder mudar nenhuma palavra, nem deslocá-la, ele é responsável não somente pela "música" do texto, pela escolha do volume da voz, sua altura, seu ritmo, suas pausas, mas recorre, do mesmo modo que o contador, a linguagens de acompanhamento tais como gestualidade, luz, figurino, praticável, espaço. Ele é o "encenador" do texto. Olhando nos olhos de seu público, o "proferidor" se comunica com ele. A narrativa do livro pode ser ficcional, mas a musicalidade da voz que a sustenta estabelece com os participantes uma comunicação real no nível sensível e emocional. O texto adormecido do autor é acordado pela transmissão vocal e compartilhado com os ouvintes, mesmo quando eles são analfabetos. Esta proferição, sempre singular, nasce e se esvanece no mesmo ato. Seu caráter efêmero dota a proferição de um poder de renovação nunca esgotado (Bajard, 2016, p. 13).

Para a realização das sessões de mediação literária, utilizou-se uma "Caixa Mágica", recurso utilizado para apresentar os livros às crianças da turma. A partir desse movimento, proferíamos "palavras mágicas" para que a caixa fosse aberta e, com ela, revelada uma nova surpresa. Conforme destaca Bajard (2012, p. 26), a brincadeira que marca o início da história "é a porta de entrada no mundo imaginário e suscita a participação de todos".

Imagem 1: Sessão de mediação literária



Fonte: Acervo pessoal da professora regente (2024).

A mediação realizada nessa situação não se restringe à leitura do texto, mas envolve a criação de condições simbólicas que favorecem a inserção das crianças no universo narrativo. O livro passa a constituir-se como experiência compartilhada, na qual sentidos são produzidos coletivamente.

Ainda que tais experiências revelem possibilidades potentes, é necessário considerar que sua realização depende de condições institucionais, formativas e organizacionais que nem sempre estão presentes nas redes de ensino, o que evidencia a necessidade de problematizar os limites dessas práticas em contextos mais amplos.

Bajard (2012) ressalta que, nas sessões de mediação literária, é fundamental garantir momentos em que as crianças possam explorar os livros, compartilhando e interagindo com as narrativas, seja por meio de jogos simbólicos, seja por outras formas de aproximação com o objeto livro. O autor também enfatiza que, "pelo desejo das crianças de escutar os textos, criam-se polos de mediação. A voz do mediador transforma o texto gráfico em texto

sonoro e a criança entende a narrativa mesmo sem saber ler" (Bajard, 2012, p. 32).

Para além de assegurar o acesso e o direito à literatura, outras situações que emergem no cotidiano escolar também podem se constituir como oportunidades de ampliar as experiências com os atos de ler e escrever. Entre elas, destaca-se a proposta de descoberta do texto. Essa abordagem, idealizada por Bajard (2012), pressupõe a escolha de um texto instigante e, ao mesmo tempo, desconhecido pelas crianças, podendo ser apresentado por diferentes recursos. Nesse processo, o texto é inicialmente revelado, favorecendo um primeiro contato visual e silencioso. Na sequência, a professora pode propor questões que contribuam para a compreensão do enunciado apresentado. As crianças, por sua vez, realizam intervenções a partir de palavras, caracteres conhecidos ou outras percepções que auxiliem no desvelamento de sentidos. Com base nas pistas levantadas ou nas hipóteses construídas, a professora pode encerrar esse momento e, posteriormente, transmitir o texto vocalmente.

Miller (2026, p. 211) destaca que "essa proposta supõe que ler é constituir uma compreensão para um enunciado gráfico diretamente, sem necessidade de passar por sua tradução sonora, sem oralizá-lo". Nessa direção, foram desenvolvidas, no cotidiano escolar, diferentes sessões de descoberta do texto, contemplando diversos gêneros, como músicas, parlendas e receitas, entre outros.

Imagem 2: Sessões de descoberta de texto



Fonte: Acervo pessoal da professora regente (2025).

A proposta evidencia uma concepção de leitura que se afasta da oralização e da decodificação. Ao mobilizar inferências e interpretações, as crianças estabelecem relações com o texto a partir de elementos contextuais, evidenciando que a compreensão não depende da tradução sonora do escrito.

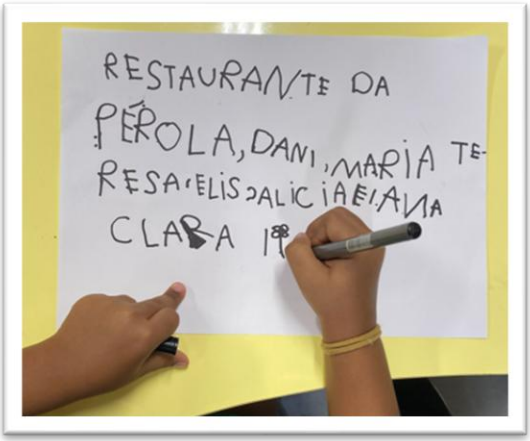
As experiências vivenciadas nas sessões de descoberta com textos reais e instigantes evidenciaram que, mesmo antes de se apropriarem da leitura e da escrita de forma convencional, as crianças são capazes de construir sentidos e compreender do que tratam os textos. Nessa direção, concorda-se com Baptista (2022, p. 19), ao destacar que:

> Na Educação Infantil, não se pretende o ensino sistemático da relação letra-som. Espera-se, isso sim, um trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças, desde bebês, que seja capaz de apoiá-las no seu processo de apropriação de uma prática cultural, que, como tal, requer habilidades simbólicas, repletas de sentidos e significados para os sujeitos que dela participam. Ler e escrever, nessa perspectiva, se materializa como tarefa vital e imprescindível

para as brincadeiras e interações que esses sujeitos, que vivem a primeira infância, experimentam no seu dia a dia.

Os atos culturais de ler e escrever também se faziam presentes nas brincadeiras e interações entre as crianças. Contudo, destaca-se a importância de organizar e garantir tempos e espaços que favoreçam a vivência dessas experiências. Em 2024, a turma era composta por crianças que demonstravam grande interesse por brincadeiras livres de "restaurante". A partir da observação desse interesse, e assumindo o papel de professora participante da brincadeira, foi sugerida a construção de uma placa com o nome do restaurante. A proposta foi acolhida pelas crianças, que confeccionaram o material com o nome escolhido, conforme ilustra a primeira imagem abaixo. Em outro momento, destacou-se a necessidade de registrar os pedidos dos clientes; diante disso, uma das crianças passou a anotar, em uma folha, os itens solicitados pelos colegas.

Imagem 3: Atos culturais de leitura e escrita nas brincadeiras cotidianas





Fonte: Acervo pessoal da professora regente (2025).

Tais situações evidenciam que o brincar, no cotidiano da Educação Infantil, constitui-se como a atividade principal do desenvolvimento infantil. Isso significa que se trata da atividade cujo "desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento" (Leontiev, 2010, p. 65). Desse modo, assegurar que as crianças vivenciem tais experiências é fundamental, assim como a observação atenta e a intencionalidade pedagógica para ampliar e potencializar o contato com os elementos culturais, incluindo a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, Baptista, López e Júnior (2016, p. 114) destacam que:

> A primeira infância é a etapa da vida mais sensível, mais curiosa, de maior impulso epistêmico, e também o tempo em que se aprende a simbolizar. O psiquismo infantil se encontra faminto de estímulos amorosos, lúdicos, linguísticos. A leitura, como o brincar, constitui uma ferramenta essencial nesses primeiros tempos, nos quais é necessário ordenar a tudo. Narrar, receber a narração dos fatos do mundo cotidiano ou da fantasia é o que permite fazer crescer o repertório de ideias próprias, o alimento para o desenvolvimento da imaginação.

A escrita emerge como necessidade produzida no interior das interações. A elaboração da placa e o registro dos pedidos não decorrem de imposição externa, mas de demandas do próprio grupo. Nesse contexto, a escrita assume função organizadora da atividade.

São diversas as situações concretas que permeiam o cotidiano escolar na Educação Infantil. Nessa direção, destaca-se a importância de acolher e potencializar as necessidades de leitura e escrita que emergem das vivências diárias. Diante disso, selecionou-se uma situação em que a profissional de apoio escolar da turma, no ano de 2024, precisou se ausentar para realizar uma viagem. Na ocasião, ela redigiu uma carta endereçada às crianças, na qual relatava seus sentimentos e as experiências que vivenciaria.

A partir desse acontecimento, foi organizado um momento de leitura coletiva da carta, ocasião em que as crianças construíram sentidos a partir do texto, que foi lido por um colega da turma que já havia se apropriado dos atos de leitura de forma convencional. Após essa experiência, as próprias crianças sugeriram a elaboração de uma carta em resposta, com o intuito de compartilhar seus sentimentos, narrar o cotidiano da turma e expressar as expectativas em relação ao retorno da profissional.

Imagem 4: Leitura e escrita de carta



Fonte: Acervo pessoal da professora regente (2025).

Essa situação possibilitou diálogos acerca da função social da escrita e das características do gênero “carta”, além de permitir que

as crianças construíssem sentidos a partir de um texto real e significativo para o grupo, suscitando, ainda, a produção de um novo enunciado. Nessa perspectiva, Arena e Arena (2024, p. 11) afirmam que:

> Ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, ao se apropriarem desses enunciados, humanizam-se. O porto de chegada não é, por essa razão, a própria apropriação, a própria alfabetização, mas a humanização por meio dela constituída. A alfabetização não é também ponte entre a criança e a humanização, já que encarna em si mesma o próprio desenvolvimento.

A escrita se configura como resposta a um enunciado anterior, evidenciando seu caráter dialógico. As crianças participam de uma situação real de interlocução, na qual o texto produzido ganha sentido na relação com seu destinatário.

Considera-se que as vivências com os enunciados da linguagem escrita, quando inseridas em contextos significativos, constituem elementos fundamentais de uma formação na perspectiva humanizadora, ainda que não tenham como objetivo, na Educação Infantil, a consolidação da alfabetização. As relações estabelecidas com os atos culturais de ler e escrever no cotidiano reverberam em diferentes linguagens, possibilitando que as crianças expressem desejos, necessidades e sentimentos, além de mobilizarem ações sociais e coletivas no contexto escolar.

Destaca-se, ainda, outra experiência vivenciada no ano de 2025, na qual a turma se dedicou a investigar questões relacionadas à natureza, o que resultou no desenvolvimento de ações voltadas à preservação do meio ambiente e à orientação sobre o descarte adequado de resíduos na escola, uma vez que as crianças frequentemente se deparavam com lixo espalhado pelo chão. Diante disso, sugeriram a produção de cartazes a serem distribuídos pelos diversos espaços da instituição, com o objetivo de sensibilizar estudantes e profissionais. A elaboração dos

materiais foi organizada em pequenos grupos, garantindo a participação de todas as crianças. Posteriormente, de forma coletiva, foram definidos os locais de divulgação.

Imagem 5: Cartazes produzidos pelas crianças



Fonte: Acervo pessoal da professora regente (2025).

A produção dos cartazes amplia a circulação dos textos para além da sala de aula, inserindo as crianças em práticas sociais mais amplas. A escrita assume função pública, orientada à interlocução com outros sujeitos.

Rodrigues, Araújo e Silva (2025, p. 5) afirmam que "o professor tem a função de ensinar e, para isso, precisa oferecer as melhores condições para que os estudantes tenham objetivos para ler, conhecer, mobilizar e, assim, elaborar perguntas". Dessa forma, compreende-se que são inúmeras as possibilidades que emergem no cotidiano escolar; entretanto, para que se constituam como situações concretas de aprendizagem, é fundamental reconhecer as crianças como sujeitos ativos nas trocas de enunciados, potentes e capazes de se apropriar dos elementos culturais produzidos nas interações entre seus pares e com os adultos.

As práticas analisadas permitem compreender que a inserção das crianças na cultura escrita não se dá pela via da instrução direta, mas pela participação em situações em que a escrita se torna socialmente necessária. Nesse movimento, evidencia-se que o

sentido precede a forma, deslocando a centralidade das abordagens que priorizam o ensino técnico.

Considerações finais

Este trabalho teve como propósito compartilhar práticas pedagógicas ancoradas nos princípios da Alfabetização Humanizadora no cotidiano da Educação Infantil, especificamente no último ano dessa etapa de ensino. Buscou-se, ainda, ampliar o debate acerca das possibilidades de trabalho com os gêneros do enunciado que emergem de situações concretas de aprendizagem e que se articulam aos sentidos construídos pelas crianças em seu cotidiano escolar.

Evidenciou-se que, para o desenvolvimento de propostas nessa perspectiva, algumas concepções e conceitos configuram-se como princípios inegociáveis, tais como que a Educação Infantil se constitui como espaço de inserção das crianças nas práticas sociais de linguagem, possibilitando experiências com os atos culturais de ler e escrever, sem se orientar pela finalidade de alfabetizar. Nessa perspectiva, Smolka (2000) destaca que a apropriação da escrita não se reduz à internalização de um sistema, mas envolve processos de significação construídos nas interações sociais. Isso implica reconhecer que o acesso à escrita se dá na relação com o outro, em práticas mediadas culturalmente.

Sobre a questão: como assegurar experiências com a cultura escrita na Educação Infantil sem reduzir essa etapa a um espaço de antecipação da alfabetização ou de escolarização precoce?, identificou-se que devemos assegurar experiências com a cultura escrita na Educação Infantil a partir de um deslocamento teórico e pedagógico fundamental: não se trata de antecipar a alfabetização, mas de garantir a inserção das crianças em práticas sociais significativas de leitura e escrita. Isso implica organizar o trabalho pedagógico a partir de situações em que a escrita circule como linguagem viva, vinculada a necessidades reais de comunicação, expressão e interação, preservando o caráter lúdico, estético e

relacional que constitui essa etapa de ensino. Assim, ao invés de reduzir a escrita a objeto de ensino técnico, reafirma-se sua dimensão cultural e humanizadora, possibilitando que as crianças participem ativamente de práticas de linguagem, produzam sentidos e se constituam como sujeitos nas relações com o outro e com o mundo, sem que isso configure um processo de escolarização precoce.

As situações analisadas permitem problematizar a noção de preparação para a alfabetização frequentemente atribuída à Educação Infantil. Ao evidenciar que as crianças participam de práticas significativas com a escrita sem recorrer ao ensino sistemático, tais experiências tensionam a ideia de que o domínio técnico da língua seria condição prévia para sua utilização.

Reafirma-se, que a Educação Infantil não se orienta pela finalidade de alfabetizar, mas pela garantia de experiências que possibilitem às crianças sua inserção nas práticas sociais de linguagem. O trabalho com a escrita, nesse contexto, se organiza como vivência cultural articulada às diferentes formas de expressão. As práticas analisadas evidenciam que, quando inseridas em situações significativas, as crianças participam ativamente dessas experiências, produzindo sentidos e se apropriando dos usos sociais da escrita.

Por fim, destaca-se que as práticas pedagógicas apresentadas não se configuram como modelos estruturados a serem replicados, mas como possibilidades que visam fomentar o debate sobre a temática, contribuindo para a construção de novas ações pedagógicas na Educação Infantil que, de fato, assumam o compromisso com uma educação pautada na humanização dos sujeitos.

Referências

ABREU, M. M. de O. **A criança e a apropriação da cultura escrita**: uma possibilidade de alfabetização discursiva. 2019. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia,

Uberlândia, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.922. Acesso em: Acesso em: 27 mar. 2026.

ARENA, A. P. B.; ARENA, D. B. **Alfabetização humanizadora:** princípios e funções de caracteres. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wpcontent/uploads/2024/01/EBOOKAlfabetizacao-humanizadora.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, M. C. *et al*. Bebetecas nas instituições de educação infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 19, n. 29, p. 107–123, 2017. DOI: 10.24934/eef.v19i29.1881. Disponível em: https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/1881. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Escola de Educação Básica da UFU – Uberlândia PCE- EI – ESEBA- UFU. Disponível em: http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/versao_final_pce_2016_ei_0.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

CORSINO, P. **Linguagem na educação infantil:** as práticas discursivas no cotidiano. Campinas: Autores Associados, 2010.

GERALDI, J. W.**O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HORTA, I. D. T. **Alfabetização humanizadora, vez e voz às crianças**: análise dos boletins do Núcleo de Alfabetização Humanizadora. 2025. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2025.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010, p. 119–142.

MELLO, S. A. Enfoque histórico-cultural e suas implicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 10 anos. *In*: Conferência Internacional: O Enfoque Histórico-Cultural em Questão, I, 2006, Santo André. **Anais** eletrônicos. p. 89–102. Disponível em: https://sites.usp.br/gepespp-ledep/wp-content/uploads/sites/662/2022/05/ANAIS-CONFERENCIA-INTERNACIONAL-ENFOQUE-HISTORICO-CULTURAL.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

SILVA, F. D. A. Alfabetizar ou não na Educação Infantil, eis a questão. *In*: **Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum)**, Boletim n.18 set./out. 2023. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2023/09/PERIODICOSETOUT23.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VOLÓCHINOV, V. ***A*** **palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, 400 p.

ENTRE LEITURA, IMAGINAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: A LITERATURA COMO CAMINHO PARA UMA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA

Gabrielle Fernandes Martins
Maria Eduarda Manzan Peixoto

Introdução

O trabalho com a leitura e a escrita constitui-se como um dos grandes desafios enfrentados em nosso país nas últimas décadas. Buscar formas de superar os altos índices de analfabetismo, tem sido o centro das atenções de professores/as, alfabetizadores/as, especialistas, pesquisadores/as, entre outros. Sobre essa questão Mortatti (2004, p. 1) destaca que:

> Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Embora a alfabetização de crianças, jovens e adultos não seja um problema recente no Brasil, é importante reconhecer que o país vinha apresentando avanços graduais nas taxas de alfabetização ao longo das últimas décadas, sobretudo quando se comparam os indicadores do século XXI com aqueles do século XX. Ainda assim, o cenário educacional pré-pandemia já evidenciava desafios significativos: desigualdades regionais, escolas com infraestrutura precária, baixos investimentos em políticas formativas, desvalorização docente e fragilidades nos processos de gestão educacional. Esse quadro se agravou a partir de 2020, quando a

pandemia de Covid-19, articulada a decisões políticas do governo federal, estadual e municipal, ampliou desigualdades e impactou diretamente o direito à educação e por consequência, aos processos de aquisição da leitura e escrita.

Estudos da Fundação Carlos Chagas (2021) mostram, por exemplo, que o número de pessoas em situação de pobreza aumentou em 3,5 vezes no início de 2021, correspondendo a cerca de 25 milhões a mais em comparação ao segundo semestre de 2020. Essas condições afetaram diretamente o processo de escolarização, já que a ampliação da pobreza, combinada à ausência de políticas educacionais consistentes e ao despreparo estrutural para o ensino remoto, acentuou as dificuldades históricas relacionadas à alfabetização no país.

Em contraposição aos estudos desenvolvidos por professores/as e pesquisadores/as brasileiros, vivenciamos no ano de 2019 a imposição do Decreto n° 9765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização/PNA (2019), de forma unilateral, antidemocrática e que privilegia um método, sendo ele o fônico, em detrimento de inúmeras possibilidades de pensar a alfabetização para além do ensino de uma técnica, com ênfase na relação fonema-grafema/grafema-fonema, no qual o indivíduo deve "extrair de uma sequência de letras escrita a sua forma fonológica" (Brasil, 2019, p. 19).

Entendemos aqui que o ler é atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações historicamente elaboradas pela cultura humana. Nessa perspectiva, a leitura ultrapassa a simples decodificação de signos linguísticos, constituindo-se como um processo ativo de produção de sentidos, no qual o sujeito mobiliza seus conhecimentos, experiências e referências culturais na interação com o texto escrito. Assim, ao pensarmos o ato de ler a partir dessa dimensão simbólica e social, torna-se insuficiente reduzi-lo a práticas centradas exclusivamente na correspondência entre grafemas e fonemas, como propõe o método fônico quando tomado de forma isolada e descontextualizada.

Diversos estudos e pesquisas têm se dedicado a explicitar as contradições estruturantes dessa política. Nesse sentido, como destacam Franco e Martins (2021), a ênfase na ciência cognitiva, mais do que representar um avanço, configura-se como um retrocesso para o campo educacional. Ao adotar um "único método" para orientar o trabalho pedagógico de alfabetização, como proposto na Política Nacional de Alfabetização, instaura-se um movimento de desqualificação de produções acadêmicas brasileiras e estrangeiras que historicamente fundamentaram políticas e programas educacionais. Tal concepção implica impactos diretos na organização curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que, ao eleger a abordagem fônica como via privilegiada para a aprendizagem da leitura e da escrita, desconsidera-se o conjunto de estudos que evidenciam seus limites e apontam para perspectivas mais amplas e integradoras.

Em contrapartida o governo atual instituiu a partir do Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023 o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que pretende avançar nas práticas desenvolvidas no campo da alfabetização, a partir de ações concretas articulando estados, municípios e Distrito Federal em busca da alfabetização de todas as crianças. Uma das ações do Compromisso, diz respeito à formação docente de profissionais da Educação Infantil, a partir do programa de desenvolvimento profissional Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI).

Diante dessa realidade, a proposta deste estudo é apresentar uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre os atos culturais de ler e escrever e compreender qual a importância do trabalho com a literatura para crianças durante o processo de apropriação destes atos. É importante destacar que coadunamos com Abrantes (2013) ao destacar que:

> Quando nos referimos à Literatura Infantil, não estamos nos dirigindo a qualquer tipo de texto, mas sim aos que servem como ferramenta para humanização da criança, destacando que os professores têm o papel de mediar a apropriação dos saberes

> históricos por parte dos alunos, para que estes possam futuramente desenvolver o pensamento teórico. Nesse sentido, a Literatura Infantil tem diversas funções no desenvolvimento psíquico da criança como instrumento para o desenvolvimento social, provocando questionamentos sociais nela e a sua interpretação, além de promover a aprendizagem, fazendo-a confrontar problemas que são trazidos nas histórias, apresentando-se como uma importante variável para que a criança escreva no futuro. Os livros infantis englobam outras esferas da vivência da criança, além da escolar, podendo assumir significados distintos e ter um maior contato com o gênero humano.

A seguir apresentamos então algumas das discussões encontradas durante a pesquisa sobre o processo de apropriação dos atos culturais de ler e escrever e suas interfaces com a literatura para crianças e os caminhos para uma alfabetização humanizadora, estruturada dentro dos tópicos: mediação cultural e formação humana na perspectiva histórico-cultural; literatura e suas possibilidades; literatura para crianças como caminho para uma alfabetização humanizadora e algumas reflexões finais levantadas ao longo do estudo.

Mediação cultural e formação humana na perspectiva histórico-cultural

Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977) são pilares estruturantes da Psicologia Histórico-Cultural. Cada um desses autores buscou compreender a formação do psiquismo de forma associada ao mundo e ao contexto nos quais nos constituímos enquanto sujeitos. Pessoa (2018, p. 2) afirma que a psicologia histórico-cultural considera a formação orgânica do sujeito e dá destaque a essa formação humana de maneira embasada e associada ao mundo material e concreto ao qual se pertence, de modo que o esboço das personalidades é constituído a partir das relações sociais e culturais estabelecidas.

Durante essa constituição do se tornar humano, há algumas características fundamentais que caracterizam esse comportamento consciente, nomeadas de funções psíquicas superiores. Essas funções se desenvolvem a partir de processos mediados e não são naturais, pois são socialmente construídas dentro de um contexto cultural e social específico. Algumas dessas funções são as habilidades de atenção voluntária, percepção, memória, pensamento, linguagem e até mesmo nossas próprias emoções. Entretanto, é necessário ressaltar que, dentro dos preceitos dessa abordagem da psicologia, os marcos de desenvolvimento biológicos e fisiológicos existem, mas são superados pelo avanço promovido pelas relações sociais.

Nas obras de Vygotsky, temos um termo que ainda não possui tradução na Língua Portuguesa, o *perejivanie*, que, em uma interpretação literal, seria o movimento de união indissociável que fortalece o vínculo entre o humano e o mundo social, interconectando as vivências e os sentimentos, integrando esse sentir à sua personalidade e modificando a sua forma de interação. Portanto, todas as nossas características internas e psíquicas foram, um dia, uma relação social mediada a partir de uma necessidade dentro de um contexto específico.

Pessoa (2018, p. 4) traz que é diferente pensarmos a constituição de sujeitos que têm acesso à cultura e a elaborações humanas diversas daqueles que vivem em condições precárias de conhecimento das produções humanas, vivendo apenas garantindo a sua sobrevivência. A partir desse trecho, percebe-se que as diferenças entre esses indivíduos não são de caráter biológico, mas sim das produções materiais e culturais às quais eles têm ou não acesso. Dessa forma, cada indivíduo se constituirá como sujeito a partir das mediações e das condições concretas que estão presentes em seu contexto. Pessoa (2018, p. 3) afirma também que "é por meio da mediação que a historicidade presente nas produções e objetivações do gênero humano se fará presente na história dos sujeitos, e será possível ganhar novas e outras formas de conhecer e transformar a realidade".

Zanolla (2012) discorre sobre como Vygotsky analisa o processo de mediação social, segundo a autora "Vygotsky compreende a mediação como processo cultural pela aprendizagem, tendo como aporte o referencial marxiano e a crítica à naturalização do desenvolvimento na aquisição das funções superiores. Em Vygotsky "a mediação estabelece uma ligação, o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente", quando analisamos o processo de mediação cultural proposto pela teoria sócio-histórica de Vygotsky, percebemos uma valorização da criança enquanto sujeito produtor e aquisitor de cultura viva, que se apropria e ressignifica os signos e que rompe com a visão passiva até então supervalorizada pela psicologia comportamentalista.

É nesse sentido, que a perspectiva semiótica de Vygotsky evidenciada em obras como *Pensamento e Linguagem* (1934) se materializa. A mediação semiótica enfatiza os signos como instrumentos culturais e sociais que transformam processos mentais internos. Os processos de desenvolvimento cognitivos ocorrem justamente por meio das mediações semióticas construídas e estabelecidas pelo vínculo, ou seja, pela troca entre indivíduo, meio e signos. Com isso, ressalta-se que do mesmo modo que diferentes meios afetam diferentes crianças de diferentes formas, as culturas que transpassarão os sujeitos também são distintas e ao mesmo tempo, singulares. Desse modo, o processo de alfabetização desses sujeitos deve ser humanizadora, não-excludente e culturalmente diversa, visto que alfabetizar por esse viés significa que

> elegemos a linguagem escrita, ou seja, […] os caracteres, os sentidos compartilhados com a linguagem oral, os gêneros dos enunciados a figura do outro nas relações com a escrita, a cultura da vida na escola, e, sobretudo, os atos humanos com a escrita, manifestados objetivamente nos atos de ler e escrever (Arena; Arena, 2024, p.13).

Se a relação do homem com o seu contexto não se concretiza de forma direta, mas sim mediada, é necessário que existam

instrumentos para que essa mediação possa acontecer de forma fluida e que tenha sentido para quem a está conhecendo. O mundo nos é apresentado a partir de instrumentos, que são meios de extensão do humano, e pelos signos, que são meios simbólicos de representação da realidade. Os instrumentos podem ser caracterizados como aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente e que possui capacidade de atuar e intervir na natureza, eles transformam a relação homem-meio e modificam a sua constituição original. Quando trazemos o signo para a mediação, ele é identificado como a abstração da relação com a realidade e pode ser definido como tudo aquilo que é utilizado para representar e evocar o que está ausente. O signo traz consigo um caráter de modificação do homem, defendo aqui que ele carrega os significados sociais e os sentidos pessoais, sendo indissociável desses elementos.

Essa indissociabilidade existe porque o signo existe enquanto mediação carregada de significados produzidos histórica e coletivamente, e esses significados, ao serem apropriados pelo sujeito em sua experiência concreta, transformam-se em sentidos pessoais. O signo, enquanto forma semiótica de acesso simbólico ao mundo, não é neutro nem vazio: ele traz consigo o significado social estabilizado nas práticas culturais e nas atividades humanas que o constituíram. Contudo, esse significado não se realiza de maneira abstrata. Ele ganha vida na consciência do indivíduo por meio das vivências singulares que cada sujeito estabelece nas relações sociais.

Assim, o significado social fornece a base objetiva e compartilhada do signo, enquanto o sentido pessoal corresponde à maneira particular como esse significado é internalizado e reorganizado na história individual. Não há signo sem significado social, pois é este que o sustenta culturalmente, e não há significado que se efetive sem se converter em sentido para alguém concreto. Dessa forma, signo, significado e sentido compõem uma unidade dialética: distintos em sua definição, mas inseparáveis no funcionamento da vida psíquica.

Quando falamos sobre a sustentação do signo ser feita culturalmente, dizemos também que a literatura infantil é interpretada e concebida também a partir de sentidos e sensações abstratas. Conforme Abreu (2023, p. 28), é a linguagem e suas manifestações que possibilita a troca entre os homens e as formas cognitivas e socioafetivas,

> por meio da linguagem, o homem consegue revelar suas ideias, concepções, conhecimentos, valores, costumes e sentimentos, que são expressos em suas ações nas relações que estabelece cotidianamente com outras pessoas. assim, pode-se afirmar que a linguagem, no decorrer da trajetória existencial humana, vai proporcionando ao indivíduo um processo de constituição tanto individual, quanto coletiva (Abreu, 2023, p. 20).

Portanto, quando falamos, nesse estudo, sobre a defesa de uma literatura que atue como caminho para uma alfabetização humanizadora, falamos a partir da defesa de uma concepção que vai contra a que foi construída historicamente, que concebe a literatura somente a partir da ênfase da decodificação fluente e sem consideração do sentido histórico, cultural e social específico do leitor.

Nesse sentido, não podemos atribuir a ênfase do ato de ler fora da concepção da associação com o meio cultural, porque os sentidos da língua escrita não devem ser dissociados das práticas culturais,

> a leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que ele sabe e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. O professor ensina o ato de ler, mas ensina como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos (Arena, 2010, p. 243).

Desse modo, a leitura deixa de ser compreendida como uma habilidade técnica e passa a ser entendida como uma prática social,

histórica e cultural, que envolve a produção de sentidos e a constituição do sujeito. À luz da mediação semiótica, esse processo se realiza pela forma na qual a linguagem atua como instrumento fundamental na organização do pensamento e na construção de significados. Assim, a interação entre leitor, texto e contexto não ocorre de forma espontânea, mas é mediada por signos culturalmente produzidos e compartilhados. Assim, defendemos, neste estudo, que a literatura infantil se caracteriza como um potente espaço de mediação, possibilitando à criança não apenas apropriar-se da linguagem escrita, mas também elaborar sentidos sobre si e sobre o mundo.

Literatura e suas possibilidades

No ensaio "Direito à literatura", de Antônio Candido (2023), o autor ressalta a necessidade de romper com o viés eurocêntrico da definição de direito e como ele se constitui enquanto política pública. Segundo Candido (2023, p.187), "pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo", a partir desse postulado, o autor defende uma perspectiva de que a literatura deve ser compreendida enquanto bem incontestável, ou seja, aquele que não pode ser negado. Nesse horizonte, Candido sustenta que a literatura é uma forma de imaginação, fabulação, indispensável ao ser humano e que se configura como uma necessidade universal, pois como afirma, "não há povo e não há homem que possa viver [...] sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação". Ele ainda acrescenta que a literatura nos coloca frente às questões e problemas da existência de maneira dialética possibilitando a compreensão crítica do mundo ao nosso redor, enriquecendo nossa percepção e olhar sobre nossa existência. Em sua perspectiva, a literatura é capaz de nos humanizar em um sentido profundo, porque através dela é possível vivenciar diferentes realidades, culturas, e interpretações desse mundo.

A partir dessa perspectiva, assumiremos a defesa da literatura como direito e estabeleceremos um diálogo com estudos desenvolvidos na área, em especial, em pressupostos teóricos que têm se constituído como referências, sendo eles: Arena; Arena (2010, 2011), Araújo; Rodrigues (2025), Bajard (2014, 2021), Abrantes (2020); Lajolo (1989) e os boletins disponibilizados pelo Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum).

As experiências infantis se configuram a partir da mediação com um adulto, outras crianças e com o ambiente em que habitam. Nesse sentido, a literatura, compreendida como prática social dialógica e dialética, e garantida como direito, deve possibilitar o acesso ao imaginário, à linguagem e à diversidade de narrativas que ampliem a visão de mundo. Para Arena (2010), a literatura, principalmente a literatura voltada para crianças, se apresenta à formação humana como uma das mais ricas manifestações culturais, pois dá à criança a possibilidade de além de se apropriar da cultura através da linguagem, também recriá-la. A literatura garante a possibilidade de ampliação de repertório para compreensão da sua cultura e também de outras manifestações culturais. É afirmado que:

> [...] a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; [...] a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário que tem acesso (Arena, 2010, p.15).

Nesta perspectiva, a percepção e os olhares sobre o mundo são então enriquecidos por meio da humanização do ser humano em um sentido profundo, já que através da literatura é possível conhecer diferentes existências, modos de viver e interpretar o mundo para além do nosso próprio olhar. No contato com a literatura é possibilitado que as crianças tenham contato com a linguagem, tanto em seu aspecto oral quanto em seu aspecto

escrito, ampliando a possibilidade da criança de apropriação da cultura escrita e ampliando suas experiências estéticas e culturais.

Em nossa sociedade, o acesso à literatura, especialmente à uma literatura de qualidade, ainda enfrenta muitos obstáculos. Assim, com frequência, o primeiro contato com os textos literários para grande parte das crianças acontece no ambiente escolar. A presença da literatura na escola torna-se fundamental, pois contribui para assegurar às crianças o direito à arte e à leitura literária, além de favorecer a participação ativa nas diversas manifestações culturais. Dessa forma, é importante que a literatura seja apresentada não apenas como um instrumento pedagógico ou moralizador, mas também em sua dimensão artística, com uma seleção cuidadosa das obras oferecidas, considerando-a como parte do repertório cultural em formação das crianças. Abrantes (2013) reflete sobre diversos aspectos da literatura destinada para as crianças e sua utilização no âmbito da educação. O autor afirma que:

> A literatura destinada à criança se constitui como conhecimento humano que encontra na forma estética sua realização, por realizar-se, na condição de arte relacionada à palavra, como pensamento objetivado. Apresenta-se como resultado de processos ativos de pensamento vinculados à existência humana, situada historicamente, que tomou forma exteriorizada. A relação com essa produção humana, considerando o seu valor de uso, pressupõe a ativação de processos de pensamento para que ocorra a sua "decodificação", possibilitando que o conteúdo das histórias infantis referencie relações sociais [...] (Abrantes, 2013, s.p).

Assim, a literatura assume sua possibilidade de, através de seu caráter estético, colocar as crianças, lendo ou ouvindo a história, frente a diferentes relações sociais, garantindo o contato das crianças com diferentes culturas, ampliando então o repertório cultural de cada uma delas.

Assim como os autores mencionados acima, Elie Bajard (2014) também nos leva a refletir a respeito da presença dos livros literários na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, direcionando nosso olhar para a importância do contato, desde a mais tenra idade, com a literatura de qualidade. Ele, de maneira crítica, pontua que as metodologias tradicionais de alfabetização reforçam um processo de distanciamento dos livros ao sustentar a ideia de que, antes da compreensão dos sentidos, deve-se aprender a decodificar letras e unir sons. Em contrapartida, afirma que crianças de famílias letradas, desde cedo, compreendem a função da linguagem escrita por serem apresentadas aos livros e estarem rodeadas deles. Assim, ele afirma que "cabe agora não deixar essas medidas educacionais restritas às crianças de famílias letradas, mas propiciá-las também em benefício de crianças que vivem longe da presença dos livros" (Bajard (2014, p. 11).

Literatura para crianças como caminho para a alfabetização humanizadora

Ao considerarmos o respeito, à garantia do direito à cultura, o reconhecimento da pluralidade das infâncias, das linguagens e da bibliodiversidade, observamos a emergência de concepções de leitura e escrita alinhadas a determinadas políticas, planos e métodos que reduzem a aprendizagem a uma dimensão meramente técnica. Essa perspectiva, evidenciada na Política Nacional de Alfabetização, revela uma compreensão restrita do processo de alfabetização, ao desconsiderar os aspectos culturais, históricos e sociais que atravessam a linguagem, bem como os conhecimentos, experiências e vivências das crianças. Nessa direção, a leitura e a escrita passam a ser tratadas como habilidades neutras e universais, desvinculadas dos contextos concretos em que os sujeitos se constituem.

Em resistência a essa perspectivas de alfabetização vista como técnica, e se aproximando das propostas de Bajard (2021), temos a alfabetização humanizadora, em que um de seus princípios é o exercício de ser culturalmente diversa e não-excludente, como afirmam Arena e Arena (2025, p.19), "Não exclui quem não pode ouvir os fonemas, quem não pode ver os caracteres, quem não pode

movimentar dedos e boca, quem raciocina de modo diverso, quem vive intensamente sua própria cultura", enxergando, assim, a criança para além de um corpo biológico, mas um ser inserido em um contexto histórico, cultural e social.

Entendemos aqui a alfabetização humanizadora como o processo de apropriação da leitura e da escrita para além de sua dimensão técnica, reconhecendo-o como um movimento profundamente imbricado às relações sociais, culturais e históricas que constituem o sujeito. Alfabetizar não se reduz ao ensino de códigos linguísticos, mas implica inserir o indivíduo em práticas significativas de linguagem, nas quais ler e escrever assumem sentidos concretos na vida cotidiana. É uma concepção que valoriza as experiências, os saberes e as vivências das crianças, entendendo-as como sujeitos ativos na produção de conhecimento, e não como meros receptores de conteúdos previamente estruturados.

A princípio, dentro dos ideais da alfabetização humanizadora, a prática de leitura e escrita vai além da decodificação e do uso de métodos tradicionais. Essas práticas precisam compreender a linguagem escrita enquanto algo vivo, social e presente nos textos discursivos que regem a vida cotidiana das crianças. O ato de ler, deve ser encarado como necessidade histórica e social, visto que a literatura se manifesta a partir de um "espaço de resistência contra a brutalidade da desumanização escancarada em políticas, planos e métodos, concretizados em livros, cartilhas e apostilas" (Arena; Arena, 2025, p. 11-12), como o Decreto que regulamenta a PNA.

Assim, a alfabetização humanizadora se ancora em uma visão ampliada de linguagem, concebida como prática social e instrumento de mediação na construção do pensamento. Ao reconhecer a centralidade das interações e da cultura nesse processo, essa abordagem rompe com modelos reducionistas que priorizam exclusivamente a decodificação, defendendo uma formação que articule cognição, afetividade e criticidade. Nesse sentido, alfabetizar de forma humanizadora é também um ato político, que visa garantir o direito à palavra, à expressão e à participação plena dos sujeitos na vida social.

É nesse sentido de uma visão ampliada de linguagem e concepção de prática social, que reafirmamos aqui que a literatura é uma das formas mais elaboradas de manifestação cultural humana. Como lembra Lajolo (1989), não há uma definição única e estável sobre o que pode ou não ser considerado literatura. Um poema guardado em uma gaveta, um romance não publicado ou mesmo uma obra ignorada pela crítica podem ser ou não literatura, dependendo do ponto de vista e do contexto no qual se discute o conceito. Assim, mais do que uma essência fixa, a literatura deve ser entendida como um fenômeno social e histórico, construído nas relações entre autor, obra e leitor. "A obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra nesse intercâmbio social" (Lajolo, 1989, p. 16).

A Literatura Infantil ocupa um lugar central na formação das crianças como sujeitos culturais, pois é por meio dela que se possibilita o acesso aos atos de ler e escrever em sua dimensão mais ampla: a de prática cultural e humanizadora. Girotto, Souza e Davis (2015) defendem que a leitura e a literatura não podem ser vistas apenas como técnicas escolares, mas como direitos e necessidades humanas, vinculadas ao processo de constituição do sujeito. A experiência com o livro, desde a primeira infância, permite que a criança se aproprie desse objeto cultural e experimente, ainda que de forma embrionária, a apreciação estética, formando qualidades humanas inerentes ao ato de ler e contribuindo para a constituição do futuro leitor.

Dessa forma, a literatura não se limita a ser apenas palavra escrita. Ainda que a origem etimológica do termo venha de *littera* (letra), a sua natureza não está apenas no uso de uma determinada linguagem ou forma, mas na relação que o texto estabelece com o contexto de produção e leitura. É justamente essa relação que instaura o caráter literário de uma obra (Lajolo, 1989, p. 38). A literatura cria mundos possíveis que não se encerram na última página, permanecendo como experiência incorporada pelo leitor,

capaz de humanizar porque dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no "caos do inominado" (Lajolo, 1989, p. 43).

Nesse sentido, a escola ocupa papel central. Como ressalta Lajolo (1989, p. 21), é uma das instâncias legitimadoras da literatura, responsável por selecionar, validar e apresentar obras às novas gerações. Cabe a ela, portanto, garantir que as crianças tenham acesso à Literatura Infantil não como material didático, mas como arte que forma leitores e amplia horizontes de sensibilidade e pensamento. Ao fazê-lo, contribui para que a criança compreenda a leitura como ato cultural, constituindo-se como sujeito capaz de manipular os instrumentos culturais de sua comunidade e atribuir significados ao mundo em que vive.

Acreditamos que a criança, desde pequenina, começa a fazer sua leitura de mundo, nas descobertas que realiza ao decifrar imagens, sentir odores, realizar diversas percepções táteis, ouvir e compreender sons, sorver sabores agradáveis ou não. Muitas destas descobertas encantam o adulto referência enquanto outras tantas passam despercebidas aos olhos dos adultos, mas com certeza todas as experiências têm um significado, pois, a partir do reconhecimento de todas estas possibilidades, a criança vai desvendando símbolos e construindo relações de significado para tudo que lhe é apresentado, mediada por aqueles que a orientam na convivência social. Essas assimilações vão construindo sua imagem de mundo, sua essência e sua relação emocional com o meio. Silenciosa e intrinsecamente, estabelece a sua essência individual.

Nos primeiros anos de vida, a leitura de mundo será construída cognitiva, psíquica e emocionalmente a partir de várias experiências. Após estes primeiros anos, chega o momento da consolidação da aquisição da linguagem escrita, que promoverá a entrada num universo de novas possibilidades de leitura de mundo, bem como novas formas de expressão e comunicação. A leitura e a escrita promoverão o processo de intensificação da humanização da criança, para a qual abrir-se-á novo leque de compreensão de mundo, entendimentos e relações sociais. A nova

aquisição cognitiva também representará muito para seu desenvolvimento emocional.

Para a criança se apropriar e dominar este sistema tão complexo cabe ao/à professor/a promover uma série de possibilidades para que ela se aproprie da linguagem escrita. Nessa apropriação, a Literatura Infantil, ao trabalhar com linguagem, imagens, signos e estética, tem o grande potencial de instigar o desejo e a curiosidade, estabelecer conexões e simbologias, retratar vivências da cultura em que se insere e o conhecimento histórico. Aparece como um importante atrativo para a criança na ampliação da sua leitura de mundo, abrindo-lhe a possibilidade de extrapolar as fronteiras do seu universo cotidiano, ao lhe apresentar novos conhecimentos acerca de relações sociais diversas, ambientes e objetos até então desconhecidos. Favorece ainda a imaginação e a criatividade, a construção de reflexões e inferências, possibilitando-lhe desenvolvimento cognitivo e emocional.

Para realizar atividades integradas de Literatura Infantil nas turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário que o/a professor/a tenha uma série de condições para a promoção das mesmas. Elencamos como algumas das condições consideradas necessárias: o reconhecimento da importância da Literatura Infantil no processo de alfabetização, a formação inicial e continuada dos/das profissionais envolvidos/as, o acesso à biblioteca escolar e/ou do material literário tanto pelos/as professores/as quanto pelas crianças, além da inserção de atividades de Literatura Infantil no planejamento escolar, entre outras.

Entretanto, compreender a leitura como motivo impulsionador do aprender a ler não é algo natural para a criança, mas resultado das situações culturais que vivenciam. Por isso, o papel da mediação é fundamental: "cabe ao professor e aos mediadores de leitura organizar experiências que atribuam sentido social e estético ao ato de ler, cultivando o desejo e a necessidade de compreender os textos" (Mello, 2011 *apud* Girotto; Souza; Davis, 2015, p.281). Dessa forma, a Literatura Infantil se constitui não

apenas como arte que emociona e diverte, mas também como prática formadora que amplia a consciência e promove o desenvolvimento humano.

Na perspectiva histórico-cultural que fundamenta as reflexões de Girotto, Souza e Davis (2015), o livro infantil deve ser entendido como objetivação humana que medeia o diálogo da criança com o autor, constituindo seu discurso interior e sua forma de pensar (Bakhtin, 1995). Apropriar-se da leitura como prática cultural significa, assim, que a criança não apenas aprende a decifrar signos, mas transforma sua experiência de vida, tornando-se sujeito capaz de compreender, interpretar e produzir sentidos no mundo.

O objetivo maior desse processo é formar leitores capazes de inserir-se na comunidade e de manipular os instrumentos culturais da leitura e da escrita, construindo sentidos para si e para o mundo em que vivem. Como sintetizam Girotto, Souza e Davis (2015, p.305), trata-se de formar não um leitor qualquer, mas um leitor consciente de seu papel histórico, que reconhece na literatura um caminho de humanização e de exercício da liberdade.

Nesse contexto, a literatura se apresenta como um potente caminho para a efetivação de uma alfabetização humanizadora, uma vez que possibilita o contato com diferentes formas de linguagem, narrativas e modos de significar o mundo. Por meio da literatura a criança é convidada a experimentar a linguagem em sua dimensão estética, simbólica e sensível, ampliando suas possibilidades de interpretação, imaginação e expressão. A leitura literária, portanto, não apenas contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também favorece a construção de sentidos, identidades e pertencimentos.

Além disso, ao incorporar a diversidade de vozes, culturas e experiências, a literatura fortalece o reconhecimento da pluralidade e promove práticas mais inclusivas e democráticas no processo de alfabetização. Nesse sentido, trabalhar com a literatura implica criar condições para que as crianças se vejam representadas, questionem realidades e construam novas perspectivas sobre si e sobre o mundo. Assim, a literatura não se configura como um recurso

complementar, mas como elemento central na constituição de práticas pedagógicas que visam uma alfabetização comprometida com a formação humana, crítica e socialmente situada.

Algumas reflexões finais

Identificamos por meio desse estudo sobre a leitura e a escrita, considerando a Literatura Infantil, como uma importante possibilidade de apropriação dos atos de ler e escrever, que a literatura para crianças, compreendida como produção cultural, ocupa um papel central na iniciação da criança no mundo da cultura escrita. Como destaca Arena (2010), ela não deve ser reduzida a instrumento didatizante ou moralizante, mas reconhecida como prática cultural que insere o pequeno leitor em uma rede de significados sociais e históricos. Nessa perspectiva, a obra literária medeia a relação da criança com a cultura de sua época, ao mesmo tempo em que a conecta a tradições do passado e abre caminhos para o futuro, contribuindo para o processo de humanização que se constrói no processo de alfabetização e apropriação da cultura escrita, defendido por Arena (2023). Nesse horizonte o autor afirma que:

> Ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, ao se apropriarem desses enunciados, humanizam-se. O porto de chegada não é, por essa razão, a própria apropriação, a própria alfabetização, mas a humanização por meio dela constituída (Arena, 2023, s.p).

Reforçamos que a apropriação dos atos culturais de ler e escrever pela criança não ocorre de forma passiva. O contato com a Literatura para crianças possibilita um movimento dialógico no qual o leitor, mesmo iniciante, responde às palavras do outro e recria sentidos, posicionando-se como sujeito ativo no processo cultural (Arena, 2010, p.15-20). Esse processo está diretamente

ligado ao que Bakhtin denomina atitude responsiva: compreender o enunciado do outro é sempre dialogar com ele, apropriando-se das riquezas da cultura humana.

Além disso, a Literatura Infantil potencializa a imaginação, dimensão que Vygotsky (2009 *apud* Arena, 2010) considera vital para a formação das funções psíquicas superiores. Quanto mais intensas e diversificadas forem as experiências culturais da criança, mais sólidas serão as bases de sua atividade criadora. A leitura literária, portanto, não apenas desperta prazer e fantasia, mas constitui-se como instrumento de humanização e desenvolvimento integral, formando leitores capazes de articular imaginação e razão.

Arena (2010) enfatiza, ainda, que a leitura literária é uma prática cultural que atravessa gerações, ampliando a experiência do leitor ao colocá-lo em contato com outras vozes e perspectivas. Nesse processo, a criança aprende a pensar por meio dos signos escritos, construindo sentidos que se entrelaçam às suas vivências e projetos de vida. Desse modo, a Literatura Infantil se torna porta de entrada para a consciência gráfica e para o pensamento abstrato, etapas fundamentais da constituição do ser humano como sujeito histórico e cultural.

Assim, compreender a Literatura Infantil como prática cultural e instrumento de apropriação da escrita de forma humanizada, significa reconhecer seu lugar na formação do leitor e na constituição da subjetividade. Mais do que técnica ou mero entretenimento, a literatura é experiência estética, diálogo cultural e criação de sentido, elementos indispensáveis para que a criança se insira, de forma crítica e criativa, no mundo da cultura escrita.

Referências

ABRANTES, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 71-97.

ABREU, M. M. de O. **Alfabetização em quatro eixos:** o contexto extratextual, a leitura, o texto gráfico e a palavra. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

ARENA, Dagoberto Buim. **O que entendemos por alfabetização humanizadora?** NAHum: Núcleo de Alfabetização Humanizadora, 25 jul. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/o-que-entendemos-por-alfabetizacao-humanizadora/. Acesso em: 3 jun. 2026

ARENA, D. B. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, R. J. de *et al*. (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2010.

ARENA, D. B.; ARENA, A. P. B. **Alfabetização Humanizadora:** princípios e funções de caracteres. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-ReVista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010. DOI: https://doi.org/10.14393/ER-v17n1a2010-11. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193. Acesso em: 6 mar. 2026.

ARENA, D. B. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, 2021, p. 62-76. Uberlândia, v. 17, n. 1, jan./jun. 2010, p. 237 - 247.

BAJARD, E. **A descoberta da Língua Escrita.** São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, É. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 1.ed. São Paulo: Todavia, 2023.

FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. **Palavra escrita:** vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. Editora Brasiliense, 1989.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2004, 16p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos

SOUZA, R. J. de; DAVIS, L. Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. *In*: DAVID, C. M. *et al.* (org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p.277-308

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigostki e Adorno. **Revista Psicologia e Sociedade**, v.24 (1), 2012, p. 5-15.

Seção II

Literatura e Formação de Leitores na Infância

ATIVIDADE PEDAGÓGICA E INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Camila Turati Pessoa
Mariana Lins e Silva Costa

Introdução

Este texto trata-se de um ensaio teórico voltado às contribuições que a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer para o trabalho educacional escolar junto a crianças pequenas. No conjunto das produções científicas acerca do sujeito e da realidade, coexistem, historicamente, perspectivas de caráter naturalizante e abordagens de orientação dialética, as quais permanecem em disputa no campo educacional contemporâneo. Tal coexistência impõe a necessidade de identificação crítica dos fundamentos que orientam as práticas pedagógicas, de modo a possibilitar seu planejamento consciente e intencional. Defendemos que tal compreensão deve ancorar-se em uma perspectiva concreta, crítica, dialética e materialista, capaz de apreender o desenvolvimento humano em sua historicidade e em suas determinações sociais.

Tal discussão justifica-se pelo fato de que toda prática educativa se encontra sustentada por uma determinada concepção de desenvolvimento e, mais especificamente, por uma compreensão acerca da relação entre ensino e aprendizagem. Se a professora acredita que é necessária certa prontidão para o ensino, pode ser que aguarde a chegada de determinados marcos do desenvolvimento para então ensinar. Se a família crê que as condições biológicas determinam as aprendizagens da criança, pode acabar por limitar seu curso de desenvolvimento a partir de uma condição genética específica. Tenhamos ciência ou não do conjunto de ideias que subsidiam nossas práticas, toda ação

educativa é consequência de uma determinada forma de pensar a realidade e suas relações. Em outras palavras, toda concepção de mundo e de desenvolvimento implica, necessariamente, uma orientação para a prática e uma dimensão ética que a sustenta.

A emergência da Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por L. S. Vygotsky (1897-1934), A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979), insere-se no contexto das transformações sociais desencadeadas pela Revolução Russa, respondendo às demandas impostas pela construção de uma nova organização social. Nesse cenário, colocava-se a necessidade de produzir explicações teóricas capazes de enfrentar os desafios postos à educação escolar, especialmente no que se refere à compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, tendo em vista a organização e sistematização do ensino para uma população majoritariamente analfabeta (Leontiev, 2012; Tuleski, 2008).

Mesmo que tenham passado muitos anos do nascimento da Psicologia Histórico-Cultural, consideramos que seus pressupostos teórico-metodológicos podem responder dialeticamente aos problemas do nosso momento atual. Hoje, diante dos inúmeros desafios do nosso tempo, as contribuições da teoria eleita orientam uma análise que não individualiza as questões educacionais, mas confere a elas contexto social e histórico. O direito à educação de qualidade, à aprendizagem da escrita e da leitura, à apropriação da arte e da filosofia e ao conhecimento da diversidade cultural deve ser encarado como recurso essencial ao desenvolvimento humano, e não privilégio de uma classe. Aprender é exigência para o desenvolvimento.

Assim, neste texto, apresentamos, a partir dessa perspectiva epistemológica, o papel da aprendizagem escolar, da atividade docente e da organização do trabalho pedagógico. Em um terceiro momento, elencamos possíveis pontos de consideração ao se trabalhar com crianças pequenas, especialmente no que se refere aos conteúdos de leitura e escrita. Esperamos, com isso, contribuir com subsídios à atuação docente que promovam o

desenvolvimento humano por meio dos processos de aprendizagem escolar.

Psicologia Histórico-Cultural e o papel da aprendizagem escolar

Para Vygotsky (1995, 1996), toda pessoa aprende a ser humano. Tal afirmação implica compreender que o desenvolvimento não se constitui como um processo meramente maturacional, no qual etapas se sucedem até um suposto resultado final, mas como uma conquista que depende da relação com o outro e da apropriação da cultura. A formação psicológica de cada indivíduo resulta de uma relação imbricada entre biologia, momento histórico e condições sociais. Nessa dinâmica, as condições biológicas não assumem um papel diretivo no desenvolvimento, mas funcionam como uma base sobre a qual o psiquismo humano se constrói a partir da relação, mediada pelo outro, com a cultura.

A partir da dialética marxista, os autores explicam que a formação psíquica assume características próprias de cada momento histórico, dependendo das condições que cada sociedade oferece ou nega ao desenvolvimento individual. Ao discutirem as relações sociais, compreendem que estas são forjadas pelas relações sociais de produção, ou seja, que a cultura, os valores, as ideias e as condutas de uma sociedade resultam da maneira como a vida material é produzida, constituindo-se como expressão dialética das condições de trabalho. Tal compreensão é fundamental porque confere historicidade ao que, muitas vezes, se apresenta como natural, indicando que o desenvolvimento precisa ser forjado, e não simplesmente amadurecido ou aguardado. Trata-se de um dos pressupostos centrais da Psicologia Histórico-Cultural: a relação com a sociedade não se reduz à influência, mas constitui um processo ativo de formação, que é, em sua essência, um processo de aprendizagem.

Antes de avançarmos na explicação da relação entre aprendizagem escolar e desenvolvimento, é preciso apresentar,

ainda que brevemente, a compreensão dos autores citados acerca das leis gerais de desenvolvimento psicológico e explicar como a apropriação da cultura funda o humano na pessoa singular. Vygotsky (1995, 1996) explica a formação da personalidade a partir das funções psicológicas — memória, atenção, pensamento, linguagem, sensação, percepção e sentimentos. Estas são "[...] como uma capacidade ou propriedade de ação de que dispõe nosso psiquismo no processo de captação da realidade objetiva" (Pasqualini, 2016, p. 70). Tal capacidade de captar a realidade não obedece às mesmas leis durante todo o curso de desenvolvimento e foi conceituada pelos autores como sendo elementar no início da vida e superior ao longo do curso do desenvolvimento.

As funções elementares correspondem aos atributos naturais da espécie humana, que orientam a apropriação do mundo nos primeiros anos de vida, sem intencionalidade ou controle consciente sobre processos como memorizar, pensar e sentir. Já as funções psicológicas superiores constituem-se como formações artificiais, produzidas na e pela apropriação dos signos culturais, sendo a linguagem — especialmente a palavra — o principal mediador entre o indivíduo e seus pares. Além da linguagem, outros signos, como a escrita, o cálculo e a arte, desempenham papel mediador na relação do indivíduo com o mundo. Essas funções superiores possibilitam uma relação consciente e voluntária com a realidade e consigo mesmo, sendo, portanto, tipicamente humanas e dependentes da vida em sociedade, na relação com o outro, que já pôde aprender aquilo tudo que agora ensina.

A compreensão de desenvolvimento aqui apresentada já indica, ainda que de forma introdutória, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Leontiev (1978) afirma que toda formação humana é, em si, um processo educativo, entendido como o movimento de transmissão, às novas gerações, das aquisições históricas produzidas pelas gerações anteriores. Esse processo desenvolve-se por meio das mediações presentes nas relações sociais cotidianas, como as estabelecidas na família, e

também por meio de ações educativas intencionalmente organizadas, como aquelas realizadas na escola.

Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico exige mais do que a simples inserção em um ambiente social; demanda que o sujeito seja ativo na apropriação das características humanas historicamente construídas. Esse "tomar para si" significa aprender aquilo que já foi produzido socialmente, como a linguagem. Vygotsky (1995) formulou essa explicação da seguinte forma:

> Podemos formular a lei genética do desenvolvimento cultural da criança do seguinte modo: toda função do desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como uma categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica [...] Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (Vygotsky, 1995, p. 150, Trad. nossa).

Essa é a lei geral que explica a determinação cultural e social do desenvolvimento psíquico. Tomemos como exemplo o desenvolvimento da atenção, que é uma das funções psicológicas de que dispomos. Como função elementar, a atenção é difusa e orientada pelos estímulos externos. As relações que a criança estabelece com seus cuidadores estão repletas de momentos em que sua atenção é direcionada para objetos ou pessoas, sobretudo por meio da linguagem. Quando o adulto diz "olhe para cá", ele orienta e conduz a atenção da criança. Esse signo faz a mediação entre a forma elementar da atenção e sua forma voluntária, já desenvolvida no adulto.

Ao longo do desenvolvimento, essa regulação externa é internalizada. A criança passa a adotar as formas de relação inicialmente estabelecidas pelo adulto e, posteriormente, aplica a si mesma essas formas de conduta. Ocorre, assim, a progressiva internalização das ações no contexto das relações sociais,

transformando a orientação externa em regulação interna e voluntária.

Esse é o movimento de tornar-se humano, desvelado pelos estudos de Vygotsky (1995, 1996): um percurso de superação da determinação externa em direção à construção da vontade consciente, histórica e culturalmente mediada. Nesse processo, a educação escolar desempenha papel fundamental.

A relevância da escola não se deve apenas ao tempo de permanência, mas, principalmente, à natureza dos conhecimentos que nela são sistematizados e socializados. A aprendizagem dos conteúdos escolares pode promover transformações significativas na organização psicológica do sujeito, pois, como afirma Vygotsky, "[...] na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma" (Vygotsky, 2009, p. 336). Quando começa a aprender a escrever, por exemplo, ainda não possui todas as funções necessárias, sendo justamente o engajamento na atividade que impulsiona o desenvolvimento dessas funções.

Contudo, a potencialidade formativa da escola está condicionada ao seu papel histórico. Na sociedade capitalista de orientação neoliberal, a escola acaba por atender à formação moral e técnica necessária à reprodução social e produtiva e, portanto, sua função social acaba sendo parcial. No entanto, mesmo diante dessas condições, a escola segue sendo um lugar de contradição e contribuição importante ao desenvolvimento psíquico e social. Concordamos com Leontiev (1978), quando o autor afirma que, dada a importância da escola, é difícil que se exagere seu papel no desenvolvimento psíquico.

Dada a importância da educação e da educação escolar, esse tema foi objeto de estudo e explicação de diversas teorias ao longo do tempo que, ao exame de Vigotski, entendiam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento de maneira parcial, ora dissociando esses processos, ora reduzindo um ao outro (Vygotsky, 2012, 2009).

Vygotsky (2012) propõe compreender o desenvolvimento a partir de dois níveis: o nível de desenvolvimento real,

correspondente às capacidades já consolidadas, e o nível de desenvolvimento proximal, que abrange as funções em processo de formação. A zona de desenvolvimento proximal refere-se, portanto, às atividades que a criança é capaz de realizar com auxílio, indicando suas potencialidades de desenvolvimento (Vygotsky, 2012; 2009; Chaiklin, 2010).

A originalidade dessa formulação reside em considerar não apenas o que a criança já realiza de forma autônoma, mas também aquilo que pode vir a realizar nas interações com adultos ou pares mais experientes. Nas palavras do autor: "O que a criança pode fazer hoje com auxílio de adultos pode fazê-lo amanhã por si só" (Vygotsky, 2102, p. 113). O estado do desenvolvimento da criança só pode ser avaliado e apreendido em sua totalidade se integradas a zona de desenvolvimento real e proximal como uma unidade. A incorporação da zona de desenvolvimento proximal amplia a compreensão do desenvolvimento infantil e orienta a prática pedagógica, ao indicar que o ensino deve incidir sobre aquilo que ainda não está plenamente desenvolvido.

Os ganhos dessa explicação acerca do desenvolvimento infantil podem ser evidenciados quando se trata do lugar do ensino e da aprendizagem. O reconhecimento da zona de desenvolvimento proximal ajuda a determinar os próximos passos do ensino e do desenvolvimento da criança (Vygotsky, 2012; Chaiklin, 2011). É nesse nível que os educadores devem atuar, pois a aprendizagem precede e "puxa" o desenvolvimento. Vygotsky afirma que o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, que cria a zona de desenvolvimento proximal.

> [...] que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (Vygotsky, 2012, p.115).

Em síntese, a aprendizagem dos conteúdos escolares não significa apenas a apropriação e o conhecimento acerca de uma determinada área, mas movimenta e reequipa todo o desenvolvimento psicológico da criança escolar. Por esta razão, Vygotsky (2009) afirma que "A Pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança" (p. 333). Não se deve perguntar o que, na criança, já amadureceu para que possa aprender a ler e escrever; esse é o limiar inferior da aprendizagem. É preciso identificar o limiar superior e, nas fronteiras entre um e outro, proceder ao ensino de um determinado conteúdo. O ensino é fonte de desenvolvimento e do surgimento do novo e, por esta razão, deve ser tomado como fundamental para a formação humana.

Com base nessas considerações, o presente trabalho ancora-se nessa concepção de aprendizagem e desenvolvimento para analisar o trabalho docente com crianças nos processos de apropriação da linguagem escrita, buscando refletir sobre a organização do trabalho pedagógico orientado à formação do psiquismo em sua totalidade, superando abordagens restritas à mera transmissão instrumental de conteúdos.

Atividade docente e organização do trabalho pedagógico

A formação docente é imprescindível quando pensamos no trabalho com crianças pequenas, em especial, junto à apresentação da realidade por meio de processos de leitura e escrita compartilhados em contextos escolares. Como vimos, a Psicologia Histórico-Cultural defende que não há fases pré-estabelecidas de desenvolvimento humano e tampouco características inatas que bastam ser estimuladas ou despertadas. Considera-se um processo intencional e organizado a tarefa de formar as novas gerações pela educação escolar.

O desenvolvimento psíquico, então, atrela-se à realidade à qual pertence, permeado por determinantes históricos, sociais, culturais, políticos e contextuais. Nessa direção, o que guia tal

desenvolvimento humano é a atividade realizada nela (Leontiev, 1983). "Designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a que se dê a atividade, isto é, com o motivo" (Leontiev, 1978, p. 296).

A atividade proporciona o desenvolvimento de processos psíquicos importantes ao guiar mudanças específicas, as quais são circunscritas pelo contexto ao qual se pertence. O sujeito realiza diversas atividades em seu percurso, mas aquela que permite maiores e profundas transformações psíquicas é a chamada atividade principal. Pessoa (2018), a partir de Leontiev, ressalta: "A atividade principal não é a que, necessariamente, se passa mais tempo realizando, mas sim a que tem maior relevância em determinado momento da vida, guiando o desenvolvimento do sujeito naquele período" (p. 66). Em cada período da vida teremos uma atividade que irá se constituir como dominante, como a atividade comunicativa-sensorial, o brincar, a atividade de estudo, a atividade íntima-pessoal e a atividade do trabalho, almejando que possam ocorrer em condições não alienantes.

Conhecer e conceber a atividade é fundamental ao docente para que possa organizar o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento humano pela aprendizagem, em especial, ao pensarmos na apropriação da cultura pelo acesso à leitura e à escrita socialmente compartilhadas. O trabalho pedagógico deve voltar-se à formação das funções psíquicas superiores, almejando superar a fragmentação do ensino e o ensino estritamente técnico ou conteudista.

Ao se tratar de crianças pequenas, temos o brincar como atividade principal, na qual necessidades desse período poderão ser satisfeitas, segundo Lazaretti (2016), nas relações humanas que poderão ser representadas para o mundo psíquico infantil, de maneira a explorá-lo, conhecê-lo e internalizá-lo. A brincadeira não é apenas mais uma entre as atividades que a criança realiza e nem é importante porque parece ser a que ocupa a maior parte do seu

tempo (Delari, Jr, 2020). Ao brincar de reproduzir o que viu, ouviu, participou e poder colocar-se em outro lugar para entender o que ocorre ao seu redor, a criança realiza importantes transformações psíquicas. Ainda, não se trata apenas de uma mera cópia, mas de um processo intenso de buscar entender e vivenciar situações que fazem parte de seu cotidiano para, depois, poder criar, imaginar e, mesmo sem poder realizar algumas situações, ao recriá-las em um plano psíquico, ampliar sua compreensão da realidade. A imaginação é a nova formação psicológica da criança pequena. Somente porque ela brinca é que pode imaginar, e não o contrário.

"Na brincadeira, eis o humano" (Vygotsky, 1980 *apud* Delari Jr., 2020), é uma afirmação vigotskiana que ilustra a importância que o autor confere à brincadeira como uma atividade que só pode existir a partir de determinada construção histórica e social, em que papéis sociais estejam construídos, sejam imitados e aprendidos. A brincadeira de papéis sociais, a primeira forma de brincar apontada pelo autor, é a reprodução infantil das relações dos adultos entre si, com as crianças e com o ambiente e seus objetos. Segundo Delari Jr. (2020), a brincadeira é o lugar do exercício infantil de tudo aquilo que é humano.

A escola deve investir e enriquecer as brincadeiras infantis (Delari Jr., 2020). É muito comum que o ensino lúdico seja anunciado como o mais adequado à educação infantil, e isso deve ser considerado não como um abandono da seriedade do processo educativo ou sua facilitação. Se a brincadeira é a atividade que reproduz as relações humanas e, por seu conteúdo, produz desenvolvimento, é por meio dela que se pode provocar o interesse e a aprendizagem pelas letras e números. Além disso, a intervenção da professora não censura a brincadeira das crianças e pode trazer novos elementos que contribuam com atividades mais colaborativas e coletivas, fazendo frente ao abuso de telas, por exemplo.

Articular o ensino com a brincadeira significa tornar a aprendizagem mais complexa, pois põe em exercício uma série de processos de desenvolvimento cognitivos e afetivos. A aprendizagem da leitura e da escrita requer a construção de

motivos que construam sentido para a criança, uma vez que a necessidade de apropriação da linguagem escrita não surge naturalmente, mas sim produzida nas relações sociais e, em especial, pode ser privilegiada no contexto pedagógico. Junto a isso, o brincar nas interações das crianças são primordiais ao desenvolvimento infantil, guiando-o e permitindo que se apropriem da realidade ao seu redor e do conhecimento historicamente acumulado.

Reiteramos, a partir de Ghirello-Pires e Barroco (2023), que "O processo de apropriação do pensamento e fala requer o estabelecimento de mediações que deverão caminhar para níveis cada vez mais elaborados do pensamento abstrato" (p. 19). É justamente neste âmbito que o brincar deve ser entendido pela atividade docente como forma de vivência e acesso à cultura, que permitirá a constituição das funções psíquicas superiores, as quais somente poderão existir em contato com outros seres humanos.

Tal compreensão de que é pelo brincar que a criança promoverá maiores avanços de seu desenvolvimento psíquico na primeira infância, implica concebermos a leitura e a escrita como apresentação do contexto social e leitura de mundo, sem necessariamente almejar que a criança "saia lendo" ao entrar em contato com livros. A organização do trabalho pedagógico deve considerar a atividade principal da criança neste momento, pois é a partir dela que aprendizagens poderão guiar o desenvolvimento. Nesse ínterim, por vivermos em uma sociedade letrada e permeada por objetos culturais, é de interesse que a criança, em contextos escolares, possa acessá-los, conhecê-los, ampliando seu repertório, sem necessariamente almejar adiantar algum conteúdo ou já querer estabelecer a atividade de estudo, a qual se estabelece como próxima atividade dominante na periodização do desenvolvimento.

Nesta direção, defendemos que o docente, para que possa desenvolver ações voltadas à constituição humana, incidindo no desenvolvimento do psiquismo a partir do trabalho pedagógico, precisa ter uma formação teórico-prática densa, com princípios e

conceitos alinhados às máximas possibilidades do gênero humano. Tal desafio incita que:

> formar profissionais que atuem de maneira crítica e que tenham ferramentas para pensar o processo de ensino a partir de aspectos relevantes do desenvolvimento humano, não é possível que utilizemos teorias que se baseiam e possuem um corpus teórico focado apenas na compreensão de um desenvolvimento individual e que ocorra de modo universal (Pessoa; Cotrin, 2022, p. 232).

Colocar em pauta a atividade docente e a organização do trabalho pedagógico, em especial, junto à apresentação da leitura e escrita por meio de obras literárias de qualidade, enseja que conteúdos de qualidade sejam tarefas necessárias para protagonizar o brincar que possa "produzir novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento da realidade humana" (Lazaretti, 2016, p. 136). Nessa direção, buscamos elencar alguns pressupostos para guiar o trabalho e apontamos possíveis caminhos para materializar esse trabalho de maneira intencional, crítica e atenta.

Caminhos para se trabalhar a leitura e a escrita na infância

A partir da breve explanação a respeito dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, e sobre a atividade docente e o trabalho pedagógico, elencamos aqui alguns pontos a serem considerados na proposição de atividades de leitura e escrita com crianças pequenas.

Ampliação de repertório - conhecer antes e ampliar o que ainda não conhecem - significa entender que nem todas possuem o mesmo acesso às histórias, diferentes ilustrações, portadores de textos etc. Caso o investimento fique apenas em apresentar o que a criança já gosta ou pede, perdemos o papel docente como lugar

privilegiado para ir além do já conhecido, alargando o repertório das crianças.

Exploração de materiais - muitas vezes, há o entendimento de que se deve esperar para que as crianças possam manusear os livros, pois a coordenação motora fina ainda está em processo de desenvolvimento. A partir dessa perspectiva, evita-se que elas possam explorar, conhecer e aprender como serem leitoras. É importante que tenham acesso livre aos materiais de leitura e, assim, possam criar interesse e curiosidade pela leitura e escrita. Destacamos, ainda, a necessidade de se apresentar mais de uma forma de acesso, quais sejam livros, gibis ou outros materiais que possam ampliar a exploração de materiais e a forma de lidar com tais portadores.

Desenvolvimento da fala - a docente, ao se utilizar de livros em diversos formatos, materiais e estéticas, pode aproveitar para, também, modificar a entonação para ler as histórias, mudar as expressões faciais, acompanhando a voz e oferecendo diferentes possibilidades para interpretação da história. Sabendo que é por meio da mediação pedagógica que as crianças acessarão grande parte do que está no livro, escolher, de maneira intencional, a interpretação do texto é fundamental.

Imaginação e criação - o processo de acessar materiais, histórias e diferentes maneiras de se ler a realidade permite que a criança constitua repertório para ampliar sua leitura de mundo, das referências que tem e, com isso, ter *corpus* para a criação em diferentes aspectos da vida, extrapolando o âmbito escolar.

Por fim, destacamos a *qualidade estética e literária*, pois a possibilidade de constituição de olhar crítico, de leitura ampliada da realidade e de acesso ao arcabouço historicamente acumulado da nossa espécie deve ser pensada a partir da qualidade do material estético e de conteúdo. Esse cuidado aumenta as possibilidades de a criança se reconhecer e conhecer outras realidades e se constituir como sujeito pertencente a um contexto social, cultural, político e histórico específico.

Assim, o brincar como atividade guia e promotora do desenvolvimento na infância e o trabalho com livros, nesse período da vida, em contextos escolares, deve coadunar-se com a intencionalidade da formação do psiquismo, das funções psíquicas superiores e da constituição da humanidade junto às novas gerações. A seguir, apresentamos algumas considerações finais, mas não definitivas, às contribuições que aqui somamos.

Considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo apresentar contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural, acerca da relação entre desenvolvimento infantil, educação escolar e organização do trabalho pedagógico, em especial, ao processo de leitura e escrita.

O esclarecimento das leis da relação entre desenvolvimento e aprendizagem tem um fundamento político importante, pois significa revelar também o papel do ensino e da educação escolar, orientando, portanto, como, o que e quando ensinar. Implica a defesa de uma escola que reconheça seu papel formativo e que possa exercê-lo a partir de um compromisso ético-político de igualdade social.

Nossa primeira defesa diz respeito à necessidade de o trabalho docente ser construído a partir de uma leitura consciente e crítica do desenvolvimento humano e da realidade social, que permita compreendê-los para além da aparência cotidiana que os naturaliza.

Um dos elementos mais importantes da teoria exposta é o enfrentamento às teses biologicistas que compõem as teorias contemporâneas a Vygotsky e que também estão presentes na atualidade, embora, com outras roupagens, como é o caso da medicalização. No caso da aprendizagem, esse enfrentamento aparece na crítica às teorias que afirmam que a aprendizagem só pode se dar quando a criança já tiver certo nível de amadurecimento, ou seja, seria necessário esperar uma prontidão

biológica da criança para que ela fosse capaz de aprender. A afirmação de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o orienta lança novo horizonte para a prática docente: à medida que o professor ensina, o aluno se desenvolve. Não como atividades distintas ou paralelas, mas como uma unidade. Essa interpretação está em relação direta com a ideia de dois níveis de desenvolvimento, como expusemos anteriormente.

A teorização sobre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal explica a relação entre ensino escolar, aprendizagem e desenvolvimento infantil e oferece uma orientação valiosa para o trabalho do professor e para o fazer escolar: a educação deve reconhecer o caminho já percorrido pela criança e avançar, atuando de maneira a provocar ativamente as funções que ainda estão se desenvolvendo.

É importante salientar que não defendemos que essa seja uma função docente somente, pois é preciso que este tenha condições concretas de trabalho para que possa exercer seu ofício. Entendemos também que a educação escolar não se faz somente em sala de aula, a partir do esforço individual do professor. Na verdade, essas afirmações sobre aprendizagem e desenvolvimento não têm validade somente para o trabalho docente, mas podem orientar a educação escolar de maneira mais ampla, compondo o Projeto Político-Pedagógico e os demais documentos que organizam e orientam a construção da educação, conforme apresentam Pasqualini e Tushako (2016), na proposta pedagógica para a Educação Infantil da cidade de Bauru-SP.

O reconhecimento desse processo - os níveis de desenvolvimento e o papel da aprendizagem como sua fonte - orienta reflexões e práticas na escola que podem promover aprendizagens significativas para as crianças.

Vimos que, neste período da infância, deve-se considerar o brincar como atividade desenvolvedora do psiquismo e voltar-se a ela como principal fonte de cuidado e intervenção nos contextos escolares. Isso implica apresentar materiais, livros e atividades que envolvam o brincar como protagonista, intencionando a

apresentação dos referenciais historicamente produzidos, conduzindo, junto à criança, o acesso aos portadores de texto em seus diversos formatos e diversidade de conteúdos.

Assim, almejamos contribuir para a organização da atividade docente, que considere as características de constituição do psiquismo neste período específico do desenvolvimento humano, superando o foco em atividades de instrumentalização da leitura e escrita de maneira isolada. Ao acessar conteúdos presentes na literatura por meio da mediação pedagógica intencional docente, a criança pode ampliar seu repertório de realidade, de vocabulário, dentre outros aspectos imprescindíveis quando se pensa na formação de crianças pequenas e em seu ingresso na vida escolar. Com isso, desejamos que mais crianças possam acessar e conhecer os livros de maneira interessante, compromissada e intencional, visando ao desenvolvimento humano para que, em breve, se tornem leitoras autônomas e possam contribuir com o avanço das futuras gerações.

Referências

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vygotsky sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 659–675, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400016.

DELARI JR., A. Personalidade e brincadeira de papéis sociais: em diálogo com o educador. *In*: **Estação Mir – arquivos digitais**, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/42853616/Personalidade_e_brincadeira_de_pap%C3%A9is_sociais_em_di%C3%A1logo_com_o_educador. Acesso em: 7 maio 2026.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; BARROCO, S. M. S. Apropriação da linguagem como processo estruturante e organizador da atividade humana: contribuições à Educação Infantil. **Obutchénie**: Revista de

Didática e Psicologia Pedagógica, v. 7, n. 3, p. 1–23, 2023. DOI: https://doi.org/10.14393/OBv7n3.a2023-72091.

LAZARETTI, L. M. Idade escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PASQUALINI, J. C. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 7 maio 2026.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 7 maio 2026.

PESSOA, C. T.; COTRIN, J. T. D. A formação inicial de professores à luz da psicologia histórico-cultural: constituindo saberes para uma prática crítica. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 6, n. 1, p. 224–245, 2022. DOI: https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64392.

TULESKI, S. C. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012, p. 103–117.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

DIGA-ME: A LITERATURA AINDA PODE SER EXPERIÊNCIA NA ESCOLA?

Laura Mesquita Carvalho
Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

Este capítulo foi elaborado a partir de inquietações construídas no interior das aulas de literatura e das experiências vividas no cotidiano escolar. Como docentes, muitas vezes, imersos nas demandas cotidianas e nas exigências dos sistemas de ensino, tendemos a nos mover entre duas compreensões recorrentes: de um lado, a de que a literatura não ocupa um lugar central na formação das crianças e, por isso, pode ser utilizada como suporte para o ensino de conteúdos de Língua Portuguesa; de outro, a de que, por estar vinculada à obrigação escolar, ela deve se materializar em práticas que prezam pela realização de atividades, fichas e exercícios de interpretação fechada sobre as obras literárias. Com isso, corre o risco de perdermos a capacidade de humanização que a literatura pode nos proporcionar.

Não se trata aqui de estabelecer uma crítica às práticas docentes ou de defender um modelo ideal e único de trabalho com a literatura na Educação Básica. O que se objetiva é abrir espaço para uma reflexão necessária: a literatura, na escola, tem se configurado, de fato, como experiência? E, quando isso não ocorre, de que modo podemos repensá-la como uma dimensão essencial da formação humana, em especial na escola pública, lugar em que, para muitas crianças, constitui o principal espaço de acesso às obras literárias?

Com base nesses questionamentos, o capítulo se ancora, principalmente, nos referenciais teóricos e epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), articulando-os às contribuições de Antonio Candido (2011). Além disso, apresenta o

enfoque *Diga-me*, de Aidan Chambers (2023) e as sessões de mediação literárias desenvolvidas por Élie Bajard (2012), como possibilidades do trabalho, nessa perspectiva.

Para desenvolver essa discussão, o texto está organizado em quatro momentos: reflexão acerca da literatura, formação humana e escola pública; problematização da literatura como obrigação escolar e sua relevância como experiência formativa; apresentação do enfoque *Diga-me* e as mediações literárias de Bajard (2012), como possibilidades e, por fim, as considerações finais.

Formação humana, escola pública e literatura

A partir dessas inquietações, faz-se necessário apresentar alguns fundamentos dos estudos de Vygotsky e da Psicologia Histórico-Cultural para sustentar teórica e epistemologicamente as reflexões desenvolvidas neste capítulo, para, assim, justificar a urgência de revermos nossos olhares para a literatura na escola. Diante disso, na perspectiva vygotskyana, o ser humano é "um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades e características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade" (Vygotsky, 2018). Tal premissa significa que o desenvolvimento não se reduz somente a fatores biológicos, e, portanto, depende da inserção no meio cultural e social para se apropriar de formas mais elaboradas de pensamento (Prudente, 2023).

Nesse horizonte, o autor explica que ao nascer, a criança, imersa no meio social, constitui suas relações com o outro, inicialmente no plano interpsíquico, isto é, no âmbito das interações externas. Assim, por meio da mediação dos signos, em especial a linguagem, que permite que o ser humano interaja com o mundo ao seu redor, o que antes, era realizado no plano exterior, vai sendo gradualmente internalizado, passando para o plano intrapsíquico (Martins, 2012). Esse movimento é essencial para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como, por exemplo, a memória, a atenção e o raciocínio-lógico.

Garcia (2024), ao retomar os estudos de Vygotsky (2000) e defender a unidade entre pensamento e linguagem, afirma que essa associação ocorre por meio do significado da palavra, o qual em sua ausência é reduzido a som. Nessa direção, a apropriação da linguagem pela criança a insere em um sistema simbólico, criado pela humanidade, que reorganiza seu psiquismo e caminha em direção ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Por isso, Vygotsky afirma que:

> Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra (Vygotsky, 2000, p. 412).

Em consonância com esses estudos, Cheroglu e Magalhães (2016) enfatizam que o desenvolvimento humano está diretamente relacionado à disponibilidade de acesso aos bens culturais que foram produzidos pelas gerações anteriores, ressaltando a função essencial da cultura nesse processo. Sob essa perspectiva, afirmam que:

> As condições concretas de vida e educação constituem mediações sociais inegavelmente determinantes do desenvolvimento individual infantil como um processo culturalmente mediado e dependente das condições concretas nas quais ocorre. A história de vida de cada sujeito singular ocorre em condições sociais e particulares, que refletem o 'lugar' ocupado por ele na sociedade. O acesso aos signos e bens culturais e a forma como esse acesso se realiza é um traço distintivo na formação social de cada criança, determinando o reconhecimento de que o "motor" de seu desenvolvimento encontra-se fora dela, sendo-lhe disponibilizado, ou não! (Cheroglu; Magalhães, 2016, p. 107).

É nesse contexto que Bajard (2012) defende a importância da escola pública na disponibilização das obras literárias, visto que, o

acesso aos bens culturais não se dá de forma igual para todas as crianças. Segundo o autor, para indivíduos em determinados contextos socioeconômicos, o contato com a literatura pode ocorrer desde a mais tenra idade. Entretanto, para crianças das classes populares, esse contato, muitas vezes, se dá somente ao ingressar na escola. Por isso, o autor ressalta a função central que, nós, docentes, temos de promover e mediar a interação dos alunos com os bens que já foram produzidos pela humanidade, entre eles, a literatura.

Essa afirmação dialoga com os escritos de Candido (2011), sobre a defesa da literatura como direito humano. Segundo o autor, existem direitos compressíveis e incompressíveis. Os primeiros, dizem respeito ao que podemos viver sem, como cosméticos e itens supérfluos. Já os segundos se referem ao que é necessário à vida, como alimentos, remédios e moradia, entretanto, o autor amplia essa discussão e acrescenta a literatura como direito incompressível, pois

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2011, p. 188).

O pensamento de Candido (2011), Bajard (2012) e Vygotsky (2000) apontam para a relevância do meio na constituição do sujeito e a necessidade de contato com os bens já produzidos pelas gerações anteriores no processo de desenvolvimento dos sujeitos. Sob essa perspectiva, apresentam-se, a seguir, as reflexões acerca dos olhares para a literatura na escola.

Literatura na escola: desafios e possibilidades

Para além de afirmar a literatura como direito é preciso também analisar como esse acesso se dá na educação. Pois, embora fundamental, somente disponibilizar obras literárias não assegura

uma relação e trabalho significativo. Como explicam Ariosa, Barbosa e Neto (2016), "o acesso às obras de qualidade literária é essencial, mas não suficiente. Portanto, cabe pensar no papel do educador e do ambiente como mediadores do processo de apropriação da cultura".

A presença da literatura na escola não deve ser compreendida em sentido negativo, como se sua inserção implicasse necessariamente perda de qualidade ou descaracterização. Ao contrário, trata-se de reconhecer que a escola é um espaço legítimo de circulação desses objetos culturais. No entanto, torna-se fundamental analisar criticamente as formas pelas quais a literatura vem sendo apropriada no contexto escolar, especialmente quando sua dimensão estética e simbólica é reduzida ou distorcida por práticas pedagógicas inadequadas.

Nesse sentido, observa-se que a relação entre literatura e educação é atravessada por tensões. Por um lado, reconhece-se sua importância na constituição dos sujeitos, especialmente no que se refere à linguagem e à produção de sentidos. Por outro, evidencia-se que, no cotidiano escolar, a literatura frequentemente ocupa um lugar secundário, sendo deslocada para momentos esporádicos ou atividades periféricas. Em muitos casos, privilegiam-se textos curtos e considerados mais "acessíveis", enquanto obras literárias mais complexas são pouco exploradas ou fragmentadas.

Além disso, é recorrente a ideia de que o simples ato de ler seria suficiente, independentemente das condições em que essa leitura ocorre. Tal concepção desconsidera a necessidade de mediação qualificada e de organização intencional das práticas pedagógicas. Em outros contextos, o trabalho com a literatura reduz-se a exercícios de interpretação pautados em respostas previamente estabelecidas, muitas vezes, baseados em excertos descontextualizados das obras. Essas práticas tendem a limitar a experiência do leitor, restringindo-a à reprodução de informações e à identificação de elementos superficiais do texto.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a questão central não está na presença da literatura na escola, mas na forma como ela

é trabalhada. Quando submetida a processos de simplificação ou instrumentalização, a literatura perde sua potência formativa, deixando de contribuir para a ampliação das experiências simbólicas e para a constituição de sujeitos críticos.

Assim, o trabalho pedagógico com a literatura exige planejamento e intencionalidade, articulando a dimensão estética da leitura com a construção de conhecimentos. Isso implica organizar tempos, espaços e interações que favoreçam o encontro significativo entre leitor e obra, bem como selecionar livros que apresentem qualidade textual, gráfica e estética.

Nessa perspectiva, a literatura deve ser compreendida como experiência, isto é, como algo que afeta o sujeito, que mobiliza sentidos e que não se reduz à apreensão imediata de informações. No entanto, as condições contemporâneas, marcadas pela aceleração do tempo, pelo excesso de conteúdos e pela lógica produtivista, tendem a dificultar esse tipo de relação com o texto. Na escola, essa dinâmica se expressa na pressão por cumprir currículos extensos em períodos reduzidos, o que frequentemente limita o tempo necessário para a leitura, a escuta e a elaboração de sentidos.

Esse contexto evidencia a necessidade de construir práticas pedagógicas que rompam com a lógica da rapidez e da superficialidade, criando condições para que a literatura possa ser vivida em sua dimensão mais ampla. Propostas que valorizam a escuta, o diálogo e a partilha de leituras apontam caminhos possíveis, ao reconhecerem a literatura como espaço de encontro, de produção de sentidos e de formação humana.

Caminhos para a literatura como experiência ao enfoque *Diga-me*, de Aidan Chambers

Optou-se aqui por apresentar a proposta desenvolvida pelo autor e professor inglês Aidan Chambers[1]. Para além de suas obras literárias, com foco no público infantil e juvenil, ele também se manteve conectado ao ensino da literatura, mesmo após sua saída da docência. Com isso, junto a professores e bibliotecários, escreveu livros sobre esse tema para seus colegas de profissão, com o objetivo de trazer um novo olhar para as práticas com a literatura na escola. Dentre suas diversas publicações na área da Educação, escolheu-se a obra *Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa*, publicada pela primeira vez em 1993 e traduzida para o português, pelo grupo Lecturi[2], da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2023.

É importante compreender que a proposta desenvolvida por Chambers (2023), conhecida como, *Diga-me*, não é um método ou sistema a ser seguido, mas um enfoque, o qual pode ser ajustado por cada professor. Nesse sentido, não se pretende apresentar uma estrutura inflexível, como um roteiro a ser colocado em prática nas aulas de literatura e, sim, um "modo de levantar questões particulares, as quais, cada um de nós pode adaptar para melhor combinar com nossa personalidade e as necessidades de nossos estudantes" (Chambers, 2023). A proposta tem como objetivo auxiliar as crianças a falarem sobre as obras literárias e defende que:

> Em essência, falar sobre literatura é uma forma de contemplação compartilhada. A conversa literária é uma maneira de dar forma aos

[1] As informações bibliográficas do autor foram retiradas de seu site oficial (https://www.aidanchambers.co.uk/), o qual também contém link para o acesso de suas obras e publicações acadêmicas. Acesso em: 29 mar. 2026.

[2] O grupo Lecturi, desde 2009, tem promovido ações de estudo, de pesquisa e de extensão entre pesquisadores, alunos e professores de diferentes instituições para desenvolver, de forma contínua, investigações sobre o ensino da leitura e da escrita. Disponível em: https://www.youtube.com/c/GrupoLecturi-FACED-UFU/ . Acesso em: 29 mar. 2026.

> pensamentos e às emoções, estimulados pelo livro, e aos significados que construímos juntos a partir do texto (Chambers, 2023, p. 28).

Desse modo, Chambers (2023) associa a literatura ao diálogo e, com base em três tipos de perguntas, propõe conversas literárias que favorecem a elaboração conjunta de interpretação sobre as obras pelos estudantes. Assim, em consonância com a defesa de um planejamento intencional no ensino da literatura, como apontam Dalvi, Quadros e Silva (2016), o autor traz uma proposta capaz de trabalhar a literatura sem retirar seu poder de atingir os alunos.

O enfoque surgiu a partir da observação de sua própria trajetória como leitor. Chambers (2023) relata que, ao conversar com amigos, percebeu que a maior parte dos leitores tendem a permanecer em um mesmo gênero ou autor em suas escolhas de leituras. Nesse horizonte, nos alerta para a necessidade de ampliarmos nossa espiral literária, para assim, tornamos, em seus termos, "leitores intergalácticos". Com isso, podemos compreender melhor "o mundo redondo, plural, diverso e multifacetado" que nos cerca (Chambers, 2023).

A partir dessa reflexão, Chambers (2023) notou também que um fator de grande influência em nossas leituras são as pessoas que nos cercam e suas recomendações. Foi nesse movimento que identificou na conversa, uma possibilidade concreta de ampliação do repertório literário. É desse entendimento que nasce a proposta do *Diga-me*. Por meio desse enfoque, o autor propõe levar as conversas literárias para as salas de aula, ao reconhecer o "lugar essencial que a conversa ocupa, até na vida do leitor mais sofisticado, sem falar na parte importante e central que ela desempenha no cotidiano das crianças que aprendem".

O autor argumenta que, frequentemente, ao conversarmos sobre um livro literário, mencionamos os personagens e momentos da história que nos marcaram, mas não o significado. Diante disso, ele afirma que "o significado de uma história emerge da conversa", reforçando o elo entre literatura e diálogo que deu origem a proposta. O autor ressalta que, no momento em que as dificuldades

de compreensão da história são compartilhadas, o grupo se debruça para debater explicações e chegar a um consenso. Entretanto, o sentindo concluído pelo grupo pode variar de acordo com a turma. Em relação a essa afirmação, Chambers (2023, p. 25) defende que:

> Em qualquer texto, por mais simples que seja, sempre há a possibilidade de múltiplos sentidos. Ao compartilhar e resolver dificuldades sobre os elementos intrigantes de uma história, podemos descobrir o que aquela parte da escrita significa para cada um de nós.

Nesse contexto, entender os fundamentos do *Diga-me* implica também ter conhecimento sobre como essa proposta se concretiza na prática, especialmente no que se refere à organização do tempo, à seleção das obras e à estrutura das perguntas sugeridas pelo autor. A partir disso, em sua obra, Chambers (2023) enfatiza alguns pontos principais sobre seu enfoque, o primeiro deles se refere à escolha das obras. De acordo com ele, é interessante que, nas primeiras conversas literárias, sejam usados livros do interesse da criança, pois a participação delas ocorre de forma mais efetiva quando sabem que seus gostos estão sendo incluídos.

Entretanto, não é possível iniciar o enfoque *Diga-me* sem uma base sólida de respeito mútuo e de escuta atenta entre os alunos. Por isso, é fundamental que se estabeleçam formas respeitosas de comunicação, pois a conversa literária só é bem sucedida quando sustentada por outros momentos de diálogos informais que a apoiam e a sustentam.

Com isso, ainda em relação à prática com o enfoque *Diga-me* na sala de aula, é preciso mencionar à questão do tempo. Chambers (2023) afirma que o enfoque, quando realizado, costuma a durar de quarenta minutos à uma hora e não deve ser a única proposta a integrar as aulas de literatura. Essa afirmação se deve ao fato de que, quando feito em excesso, deixa de se configurar como um

momento único e torna-se cansativo para as crianças. Por isso, recomenda que sua realização ocorra a cada duas ou três semanas.

Com estes aspectos já delineados, é preciso agora voltar-se o coração do enfoque *Diga-me*: as perguntas. Para auxiliar professores com pouca familiaridade na proposta, Chambers (2023) elaborou questionamentos para guiá-los nesse trabalho. Entretanto, ressalta que, com a prática, o docente passa a perceber com mais naturalidade quais perguntas são mais adequadas para cada momento e, até mesmo, usar as falas dos alunos como "trampolins" para perguntas ainda mais significativas. Diante disso, as perguntas não se configuram como um roteiro fixo, portanto, não precisam ser feitas integralmente em toda conversa literária.

> Em outras palavras, numa conversa literária condutiva, todos nós, como comunidade de leitores cooperamos para arrancar de cada um o que pensamos e o que sabemos sobre o texto e nossa leitura dele. É esse tipo de conversa cooperativa que o enfoque *Diga-me* objetiva atingir. Se a intenção da parte do professor for genuína, os tópicos selecionados para uma discussão devem vir dos leitores como um grupo, em que de vir dele ou de qualquer outra pessoa dominante (Chambers, p. 86, 2023).

Dito isso, Chambers (2023) separa os questionamentos sugeridos em três categorias: perguntas básicas, perguntas gerais e perguntas especiais. As primeiras possuem como objetivo iniciar o diálogo e estabelecer os tópicos que mais chamaram atenção dos estudantes sobre a obra. São elas: "Houve algo de que você gostou nesse livro?; Houve algo de que você não gostou?; Houve algo que o intrigou?; Houve padrões, ou conexões, que você percebeu?".

Enquanto as crianças respondem, o autor sugere que o professor anote os tópicos mencionados no quadro e, após a conclusão, faça marcações indicando qual o tema foi mais mencionado pelos alunos. Essa atitude retira do docente o poder de escolha sobre o que deve ser discutido e passa-o para o estudante. Nesse sentido, o professor é compreendido como

mediador e, com isso, as conclusões sobre o texto não são previamente definidas por ele, mas construídas pelo diálogo. A partir desse momento, Chambers (2023) traz as perguntas gerais e especiais como forma de mesclar e impulsionar a elaboração coletiva de significados junto a turma.

As perguntas gerais visam ampliar a linguagem e referências dos estudantes, além de possibilitar comparações com outras obras. Essas questões podem ser aplicadas em diferentes obras literárias. Alguns exemplos são: "Quando você viu o livro pela primeira vez, antes mesmo de lê-lo, que tipo de livro você achou que seria?; Você leu outros livros semelhantes?; Você já leu este livro antes? Foi diferente desta vez?; Enquanto você lia, ou agora quando você pensa sobre o que leu, houve palavras ou frases ou outras coisas a ver com a linguagem de que você gostou? Ou não gostou?; Se o escritor perguntasse o que poderia ser melhorado no livro, o que você diria?; Alguma coisa que acontece neste livro já aconteceu com você?; Quando você estava lendo, você "viu" a história acontecendo em sua imaginação?" (Chambers, 2023)

Por fim, as perguntas especiais, como dito em seu nome, não são aplicáveis a todos os textos. Por isso, tem como objetivo compreender a individualidade do livro estudado. Alguns exemplos de perguntas especiais, de acordo com o autor, são: "Quanto tempo você acha que levou para a história acontecer?; Sobre quem é essa história?; Qual personagem mais te interessou?; Onde a história aconteceu?; Houve alguém não mencionado na história, mas sem o qual ela não poderia ter acontecido?; Quem estava contando ou narrando a história? Nós sabemos? E como sabemos?" (Chambers, 2023).

A partir disso, é possível perceber, como enfatizado pelo autor, que é preciso que o docente conheça profundamente a obra, para, então, conseguir estabelecer quais questionamentos, de fato, fazem sentido para a conversa literária. Além disso, mais do que saber o que perguntar, é preciso também saber aquilo que não contribui para o diálogo. Segundo Chambers (2023), falas amplamente usadas por nós, professores, como, "por quê?", "O que você acha

que isso significa?", "Era sobre o quê?" e "O que você acha que o autor está tentando dizer?" não vão ao encontro com a construção coletiva de significados em torno das obras. Em seu lugar, ele sugere o uso do "Diga-me", que dá origem ao nome do enfoque, e o "Como você sabe?".

Nesse movimento, ao longo da conversa, novas compreensões e comentários surgem. Com isso, o professor, para manter a fluidez e auxiliar os estudantes, deverá estar atento e pronto para realizar as seguintes ações: trazer o leitor de volta para o texto, estar pronto para costurar perguntas gerais e especiais e, quando necessário, resumir o que já foi dito para que os alunos consigam elaborar o sentido da obra (Chambers, 2023).

Dessa forma, o enfoque *Diga-me* defende que a leitura literária seja partilhada, pois ela possibilita a construção de uma relação dialógica dos leitores com as obras literárias.

As sessões de mediação literária, de Élie Bajard

Como apresentado anteriormente, a realização do enfoque *Diga-me*, não deve ser a única proposta nas aulas de literatura. Para, além disso, Chambers (2023) também evidencia a necessidade de existirem outros momentos de diálogo para dar suporte a ela. Pensando nisso, optou-se por trazer as sessões de mediação literária, desenvolvidas por Bajard (2012), como uma ideia complementar a este trabalho.

Élie Bajard (2012) também defende a literatura como direito e compreende o espaço da escola pública como responsável, muitas vezes, pelo acesso as obras literárias. Em sua obra *A descoberta da linguagem escrita*, apresenta as sessões de mediação literária como uma possibilidade de trazer o contato com a literatura sem reduzi-la a práticas mecânicas e com pouco sentido.

Para isso, enfatiza a função do mediador nesse processo. De acordo com Bajard (2012), "mediar é comunicar um texto para outro; você empresta sua voz à narrativa escrita". Esse papel pode ser desempenhado por um familiar ou, na escola, pelo professor. É

importante ressaltar que, esta fala do autor, está associada ao termo proferição, o qual, em seus estudos, se refere à verbalização fiel do texto escrito.

A escolha por esse termo se justifica, pois Bajard (2012) destaca que há uma diferença entre proferir e contar uma história. Na contação, a narrativa é transmitida sem o foco no texto escrito, e, com isso, pode ser adaptada pelo professor. Já na proferição, não há alteração do vocabulário presente no texto, como elucidado no seguinte trecho:

> Olhando nos olhos de seu público, o "proferidor" se comunica com ele. A narrativa do livro pode ser ficcional, mas a musicalidade da voz que a sustenta estabelece com os participantes uma comunicação real no nível sensível e emocional. O texto adormecido do autor é acordado pela transmissão vocal e compartilhado com os ouvintes, mesmo quando eles são analfabetos. Esta proferição, sempre singular, nasce e se esvanece no mesmo ato. Seu caráter efêmero dota a proferição de um poder de renovação nunca esgotado (Bajard, 2016, p. 13).

Integrado a esse conceito, Bajard (2012) estrutura as sessões de mediação literária em quatro etapas. A primeira organiza a abertura da proposta, onde, o mediador, inicia a sessão com uma brincadeira ou música e, em seguida, profere o texto escrito para o grupo. Depois, as crianças têm um momento para explorar o acervo, previamente organizado e separado, e têm a possibilidade de escolherem manusear as obras em pequenos grupos, duplas ou sozinhos. Para que o direito de escolha seja garantido nessa etapa, é preciso que o número de livros seja maior que o de crianças presentes.

Ao longo da exploração, constituem-se os polos de mediação, organizados a partir do interesse do aluno em escutar determinado texto. No quarto e último momento, as crianças auxiliam na organização do espaço e se encerra a sessão com uma música, brincadeira ou roda de conversa. Isso é central para o alinhamento com o enfoque *Diga-me*. Para além de desenvolver um planejamento intencional para as aulas de literatura, que a valorize

em seu âmbito cultural e estético, as mediações literárias desenvolvidas por Bajard (2012), promovem diálogos informais que, conforme destacados por Chambers (2023), são fundamentais para o sucesso das conversas literárias.

Considerações finais

Por fim, diante das reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo, retomam-se as perguntas apresentadas na introdução: a literatura, na escola, tem se configurado, de fato, como experiência? Observa-se que, em muitos contextos, ela ainda é trabalhada de forma limitada, centrada no preenchimento de fichas e na resposta a questões que pouco abrem espaço para a construção de sentidos e para a tomada de posição dos estudantes diante das obras. Nesse cenário, a literatura tende a não se efetivar como experiência, mas a ser reduzida a uma atividade instrumental e escolarizada.

Diante disso, torna-se necessário questionar: como repensá-la como uma dimensão essencial da constituição humana? A partir das perspectivas desenvolvidas neste capítulo, evidencia-se a importância de que as aulas de literatura se afastem dessa lógica reducionista, especialmente no contexto da escola pública. Ao considerar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, torna-se ainda mais evidente a relação entre o acesso aos bens culturais produzidos historicamente — entre eles, as obras literárias — e os processos de desenvolvimento humano, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que garantam esse encontro em sua potência formativa.

Entretanto, como destacado, somente disponibilizar as obras, sem mediar e organizar esse momento, não é suficiente. É preciso criar condições para que esse contato aconteça de forma que envolva os estudantes. Sob essa ótica, propostas como o enfoque *Diga-me*, de Aidan Chambers (2023), e as sessões de mediação literária, de Élie Bajard (2012), mostram-se como caminhos possíveis para trabalhar a literatura como experiência.

Assim, ideias como a de Chambers (2023) e Bajard (2012) se aproximam, pois, ao priorizarem a escuta, o diálogo e a construção conjunta de significados sobre as obras, criam condições para que a literatura deixe de ocupar um lugar marginalizado na escola. Com isso, ao retomar o segundo questionamento presente na introdução, defende-se aqui que, para repensar as práticas com a leitura literária nesses termos, é necessário, rever as formas de mediação que fazem parte dela.

Dito isso, não se visa aqui trazer verdades absolutas ou um modelo fechado de ensino. Objetiva-se problematizar modos já estabelecidos de relação com o texto literário e, ao mesmo tempo, reafirmar, à luz dos referenciais aqui sustentados, a centralidade da literatura na formação do indivíduo. Assim, este capítulo deixa aberta uma inquietação: como nós, professoras, podemos romper em nossos espaços de atuação, com práticas esvaziadas de sentido no ensino da leitura literária? Talvez seja nessa busca, sempre inacabada, que resida uma das tarefas mais importantes do trabalho docente com a literatura.

Referências

ARIOSA, C. M. F. *et al*. Onde ler em voz alta-preparando o ambiente mediador. *In:* GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil:** livros, imagens e prática de leitura. Volume 2. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p.65-90.

BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, É. Por um deslocamento do foco da alfabetização. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (org.). **Literatura e educação infantil:** livros, imagens e prática de leitura. Volume 2. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p.11-28.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAMBERS, A. **Diga-me:** as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES; G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação direta com o adulto. *In:* MARTINS, L. M.; ABRANTES, Â. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 93 - p. 108.

GARCIA, L. F. T. **Mediação literária na educação infantil:** um estudo sobre conhecimentos necessários à prática docente. 2024. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

MARTINS, L. M. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na Mesa Redonda "Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica". *In:* **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312640448_Contribuicoes_da_psicologia_historico-cultural_para_a_pedagogia_historico-critica Acesso em: 28 mar. 2026

PRUDENTE, C. R. C. **A literatura e a formação de sentido pessoal para alunos nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

QUADROS, M. A.; DALVI, M. C.; SILVA, K. A. A. M. A leitura em voz alta na educação infantil: o que e como ler. *In:* GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Literatura e educação infantil:** livros,

imagens e prática de leitura. Volume 2. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p.29-64.

VYGOTSKY, L. S. 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A MEDIAÇÃO LITERÁRIA E A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR RESPONSIVO: O ENCONTRO COM *ERNESTO* E A PARTILHA DE VOZES NA ALFABETIZAÇÃO

Josiane Xavier Theláu Campos
Dania Monteiro Vieira Costa

Introdução

O debate contemporâneo acerca do trabalho docente com a literatura na escola básica é atravessado por profundas reconfigurações conceituais e desafios práticos. Na realidade escolar da alfabetização, a leitura literária frequentemente oscila entre o espontaneísmo lúdico desprovido de intencionalidade e uma intensa instrumentalização utilitarista que costumeiramente esvazia a relação da criança com a dimensão estética da obra de arte, reduzindo-a a treinos mecânicos de decodificação ou ao mero adestramento comportamental das infâncias.

É em contraposição a esses esvaziamentos que há no campo teórico a defesa da prática de leitura literária que desloca o foco das propriedades imanentes do texto para uma vivência da obra enquanto experiência transformadora (Geraldi, 2013, p.123), em que a constituição de uma atitude responsiva e estética passa a ser um dos objetivos da escolarização. No entanto, ao cruzarmos[1] os muros teóricos em direção ao cotidiano das salas de aula,

[1] Escrever na primeira pessoa do plural é reconhecer, na prática, o princípio bakhtiniano de que nossa voz é sempre tecida na voz do outro. Embora a vivência na materialidade da sala de aula pertença à primeira autora, a arquitetura analítica e o acabamento científico deste capítulo foram generosamente partilhados por sua orientadora e coautora. Justificamos este caminhar conjunto não apenas pela sintonia teórica ou pelos debates sobre a alfabetização, mas por compreender a orientação de doutorado como um autêntico encontro alteritário — um espaço de afeto, escuta viva e mútua criação intelectual.

especialmente no ciclo de alfabetização, observamos que esse movimento tende a se fragmentar.

Face a esse cenário homogeneizador, consideramos urgente ancorar as discussões sobre a mediação e a constituição dos sujeitos-leitores a partir da perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, em diálogo com algumas proposições de Munita (2024). Ao questionar a concepção de linguagem enquanto sistema abstrato de regras[2] e concebê-la pela premissa do dialogismo e da interação social, a teoria bakhtiniana nos permite legitimá-la como um acontecimento ético e estético, situado no mundo. Sob essa ótica dialógica, a constituição do sujeito-leitor afasta-se de competências técnicas individuais e passa a ser compreendida como uma atitude responsiva ativa, construída na fronteira com a alteridade e na partilha viva de vozes.

É sob o influxo dessa necessária virada teórica e prática que pautamos este capítulo, tendo como objetivo analisar a arquitetônica do livro *Ernesto* (Franco; Lollo, 2016) e as potencialidades de um trabalho educativo a partir de sua leitura com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Justificamos a escolha deste enunciado por sua natureza disruptiva, cuja tessitura verbal e visual tensiona o monologismo e o "discurso alheio" que historicamente apagam as subjetividades.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho assume a dimensão qualitativa e a inspiração enunciativo-discursiva para compreender os sentidos que emergem da e na prática pedagógica. O *corpus* de análise constitui-se no tensionamento entre a materialidade do livro infantil, compreendido aqui como

[2] Essa concepção refere-se a uma visão tradicional e puramente técnica que enxerga a língua como um conjunto fixo de regras gramaticais e ortográficas isoladas de seu uso real. No cotidiano escolar, essa abordagem se materializa em atividades mecânicas focadas apenas na cópia, na memorização e no treino de sílabas e de letras soltas. Sob a nossa lente dialógica, recusamos esse formalismo por compreendermos que as crianças se apropriam da linguagem quando participam de interações vivas, onde a leitura e a escrita fazem sentido e ganham vida como práticas sociais reais.

enunciado estético, e os registros produzidos no cotidiano escolar, materializados em nosso diário de campo durante rodas de leitura compartilhada com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Mais do que medir rendimentos ou classificar respostas, nossa postura analítico-interpretativa busca escutar a heteroglossia e as réplicas ativas das crianças, tomando os registros não como dados estáticos, mas como flagrantes da linguagem em movimento.

Para dar concretude a esse propósito, estruturamos este texto em movimentos complementares: primeiramente, discutimos os caminhos da leitura literária, tensionando o pragmatismo escolar frente à perspectiva dialógica para, em seguida, fundamentarmos a linguagem como interação, e a leitura como acontecimento de sentidos. No segundo momento, debruçamo-nos sobre a materialidade do enunciado e as provocações da obra *Ernesto*, esmiuçando o refinamento do olhar docente para as esferas da linguagem, o minimalismo visual de sua arquitetura e o planejamento de pausas voltadas à convocação da pergunta aberta. Por fim, adentramos na materialidade do cotidiano e no encontro com as crianças para analisar a heteroglossia infantil nas rodas de conversa e na escrita autoral responsiva, rumo às nossas considerações finais.

A nosso ver, essa discussão se faz necessária pois apresenta, na materialidade do cotidiano, como a obra literária e o objeto tridimensional atuam como suportes de alteridade que impulsionam a necessidade discursiva da escrita, problematizando o embate político entre as práticas emancipatórias e a cultura das avaliações em larga escala que asfixia a escola pública. Na perspectiva dialógica que assumimos, o livro infantil não é um artefato neutro, mas um enunciado estético estruturado especificamente para provocar a réplica do leitor. Esperamos demonstrar que as lacunas, o inesperado, as cores, as ilustrações e o silêncio de *Ernesto* constituem as provocações dialógicas da obra, funcionando como zonas de abertura que convocam as infâncias à interlocução e, consequentemente, ao acontecimento povoado de

sentidos, abrindo brechas democráticas nas quais os sujeitos se constituem, posicionam-se e transformam o mundo por meio da palavra própria.

Caminhos da leitura literária: tensionamentos entre o pragmatismo escolar e a perspectiva dialógica

A história do trabalho docente com a literatura é marcada por deslocamentos conceituais que refletem diferentes funções atribuídas à leitura na escola. Conforme aponta Munita (2024), a crítica aos modelos tradicionalistas e historicistas das décadas de 1960 e 1970, focados na transmissão patrimonial e biográfica, impulsionou uma ruptura epistemológica nos anos 1980. Esse movimento deslocou o eixo do ensino do texto para o leitor, inaugurando o paradigma da "educação literária". Embora o autor associe esse paradigma ao desenvolvimento da "competência leitora", termo que tensionamos por sua proximidade com matrizes tecnicistas, compreendemos, sob a lente enunciativo-discursiva, que esse deslocamento assume seu real potencial democrático quando visa, fundamentalmente, situar o leitor como um sujeito de discurso. Trata-se de assumir a fruição e a interpretação não como aquisições individuais de habilidades, mas como acontecimentos dialógicos e réplicas ativas perante o enunciado do outro.

Ao acompanharmos os estudos de Munita (2024), observamos que a consolidação da educação literária enfrentou sérios desvios nas salas de aula, cujos reflexos ainda moldam a realidade contemporânea dos anos iniciais. Se, historicamente, a transição para abordagens formalistas reduziu a obra a comentários técnicos e o modelo comunicativo a instrumentalizou como mero suporte de atividades funcionais, constatamos que hoje essa polarização se atualiza sob o viés do objetivismo abstrato[3].

[3] Segundo Volóchinov e Bakhtin, o objetivismo abstrato designa a orientação teórica que compreende a língua exclusivamente como um sistema de formas normativas linguisticamente estáveis e dadas de antemão. O Círculo critica essa

A nosso ver, nessa dinâmica utilitarista, a obra literária costuma ser esquartejada para a extração de unidades menores da língua voltadas ao treino de automação do registro gráfico. Do mesmo modo, a herança tradicional sobrevive na abordagem da literatura como mero instrumento moral para direcionar condutas e reforçar padrões comportamentais. Tais vertentes problemáticas, caracterizadas por questionamentos superficiais e pautadas pelo pragmatismo ou por um espontaneísmo lúdico, esvaziam a relação da infância com a dimensão estética da arte. Longe de democratizar, essas práticas mecanizadas perpetuam exclusões e evidenciam marcas de uma formação docente pregressa ainda não ressignificada pelas instâncias de formação inicial e continuada.

Frente a essa fragmentação, compreendemos que o espontaneísmo lúdico aparta as crianças do direito ao dizer que a literatura oferece, especialmente aquelas cujas vivências sociais não foram constituídas em ambientes de intensa circulação da cultura escrita. Desmistifica-se, assim, a premissa de que o desejo de ler emerge naturalmente do contato isolado com a obra. Partilhamos da defesa de que democratizar o acesso à cultura escrita exige mais do que a disponibilização material de acervos, demanda uma intervenção mediadora de longo prazo, enraizada no tempo, que ressignifique a relação do sujeito com o enunciado por meio da mobilização do desejo estético e de propósitos compartilhados com a vida sociocultural.

Superar esse cenário exige redimensionar o papel docente a partir do conceito de mediação literária escolar. Conforme postula Munita (2024), essa mediação não se reduz à instrução técnica, mas se sustenta em valores de proximidade, afeto, diálogo e confiança. Além disso, a partir de Bakhtin (2011), somos instigados a compreendê-la como um espaço constitutivo de alteridade, no qual o sujeito-criança se descobre e se posiciona frente ao discurso do outro. Em nossa abordagem, essa prática ganha concretude quando

---

visão por excluir o aspecto vivo, ideológico e dialógico da linguagem, tratando o falante como um mero receptáculo passivo de regras preestabelecidas.

assumida como dimensão de um agir docente estético e situado, projetando a experiência para além do imediatismo escolar, fazendo emergir a densidade da obra literária para a criança.

No contexto educativo formal, delimitamos a especificidade dessa atuação por meio da figura do mediador de leitura literária escolar (Munita, 2024). Esse estatuto demarca tanto o *locus* da atuação — a instituição escolar e seus horizontes axiológicos — quanto a atitude intersubjetiva que pretendemos realizar: uma postura que conjuga participação emocional e distanciamento crítico diante do enunciado. Afastando-nos de visões que reduzem a intervenção docente a trilhas lineares de desempenho, preferimos tecer encaminhamentos dialógicos nos quais a ação atenta da professora atua como acolhimento e provocação, oferecendo à criança o suporte discursivo necessário para que ela se engaje em processos interpretativos complexos que não conduziria isoladamente. A nosso ver, o resultado dessa prática é possibilitar a constituição de sujeitos imersos na corrente viva da linguagem.

Essa mediação planejada encontra fundamentação na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, exigindo o reposicionamento da própria concepção de infância. Dessa maneira, a criança deixa de ser figurada como um receptáculo passivo de lições morais para ser legitimada como sujeito histórico e discursivo pleno. A partir desse enquadramento dialógico, sua relação com o livro é marcada por uma atitude responsiva ativa e a infância é compreendida como espaço de autêntica interlocução, no qual o leitor, ao tomar para si a linguagem escrita, constrói sua subjetividade na fronteira com a alteridade, tornando-se parceiro na construção coletiva dos sentidos da obra.

Esse reposicionamento explicita a natureza monológica do utilitarismo e do moralismo na escola. Ao conceber a linguagem como prática social viva, e não como sistema abstrato de normas, Bakhtin (2011) nos aponta caminhos contra o objetivismo abstrato. Compreendemos que, ao "extirpar" o enunciado de seu contexto de

produção e reduzi-lo a um sinal técnico, a escola apaga sua natureza discursiva e inviabiliza a leitura como acontecimento de sentidos.

De igual maneira, o uso do texto como mote moralizador tenta impor um discurso autoritário que silencia a réplica do leitor. Sendo o texto literário um enunciado complexo, marcado pela heteroglossia e aberto a múltiplas vozes (Bakhtin, 2011), a mediação pedagógica deve romper com o monologismo para validar o princípio da alteridade. Como o sentido emerge na fronteira — no encontro dialógico entre a criança, o autor, o enunciado, os pares e a professora —, os eixos de interação (Munita, 2024) propostos deixam de evocar competências tecnicistas e passam a significar dimensões de uma rede dialógica viva. A mediação literária escolar caracteriza-se, assim, como o ato de oferecer à criança os contrapontos discursivos necessários para que ela confronte o acabamento estético da obra e participe ativamente do grande diálogo cultural.

A linguagem como interação e a leitura como produção de sentidos

Compreender a prática da leitura literária no ciclo de alfabetização exige, fundamentalmente, deslocar a concepção de linguagem de um sistema abstrato de normas para um lugar de interlocução e de ação humana. Sob a perspectiva de Geraldi (2013), a linguagem realiza-se efetivamente na interação entre sujeitos socialmente situados. Disso decorre que o ato de ler se configura como um processo de produção de sentidos; um acontecimento vivo que se atualiza no encontro entre o horizonte sociocultural da criança leitora e as provocações textuais e imagéticas que a obra oferece.

Nessa mesma esteira teórica, o Círculo de Bakhtin postula que a vida da linguagem habita a dinâmica do enunciado e as relações dialógicas que os sujeitos estabelecem entre si. O enunciado literário, portanto, não se encerra em si mesmo; ele é essencialmente responsivo, pois constitui uma réplica que dialoga com discursos passados e projeta respostas futuras. Quando a

criança reconstrói o sentido, estabelece com a obra um elo dialógico, no qual a palavra alheia passa a tensionar e a habitar o universo da palavra própria.

No entanto, constatamos que a leitura e a escrita legitimadas pela escola tradicional pouco dialogam com essas experiências de vida e de linguagem das crianças. Conforme adverte Smolka (2012), a literatura infantil deveria atuar como uma forma lúdica de linguagem escrita, constituindo um importante elemento mediador na apropriação da cultura. Todavia, quando reduzida a práticas utilitaristas, a leitura escolar torna-se estéril, baseada na repetição e na manutenção do *status quo*. Longe de emancipar, essa abordagem funciona como um bloqueio à elaboração do conhecimento crítico, reduzindo a alfabetização a um processo individualista. Compreendemos que essa dinâmica engendra o que denominamos como a "ilusão da autonomia", que se define pela falsa premissa de que o sujeito autônomo é aquele que trabalha em isolamento, realiza as tarefas sem interrogar e prescinde do outro. Questionamos esse mito da autossuficiência, típico das matrizes neoliberais[4], pois ele camufla a necessidade intrínseca da cooperação e do diálogo, culpabilizando as crianças que não se enquadram em métricas rígidas de desempenho.

Frente a esse cenário homogeneizador, nossa trajetória docente constituiu-se na busca por fissuras que permitissem o encontro real com a literatura, assumindo-a como forte aliada no trabalho com as crianças. Inicialmente, essa mediação carregava marcas das práticas tradicionais experienciadas em nossa própria formação escolar. Contudo, coexistia com essas memórias o desejo genuíno de partilhar com as crianças o modo como as leituras se

[4] Conforme a perspectiva de Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico, mas uma "nova razão do mundo" que impõe a concorrência como norma de conduta e transforma o indivíduo em um "empresário de si mesmo". No ambiente escolar, essa matriz afeta os sujeitos ao substituir a cooperação solidária por metas de produtividade e responsabilização individual, gerando a "ilusão da autonomia" e culpabilizando as crianças pelo não enquadramento nos padrões de eficiência vigentes.

moviam em nosso íntimo, no apego estético às palavras. Ao longo do tempo, esse desejo pedagógico alimentou-se da observação dos pares de profissão e de leituras teóricas, tendo sempre o envolvimento e a resposta ativa dos sujeitos como o principal termômetro do processo.

Foi justamente nessa busca por brechas de interlocução que a obra *Ernesto* (Franco; Lollo, 2016), apresentada pela bibliotecária da escola quando atuávamos em uma turma de quinto ano, cruzou o nosso caminho. O enredo do livro estrutura-se fundamentalmente pelas projeções discursivas e juízos de valor que o coletivo projeta sobre o protagonista. Distanciando-se de uma estrutura tradicional de ações e peripécias, o texto expõe uma sucessão de estigmas e comentários depreciativos que rotulam o personagem como esquisito, melancólico, tolo e incapaz de se comunicar. Essa proliferação de boatos superficiais resulta no confinamento subjetivo do personagem, marcado pelo sofrimento e pela invisibilidade social.

Destacamos que nosso primeiro contato com o livro se deu na condição de leitores fruidores, e não de professores à caça de um plano utilitarista. Fomos envolvidos nas linhas textuais e nos vazios que as imagens despertaram em nós, junto com o desejo imediato de estabelecer uma relação de alteridade com o personagem e de sussurrar-lhe: "compreendemos o seu sentimento". Ao transpor essa experiência para uma leitura compartilhada com a turma, o acontecimento estético se intensificou. *Ernesto* converteu-se em uma obra fundante de nossa prática mediadora, sendo posteriormente levada a outros grupos em que atuamos. A cada leitura compartilhada, à medida que a heteroglossia da sala de aula se manifesta, emergem novas experiências, reações responsivas singulares e um contínuo deslocamento do olhar para pontos que, individualmente, jamais consideraríamos. As crianças trazem para a roda suas diferentes realidades sociais, linguagens familiares, vivências da infância e visões de mundo.

A mediação literária com essa obra demonstra, na materialidade do cotidiano escolar, que o ato de ler com crianças é

um evento inacabado, um espaço ético de partilha de vozes no qual a infância é validada em sua plenitude discursiva. Para que essa construção de sentidos de fato ocorra, compreendemos que a estrutura do enunciado literário precisa atuar como um convite à atividade responsiva do sujeito. É nessa dimensão que a arquitetônica de *Ernesto* se mostra potente. Dialogando com as proposições de Munita (2024), identificamos a relevância do que o autor denomina como "espaço da fresta" — lacunas interpretativas que o texto literário intencionalmente preserva. Sob a lente enunciativa, um livro denso em sua potência estética recusa a entrega de sentidos prontos; ele se organiza por meio de silêncios, indeterminações e vazios que não operam como meros componentes estruturais, mas sim como zonas de abertura que convocam a réplica ativa do sujeito-leitor.

Essa dinâmica de preenchimento dos vazios do enunciado toca em uma dimensão central da teoria bakhtiniana: a alteridade. Para o Círculo de Bakhtin, o sujeito só se constitui na relação com o outro; o "eu" necessita constitutivamente do olhar e do discurso alheio para adquirir contornos e acabamento. Quando a literatura coloca em cena um discurso construído inteiramente pelas vozes daqueles que julgam e limitam um personagem que se mantém em silêncio, instala-se na sala de aula uma tensa arena discursiva. Defendemos que é na descoberta desse jogo de forças que as crianças experimentam a alteridade em sua plenitude ética. Trata-se de uma fricção discursiva valiosa, pois o enunciado provoca um incômodo estético que interdita o silêncio passivo como alternativa. Em vista disso, as crianças são interpeladas a se identificar, em movimentos alternados, tanto com a dor do isolamento quanto com a postura daqueles que disparam o julgamento limitador.

Vislumbramos que essa fricção de perspectivas prepara o terreno para o engajamento discursivo e escrito da criança no ciclo de alfabetização. Conforme discute Costa (2018), a alfabetização na perspectiva dialógica compreende a escrita como uma prática social legítima, na qual o sujeito se apropria da linguagem para expressar sua singularidade no mundo. Diante de um desfecho que

rompe com as expectativas tradicionais e confronta o leitor com uma pergunta direta e aberta, o silêncio da obra atua como um autêntico disparador ético. A criança não se depara com um ponto final passivo, mas com uma convocação ao ato responsivo. Assim, impelida pelo desejo de retirar o personagem da solidão, a palavra escrita da criança na alfabetização emerge não como um exercício escolar artificial ou meramente funcional, mas como uma tomada de posição viva, um enunciado autoral que responde responsavelmente ao sofrimento do outro.

A materialidade do enunciado e as provocações da obra Ernesto

Nesta seção, propomo-nos a tecer um diálogo com as provocações estéticas e discursivas engendradas pela obra *Ernesto* (Franco; Lollo, 2016), tomando como horizonte a própria materialidade de seu enunciado. Compreendemos que este exercício de escuta e análise não se faz de modo linear, mas sim na costura de movimentos complementares que interpelam nossa prática nas turmas de segundo ano e em nossa pesquisa. Inicialmente, deparamo-nos com a premência do refinamento do olhar docente perante as esferas da linguagem, indagando-nos sobre a sensibilidade necessária para acolher e mediar a leitura na infância. Em seguida, guiamo-nos pelo desafio de examinar a arquitetônica do livro, mergulhando no minimalismo visual e nos silêncios discursivos que dão corpo ao seu projeto editorial e convocam a responsividade do leitor. Por fim, debruçamo-nos sobre o planejamento das pausas e a convocação final da obra, espaço em que buscamos tensionar o impacto das provocações dialógicas e da pergunta aberta na emergência e na legitimação das vozes das crianças. Desenhamos, assim, um percurso para a escrita que assume a linguagem como espaço de encontro, inacabamento e produção de sentidos

O olhar docente para as esferas da linguagem

Quando refletimos sobre os laços que nos ligam afetuosamente a uma obra literária, ou que provocam uma experiência estética singular nas crianças, somos convidados a compreender os procedimentos pelos quais a arte interpela o leitor, permitindo-lhe vivenciar a alteridade. Munita (2024, p. 106-107) defende que, em uma obra, ocorrem muito mais movimentos do que o simples desenrolar dos eventos contados. Afastando-se de qualquer ilusão espontaneísta, o autor demonstra que a formação do leitor se consolida quando a criança interage com enunciados plurais e diversos, mediados intencionalmente pelo professor no cotidiano escolar.

Essa premissa exige do mediador um olhar atento para os aspectos estéticos mais relevantes de cada obra. Para além das dimensões estritamente temáticas, precisamos considerar o funcionamento interno do enunciado, refletindo sobre o impacto de determinados recursos na tessitura do sentido global da obra. Assim, as nuances da linguagem e seus efeitos expressivos deixam de ser meros ornamentos formais para se tornarem construtores da atmosfera narrativa. Se formar leitores significa auxiliar as crianças a fruir o projeto estético para o qual foram convidadas, devemos também nos assumir como leitores responsivos, atentos aos efeitos que a arquitetônica imprime à obra (Munita, 2024). Afinal, essa atenção minuciosa ao *todo* artístico é o que viabiliza a problematização de elementos que, sem a nossa mediação atenta e sensível, dificilmente seriam apreendidos pelas crianças.

Diante dos dilemas que cercam a prática pedagógica no ciclo de alfabetização, alinhamo-nos a Munita (2024, p. 112), ao compreender que a educação literária exige, antes de tudo, fortalecer o espaço de encontro pessoal e íntimo do próprio mediador com as obras. Desse modo, o direito de ser leitor antecede e fundamenta o ato de mediar. É nesse acontecimento estético prévio que alcançamos a segurança para navegar pelas nuances do texto, aprendendo a conjugar a participação emocional e o distanciamento crítico. Esse movimento, contudo, nos exige

romper com as pressões institucionais e mercadológicas, visto que o predomínio imediato da função pedagógica utilitarista opera como um obstáculo (Munita, 2024), instrumentalizando o livro antes mesmo que ele possa tocar a nossa subjetividade.

É precisamente sob o influxo dessa leitura prévia e sensível que, ao nos debruçarmos sobre a arquitetura de *Ernesto*, salta aos olhos a presença marcante de recursos estilísticos como a anáfora na estruturação da narrativa. A repetição insistente da fórmula "Dizem que o Ernesto...", que abre quase todas as sequências, extrapola a mera função ornamental. Sob a lente do Círculo de Bakhtin, compreendemos essa reiteração como a materialização verbal de um discurso monológico e autoritário; uma "palavra alheia" que tenta fixar a identidade do personagem de fora para dentro. A anáfora, portanto, funciona como um eco persecutório que silencia a possibilidade de uma resposta por parte do protagonista, instaurando um tensionamento dialógico fundamental em que o personagem é definido pelas vozes dos outros antes mesmo que possa enunciar sua própria existência. Essa repetição cadenciada sugere ao leitor o peso esmagador que o discurso social exerce sobre as subjetividades.

Outra possibilidade interpretativa reside no uso expressivo do polissíndeto e da hipérbole por reduplicação, localizados no momento de maior isolamento do protagonista: "E ele vive muito, muito sozinho / E muito, muito, muito triste". Ao repetirem a conjunção "e" combinada à reiteração do advérbio de intensidade, Franco e Lollo (2016) promovem um prolongamento deliberado do tempo da narrativa, assemelhando-se à extensão do sofrimento do personagem. Constatamos que, longe de ser uma repetição redundante, essa escolha sintática carrega o enunciado concreto de uma gravidade que afeta diretamente o leitor. Para o Círculo de Bakhtin, a entonação expressiva é parte indissociável do sentido e deve ser valorizada pelo leitor mais experiente no momento da leitura compartilhada. Desse modo, o acúmulo hiperbólico atua como um convite à alteridade, convocando a sensibilidade da criança ao expor o efeito cumulativo e doloroso dos rótulos sociais.

Também consideramos profícuo analisar a obra a partir da antítese implícita que rege a sua arquitetônica, observada na oposição permanente entre o coletivo plural ("Dizem", "Todo mundo", "As outras pessoas") e o sujeito singular ("Ernesto", "Sozinho"). Essa dualidade performa a face agressiva e excludente que as relações sociais assumem quando negam a alteridade ao outro. A linguagem do livro não se fecha em verdades absolutas, mas abre fissuras interpretativas importantes para a mediação pedagógica. Ao confrontar o coro de vozes julgadoras com o desamparo individual do protagonista, o texto propõe um acontecimento dialógico, que provoca a criança a perceber que a linguagem é um território de disputa ética.

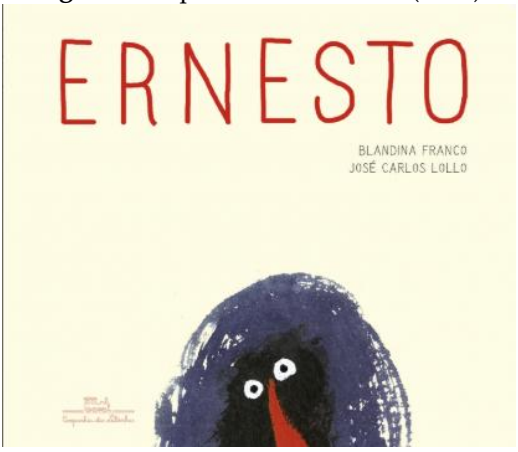
A partir desses posicionamentos, destacamos que esse olhar sensível sobre os aspectos constitutivos da linguagem e sobre o funcionamento interno do enunciado reflete-se diretamente no sentido global da obra. Sob nossa ótica, a compreensão desses aspectos linguísticos e estilísticos é relevante ao mediador não para que ele os prescreva de forma abstrata às crianças, mas para que saiba mapear os efeitos de sentido impressos no projeto discursivo e estético do livro, utilizando-os durante a conversa literária. Assim, durante a leitura compartilhada, a professora-mediadora pode e deve convidar o grupo a tensionar os motivos de tais construções no decorrer do texto, sem o apego burocrático às nomenclaturas gramaticais, mas voltando-se para a força axiológica e expressiva que elas provocam. Defendemos que esse movimento implica a imersão reflexiva das crianças nas esferas de uso da linguagem, potencializando e expandindo os horizontes de produção de seus próprios enunciados orais e escritos, preparando-as para o encontro com a materialidade visual.

A arquitetônica de Ernesto: o minimalismo visual e o silêncio discursivo

Planejar a mediação da leitura de *Ernesto* (Franco; Lollo, 2016) exige compreender a obra como um enunciado sincrético, no qual

a linguagem verbal e a linguagem não verbal operam em mútua dependência. Na literatura infantil contemporânea, a cor e o projeto gráfico não são meros adornos; funcionam como discursos visuais que constroem a narrativa psicológica e axiológica da obra. O livro, escrito por Blandina Franco e ilustrado por José Carlos Lollo, desafia a lógica das narrativas infantis lineares e puramente coloridas, convidando o leitor a uma imersão ética e estética no mundo da linguagem.

Figura 1: Capa do livro Ernesto (2016)



Fonte: Franco e Lollo (2016).

Ao nos atentarmos para a capa, percebemos uma narrativa visual que antecipa o tom psicológico da obra, projetando uma história marcadamente constituída pelo isolamento, pela vulnerabilidade e pelo medo do julgamento social. A mancha ou o borrão que engole o personagem sinaliza o silenciamento de sua face e o apagamento de sua individualidade; esse recurso, associado a traços que se assemelham a uma sombra ou a uma cabeleira azul, evoca uma atmosfera de profunda melancolia, sugerindo o ambiente opressor onde o sujeito tenta se proteger do discurso alheio.

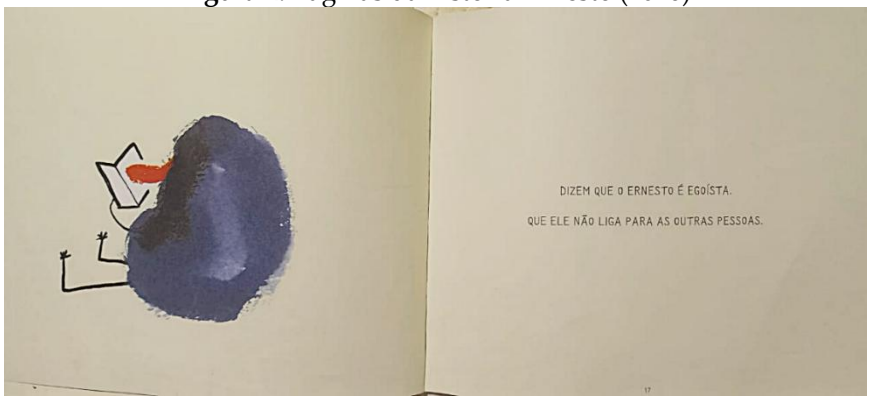
Essa sensação de insegurança é materializada nos olhos arregalados e assustados, os únicos traços expressivos que

emergem da escuridão, enquanto o nariz vermelho em destaque evidencia a excentricidade que o torna alvo de olhares, remetendo-nos à figura vulnerável de um palhaço triste. Coroando essa composição, o título impresso em vermelho atua como uma entonação visual de alerta ou um grito contido de socorro. O espaçamento não convencional entre as letras projeta graficamente a temática central do livro: o distanciamento imposto a Ernesto pela rejeição alheia, elemento que se constitui como a provocação inicial de aproximação entre o leitor e a obra.

Visualmente, a obra se organiza por meio de um minimalismo radical, marcado por linhas simples, páginas com fundo amarelo pálido e uma paleta de cores extremamente restrita. Compreendemos que esse esvaziamento cromático e espacial não significa ausência, mas sim um potente recurso de significação discursiva. As páginas limpas funcionam como o eco visual da solidão do personagem. Os detalhes, a angulação dos olhos de Ernesto, o isolamento de sua figura no canto da folha e a chuva fina que escorre pelo vidro materializam sentimentos que o texto escrito escolhe calar. Trata-se de vazios arquitetônicos abertos para o preenchimento e para a réplica ativa do sujeito-leitor.

Do ponto de vista do texto verbal, o livro estrutura-se por períodos curtos e diretos, marcados por discursos de terceiros sobre o protagonista: "O Ernesto é...". Instala-se, assim, uma assimetria discursiva fundamental para o debate ético. Ernesto não tem voz própria na maior parte da narrativa; ele é definido unicamente pela palavra alheia, uma palavra carregada de julgamentos, rótulos e projeções que tentam limitar sua existência. Enquanto o texto escrito acumula adjetivações agressivas do coro social ("é feio", "é burro", "é egoísta"), o traço visual contesta essa violência ao evidenciar a fragilidade física, o encolhimento e o desamparo do personagem.

Figura 2: Páginas da história Ernesto (2016)



Fonte: Franco e Lollo (2016, p. 16-17).

Para as crianças do ciclo de alfabetização, essa discrepância entre o dizer e o ver gera um estranhamento fértil. Ao perceberem que o texto verbal repete apenas o boato social, enquanto as imagens apontam para um personagem inofensivo, os sujeitos-leitores são capturados pelo conflito ético e estético que constitui a obra. Sob a perspectiva da filosofia da linguagem de bakhtiniana, o silêncio também é dotado de sentido e dialogicidade. Na obra, o protagonista é verbalmente silenciado pela narrativa, mas ganha contornos de resistência e subjetividade por meio da imagem. Nas páginas em que o coletivo o acusa de não se importar com as outras pessoas (Figura 2), o desenho nos mostra o personagem imerso em sua solidão, cercado por espaços em branco que mimetizam o seu isolamento. A imagem, portanto, funciona como uma réplica silenciosa ao discurso alheio, convidando a criança leitora a "escutar" o sofrimento do personagem através dos olhos, tensionando a aparente verdade dos boatos textuais.

Essa intrincada teia entre o pictórico e o verbal nos sugere caminhos para repensar a mediação da leitura literária na alfabetização. Longe de ser um exercício de decodificação, a leitura de *Ernesto* exige das crianças uma postura analítica integrada. A criança é instigada a cotejar o que ouve (o enunciado lido pela professora ou lido de forma compartilhada) com o que vê (as

reações visuais do personagem). Nesse sentido, compreendemos que o sentido da obra não reside estritamente em um polo ou no outro, mas no confronto e na síntese dialógica gerada entre ambos na consciência do leitor. Ao propor essa dinâmica, o livro funciona como um microcosmo das interações sociais cotidianas, preparando as crianças para uma leitura crítica do mundo, onde as aparências textuais e as realidades sociais frequentemente se tensionam e demandam um posicionamento ético e responsivo.

O planejamento das pausas e a convocação final: as provocações dialógicas e a pergunta aberta

Diante de uma obra construída sobre lacunas propositais, compreendemos que uma leitura linear e ininterrupta esvaziaria a potência reflexiva do livro. Por essa razão, organizamos a nossa mediação por meio de pontos de parada estrategicamente planejados. Na perspectiva dialógica que assumimos, as interrupções feitas pela professora-mediadora não servem para avaliar a retenção de dados ou checar a compreensão factual, mas para fraturar o fluxo da leitura e abrir espaço para o acontecimento da palavra infantil. Cada pausa constitui um convite para que a criança saia de uma posição passiva e entre na arena do enunciado como coautora de sentidos.

Propomos, assim, um primeiro bloco de paradas direcionado para a desconstrução dos julgamentos que pesam sobre o protagonista. Ao interrompermos a leitura após as acusações lançadas ao personagem, provocamos a turma a confrontar a imagem com o texto escrito: "Por que dizem isso dele se ele está apenas olhando a chuva?". Esse movimento leva à percepção da injustiça e da violência contidas na palavra alheia. O segundo — e mais crucial — ponto de parada ocorre no "falso final" da obra, localizado no meio do livro. A narrativa parece se encerrar de maneira abrupta, deixando Ernesto entregue ao seu destino de isolamento. Ao pausarmos a leitura exatamente nesse fechamento aparente, acolhemos o inconformismo e a quebra de expectativa

das crianças. Essa interrupção intencional suspende o tempo pedagógico e confronta o desejo dos sujeitos por um desfecho ético, preparando o terreno subjetivo para a reviravolta discursiva que o livro propõe em suas páginas finais.

Ao darmos continuidade à leitura após esse falso desfecho, constatamos que o livro recusa uma resolução mágica ou um final feliz pré-formatado pelos autores. Em vez disso, transfere a responsabilidade da narrativa diretamente para o leitor ao confrontá-lo, na última página, com a interpelação: "E você? Você tem alguma coisa a dizer para o Ernesto?". Essa estrutura altera radicalmente o estatuto do sujeito no ciclo de alfabetização. A pergunta atua como uma autêntica convocação bakhtiniana para a ação responsiva, exigindo uma tomada de posição que é, ao mesmo tempo, ética e estética.

Vislumbramos que a nossa mediação, nesse instante, precisava recuar para que a voz da criança sobressaísse. A pergunta final do texto não admite respostas predeterminadas, mas exige que cada leitor mobilize sua "palavra própria" para romper a solidão de Ernesto. É nesse momento que a criança se vê diante de um dilema de alteridade: ela não pode mais apenas observar o sofrimento do outro de forma neutra; precisa agir por meio da linguagem. No planejamento, antecipamos que os sujeitos se sentiriam impelidos a produzir discursos de acolhimento, consolo ou defesa do personagem. Ao validarmos esse espaço de fala e escrita na roda de leitura, reafirmamos a literatura como uma experiência de humanização, na qual a apropriação da escrita se confunde com o ato de aprender a se posicionar no mundo perante a dor alheia.

Em suma, a arquitetônica de *Ernesto*, ancorada no tensionamento entre a violência do discurso alheio e a resistência silenciosa da imagem, não se esgota em si mesma; ela reclama a vivacidade da mediação para se realizar plenamente como acontecimento estético. Ao planejarmos as pausas e salvaguardarmos a força interpelativa da pergunta final, transformamos o projeto gráfico-textual dos autores em um convite aberto à heteroglossia do espaço escolar. Compreendemos,

portanto, que os vazios e os silêncios estrategicamente preservados na obra funcionam como alicerce para que as crianças assumam seus lugares como sujeitos discursivos e responsivos.

É sob o influxo dessa preparação teórica e metodológica que nos direcionamos, na seção seguinte, à materialidade do cotidiano escolar, dedicando-nos a analisar como esse planejamento ganhou vida e movimento nos diálogos, nas dinâmicas e nos enunciados autorais produzidos pelas crianças do segundo ano durante nossa roda de leitura compartilhada.

A materialidade do cotidiano e o encontro com as crianças

A imersão na materialidade do cotidiano escolar constituiu o momento em que os pressupostos teóricos e o planejamento arquitetônico da mediação ganharam vida, fricção e movimento. Para darmos concretude ao diálogo proposto em nosso estudo[5], debruçamo-nos sobre os registros e relatos de experiência que tecemos em nosso diário de campo durante as rodas de leitura compartilhada com uma turma de segundo ano do ciclo de alfabetização, composta por 26 crianças entre 7 e 8 anos. O nosso objetivo nesta seção é mapear as interações sociais e discursivas geradas a partir do encontro estético com o livro literário, observando como os sujeitos se posicionam perante a alteridade concretizada por meio do personagem Ernesto. Para tanto, iniciamos a nossa análise elencando a dinâmica das rodas de conversa e dos pontos de parada planejados, momentos nos quais testemunhamos a emergência da heteroglossia infantil contra as amarras do discurso monológico, caminhando até o instante em que as crianças assumem a posição autoral e registram seus posicionamentos diante da pergunta final do livro, para serem lidos por outros.

[5] Esta prática de leitura literária integra a pesquisa de doutorado que realizamos em uma instituição da rede pública de ensino, junto a turmas do segundo ano do ciclo de alfabetização, no final do primeiro bimestre letivo.

Desse modo, o planejamento e a organização do espaço escolar são ações essenciais à mediação literária. No cotidiano da turma do segundo ano em que atuamos, o momento de leitura é marcado por uma disposição que rompe com a rotina de uma escola de tempo integral atravessada pela dinâmica das avaliações em larga escala. Essa quebra preparou o terreno para o que Bakhtin (2011) define como um evento discursivo, potencializado pela presença material de um "Ernesto gigante", um boneco confeccionado em tamanho próximo ao das crianças, respeitando as características cromáticas e minimalistas da obra de Franco e Lollo (2016).

Compreendemos, a partir dos estudos de Smolka (2012), que a nossa prática mediadora se apoia em signos e objetos culturais que afetam diretamente a imaginação e a afetividade infantil. Por essa razão, optamos pela confecção desse personagem. Ao transpormos o protagonista das ilustrações lineares e minimalistas de José Carlos Lollo para uma dimensão tridimensional, o nosso objetivo foi materializar a presença daquele que, até então, figurava apenas como alvo do discurso alheio. A entrada do Ernesto gigante na sala de aula provocou um impacto imediato e disruptivo na rotina do grupo.

Nossos registros capturam não apenas o espanto inicial, mas a imediata mudança na postura corporal e discursiva das crianças. O boneco, com suas linhas simples que emulavam a melancolia do livro, deixou de ser um mero artefato para se constituir como um "outro" factual. Como afirma Smolka (2012), as interações sociais são mediadas por essa cultura material que ganha sentido no compartilhamento coletivo. As crianças não apenas olharam para o personagem; elas o integraram à dinâmica da turma.

Relembramos que a introdução do boneco na roda foi marcada por um acontecimento tenso e emblemático. No dia anterior, anunciamos à turma que receberíamos um novo colega em nossa sala. Ao entrarem no espaço e encontrarem o personagem gigante sentado em uma das cadeiras, as crianças avançaram sobre ele de forma marcadamente agressiva. Desferiram socos, pontapés e verbalizaram enunciados que apontavam para as suas

características físicas excêntricas, exclamando: "Que estranho!", "É muito feio!" e "Olha o nariz dele!". As crianças reagiram ao diferente por meio do rechaço social, reproduzindo a palavra alheia autoritária e mimetizando a própria conduta do coro acusador que estrutura a narrativa verbal do livro.

Identificamos o impacto dessa transposição do personagem para a sala de aula por meio de duas dimensões principais observadas em nossos registros de campo. A primeira diz respeito à dimensão afetiva e do cuidado: ao verem o Ernesto gigante solitário em um canto da sala ou sentado em uma cadeira após as primeiras intervenções, o sentimento de empatia foi potencializado. Sujeitos que antes apenas verbalizavam agressividade ou pena do personagem passaram a agir fisicamente. As crianças aproximavam-se para abraçá-lo, faziam carinho em suas mãos de tecido e pediam para sentar perto dele durante as atividades. O sofrimento de Ernesto, antes abstrato, tornou-se tátil. Sob a lente bakhtiniana, compreendemos esse gesto físico como uma forma de acabamento ético, no qual a criança oferece seu próprio ser e afeto para preencher o vazio e a solidão do outro.

A segunda dimensão refere-se à ampliação dos enunciados orais, visto que a presença física do boneco funcionou como uma provocação para as falas a respeito de Ernesto. As crianças passaram a direcionar seus enunciados não mais apenas à professora ou aos pares, mas a ele. Em vez de formularem projeções distanciadas como, "Eu acho que o Ernesto está triste", as crianças passaram a cochichar diretamente com o boneco, afirmando: "Não liga para o que eles falam", "Ernesto, eu sou seu amigo". Defendemos que esse deslocamento discursivo demonstra a força da imaginação na infância, na qual o objeto mediador adquire o estatuto de interlocutor real na comunidade de leitores. Dessa forma, o personagem gigante operou uma transição fundamental: humanizou a discussão sobre o preconceito e a violência discursiva. Ao dar corpo ao silêncio de Ernesto, o boneco preparou as crianças emocionalmente para o passo seguinte da mediação,

transformando o desejo de acolhimento físico na urgência da escrita autoral.

Destacamos que a prática mediadora deslocou o foco da ação física inicial para a interação situada (Munita, 2024). Assim, quando perguntaram qual era o nome dele, argumentamos que, para conhecer aquele novo colega, seria preciso escutar a sua história. Dessa maneira, o início da leitura compartilhada operou como um divisor de águas estético. À medida que as páginas avançavam e o padrão repetitivo do enunciado marcado por estigmas chocava-se com o minimalismo frágil da imagem, o estranhamento produtivo começou a confrontar a postura inicial da turma. Observamos que o sentido da obra passou a ser reconstruído no encontro dialógico (Geraldi, 2013), conforme registram as falas das crianças nos pontos de parada:

Joana: *Tadinho, só dizem coisas feias dele!*
Lucas (demonstrando tristeza)**:** *Por isso que ele está triste.*
Diego: *Ele não tem família?*
Luísa: *Por que falam assim dele?*

A percepção dessa assimetria discursiva, na qual o coro social se mostra violento e a imagem retrata o desamparo, desencadeou um movimento profundo de alteridade. O aspecto agressivo dissipou-se, cedendo lugar a manifestações espontâneas de solidariedade e ao desejo de intervir na realidade do personagem por meio da escrita:

Natan: *Posso dar um presente pra ele?*
Mônica: *Nós podemos fazer uma cartinha pra ele.*
Sara: *É, vou fazer isso!*
Professora: *É uma ótima ideia, mas precisamos esperar o final.*
Natan (tentando chamar a atenção dos colegas)**:** *É, gente! Isso pode mudar.*
Maíra: *É… as histórias são assim mesmo!*

As falas de Natan e Maíra evidenciam uma sofisticação crítica. Ao intuírem que "isso pode mudar" e que "as histórias são assim mesmo", os sujeitos demonstram compreender a dinamicidade dos enunciados e o caráter inacabado da narrativa e da própria existência. A literatura, neste ponto, cumpre sua função emancipadora ao retirar a criança do lugar de decodificadora passiva e elevá-la à condição de parceira ética, capaz de diagnosticar a injustiça do julgamento alheio e projetar respostas ativas de acolhimento.

A tessitura dialógica da obra atinge seu ápice estrutural na interrupção abrupta provocada pela palavra "FIM" na metade do livro, acompanhada pela imagem de uma porta fechada sob a chuva. Esse procedimento da arquitetura da obra funcionou como uma provocação direta ao horizonte das crianças, habituadas a encerramentos lineares e a resoluções felizes. Diante do inconformismo coletivo, a devolução da pergunta pela prática mediadora instaurou um silêncio reflexivo, que logo se rompeu pela tomada de posicionamento dos sujeitos:

> **Professora:** *"... Fim." (pausa) E aí? Gostaram do final?*
> *(As crianças se entreolham, sem entender o que está acontecendo. Silêncio.)*
> **Lucas** (cruzando os braços)**:** *Eu não gostei!*
> **Luísa:** *Queria que fosse um final feliz.*
> **Milena:** *Os olhos dele estão tristes.*
> *(Surgem muitas reclamações do grupo)*
> **Lucas** *(curvando o corpo para olhar onde a professora havia parado a leitura)***:** *Mas o livro tem mais páginas! Eu "tô" vendo mais páginas. Não terminou ainda! Tem mais coisa aí!?*
> *(As crianças vibram com a nova possibilidade de final feliz. A professora segue com a história).*

O silêncio inicial demonstra que as crianças aguardavam a chancela da autoridade docente, mas a segurança de Lucas ao verbalizar seu descontentamento autorizou o grupo a exercer o distanciamento crítico e a expressar seus afetos sinceros. A virada interpretativa ocorreu quando o olhar atento de Lucas percebeu a

materialidade do livro ainda nas mãos da professora: "Mas o livro tem mais páginas!". Esse momento ilustra a tese de Munita (2024) de que as obras também ensinam a ler por meio de seu projeto gráfico. Ao perceberem o prolongamento do suporte físico, as crianças anteciparam responsivamente a possibilidade de mudança, engajando-se na imersão da segunda parte da história.

Figuras 3 e 4: A roda com os dizeres das crianças e criança com o boneco do Ernesto





Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quando o livro finalmente se encerra não com um ponto final, mas com a interrogação aberta — "E você? Você tem alguma coisa a dizer para o Ernesto?" —, o acontecimento estético é convertido em ato ético (Bakhtin, 2011). O boneco "Ernesto gigante", que antes havia sido alvo de agressões, passou de mão em mão na roda, sendo acolhido por enunciados carregados de afeto e de reposicionamento axiológico: "Você é fofinho!"; "Quer ser meu amigo?"; "Não ligue pra eles, eu te acho inteligente"; "Eu te amo!". Todos esses dizeres (Figura 5) foram registrados pelas crianças em balões de fala recortados em papel colorido para compor um mural do "Ernesto feliz".

Figura 5. Registros das falas das crianças após a leitura do livro



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nesse instante, a palavra alheia agressiva que aprisionava o personagem foi revestida de outros sentidos e reconfigurada pela palavra própria das crianças. Seguindo as contribuições de Chambers (2024), nossa mediação buscou construir coletivamente os "não ditos" do enunciado. O envolvimento foi tamanho que a produção de enunciados escritos foi impulsionada pela necessidade discursiva de responder ao personagem. Mesmo as crianças que se encontravam em processo inicial de apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico buscaram o apoio dos pares e do nosso suporte mediador para registrar seus enunciados.

Essa mobilização, guiada pelo desejo de dizer ao Ernesto o que sentiam por ele, não se restringiu à resposta imediata dada na roda. Outras possibilidades surgiram nas vozes das crianças, que manifestaram a vontade de escrever cartas, brincar com o boneco, sentar-se ao lado dele durante as tarefas ou ensiná-lo a reconhecer os números. Diante dessa efervescência e sabendo do apreço da turma pelas narrativas visuais, propusemos como encaminhamento a produção de uma tirinha com um novo desfecho para a história. Em um diálogo compartilhado,

conversamos sobre a arquitetônica das histórias em quadrinhos: o significado dos balões, a organização dos desenhos e da escrita no espaço, a disposição do título, as cores, as expressões faciais e a sequência narrativa constituída por início, meio e fim.

Após o compartilhamento de ideias sobre os projetos de escrita que pretendiam executar, iniciamos a produção textual. As dúvidas que emergiam eram compartilhadas com o grupo em busca de soluções dialógicas. Amanda buscou a ajuda da professora para a produção escrita; Joana nos interrogou se poderia utilizar a letra cursiva nos balões, por avaliar que sua caligrafia ficaria mais bonita; André necessitava de uma solução espacial para o título, pois faltava espaço para a última palavra; Helena recebeu o acolhimento dos colegas pela beleza estética de sua história, e Diego planejou começar sua narrativa ligando para o Ernesto para convidá-lo a comer comida japonesa. Com as imagens prontas e as ideias organizadas, solicitou o nosso auxílio para grafar um enunciado sonoro:

> **Diego:** *Profe, como faço para escrever o barulho do celular tocando? Eu já vi isso na história que li.*
> **Professora:** *Mas como é esse barulho?*
> **Diego:** *Triiiiim.*
> **Professora:** *Às vezes encontramos palavras nas histórias em quadrinhos que servem para indicar um barulho. Você quer ajuda para escrever a palavra?*
> *(Natan, que observava a interação, interveio para colaborar).*
> **Natan:** *Eu também já vi. É com letra grande e tem um pinguinho e um tracinho no final.*
> **Alex:** *Mas o barulho do celular não é Trim, é... é... (parou para refletir)*
> **Diego** *(se antecipando): Mas o da minha mãe é Triiim.*
> **Professora** *(direcionando-se ao quadro): Certo. Então, vamos ver como podemos escrever alguns barulhos e sons nas histórias em quadrinhos. Quem pode me ajudar a escrever a palavra? (Várias crianças se candidatam.) [...] Muito bem! Mas no final aparece um sinal de pontuação. Como é mesmo esse sinal, Natan? [...] Alguém sabe o nome dele? Já viram esse sinal em algum lugar?[...].*

(Diego volta para o seu lugar e, logo depois, vem mostrar à professora o resultado de sua produção).

A agitação da turma durante a realização da atividade foi grande. Com os textos prontos, as crianças demonstravam satisfação em compartilhar com os pares o resultado de suas escritas autorais. O final da história de Ernesto agora indicava o início de uma amizade retratada na brincadeira no parque, no lanche preparado com carinho, no convite para assistir a um filme ou em uma festa surpresa. Foram desfechos plurais marcados pela experiência viva da infância. Organizamos todas as produções em um grande mural na sala de aula (Figura 6), alicerçadas na premissa de Geraldi (2017), de que o aprendizado da leitura consiste na ampliação de nossas possibilidades de interlocução social, mobilizando-nos para compreender, criticar e avaliar diferentes modos de ler o mundo. Sob essa mesma ótica dialógica, compreendemos que o ato de escrever se realiza quando o sujeito assume a autoria, registrando suas próprias compreensões para interagir responsavelmente com o outro.

Figuras 6, 7, 8 e 9: Mural com as produções das crianças: "O final que o Ernesto merece – A gente faz a história"

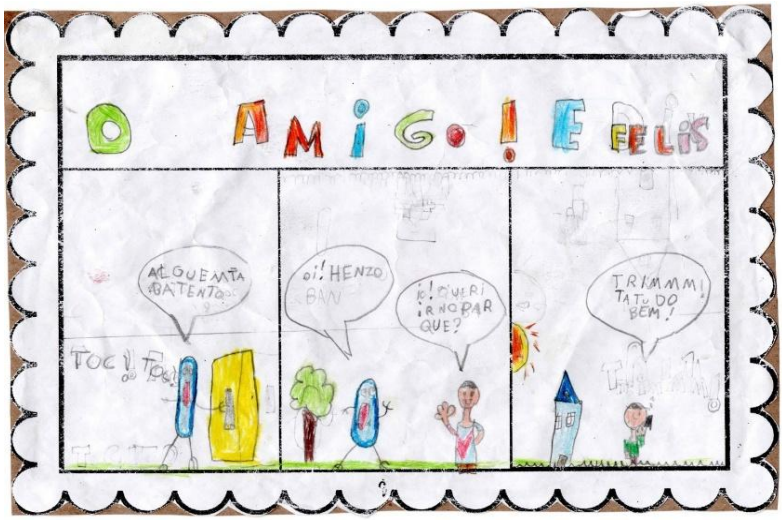


Fonte: Acervo da pesquisadora.

BRINCADEIRA SECRETA
Joana: Alou Ernesto. Ernesto vamos brica lana brasinha.
Ernesto (com uma mesa de doces): é para vose, Joana.
Joana: Uau qui bonita.
Ernesto: Joga a bola para im.
Joana: Vou jogar espera



OS MELHORES AMIGOS
André: Você que ser meu amigo
Ernesto: É clero
André: Vamos brinca na casa de brinquedo
Ernesto Tabom bora lá ami gão
André: Você que ser o meu melior amigo
Ernesto: Sim sim sim sim sim



O AMIGO! E FELIZ
TOC! TOC!
Ernesto: Alguemta batento.
Ernesto: Oi! Henio.
Henio: Oi! Queri ir no parque?
TRIMMM!
Henio (no celular falando com o Ernesto): Tatu do bem!



O ERNESTO TE AMO
Helena: Oi voce quersr meu amigo?
Ernesto: Sim!!!
Ernesto: Eu nunca lancheic om uma amiga.
Helena: Fiz com carinho.
(Os dois estão sentados no sofá vendo TV.)
Helena: Você é um amigo mut o legal!

O fechamento da atividade com a construção do grande painel e a decisão coletiva de reescrever o final da história demonstram que a leitura literária, quando mediada longe do pragmatismo ou do moralismo comportamental, torna-se uma autêntica prática de apropriação da linguagem escrita que se desenvolve como acontecimento discursivo. A infância, validada em sua plenitude discursiva, nos prova que a leitura é um território de engajamento humano e que o saber ler literário se constrói na partilha viva de vozes.

Em suma, os dados que emergem de nossa prática educativa sugerem que a trajetória vivenciada pela turma não se limitou ao aprendizado formal de um código, mas configurou-se como um autêntico processo de tomada de posição no mundo. A transição operada no comportamento das crianças — que migraram do rechaço físico e verbal ao Ernesto gigante para o acolhimento afetivo e a urgência da escrita autoral — testemunha o poder de uma mediação literária que recusa o pragmatismo utilitarista. Ao abrirmos brechas para que as lacunas e os silêncios da obra fossem preenchidos pela heteroglossia da sala de aula, validamos a infância em sua plenitude discursiva e ética.

Constatamos, portanto, que quando a literatura é assumida como acontecimento estético, a alfabetização deixa de ser um treino mecânico e solitário para se tornar uma prática viva de inserção na cultura e de afirmação da palavra própria perante a alteridade. É sob o influxo dessa constatação, tecida na fricção entre a teoria e a materialidade do cotidiano escolar, que nos direcionamos às considerações finais, no intuito de sistematizar as contribuições e os horizontes que esta prática descortina para a formação de leitores.

Considerações finais

O diálogo sobre o relato de experiência que empreendemos neste trabalho nos permitiu discutir que o ensino de literatura no ciclo de alfabetização não pode permanecer refém de práticas estéreis e utilitaristas. Compreendemos que a desconstrução das abordagens tecnicistas, que reduzem a literatura a um mero pretexto para a extração de sílabas e letras isoladas, ou a um mote para o adestramento moral, constitui um passo urgente para a democratização do acesso à cultura escrita. Conforme demonstramos ao longo de nossa reflexão, a superação desses modelos mecânicos exige uma virada de postura que reconheça o papel da professora como uma mediadora de leitura literária na escola, cuja atitude se sustenta na intencionalidade situada, no afeto e no direito inalienável de ser ela própria uma leitora fruidora dos enunciados que leva à sala de aula, atenta às possibilidades ofertadas pelo projeto estético das obras, no qual o verbal e o não verbal operam em constante tensionamento dialógico.

A nosso ver, os dados que coligimos em nosso diário de campo com a turma do segundo ano materializaram a potência da perspectiva enunciativo-discursiva, demonstrando que a infância abriga uma atitude responsiva ativa. Dessa maneira, quando inseridas em um ambiente mediado pela escuta e por rodas de conversa abertas ao imprevisto dos sentidos, as crianças afirmam-se como parceiras legítimas de interlocução, o que converte o ato de ler em um acontecimento ético e estético de partilha de vozes.

Não ignoramos, contudo, que essa prática de leitura literária na escola pública é cada vez mais silenciada pelo avanço da cultura das avaliações em larga escala. Constatamos, no cotidiano escolar, que o tempo indispensável ao planejamento sensível e à efetivação do diálogo estético é sistematicamente sufocado pelo engessamento das ações docentes, pautadas em metas a serem cumpridas e treinamentos voltados à padronização. Nessa cultura dos testes, não há brechas para as subjetividades. Em vista disso, assistimos, com profundo pesar, ao momento em que o desejo

genuíno das crianças de escreverem uma cartinha de despedida para o Ernesto foi abruptamente atropelado pela imposição protocolar do teste de fluência leitora. Parece-nos que essa substituição do ato responsivo pelo exame métrico demonstra os obstáculos impostos por uma política de automação humana que tenta capturar as infâncias desde o seu início.

Nessa arena viva de interlocução, compreendemos que a experiência com *Ernesto* evidencia que a apropriação de uma atitude responsiva ativa na esfera artística caminha lado a lado com a constituição da consciência crítica e humana dos sujeitos. O envolvimento das crianças na escrita de bilhetes e na reescrita do final da história — inclusive por parte daquelas que ainda se encontravam no processo de conhecimentos sobre a linguagem escrita — atesta que a necessidade discursiva precede e impulsiona o domínio técnico do código. Concluímos, assim, que abrir brechas e fissuras dialógicas no cotidiano homogeneizador da escola é um ato de resistência pedagógica indispensável, com a potência de atestar que a literatura na alfabetização não é um luxo decorativo, mas o território vivo onde os sujeitos se constituem, se posicionam e transformam o mundo por meio da palavra própria.

Sob o prisma de Bakhtin, relembramos que todo enunciado é único, situado e irrepetível, o que nos faz entender que outras práticas educativas que envolvam esta obra são possíveis e bem-vindas para reafirmar a leitura nos anos iniciais como um direito inalienável. Vale destacar que, mesmo após o encerramento formal da atividade e em meio à rigidez dos calendários de testagem, Ernesto permanece vivo na memória coletiva da turma, sendo lembrado e invocado pelas crianças em diversas ocasiões. Essa permanência nos assegura que os limites normativos e institucionais não são soberanos perante a vivacidade da infância. A experiência provocada por este enunciado sempre traz para a sala de aula novos encontros e vozes que marcam, deslocam e humanizam as vivências do segundo ano.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHAMBERS, A. **O ambiente da leitura.** Trad. Ricardo Azevedo. São Paulo: Martins Fontes, 2024.

COSTA, D. M. V. **Produção de texto na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

FRANCO, B.; LOLLO, J. C. **Ernesto.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MUNITA, F. **Fazer ler, fazer pensar**: caminhos para a mediação da leitura literária. Trad. Cecília Arbolave. São Paulo: Pulo do Gato, 2024.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Seção III

ProLEEI: Formação Docente e Práticas de Linguagem na Educação Infantil

PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO ESCALONADO NA UFSCAR

Andrea Braga Moruzzi
Laura Rodrigues Paim Pamplona

Introdução

A formação continuada de professoras(es) vem se consolidando como um dos eixos estruturantes das políticas educacionais brasileiras, acompanhando o reconhecimento do direito à educação e da valorização do trabalho docente. Esse movimento encontra respaldo em diferentes marcos legais, entre eles a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), que reafirmam a necessidade de processos permanentes de desenvolvimento profissional como condição para a oferta de uma educação de qualidade.

No campo das políticas educacionais, esse compromisso também se expressa nas Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (2014–2024), e também nas estratégias 2.19 do Plano Nacional de Educação (2024-2034), bem como em normativas mais recentes, como a Resolução CNE/CP nº 4/2024 e o Programa Mais Professores para o Brasil, instituído pelo Decreto nº 12.358/2025. Em conjunto, essas iniciativas consolidam a formação continuada como elemento estratégico para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a efetivação das políticas públicas educacionais.

Na Educação Infantil, essa agenda assumiu características próprias, em razão das especificidades do trabalho pedagógico

com bebês e crianças pequenas. Nas últimas décadas, diferentes ações federais buscaram fortalecer a formação das(os) profissionais dessa etapa, entre elas o ProInfantil (2005–2011), os Cursos de Especialização *Lato Sensu* em Educação Infantil (2010–2014, retomados em 2025), o Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), instituído em 2024, pela Universidade Federal de Minas Gerais, e, posteriormente, o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), implementado em 2025, em parceria com universidades federais de todo o país.

A criação do ProLEEI está vinculada ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído em 2023. Essa vinculação possui significado político e conceitual. Político porque insere a formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil entre as principais políticas nacionais voltadas ao direito à aprendizagem. Conceitual porque reafirma a corresponsabilidade da Educação Infantil no processo de alfabetização das crianças, sem descaracterizar sua identidade própria, uma vez que essa etapa não possui caráter alfabetizador nem escolarizante, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Para alcançar grande número de profissionais distribuídos em diferentes contextos sociais, culturais e territoriais, o ProLEEI organiza sua formação em larga escala por meio de um modelo escalonado, estruturado em cascata. Essa configuração articula União, estados, municípios e universidades federais, buscando conciliar abrangência territorial, capilaridade e indução de uma política pública nacional de formação continuada.

O ProLEEI é, atualmente, uma das mais abrangentes políticas de formação continuada já implementadas para a Educação Infantil no Brasil. Atualmente, o Programa envolve 30 universidades federais, o Conselho Nacional de Educação, a Diretoria de Formação (Difor), uma coordenação nacional, 23 estados e o Distrito Federal, alcançando 4.760 municípios, 277 formadoras estaduais, 85 formadoras regionais, 7.535 formadoras municipais e 197.275 cursistas. Não houve na história da educação do nosso país,

uma política de formação com tamanha abrangência, sobretudo para educação infantil.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) integra essa política desde sua primeira edição, em 2024, quando o Programa ainda era coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Em 2025, participou da formação destinada a gestoras(es) da Educação Infantil, chamada LEEI Aprofundamento e, em 2026, passou a ofertar a formação vinculada diretamente ao ProLEEI, regulamentado pela Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025. A partir dessa etapa, cada universidade parceira assumiu a gestão financeira, tecnológica, de avaliação e de monitoramento do Programa em seu território de atuação.

Tomando essa experiência como objeto empírico, este artigo analisa o processo de implementação do ProLEEI a partir da atuação da UFSCar, limitada à parte norte do estado de São Paulo. A análise fundamenta-se no ciclo de políticas públicas de Secchi (2014), privilegiando a etapa de implementação, entendida como o momento em que os objetivos formulados pela política são traduzidos em ações concretas. Nessa etapa, decisões organizacionais, relações entre os diferentes atores, condições locais de execução e processos de mediação passam a influenciar diretamente a materialização da política e seus resultados.

A discussão apoia-se também em revisão bibliográfica e análise documental de atas produzidas durante a implementação do Programa na UFSCar e no relato de experiência das autoras, que atuam na coordenação e no acompanhamento das ações formativas. A partir desse conjunto de fontes, busca-se compreender de que maneira o modelo escalonado de formação potencializa a expansão da política pública e, ao mesmo tempo, produz desafios relacionados à preservação de seus princípios, à mediação dos conteúdos e ao acompanhamento de seus efeitos sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

O modelo de escalas formativas analisado sob a ótica da implementação da política

Compreendendo o ProLEEI como uma política pública de formação continuada e tomando-o como objeto, este estudo analisa seu processo de implementação na região norte do território do estado de São Paulo. Para tanto, adota-se o ciclo das políticas públicas como modelo analítico, privilegiando a etapa de implementação, entendida como o momento em que as decisões políticas são operacionalizadas por diferentes atores e instituições, produzindo adaptações, negociações, desafios e possibilidades que influenciam diretamente a efetivação da política (Secchi, 2014).

A compreensão do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) a partir da perspectiva do ciclo de políticas permite analisar os diferentes processos, decisões e desafios que atravessam sua implementação em larga escala. Conforme destacam Bachion e Cheroti (2022), essa forma de análise tem origem nos estudos de Lasswell (1956), que propôs compreender as políticas públicas a partir de diferentes etapas ou momentos de desenvolvimento. Posteriormente, outras abordagens passaram a problematizar a relação entre formulação e implementação das políticas. Entre elas, destacam-se os estudos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), discutidos por Mainardes (2006), que compreendem a política como um processo contínuo de produção de sentidos, desenvolvido nos contextos de influência, produção de texto e prática, entendidos como espaços inter-relacionados e não lineares.

Embora essa perspectiva contribua significativamente para entender e analisar os processos de interpretação e recontextualização das políticas educacionais, a proposta de Secchi (2014) mostrou-se mais adequada aos objetivos desta investigação por possibilitar acompanhar a trajetória da política pública em suas diferentes etapas com especial atenção ao momento da implementação. No caso do ProLEEI, esse enfoque permite compreender que a execução da política ultrapassa a simples

operacionalização de diretrizes previamente estabelecidas. Trata-se de um processo marcado por decisões sucessivas, adaptações institucionais e legislativas, articulações entre diferentes níveis de gestão e mediações realizadas pelos diversos atores envolvidos na formação, em níveis municipais, regionais, estaduais e federativos. E, ainda, mesmo dentro de um mesmo nível, por exemplo, o federativo, depara-se com normativas próprias de unidades gestoras, como, as universidades, suas fundações de apoio institucional, suas pró-reitorias de administração e de extensão, e ainda, a relação com os regulamentos do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação. É uma política de uma complexidade expressiva pois cada um desses entes que atuam na implementação, partem, muitas vezes, de normas e pressupostos totalmente distintos e conflitivos.

Considerando que o programa é desenvolvido em larga escala, envolvendo múltiplas instâncias administrativas e uma estrutura formativa em cascata, a implementação se efetiva e se alarga, simultaneamente, a cada escala, sendo assim um espaço privilegiado para observar como as orientações nacionais são reinterpretadas, reorganizadas e concretizadas nos diferentes contextos de atuação. Aspectos como a definição de fluxos administrativos, a organização das equipes, os processos de monitoramento, as estratégias de acompanhamento pedagógico, a gestão das bolsas, os sistemas de informação e as especificidades dos territórios tornam-se elementos constitutivos da própria política, influenciando diretamente sua capacidade de alcançar os objetivos inicialmente propostos.

A análise desenvolvida no presente texto faz parte da compreensão de que os desafios observados na implementação do ProLEEI não podem ser dissociados das decisões, escolhas institucionais e arranjos organizacionais construídos ao longo de todo o percurso do Programa. Embora, para fins analíticos, suas diferentes etapas possam ser apresentadas separadamente, elas se entrecruzam continuamente, de modo que decisões tomadas em um momento repercutem nos demais. Ainda assim, é na

implementação que se concentram as principais contribuições deste estudo, pois é nesse momento que o Programa se concretiza nas práticas institucionais e passa a depender da atuação articulada de diferentes sujeitos, instituições e níveis de gestão. Nesse contexto, busca-se compreender como as estratégias de operacionalização repercutem na execução do ProLEEI, evidenciando os desafios, os limites e as potencialidades do modelo escalonado de formação em cascata. Mais do que uma etapa de execução, a implementação constitui um processo contínuo de coordenação, mediação e produção de sentidos, no qual as diretrizes do Programa são apropriadas, reinterpretadas e recriadas nos diferentes contextos em que se desenvolvem.

Vale destacar que a utilização da formação em cascata nas políticas públicas de formação continuada não é recente, mas vem despertando crescente interesse da comunidade acadêmica diante da ampliação de programas nacionais de formação em larga escala. Estudos sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Costa, 2021; Pieri; Santos, 2022; Ferreira; Ivo; Hypolito, 2022) demonstram que modelos organizados em múltiplas escalas possibilitam ampliar significativamente o alcance das ações formativas, favorecendo a disseminação de referenciais curriculares e pedagógicos para um grande número de professores distribuídos em diferentes contextos territoriais. Entretanto, a ampliação da escala produz, simultaneamente, maior complexidade na implementação da política, exigindo mecanismos permanentes de coordenação, acompanhamento e articulação entre diferentes níveis institucionais. Nessas condições, implementar deixa de significar apenas executar diretrizes previamente definidas e passa a envolver processos contínuos de negociação, adaptação e tomada de decisão diante das especificidades locais e em cada escala de formação. Parece paradoxal: por um lado analisamos por meio de Secchi (2014) o momento de implementação, por outro, estamos compreendendo que a implementação no modelo em larga escala e em cascata é constante. Observa-se que, embora a literatura tenha avançado na

análise dos resultados desses programas, ainda são incipientes os estudos que investigam o modelo escalonado sob ess perspectiva. É nesse debate que este trabalho se insere, analisando como o desenho institucional do ProLEEI é operacionalizado em seu contexto de execução e quais potencialidades e desafios emergem desse processo.

A implementação do ProLEEI pela UFSCar: potencialidades e desafios da política

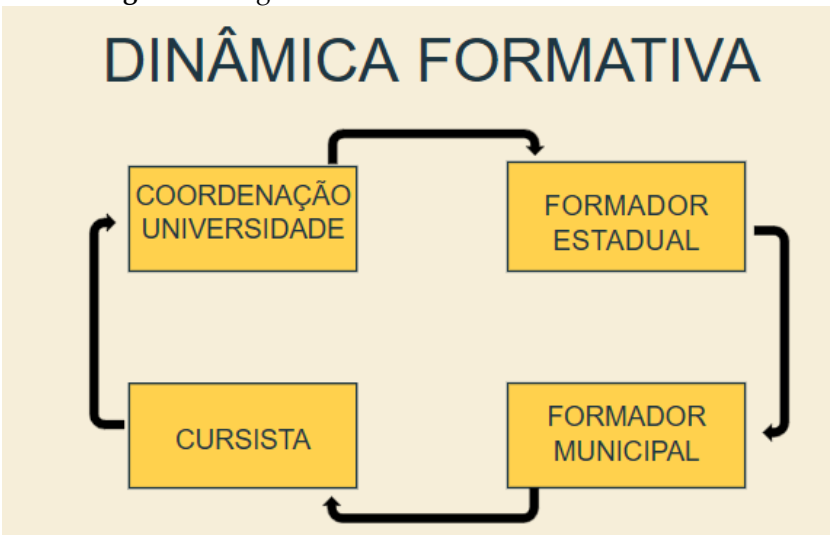
A primeira edição do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) ocorreu em 2024, antes de sua incorporação ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Em 2025, o Programa foi institucionalizado como ProLEEI, por meio da Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025, passando a integrar as ações do CNCA voltadas à formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil. Para garantir abrangência territorial e alcançar um elevado número de profissionais, o Programa foi estruturado em três escalas formativas: as universidades parceiras realizam a formação das Formadoras Estaduais (FE), que, posteriormente, formam as Formadoras Municipais (FM), responsáveis pela formação das(os) professoras(es) cursistas nos municípios (Imagem 1).

Ou seja, diferentemente de modelos centralizados de formação, as políticas organizadas em estrutura escalonada pressupõem sucessivos processos de mediação pedagógica. Os conteúdos, orientações metodológicas e objetivos inicialmente formulados são reinterpretados pelos diferentes sujeitos responsáveis pela formação, produzindo adaptações que decorrem tanto das especificidades dos contextos quanto das trajetórias profissionais, concepções pedagógicas e condições concretas de trabalho dos formadores. Assim, a política não circula de forma linear, mas é continuamente reconstruída ao longo de sua implementação.

Importante destacar que, nesse contexto, as diferenças observadas entre a formulação da política e sua concretização não

devem ser compreendidas exclusivamente como falhas de implementação. Em programas desenvolvidos em larga escala, envolvendo milhares de participantes, diferentes instituições e múltiplos níveis de gestão, as adaptações constituem parte do próprio processo de implementação, evidenciando a necessidade de coordenação permanente, monitoramento contínuo e construção coletiva de soluções frente às demandas emergentes.

Imagem 1: Infográfico da dinâmica formativa do ProLEEI



Fonte: Elaborado pelas autoras.

As(os) cursistas, nesta proposta, fazem parte da última escala formativa. Essas, por sua vez, desenvolvem as experiências da formação com as crianças da Educação Infantil. Embora, essas Cursistas/professoras com crianças, não constitua uma das escalas formativas do Programa, essa etapa representa sua finalidade última, qual seja, produzir efeitos sobre a qualidade da Educação Infantil, isto é, nas experiências vividas pelas crianças.

Esse escalonamento possibilita a capilarização da política. Na UFSCar, treze Formadoras Estaduais formam 445 Formadoras Municipais, que desenvolvem a formação de aproximadamente 11.596 professoras(es) distribuídas(os) em cerca de 357 municípios

paulistas (Imagem 2). Essa estrutura amplia significativamente o alcance da política pública, permitindo que uma proposta nacional chegue a contextos territoriais diversos por meio de sucessivos processos formativos.

Imagem 2: Em vermelho - Regiões atendidas pela UFSCar; em Azul - Regiões atendidas pela UNIFESP



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao mesmo tempo, esse modelo evidencia que a implementação não constitui apenas uma etapa executiva do ciclo da política, mas um importante espaço de sua produção. Em políticas de formação docente desenvolvidas em larga escala, implementar implica coordenar pessoas, interpretar orientações, produzir mediações pedagógicas, reorganizar estratégias didáticas e adaptar percursos formativos às especificidades dos diferentes contextos. Desse modo, a política deixa de ser compreendida como um conjunto de diretrizes simplesmente executadas e passa a ser continuamente reconstruída ao longo de sua implementação.

Nesse processo, a formação municipal ocupa posição estratégica, por constituir o momento em que a política chega mais

diretamente às(aos) professoras(es) participantes. Cabe às Formadoras Municipais interpretar as orientações produzidas nas escalas anteriores, selecionar ênfases, contextualizar exemplos, reorganizar abordagens metodológicas e produzir mediações pedagógicas coerentes com suas realidades locais. Assim, a implementação ocorre simultaneamente como execução e interpretação da política, produzindo novos sentidos sem romper, necessariamente, com seus princípios orientadores. Ou seja, a implementação de políticas nacionais de formação docente em larga escala é constituída por uma cadeia de mediações sucessivas, na qual cada nível organizacional atua simultaneamente como implementador, intérprete e produtor da política.

A implementação do ProLEEI em 2025, apresentou mudanças em relação à edição anterior. Diferentemente de 2024, quando as universidades participaram por convite, a seleção passou a ocorrer por edital do Ministério da Educação. Após essa etapa, cada universidade constituiu sua equipe pedagógica e articulou-se com os municípios para a indicação das Formadoras Municipais, professoras em exercício e bolsistas do FNDE. Nesse processo, foi fundamental a atuação das articuladoras municipais vinculadas ao CNCA e à Renalfa, responsáveis pela mediação entre universidades e redes municipais, coordenando turmas, cronogramas e a comunicação entre os diferentes níveis da política.

O arranjo das escalas formativas evidencia a principal potencialidade do modelo: sua capacidade e abrangência territorial. Quando seria possível formar, simultaneamente, quase doze mil professoras distribuídas em trezentos e cinquenta e sete municípios? Esse alcance somente se concretiza pela efetiva articulação entre universidades, articuladoras do CNCA e Redes Municipais de Ensino. A unidade dessa Rede, seu engajamento e sua mobilização constituem um dos aspectos mais positivos do Programa. Ou seja, há um movimento expressivo de setores, pessoas e grupos que se articulam para implementar algo em comum.

Outro aspecto relevante refere-se ao alinhamento de princípios e diretrizes que orientam tanto a formação das primeiras

escalas com as formadoras estaduais e municipais, quanto à formação das cursistas, para qualificar o seu trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas. O Programa define conceitos fundamentais, explicita aquilo que considera essencial, o negociável e o inegociável na Educação Infantil e busca produzir unidade na implementação da política.

Ao mesmo tempo, justamente porque esses princípios percorrem diferentes escalas formativas, sua interpretação e transposição para a prática constituem um dos maiores desafios do Programa. Como não cair nos reducionismos, nas simplificações e em adequações ligeiras da prática ao que o Programa propõe, apenas passando um "verniz" sobre o que já é feito, sem mudanças efetivas no trabalho com as crianças? Esse risco acompanha a própria lógica do modelo escalonado. A circulação sucessiva dos conteúdos pode favorecer simplificações e fragmentações das propostas formativas, ao mesmo tempo em que as desigualdades de infraestrutura, do apoio institucional e das condições de trabalho repercutem diretamente na qualidade de sua implementação. É importante destacar que a utilização de um material didático próprio, como as Coleções do Leitura e Escrita na Educação Infantil trazem para essas escalas formativas uma sustentação teórica que outros programas de formação continuada não conseguiram desenvolver. Esse é um aspecto importante que minimiza os efeitos do escalonamento das formações.

Outro desafio importante é a formação de quem está, ao mesmo tempo, formando. Nas diferentes escalas, formadoras(es) são, simultaneamente, aprendizes e formadores. Nós observamos, no contexto do ProLEEI, uma lacuna gigantesca na formação das professoras de Educação Infantil. Muitas delas possuem apenas a graduação em Pedagogia e posteriormente não realizaram nenhuma outra qualificação profissional. Esse é um perfil comum de formadoras que se deparam com a necessidade de se formar e formar outras professoras. Além disso, o intervalo entre participar da formação e assumir uma nova turma de multiplicadores é bastante reduzido — muitas vezes, de apenas uma semana —,

limitando o tempo de apropriação dos conteúdos e favorecendo em certas circunstâncias, os aligeiramentos e reducionismos anteriormente apontados. Importante dizer ainda que, a implementação do ProLEEI revelou um cenário bastante preocupante em relação às professoras de Educação Infantil no Brasil. A formação inicial, por vezes, ligeira e precária, somada à precarização do trabalho docente que culmina na falta de tempo para estudo e planejamento pedagógico, impacta diretamente na apropriação dos conteúdos que pertencem ao processo formativo do Programa. Dito de outra forma, a implementação do Programa no modelo escalonado em larga escala permitiu enxergar com amplitude àquilo que é a justificativa basilar do próprio programa - a qualidade limitada da formação inicial de docentes no Brasil.

Também merece destaque a construção do vínculo e do pertencimento com o Programa. Como as equipes atuam por meio de bolsas, sem vínculo trabalhista permanente, observa-se maior rotatividade das(os) formadoras(es), o que dificulta a continuidade das equipes e compromete a sustentabilidade a longo prazo da política. Essa rotatividade é maior, no contexto da UFSCar, entre as Formadoras Municipais. Ainda assim, o envolvimento das(os) participantes é fomentado pela manutenção da bolsa, mas, sobretudo, pela confiança nos princípios e diretrizes que orientam o ProLEEI e pelo compromisso dessas profissionais com a Educação Infantil.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo analisar o processo de implementação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), tomando como referência empírica a experiência da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que coordena a implementação nos municípios da região Norte do estado de São Paulo. Para tanto, ancorou-se no ciclo de políticas públicas proposto por Secchi (2014), privilegiando a etapa de implementação como momento analítico central — não como

execução mecânica de diretrizes previamente formuladas, mas como espaço de produção viva e contínua da própria política. Essa opção teórico-metodológica dialoga com a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), discutida por Mainardes (2006), que compreende a política educacional como processo de produção de sentidos atravessado pelos contextos de influência, de produção de texto e de prática. Embora o capítulo tenha optado pelo enfoque de Secchi (2014), por sua maior aderência ao objetivo de acompanhar com maior ênfase a etapa de implementação, a contribuição de Ball e Bowe permanece como pano de fundo teórico, pois se entende que a política se (re)produz em cada contexto de prática que o modelo escalonado do ProLEEI se revela, ao mesmo tempo, potente e desafiador.

Os números do Programa dimensionam essa potência. Em âmbito nacional, o ProLEEI mobiliza 30 universidades federais, o Conselho Nacional de Educação, a Diretoria de Formação (Difor) e uma coordenação nacional, articulados a 23 estados e ao Distrito Federal, alcançando 4.760 municípios brasileiros por meio de 277 formadoras estaduais, 85 formadoras regionais e 7.535 formadoras municipais, que formam 197.275 cursistas. Não há, na história da educação brasileira, precedentes de uma política de formação continuada com abrangência dessa magnitude. Na experiência específica da UFSCar, esses números se traduzem na atuação de treze Formadoras Estaduais, responsáveis pela formação de 445 Formadoras Municipais, que por sua vez alcançam aproximadamente 11.596 professoras(es) distribuídas(os) em 357 municípios paulistas. Esses dados evidenciam como a estrutura em cascata viabiliza, em escala, algo dificilmente alcançável por modelos centralizados de formação. Essa capilaridade territorial, sustentada pela articulação entre universidades, articuladoras do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), Renalfa e Redes Municipais de Ensino, constitui a principal potencialidade do Programa. A isso se soma o alinhamento conceitual entre as escalas, viabilizado pela definição clara daquilo que o Programa considera essencial, negociável e inegociável na Educação Infantil,

e sustentado por um material didático próprio, as Coleções do Leitura e Escrita na Educação Infantil, que conferem ao ProLEEI uma base teórica dificilmente alcançada por outras políticas de formação continuada no país.

Por outro lado, os desafios identificados não são incidentais, mas constitutivos da própria lógica escalonada. O primeiro diz respeito ao risco de simplificação e fragmentação dos conteúdos à medida que circulam pelas sucessivas escalas formativas — o que o capítulo caracteriza como o risco do "verniz": a adesão formal ao discurso do Programa sem transformação efetiva das práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas. Esse risco se intensifica por um segundo desafio, relativo à condição paradoxal de quem forma sendo, simultaneamente, formada(o): o intervalo frequentemente reduzido — por vezes, de apenas uma semana — entre participar de uma formação e assumir a formação de outro grupo compromete ou, no mínimo, coloca em risco, a apropriação dos conteúdos. Esse achado, mais do que apontar uma fragilidade pontual do ProLEEI, expõe um problema estrutural mais amplo: a fragilidade da formação inicial docente no Brasil e a precarização das condições de trabalho, que qualquer política de formação continuada em larga escala inevitavelmente esbarra. Um terceiro desafio relaciona-se à sustentabilidade da política: por operar majoritariamente por meio de bolsas, sem vínculo trabalhista permanente, o Programa convive com alta rotatividade de formadoras(es), sobretudo, na escala municipal, o que fragiliza a continuidade das equipes — ainda que o compromisso das profissionais com a Educação Infantil e a confiança nas diretrizes do ProLEEI tenham funcionado, na experiência da UFSCar, como fatores de resistência a essa fragilidade.

Por fim, é preciso destacar que nenhum desses desafios diminui a relevância do ProLEEI como política pública. Ao contrário: é justamente por sua escala inédita — quase 200 mil cursistas, quase 5 mil municípios, mais de 8 mil formadoras(es) atuando em rede — que o Programa consegue colocar em pauta, de forma sistemática e sustentada, um direito historicamente frágil na Educação Infantil

brasileira: o direito das(os) profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas a processos permanentes e qualificados de formação. Os limites observados na implementação não são, portanto, argumentos contra a política, mas indicadores de aprimoramento para uma iniciativa cuja magnitude não tem precedentes no país e cujos efeitos potenciais sobre a qualidade da Educação Infantil justificam o investimento contínuo em sua consolidação.

Em síntese, potencialidade e desafio não são polos opostos, mas faces de um mesmo fenômeno: é a própria escala — sua abrangência, sua estrutura em cascata, sua dependência de sucessivas mediações — que, ao mesmo tempo, viabiliza o alcance nacional da política e produz as tensões que atravessam sua implementação. Essa constatação reforça que a efetividade de políticas de formação docente em larga escala não pode ser avaliada apenas pelo desenho institucional, mas exige atenção permanente às condições concretas de trabalho dos sujeitos que a implementam. Além de trazer a experiência pontual da UFSCar, este capítulo pretendeu contribuir para o debate sobre os limites e as possibilidades de Programas como o ProLEEI, que seguem modelos de formação em cascata, oferecendo subsídios tanto para o aperfeiçoamento do próprio ProLEEI quanto para a ampliação das pesquisas sobre implementação de políticas públicas educacionais voltadas à Educação Infantil.

Referências

BACHION, M. A.; CHEROTI, A. C. F. Considerações sobre o uso do ciclo de políticas na área de política educacional. *In*: JEFFREY, D. C. (org.). **A política educacional**: uma introdução teórico-metodológica. Curitiba: Editora CRV, 2022

BRASIL Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

BRASIL C**onstituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL **Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil. Presidência da República.

BRASIL **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017**.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/base-nacional-comum-curricular-bncc/anexo-2013-texto-bncc Acesso em: 16 jul. 2026

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. **Lei Nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm Acesso em 16 jul. 2026

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada Acesso em: 16 jul. 2026

COSTA, F. E. **Políticas públicas de alfabetização no Brasil:** análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2021. https://tede.unioeste.br/handle/tede/5474

FERREIRA, C. F. I. A. A.; HYPOLITO, Á. L. M. O PNAIC e as avaliações em larga escala: estudo sobre as repercussões no trabalho docente. **Revista Teias**, 23(70), 411–427, 2022. https://doi.org/10.12957/teias.2022.57637.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma construção para a análise de políticas educacionais. **Educ Soc** [Internet]. 2006 Jan;27(94):47–69. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt/. Acesso em: 11 jul. 2023.

PIERI, R. G.; SANTOS, A. A. **Avaliação econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2ª ed. Cengage Learning, 2014

EXPERIÊNCIAS CULTURAIS E SOCIAIS DAS FORMADORAS MUNICIPAIS DO PROGRAMA LEITURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (ProLEEI - UFVJM)

Maria Amélia de Castro Cotta
Elisete Rodrigues Souza
Bárbara Carvalho Ferreira

Introdução

Este capítulo analisa as experiências culturais e sociais das formadoras municipais do Norte mineiro que participam do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI-UFVJM), buscando compreender a relação entre tais experiências e a docência na Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que a valorização da formação cultural é fundamental para o exercício da docência na Educação Infantil.

A discussão se apoia na matriz histórico-cultural de Vigotski (2001), para quem o desenvolvimento humano é produzido nas relações sociais e mediado pela cultura. Nessa perspectiva, o sujeito se forma no interior de um processo histórico concreto, no qual a experiência vivida, a linguagem, os signos e as práticas sociais são fundamentais para construir a nossa mente e a nossa forma de pensar. Assim, as experiências culturais e sociais das formadoras não podem ser vistas como elementos periféricos ou apenas biográficos, pois revelam como as professoras percebem o mundo, organizam suas práticas e atribuem sentido à docência.

O interesse por essa temática decorre da necessidade de compreender quem são as profissionais responsáveis pela formação no âmbito do ProLEEI e quais repertórios culturais e sociais mobilizam em sua atuação. Parte-se do pressuposto de que as experiências vividas pelas formadoras não se limitam ao campo pessoal, mas influenciam a maneira como percebem a infância, a

linguagem, a literatura, a oralidade, a brincadeira e a própria docência na Educação Infantil.

Ao tomar esse referencial como base, este capítulo entende que as experiências das formadoras municipais constituem um ponto de partida fundamental para pensar a formação continuada. Interessa-nos identificar quais práticas culturais e sociais estão presentes em seus cotidianos, como elas se relacionam com a docência na Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada com 278 formadoras municipais vinculadas ao ProLEEI-UFVJM, por meio de questionário estruturado, contemplando informações sociodemográficas, profissionais e culturais. O capítulo está organizado em três momentos: inicialmente, apresenta o perfil das participantes; em seguida, discute suas experiências culturais e sociais no território, na família e no cotidiano; por fim, problematiza como esses repertórios podem ser ampliados pela formação oferecida pelo programa.

Desenvolvimento

Para realizarmos a coleta de dados sobre o perfil e as experiências culturais e sociais das formadoras municipais utilizamos o "Questionário Mapeando Raízes Culturais", desenvolvido para captar a complexidade das experiências culturais e sociais das professoras de Educação Infantil, que atuam como formadoras municipais do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil.

O questionário foi estruturado em seções, composto por treze questões, sendo: *Variáveis sociodemográficas:* Gênero, idade e raça. *Função no ProLEEI*: Atribuições dentro do programa de formação. *Caracterização Profissional:* Tempo de atuação e função na rede de ensino. *Experiências Culturais:* Frequência de acesso a espaços como teatros, museus, bibliotecas e festas comunitárias. *Atividades Familiares:* Dinâmicas de lazer, leitura e religiosidade no ambiente doméstico.

O questionário, com o objetivo de compreender as experiências culturais e sociais das formadoras municipais e as vivências de leitura que circulam nos territórios onde elas atuam, foi estruturado via *Google Forms*, enviado diretamente às formadoras municipais vinculadas ao programa. A pesquisa alcançou 278 profissionais de oito polos estratégicos — Almenara, Araçuaí, Diamantina, Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Teófilo Otoni. Essa estrutura garantiu a representatividade da amostra em uma vasta área geográfica, alcançando diferentes realidades do Norte de Minas Gerais.

Em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa científica, o instrumento assegurou o anonimato das participantes e o uso estritamente acadêmico das informações coletadas, respeitando a autonomia e a privacidade das colaboradoras, uma vez que uma das questões do instrumento era, "Autorizo usar os dados gerados para fins de futuras pesquisas, resguardando meus dados pessoais conforme Lei nº 13.709/2018".

Os dados foram submetidos à análise quantitativa, sendo adotada estatística descritiva (frequência e porcentagem), permitindo o cruzamento entre o perfil das formadoras e suas práticas culturais.

Resultados e discussão

Os resultados apresentados a seguir referem-se ao perfil sociodemográfico e às experiências culturais e sociais das formadoras municipais do ProLEEI-UFVJM. A análise evidencia que se trata de um grupo majoritariamente feminino, negro, adultos e com trajetória consolidada na educação pública, ao mesmo tempo em que revela uma forte vinculação às práticas culturais de proximidade e uma circulação mais restrita por equipamentos culturais institucionalizados.

Perfil sociodemográfico

No que se refere ao perfil sociodemográfico, as formadoras municipais participantes do estudo são, em sua maioria, do gênero feminino, representando 97% da amostra. Trata-se de um grupo etariamente maduro, com média de 45 anos, variando entre 22 e 63 anos. Quanto à identidade étnico-racial, 84% das participantes se autodeclararam negras, sendo 70% pardas.

A trajetória profissional revela uma carreira longa na rede pública de ensino. Observa-se que 43% das participantes possuem mais de 20 anos de docência. No entanto, a atuação específica na Educação Infantil é mais recente para parte significativa do grupo, uma vez que 34,5% possuem entre um e cinco anos de experiência nessa etapa. Atualmente, as funções exercidas concentram-se, sobretudo, na gestão pedagógica, com 31,7% atuando como coordenadoras, pedagogas ou supervisoras, e na docência direta, com 28,4% na pré-escola e 12,6% em turmas de creche.

Esse perfil indica um grupo com experiência na Educação Básica, mas ainda em processo de aproximação mais sistemática com a Educação Infantil, o que torna relevante investigar como suas vivências pessoais e culturais dialogam com sua prática formativa nessa etapa.

Atualmente, as funções exercidas concentram-se na gestão pedagógica, ocupada por 31,7% das colaboradoras (coordenadoras, pedagogas ou supervisoras), e na docência direta, com 28,4% atuando na pré-escola e 12,6% em turmas de creche.

Experiências Culturais e sociais nos Territórios

Nota-se um contraste entre a cultura de proximidade e o acesso a instituições culturais formais: a) *Cultura de Proximidade:* 58,6% das participantes frequentam festas comunitárias mensalmente e 32,4% frequentam a igreja semanalmente; b) *Barreiras de Acesso:* Existe um "vazio" no acesso a equipamentos

culturais institucionalizados, sendo que, 64% nunca foram ao teatro e 54,7%, nunca visitaram museus públicos.

A cultura de proximidade refere-se ao conjunto de práticas culturais que estão próximas do cotidiano das pessoas, tanto no sentido geográfico quanto social e simbólico. Ressaltamos que nos Vales Jequitinhonha, Mucuri, Norte de Minas Gerais as festas comunitárias e populares são profundamente marcadas por tradições religiosas, folclóricas e celebrações agropecuárias que envolvem diretamente os moradores locais.

Quanto à religião, esta é marcada por uma forte diversidade e por práticas profundamente ligadas ao cotidiano, à tradição e à identidade das comunidades locais. Esse território, que inclui cidades como Montes Claros e Januária, combina influências indígenas, africanas e europeias.

O catolicismo é historicamente predominante, pode aparecer também em sua forma popular, misturando elementos oficiais da Igreja com tradições locais. São comuns: Festas de padroeiros, Procissões, Folia de Reis, Congado, entre outros. Essas manifestações vão além da religião: são momentos de sociabilidade, música, dança e fortalecimento comunitário.

As experiências das formadoras municipais nos situam sobre os seus valores, crenças, comportamentos e o lugar coletivo que se inserem. É nesta coletividade que está situado o modo singular e plural de cada professora da Educação Infantil que participa do ProLeei. Singular, porque revela a vida, a percepção, os saberes e os fazeres de cada uma delas. Plural, porque compartilham com aqueles que que convivem, uma história de valores, sentimentos, língua, ideias, modos de morar, de vestir, crenças e hábitos (Richer, 2016).

> Isso nos leva a compreender que o modo como se efetua o acolhimento de bebês e demais crianças na creche e na pré-escola está profundamente comprometido com as experiências culturais dos adultos que os acompanham. Por isso, podemos dizer que a relação entre os bebês, as demais crianças, as famílias e os profissionais da

> Educação Infantil implicam experiências de si, em movimento de se fazerem juntos, ou então, de viverem juntos (Richer, 2016, p. 18).

Nesse contexto, as experiências culturais das formadoras influenciam diretamente a organização dos espaços, das interações e das práticas de acolhimento desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. O acolhimento das crianças não ocorre de maneira neutra, mas é permeado pelas concepções que as profissionais possuem acerca da infância, da linguagem, de desenvolvimento, do brincar, da aprendizagem, da família e das relações humanas.

As vivências ao longo da vida também contribuem para a constituição de modos particulares de escuta, sensibilidade e atenção às necessidades das crianças, favorecendo a construção de ambientes educativos que respeitem suas singularidades e promovam seu desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, a docência na Educação Infantil assume um caráter relacional e dialógico, exigindo das professoras abertura para reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente no cotidiano.

No âmbito da Educação Infantil, a formação cultural fortalece uma concepção de docência pautada na escuta sensível e na valorização das experiências humanas. As crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações que estabelecem com o mundo, utilizando o corpo e os sentidos como principais instrumentos de conhecimento.

Organizar contextos educativos ricos em experiências estéticas, culturais e sensoriais, possibilitando o contato com diferentes linguagens, manifestações artísticas, elementos da natureza e práticas culturais dos territórios, é um dos desafios da professora.

Estes achados, quando comparados com as barreiras de acesso aos equipamentos culturais trazem indagações: a) a territorialidade impacta sobre os baixos índices de visitas aos museus, por exemplo?; b) O poder econômico tem influência sobre a capacidade de acesso a esses equipamentos culturais?

Acesso aos bens culturais

Em contraste com a presença nas práticas comunitárias, os dados revelam baixa frequência de acesso a equipamentos culturais institucionalizados. A maioria das participantes informou nunca ter frequentado teatro (64%) ou museus públicos, (54,7%). Esses números evidenciam desigualdades de acesso a bens culturais e sugerem que a formação cultural das participantes ocorre, em grande medida, por vias localizadas, familiares e territoriais.

Essa restrição não deve ser interpretada como falta de interesse individual, mas como expressão de condições históricas e sociais desiguais. Nos Vales Jequitinhonha, Mucuri e demais municípios do Norte de Minas Gerais, a oferta de equipamentos culturais é limitada, e o deslocamento até esses espaços envolve custos, tempo e disponibilidade que nem sempre fazem parte da realidade das formadoras. Segundo dados do IBGE (2024), o território apresenta uma grande desigualdade econômica, com uma média salarial de apenas 1,7 salário mínimo. Assim, a ampliação de repertórios culturais demanda políticas formativas que considerem essas condições concretas.

Nesse contexto, o ProLEEI pode ser compreendido como espaço de mediação cultural, capaz de ampliar repertórios, diversificar experiências e fortalecer a relação entre ciência, arte e vida. Ao propor experiências formativas voltadas à literatura, à oralidade, à arte e ao conhecimento da infância, o programa pode se tornar um mediador da ampliação cultural das participantes, oferecendo novas experiências simbólicas e novos modos de acesso aos bens culturais. Isto pode ser percebido no material didático-pedagógico, formado por oito cadernos, de modo a proporcionar a articulação entre ciência, arte e vida, buscando uma unidade de sentido na qual a professora possa relacionar conhecimentos teóricos-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais e com o cotidiano da Educação Infantil.

Os conceitos e as formulações teóricas são aprofundados e articulados com manifestações artísticas – poemas, contos, letras de

música, reprodução de obras de arte, fotografias, etc. _ e com o trabalho pedagógico junto às crianças de creches e pré-escolas. Assim, ao longo do curso são muitas as oportunidades de dialogar com livros de literatura, textos informativos, filmes, desenhos animados, jogos, imagens, sites, blogs, etc., o que contribui para a ampliação da formação cultural tão necessária à docência.

Quanto as experiências sociais e culturais em festas comunitárias e igrejas; o acesso a equipamentos institucionalizados, imprimem ao grupo de formadoras, diferentes ritmos, comportamentos, trajetórias pessoais, valores, níveis de conhecimento, possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das singularidades individuais.

Práticas digitais e domésticas

No espaço doméstico, destacam-se práticas ligadas ao consumo de mídia e à circulação de interações cotidianas. O hábito de assistir televisão diariamente aparece entre 38,8% das participantes, revelando a permanência da TV como um meio central de informação, lazer e convivência familiar.

Sobre o hábito de assistir a TV é uma das práticas culturais presentes no cotidiano das formadoras, especialmente em contextos onde o acesso a outras formas de lazer e bens culturais é limitado. Mesmo diante do avanço das tecnologias digitais, a TV ocupa um lugar central na organização do tempo livre e na construção de sentidos sobre o mundo social.

A televisão pode ser analisada como parte de uma cultura de proximidade, na medida em que está presente no espaço doméstico e acessível à maioria da população. Nesse sentido, ela se torna um instrumento de informação, entretenimento e sociabilidade, muitas vezes, compartilhado entre membros da família e da comunidade. Assistir à TV não é apenas uma atividade individual, mas também uma prática social que envolve conversas, interpretações e trocas de experiências.

Sob a perspectiva de Lev Vygotsky (2001), a televisão pode ser entendida como um instrumento cultural que media processos de aprendizagem e desenvolvimento. Por meio dela, as pessoas entram em contato com linguagens, valores, narrativas e conhecimentos, ideologias, que são inicialmente apreendidos no plano social e posteriormente internalizados, conforme aponta a Lei genética geral do desenvolvimento cultural. Dessa forma, a TV participa da formação de repertórios culturais e cognitivos.

As redes sociais também ocupam lugar importante no cotidiano, embora, o questionário não permita aprofundar o modo como são utilizadas. Esses dados mostram que a cultura digital faz parte da experiência das formadoras, ainda que de maneira heterogênea. Ao mesmo tempo, indicam que o espaço doméstico continua sendo um lugar de forte mediação cultural, no qual se constroem hábitos, valores, conversas e formas de contato com o mundo.

A luz de Vygotsky (2001), as tecnologias não são apenas ferramentas técnicas, mas instrumentos culturais que mediam o pensamento, a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Sobre o uso das redes sociais, há de se refletir de que modo o excesso de uso pode acarretar efeitos indesejados, tais como comparações sociais, aumento da ansiedade e comportamentos compulsivos.

> O uso constante das redes sociais impacta profundamente a cognição humana, prejudicando processos como a memória e a concentração devido à exposição a estímulos rápidos e à sobrecarga de informações. Influenciam também nas emoções, gerando ansiedade e solidão, ao mesmo tempo em que distorcem a percepção da realidade e dificultam a gestão emocional no mundo real (Araujo *et al.*, 2026, p. 3).

Contudo, as redes sociais também constituem um espaço para o desenvolvimento de aprendizagem e de interações sociais que demandam atitude responsiva por parte dos participantes. Para uma análise mais detida, necessário seria a investigação sobre quais redes sociais as professoras se apropriam, de que modo a utilizam,

com que frequência, o que buscam ao usá-las. Isso significa que o ProLEEI, ao dialogar com essas experiências, pode ampliá-las em direção a usos mais críticos, reflexivos e formativos das linguagens e tecnologias.

A predominância do uso da TV em detrimento das visitas a museus e acesso ao teatro e a outros equipamentos culturais, revelam desigualdades estruturais e as diferenças formas de viver a cultura destas formadoras.

Espaço público e vivência territorial

A presença nos espaços públicos também aparece como dado relevante. As praças são frequentadas mensalmente por 29,5% das participantes, e os parques, por 34,5%. Esses espaços funcionam como lugares de convivência, circulação e encontro, nos quais se reforçam vínculos comunitários e se produzem formas de sociabilidade marcadas pelo território.

Os espaços públicos frequentados pelas formadoras são ambientes privilegiados de desenvolvimento cultural, de interação social, de mediação simbólica. As praças, as ruas, as feiras, eventos comunitários contribuem para que elas internalizem valores, crenças, ideologias.

As experiências das formadoras nos espaços públicos — como praças, ruas, feiras e festas comunitárias — revelam que sua relação com a cultura ultrapassa o ambiente doméstico, constituindo ambientes privilegiados de interação social, mediação simbólica e internalização de valores. Essa forte presença da cultura de proximidade, marcada pelo enraizamento territorial, não deve ser vista como ausência de cultura, mas sim como uma forma específica de vivê-la, fundamental na construção de vínculos, identidades e aprendizagens situadas no cotidiano.

Os dados sugerem que as experiências culturais das formadoras estão fortemente associadas a uma *cultura de proximidade*, isto é, a práticas vividas no interior da comunidade e pouco mediadas por equipamentos culturais institucionalizados. Tal característica não

deve ser interpretada como ausência de cultura, mas como expressão de uma forma específica de vivê-la, marcada pelo enraizamento territorial e pela convivência social cotidiana.

Esses elementos convergem com a proposta do ProLEEI, ao demonstrar que a formação docente pode se estruturar a partir das vivências e saberes vivenciais das participantes. Ao reconhecer e valorizar essa cultura de proximidade, o programa a transforma em ponto de partida para a ampliação cultural e pedagógica, impulsionando novas formas de leitura, criação e sensibilização estética.

A Literatura e a Oralidade na Família

A literatura e a oralidade são eixos importantes e centrais na proposta do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - ProLEEI, que concebe que a criança ao vivenciar momentos de leitura compartilhada no âmbito familiar tem possibilidade de ampliar o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

As formadoras municipais revelaram que a rotina familiar é um espaço de diálogo, trocas de saberes, de interação social: a) *Oralidade viva:* 29,1% contam histórias, "causos", experiências familiares, mais de uma vez por semana; b) *Leitura Mediada:* 26,3% leem livros ou gibis com crianças da família na mesma frequência; c) *Tarefa Escolar:* 47,8% realizam, juntamente com as crianças, atividades enviadas pela escola todos os dias.

Com relação à oralidade trata-se de uma linguagem que está presente na vida social antes mesmo do nascimento de uma criança. "É no interior de um imenso fluxo simbólico que as crianças adentram o mundo e conhecem-no" (Goulart; Mata, 2016, p. 47), ou seja, a oralidade viva, caracterizada como aquela que circula no cotidiano: conversas, histórias, ditos populares, trava línguas, canções, rezas, narrativas da comunidade, histórias contadas pelas pessoas, entre outros, constituem-se de enunciados heterogêneos que encontram espaço de liberdade ou

inacabamento. São experiências de interação viva das vozes sociais, revelando que cada ser humano é social e individual.

Quando as formadoras mencionam a oralidade viva, evidenciam a contação de "causos" e histórias de família. Nesse contexto está a compreensão da linguagem viva e carregada de sentidos em que se forma a consciência de "pessoas sociais", culturalmente marcadas. Os "causos", a contação de histórias, a leitura compartilhada, a participação nas tarefas escolares produz diálogos que podem ser contratuais ou polêmicos, de divergência ou convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou desacordo, de conciliação ou de luta, com conteúdos produzidos por diferentes vozes sociais. Nessas relações sociais, constrói-se um discurso linguístico-discursivo, constituindo os processos cognitivos e o conhecimento das professoras e das pessoas de sua convivência.

Outra prática evidenciada é a contação de histórias. No fascículo "Conta de Novo?: As famílias e a formação literária do pequeno leitor", da coleção do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - ProLEEI (2016), menciona-se que os primeiros textos que chegam até os bebês são a voz e o rosto da mãe ou do pai ou de outras pessoas próximas e cuidadoras, incluindo-se a professora de creche. Estas histórias, canções ou acalantos produzem sentidos que ajudam a criança desde bebês a interpretarem o mundo. Assim, o primeiro contato das crianças com a literatura é feito por meio da voz de alguém.

> Lemos, cantamos, recitamos para as crianças a fim de ajudá-las a entenderem o que sentem, de esclarecer para que servem as coisas, para dizer como solucionar problemas, para que desenvolvam a imaginação, para que aprendam a fazer perguntas e encontrar respostas, para que vejam que os conflitos fazem parte da vida, para que possam enfrentar dificuldades…É ouvindo histórias que elas poderão sentir e dar nomes a emoções importantes como medo, raiva, tristeza, alegria, insegurança, inveja, amor e outras mais (Belmiro; Galvão, 2026, p. 3).

Na leitura mediada, foram destacados os gibis, livros ou outros materiais impressos lidos com as crianças. Neste tipo de ação, a leitura por um adulto ou alguém mais experiente permite que o leitor e ouvinte confrontarem-se com as palavras alheias para exprimir um ponto de vista acerca do que foi lido e prolonga a corrente da comunicação discursiva. Essa prática amplia o repertório linguístico e cultural das crianças e adultos e permite que convivam com diferentes gêneros e suportes de leitura.

As tarefas escolares, são as principais atividades desenvolvidas no período da noite, nas famílias das formadoras municipais. A recorrência das tarefas escolares merece atenção. Na Educação Infantil, a centralidade não deve estar em exercícios repetitivos, mas em experiências significativas, nas interações, na brincadeira e nas linguagens. Entre as discussões realizadas sobre essa temática, problematiza-se o fato de que nem todas as famílias têm tempo, escolaridade ou recursos para auxiliar as crianças. Acrescentam-se outras realidades como a falta de acesso à internet, livros ou espaço adequado. Nesse contexto, as tarefas acabam reproduzindo desigualdades sociais. Assim, embora as tarefas possam indicar continuidade entre escola e família, também podem revelar tensões quando desconsideram as condições concretas de tempo, escolaridade e organização doméstica.

Outra problematização poderá ser feita, especialmente para o uso das tarefas escolares na Educação Infantil. Neste segmento, o foco está na experiência, na brincadeira e interação, não na execução de atividades mecânicas. Se entendermos tarefa como proposta de experiência significativa em que as crianças possam ouvir e recontar histórias com a família; observar algo do cotidiano (plantas, animais, rua); brincar de faz de conta; cantar, desenhar, experimentar materiais diversos, a atenção da professora está para as ações, interações e desenvolvimento da criança e não para o resultado final, como é o esperado das tarefas tradicionais com atividades repetitivas e descontextualizadas. O tempo que as formadoras dedicam às tarefas escolares em suas famílias, concorre

com a afirmativa que 57,2% realizam tarefas de casa ou do trabalho, no período noturno.

Nesse sentido, o ProLEEI pode ampliar essas experiências ao favorecer práticas de leitura, escuta e narração mais consistentes, valorizando a oralidade como patrimônio cultural e aproximando as famílias de experiências estéticas e literárias mais qualificadas.

Considerações finais

A análise dos achados evidencia as singularidades das formadoras municipais do ProLEEI - UFVJM, na sua maioria mulheres, negras, com o intervalo de idade de 22 a 63 anos, que atuam no ensino público, especificamente na Educação Infantil.

Os achados evidenciam que as formadoras municipais do ProLEEI-UFVJM têm trajetórias fortemente marcadas por experiências comunitárias, religiosas, familiares e territoriais, com menor acesso a equipamentos culturais institucionalizados. Trata-se de um grupo que produz e vivencia cultura de modo situado, a partir de repertórios construídos no cotidiano, nas relações de proximidade e nas práticas sociais compartilhadas. A constatação da predominância de experiências sociais associadas à cultura da proximidade, reveladoras de imersão na vida comunitária e religiosa, traz indagações sobre a relação entre tais experiências e o acesso aos equipamentos culturais.

Os achados deste capítulo mostram que as formadoras municipais do ProLEEI-UFVJM vivem e produzem suas experiências culturais e sociais em forte conexão com o território, a família, a religiosidade e a vida comunitária. Ao mesmo tempo, revelam restrições significativas de acesso a equipamentos culturais institucionalizados, o que evidencia desigualdades regionais e históricas que atravessam seus percursos formativos.

Essa leitura permite afirmar que as experiências das formadoras não devem ser compreendidas como ausência de cultura, mas como formas específicas de vivê-la e produzi-la em contextos concretos. A oralidade, as festas comunitárias, os espaços públicos, as práticas

familiares e o uso cotidiano da televisão e das redes sociais constituem repertórios reais de socialização e mediação simbólica, que precisam ser reconhecidos pela formação continuada.

Ao mesmo tempo, os dados indicam a necessidade de ampliar esses repertórios no âmbito do ProLEEI. É nesse ponto que a proposta formativa do programa ganha centralidade: ao sustentar-se no tripé ciência, arte e vida, o ProLEEI pode promover experiências capazes de expandir horizontes culturais, estéticos e pedagógicos, favorecendo uma compreensão mais ampla da infância, da linguagem e da docência.

Diante disso, alguns pontos parecem fundamentais para reflexão: pode-se sinalizar que o ProLEEI, enquanto política de formação continuada diferencia-se por voltar-se para o fortalecimento do repertório cultural da própria docente? Como propõe Colomer (2007), para que a professora convide a criança a "andar entre livros", ela precisa habitar esse universo de forma plena.

A formação ofertada pelo ProLEEI pode ser entendida como espaço privilegiado de desenvolvimento cultural, em que as experiências já constituídas pelas formadoras se tornam ponto de partida para novos modos de apropriação do mundo.

Dessa forma, reafirma-se que pensar a formação docente na Educação Infantil exige reconhecer os sujeitos concretos que a realizam, valorizar seus trajetos e, ao mesmo tempo, criar condições para a ampliação de seus repertórios culturais e simbólicos. É nesse movimento entre o vivido e o possível que se inscreve a potência formativa do ProLEEI.

Referências

ARAÚJO, J. S. *et al*. O impacto das redes sociais na cognição humana. **Revista Brasileira de Educação e Tecnologia**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1–10, 2026.

BELMIRO, C. A.; GALVÃO, C. de S. L. **Conta de novo?! as famílias e a formação literária do pequeno leitor.** Brasília: MEC\SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil).

BRASIL. Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil: práticas e interações. **Caderno 3 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.** Brasília: MEC\SEB, 2016.

BRASIL. Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola. **Caderno 8 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC\SEB, 2016.

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

MARTINS, L. M.; REBATINI, G. V. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **PePsic**. Disponível:https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011/. Acesso: 09 mai. 2026.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev Vigotski. **Educação & Sociedade**: Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Centro de Estudos e Sociedade (Cedes), nº 71, 2000.

RABELLO, C. R. L. Interação e aprendizagem em site e redes sociais: uma análise a partir das concepções históricas de Vygotsky e Bakhtin. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Disponível: https://www.scielo.br/j/rbla/a/J9Dx6TbH3NSBY5tzCvCbRNk/abstract/?lang=pt/ Acesso 09\05\2026.

RICHER, S. **Docência e formação cultural** - Ser Docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender. **Caderno 1 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, Brasília: MEC\SEB, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA FREINET E O ProLEEI

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Introdução

Quando recebi o convite para escrever um capítulo que dialogasse com a Pedagogia Freinet e o ProLEEI, perguntei-me, a partir de qual experiência poderia construir essa reflexão: das memórias da minha infância, da atuação como professora de Educação Infantil, do trabalho com a formação de professores, da experiência universitária, da pesquisa ou, ainda, da função que atualmente exerço como coordenadora-geral de formação de professores da Educação Básica do Ministério da Educação – MEC? Aos poucos, percebi que talvez não fosse necessário escolher um único lugar de fala. As relações que estabeleço entre a Pedagogia Freinet e o ProLEEI parecem constituir-se justamente no trânsito entre essas diferentes experiências e modos de atuação.

Minha trajetória pessoal e profissional aproximou-me das proposições do ProLEEI. Atualmente, no MEC, acompanho diretamente a coordenação do programa.

O ProLEEI foi concebido como uma proposta de formação voltada ao desenvolvimento profissional de professoras de Educação Infantil, tendo como referência a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*, elaborada por professoras pesquisadoras de diferentes universidades públicas do país. Entre suas idealizadoras estão as professoras Mônica Batista (UFMG), Fernanda Nunes (UNIRIO) e Patrícia Corsino (UFRJ) e, no âmbito do Ministério da Educação, Rita Coelho. Em 2016, foi a primeira oferta nacional do programa pelo MEC e no ano de 2017, o ProLEEI passou a integrar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, regulamentada pela Portaria Federal nº 826, de 07 de julho de 2017,

tendo sua última edição nacional realizada em 2018. Posteriormente, a proposta permaneceu presente em iniciativas desenvolvidas por algumas cidades entre elas, Belo Horizonte, Contagem e Juiz de Fora.

Com o terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Leei é retomado como política de formação voltada às professoras da pré-escola, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, CNCA[1]. Em 2024, iniciou-se uma nova etapa do programa, com a adesão de vinte e cinco estados e do Distrito Federal, alcançando mais de 150 mil professoras participantes.

Em 2025, o ProLEEI deixou de constituir-se apenas como um curso e, por meio de uma portaria[2] passou, a ser institucionalizado como programa, estruturado em três eixos principais: Gestão e Governança, Formação de Profissionais da Educação, e Reconhecimento e Disseminação de Práticas Inspiradoras.

No caderno de apresentação da coleção, composta por oito volumes, as autoras explicam que se trata de uma proposta formativa baseada na "a articulação entre ciência, arte e vida; que, visando a uma unidade de sentido, pusessem em relação conhecimentos teórico-científicos, manifestações artístico-culturais e o cotidiano na Educação Infantil" (MEC, p.13, 2016). Foi a partir desses três eixos que estabeleci aproximações entre o programa e uma concepção pedagógica desenvolvida por um grupo de professores franceses do início do século XX.

Apesar do nome ser Pedagogia Freinet, essa proposta não se restringe à atuação de uma única pessoa. Na maior parte dos países, ela é conhecida como Movimento da Escola Moderna, e é esse caráter de movimento que pretendo enfatizar. Célestin Freinet (1896-1966), a partir da década de 1920, deu início a um movimento coletivo de professores que se espalhou pelo mundo. Esse movimento chegou ao Brasil na década de 1970, em plena ditatura militar, e encontrou abrigo, naquele período, em escolas

[1] Decreto nº 11.556, 12 de junho de 2023, em 2025, torna-se a Lei nº 15.247, 31 de outubro de 2025.

alternativas, em sua maioria, cooperativas de pais e professores. Com o início da redemocratização, passou também a encontrar espaço em salas de aula de escolas públicas.

Desenvolvimento

O meu primeiro contato com a Pedagogia Freinet ocorreu no segundo ano da graduação em Pedagogia, na disciplina Didática. Como disse na época, foi um encontro que me mobilizou imediatamente. A partir daí, participei de cursos e estágios numa escola cooperada de professores na minha cidade e no ano seguinte iniciei minha atuação como professora dos anos iniciais. Foi nesse contexto escolar que me formei entre pares, em diálogo constante com outras professoras, vivenciando com as crianças os instrumentos da Pedagogia Freinet. Nesse percurso, fui experimentando, errando e ajustando as práticas. Como dizia Freinet (1998), trata-se e um processo de "tateamento", expressão que ajuda a nomear esse movimento de aprendizagem pela prática. Posteriormente, realizei estágios na França, em salas de aulas de professores vinculados ao movimento, o que ampliou minha compreensão entre as experiências internacionais e aquelas construídas no cotidiano escolar local. Nesse entrecruzamento de referências, fui me constituindo como professora freinetiana. Paralelamente à docência, iniciei experiências na formação de outras professoras. Ingressei no mestrado ao reconhecer a centralidade da escrita docente nos processos formativos no interior do movimento Freinet. Em seguida, atuei no Ensino Superior, assumi um cargo de professora de Educação Infantil na rede municipal de Campinas e, posteriormente, no doutorado, busquei narrar e analisar esse percurso.

Entre processos de autoformação, formação e transformação cheguei no MEC. Encerrando este percurso, retorno ao ano de 2025, para narrar uma experiência como professora de uma turma de crianças de 4 e 5 anos.

"Começo a considerar que é a professora que fui quem mais estabelece diálogo com Freinet e com o ProLEEI".

Da semente aos frutos

"Todos os dias, eu e as crianças guardávamos as sementes das frutas que comíamos no lanche coletivo. Como todas as crianças dessa idade, a nossa turma adorava coleções. Em nossa sala, tínhamos expostas nossas coleções de pedras, conchas, dinossauros... E, naquele momento, estávamos envolvidos com a nossa coleção de sementes.

Lavávamos as sementes e as secávamos no sol para que pudéssemos guardá-las em frascos.

A partir do interesse pelas sementes, as crianças começaram a perguntar na Roda de Conversa, como eram os pés das frutas. Como nossa escola era uma chácara, essa tarefa foi fácil de ser resolvida. Começamos a percorrer a escola, que era um grande pomar, e a mapear as árvores frutíferas que reconhecíamos. Algumas crianças fizeram uma planta baixa do terreno e desenharam onde estavam as árvores; outras desenhavam as árvores e tentavam escrever os nomes.

Despois de alguns passeios na escola, percebemos que não conhecíamos todas as frutas existentes e, então, tivemos a ideia de convidar o Seu Zé, jardineiro da escola há mais de 20 anos, que havia plantado a maior parte daquelas árvores.

Fizemos um convite por escrito e o entregamos para ele. Seu Zé ficou muito orgulhoso e combinou conosco de ir à nossa sala para uma "Roda de Conversa".

Na manhã combinada, Seu Zé chegou, sentou-se conosco e as crianças pediram que eu lesse as perguntas que queriam fazer a ele sobre as árvores da escola.

Seu Zé, com seu jeito simples, explicou tudo com a maior boa vontade: falou de como fazer enxerto, como plantar banana, como é a semente do morango, como plantar pêssego e como fazer parreira para uva.

Fui anotando tudo no Livro da vida da turma.

Seu Zé foi embora e eu estava extasiada: quantas coisas bacanas haviam acontecido naquela manhã.

Então perguntei às crianças o que tinham achado da visita dele. Elas se entreolharam e uma criança levantou a mão e disse:

— Não gostei dele, ele é muito velho!

E todas concordaram, começando a comentar que a pele dele era feia, muito enrugada, que a mão dele era manchada, que ele falava enrolado...

Meu Deus, fui do céu ao inferno em um minuto...

O que fazer? O que dizer?

Ainda bem que o sinal tocou e as famílias começaram a chegar.

Naquele dia, eu tinha orientação com a coordenadora da escola. Contei a ela toda a minha frustração e ela me fez pensar em algumas hipóteses:

Lu, será que essas crianças convivem com seus avós?

Tenho a impressão de que a maioria não. Vieram para Campinas para os pais trabalharem ou estudarem e só os encontram nas férias.

Para você isso deve ter doído muito, porque você foi criada pela sua avó enquanto seus pais trabalhavam. Então, para você, pele enrugada e cabelo branco significam carinho e aconchego. Talvez eles não tenham tido a mesma experiência que a sua.

E se você começasse a Roda de Conversa amanhã retomando a visita do Seu Zé e dizendo que ele lembrou seus avós, e então perguntasse quem tem avós, onde eles moram e se os encontram?

E foi isso que fiz. Nessa roda, percebi o que a coordenadora havia dito: a maior parte não tinha muito contato com os avós. Fui anotando tudo no Livro da Vida.

No dia seguinte, pedi que fizessem uma pesquisa no fim de semana: que ligassem para os avós e perguntassem do que gostavam de brincar quando eram crianças. Se tivessem fotos de quando eram crianças, poderiam enviá-las também.

Eles acharam muita graça nisso.

Chegaram a dizer que isso era impossível, que os avós sempre foram assim, velhinhos, desde que eles nasceram...

Na segunda-feira, começamos a receber as fotos e, a cada criança que compartilhava, eles se surpreendiam: sim, os avós também já foram crianças, também gostavam de brincar, conheceram novas brincadeiras e alguns descobriram que gostavam das mesmas brincadeiras. Ficaram

espantados ao saber a idade com que muitos avós começaram a trabalhar, que alguns não tinham fotos de infância porque era muito caro tirar fotos, que tinham muitos irmãos, que cresceram em fazendas e que acompanhavam as notícias pelo rádio.

Foi então que tivemos a ideia de reunir aquelas fotos e histórias em um álbum: o Álbum das Nossas Famílias.

A cada dia sorteávamos, na roda final, quem levaria o álbum para casa para mostrar à família.

Recebemos várias cartas e relatos dos pais sobre como aquela pesquisa mudou o interesse e a relação das crianças com os avós.

Sobre o Seu Zé, retomei a conversa com as crianças, dizendo que ele não era velho, pois velhas são as coisas. Expliquei que ele era uma pessoa que viveu bastante, uma pessoa experiente, e que o mais adequado seria dizer que ele era uma pessoa idosa. Também conversamos sobre o quanto podemos aprender com ele, assim como com nossos avós".

Freinet (1991) afirmava que era preciso deixar a vida entrar em sala de aula, e foi isso que fizemos. Com o Seu Zé e com os avós, pudemos aprender sobre frutas, árvores, sementes, brincadeiras, infâncias e passagem do tempo. Com eles, aprendemos um pouco mais sobre a vida.

Com essa narrativa busquei apresentar alguns dos instrumentos da Pedagogia Freinet. O termo "instrumento" pode soar estranho, dando a impressão de ser uma proposta pedagógica tecnicista, mas sua escolha está relacionada ao referencial marxista de Freinet. Para ele, o professor é um trabalhador intelectual e, como qualquer trabalhador que busca mudar seu trabalho, se faz necessário mudar seus instrumentos. Freinet (1996) compreendeu que a escolha de novos instrumentos, possibilita que a mudança não fique apenas no campo das ideias, do discurso, ele dizia que não mudamos nada pela verborragia, é a partir da mudança da materialidade que começamos as mudanças na realidade. Para Freinet, instrumento é aquilo que organiza, sustenta e dá materialidade ao trabalho pedagógico, permitindo que a ação educativa se realize de forma concreta, coletiva e transformadora.

Para colaborar com nosso referencial, busco Leontiev (1903-1979), para quem "o instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas" (Leontiev, 1978, p. 268). Ao lermos os cadernos do ProLEEI, identificamos a mesma importância dada à materialidade, ao cotidiano, à vida dos sujeitos como eixos estruturantes para o estabelecimento de práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, a partir de um referencial teórico forjado pela Filosofia da Linguagem e pela Psicologia Histórico-Cultural. Mello (2021) reconhece a confluência entre Freinet e Vigotsky:

> Orientada pela concepção de ser humano como produto histórico e cultural – ao mesmo tempo que produtor da história e da cultura -, a concepção de criança defendida por Freinet e Vigotsky é outro elemento essencial que aproxima os dois autores. A criança, para Freinet, é potente e capaz e precisa de espaço para explorar com autonomia o mundo – de objetos, natureza e relações - que a rodeia e, nesse processo, vai formando para si regras de vida que orientam sua atitude no mundo e sua personalidade (Mello, 2021, p.65).

Temos, então um encontro fecundo entre Célestin Freinet e Lev Vigotsky: a compreensão da criança como sujeito histórico, cultural e ativo no processo de constituição de si e do mundo. Ao afirmar que o ser humano é simultaneamente produto e produtor da história e da cultura, Mello (2021) nos situa em uma perspectiva que rompe com visões naturalizantes da infância, deslocando o olhar para as condições sociais, culturais e relacionais que constituem o desenvolvimento humano.

Pensar a criança e sua educação implica buscar instrumentos que articulem aprendizagem e desenvolvimento. O primeiro instrumento aqui narrado é a "Roda de Conversa", prática pedagógica amplamente utilizada na Educação Infantil, embora nem sempre reconhecida em sua origem vinculada a Freinet. É importante destacar que não basta nos sentarmos em roda

diariamente para afirmar que somos democráticos ou que estamos efetivamente ouvindo as crianças. Dependendo de como é organizada pela professora, a roda pode ser tornar um momento hierarquizado e meramente formal, no qual apenas o adulto fala, dá as orientações sobre o dia, realiza a chamada, canta algumas músicas, apresenta a rotina e encaminha o grupo para a próxima atividade programada.

Veja, não estou dizendo que não se deva fazer a chamada com as crianças, cantar músicas e apresentar a rotina. O problema surge quando a roda deixa de ser compreendida como um espaço de encontro e diálogo, um momento em que as decisões podem ser construídas coletivamente.

A Roda de Conversa é um excelente momento para o desenvolvimento da oralidade, para que as crianças se expressem por meio da fala, aprendam a ouvir o outro, a concordarem, discordarem, entrarem em consenso e decidirem o que é melhor para o grupo e assim poderem opinar sobre a rotina, contarem o que sabem e o que querem saber sobre diferentes assuntos, de criarem hipóteses. A Roda de Conversa pode ser um importante instrumento para promoção da democracia. Não só para o futuro quando forem adultos, mas para o presente, para a vida cotidiana dos adultos e crianças na escola, pois para Freinet (1991), a vida se prepara na vida.

Muitas vezes, é na Roda de Conversa que os projetos de pesquisa do grupo começam. Isso não significa que os interesses das crianças surjam apenas nesse momento, pois eles também se manifestam em diversos espaços da escola: no parque, durante o lanche e nas brincadeiras. Ainda assim, a Roda é um espaço privilegiado de escuta.

Foi na Roda de Conversa que falamos sobre as sementes e as árvores da escola, ouvimos o Seu Zé e compartilhamos histórias dos avós, para que essas memórias não se percam com o tempo. *O Livro da Vida,* proposto por Freinet (1975), é outro instrumento pedagógico que contribui para preservar essas experiências. Para a professora e pesquisadora, Mônica Baptista (2010), na Educação Infantil, a

professora pode assumir o papel de escriba das crianças, tornando visível a função social da escrita: escrevemos para registrar, recordar, revisar experiências e nos expressar. Ao registrar o que as crianças dizem, a escola também reconhece que suas falas têm valor e merecem permanecer na memória coletiva da turma.

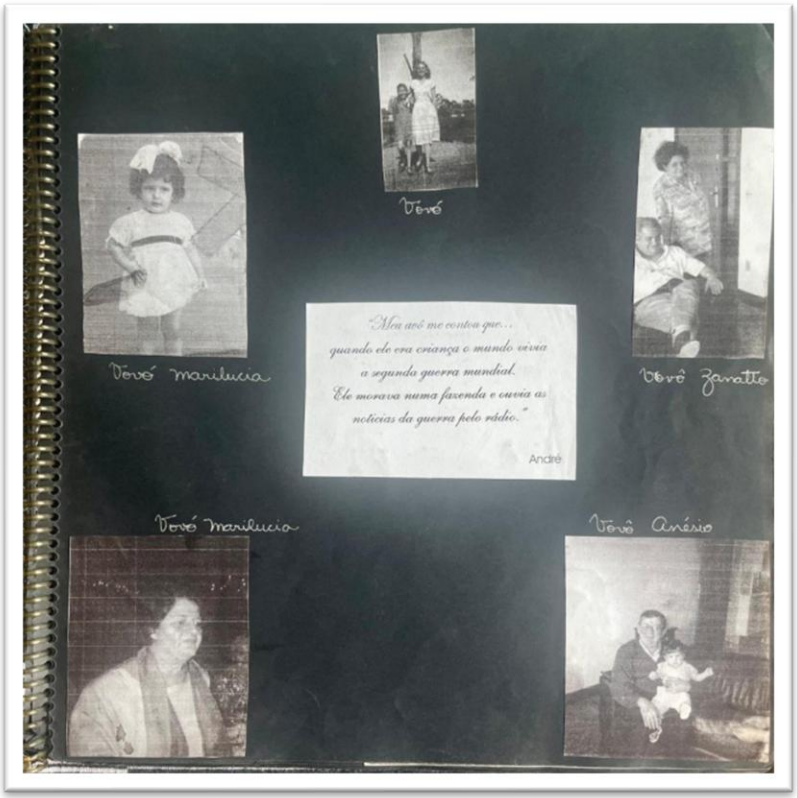
Na narrativa, observamos que o interesse das crianças eram as árvores, mas fui eu quem percebeu, na Roda, não o desinteresse, mas o estranhamento delas em relação a uma pessoa idosa.

E foram tantas as descobertas, as histórias compartilhadas e as fotografias recebidas que tudo isso merecia um lugar de destaque. Foi, então que decidimos fazer um álbum, que chamamos de Álbum de Famílias.

À medida que as fotografias chegavam, as crianças as mostravam na Roda de Conversa. Em seguida, eu perguntava o que elas gostariam de deixar registrado no álbum.

Compartilho, a seguir, algumas aprendizagens por meio de imagens de páginas do álbum. Todas as fotografias tiveram autorização das famílias para serem expostas em diferentes ocasiões relacionadas ao trabalho realizado.

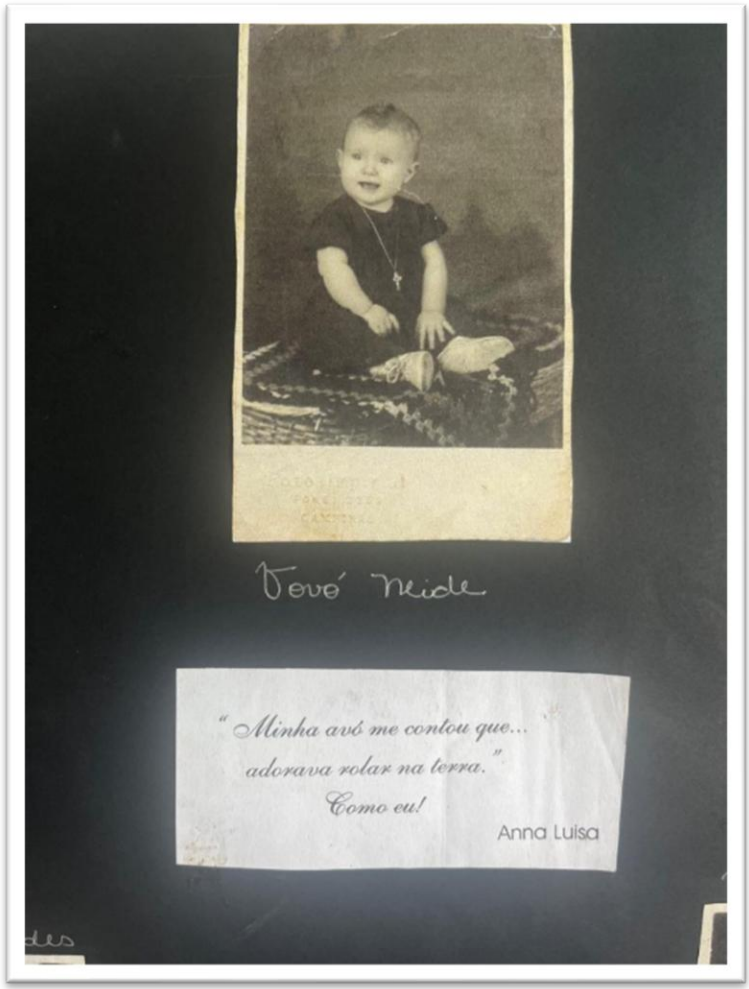
Figura 1: Foto dos avós do André



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Com as fotos do André, conversamos sobre a Segunda Guerra, os países envolvidos e a participação do Brasil no conflito. Também discutimos como era, para as crianças da Europa e do Brasil, viver em um período de guerra, receber notícias pelo rádio — em uma época em que ainda não havia televisão — e as dificuldades de circulação dos jornais impressos nas zonas rurais.

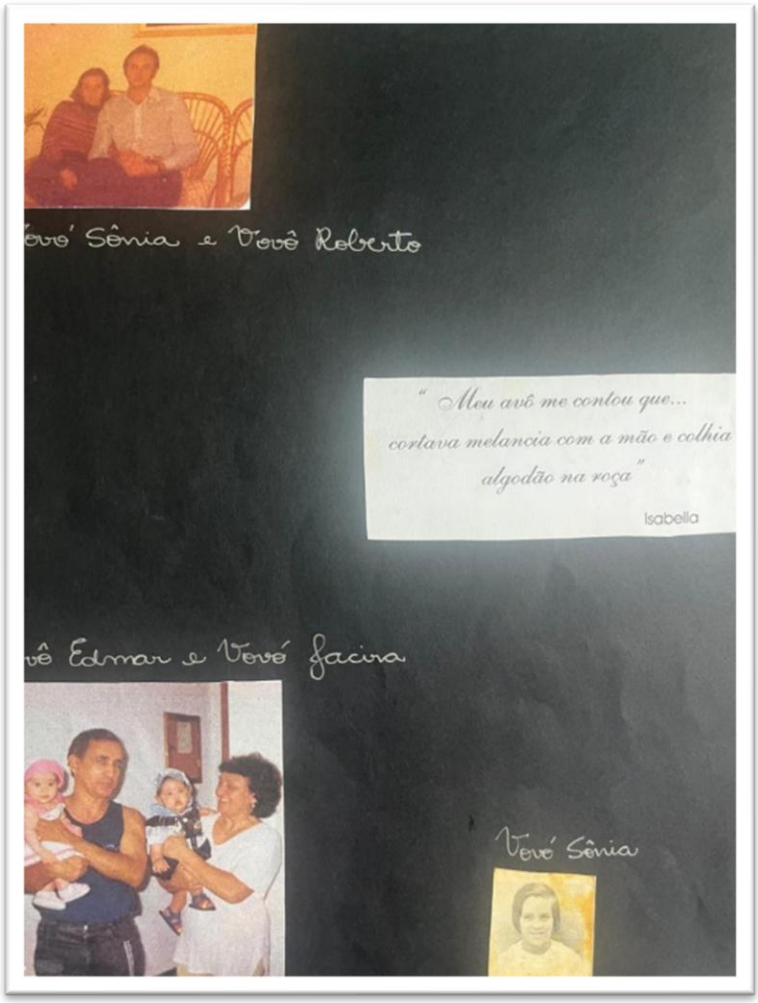
Figura 2: Foto da avó Neide da Anna Luísa



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Rememoro que a lembrança de Anna Luísa foi uma das mais discutidas na Roda de Conversa. Ao contar que a avó adorava rolar na terra, assim como ela, Anna Luísa e as outras crianças perceberam que, apesar da diferença de idade, havia algo em comum que as unia.

Figura 3: Fotos dos avós da Isabela



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Com o registro dos avós da Isabela, as crianças descobriram que, antigamente, fotografias eram algo caro. Mesmo famílias com melhores condições financeiras tinham poucas fotos. Dos quatro avós de Isabela, apenas a avó Sônia possuía uma fotografia da infância; os outros três enviaram fotos já adultos. Outro aspecto que chamou a atenção das crianças foi o fato de muitos avós relatarem

que começaram a trabalhar ainda na infância, como o avô de Isabela, que colhia algodão na roça. A mãe de Isabela relatou que, a partir das fotografias e das histórias contadas pelos avós por telefone, a menina passou a pedir com frequência para ligar para eles e compartilhar novidades do seu dia a dia — algo que antes nunca fazia.

Como todas essas experiências, vividas no contexto da Educação Infantil, podem dialogar com os pressupostos do ProLEEI?

Acredito que dialogam, porque permitimos que a vida, a arte e a ciência entrassem nossas Rodas de Conversa. Não foi um currículo prescrito que orientou o percurso; foram os interesses das crianças que guiaram o processo.

> A concepção histórico-cultural de que a aprendizagem move o desenvolvimento – e não ao contrário, como se supunha anteriormente – é o primeiro indicador essencial de que a criança é capaz desde que nasce, de estabelecer relações com as pessoas e com o meio que a rodeia e atribuir algum sentido ao que vive (Mello, 2021, p. 65).

Tanto Freinet, quanto eu, como professora, e o ProLEEI acreditamos que a criança que chega ao mundo tem direito ao acesso a todas as linguagens, e que a escrita é mais uma das linguagens humanas. Vivemos numa sociedade grafocêntrica, portanto, negar o acesso à leitura e à escrita é negar um direito de todos os sujeitos que delas participam, inclusive dos bebês e das crianças pequenas. A escrita está no mundo, mas a escola é um espaço privilegiado para o contato com as diferentes culturas do escrito. Para Baptista (2010), "o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança — e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas".

Outro ponto de convergência é a ideia de que o desenvolvimento da oralidade está intrinsicamente ligado ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Ao concordarmos com essa

premissa, reconhecemos a Roda de Conversa como uma prática pedagógica que a materializa no cotidiano das escolas. No caderno 3 do ProLEEI, Galvão (2016) afirma que "o uso de argumentos, negociação, diálogo e construção coletiva das decisões é um fator fundamental de aproximação dos sujeitos da cultura escrita" (p. 23).

É interessante notar que a experiência que narrei foi vivenciada por mim e pelas crianças no ano de 2005, muito antes da elaboração dos cadernos do ProLEEI. Foi com alegria que reconheci muitas das minhas práticas no caderno 3, como o uso da escrita real na elaboração de um convite para o Seu Zé, a Roda de Conversa, como momento de diálogo e elaboração de hipóteses, como espaço de pesquisa, de partilha dos conhecimentos advindos das famílias e da comunidade escolar para a oportunidade de eternizar nossas aprendizagens no *Livro da Vida,* por meio das histórias contadas e da apresentação das fotografias. Tudo isso se materializou em nosso Álbum de Famílias.

Um ponto que merece destaque, refere-se ao planejamento da professora, nesta proposta pedagógica. Caso isso não seja evidenciado de forma adequada, pode-se gerar a impressão de que as atividades acontecem de maneira espontânea, sem intencionalidade ou planejamento prévio.

O que posso afirmar é que, no meu planejamento anual como professora de pré-escola, já estava definido que eu trabalharia diariamente com as crianças por meio da Roda de Conversa, que utilizaria o *Livro da Vida* e que encaminharia nossas pesquisas para registros em painéis e álbuns. Também tinha claro a minha intencionalidade pedagógica em todos os momentos em que pudéssemos utilizar diferentes gêneros textuais em situações reais do cotidiano, como cartas, convites, listas de tarefas, receitas, bilhetes. No entanto, o que não era possível antecipar eram os conteúdos desses textos: quais assuntos iríamos pesquisar e quais temas despertariam o interesse do grupo. Isso só se torna possível a partir do encontro com as crianças, no processo de conhecê-las e de construirmos juntos nossos tateios pedagógicos.

Toda essa forma de conceber o currículo, a partir das relações das crianças com o mundo, com os adultos e entre elas, está alinhada ao que propõem a BNCC Educação Infantil (2017) e a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, que define a criança como:

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

As experiências como professora freinetiana me guiaram também na atuação como formadora de professoras da Educação Infantil. Desde o início, considerei o princípio da homologia de processos proposto por Schön (2000), posteriormente retomado pelo Movimento Escola Moderna de Portugal, sob a denominação de Isomorfismo Pedagógico. Era esse princípio que eu pretendia ofertar às professoras, que elas pudessem experimentar, tatear, ou seja, que pudessem vivenciar momentos de aprendizagens que desejamos que elas proporcionem as crianças. "Vivencia-se, nessa iniciação, a organização social das aprendizagens por analogia com os procedimentos pedagógicos que desejamos que pratiquem nas salas de aula dos professores que nela participam" (Niza, 2009, p. 605).

Em toda a coleção do ProLEEI, observa-se o intuito de que as professoras passem pelos mesmos processos formativos, de modo que sintam no corpo, na pele, na fala, na escuta e nas rememorações as possibilidades de expressão da linguagem oral e escrita. Atualmente, como coordenadora de formação do MEC, reconheço o quanto isso é importante para que a formação deixe de ser apenas acesso à informação e se torne, de fato, transformação das práticas docentes.

No início deste texto, afirmei que poderia estabelecer relações triangulares entre mim, a Pedagogia Freinet e o ProLEEI, e que, ao

falar de mim, poderia me situar em diferentes papéis: criança, professora, formadora, professora universitária ou coordenadora do MEC.

O único papel que não explicitei abertamente foi o da criança que fui um dia, embora ela esteja presente em tudo o que faço — como um verdadeiro termômetro da minha vida. Freinet (1991) dizia que as crianças são da mesma natureza que os adultos: estão em fases distintas da vida, mas compartilham a necessidade de serem ouvidas, respeitadas, de se expressarem e de criarem. Nesse entrelaçamento entre Freinet e o ProLEEI, percebo princípios filosóficos e metodológicos comuns, que me permitem afirmar: "a professora é da mesma natureza que as crianças" Munhoz (2022).

Referências

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: Seminário Nacional do Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais. **Anais**, Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Acesso em: 3 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc/. Acesso em: 3 abr. 2026.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, C. **Ensaios de psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GALVÃO, A. M. de O. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil:** práticas e interações. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MUNHOZ, L. M. de M. **A professora é da mesma natureza que as crianças:** reflexões singulares de uma militante freinetiana. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

NIZA, S. O isomorfismo pedagógico entre a formação e a prática docente. *In*: NÓVOA, A. *et al*. (org.). **Sérgio Niza**: escritos sobre educação. Lisboa: Tinta-da-China, 2015.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Disponível em: http://goo.gl/w0Ab5p. Acesso em: 3 abr. 2026.

HORIZONTES E POTENCIALIDADES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PROLEEI (CICLO 2025-2026)

Érika Christina Kohle
Vanilda Gonçalves de Lima

Introdução

Neste capítulo, analisa-se a política de formação continuada destinada a professores da Educação Infantil no Brasil, com foco nas ações vinculadas ao Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), implementado no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. O objetivo do estudo é examinar continuidades e rupturas entre a mobilização formativa do LEEI, realizada em 2024, e o primeiro ciclo de implementação do ProLEEI, em 2025 e 2026, tendo em vista constatar os possíveis horizontes e potenciadades do referido programa.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e baseia-se em análise documental de materiais institucionais, cadernos formativos, documentos oficiais e da Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025, que institui o programa. A análise considerou categorias como abrangência da política formativa, organização pedagógica das atividades, público atendido e tempo efetivo de formação.

Além disso, a metodologia incluiu, também, grupos focais com docentes cursistas das turmas de 2024 e do ciclo de 2025/2026, em diferentes etapas da formação, além de entrevistas semiestruturadas com participantes do LEEI (2024) e ProLEEI (início do ciclo 2025/2026) de quatro polos. Ambas as frentes, apoiadas por um grupo de estudos de uma universidade pública, buscaram avaliar a relevância do curso para a formação continuada e identificar mudanças conceituais quanto à apropriação e ao uso da linguagem escrita.

Os resultados indicam que, embora o ProLEEI represente uma continuidade institucional da política de formação voltada à linguagem na Educação Infantil, iniciada pelo LEEI, em 2024, sua implementação, no ano de 2025, apresentou certas limitações relacionadas ao início das atividades, caracterizando-se como tardia e tempo reduzido quanto ao período do processo formativo nesse segundo ano de formação continuada nacional e primeiro ano de instituição, com estatus de programa. Tais elementos evidenciam tensões entre a formulação das políticas educacionais e suas condições de concretização das atividades práticas nos sistemas de ensino da educação brasileira. Sendo assim, pode-se concluir que o fortalecimento da formação docente na Educação Infantil, ainda, requer políticas públicas contínuas, articuladas com universidades e capazes de assegurar condições efetivas de estudo e reflexão pedagógica para os professores.

Além das questões relacionadas à organização institucional das políticas formativas, o debate sobre a formação docente na Educação Infantil também envolve a problematização da antecipação de práticas escolares próprias do Ensino Fundamental. Tal discussão torna-se de fundamental relevância quando se considera que diferentes políticas educacionais têm aproximado o trabalho pedagógico na Educação Infantil de modelos centrados na alfabetização precoce e na lógica do desempenho escolar, com base nas avaliações externas institucionais.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na análise documental de políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada de professores da Educação Infantil no Brasil. A análise documental constitui um procedimento metodológico amplamente utilizado por pesquisadores em pesquisas educacionais quando se pretende examinar os fundamentos, os objetivos e as formas de implementação de políticas institucionais, permitindo

compreender os sentidos e as orientações presentes nos documentos oficiais que regulam determinadas ações educativas, no âmbito da educação brasileira, principalmente, a pública.

O *corpus* documental desta pesquisa foi composto por materiais institucionais e normativos relacionados às políticas de formação docente vinculadas ao processo de formação no contexto da Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) e ao Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI). Entre os documentos analisados destacam-se: os cadernos formativos da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, materiais de divulgação institucional do programa, documentos disponíveis em plataformas oficiais do Ministério da Educação e a Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025, que institui o ProLEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, regulamentado pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.

Nesse sentido, a análise dos documentos foi orientada pela compreensão de políticas educacionais como expressões de processos históricos e sociais mais amplos. Assim, buscou-se identificar, nos textos analisados, elementos relacionados aos objetivos formativos, à organização institucional das ações, ao público atendido, ao cronograma de execução e às estratégias pedagógicas propostas.

A partir desse procedimento metodológico e analítico, foram construídas categorias de análise que permitiram comparar as ações formativas do LEEI realizadas em 2024, com aquelas previstas no primeiro ciclo do ProLEEI, em 2025- 2026. Entre as categorias analisadas destacam-se: abrangência da política formativa, tempo efetivo de formação, organização pedagógica das atividades e participação das instituições formadoras.

Além disso, com cada grupo de docentes participantes das formações de 2024 e do segundo semestre de 2025, realizou-se grupos focais, em dois momentos da formação: no início e no final da formação (em 2024) e no início e durante a formação (no ciclo de formação 2025-2026), para verificar sobre a importância do curso para seus processos de formação continuada, e, ainda, para

verificar se houve mudanças conceituais sobre os aspectos relacionados à apropriação da linguagem de tais docentes.

Ademais, para outras docentes participantes das formações do LEEI (2024) e do ProLEEI (2025 – 2026), de pelo menos quatro polos de formação, aplicou-se de entrevistas semiestruturadas com docentes, participantes do curso, com ajuda de um grupo de estudo do Programa de Pós-graduação de uma universidade pública da região, para analisar a relevância desta formação no percurso de desenvolvimento profissional dos educadores, investigando, concomitantemente, se ocorreram evoluções teóricas e conceituais no que tange ao domínio e ao uso da linguagem por esses docentes.

Ressalta-se, ainda, que a pesquisa foi conduzida em conformidade com as normas éticas vigentes para estudos envolvendo seres humanos, mediante a autorização dos envolvidos. Todos os sujeitos dos grupos focais e das entrevistas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como requisito científico para participarem da pesquisa.

Essa abordagem possibilitou identificar além dos horizontes e das potencialidades do ProLEEI (Ciclo 2025-2026), continuidades e rupturas entre as duas experiências formativas, contribuindo para a compreensão crítica das políticas de formação continuada destinadas aos professores da Educação Infantil no contexto brasileiro contemporâneo.

Desenvolvimento

As relações da criança com a cultura e com seus interlocutores constituem condições fundamentais para o desenvolvimento humano. Tais relações se estabelecem no interior do mundo social e historicamente produzido pelas gerações precedentes, no qual os sujeitos se apropriam das objetivações culturais acumuladas ao longo da história (Leontiev, 1988). Nesse processo, ao participar de diferentes atividades sociais, bebês e crianças internalizam instrumentos culturais e desenvolvem condutas especificamente humanas, apropriando-

se de diferentes linguagens, elevando os conhecimentos cotidianos aos conhecimentos teóricos científicos, artísticos e simbólicos que passam a mediar sua relação com o mundo.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil não é resultado de um processo natural ou exclusivamente maturacional, mas depende das experiências culturais vivenciadas pelos sujeitos em interação com outros seres humanos mais experientes (Vigotski, 2007). Nesse sentido, a escola assume papel central como instituição responsável pela democratização da cultura e pela criação de condições pedagógicas que favoreçam a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Entre os diferentes fatores que incidem sobre a qualidade dessas experiências formativas, destaca-se a formação docente. Professores da Educação Infantil estabelecem mediações fundamentais entre os sujeitos e a cultura no processo de humanização das crianças, pois organizam intencionalmente situações pedagógicas que possibilitam o acesso, apropriação e internalização às diversas produções culturais. Assim, a formação continuada desses profissionais constitui condição essencial para a efetivação de práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

No contexto das políticas públicas brasileiras voltadas à formação docente, destaca-se a iniciativa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), que desde 2016, disponibiliza materiais formativos elaborados por pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com foco no desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita na primeira infância. Em 2024, essa proposta ganhou nova dimensão ao integrar o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, ampliando sua abrangência para diferentes estados brasileiros.

A transição do processo de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) para a modalidade Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil de

ProLEEI, em 2025, via Portaria MEC nº 85/2025, consolidou a formação continuada como política de Estado no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em todo país. Contudo, o curso ganhou enfoque ainda maior na formação de docentes para os últimos anos da pré-escola, caracterizando uma menor abrangência de docentes de bebês, de crianças bem pequenas e de crianças pequenas das creches e dos anos iniciais de Educação Infantil. Diferentemente do curso de 2024, que abrangia todos os docentes da Educação Infantil, desde os professores de bebês, mesmo que de modo voluntário.

De acordo com informações obtidas no site do Ministério da Educação, o início das formações de 2025 efetivas com docentes dataram de agosto, configurando outro fator que restringiu o tempo de formação deste ano, tendo em vista que a morosidade para a apresentação do cronograma para iniciar as atividades comprometeu o tempo de formação e a fluidez das atividades formativas.

Paradoxalmente, o descompasso cronológico coexistiu com uma robusta expansão da rede de adesão. Dados do portal oficial do MEC ratificam o alcance da proposta: em 2024, a iniciativa contou com a adesão de 26 unidades da Federação e 3.792 municípios (68% do total), abrangendo quase 224 mil docentes. Já em 2025, o engajamento envolveu 28 universidades distribuídas por 24 estados, mobilizando 207 mil profissionais. Projeta-se para 2026, um ciclo ainda mais robusto, no qual a mobilização recorde do MEC possa ser acompanhada por um planejamento temporal mais condizente com as demandas da formação docente em nível nacional.

E a constatação de tal ruptura no processo formativo docente no contexto da edição de 2025/2026, comparado com a edição de 2024, compromete a continuidade do processo formativo, essencial à apropriação do referencial teórico e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com o referencial teórico e metodológico do processo formativo docente, a qual estabelece a conexão e ação mediadora entre o fazer docente e as crianças nos contextos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva teórico metodológica, a Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano como resultado das relações sociais e das atividades culturais nas quais os sujeitos se inserem. Para Leontiev (1988), o processo de humanização ocorre por meio da apropriação das produções culturais acumuladas historicamente pela humanidade. Essa apropriação não ocorre de forma espontânea, mas é mediada pelas interações sociais e pelos instrumentos culturais presentes na vida social.

No caso das crianças pequenas, esse processo é mediado principalmente pelos adultos que participam de seu cotidiano, entre os quais os professores ocupam lugar central. Ao organizar situações pedagógicas que possibilitam o contato com diferentes formas de linguagem, arte, ciência e literatura, o professor cria condições para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como linguagem, pensamento, memória voluntária e imaginação (Vigotski, 2009).

Nesse sentido, a formação docente assume papel estratégico na qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças. Professores com sólida formação teórica e cultural tendem a organizar práticas pedagógicas mais ricas e diversificadas, capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças. Ao contrário, quando a formação é insuficiente ou fragmentada, as práticas educativas tendem a limitar os horizontes e as possibilidades de apropriação cultural pelos sujeitos em formação.

Nessa perspectiva, a formação continuada não pode ser compreendida como um complemento eventual da formação inicial, mas como um processo permanente de ampliação das capacidades profissionais dos docentes. Trata-se de um espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e de apropriação de conhecimentos teóricos que sustentem intervenções educativas mais conscientes e intencionalmente planejadas.

Entre os diversos conteúdos culturais que integram o trabalho pedagógico na Educação Infantil, a literatura ocupa lugar privilegiado. A experiência literária contribui significativamente para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores,

ampliando as possibilidades de imaginação, sensibilidade estética, linguagem e compreensão do mundo pelas crianças (Vigotski, 2007).

Na literatura destinada às crianças convivem diferentes formas de linguagem, como a linguagem verbal e a linguagem imagética, presentes nas ilustrações e na organização visual dos livros. Essa combinação amplia as possibilidades de interpretação e de atribuição de sentidos pelos leitores em formação (Faria, 2006). Nesse contexto, o contato com obras literárias de qualidade estético-literária favorece a formação de leitores capazes de compreender e interpretar diferentes formas de expressão cultural.

Além disso, a literatura permite que as crianças entrem em contato com diferentes experiências humanas, ampliando sua compreensão sobre sentimentos, conflitos e relações sociais. Como destaca Abramovich (2009), ouvir histórias constitui uma das primeiras experiências de leitura das crianças e representa um caminho fundamental para a formação de leitores ao longo da vida.

Entretanto, para que essas experiências sejam efetivas no cotidiano escolar, é fundamental que os professores sejam também leitores. A formação literária docente constitui condição indispensável para que os professores possam mediar de forma qualificada as experiências de leitura das crianças.

A formação nacional vinculada à proposta Leitura e Escrita na Educação Infantil, realizada em 2024, representou um importante avanço nas políticas de formação continuada voltadas à Educação Infantil brasileira. Desenvolvida no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, essa formação articulou universidades, redes de ensino e professores da Educação Infantil em diferentes regiões do país.

A proposta abordou aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao trabalho com linguagem oral, leitura e escrita na primeira infância. O material formativo foi disponibilizado tanto em formato impresso quanto digital, ampliando o acesso dos professores aos conteúdos de formação.

Entre os aspectos mais relevantes dessa experiência formativa destaca-se sua abrangência nacional, que possibilitou a

participação de profissionais de diferentes estados brasileiros, promovendo um amplo debate sobre práticas pedagógicas voltadas à linguagem na Educação Infantil. Essa dimensão nacional favoreceu a construção de redes de diálogo entre professores, formadores e pesquisadores, contribuindo para a circulação de conhecimentos e experiências pedagógicas.

Além disso, a formação enfatizou a importância da literatura na formação docente e na educação das crianças. Ao incentivar práticas de leitura literária entre professores, a proposta buscou fortalecer a constituição de comunidades leitoras no interior das instituições educativas, reconhecendo que a formação cultural dos professores influencia diretamente as experiências formativas das crianças.

De acordo com a organização institucional proposta pelo Ministério da Educação, o ProLEEI estrutura-se em três eixos principais: gestão e governança, formação de profissionais da educação e reconhecimento e disseminação de práticas inspiradoras. Sua implementação ocorre mediante regime de colaboração entre a União, estados, municípios, Distrito Federal e Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), responsáveis pela operacionalização das ações formativas nos diferentes territórios.

Entretanto, ao analisar o cronograma oficial do ciclo formativo 2025–2026, no site do MEC, observa-se que a execução do programa de efetiva formação com docentes ocorreu de forma tardia ao longo do ano de 2025, o que reduziu significativamente o tempo efetivo de formação destinado aos professores nesse ano, mas para manter a mesma carga horária do ano anterior (2024), estendeu-se a formação para o ano de 2026, formando assim um ciclo formativo, que engloba os anos de 2025 e 2026.

O planejamento do programa, para 2025, estabeleceu as seguintes etapas: 1) Maio – Junho de 2025: tramitação de documentos administrativos nas universidades parceiras (IFES); 2) Julho de 2025: treinamento das formadoras estaduais e municipais; 3) Agosto de 2025: início das atividades de formação continuada; 4) Setembro – Novembro de 2025: realização das atividades

formativas em formato híbrido, com ações remotas por meio de plataforma digital e encontros presenciais nas escolas; 5) Dezembro de 2025: planejamento das atividades seguintes, realização de encontro remoto na plataforma AVAMEC e inserção de relatórios no sistema SIMEC, seguidos de outras ações para 2026, tais como: Março – Maio de 2026: continuidade das atividades formativas remotas e presenciais.

Esse cronograma evidencia que, apesar de o programa ter sido instituído no início de 2025, a formação propriamente dita iniciou-se apenas no mês de agosto, após um período prolongado dedicado à tramitação administrativa. O lado bom desses trâmites foi a instituição de editais para que as universidades concorressem a verbas descentralizadas, para terem mais autonomia no investimento para essa formação e dessa forma, a alternativa para que o tempo efetivo de formação do primeiro ano do projeto (2024) fosse cumprido nos anos de 2025 e 2026, como um ciclo, já as formações de 2025 se iniciaram no segundo semestre. Outro fator importante a ser apontado consiste na composição do quadro docente participante no processo formativo. Frente à ampliação do tempo de formação, em alguns municípios houve rupturas na continuidade de participação docente, sendo que, por um lado, nem todos aqueles que iniciaram o processo formativo em 2025, continuaram em 2026.

No ano de 2026, também houve inclusão de docentes iniciantes, que não haviam participado do período formativo em 2025, de modo a participar do processo formativo sem ter acesso aos conteúdos trabalhados nos encontros formativos no ano de 2025, caracterizando uma ruptura e descontinuidade no processo formativo e, em alguns municípios, descontextualizando o foco formativo, gerando insatisfação docente, como evidencia uma cursista da Educação Infantil de um município do interior paulista: "Se eu não me inscrevi, por que então que preciso assinar lista com o número da escola [..] Já registramos o ponto facial na escola onde acontece o curso, no período de HTPC, numa Escola Municipal de Ensino Fundamental-EMEF".

Além da limitação temporal, o programa também apresentou delimitação restrita de público, restringindo-o apenas aos profissionais que atuam diretamente com crianças de quatro e cinco anos, isto é, na etapa da pré-escola. Em 2024, esse público já tinha sido priorizado, mas os outros docentes interessados também puderam participar. O objetivo anunciado para o ciclo formativo foi fomentar práticas pedagógicas lúdicas e sensíveis relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, por meio de atividades realizadas em formato híbrido, combinando encontros presenciais com ações remotas mediadas por plataformas digitais, como a AVAMEC.

Na realidade de pelo menos quatro polos do região Centro-Oeste paulista, constatou-se que embora o modelo híbrido possa ter ampliado possibilidades de acesso à formação, sua implementação também evidenciou desafios, sobretudo, em redes de ensino que enfrentam limitações de infraestrutura tecnológica ou dificuldades de organização das atividades presenciais nas unidades escolares. Em muitos contextos municipais, essas condições contribuíram para a redução da participação docente e para o enfraquecimento da continuidade das ações formativas.

Outro elemento que merece destaque refere-se ao modelo de formação em cascata adotado pelo programa. Nesse formato, formadores estaduais são responsáveis por formar formadores municipais, que posteriormente conduzem a formação dos professores em suas redes de ensino. Embora, esse modelo possibilite alcançar maior número de participantes em termos quantitativos, ele tende a reduzir a intensidade das interações formativas e a mediação direta entre pesquisadores das universidades e professores da Educação Básica. Quanto ao processo formativo uma cursista ressalta que: "A supervisora do nosso núcleo ministra o curso para várias professoras [...] não sabemos onde recebe formação para nos repassar". Esse fato evidencia tanto uma descontinuidade no processo formativo quanto a fragmentação de conhecimento em relação à organização estrutural de formação, pois a docente cursista não tem

conhecimento da macro organização da estrutura de implementação do ProLEEI 2025/2026.

Essa estrutura pode resultar em processos formativos mais fragmentados e menos aprofundados teoricamente, especialmente quando se considera que a formação docente, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, exige processos contínuos de estudo, reflexão coletiva e análise crítica das práticas pedagógicas.

Além dessas limitações estruturais, diversos relatos de docentes entrevistados e de grupos focais tanto do polo de Marília quanto de vários polos próximos provenientes de redes municipais de ensino indicam que a implementação do programa, em 2025, ocorreu de forma desigual entre os diferentes territórios. Em alguns municípios, as ações formativas foram reduzidas ou tiveram baixa participação docente; em outros, sequer chegaram a ocorrer no período inicialmente previsto. Esse cenário contribuiu para a percepção de que o processo de formação proposto naquele ano apresentou menor alcance e mobilização em comparação com a experiência nacional realizada em 2024.

Dessa forma, embora o ProLEEI represente um esforço relevante do poder público para fortalecer a formação continuada na Educação Infantil, a análise de seu cronograma e de suas condições de implementação revela limitações importantes em relação à intensidade, à abrangência e diferenciação quanto a organização estrutural à efetividade das ações formativas no ano de 2025.

Esses elementos reforçam a necessidade de repensar os modos de organização das políticas de formação docente no país, de modo que elas assegurem, de fato, maior continuidade, maior participação dos professores e maior articulação entre universidades, redes de ensino e escolas de Educação Infantil.

Apesar das constatações anteriores referentes a algumas regiões do centro-oeste paulista, que englobam as regiões de Assis, Bauru, Marília e de Presidente Prudente, em muitas macrorregiões da federação a implementação das ações do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), especialmente no ciclo iniciado em 2025, tem se consolidado como um campo fértil para a

rediscussão das práticas pedagógicas na primeira infância. Tomando como referência a investigação de Borges e Silva (2026), sobre o contexto do Mato Grosso do Sul (LEEI/MS), observa-se que as formações transcendem a mera transposição de diretrizes, configurando-se como espaços de circulação de políticas e produção ativa de novos sentidos.

O estudo de Borges e Silva (2026) demonstra – por meio da análise qualitativa das práticas formativas — que elas articulam dimensões documentais e discursivas a partir de transmissões e interações do projeto — revelam um fenômeno de apropriação crítica. Embora o ProLEEI esteja institucionalmente vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) — política com forte inclinação ao Ensino Fundamental —, os atores envolvidos operam um movimento de tradução e ressignificação. Nesse processo, o trabalho com a linguagem escrita é deslocado de uma perspectiva tecnicista para o campo da experiência ética e estética, em que a leitura e a escrita são vivenciadas como fenômenos culturais e coletivos. No cerne dessa disputa discursiva, emergem concepções de infância que desafiam racionalidades puramente instrumentais ou desenvolvimentistas. Os resultados indicam a consolidação da criança como um sujeito epistêmico, compreendendo a Educação Infantil como um território de cultura e convivência. Essa perspectiva dialoga com as inquietações de Abramowicz e Kramer (2023) sobre a função social da escola infantil, ao rejeitar a visão da infância como uma etapa preparatória ou um "vir a ser" ao processo antecipatório da Alfabetização. Em vez disso, reafirma-se a infância como tempo de presença e experiência intrínseca.

Portanto, a docência que emerge desse projeto é aquela que se faz na relação: uma prática que escuta, narra e constrói currículos a partir das necessidades do cotidiano. Como sugerido pelas análises de Ball (2025) sobre a recontextualização de políticas globais no nível local, o ProLEEI/MS demonstra que a formação docente é um território de criação. O projeto não apenas aplica uma política, mas a vive e a reinterpreta, garantindo que os sentidos de ser criança

sejam permanentemente elaborados em meio à multiplicidade de vozes que compõem o cenário educacional brasileiro (Borges; Silva, 2026).

Ademais, a análise dos dados, fundamentada nas concepções da Coleção LEEI e nos referenciais de formação docente e prática reflexiva, corrobora a eficácia do projeto na região Sul do Brasil, segundo Marques Vieira e Albuquerque (2026), a estrutura formativa organizada em percursos e pautada na homologia de processos permitiu que a reflexão crítica transcendesse a teoria, incidindo diretamente no cotidiano das instituições educativas. Esse modelo não apenas ampliou os repertórios teóricos e metodológicos das participantes, como também consolidou a percepção da criança como sujeito de cultura, reposicionando o eixo das práticas pedagógicas.

Nessa região, o impacto qualitativo da proposta é evidenciado nos relatos das Formadoras Municipais, que destacam uma transformação substantiva em suas atuações, com especial ênfase na valorização do diálogo e da dimensão estética como pilares da formação. Essa mudança de postura é ratificada por indicadores quantitativos que apontam um elevado índice de satisfação nos três estados sulistas. Tais métricas revelam a consistência da proposta do ProLEEI e sua estreita aderência às demandas reais das docentes da Educação Infantil, demonstrando que a articulação entre a experiência vivida e a fundamentação teórica é capaz de gerar processos de ressignificação profissional duradouros.

Dessa forma, o estudo de Marques Vieira e Albuquerque (2026) reforça que a formação continuada, quando concebida como um território de experiência e não apenas como treinamento técnico, torna-se um dispositivo potente para a valorização da docência. A convergência entre a satisfação estatística e a transformação qualitativa das práticas sugere que o LEEI Sul logrou êxito em criar uma comunidade de aprendizagem em que a estética, a ética e a reflexão crítica se entrelaçam na construção de uma pedagogia da infância mais sensível e fundamentada.

Complementarmente às experiências do Mato Grasso do Sul, do Sul e do Centro-Oeste Paulista, a análise dos "Trabalhos de Percurso" (TP), no contexto de Pernambuco, oferece uma visão detalhada da materialização dessas políticas no chão da pré-escola. Segundo Perrusi Brandão *et al*. (2026), os registros fotográficos e álbuns legendados pelas formadoras municipais revelam uma nítida incorporação de estratégias vivenciadas durante o curso, como o "piquenique literário" e o "sussurro poético". Essas práticas, ao promoverem o que se denomina "banho sonoro", reafirmam a centralidade da oralidade e das culturas infantis, permitindo que a criança ocupe o espaço institucional como sujeito que fala, argumenta e produz coletivamente. A pesquisa indica que o ProLEEI/PE logrou êxito ao transformar o arcabouço conceitual da formação em intervenções pedagógicas concretas, nas quais o diálogo e a interação substituem o ensino puramente mecanicista.

Em adição, a investigação de Perrusi Brandão e de Calland de Sousa Rosa, Pereira Brandão (2026) sublinha que o percurso formativo é marcado por tensões e pela persistência de modelos tradicionais. Embora, a leitura compartilhada e o trabalho com o nome próprio tenham apresentado forte incidência, observou-se, ainda que com baixa a ocorrência, práticas voltadas à produção de textos e aos jogos de análise fonológica. Mais relevante é a identificação de registros que ainda remetem a práticas de alfabetização inadequadas para a Educação Infantil, o que evidencia que a desestabilização de concepções cristalizadas é um processo contínuo. Assim, os resultados em Pernambuco reforçam a premissa de que a formação docente, agora sob a égide do ProLEEI (2025/2026), deve ser compreendida não como um ponto de chegada, mas como um movimento permanente de reflexão que exige investimentos constantes para qualificar a mediação da leitura e da escrita como recursos de expressão e direito cultural das crianças.

Ao retomarmos a realidade das cidades da região do Centro-Oeste paulista, outro aspecto que evidencia a redução da abrangência formativa refere-se ao foco prioritário do programa

em turmas de pré-escola, o que limita a participação de professores que atuam com bebês e crianças bem pequenas. Considerando que o desenvolvimento da linguagem se inicia desde os primeiros anos de vida, a exclusão parcial desses profissionais das ações formativas pode comprometer a efetividade das políticas de formação voltadas à primeira infância. Na realidade de pelo menos quatro polos da região Centro-Oeste Paulista, de cujos sujeitos foram entrevistados ou participaram de grupos focais a respeito do LEEI (2024) e do ProLEEI (2025-2026), para este estudo, por participarem de tais formações, relatou-se maior inclusão de outras estapas da Educação Infatil na versão da formação de 2024. Os docentes entrevistados e os relatos de grupos focais informaram que para docentes de outras etapas do Educação Infatil foi ofertada apenas para professores coordenadores, em situações em que houve vagas remanescentes.

A despeito dos desafios cronológicos, o ciclo de 2025 introduziu um avanço qualitativo na governança do ProLEEI: a institucionalização de editais específicos voltados ao fomento de Instituições de Ensino Superior (IES). Essa estratégia de descentralização orçamentária representou um estreitamento inédito nos laços entre o Ministério da Educação e a academia, superando o modelo de gestão vigente em 2024. Ao possibilitar que as universidades concorressem a verbas descentralizadas, o MEC não apenas otimizou o fluxo de capital, mas conferiu às instituições maior autonomia na aplicação desses recursos, permitindo investimentos mais condizentes com as especificidades regionais da formação docente.

Esses elementos reforçam a importância de analisar não apenas a formulação das políticas educacionais, mas também as condições concretas de sua implementação, uma vez que a efetividade das ações formativas depende diretamente da continuidade dos processos de estudo, da participação dos professores e da articulação entre universidades e redes de ensino.

Apesar dos avanços de ordem adminstrativa com a oferta de editais para as instutuições acadêmicas para execução do Programa

e do alcance de autonomia orçamentária das Universidades para a realização da formação, conquistados no ano de 2025, o hiato de um semestre no processo efetivo de formação com os docentes, em alguns municípios, ou a interrupção por um ano na formação pode prejudicar o processo de envolvimento, compromisso e motivação de todos os sujeitos envolvidos no processo em questão, acarretando perdas significativas à formação e ao desenvolvimento das crianças, ávidas de ações efetivas e concretas de atividades educacionais que provovam, de fato, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

No debate sobre as políticas de formação docente para a Educação Infantil, o risco da antecipação da escolarização constitui um ponto central de tensão. Embora o programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) tenha sido incorporado, em 2017, à estrutura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é fundamental destacar que sua gênese sustenta uma perspectiva distinta da alfabetização escolar estrita. O ProLEEI foi concebido a partir da necessidade de reafirmar que a Educação Infantil desempenha um papel essencial no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, sem que isso signifique antecipar conteúdos ou métodos do Ensino Fundamental.

Contudo, a trajetória de difusão desses materiais revela um cenário de disputas políticas e pedagógicas. Como aponta a organização do programa, ao relatar que a publicação e a distribuição dos cadernos formativos resultaram de um intenso espaço de luta e resistência (Silva; Signorelli, 2021). Mesmo inserido em uma política voltada majoritariamente à alfabetização (o PNAIC), o programa buscou preservar a especificidade da primeira etapa da Educação Básica. Assim, o que poderia ser interpretado apenas como um deslocamento conceitual para aproximar a Educação Infantil do Ensino Fundamental deve ser compreendido, na verdade, como um movimento estratégico para garantir o acesso a uma formação de qualidade que respeite a identidade da infância, ou seja, garantir que a Educação Infantil

seja fundamental ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano das crianças.

Embora o material formativo do ProLEEI (2025-2026) — focado na imersão na cultura escrita e na linguagem — rejeite explicitamente a antecipação de conteúdos formais, sua implementação suscita tensões inerentes às políticas educacionais contemporâneas. O risco latente reside na ressignificação das práticas docentes sob uma lógica neoliberal, que transparece, no Caderno 1 do material, quando o material evoca o desenvolvimento de "competências e habilidades específicas". Essa terminologia, conforme discutido por Duarte (2001; 2010), filia-se à "pedagogia do aprender a aprender", cujo enfoque na cotidianidade alienada e em pragmatismos do mercado de trabalho fragiliza a função social da escola e o papel do professor de estabelecer relações entre as crianças e a cultura.

Diferente da Teoria Histórico-Cultural, que preconiza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (como atenção voluntária, memória e linguagem) por meio do acesso às máximas produções culturais, a pedagogia das competências limita o ensino a treinamentos pontuais. Nesse sentido, a introdução precoce de metodologias vinculadas à escolarização formal compromete as especificidades do desenvolvimento infantil. Como adverte Oliveira (2019), a compreensão dessas especificidades é o que garante a humanização dos sujeitos, contrapondo-se à tendência de reduzir a Educação Infantil a uma etapa meramente preparatória que se norteia pelo viés do aligeiramento do processo formativo das crianças.

Nessa perspectiva, o aligeiramento do processo formativo interfere negativamente na constituição da personalidade e da inteligência da criança. Mello (2010) reforça que, em vez de "contaminar" a primeira infância com tarefas típicas do Ensino Fundamental, a trajetória deveria ser inversa: a educação escolar deve preservar e valorizar as atividades de expressão humana — como o brincar, o desenho e a linguagem oral. Tais práticas não são secundárias, mas constituem a base essencial para a apropriação e

objetivação da linguagem escrita, assegurando o desenvolvimento pleno e integral das capacidades infantis.

Ainda que o arcabouço teórico-metodológico do ProLEEI (2025-2026) — alicerçado na imersão das crianças nas culturas do escrito e na linguagem — objete formalmente a antecipação de conteúdos da escolarização primária, sua implementação não está imune a tensões. A dicotomia entre a rejeição explícita ao pragmatismo conteudista e a manutenção de uma estrutura que, por vezes, tangencia a lógica das competências, instaura um campo de disputa conceitual na práxis docente. Nesse sentido, observa-se a presença de correntes que tendem a submeter a educação da infância a racionalidades vinculadas à lógica do desempenho e da produtividade educacional. Mello (2010) ainda alerta sobre a importância de apresentar a escrita às crianças como elemento cultural complexo, encharcado de sentido e significado histórico-cultural, que possa ser utilizada como instrumento de necessidade de registro pela criança. A aceleração dos conteúdos do Ensino Fundamental já na Educação Infantil, além de significar uma fragmentação e interrupção no processo contínuo e progressivo de formação e desenvolvimento da criança nessa etapa da vida, caracteriza um sério problema pedagógico em descaracterizar o sentido e a função sociocultural da origem histórica das práticas da escrita pela humanidade, ou seja, "a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço" (Mello, 2010, p.182).

Apesar de o ProLEEI não compcatuar com o aligeiramento da educação formal na Educação Infantil e, ainda, contrapor-se com veemência a esses processos que geram a descaracterização do sentido da escola da primeira infância, discute-se os impactos de orientações que evidenciam a introdução de conteúdos curriculares do Ensino Fundamental já, ainda, na Educação Infantil nas políticas educacionais, ao destacar-se, com Libâneo (2020), que reformas educacionais inspiradas em princípios neoliberais frequentemente introduzem mecanismos de regulação baseados na exigência de resultados mensuráveis e na padronização de práticas pedagógicas.

Em pesquisas empíricas sobre o funcionamento das escolas, o autor evidencia que tais políticas, embora anunciadas como estratégias de melhoria da qualidade da educação, podem produzir formas de qualidade restrita, limitando as possibilidades de desenvolvimento humano promovidas pela escola. Nessa perspectiva, a centralidade atribuída a indicadores de desempenho e metas de aprendizagem pode induzir processos de escolarização precoce que desconsideram as especificidades do desenvolvimento infantil.

Com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a compreensão do desenvolvimento humano exige considerar as relações entre o sujeito e as atividades socialmente constituídas nas diferentes etapas da vida. Conforme destaca Clarindo (2015), a análise do desenvolvimento infantil requer compreender os nexos que estruturam a relação da criança com a realidade, identificando quais atividades assumem papel central na apropriação das produções culturais da humanidade. Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que cada etapa do desenvolvimento possui formas de atividade predominantes que orientam a constituição dos processos psíquicos.

Na perspectiva de Leontiev (1988), essas atividades são denominadas atividades principais, compreendidas como aquelas que dirigem os avanços no desenvolvimento psíquico em determinado momento da vida do sujeito. A atividade principal caracteriza-se por três atributos fundamentais: em primeiro lugar, ela se origina de outras formas de atividade e, simultaneamente, dá origem a novas formas de atuação humana; em segundo lugar, constitui base para a formação e reorganização de processos psíquicos específicos; e, em terceiro lugar, está diretamente relacionada às mudanças psicológicas mais significativas que ocorrem na personalidade da criança.

No caso da infância, uma das atividades principais é o brincar, entendido como forma privilegiada de apropriação da realidade social e cultural. É por meio da brincadeira e do jogo de papéis sociais que a criança amplia suas possibilidades de interação com o mundo, desenvolvendo capacidades simbólicas, cognitivas e

sociais que posteriormente constituirão a base para a atividade de estudo. Dessa forma, a antecipação de práticas escolares formais para a Educação Infantil pode interferir na organização dessas atividades fundamentais, deslocando o foco do processo educativo para objetivos que não correspondem às necessidades de desenvolvimento próprias dessa etapa da vida.

Compreender o caráter histórico das atividades humanas implica reconhecer que o desenvolvimento intelectual não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas se materializa na medida em que o sujeito participa de diferentes formas de atividade socialmente organizadas. Assim, o desenvolvimento humano resulta da apropriação progressiva das práticas culturais produzidas historicamente pela humanidade, processo que se efetiva sempre na e pela atividade. Sob essa perspectiva, a defesa de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral das crianças exige a valorização de experiências pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e que promovam a ampliação das possibilidades de interação, imaginação, criação e participação cultural das crianças.

Considerações finais

A análise realizada neste capítulo evidencia a importância da formação continuada de professores da Educação Infantil para a garantia do desenvolvimento pleno das crianças. A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o acesso às produções culturais e às experiências formativas mediadas por professores qualificados constitui condição essencial para o processo de humanização infantil.

Nesse contexto, a formação nacional vinculada à proposta Leitura e Escrita na Educação Infantil, desenvolvida em 2024, representou um avanço significativo nas políticas públicas de formação docente, ao promover uma ampla mobilização de professores, pesquisadores e instituições educativas em torno do desenvolvimento da linguagem na primeira infância.

Desse modo, almeja-se que a formação, do ciclo ProLEEI 2025-2026, mantenha importantes princípios pedagógicos, que reside, primordialmente, na sua capacidade de tensionar a dicotomia entre o cuidar e o educar, ao qualificar a práxis docente para uma imersão ética e estética das crianças na cultura escrita. Ao distanciar-se de modelos puramente instrumentais ou mecânicos, assumindo um caráter estratégico para a preservação das especificidades da primeira infância, promovendo a reflexão crítica do professor sobre o seu papel na proposição de mediações das crianças com a cultura humana, na constituição das funções psíquicas superiores e na humanização dos sujeitos em seus primeiros anos de escolarização.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que as políticas públicas voltadas à formação de professores da Educação Infantil sejam estruturadas de modo a assegurar processos formativos contínuos, intensos e articulados com as universidades, favorecendo a constituição de comunidades de estudo e reflexão pedagógica entre os docentes.

Somente por meio de políticas de formação que valorizem o professor como sujeito intelectual de sua prática será possível fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a democratização da cultura e com o desenvolvimento pleno das crianças na Educação Infantil brasileira.

Em tempos de disputas acirradas acerca do papel da Educação Infantil, da docência na primeira etapa da Educação Básica, da relação entre Educação Infantil e alfabetização, o LEEI e o ProLEEI devem se afirmar como tempo-espaço de resistência e de transformação da ação pedagógica como processo de humanização e de pertencimento, de modo a possibilitar a ampliação de horizontes e possibilidades de educação desenvolvente e humanizadora no território brasileiro. Reitera-se a importância de uma experiência de desenvolvimento profissional que reafirma a Educação Infantil como campo de produção de conhecimento, de pesquisa e de invenção pedagógica (Bitencourt *et al.,* 2026).

Nesse sentido, defender políticas de formação docente comprometidas com os fundamentos da Educação Infantil implica também resistir à antecipação de práticas escolares que desconsideram as atividades principais do desenvolvimento infantil. À luz da Teoria Histórico-Cultural, reconhecer o papel do brincar, da interação e da participação cultural na constituição do psiquismo humano constitui condição essencial para a construção de práticas pedagógicas que efetivamente promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

ABRAMOWICZ, A.; KRAMER, S. Afinal para que serve a Educação Infantil?. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1–11, 2023. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22414. Acesso em: 5 mai. 2025.

ANDRADE, B. L. C. *et al*. Cuidar, Escutar, Narrar: contribuições e desafios do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - UFMG. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 35, n. 1, 2026. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/20549. Acesso em: 1 mai. 2026.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, 2001. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm. Acesso em: 28 abr. 2026.

BORGES, J. D. G.; SILVA, R. F. da. Educação infantil e infâncias nas formações do LEEI/MS: sentidos em circulação. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 35, n. 1, 2026. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/20456. Acesso em: 1 mai. 2026.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org.). **Leitura e escrita na Educação Infantil**. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 11.556**, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:** diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 85**, de 31 de janeiro de 2025. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI). Brasília: MEC, 2025.

CLARINDO, C. B. da S. **Atividade de estudo como fundamento do Desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2015.

DUARTE, N. Apresentação. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultural Acadêmica, 2010, p.7-12.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35- 40, dez. 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004. Acesso em: 21 abr. 2026.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. de S. Linguagem escrita e Educação Infantil: desafios para a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 1157-1174, 2017.

LEEI - **Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Faculdade de Educação.

LEONTIEV. A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOSTKII, L. S. *et al*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**.

LIBÂNEO, J. C. **Escola, currículo e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2020.

MARQUES, V. D.; SANTOS, de A. S. Reflexões sobre a prática docente na experiência das formadoras municipais do LEEI Sul. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 35, n. 1, 2026. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/20593. Acesso em: 1 mai. 2026.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola tual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2 ed. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 181-192.

OLIVEIRA, A. da S. de. **Ser docente na Educação Infantil:** entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre especificidades da docência na infância. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

PERRUSI BRANDÃO, A. C. *et al*. Registros do "Trabalho de percurso" no LEEI/Pernambuco: conexões entre a formação docente e as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 35, n. 1, 2026. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/20307. Acesso em: 1 mai. 2026.

SILVA, F. D. A.; SIGNORELLI, G. Entrevista - Leitura e escrita na primeira infância: diálogos sobre políticas públicas, pesquisa e formação docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 515–528, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-62532. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62532. Acesso em: 5 mai. 2026.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

OS FIOS DA ESCRITA NO ProLEEI 2024: A ESCRITA NARRATIVA E A TESSITURA DA PROFESSORA-AUTORA NO POLO UNICAMP

Heloísa Helena Dias Martins Proença
Renata Barroso de Siqueira Frauendorf
Guilherme do Val Toledo Prado

Introdução

Este capítulo nasce da experiência vivida no ProLEEI 2024, no Polo Unicamp, e toma como fonte os registros narrativos produzidos por formadoras municipais e professoras cursistas ao longo do percurso formativo. Mais do que relatar ações desenvolvidas em uma formação continuada, o objetivo deste capítulo é refletir, a partir da experiência do ProLEEI 2024, no Polo Unicamp, como as práticas formativas centradas na literatura, nas tertúlias, na escrita narrativa de diários, memórias de encontros e na reflexão sobre as culturas do escrito contribuíram para a formação das professoras e para a ressignificação das práticas de leitura e escrita com crianças da Educação Infantil. Ao ler, narrar, ouvir, registrar e partilhar sentidos, a professora amplia sua própria relação com a linguagem e, consequentemente, qualifica as oportunidades oferecidas às crianças para participarem de práticas sociais de leitura e escrita, sem reduzir a Educação Infantil à um período para antecipação da alfabetização. Esse mesmo alargamento da relação com a linguagem ocorre com a formadora na relação com outras formadoras, no caso da formadora estadual, e com professoras, no caso da formadora municipal.

Para isso, o texto se organiza em quatro movimentos integrados. No primeiro, apresentamos o ProLEEI 2024 no Polo Unicamp como percurso formativo narrativo, destacando a produção dos diários de campo e as escritas de si como alicerces

desse processo. No segundo, discutimos a professora que escreve como um sujeito em formação que, ao documentar o vivido, é atravessada por memórias, repertórios e profundos deslocamentos de si. No terceiro, analisamos as tertúlias literárias como dispositivos estéticos que alimentam a autoria docente e a compreensão da mediação literária. No quarto, examinamos como a constituição dessa professora-autora reflete no chão da escola, reverberando no trabalho das professoras cursistas com as crianças, especialmente nas práticas de leitura, de escrita, de escuta e na valorização da bibliodiversidade.

O ProLEEI 2024 no Polo Unicamp como percurso formativo

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, tem como objetivo promover práticas que desenvolvam a oralidade, a leitura e a escrita na primeira infância, ao mesmo tempo em que fortalece a formação de professoras da Educação Infantil em todo o Brasil. Instituído em 2024, o programa é realizado em regime de colaboração entre União, estados, municípios e universidades públicas, alcançando ampla abrangência nacional. Nesse contexto, destaca-se o polo da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na Região Sudeste, que em 2024, foi responsável pela formação de profissionais de 78 municípios, envolvendo 6.405 professoras cursistas, 161 formadoras municipais e 8 formadoras estaduais, distribuídas em 8 polos regionais de formação, organizadas em uma estrutura colaborativa de desenvolvimento profissional contínuo. Para as reflexões tecidas neste capítulo, tomamos como foco o *corpus* documental de um desses recortes territoriais: o Polo 3 da Unicamp, um dos maiores. Este agrupamento abrangeu o trabalho formativo desenvolvido em catorze municípios do interior paulista: Atibaia, Bom Jesus dos Perdões, Bragança Paulista, Indaiatuba, Joanópolis, Morungaba, Nazaré Paulista, Pedra Bela, Pinhalzinho, Piracaia, Socorro, Tuiuti, Valinhos e Vinhedo. A materialidade que sustenta a nossa reflexão

constitui-se pelos registros produzidos nesse território, englobando a documentação da formadora estadual, os diários de campo das formadoras municipais e as narrativas das professoras cursistas.

A experiência do ProLEEI 2024 no Polo Unicamp foi marcada por um modo de organização formativa que se constituiu como percurso de leitura, escuta, memória, escrita e reflexão sobre a prática tanto das formadoras estaduais e municipais, quanto das professoras cursistas. Um processo que contribuiu para revelar que os encontros foram planejados com intencionalidade estética e pedagógica, buscando produzir ambiências (Ceppi; Zini, 2013; Barbosa; Horn, 2001) capazes de convocar as professoras e formadoras não apenas ao estudo, mas também à experiência sensível com livros, objetos, imagens, aromas, músicas, narrativas e memórias da infância. Nesse contexto, compreendemos a atuação da universidade como presença escutante e participante, e não unicamente como centro irradiador de saberes (Frauendorf; Rosa; Santos, 2024).

Nessa perspectiva de uma formação *escutante*, a escrita narrativa assumiu um lugar estruturante, materializada de modo especial na produção dos diários de campo e na escrita das memórias dos encontros. Mais do que instrumentos de acompanhamento burocrático, esses registros se consolidaram como fonte formativa e para compreender o lugar que essas escritas, de natureza narrativa, ocupam no percurso de formação, é preciso olhar para a escrita de si como produtora de conhecimento. Como expressam Santos, Beck e Dalcin (2025), o registro narrativo de cada encontro compõe uma "coleção de memórias" nas quais se narra para registrar o vivido, em versos e em prosas, noticiando o que é aprendido de forma colaborativa. A escrita das memórias dos encontros ultrapassa a mera descrição de atividades; ela tem o propósito de dar sentido aos novos saberes construídos entre pares, instituindo uma *comunidade narradora*. Esclarecemos que a ideia de *comunidade narradora* refere-se a um coletivo formativo que se constitui pela partilha de narrativas (auto)biográficas sobre o cotidiano docente, promovendo o diálogo entre saberes escolares e

acadêmicos. Ao tomar a experiência vivida como matéria de reflexão, possibilita a articulação entre dimensões individuais e coletivas, em sua inscrição histórico-social. Nesse processo, as narrativas são ressignificadas e incorporadas às práticas, produzindo aprendizagens e fortalecendo modos de ser professora (Duarte, 2025). É nesse ato coletivo de rememorar e partilhar a palavra escrita que as professoras cursistas marcam o sentido de pertencimento e fortalecem a identidade do grupo.

O diário de campo, em estreito diálogo com essas memórias, consolida-se como o espaço privilegiado da *professora que escreve* e elabora a sua prática. A formadora escreve e também coleciona as escritas das professoras cursistas que ao escreverem, sabem que suas escritas farão parte de uma coleção de registros que ajudará a compor o diário de campo na formadora. Ao registrar narrativamente as interações, os imprevistos e os assombros do cotidiano, a formadora e a professora cursista exercem a "reflexão na ação" (Schön, 2000 *apud* Santos; Beck; Dalcin, 2025). A escrita transforma-se, assim, em um documento histórico e pedagógico que dá a ver o acontecido reflexivamente. Nessa travessia, os cadernos-diários revelam-se como um "*corpo em processo*" (Frauendorf; Rosa; Santos, 2024), uma escritura viva em que a própria formação se converte num campo de criação ética e estética. É exatamente nas linhas detalhadas desses registros que a intencionalidade da mediação ganha contornos visíveis. Por exemplo, a preparação dos espaços que aparece como parte da própria proposta formativa, em uma das possíveis lentes de interpretação e observação dos diários de campo. Nesse caso a materialidade acolhedora atuou como a primeira etapa do processo de escuta e deslocamento como relata a formadora Vanessa Moreno (2024), do polo de Atibaia-SP:

> Trabalhando com a homologia dos processos, preparei o espaço transformando o auditório num espaço acolhedor para receber as professoras com um grande semicírculo, mesa com livros e lugar para colocar o objeto de memória da infância. As professoras criaram

> pontos em comum, ao falar e ouvir sobre as alegrias, dores e saudades das colegas (Moreno, 2024).

A formadora Aline Santos (2024), de Vinhedo-SP, também registra a força dessa intencionalidade ao descrever o cuidado com a recepção em seus encontros, marcados por "obras de arte que retratam crianças leitoras, mesa com repertório de livros infantis [...] e diferentes aromas espalhados no espaço", além da montagem de um "varal com imagens de diferentes infâncias". Essa dimensão material e simbólica do espaço não é acessória: ela sustenta a compreensão de que a formação docente também se faz pelo cuidado estético, pela escuta do outro e pela criação de condições para que a palavra circule.

Os registros mostram ainda como a escrita passou a ocupar um lugar central no percurso formativo. Narrativas sobre a constituição docente, de memórias dos encontros, fragmentos de notícias da prática, registros nos trabalhos de percurso, e em diários de campo bem como escritas avaliativas possibilitaram acompanhar as transformações vividas pelas participantes. A documentação da formação não se restringiu a comprovar a realização de atividades, mas constituiu uma forma de elaborar o vivido, revisitar experiências e produzir conhecimento sobre a prática. A centralidade dessa reflexão dialógica é mencionada pela professora cursista Jamila Lousi Albertin Guerrero (2024), de uma das escolas municipais do município de Atibaia-SP, que registrou no seu texto narrativo de avaliação da formação que participou:

> As atividades, dinâmicas em grupo e tertúlias literárias trouxeram novas perspectivas sobre a presença da leitura e da escrita no cotidiano infantil, sendo fundamentais para que eu refletisse minha prática e criar experiências que respeitem e valorizem as identidades das crianças (Guerrero, 2024).

Da mesma forma, o resgate das memórias por meio da escrita possibilitou mudanças significativas. Nas palavras da cursista

Fabiana Arielo (2024), do município de Vinhedo-SP, "*Essa experiência vivida no curso foi de muita aprendizagem e recordações, nos fez voltar a nossa infância, relembrar momentos bons. Refletir sobre a nossa prática e o que não cabe mais para Educação infantil*".

Assumir o ProLEEI 2024, como percurso formativo narrativo significa reconhecer que a formação se deu em camadas. Houve estudo teórico, discussão conceitual e proposição de práticas, mas houve também encontro entre trajetórias, rememoração da infância, leitura literária compartilhada, reflexão sobre as condições institucionais e construção de pertencimento. Como sintetizou com precisão a formadora Daiana Prado (2024), de Indaiatuba-SP, o processo exigiu um mergulho amplo que impactou três dimensões:

> Passamos por uma formação pessoal, profissional e institucional; pessoal quando revivemos memórias felizes e doloridas, mexemos em feridas e ressignificamos algumas experiências ao entender a literatura como arte; profissional ao aprofundarmos os estudos acerca das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil diante da perspectiva dialógica; e institucional quando transformamos a nossa necessidade pedagógica em políticas públicas (Prado, 2024).

É nesse entrelaçamento que se localiza a potência da experiência analisada neste capítulo, confirmando que em percursos genuinamente formativos como os vivenciados no ProLEEI Polo Unicamp, a descoberta reflexiva de cada docente prova que "a andança é mais importante que a chegada" (Santos, 2024). Voltar aos registros das participantes da formação nos ajudou a destacar que o cuidado sensível com o espaço atuou como um silencioso convite à palavra. Quando a roda se forma e a escuta se instaura, o diário deixa de ser um suporte de anotações para se tornar a própria morada do vivido, por isso narrar faz tanto sentido para o grupo. Escrever sobre os afetos, os espantos e as miudezas dos encontros transformam o registro da prática em uma genuína experiência de autoria. Nesse percurso narrativo, ao olhar para o outro e para o cotidiano, a professora e a formadora,

inevitavelmente, encontra a si mesma. Assumir essa escrita exige coragem para revisitar as próprias raízes, deflagrando memórias e deslocamentos que a literatura provoca na constituição docente, e esses são os fios que puxaremos a seguir.

Uma comunidade narradora: memórias, literatura e deslocamentos de si

Em continuidade ao reconhecimento da escrita narrativa das formadoras municipais e das professoras como caminho para fortalecer ações leitoras e escritoras autorais com as crianças, é importante destacar que a base que estruturou as estratégias formativas do ProLEEI no Polo Unicamp ancorou-se em uma premissa amplamente debatida nos cadernos do programa (Brasil, 2016): a impossibilidade de formar crianças leitoras de literatura e crianças que escrevem, mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, sem antes consolidar a professora, ela mesma, como uma leitora e escritora (Baptista *et al*., 2016).

Historicamente, a formação docente tem negligenciado as dimensões estéticas e autorais da linguagem, tratando a leitura e a escrita de forma instrumentalizada. Para romper com esse ciclo, o percurso revelou que o mergulho genuíno nas culturas do escrito (Galvão, 2016) exige das educadoras um profundo deslocamento de si, iniciado pelo resgate de suas próprias memórias afetivas e escolares.

Foi a partir dessa compreensão que desenhamos algumas das propostas formativas vivenciadas no polo Unicamp, orientadas pela aposta na escrita de si como dispositivo de formação. Vale ressaltar que nossa experiência em metodologias narrativas de pesquisas e formação, desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC, na Faculdade de Educação da Unicamp, sustentam essa decisão e essa escolha metodológica (Prado, 2026).

Ao serem convidadas a materializar na escrita as narrativas sobre suas histórias de vida, movidas pela provocação "Como me

tornei professora?", e ao partilharem objetos pessoais que diziam de si e de suas infâncias nos encontros, a escrita deixou de ser apenas um meio de registro para se tornar uma experiência de reinvenção. As educadoras revisitaram suas matrizes identitárias e assumiram-se, corajosamente, como *professoras que escrevem*. A formadora Marcela Camata Martinho (2024), do polo de Atibaia-SP, registrou a potência desse momento de escuta atenta e coletiva em seu Diário de Campo dos encontros formativos de 2024: "*Durante a leitura das narrativas, fui profundamente tocada. Descobri histórias de luta, superação, preconceito e conquistas que antes eram desconhecidas*".

Esse movimento apresentou uma dimensão intensamente pessoal do percurso, na qual as materialidades trazidas das experiências pessoais e profissionais fizeram emergir memórias involuntárias. Cenas, sentimentos, afetos, muitos dos quais já esquecidos e soterrados, que vieram a explodir a partir de imagens, cheiros, objetos, ofertados pelas próprias participantes.

Para Walter Benjamin (1987), essas memórias que lampejam sem controle prévio constituem experiências potentes e transformadoras, justamente por seu caráter transgressor: emergem de forma desordenada, imprevisível e livres da linearidade do tempo cronológico.

Nessa direção, a formadora Daiana Prado (2024), do município de Indaiatuba-SP, destacou como a partilha reiterou que a história individual transborda para o coletivo: "*Um simples objeto é mais que uma produção humana [...] Encontramos nele muitas histórias, muitas memórias, muitos sentimentos, muitos significados, muitas experiências, muitas saudades... Encontramos nele vidas compartilhadas*".

A reflexão produzida por Daiana nos diz o quanto esse tempo formativo dedicado à partilha de memória individual de experiências vividas, é potente. Ao narrar experiências vividas, as professoras cursistas revelam que tais memórias não são apenas pessoais, mas constituem-se como construções histórico-sociais, carregadas de indícios e vestígios dos coletivos, pessoas, tempos e

espaços com os quais se relacionaram ao longo da vida (Frauendorf, 2023).

Sendo assim é possível afirmar o impacto existencial desse processo formativo que transparece de forma poética e sensível na narrativa de avaliação redigida por uma professora cursista do grupo da Formadora Marcela de Atibaia-SP que se autointitulou "uma sonhadora comum". Ao dimensionar sua trajetória, ela descreve um genuíno deslocamento existencial provocado pela formação:

> Minha jornada no LEEI começou como convite para um grande espetáculo. [...] O LEEI não era o que eu esperava. Era muito mais. A cada cena, encontrei algo que eu nem sabia estar buscando: a mim mesma. Redescobri minha história, percorri as raízes que me fizeram professora e reavivei os sonhos que há tempos me impulsionam. Cada encontro era como um ensaio delicado, em que passos me conduziam a memórias escondidas, quase esquecidas, mas fundamentais para meu reencontro. Vi a criança que um dia fui, há tanto abandonada nos bastidores. Voltei a escrever - não mais apenas como parte do roteiro de obrigações diárias, mas pelo simples prazer de deixar as palavras dançarem novamente (Professora cursista; Martinho, 2024).

Nesse cenário de descoberta, as tertúlias literárias também consolidaram-se como um verdadeiro divisor de águas formativo. Diferente da leitura didatizada, as tertúlias permitiram que as professoras se afetassem pela experiência estética. Mais do que um espaço de fruição, esses encontros entre leitoras funcionaram como catalisadores do processo reflexivo e contribuíram para a *formação escritora* das participantes. Ao experimentarem a literatura em sua radical função estética, formadoras e cursistas constituíram-se como "leitores-autores" (Brasil, 2016), sujeitos que, atravessados pela força da palavra literária, sentem a necessidade de elaborar e expressar suas próprias interpretações sobre o mundo e sobre a docência. No contato com os textos de João Anzanello Carrascoza (2022), por exemplo, o grupo foi levado a uma reflexão íntima e

profunda. A formadora Vanessa Moreno (2024), do município de Atibaia-SP, relata que o conto "Umbilical" impactou imensamente o grupo de professoras e "*levou algumas cursistas às lágrimas no momento que elas teceram comentários na tertúlia literária*", impressionadas com o quanto a literatura mobilizou lembranças sobre a maternidade e seus próprios filhos.

Além do mergulho subjetivo, as tertúlias também foram referência para deslocamentos éticos e políticos inadiáveis. A leitura do conto *Metamorfose* presente no livro *Leite do Peito* de Geni Guimarães (2024) provocou intensas reflexões na área externa de um dos encontros, em que o impacto das palavras fez com que as professoras revelassem alguns momentos diante de falas e atitudes racistas que já presenciaram e falassem abertamente sobre tristeza, dor, vergonha e falta de conhecimento da educação antirracista dentro da escola. Esse aprofundamento na diversidade literária continuou com autoras como Chimamanda Ngozi Adichie (2019), cujas reflexões sobre "o perigo de uma história única" alertaram o grupo para a necessidade de desconstruir estereótipos desde a primeira infância.

O desfecho desse percurso entre ler, refletir e escrever encontrou na obra de Conceição Evaristo (2014), um importante elo para o fortalecimento da autoria docente. Ao conhecerem o conceito de "escrevivência" (Evaristo, 2021), as professoras e formadoras compreenderam que a escrita de si não se esgota no indivíduo, mas carrega a vivência de uma coletividade. A leitura literária impulsionou, assim, a coragem para registrar a própria história. Uma das formadoras municipais do Polo 3 (Martinho, 2024) explicita no seu diário de bordo que uma das professoras cursista da sua turma registrou que o contato com as obras de Conceição Evaristo resgatou a vontade de ler de forma contínua e, também, de escrever sobre a sua prática: "*As obras de Evaristo resgatam a cultura negra nos deixando apaixonados por essa literatura, sendo papel da escola acolher todas essas culturas de ambas as classes sociais ampliando seus repertórios*".

Nos encontros formativos do ProLEEI 2024, nas vivências partilhadas em cada um dos polos com formadoras estaduais, formadoras municipais e professoras cursistas, compreendemos que, antes de focar em estratégias metodológicas de formação do leitor, é preciso devolver à educadora o encantamento pela arte da palavra. A literatura mostrou-se potente nesse cenário não porque apresenta respostas prontas para problemas, dilemas e situações de formação, mas porque contribui para que as profissionais da educação possam pensar juntas as questões da vida, promovendo, nas palavras da formadora Vanessa Moreno (2024), "uma grande virada de chave". É a experiência estética que liberta a educadora de uma postura puramente conteudista, permitindo-lhe experimentar os momentos de ouvir, de falar e de se emocionar, para então repensar outras formas de vivenciar a leitura nos seus contextos profissionais.

Esse movimento de encantamento e afetação a partir das experiências leitoras possibilita à professora revisitar o passado para ressignificar o presente, em um verdadeiro movimento Sankofa. A formadora Daiana Prado (2024), do município de Indaiatuba-SP, sintetiza a densidade dessa premissa em seus registros: "*Não é apenas um livro, apenas uma história... A partir de uma leitura pensamos sobre a nossa própria infância; sobre as memórias que influenciam a nossa constituição como professoras e consequentemente a ação docente*" (Prado, 2024).

A reverberação desse investimento na *professora-leitora* como condição inegociável para a autoria e para a mediação literária fica evidente nas próprias avaliações do curso. A professora cursista Sandra, do município de Vinhedo-SP, descreve o impacto das tertúlias em sua identidade profissional e na organização dos espaços de sua escola:

> A formação do LEEI trouxe algumas constatações sobre o que acredito no trabalho de leitura e escrita com as crianças [...]. Entre elas, está que para formar leitores, eu preciso ser uma leitora [...]. As tertúlias literárias [...] mexeram com meus sentimentos, com meu

> pensar... Me provocaram a pensar no acervo que tenho em minha escola e me ajudaram a ampliar esse acervo com obras belíssimas [...]. Enfim, saio desta formação muito mais empoderada sobre o lugar que a leitura e a escrita ocupam na Educação Infantil (Santos, 2024).

A constatação de Sandra dá a ver a força de um processo formativo que indissocia o ato de ler do ato de escrever e o concebe como um direito e não a uma simples aquisição de uma técnica. Ao registrar suas memórias, partilhar afetos e sensibilidades nas tertúlias e documentar as miudezas do cotidiano, a professora cursista assume seu lugar de autoria. A *professora que escreve* deixa de ser aquela que apenas preenche formulários burocráticos para se tornar a investigadora e narradora da própria docência (Freire, 2010). Esse empoderamento estético e narrativo transborda, inevitavelmente, para o chão da escola. Quando a professora compreende a urgência da literatura e da autoria na sua própria constituição, ela passa a olhar para a organização dos espaços, para a escolha do acervo e para as práticas de leitura e escrita com uma nova intencionalidade. Afinal, como essa professora-autora, agora transformada pela experiência da palavra e pela escrita de si, medeia o encontro das infâncias com a literatura? É esse o fio que passaremos a tecer no próximo movimento.

Tertúlias literárias e isomorfismo pedagógico: viver a experiência de leitura e escrita para compreender a mediação leitora e escritora com as crianças

Entre os dispositivos formativos vividos no ProLEEI 2024, as tertúlias literárias ocupam lugar importante para uma imersão nas culturas do escrito. Elas possibilitaram que as professoras experimentassem, como leitoras adultas, uma prática de leitura compartilhada marcada pela escuta, pela circulação da palavra, pela interpretação plural e pela abertura aos afetos produzidos pelo texto literário. Esse aspecto é fundamental, pois uma professora que vive experiências potentes de leitura tem mais condições de

compreender a mediação literária para além da condução de perguntas, da verificação de compreensão, da busca por respostas previamente esperadas ou do ensino mecânico de letras e palavras.

Nas tertúlias, o texto literário não aparece como pretexto para ensinar conteúdos, mas como obra capaz de provocar deslocamentos de percepção de si e de mundo. Textos de autoras como Geni Guimarães e Chimamanda Ngozi Adichie (2019), bem como obras de literatura infantil e textos vinculados às culturas negras, indígenas e populares, abriram conversas sobre racismo, pertencimento, infância, histórias únicas, representatividade, diversidade cultural e direito à literatura. A leitura compartilhada, nesse contexto, tornou-se uma experiência ética, estética e política. Quando lemos os trabalhos de percurso das professoras cursistas[1], essa mudança de paradigma é capturada com precisão no registro da cursista Daniele Monteiro Corrêa Calixto (Turma 3, Atibaia-SP), ao constatar que a formação a ajudou a promover o diálogo intercultural, evitando a "disseminação da chamada história única, ideia apresentada pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie" (Calixto, 2024). Para a professora, o curso desvelou que "*o ato de ler e escrever transcende o ensino mecânico*" e precisa "*ser mediado por experiências significativas, que respeitem a curiosidade e criatividade das crianças*" (Calixto, 2024).

O isomorfismo pedagógico (Niza, 2018), nesse caso, precisa ser compreendido com cuidado. Não se trata de supor que as professoras reproduzirão com as crianças, de modo direto, aquilo que viveram na formação. A potência está em outro lugar: ao experimentar a tertúlia, a professora compreende, subjetivamente, alguns princípios fundamentais da mediação. Ela percebe a importância da escolha do texto, da preparação do ambiente, do tempo para escutar, da possibilidade de interpretar de modos diferentes, da relação entre literatura e vida, e do respeito às vozes

[1] Os trabalhos de percurso realizados pelas professoras cursistas no decorrer do programa, estão registrados na plataforma de repositório dos materiais e possuem cessão e uso e publicação autorizadas conforme as normas do programa.

e aos silêncios, que emergem na roda. É essa compreensão profunda, de uma mesma forma pedagógica comprometida com os fazeres de seus participantes (Niza, 2018), que permite às educadoras transformarem o cotidiano escolar em um espaço vivo das culturas do escrito, como demonstram os *Trabalhos de Percurso* elaborados pelas participantes do polo.

Quando a professora vivencia o protagonismo na leitura e na escrita, ela passa a enxergar as crianças como sujeitos autores de suas próprias narrativas. No *Trabalho de Percurso* da cursista Ana Paula Miguel Peres, do polo de Vinhedo-SP, a brincadeira e a escrita se entrelaçam de forma orgânica. Ao documentar uma brincadeira livre, a professora relata o momento em que as meninas produzem desenhos e, autonomamente, decidem criar e recortar "*envelopes*" de papel para guardar as produções, justificando que "*cada um recorta o seu e faz o seu envelope, porque senão na hora de guardar mistura tudo*" (Peres, 2024). A professora que observa essa cena, munida do referencial do programa, reconhece ali a criança ativa, produtora de conhecimento, apropriando-se dos usos sociais da escrita e da leitura. Em outro movimento isomórfico, a cursista Cristiane Rossi de Oliveira Pintão, também de Vinhedo-SP, relata a criação da "*Maloteca*", uma mala literária que visita a casa das crianças. A prática rompe os muros da escola ao convidar a família não apenas a ler junto, mas a se inserir nas culturas do escrito por meio de uma devolutiva registrada em um caderno coletivo, mesclando "*anotações, fotos, desenhos e até comentários das crianças*" (Pintão, 2024).

Assim, a tertúlia literária e a documentação da prática funcionam como uma experiência de formação da professora leitora e escritora, e, ao mesmo tempo, como uma referência para a compreensão da prática pedagógica. Ela permite deslocar a pergunta "como fazer?" para outra mais exigente e formativa: "o que esta experiência me ajuda a compreender sobre a relação entre crianças, livros, palavras, imagens, escuta, famílias e produção de sentidos?".

Responder a essa provocação formativa exige da professora um olhar cuidadoso para as materialidades que sustentam a leitura e a escrita no chão da escola. Afinal, ao trabalhar "da mesma forma" essas culturas do escrito, não se dá no vazio; ela demanda uma intencionalidade rigorosa na escolha do acervo, na organização dos ambientes e na garantia da bibliodiversidade. Quando a educadora se apropria do seu lugar de autora e mediadora, ela compreende que os livros precisam, urgentemente, "sair das caixas" para habitar as rodas, as brincadeiras e os lares das crianças. É exatamente a construção dessa dimensão material, espacial e plural da mediação literária, o encontro físico e cotidiano com a diversidade da palavra, o fio que passaremos a tecer no próximo movimento.

Professoras que escrevem, educam crianças que escrevem

As narrativas avaliativas das professoras cursistas e os diários de campo das formadoras permitem observar indícios das reverberações do processo formativo no cotidiano pedagógico. Essas reverberações não devem ser compreendidas como resultados lineares ou imediatos, mas como movimentos de ressignificação que aparecem nas escolhas das professoras, na organização dos espaços, na ampliação dos acervos, na qualidade da mediação, na escuta das crianças e na valorização das diferentes culturas presentes na escola, ou seja, o transbordamento daquela professora-autora, a qual se redescobriu leitora e escritora, para a organização viva do seu trabalho pedagógico.

Em algumas narrativas, as professoras relatam que passaram a prestar mais atenção ao modo como realizavam a leitura para as crianças, percebendo maior envolvimento, pedidos de repetição de histórias e expectativa pelo momento da leitura. Em outras, aparece a compreensão de que a identidade leitora das crianças não se constrói apenas pelo ensino de técnicas, mas por meio de ambientes afetivos, seguros, culturalmente significativos e ricos em experiências com textos, livros, imagens e narrativas. A professora cursista Fernanda Karina da Silva Leme, do município de Pedra

Bela-SP, em sua narrativa, atesta a urgência dessa concepção: "*Na escola é primordial que se tenha um ambiente acolhedor, onde a criança se sinta à vontade [...] para estimular o conhecimento e a aprendizagem de formas diferentes, priorizando sempre o lúdico*" (Leme, 2024).

A bibliodiversidade também se revela como uma das reverberações mais potentes do percurso formativo. A discussão sobre a presença de autoras negras, autores indígenas, narrativas de diferentes culturas e obras de qualidade, leituras com diferentes finalidades, ampliou o olhar das professoras para os acervos oferecidos às crianças. Selecionar livros passou a ser entendido como gesto pedagógico e político, pois os livros comunicam formas de ver o mundo, representam ou silenciam sujeitos, afirmam ou rejeitam pertencimentos e podem ampliar as possibilidades de leitura de si e do outro. Nos encontros, o despertar para qualidade do acervo foi tamanha que a formadora Aline Santos (2024), do município de Vinhedo-SP destacou em seu diário o quanto as professoras cursistas "*relatam o desejo de aquisição dos materiais que são apresentados em nossos encontros*". Esse despertar e conhecimento construído sobre a importância da bibliodiversidade resultou na qualificação real dos acervos nas unidades. Esse movimento ético é confirmado também pelas cursistas ao avaliarem o impacto do repertório plural nas relações intraescolares. Como registra Leme (2024), o contato com diferentes perspectivas atesta que "*a diversidade cultural na educação infantil também é importante para que desenvolvam relações de respeito para um bom convívio*".

Por fim, os processos documentados nos Trabalhos de Percurso (TPs) tornam visível como a escrita da professora instiga e legitima a autoria da criança. Quando a educadora se propõe a narrar os miúdos acontecimentos do cotidiano, ela eleva a brincadeira infantil ao status de cultura. É o que se observa no Trabalho de Percurso da cursista Paula Fernanda dos Santos, de Vinhedo-SP. Ao registrar uma brincadeira no bosque da escola, a professora não apenas descreve a ação, mas constrói uma narrativa estética e sensível sobre as crianças que transformavam frutos e madeira em poções mágicas, atestando que "*o bosque se tornava o*

cenário de uma aventura encantada, onde a magia da infância se misturava com a realidade" (Santos, 2024). A professora que assume sua voz autoral na documentação pedagógica passa a reconhecer as crianças como sujeitos que leem, interpretam, narram, perguntam, produzem marcas e participam de práticas sociais de linguagem.

Os registros mostram ainda que as práticas de leitura e escrita passaram a ser pensadas em relação ao cotidiano vivo das crianças. Bilhetes, convites, registros de aprendizagem, rodas de conversa, recontos, leitura de imagens, exploração de livros ilustrados, análise de acervos e comunicação com famílias aparecem como possibilidades de compreender as culturas do escrito na Educação Infantil sem antecipar escolarizações indevidas. Nesse sentido, as crianças são reconhecidas como sujeitos que leem, interpretam, narram, perguntam, produzem marcas e participam de práticas sociais de linguagem. No Trabalho de Percurso da professora cursista Alessandra Oliveira de Lima, por exemplo, ao refletir sobre a transposição de uma prática cultural com sua turma para o ambiente familiar, constata em seu registro que "*a escolha da prática depende muito da intencionalidade"*, compreendendo que "*o professor deve servir como mediador da aprendizagem e não como transmissor*" (Lima, 2024). O percurso formativo torna visível portanto, a força indissociável dessa relação: professoras que escrevem educam crianças que escrevem. É aí que desejamos chegar.

A materialização dessas culturas do escrito no cotidiano revela que o direito da criança à literatura e à autoria está intrinsecamente ligado ao direito da professora à sua própria formação cultural. Como os registros revelaram, os efeitos do processo formativo não se resumem à aplicação mecânica de atividades, manifestando-se, sobretudo, como uma profunda transformação nos modos de olhar para as infâncias, para os acervos e para as narrativas presentes na escola. Ao constatarmos na prática que professoras que escrevem educam crianças que escrevem, consolidamos a premissa de que a experiência estética e literária não é complementar, mas uma condição inegociável para a docência. Diante da riqueza desses

deslocamentos provocados pelas memórias, pelas tertúlias e pela documentação, cabe-nos agora alinhavar os fios dessa jornada. Afinal, o que a vivência do ProLEEI 2024 no Polo Unicamp nos ensina definitivamente sobre a indissociabilidade entre ler, narrar, educar e cuidar?

Considerações finais

Retomando o objetivo que apresentamos para essa produção, o processo interpretativo que optamos por fazer sobre a experiência do ProLEEI 2024, no Polo Unicamp, nos permite afirmar que a formação leitora e escritora da professora cursista se constituiu como dimensão estruturante para a ressignificação das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Os registros interpretados indicam que o percurso formativo não se limitou à apresentação de estratégias, estudo teórico descontextualizado, orientações técnicas, ou leitura de PPT, mas produziu experiências de leitura, memória, escrita, escuta e diálogo capazes de deslocar modos de compreender a literatura, a infância e as culturas do escrito. Ao longo dos quatro movimentos deste texto, procuramos narrar como o resgate das sensibilidades docente e da formadora assim como o mergulho na própria identidade antecedem qualquer técnica metodológica e potencializam a formação leitora e escritora das educadoras, reverberando na formação das crianças na Educação Infantil.

As tertúlias literárias, os diários de campo, as narrativas das experiências, as narrativas avaliativas, as oficinas e os trabalhos de percurso mostram que a professora se forma leitora quando é convidada a ler, sentir, interpretar, conversar, registrar e reconstruir sentidos sobre aquilo que vive. Mais do que isso, ao assumir a autoria de sua própria história e ao adotar a escrita narrativa como prática de documentação das miudezas do cotidiano, a educadora compreende, por dentro, ou seja, na construção da sua subjetividade, o que significa participar ativamente das culturas do escrito. Essa experiência, quando elaborada coletivamente, reverbera nas práticas pedagógicas,

amplia a qualidade das mediações pedagógicas e favorece que as crianças tenham acesso a situações mais significativas de leitura, escrita e escuta, materializando a palavra literária em brincadeiras entre pares, projetos de partilha com as famílias e na garantia inegociável da bibliodiversidade.

Refletir sobre essa experiência revisitando os registros, as memórias e nossas próprias produções nos possibilita reconhecer que formar professoras leitoras e escritoras não é uma ação complementar à formação pedagógica. Trata-se de uma condição para que a escola de Educação Infantil possa garantir às crianças o direito de participar das culturas do escrito de modo sensível, plural, crítico e respeitoso às Infâncias. Os efeitos da formação não se configuram como aplicação direta de atividades, mas sim como transformação nos modos de olhar: olhar para os livros, para as crianças, para as famílias, para as culturas, para as histórias que circulam na escola e para aquelas que ainda precisam ser contadas.

Compreendemos, portanto, que um *isomorfismo pedagógico* mais potente que o programa alcançou não foi a mera reprodução de uma atividade, mas a transformação de uma postura formativa e educativa. A experiência do Polo Unicamp nos ajuda a dizer que a literatura e a escrita narrativa têm o poder de humanizar o espaço escolar e restituir à educadora o encantamento pela profissão. Afinal, como as vozes das cursistas e formadoras nos disseram, a garantia do direito à cultura escrita pelas crianças começa, inevitavelmente, na garantia do direito à palavra pela professora. Reafirmamos, assim, o fio condutor que teceu toda essa jornada formativa: professoras que registram seus percursos formativos educam crianças leitoras e escritoras em suas comunidades escolares.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARIELO, F**. Registro em Portfólio - Retratos e Narrativas**. Material produzido no contexto formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado no acervo da formadora Aline Santos. Vinhedo, 2024.

BAPTISTA, M. C. *et al*. (org.). Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil** (Caderno 1). Brasília: MEC/SEB, 2016.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C. M. *et al*. (org.). **Educação infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-80.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Obras Escolhidas. v.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. (org.). BAPTISTA, M. C. *et al*. Brasília: MEC/SEB, 2016.

CALIXTO, D. M. C. **Escrita de uma narrativa avaliativa - Turma 3**. Material produzido no contexto formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado na plataforma AVAMEC e Drive Coletivo do programa. Atibaia, 2024.

CARRASCOZA, J. A. **O volume do silêncio**. São Paulo: Tordesilhas, 2022.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

DUARTE, C. **Comunidade narradora:** uma formação continuada de professoras na Rede Municipal de Campinas. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/41912. Acesso em: 2 mai. 2026.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2021.

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

FRAUENDORF, R. B. de S. **De estrela a constelações:** investigação formação narrativa da formadora flâneuse de formadoras. 2023. 283f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2023.

FRAUENDORF, R. B. de S. *et al*. Os diários de campo no LEEI-Unicamp: "Escrevivências" dos modos de estar em formação. **XII Fala Outra Escola**. Campinas: FE/UNICAMP, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GALVÃO, A. M. de O. Crianças e cultura escrita. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil** Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 13-41. (Caderno 3: Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: práticas e interações).

GUERRERO, J. L. A. **Depoimento de cursista (EMEB do Complexo Educacional Prof° Nízio Vieira)**. Material produzido no contexto formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado no Diário de Campo de Vanessa Moreno. Atibaia, 2024.

GUIMARÃES, G. **Leite do peito**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2024.

LEME, F. K. da S. **Narrativa:** Como me tornei professora. Material produzido no contexto formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado na plataforma AVAMEC e Drive Coletivo do programa. 2024.

LIMA, A. O. de. **Registro Individual (7º Encontro) e Trabalho de Percurso**. Material produzido no contexto formativo do Programa

Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado na plataforma AVAMEC e Drive Coletivo do programa. 2024.

MARTINHO, M. C. **Diário de Campo - Turmas 1 e 2**. Material produzido no contexto formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado na plataforma AVAMEC e Drive Coletivo do programa. Atibaia, 2024.

MORENO, V. C. O. **Diário de Campo - Turma 3**. Material produzido no contexto formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado na plataforma AVAMEC e Drive Coletivo do programa. Atibaia, 2024.

NIZA, S. A formação de professores. **Revista Escola Moderna**, n. 6, série 6, Lisboa, 2018.

PERES, A. P. M. **Trabalho de Percurso** - LEEI/SUDESTE/ UNICAMP. Material produzido no contexto formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado na plataforma AVAMEC e Drive Coletivo do programa. Vinhedo, 2024.

PINTÃO, C. R. de O. **Trabalho de Percurso** - LEEI/SUDESTE/UNICAMP. Material produzido no contexto formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado na plataforma AVAMEC e Drive Coletivo do programa. Vinhedo, 2024.

PRADO, D. **Diário de bordo** - LEEI. Material produzido no contexto formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado na plataforma AVAMEC e Drive Coletivo do programa. Indaiatuba, 2024.

PRADO, G. do V. T. **Narrativas, Saberes e Conhecimentos:** possibilidades outras na formação de professoras e professores. Curitiba, Editora CRV, 2026.

SANTOS, A. **Diário de Campo** - Narrativas (Vol. 1 e 2). Material produzido no contexto formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado na plataforma AVAMEC e Drive Coletivo do programa. Vinhedo, 2024.

SANTOS, I. *et al*. Registro e memória: possibilidades de narrar o vivido na formação reflexiva. *In*: **LIVRO DE ATAS - VIII Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil (SLBEI) e IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação (CLABIE)**. Setúbal, Portugal: Instituto Politécnico de Setúbal, 2025, p. 178-184.

SANTOS, P. F. dos. **Trabalho de Percurso**. Material produzido no contexto formativo do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) - Polo Unicamp. Publicado na plataforma AVAMEC e Drive Coletivo do programa. Vinhedo, 2024.

A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Alexsandra Lucia de Andrade

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), integrante do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, sob coordenação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A experiência aqui analisada articula-se às ações formativas do programa, que orientam a compreensão da leitura e da escrita como práticas de linguagem inseridas em contextos culturais e sociais, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Nessa direção, compreender a criança como sujeito de direitos implica problematizar as experiências que lhe são oferecidas no contexto da Educação Infantil, especialmente no que se refere ao acesso à cultura e às práticas de linguagem. A infância, assim, é concebida como tempo de descobertas, produção de sentidos e construção de identidades, no qual as experiências vividas desempenham papel central na constituição dos sujeitos.

De acordo com Barbosa (2009), o cotidiano da Educação Infantil deve ser compreendido como espaço de vida, e não como mera preparação para etapas posteriores da escolarização. Tal perspectiva exige a valorização das múltiplas linguagens que emergem das interações entre as crianças, reconhecendo-as como formas legítimas de expressão, comunicação e construção de conhecimento.

Nesse contexto, a literatura assume papel fundamental, pois possibilita o acesso a diferentes formas de linguagem, ampliando o repertório cultural e simbólico das crianças. A linguagem, por sua

vez, constitui-se como mediadora das relações entre sujeito e mundo, permitindo que a criança interprete, narre, imagine e participe de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Entretanto, é necessário considerar que tais experiências não se distribuem de forma equitativa, uma vez que muitas crianças vivenciam contextos marcados por desigualdades no acesso aos bens culturais. Nesse cenário, a escola pública assume papel decisivo como espaço de democratização da cultura e de garantia do direito à literatura.

Nessa direção, ao reconhecer que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, conforme afirma Freire (1989), torna-se fundamental que as práticas pedagógicas articulem texto e contexto, possibilitando às crianças a construção de sentidos e a participação em práticas culturais significativas.

Este capítulo tem como objetivo analisar as possibilidades do trabalho com a literatura infantil na Educação Infantil, com ênfase na mediação docente e na formação de leitores, a partir de experiências desenvolvidas com crianças de quatro anos em uma instituição pública municipal.

A literatura infantil como prática cultural…

A literatura infantil constitui-se como uma prática cultural essencial na Educação Infantil, na medida em que possibilita às crianças o acesso a diferentes formas de linguagem, ampliando suas capacidades de imaginar, interpretar e atribuir sentidos ao mundo. Ao participar de experiências literárias, a criança não apenas escuta histórias, mas se insere em práticas sociais que envolvem a produção, circulação e interpretação de narrativas.

Nessa perspectiva, a literatura não pode ser reduzida a um recurso didático voltado à transmissão de conteúdos ou à normatização de comportamentos. Trata-se, antes, de uma experiência estética que mobiliza a sensibilidade, a imaginação e a capacidade interpretativa das crianças.

Conforme Colomer (2007), ler literatura na escola implica criar condições para que as crianças construam significados próprios a partir dos textos, participando ativamente da produção de sentidos. Nessa direção, dialoga-se com Candido (2011), ao compreender que a literatura constitui uma necessidade universal, fundamental à formação humana, sendo essencial tanto para o equilíbrio psíquico quanto para a organização social.

Assim, garantir o acesso à literatura na Educação Infantil não se configura como escolha pedagógica opcional, mas como direito das crianças, que deve ser assegurado por meio de práticas intencionais, sistemáticas e culturalmente significativas.

Mediação de leitura e experiência pedagógica

No cotidiano de uma turma de Educação Infantil em uma instituição pública municipal, a mediação de leitura configura-se como um espaço de experiência estética e de produção de sentidos, no qual as crianças se inserem em práticas de linguagem. A roda de conversa, elemento estruturante da rotina pedagógica, constitui-se como um contexto em que oralidade, escuta e imaginação se articulam, possibilitando que as crianças participem de forma ativa das experiências de leitura.

A experiência foi desenvolvida em uma turma composta por 16 crianças, com faixa etária de quatro anos, evidenciando como a organização intencional das práticas de leitura pode favorecer a relação das crianças com a linguagem e com a cultura escrita desde a Educação Infantil. As atividades foram integradas ao cotidiano da turma, especialmente nos momentos de roda e nas sessões de mediação literária, configurando-se como experiências recorrentes de encontro com os textos.

Inicialmente, as crianças eram convidadas a se organizar em roda, em um ambiente preparado de forma acolhedora, favorecendo a escuta, a atenção e a disponibilidade para a experiência literária. Antes da leitura, realizava-se a exploração da materialidade do livro, com atenção à capa e às ilustrações, criando

um espaço de antecipação e abertura para o imaginário, sem a pretensão de antecipar respostas ou fixar sentidos.

Durante a leitura, a mediação se efetivava por meio do uso de recursos expressivos, como entonação, pausas, gestos e expressões faciais, que contribuíam para a construção de uma experiência estética compartilhada. Em uma das situações, a leitura foi realizada com ênfase nas imagens, o que inicialmente provocou estranhamento nas crianças, manifestado por comentários e murmúrios. No entanto, essa estratégia deslocou o foco da escuta linear para a observação sensível das ilustrações, ampliando as possibilidades de fruição e interpretação do texto.

Após a leitura, as conversas não se orientavam por respostas corretas, mas pela partilha de impressões, imagens e sentidos produzidos pelas crianças. Nesse espaço, elas comentavam, evocavam elementos da narrativa e expressavam suas percepções, evidenciando que a leitura se constitui como experiência aberta, atravessada pela subjetividade e pela imaginação.

Nesse processo, a curiosidade não é mobilizada como estratégia de controle da participação, mas emerge como elemento constitutivo da experiência estética, favorecendo o envolvimento das crianças e o fortalecimento do vínculo com os livros, com a linguagem e com o grupo.

Durante o desenvolvimento das práticas de leitura, foi realizada a mediação da obra *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um*, de Lucimar Rosa. Nesse contexto, a leitura configurou-se como um momento de escuta e envolvimento, no qual as crianças participaram da narrativa de maneira atenta e disponível. Observou-se um silêncio mais presente que o habitual, acompanhado de comentários pontuais e sussurrados, que indicavam a construção de sentidos e a relação com o texto. Essas manifestações evidenciam que a experiência literária não se dá apenas pela fala, mas também pela escuta, pelo silêncio e pela atenção ao que é narrado.

A literatura, nesse sentido, ultrapassa a ideia de atividade pedagógica orientada por objetivos externos e se configura como

espaço de encontro com a linguagem, no qual imaginação, sensibilidade e experiência estética se entrelaçam. Conforme aponta Abramovich (1997), ouvir histórias envolve prazer, encantamento e envolvimento, constituindo-se como experiência fundamental na relação da criança com a leitura.

Assim, a mediação literária, quando orientada pela sensibilidade e pela abertura à experiência, favorece a construção de vínculos com a linguagem e com os textos, permitindo que as crianças participem da leitura como sujeitos que escutam, imaginam e produzem sentidos.

Nos momentos realizados na biblioteca, a organização do ambiente constitui-se como parte da experiência literária. A inserção de uma música no início dos encontros contribui para a criação de uma atmosfera de acolhimento e preparação para a escuta, favorecendo a disponibilidade das crianças para o encontro com a narrativa.

Na leitura da obra *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, observou-se o envolvimento das crianças por meio de olhares atentos, expressões e comentários, que indicavam sua participação na construção de sentidos. A relação estabelecida com a personagem não se deu como reconhecimento dirigido ou objetivo pedagógico previamente definido, mas como experiência de aproximação sensível com o texto, na qual as crianças mobilizam suas próprias referências, imagens e percepções.

A literatura, nesse contexto, não se configura como meio para abordar conteúdos ou transmitir valores, mas como experiência estética que possibilita o encontro com a linguagem em sua dimensão artística. Conforme destaca Coelho (2000), a literatura infantil constitui-se como fenômeno de criação que representa o mundo por meio da palavra, convocando o leitor a imaginar, interpretar e atribuir sentidos.

Assim, ao vivenciarem experiências literárias em um ambiente que valoriza a escuta, a sensibilidade e a expressão, as crianças ampliam suas possibilidades de relação com a linguagem, participando da leitura como sujeitos que imaginam, interpretam e

produzem sentidos, sem que essa experiência se reduza a finalidades externas à própria obra.

Na experiência de mediação da obra *A Gotinha Plim Plim*, de Gerusa Rodrigues Pinto, a organização do cenário de leitura incorporou um dispositivo visual que dialogava com a narrativa, contribuindo para a construção de uma ambiência ficcional. Esse elemento não operou como recurso ilustrativo, mas como parte da própria experiência estética, ampliando as possibilidades de envolvimento das crianças com a história.

Desde o início, observou-se a emergência de uma atenção sensível, marcada por olhares, expressões e comentários que indicavam a participação das crianças na construção de sentidos. A narrativa foi acompanhada não apenas pela escuta, mas por um movimento de imaginação compartilhada, no qual imagens, gestos e palavras se articulavam na produção da experiência literária.

Nesse contexto, a presença de elementos visuais não se reduz a uma estratégia de facilitação, mas constitui-se como linguagem, integrando-se à narrativa e potencializando a fruição. A leitura, assim, deixa de ser entendida como atividade dirigida à compreensão de conteúdos e passa a ser vivida como experiência estética, na qual o texto se realiza na relação entre obra, mediação e leitor.

Conforme aponta Vygotsky (1998), a imaginação desempenha papel fundamental na atividade criadora da criança, sendo alimentada pelas experiências culturais às quais ela tem acesso. Nesse sentido, ao favorecer situações em que a linguagem se apresenta em sua dimensão sensível e simbólica, a mediação literária amplia as possibilidades de participação das crianças na construção de sentidos, fortalecendo sua relação com a literatura como forma de expressão e experiência.

A circulação dos livros entre escola e família configurou-se como um desdobramento das experiências literárias vividas no cotidiano da turma, ampliando os espaços de encontro das crianças com a literatura. Ao levar os livros para casa, as crianças passaram a compartilhar essas experiências em outros contextos, deslocando

a leitura do espaço institucional para o âmbito das relações familiares.

Esse movimento não se orienta pela formação de hábitos, mas pela ampliação das possibilidades de vivência da literatura como prática cultural. A leitura, nesse contexto, não se restringe ao ambiente escolar nem se fixa em modos únicos de realização, mas se constitui na relação entre diferentes sujeitos, tempos e espaços, atravessando o cotidiano das crianças.

As devolutivas evidenciaram que as experiências literárias continuavam a produzir sentidos fora da escola, manifestando-se nos relatos, nas retomadas de histórias e nas interações estabelecidas em torno dos livros. Esses indícios apontam para a literatura como linguagem que circula, se reinscreve e se transforma nas relações, e não como atividade encerrada no momento da mediação.

Conforme destaca Marisa Lajolo (2001), ler implica atribuir sentidos ao texto, processo que se constrói na relação entre leitor, obra e contexto. Nesse sentido, a circulação dos livros amplia as condições de participação das crianças nas práticas de leitura, não como treinamento ou aquisição de competências, mas como experiência cultural que se produz na interação com o outro.

Assim, mais do que uma estratégia pedagógica, a proposta evidencia a literatura como experiência que atravessa espaços e relações, possibilitando que as crianças se constituam como leitoras em contextos diversos, nos quais a leitura se realiza como encontro, partilha e produção de sentidos.

Na mediação da obra *Bruna e a Galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, a narrativa instaurou um campo de experiência estética no qual as crianças se envolveram por meio da escuta, da imaginação e da participação sensível. O envolvimento do grupo foi evidenciado por expressões, olhares e comentários que indicavam a relação estabelecida com o texto, não como reconhecimento dirigido, mas como produção de sentidos a partir da experiência vivida.

Como desdobramento, a experiência literária se expandiu para outras linguagens, especialmente as artes visuais, possibilitando que as crianças retomassem a narrativa por meio de formas de expressão não verbais. A confecção de elementos inspirados na história e a exploração de imagens associadas ao enredo configuraram-se como modos de reelaboração simbólica, nos quais as crianças não reproduzem a história, mas a recriam a partir de suas próprias percepções.

No momento posterior, durante a roda de conversa, a retomada da narrativa ocorreu por meio de indícios e fragmentos, que permitiram às crianças reconstruí-la coletivamente. Esse processo evidencia que a memória narrativa não se organiza como repetição fiel, mas como reconstrução, na qual diferentes elementos são retomados, deslocados e ressignificados na interação com o grupo.

A literatura como arte, nesse contexto, amplia as possibilidades de experiência com a linguagem, ao permitir que a leitura se desdobre em múltiplas formas de expressão. A literatura não se encerra no texto, mas se prolonga nas imagens, nos gestos e nas criações das crianças, configurando-se como experiência estética que atravessa diferentes linguagens.

Conforme destaca Zilberman (2003), a literatura infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, não como instrumento de ensino, mas como forma de relação com o mundo. Assim, ao integrar literatura e artes, ampliam-se as condições para que as crianças participem da experiência estética de maneira sensível, criativa e significativa.

As experiências literárias, quando integradas ao cotidiano da Educação Infantil, configuram-se como momentos recorrentes de encontro com a linguagem, nos quais a leitura se realiza como experiência estética e de produção de sentidos. Nessas situações, o envolvimento das crianças não se reduz ao interesse ou à atenção, mas se expressa na forma como escutam, imaginam, interpretam e participam das narrativas.

Nessa perspectiva, a constituição do leitor não se vincula ao desenvolvimento de habilidades técnicas ou à formação de hábitos,

mas à possibilidade de participação em experiências significativas com a linguagem. A leitura, assim, se configura como espaço de imaginação, escuta e relação com o outro, no qual a criança atribui sentidos a partir de suas vivências e interações.

Na acepção de Petit (2009), a leitura pode constituir-se como meio de elaboração da experiência e de construção do sujeito, na medida em que possibilita a produção de sentidos sobre si e sobre o mundo. Nesse sentido, garantir a presença da literatura no cotidiano da Educação Infantil implica assegurar condições para que as crianças vivenciem a leitura como experiência sensível e cultural.

Ao longo das experiências, observou-se uma transformação na relação das crianças com os momentos de leitura. Inicialmente, algumas demonstravam menor disponibilidade para a escuta prolongada; com a continuidade das práticas, passaram a se engajar de forma mais ativa, manifestando-se por meio de comentários, perguntas e retomadas das narrativas.

As rodas de conversa consolidaram-se como espaços de interlocução, nos quais as crianças compartilhavam interpretações e estabeleciam relações entre os textos e suas experiências. Esse movimento evidencia o papel da leitura como prática social, na qual os sentidos são construídos coletivamente.

Observou-se também ampliação das formas de expressão oral e maior autonomia na relação com os livros, expressa na exploração espontânea dos materiais disponíveis no ambiente. Esses indícios apontam para a construção de uma relação mais próxima com a cultura escrita, entendida não como domínio de um código, mas como inserção em práticas culturais mediadas pela linguagem.

A mediação docente, nesse contexto, assume papel fundamental ao organizar as condições para que essas experiências ocorram. Mais do que a aplicação de procedimentos ou estratégias, trata-se da criação de situações em que a leitura se configure como experiência compartilhada, na qual as crianças possam escutar, interpretar e produzir sentidos.

Ainda de acordo com Faria (2004), a narração de histórias, quando realizada de forma sensível, favorece a construção de um ambiente de escuta e diálogo. Entretanto, tais ações não devem ser compreendidas como técnicas isoladas, mas como parte de uma prática mais ampla, orientada pela compreensão da literatura como linguagem artística.

Assim, a organização do ambiente leitor, com a presença de livros acessíveis e espaços que convidem à permanência e à exploração contribui para a aproximação das crianças com a literatura, não como obrigação ou hábito, mas como possibilidade de encontro com a linguagem em sua dimensão estética e cultural.

A seguir, serão apresentados registros de alguns momentos do cotidiano em que a literatura esteve presente nas experiências desenvolvidas com as crianças. Esses registros não se configuram como exemplificações isoladas, mas como recortes de práticas nas quais a linguagem literária se constituiu como experiência estética, atravessando as interações, as narrativas e as formas de expressão do grupo. Ao serem analisados, permitem evidenciar modos pelos quais as crianças participam da leitura como produção de sentidos, em contextos nos quais a literatura se insere como prática cultural no cotidiano da Educação Infantil.













Algumas considerações

As experiências analisadas ao longo deste capítulo evidenciam que a inserção da literatura no cotidiano da Educação Infantil não se reduz a uma prática complementar, mas constitui-se como dimensão central na garantia do direito das crianças ao acesso à cultura e às

práticas de linguagem. Nesse sentido, a Educação Infantil afirma-se como tempo presente de vida, no qual as experiências com a arte e a linguagem não se orientam pela antecipação de etapas posteriores, mas pela vivência plena da infância.

A literatura, nesse contexto, afirma-se como linguagem artística que coloca as crianças em contato com diferentes formas de expressão, imaginação e produção de sentidos. Ao vivenciarem essas experiências, as crianças não apenas escutam histórias, mas participam de práticas culturais por meio das quais constroem relações com o mundo, com o outro e consigo mesmas.

Reafirma-se, portanto, o acesso à literatura como direito das crianças, o que implica a oferta de obras de qualidade e a criação de condições para que a leitura se realize como experiência estética e cultural. Trata-se de garantir que a presença da literatura na escola não esteja subordinada a finalidades externas, mas se sustente em sua dimensão própria, enquanto arte e forma de linguagem.

Ao mesmo tempo, reconhecem-se as tensões que atravessam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, especialmente aquelas relacionadas às expectativas sociais de antecipação da alfabetização em moldes tradicionais. Nesse cenário, a mediação docente assume papel fundamental ao sustentar práticas que respeitem o tempo da infância e promovam a inserção das crianças na cultura escrita por meio de experiências significativas com a linguagem.

A atuação do professor, nesse contexto, não se reduz à aplicação de procedimentos, mas envolve a organização de ambientes, tempos e relações que favoreçam o encontro das crianças com a literatura. Trata-se de criar condições para que a leitura se realize como prática compartilhada, na qual escuta, imaginação e produção de sentidos se constituem como dimensões centrais.

Por fim, as experiências discutidas apontam para a necessidade de compreender a leitura como prática cultural e social, na qual a criança se constitui como sujeito que interpreta, imagina e atribui sentidos ao mundo. Nessa perspectiva, a Educação Infantil configura-se como espaço de produção de experiências que não visam apenas ao domínio da palavra escrita,

mas à participação das crianças em práticas de linguagem que lhes permitam ler o mundo em sua complexidade.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

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

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COELHO, N. N. **Literatura infantil:** teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

MENDES, A. *et al*. **Leitura e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2021.

PETIT, M. **A arte de ler:** ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ENTRE BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS E CULTURA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ProLEEI

Helenice Christina Lima Silva

Introdução

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem sido tensionada por concepções que, ora a reduzem a um espaço de cuidado e socialização, ora a submetem a expectativas de escolarização precoce, especialmente no que se refere à leitura e à escrita. Nesse cenário, torna-se necessário problematizar o lugar das práticas culturais, das interações e das brincadeiras no processo de desenvolvimento infantil, compreendendo-as não como atividades secundárias, mas como formas centrais de inserção das crianças no mundo social.

A centralidade das interações e da brincadeira na Educação Infantil sustenta-se em fundamentos teóricos que compreendem o desenvolvimento infantil como processo mediado social e culturalmente (Vygotsky, 2007). Nessa perspectiva, a criança se constitui nas relações que estabelece, sendo a brincadeira um espaço privilegiado de apropriação da cultura e de produção de sentidos.

A proposta de vivência das experiências aqui analisadas foi elaborada a partir das discussões e reflexões desenvolvidas no âmbito do curso de formação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), realizado nos anos de 2024 e 2025. O curso, voltado à formação continuada de professoras, possibilitou o aprofundamento teórico acerca das relações entre linguagem, cultura e práticas pedagógicas na Educação Infantil, constituindo-se como base para a construção da proposta investigativa desenvolvida na escola.

Nesse contexto, a observação da presença dos jogos simbólicos e das brincadeiras de tradição cultural no cotidiano escolar orientou

a organização das vivências. Considerando como essas brincadeiras se articulam ao planejamento das professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, a proposta e a análise das experiências ocorreram sob o respaldo da direção, especialmente da supervisão pedagógica, que acompanhou todo o percurso.

O material oferecido às professoras participantes consistiu em um levantamento sobre práticas relacionadas ao brincar com as crianças, articulado à reflexão sobre suas compreensões acerca dos jogos simbólicos e das brincadeiras de tradição cultural.

Cabe destacar que essa proposta se insere no movimento formativo desenvolvido pela autora no contexto escolar, no qual promovia estudos com os profissionais a partir das discussões vivenciadas no âmbito do ProLEEI. Tal iniciativa se intensificou, especialmente, no ano de 2025, com a formação intitulada *LEEI Aprofundamento*, concebida como continuidade do percurso formativo iniciado em 2024. Essa etapa teve como objetivo ampliar e aprofundar as reflexões teórico-práticas das professoras, favorecendo a articulação entre formação continuada e práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil.

A partir dessas reflexões, foram propostas vivências que contemplassem tais brincadeiras, bem como o registro da presença da linguagem escrita no cotidiano da sala de aula. As brincadeiras e os registros foram escolhidos coletivamente pelas professoras e pelas crianças, evidenciando um processo de construção compartilhada das experiências.

Cabe destacar a capacidade da criança de atribuir significados ao mundo a partir das relações que estabelece com o outro, criando, assim, novas formas de vivenciar e interpretar a realidade.

Ao considerar as culturas infantis, torna-se necessário deslocar a compreensão de que a escola apenas reconhece ou acolhe tais culturas, para entendê-la como espaço de ampliação e complexificação dessas experiências. A Educação Infantil assume, assim, um papel fundamental ao possibilitar o contato das crianças com práticas culturais que extrapolam o âmbito familiar, especialmente aquelas relacionadas à linguagem, à literatura e à escrita.

As brincadeiras de faz-de-conta e suas possibilidades na formação das crianças...

Perceber a relevância dos jogos simbólicos, das brincadeiras da tradição cultural e da linguagem escrita nas brincadeiras no cotidiano das crianças na Educação Infantil reforça a concepção da criança como sujeito social, cidadã de direitos e produtora de cultura.

Compreender a criança como produtora de cultura implica reconhecer que ela não apenas reproduz práticas sociais, mas as ressignifica continuamente nas interações que estabelece (Corsaro, 2011). No contexto da brincadeira, especialmente no faz de conta, observa-se que a criança se apropria de elementos da realidade social, como papéis familiares, práticas cotidianas e formas de linguagem e os reorganiza em novas configurações simbólicas.

A proposta foi desenvolvida em uma instituição da rede pública municipal da cidade de Uberlândia/MG com as quatro turmas do G3, crianças de 3 anos de idade e ocorreu em dois ambientes: a sala de aula (Imagem 1) e a área externa da escola (Imagem 2). O espaço externo, correspondente a um corredor lateral localizado antes da tenda e da casa de madeira, integra a rotina institucional por meio de um cronograma semanal de uso. Para a realização da proposta investigativa, as professoras reorganizaram esse cronograma, disponibilizando o espaço e o horário para o desenvolvimento das atividades.

Imagem 1: Salas de aula



Fonte: Arquivo da professora.

Imagem 2: Área externa



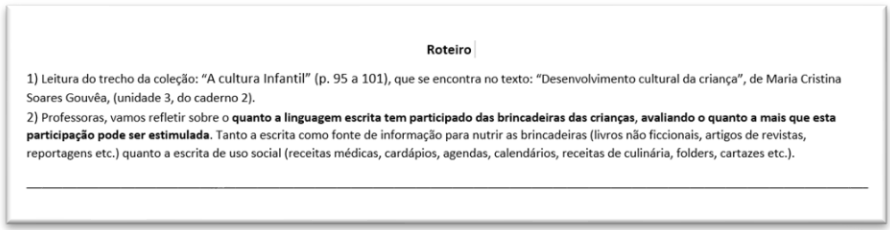
Fonte: Arquivo da professora.

Durante o processo fez-se necessária a mediação das professoras, com o apoio dos profissionais auxiliares, sobretudo, na organização dos espaços e na condução inicial das propostas. No entanto, observou-se que a transição entre as brincadeiras ocorria, em grande medida, de forma autônoma, orientada pelos interesses das próprias crianças, o que evidencia seu papel ativo na organização das experiências (Corsaro, 2011).

Inicialmente, foi entregue às professoras um roteiro contendo: (i) a sugestão de leitura de um texto sobre cultura infantil, integrante do material do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI); (ii) uma questão orientadora acerca da presença da linguagem escrita nas práticas cotidianas; e (iii) uma tabela para registro das brincadeiras. O preenchimento desse instrumento deveria articular-se ao planejamento semanal, indicando em que momentos os jogos simbólicos e as brincadeiras de tradição cultural se fariam presentes nas práticas pedagógicas.

A Figura 1 representa o roteiro entregue as professoras e a Figura 2 indica o roteiro de sugestão de brincadeiras simbólicas e culturais construído de forma coletiva.

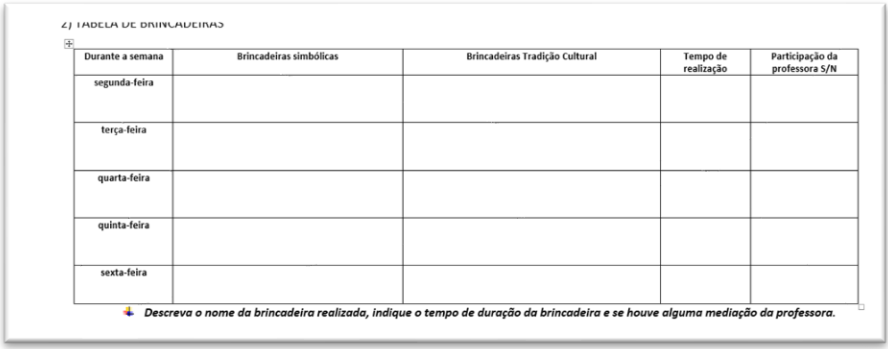
Figura 1: Roteiro para preenchimento das professoras



Roteiro

1) Leitura do trecho da coleção: "A cultura Infantil" (p. 95 a 101), que se encontra no texto: "Desenvolvimento cultural da criança", de Maria Cristina Soares Gouvêa, (unidade 3, do caderno 2).

2) Professoras, vamos refletir sobre o **quanto a linguagem escrita tem participado das brincadeiras das crianças, avaliando o quanto a mais que esta participação pode ser estimulada**. Tanto a escrita como fonte de informação para nutrir as brincadeiras (livros não ficcionais, artigos de revistas, reportagens etc.) quanto a escrita de uso social (receitas médicas, cardápios, agendas, calendários, receitas de culinária, folders, cartazes etc.).



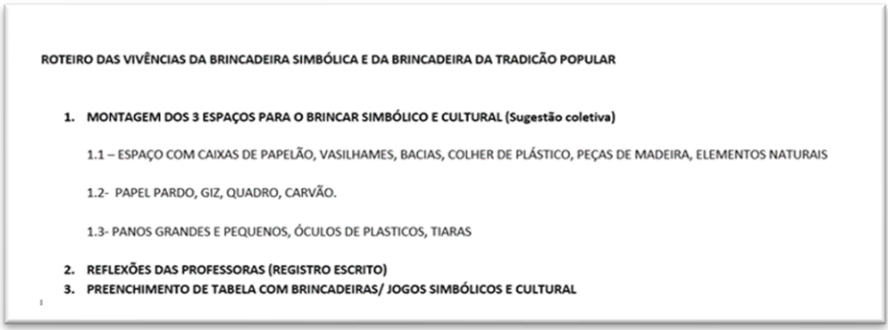
2) TABELA DE BRINCADEIRAS

Durante a semana	Brincadeiras simbólicas	Brincadeiras Tradição Cultural	Tempo de realização	Participação da professora S/N
segunda-feira				
terça-feira				
quarta-feira				
quinta-feira				
sexta-feira				

Descreva o nome da brincadeira realizada, indique o tempo de duração da brincadeira e se houve alguma mediação da professora.

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Figura 2: Roteiro de vivência das brincadeiras



ROTEIRO DAS VIVÊNCIAS DA BRINCADEIRA SIMBÓLICA E DA BRINCADEIRA DA TRADICÃO POPULAR

1. **MONTAGEM DOS 3 ESPAÇOS PARA O BRINCAR SIMBÓLICO E CULTURAL (Sugestão coletiva)**

   1.1 – ESPAÇO COM CAIXAS DE PAPELÃO, VASILHAMES, BACIAS, COLHER DE PLÁSTICO, PEÇAS DE MADEIRA, ELEMENTOS NATURAIS

   1.2- PAPEL PARDO, GIZ, QUADRO, CARVÃO.

   1.3- PANOS GRANDES E PEQUENOS, ÓCULOS DE PLASTICOS, TIARAS

2. **REFLEXÕES DAS PROFESSORAS (REGISTRO ESCRITO)**
3. **PREENCHIMENTO DE TABELA COM BRINCADEIRAS/ JOGOS SIMBÓLICOS E CULTURAL**

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse levantamento, as professoras, em conjunto com as crianças, organizaram vivências que contemplassem tais brincadeiras. No que se refere à presença da linguagem escrita, optou-se pela realização de registros fotográficos das situações cotidianas em que ela emergia nas interações e nas brincadeiras, evidenciando seus usos em contextos significativos.

O roteiro preenchido pelas professoras, aqui denominadas com nomes fictícios Margarida e Rosa, revela reflexões importantes acerca das práticas desenvolvidas.

A professora Margarida diz que "o faz de conta para as crianças promovem momentos de alegria e envolvimento entre elas", dentre as brincadeiras apresentadas na tabela temos as de

"fazer comidinha", de "imitar mamãe, filhinho" utilizando-se de recursos da sala. Já nas brincadeiras de tradição cultural, as crianças escolheram amarelinha e pique-esconde.

Segundo Margarida, "o faz de conta promove momentos de alegria e envolvimento entre as crianças". Entre as brincadeiras propostas, destacam-se "fazer comidinha" e "mamãe e filhinho", que mobilizam elementos do cotidiano familiar, além de brincadeiras de tradição cultural, como amarelinha e pique-esconde.

As situações descritas evidenciam que tais brincadeiras não se restringem à dimensão lúdica, mas configuram-se como espaços de apropriação de práticas sociais. Ao brincar de "fazer comidinha" ou assumir papéis como "mãe" e "filha", as crianças não apenas reproduzem ações observadas, mas reelaboram experiências, atribuindo novos sentidos às relações vividas, em um movimento ativo de interpretação e reconstrução da cultura (Corsaro, 2011).

Esse movimento torna-se ainda mais evidente nas falas das crianças. Em uma das situações, ao manipular utensílios de cozinha, uma criança afirma: "minhas filhas, já vou fazer o almoço", ao que outra responde: "vai fazer macarrão?", e uma terceira complementa: "eu gosto de macarrão". Em outra cena, ao empurrar um carrinho de boneca, uma criança diz: "vou levar minha filha para passear". Tais enunciados revelam que o jogo simbólico mobiliza formas discursivas socialmente construídas, evidenciando que as crianças se apropriam da linguagem em uso, articulando-a às ações e às relações que estabelecem (Vygotsky, 2007).

Nesse sentido, o faz de conta configura-se como uma atividade central no desenvolvimento infantil, na medida em que possibilita à criança agir em um plano simbólico, no qual atribui novos significados aos objetos e às situações, deslocando-se da realidade imediata e construindo formas mais complexas de pensamento e ação (Leontiev, 1978; Vygotsky, 2009).

No que se refere à linguagem escrita, a professora Margarida destaca a importância de garantir o contato das crianças com diferentes materiais e gêneros textuais. No entanto, essa

compreensão pode ser ampliada ao se considerar que a inserção na cultura escrita não se reduz à exposição a seus elementos formais, mas envolve a participação em práticas sociais em que a escrita assume funções reais. Baptista (2010) argumenta que, na Educação Infantil, é fundamental assegurar experiências em que a escrita esteja em uso, em contextos significativos.

Os registros das brincadeiras indicam que a escrita emerge de forma significativa nesses contextos. Ao simular práticas como registrar, organizar ou comunicar algo, as crianças atribuem funções à escrita, evidenciando que já constroem compreensões sobre seus usos sociais (Geraldi, 2011). Esse processo reforça que a apropriação da linguagem escrita, na Educação Infantil, ocorre no plano das práticas culturais e simbólicas.

A professora Rosa, por sua vez, destaca que as brincadeiras permitem que as crianças "criem e recriem experiências do cotidiano", enfatizando que o brincar constitui um espaço de aprendizagem. Ainda afirma que tais experiências contribuem para a construção do "sentido social da escrita", nesse sentido, ainda que utilize a expressão "antes da alfabetização formal", sua fala pode ser tensionada, na medida em que a relação com a escrita não se configura como etapa preparatória, mas como inserção em práticas sociais de linguagem desde a infância (Baptista, 2010; Smolka, 2012).

A organização dos espaços destinados às brincadeiras também se mostrou um elemento central na proposta. A partir de uma roda de conversa, as crianças sugeriram materiais e objetos — como caixas, utensílios, tecidos e elementos naturais — que compuseram diferentes ambientes de exploração. Esse processo evidencia que o espaço não se configura como cenário neutro, mas como um elemento mediador das experiências, na medida em que materializa possibilidades de ação, interação e produção de sentidos (Horn, 2017).

Além disso, a participação das crianças na organização desses espaços reforça seu papel ativo na construção das experiências. Ao intervir no ambiente, a criança não apenas ocupa

o espaço, mas o transforma, atribuindo-lhe novos significados, o que evidencia seu protagonismo nos processos de produção cultural (Corsaro, 2011).

A intensa participação das crianças nas brincadeiras evidencia o envolvimento em uma atividade significativa, na qual produzem sentidos sobre a realidade e ampliam suas formas de interação. No trânsito entre os diferentes espaços, foi possível observar a capacidade de criação, negociação e autonomia das crianças, indicando que o brincar se configura como um campo privilegiado de apropriação cultural (Vygotsky, 2007).

A seguir apresentamos alguns registros e falas desses momentos com as crianças da turma da Margarida (Imagens 3 e 4):

Imagem 3: Crianças brincando na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Imagem 4: Criança brincando na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Na Imagem 3, uma criança pega a panela, coloca-a sobre o fogão e diz: "minhas filhas, já vou fazer o almoço". Uma das "filhas" pergunta: "vai fazer macarrão?", ao que a outra responde: "eu gosto de macarrão". Na Imagem 4, Mari, sorridente, afirma: "vou levar minha filha para passear".

Essas enunciações evidenciam que o jogo simbólico, ou faz de conta, mobiliza não apenas ações, mas também formas discursivas socialmente construídas, nas quais as crianças assumem papéis e organizam situações que remetem ao cotidiano. Nesse sentido, o faz de conta configura-se como um elemento central no desenvolvimento infantil, na medida em que possibilita à criança criar, de modo próprio, formas de compreender e lidar com diferentes situações. Conforme destaca Dehenzelin (2016, p. 189), "representando, ela coloca uma coisa no lugar da outra, elevando-a a outro patamar mais próximo à sua forma de ser e de pensar".

No que se refere à presença da linguagem escrita nas brincadeiras, a professora Margarida afirma que, na Educação Infantil, a criança inicia seu processo de aproximação com a escrita, destacando a importância de oferecer um ambiente que favoreça o contato com diferentes portadores e gêneros textuais, como nomes próprios, calendários, músicas, parlendas e contos. Contudo, ao longo das brincadeiras de faz de conta desenvolvidas na experiência, observou-se que a relação das crianças com a escrita ultrapassava a simples exposição a materiais escritos, uma vez que a leitura, as narrativas e os usos sociais da linguagem permeavam as interações e sustentavam simbolicamente as ações das crianças. Nas brincadeiras de casinha, por exemplo, as crianças retomavam elementos das histórias conhecidas, simulavam leituras, organizavam situações de cuidado, dialogavam a partir de enredos compartilhados e atribuíam novos sentidos às experiências vividas com a literatura em outros momentos do cotidiano. Desse modo, a apropriação da linguagem escrita mostrou-se articulada às experiências imaginativas, às interações sociais e às múltiplas formas de produção de sentidos presentes no brincar.

Nessa direção, pensar a cultura escrita no cotidiano das crianças implica compreender a escrita como prática social, inserida em contextos significativos de uso. Isso demanda que o professor organize situações em que a leitura e a escrita estejam vinculadas a propósitos comunicativos reais, possibilitando às crianças atribuírem sentidos a essas práticas. A criação de espaços acolhedores, como cantos de leitura ou ambientes simbólicos organizados com tecidos e almofadas, também contribui para a construção de relações de familiaridade e pertencimento com a cultura escrita.

Alguns registros desses momentos permitem observar a organização da roda de leitura, na qual diferentes livros de literatura infantil permaneceram acessíveis às crianças, favorecendo o contato autônomo com as obras, a exploração das imagens, a circulação das narrativas e a construção de interações mediadas pela linguagem. As imagens a seguir (Imagem 5)

apresentam situações em que as crianças manuseiam os livros e compartilham leituras:

Imagem 5: Roda de Leitura Literária



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Para a professora Rosa, o jogo simbólico e/ou faz de conta faz com que "as crianças, quando brincam com vários objetos, criam e repetem várias experiências do seu cotidiano, para elas brincar é se divertir e aprender com o que vivem". Rosa afirma o quanto a linguagem escrita está presente nas brincadeiras das crianças. Para ela,

> *pode-se dizer que quanto mais oportunidade de disponibilizar vivências diferenciadas (brincadeiras), ajudam a construir sentido social da escrita antes mesmo da alfabetização formal. Sabemos que as brincadeiras tornam o aprendizado da leitura e escrita mais significativos, por partirem do interesse das crianças.*

Em seguida, ocorreu a proposta de construção dos espaços com os jogos simbólicos, na área externa, como veremos nas imagens posteriores.

Na sala, fizemos uma rodinha e começamos a conversar. Este momento de interação se deu com uma imensa riqueza de ideias. As crianças começaram a sugerir objetos que já eram utilizados em sala, sendo eles: caixas de papelão, peças de madeira, bacias, colheres, óculos de diversos formatos e panos coloridos. Algumas crianças queriam desenhar, então as professoras sugeriram papel, carvão, giz de quadro, pequenos quadros e alguns elementos da natureza.

A organização dos espaços e ambientes estabelece uma relação de dependência, complementaridade, sendo considerada aliada do professor. Segundo Horn (2017, p. 18), quando tratamos sobre espaços e ambientes na Educação Infantil, devemos considerar que

> *O termo "espaço" refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo "ambiente", por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças.*

O espaço organizado e estruturado que atenda às necessidades infantis tem de ser flexível, tanto para a criança quanto para o professor, além de proporcionar às crianças a construção de seu próprio conhecimento, promovendo qualidade nas relações estabelecidas no âmbito da vida coletiva.

Imagem 6: Espaço 1: caixas de papelão, vasilhames, bacias, colheres de alumínio, peças de madeira, elementos naturais



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Imagem 7: Espaço 2: papel pardo, giz, quadro, carvão



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Imagem 8: Espaço 3: panos grandes e pequenos, óculos coloridos, máscaras de festa, tiaras e espelho



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

Durante a montagem dos espaços, a participação das crianças mostrou-se significativa. Em uma das situações, uma criança se dispôs espontaneamente a colaborar com a organização dos materiais, conforme registrado na primeira imagem dos jogos simbólicos. Além disso, as crianças sugeriram formas de disposição dos objetos ao propor a divisão dos ambientes, indicando possibilidades de organização do espaço. Esses movimentos evidenciam o papel ativo das crianças na construção das experiências, uma vez que não apenas participam das propostas, mas também intervêm, organizam e atribuem sentidos ao ambiente em que estão inseridas.

Imagem 9: Mosaico de registros dos jogos simbólicos



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

A participação das crianças nos jogos simbólicos evidenciou um alto nível de envolvimento nas atividades propostas. Mais do que expressões de alegria, esse engajamento indica a inserção em uma atividade significativa, na qual as crianças, por meio das interações com seus pares, com os objetos e com a mediação docente, produzem sentidos sobre a realidade e ampliam suas formas de ação e compreensão.

No trânsito entre os diferentes espaços — articulando jogos simbólicos e brincadeiras de tradição cultural, foi possível observar a capacidade das crianças de criar, negociar e agir com autonomia. Essas experiências revelam que o brincar se configura como um campo privilegiado de produção cultural, no qual as crianças não apenas se divertem, mas reelaboram vivências, constroem relações e atribuem novos significados às situações vividas, como sintetizado na Imagem 10.

Imagem 10: Mosaico de fotografias das brincadeiras



Fonte: Arquivo pessoal da professora.

As imagens, portanto, explicitam que o faz de conta se configura como um espaço privilegiado de inserção das crianças na cultura escrita, na medida em que, ao brincar, elas mobilizam, ressignificam e produzem usos sociais da linguagem em contextos de sentido. Nessa perspectiva, a escrita não se apresenta como um objeto de ensino isolado, mas como prática social mediada, que emerge das interações e das necessidades comunicativas construídas nas próprias brincadeiras. Conforme aponta Vygotsky (2007), é na atividade social que a criança se apropria dos instrumentos culturais, entre eles a linguagem, reelaborando-os em suas ações.

Baptista (2010) destaca a importância de garantir, na Educação Infantil, experiências em que a escrita esteja em uso em situações significativas. Assim, o entrelaçamento entre brincadeira simbólica e linguagem escrita revela-se como condição fundamental para que

as crianças se insiram, desde cedo, nas práticas culturais de leitura e escrita, não como preparação para etapas posteriores, mas como participação efetiva na cultura letrada.

Algumas Considerações...

As vivências desenvolvidas evidenciaram que os jogos simbólicos, quando intencionalmente organizados no cotidiano da Educação Infantil, produzem de forma significativa o envolvimento das crianças, não apenas em termos afetivos, mas sobretudo no que se refere à produção de sentidos e à participação em práticas sociais. Os relatos das professoras Margarida e Rosa indicam que o interesse das crianças pelas brincadeiras ultrapassou o momento pontual da proposta, manifestando-se na expectativa de continuidade, o que reforça o caráter significativo dessas experiências.

A realização do trabalho no final do segundo semestre de 2025, não impediu que seus desdobramentos se projetassem para o planejamento pedagógico do ano seguinte. Ao contrário, a decisão de incorporá-lo de forma contínua ao cotidiano escolar evidencia um deslocamento importante: as brincadeiras de faz de conta, as práticas de tradição cultural e a presença da linguagem escrita deixam de ocupar um lugar eventual para se constituírem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Esse movimento não se deu de forma isolada, mas está diretamente relacionado ao processo formativo vivenciado no âmbito do ProLEEI. As discussões desenvolvidas ao longo da formação, especialmente no percurso de aprofundamento realizado em 2025, contribuíram para a revisão de concepções e para a construção de novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, evidenciando o papel da formação continuada como elemento fundamental na ressignificação das práticas docentes.

Nesse contexto, destaca-se também a proposição, por parte das professoras e da gestão da escola, da criação de um espaço

permanente na escola, composto por materiais não estruturados, destinado às experiências simbólicas das crianças. Tal iniciativa reforça a compreensão de que o ambiente, quando pensado como mediador, amplia as possibilidades de ação, interação e produção cultural no contexto escolar.

As experiências analisadas permitem afirmar que o brincar, especialmente no âmbito do faz de conta, não se configura como atividade acessória, mas como condição central para o desenvolvimento infantil. É nesse espaço que as crianças se apropriam de práticas culturais, reelaboram vivências e constroem formas próprias de compreender e atuar no mundo. Nesse processo, a linguagem escrita emerge articulada às brincadeiras, não como objeto de ensino isolado, mas como prática social que ganha sentido nas interações.

Desse modo, defende-se que a Educação Infantil não deve ser orientada por perspectivas que antecipam a escolarização, mas por propostas que garantam às crianças a participação em práticas culturais significativas. As experiências com os cantinhos e com a organização dos espaços, construídas a partir das ideias das próprias crianças e das professoras, evidenciam que a aprendizagem, na infância, se dá na relação entre ação, linguagem e interação social.

Por fim, reafirma-se que compreender as ações das crianças, seus interesses e modos de participação é condição fundamental para a organização de práticas pedagógicas que façam sentido, exigindo da professora uma postura de escuta, observação e intencionalidade na construção das experiências educativas. Nesse percurso, a formação continuada, quando tensionada pelas experiências do cotidiano, deixa de operar como espaço de atualização e passa a constituir-se como campo de deslocamento de concepções e reinvenção das práticas pedagógicas.

Referências

BAPTISTA, M. C. **Leitura e escrita na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059–1083, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?lang=pt. Acesso em: 19 nov. 2025.

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

DEHEINZELIN, M. **Uma experiência em Educação Infantil**. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2016.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HORN, M. da G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

OVO OU SEMENTE? – PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO LEEI À LUZ DAS TÉCNICAS FREINET E DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Renata Junqueira de Souza
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
Thayse Palmela Nogueira

Palavras iniciais

A linguagem se constrói nas relações que estabelecemos com o outro. No cotidiano da escola, essas relações ganham forma nas interações entre as crianças, suas curiosidades e os encontros que emergem das experiências vividas.

É nesse movimento que dialogam Bakhtin, Freinet, Vigotski, Arena, Girotto e Souza, não como citações, mas como fundamentos para compreender o que emerge da práxis. Este capítulo percorre os caminhos de um projeto investigativo, no qual as culturas do escrito surgem como necessidade de dizer algo ao mundo, diferentes formas de expressão — como o desenho, a música e a escrita — que permitem às crianças comunicar o que vivem e atribuir sentido às suas experiências

É na Educação Infantil que o conhecimento se constitui na e pela relação com o outro, na troca entre culturas e na mediação dos parceiros mais experientes, configurando-se como um processo de humanização. Nesse percurso, a criança não apenas aprende conteúdos, mas se constitui como sujeito cultural, que interpreta, expressa e recria o mundo, atribuindo sentidos às suas experiências e participando ativamente da vida coletiva.

O cotidiano como currículo e as técnicas Freinet

Particularmente, a escola em que trabalho é um chão de encantamento. Por onde o olho vê, é possível sentir a infância. Rodeada de verde, entre árvores cinquentenárias — com alguns cupins — experiencia-se cotidianamente o ser criança. Lá, pode-se brincar, correr, pular, movimentar, desafiar-se, investigar... é um verdadeiro encontro com o ser infante. Foi lá que aprendi que não tenho necessariamente a idade que tenho e que, com o meu corpo, ainda posso realizar muitas coisas. É lá que empresto minha voz e meu ritmo para cantar, dançar e proferir histórias para as crianças. Mas isso só é possível porque eu — professora, pesquisadora e na função de liderança pedagógica — compreendo que a infância é esse chão do desconhecido, e que as crianças, de 1 ano e três meses a 5 anos, são as pessoas mais importantes daquele lugar. A partir de agora, utilizarei as vozes das crianças, da professora, dos teóricos e a minha própria voz para narrar uma experiência multissensorial a você, leitor.

A escola que povoamos não é apenas um cenário, mas um terceiro educador, que convoca a criança à investigação. Sob as árvores históricas, parques diversos e salas convidativas, o espaço organiza-se como um componente essencial que, na perspectiva de Malaguzzi (1999), molda a experiência de aprendizagem e atua como um solo fértil para a construção do conhecimento, tornando-a assim, um lugar de enunciados vivos, em que os sujeitos vão significando com o toque social.

Não se trata de um ambiente estático, mas de um território vivo que reconhece e fortalece a cultura infantil. Ao oferecer um entorno planejado e, ao mesmo tempo, aberto ao inesperado, o espaço permite que a criança vivencie a exuberância de seu corpo em movimento. É nessa atmosfera do encantamento que o desenvolvimento humano acontece, onde o ambiente deixa de ser apenas estrutura para se tornar mediação, permitindo que as hipóteses das crianças se tornem visíveis nas ações, nos desenhos, nas falas e nos registros produzidos ao longo das vivências.

O currículo na Educação Infantil assume um caráter vivo, que pulsa no cotidiano. Ele não precede a experiência, mas emerge dela. Ao compreendermos o espaço como esse terceiro educador, assumimos que as interações e brincadeiras — eixos estruturantes da nossa prática — dependem de um ambiente que respeite o tempo da infância e a imprevisibilidade do tateamento experimental. O currículo, nesse contexto, se constrói a partir das experiências cotidianas das crianças, especialmente nas brincadeiras, nas interações e nas descobertas que fazem nos diferentes espaços da escola. Focchi (2019, p. 264) endossa que

> O espaço é, em suas características físicas, expressivas e simbólicas, recurso pedagógico e aspecto fundamental para a qualidade da organização do contexto educativo, sobretudo para aquelas instituições que acolhem o universo da brincadeira dos meninos e meninas como eixo central da prática pedagógica na Educação Infantil e que assumem que a escola pode ser um espaço privilegiado para a aprendizagem (Focchi, 2019, p. 264).

Fundamentada nesses princípios, a turma do Infantil II[1] da professora Priscila, ao percorrer os espaços da escola e explorar o seu entorno, deparou-se com um achado intrigante: um objeto que despertou uma dúvida imediata no grupo — tratava-se de um ovo ou de uma semente? Atenta às investigações das crianças, a professora mediou o levantamento de hipóteses, permitindo que o questionamento se desdobrasse no tema do projeto investigativo da turma. Nesta perspectiva da Pedagogia da Escuta atrelada à Teoria Histórico-Cultural, o currículo emerge do encontro entre a curiosidade genuína das crianças e a ação docente intencional.

A dúvida entre o ovo e a semente ampliou e virou um debate coletivo, deixando de ser um comentário isolado para se tornar

[1] São crianças de 05 anos, cuja atividade-guia é a Brincadeira protagonizada ou Jogo de Papéis Sociais. Nessa etapa, o interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais - fazer o que o adulto faz é o que caracteriza a atividade-guia deste período (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p.131).

uma construção social daquele grupo. Para Bakhtin (2011), o enunciado é a unidade real da comunicação e, neste contexto, ele deixa de ser a fala individual de uma criança para se tornar uma construção social do grupo. Ao nomearem o que viam e formularem perguntas, as crianças ocuparam o "território comum" da linguagem, onde o sentido é negociado.

Utilizando-se da modalidade organizativa do projeto, que é abrangente, a professora fez a opção metodológica pelo projeto investigativo de turma, cuja "característica fundamental é que todas as ações devem ser organizadas de maneira conjunta e cooperativa, envolvendo professor e crianças" (Marília, 2020, p. 75), reafirmando aqui o protagonismo compartilhado - professor, criança e cultura. Essa modalidade é um convite para responder a alguma questão ou desejo de resolver problemas da realidade física e social. Corroborando essa ideia, Barbosa e Horn (2008, p. 34) reafirmam que, "através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola".

Ressalta-se ainda que os projetos de turma, de acordo com a Proposta Curricular para a Educação Infantil de Marília (SP), são "propostos de acordo com os interesses, necessidades e curiosidades de cada turma, podendo ser denominados projetos investigativos ou projetos de aprendizado" (Marília, 2020, p. 76), portanto, é por meio do diálogo direito e da curiosidade epistêmica das crianças que surgem as pesquisas.

Com o tema definido, a turma realizou uma *tempestade* de ideias para ampliar as possibilidades investigativas e os interesses de pesquisa, processo no qual a criança se apropria da cultura do entorno escolar. Cujos textos iniciais, se tornam registros das próximas vivências que ocorrerão no cotidiano escolar, transformando o cotidiano em cultura e a cultura em desenvolvimento real.

Com olhar atento e escuta acolhedora, foi proposto o levantamento inicial com a elaboração de dois cartazes coletivos — tendo a professora como escriba — intitulados "O que sabemos",

no qual as crianças elencam seus conhecimentos prévios, e "O que queremos saber", que reúne as questões reveladoras do projeto. Neste cartaz a turma inquiriu:

O que queremos saber?
Os legumes nascem da semente e crescem na terra?
Quais animais nascem do ovo?
O que nasce da semente?
O ovo cresce?
Como é o ovo da coruja?
Os ovos são iguais?
A galinha também nasce do ovo igual o pintinho?
Qual o tamanho dos ovos?
Quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?

As perguntas formuladas — inquietudes que nascem do contato direto com o chão da escola — encontram ressonância na pedagogia de Célestin Freinet (1973). Para o autor, o aprendizado não deve ser um processo de "sufocamento" por conteúdos abstratos, mas sim o resultado de uma tentativa experimental. Ao se depararem com o objeto misterioso (ovo ou semente?), as crianças iniciaram esse tateamento, uma forma de agir sobre o mundo para compreendê-lo, onde o erro e a dúvida são os motores da descoberta.

A modalidade do projeto investigativo em Marília se aproxima das "técnicas de vida" de Freinet, pois desloca o eixo do ensino para a experiência. O papel da professora, como mediadora, foi justamente proporcionar situações em que as crianças sentissem a necessidade de agir e pesquisar. Freinet (1996) defende que a escola deve se adaptar ao meio social e ser um espaço dinâmico, ao investigar se o ovo da coruja é igual ao da galinha ou se os legumes crescem na terra, a criança está, de fato, alcançando sua "exuberância" de ser humano ativo, capaz de transformar a curiosidade em conhecimento científico.

A documentação pedagógica e o texto coletivo ajudaram a organizar as descobertas da turma. Assim como propõe Freinet com a "imprensa na escola", esses registros deram sentido social ao que foi vivido, tornando o pensamento das crianças visível e compartilhável.

Em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, as contribuições de Freinet ajudam a compreender o papel da experiência e da ação da criança no processo de aprendizagem. O professor, mediador cultural, intervém no momento oportuno, sofisticando a experiência, assim, o tateamento da criança ganha novos significados e complexidade. É no cotidiano, nas experiências que ocorrem no ambiente escolar que nascem as investigações e as pesquisas acerca do entorno.

Assim, a transição da dúvida para o projeto investigativo marca o momento em que a professora, capta os "atos embrionários" da leitura e da escrita. Ao atuar como escriba, ela não apenas registra falas, mas organiza os enunciados das crianças em um texto que possui autoria coletiva e social. O questionamento inicial sobre o ovo ou a semente deixa de ser um objeto isolado e passa a ser uma mola propulsora de significados, onde a escrita surge como uma necessidade real de documentar o percurso da vida que se apresenta no cotidiano escolar.

O protagonismo compartilhado: desenho, escrita – signos compartilhados

O cotidiano é o lugar onde o currículo germina, e o protagonismo compartilhado é o que torna as vivências significativas. No entanto, o espaço só se efetiva como "terceiro educador" se houver nele sujeitos dispostos à alteridade. Já traçamos aqui sob a organização do ambiente, a partir de agora revelaremos os personagens desta narrativa: as crianças que investigam, a professora que escuta e media, e o objeto de estudo, que passa a integrar as interações da turma. É no compartilhamento

dessas ações que o "tateamento experimental" de Freinet (2004) ganha robustez.

E para responder às questões norteadoras do projeto [Quais animais nascem do ovo? O ovo cresce? Os ovos são iguais? A galinha também nasce do ovo igual o pintinho? Qual o tamanho dos ovos? Quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?] alguns animais foram até a escola na tentativa de colaborar com as inquietações das crianças. Essa etapa consistiu na visita de animais à escola — uma galinha, um pintinho e um cágado — pertencentes a uma docente com trajetória de vida no campo. Destaca-se que essa realidade é algo distante do cotidiano das crianças, que vivem na zona urbana e central do município de Marília. Vale ressaltar que essas visitas foram tão convidativas, que o Infantil II conseguiu envolver toda a escola, afinal, quem não queria conhecer, tocar ou brincar com estes animais?

A visita da galinha desencadearia outra proposta: desenho de observação. Para a professora, as crianças precisam ter a vivência com o objeto antes da realização da proposta de desenho. Na perspectiva vigotskiana, a criança não desenha o que ela vê, mas sim, o que sabe sobre o objeto. Portanto, para a criança saber sobre a galinha - posteriormente desenhar com intenção - ela precisa ter desenvolvido condições reais para isso.

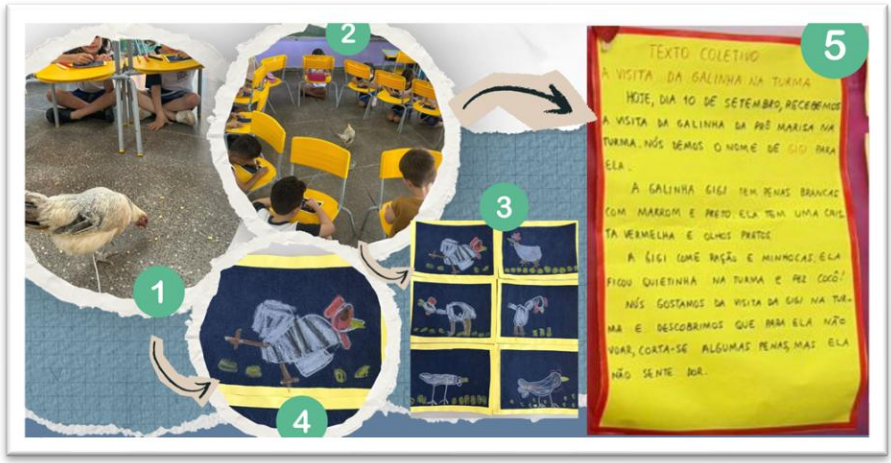
Mas antes de entrar propriamente no desenho, o grupo propôs algo: dar nome a coisa - galinha. A escolha de 'Gigi' partiu de uma das crianças e foi prontamente acolhida pelo coletivo. A sugestão uniu a percepção estética — o nome "combinava" com a galinha — a uma memória afetiva, pois era o nome de sua antiga cachorrinha de uma das crianças. Ao validar esse nome, o grupo operou uma transformação simbólica: a galinha, antes um objeto genérico, ascendeu à categoria de sujeito, integrando-se às relações sociais da turma. Essa construção reitera que a linguagem não é um sistema abstrato, mas um autêntico espaço de encontro, como aponta Volóchinov:

> [A] palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. [...] Ela é o produto da interação do locutor com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, eu me defino em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (Volóchinov, 2017, p. 202).

O nome "Gigi" deixa de ser apenas um nome dado a um objeto qualquer e passa a carregar um elo que define a relação daquelas crianças com o animal e com o próprio grupo, materializando a vivência em um enunciado vivo. Gigi representa um signo compartilhado, carregado de sentimentos, memória, curiosidade e risadas. É neste território comum que a palavra se torna uma ponte entre o mundo privado da criança e o mundo social da turma, reafirmando que a linguagem é uma prática social, constituída e constituinte pela cultura e pelo outro.

A essa altura, inicia-se o desenho de observação da Gigi. Para Freinet (1996), o professor é um organizador do trabalho pedagógico e do ambiente (ateliês), garantindo que as ferramentas estejam disponíveis para que o aprendizado aconteça. Tornando aqueles momentos ainda mais significativos, a ação pedagógica foi organizada pensando desde o suporte - papel camurça azul-escuro - incluindo o riscador - giz de cera, para que a turma pudesse representar a galinha. Para tanto, a professora transformou a sala de referência em um verdadeiro ateliê, tornando-a acolhedora tanto para as crianças quanto para a Gigi, que seria a "modelo viva". As cadeiras foram utilizadas como mesas para que a turma conseguisse observar os detalhes da modelo enquanto permaneciam sentadas no chão de forma confortável, como sinalizado nas Figuras 1 e 2.

Figuras 1 a 5: Visita da galinha Gigi



1 - A Gigi como modelo para observação do desenho
2- Organização da sala para a proposta de desenho
3 - Desenhos de observação realizada pela turma do Infantil II
4 - A realidade inspirando o desenho
5 - Texto coletivo desenvolvido pela turma após a vivência, tendo a professora como escriba.
Fonte: As autoras, 2025.

Naquele dia, surgiu uma questão prática: como manter a galinha no centro do círculo para a observação da turma? A solução encontrada foi amarrar, *delicadamente*, o pé da Gigi, garantindo que ela permanecesse por perto enquanto as crianças desenhavam. Também foi oferecido milho para acalmá-la, tornando o momento ainda mais interativo. Esse foi o ponto alto da proposta, resultando em produções profundamente simbólicas. Ao observar um dos desenhos (Figura 4), certificamos como a criança transpôs a experiência para o papel de forma contextualizada: ao desenhar a Gigi com a patinha erguida, ela não apenas retratou um animal, mas registrou a memória viva de toda a situação vivenciada.

Freinet (1977) nos ajuda a refletir que a experimentação vai além do toque, transcende ao movimento de criação, imaginação e tentativas, cuja criança não parte de traços já definidos, ao contrário, vai construindo ao longo do tateamento, por meio da

construção de sentidos e significados presente no processo de aprendizagem. Para Freinet (1977, p. 14):

> É a caminhar que a criança aprende a andar; é a falar que a criança aprende a falar; e a desenhar que a criança aprende a desenhar. Não cremos que seja um exagero pensar que um processo tão geral e tão universal deve ser igualmente válido para todos os ensinos, incluindo os escolares e foi com esta convicção e esta certeza que realizamos os nossos métodos que os cientistas tentam contestar.

A Figura 5 nos dá pistas de que o desenho é a materialização potente e contextualizada das concepções vigotskianas, no que tange ao desenvolvimento infantil, cujo aprendizado é impulsionado por vivências socialmente mediadas. Ao observar o animal vivo e transpor essa percepção para o papel, a criança não realiza uma cópia passiva, mas um processo intelectual complexo. É nessa vivência que as ideias de Vigotski (2014, p. 141) aparecem para refletir que, "o desenho é uma linguagem gráfica que surge sobre a base da fala verbal". Em outras palavras, foi por meio do desenho que a turma pôde "escrever" essa experiência única, repleta de significados.

Até este momento, podemos observar de forma clara a alteridade durante as propostas, momentos da ação pedagógica, cujo o protagonismo volta-se à professora, e outros momentos que o que se ouve, são as vozes das crianças, protagonistas ativas de suas aprendizagens. O texto coletivo dessa experiência captura com exatidão esse protagonismo, segue o texto da Figura 5, transcrito abaixo:

Texto coletivo - A visita da galinha na turma

Hoje, 10 de setembro, recebemos a visita da galinha da Prô Marisa na turma. Nós demos o nome de Gigi para ela.

A galinha Gigi tem penas brancas com marrom e preto. Ela tem a crista vermelha e olhos pretos.

A Gigi come ração e minhocas. Ela ficou quietinha na turma e fez cocô!

Nós gostamos da visita da Gigi na turma e descobrimos que para ela não voar, corta-se algumas penas, mas ela não sente dor.

Girotto (2016) elucida que ler é construir sentidos e compreender o que está escrito e ilustrado de maneira estratégica. O leitor, ao fazer perguntas ao texto, infere respostas, segue pistas, estabelece conexões com outros textos, com o mundo e com a própria vida. A leitura é, portanto, "dialogia, é interlocutor, é compreensão, é atribuição de sentidos" (Girotto, 2016, p. 44). Assim, nutridos de vivências e experiências leitoras, vão sendo criadas nas crianças pequenas necessidades humanizadoras do ato de ler. Ao caminhar rumo à atribuição de sentidos, a criança pode desenvolver "os gestos e ações embrionárias do ato de ler" como teoriza Girotto e Souza (2016).

O texto coletivo, é, à medida que se constrói e atribui sentidos, sistematizado, por meio da produção gráfica, a literatura ficcional e poética que dá sentido à experiência de vida. O texto não apenas narra a visita, mas registra os conceitos aprendidos (características físicas da Gigi, sua alimentação e comportamento), demonstrando como o desenho e a escrita funcionam como sistemas de signos que se entrelaçam para dar significado e internalizar a experiência cultural.

Ludicidade e brincadeira: em foco, as oportunidades de ampliação das culturas do escrito

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as experiências infantis devem ser fundamentadas na ludicidade, tendo nas interações e nas brincadeiras os eixos estruturantes do currículo, que garantam à criança seu direito de expressar-se por meio de diferentes linguagens e apropriar-se efetivamente dos elementos da cultura humana (Brasil, 2009). É contemplando este preceito legal que a

proposta a seguir se fundamenta, no intuito de repertoriar e ampliar as experiências com as culturas do escrito por meio da linguagem musical.

Ressaltando que o protagonismo no projeto foi compartilhado e contou com a participação efetiva da liderança pedagógica, a professora coordenadora[2] articulou uma parceria significativa com o músico Éric Brandão[3] que foi convidado para compor uma canção autoral que revelasse, de forma harmônica, as vozes e as hipóteses das crianças.

Nesse contexto, a música foi incorporada como parte do processo de aprendizagem, contribuindo para que as crianças expressassem suas ideias e retomassem as descobertas do projeto de forma significativa. A música se torna uma envoltura sonora, em que "a voz de quem canta é a rede na qual as crianças apoiam suas fragilidades e assim fazem crescer as suas fantasias" (López, 2013, p. 26; Brasil, Caderno 4, p. 29). Portanto, a música prestigia o saber infantil ao transformar o conteúdo das investigações — as dúvidas sobre o ovo e a semente — em um enunciado estético e lúdico.

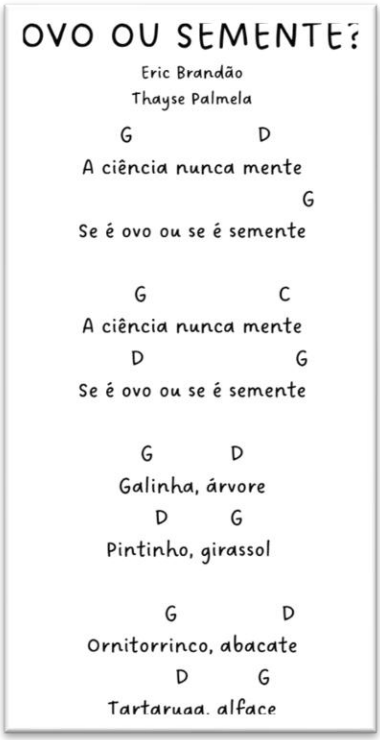
Ao longo das descobertas do projeto investigativo, as crianças vivenciam o que a Teoria Histórico-Cultural define como apropriação da cultura, isto é, o conhecimento científico conecta-se

---

[2] Thayse Palmela não é musicista, no entanto, aprendeu a tocar ukulele durante a pandemia, por meio de aulas particulares com o Éric Brandão e foi ampliando seu conhecimento musical por meio de cursos de formação para educadores. Embora não seja artista, compreende que a linguagem musical -músicas e brincadeiras - é uma maneira afetiva e acolhedora de se conectar com crianças de todas as idades. Ao longo do ano de 2023 atuou como adulto brincante nas aulas da professora e musicista - Carol Alaby integrante do Sonatina - Música e Movimento.

[3] Éric Brandão é um artista completo, parte integrante do Sonatina - Música e movimento, tem experiência e formação em produção musical e educação. Compõe, arranja e dá vida às músicas infantis, ao criar melodias que não apenas agradam aos ouvidos, mas também tocam o coração. É doutorando em Educação pela Unesp/Marília, além disso, faz formação para professores e se apresenta tanto para crianças como também para adultos. Para acompanhar seu trabalho acesse os links: Spotify - https://open.spotify.com/artist/52hKhg8gM8ie0hVdCFhZGj?si=qn9I-PJ_SMe_eRFXlMH6Hw. YouTube - https://www.youtube.com/@sonatinamusicaemovimento2357

à expressão artística e estética, fazendo com que as interações e brincadeiras acontecessem de forma mais envolvente e significativa para o grupo. Com a linguagem musical, foi possível organizar o currículo para contemplar as múltiplas linguagens, desde a música, dança e, sobretudo, as experiências sensoriais vividas pelo grupo. Abaixo segue a letra da música - Ovo ou semente (2025):



OVO OU SEMENTE?

Eric Brandão
Thayse Palmela

G D
A ciência nunca mente
G
Se é ovo ou se é semente

G C
A ciência nunca mente
D G
Se é ovo ou se é semente

G D
Galinha, árvore
D G
Pintinho, girassol

G D
Ornitorrinco, abacate
D G
Tartaruaa. alface

A canção, enquanto desdobramento do projeto, foi estruturada em uma melodia que dá visibilidade ao protagonismo infantil. E desde já, não propomos que a música seja cantada por músicos, mas por pessoas que queiram vivenciar estes sentidos com as crianças. No coro "A ciência nunca mente", fica evidente que o propósito investigativo foi alcançado: houve pesquisa e

aprofundamento, culminando na resposta para a indagação inicial — "se é ovo ou se é semente?"

A música materializa as vivências com a galinha, o pintinho, o cágado - no entanto, na música utiliza-se da licença poética de cágado para a tartaruga, e sim, as crianças aprenderam a diferença entre essas espécies. E o ornitorrinco? Esse foi um toque *nonsense* e que gerou novas descobertas sobre esse animal que também bota ovo.

E para ilustrar o reino vegetal, utiliza-se apenas plantas que nascem da semente - respondendo assim, às perguntas iniciais "o que queremos saber". Somada a isso, foi incluída a experiência do plantio de girassóis, tornando a música ainda mais conectada com o tema e com as vivências.

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI reforça que as crianças devem experienciar práticas sociais reais tanto de leitura como de escrita, cuja palavra faça sentido e esteja vinculada às vivências culturais, tendo como pressuposto as brincadeiras e as interações.

À Educação Infantil são reservados momentos mais lúdicos, a potencialização do desenvolvimento intelectual, cognitivo e social das crianças, tendo como plano de fundo o brincar. É na Educação Infantil que as crianças iniciam o processo de introdução nas culturas da escrita, portanto, a escola da primeira infância deve ser o *locus* privilegiado de se pensar as diferentes formas de promoção da cultura escrita, além de promover vivências que "ocorram de forma necessária e adequada" (Arena, 2015, p. 135).

Indo ao encontro de que a escrita nesta etapa é uma necessidade de dizer algo, ao proporcionar brincadeiras musicais com a música da turma, além de brincar, as crianças estão dizendo - "lendo" a canção de memória - sobre elas mesmas. E aqui cabe destacar o percurso vivido de apresentação da música. Utilizando-se de um artefato mágico e curioso - o ukulele[4], em seguida, foram realizadas três propostas de brincadeira musical:

[4] O ukulele cuja etimologia significa "pulga saltitante", é um instrumento de quatro cordas, de corpo compacto e com uma sonoridade vibrante. De origem

1 - Apresentação da música - utilizando com acompanhamento o ukulele. Deste modo, as crianças puderam conhecer a letra da música e ratificar se ela representava a experiência vivida e se os compositores conseguiram capturar de forma assertiva o percurso do projeto. Ademais, ao passo que a música era cantada, foi proposto a identificação do ovo ou semente, assim, por meio de uma voz uníssona as crianças diziam:

Galinha [Ovo], árvore [semente]
Pintinho [ovo], girassol [semente]
Ornitorrinco [ovo], abacate [semente]
Tartaruga [ovo], alface [semente].



Qrcode - vídeo 1[5]

2 - Foi proposta a introdução da convenção musical e a criação de gestos para a música. Entende-se por convenção um padrão rítmico que adiciona um interesse à música, cujo instrumento

havaiana e raízes portuguesas, é um instrumento que encanta as crianças por parecer um "violãozinho", dando a sensação de um brinquedo musical, se aproximando do universo lúdico infantil.

[5]Em consonância com as discussões contemporâneas sobre o ECA Digital [Lei 15.211/2025] e a LGPD [Lei nº 13.709/2018] que tratam acerca dos direitos das infâncias no ciberespaço, este trabalho adota uma postura ética rigorosa quanto ao uso de imagens e vídeos das crianças. Compreendendo a escola como um território de proteção, os registros audiovisuais utilizados nesta pesquisa passaram por um processo de edição para a preservação da identidade visual dos sujeitos (borramento dos rostos).

usado foi o próprio corpo para marcar a música. A partir da percussão corporal a proposta ficou assim:

A ciência [duas batidas na coxa], nunca mente [duas palmas]
Se é ovo [duas batidas na coxa] ou se é semente [duas palmas].

E coletiva, em um consenso foi realizada a criação dos gestos da música:

Galinha [Ovo - círculo com as mãos], árvore [semente - agachar com os braços fechados]

pintinho [ovo - círculo com as mãos], girassol [semente - agachar com os braços fechados]

ornitorrinco [ovo - círculo com as mãos], abacate [semente - agachar com os braços fechados]

tartaruga [ovo - círculo com as mãos], alface [semente - agachar com os braços fechados].

Qrcode - vídeo 2

3 - Convenção musical e criação dos gestos da canção livremente: Ao final desse processo, observa-se a familiaridade das crianças com a letra e o ritmo da música, ao se colocarem como sujeitos ativos e protagonistas das suas escolhas gestuais, criando livremente seus próprios movimentos na brincadeira. Essa autonomia mostra que o conhecimento foi internalizado e se expressou em novas formas de aprendizagem. Acompanhe o vídeo:



Qrcode - vídeo 3

É assim, de acordo com Vigotski (2007), é na brincadeira que as funções superiores - memória, atenção voluntária, pensamento abstrato e linguagem - são desenvolvidas por meio da interação social e da mediação cultural. E a brincadeira constitui-se em uma zona de desenvolvimento proximal por excelência, ao brincar de "ser" ovo ou semente ao som da música autoral, a criança amplia o campo de significação, ao internalizar conceitos complexos por meio da vivência lúdica, afetiva e compartilhada com seu grupo social.

Para concluir essa proposta musical, foi solicitado à turma que representasse por meio do desenho a música. A estratégia utilizada foi a descoberta do texto, na qual as crianças puderam identificar palavras de seu repertório. Por se tratar de uma turma do Infantil II, algumas crianças já dominavam o código linguístico, realizando a proferição para as demais.

Em seguida, representaram a música graficamente. Os desenhos revelam a apropriação do conceito de ciência representada pelos símbolos científicos - como tubos de ensaio e lupas, e posteriormente trouxeram os animais estudados. O ponto de interrogação foi um elemento expressivo, demonstrando que a questão norteadora - Ovo ou semente? - foi uma pista investigativa e conectiva de todo o percurso. Ressalta-se que o ornitorrinco, ao introduzir uma nova camada de curiosidade sobre animais mamíferos que põem ovos, capturou a atenção de crianças que optaram por representá-lo, mostrando como o *nonsense* despertou a curiosidade e ampliou as descobertas das crianças. O ornitorrinco

torna-se, aqui, a materialização da ampliação da experiência cultural do grupo. Finalizamos com Vigotski (2009, p. 23), afirmando que "quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou, [...] e mais significativa e produtiva [foi] a atividade de sua imaginação".

Figura 6: Representação da música por meio do desenho



Fonte: Arquivo pessoal da professora organizado pela pesquisadora.

A comunidade dentro e fora da escola: tensões e diálogos

Tanto a família quanto a escola são, por excelência, instituições essenciais para as aprendizagens e o desenvolvimento infantil. Embora a complementaridade e a cooperação entre ambas sejam preconizadas pelas legislações, ainda se faz necessária a superação de desafios, sobretudo no que tange ao entendimento da função social da escola. Em uma sociedade que supervaloriza a cultura letrada apenas com as suas funções utilitaristas, a escola surge, muitas vezes, apenas como *locus* de aprendizagem leitora. Contudo, ao tratar-se da Educação Infantil, é preciso considerar que o letramento ocorre de maneira complexa, respeitando as especificidades das crianças de até cinco anos de idade.

Nossas reflexões acerca da linguagem escrita como prática social partem do pressuposto de que essa "complexidade" das culturas do escrito expressa-se no fato de que a leitura e a escrita, na pequena infância, surgem como processos de conquista cultural. Isso ocorre à medida que a criança é inserida no entorno social e experiencia múltiplas linguagens de acordo com sua situação social de desenvolvimento. A Teoria Histórico-Cultural permite-nos afirmar que, para a formação de qualidades especificamente humanas, as crianças devem vivenciar processos humanizados e humanizadores, nos quais a mediação — realizada pelo parceiro mais experiente — ocorre no encontro e na troca dialógica entre culturas: a cultura escolar e a cultura da criança.

Vigotski (1997) endossa o papel principal da cultura na formação e desenvolvimento das qualidades humanas, destacando o meio como "fonte de desenvolvimento", e a escola, tem um papel essencial nesse processo. Para ele, "as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança" (Vigotski, 1997, p. 353), em outras palavras, é na cooperação com os seus parceiros, sejam da mesma faixa etária ou não, mais experientes ou não que ocorre o processo em que a criança desenvolverá as funções interiores individuais.

Dessa forma, quando a escola abre as portas para a comunidade, explicitadas na troca cultural com a professora do campo e na visita com seus animais ou mesmo na parceria com os músicos que compuseram a canção a partir das falas das crianças, reafirma-se assim, o compromisso com as culturas do escrito. Demonstra-se que o conhecimento não é representado meramente *pela letra*, mas é algo que a criança produz e no qual é produzida culturalmente, o saber se constrói nas interações e nas brincadeiras que acontecem dentro e fora da escola.

Para tanto, é preciso oportunizar às crianças desde a mais tenra idade, o desenvolvimento dos atos culturais de leitura inventados e reinventados ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, ampliando o seu repertório literário, bem como, forjando os modos de ser leitor, conscientizando-as sobre a atitude de ler e não apenas oralizar símbolos gráficos, em que ocorre o processo de dominação da "cultura escrita como um instrumento cultural complexo" (Mello, 2016, p. 39). Esse sinuoso percurso só é possível, por meio da oferta de bons livros, mesmo antes que saibam ler, pilar central do LEEI.

A escola é o lugar de encontros e de apropriações dos bens culturais produzidos pela humanidade. Nela, a ação dirigida e a mediação docente intencional promovem a sofisticação e o acesso a uma cultura mais elaborada. Nesse processo, mediar significa complexificar, o que ocorre, sobretudo, por meio de brincadeiras significativas e interações genuínas. Como afirma Vigotski (2001), "o pensamento é uma nuvem, da qual a fala se desprende em gotas". Corroborando com essa ideia, Freire (2008, p. 11) afirma que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele".

Portanto, o processo de aquisição da leitura e da escrita na Educação Infantil, sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, é um processo de humanização, como já mencionado anteriormente. Acontece quando a criança percebe que sua voz tem, por exemplo, a possibilidade de virar música, que seu desenho pode explicar a ciência e que sua escrita coletiva comunica e narra sua história para

a comunidade, seja ela interna - com seus pares ou externa - com seus familiares. Ao final deste percurso, o que se compartilha com as famílias vai além de registros em papel: são crianças que começam a se reconhecer como autoras, produtoras, pesquisadoras e participantes ativas da cultura. Para Bazzo (2016, p. 177) "são elas [as crianças] que, se garantidas as condições básicas, inventarão as histórias mais fantásticas, os dramas inimagináveis e as poesias mais desconcertantes", para tanto, algo é essencial: que as suas vozes [crianças] sejam ouvidas com toda atenção e acolhimento necessário.

Rodas de contação e proferição de histórias

Inspirada pelo livro *O Ovo*, de Ivan e Marcello (2003), a turma mergulhou em diversos momentos de proferição de histórias. Na primeira vez em que a narrativa foi apresentada, a professora utilizou o livro físico, aplicando técnicas de inferência a partir da capa e pesquisa sobre os autores, para posteriormente realizar a proferição.

Figura 7: Momentos de leitura literária de *O ovo*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2025.

Em outro momento, a coordenadora levou às crianças a mesma obra, no entanto, sob uma materialidade distinta: o Livro na Caixa (inspiradas nas 'Caixas que contam histórias' de Lima e Girotto, 2026). Trata-se de um recurso que utiliza caixas lúdicas para despertar o interesse leitor, com o livro ilustrado ampliado e com elementos surpresas dentro da caixa. Ao serem questionadas sobre o que havia mudado, uma criança observou: "este livro é diferente porque é grande e é de E.V.A." — referindo-se ao material de confecção — enquanto outra logo acrescentou: "este foi feito por você". O grupo concordou que a diferença residia no suporte (E.V.A/caixa versus papel), embora ambos trouxessem a mesma história.

Contudo, ao revelar o conteúdo da caixa — bonecos de feltro representando os personagens —, o envolvimento foi imediato. As crianças desejaram encenar a história: cada uma assumiu um papel (galo, galinha, vaca, porco, cachorro) e passou a dar voz aos animais. Como muitas já tinham a narrativa na memória, organizaram-se conjuntamente para recontar a história de forma coletiva.

A análise dessas vivências revela que o acesso ao livro de qualidade — como defendido por Arena (2010) e Martha (2008) — não se encerra na posse do objeto, mas na experiência que ele gera. Quando as crianças se reúnem na roda para ouvir ou proferir, elas ocupam o "espaço de encenação" do texto. Como alerta Mello (2016), a formação da atitude leitora depende dessa necessidade de leitura que nasce no cotidiano. Nas fotos, o brilho no olhar e a proximidade física das crianças em torno do suporte narrativo demonstram que a proferição cumpre sua função simbólica: a apropriação de signos e sentidos, antes mesmo da decifração técnica. O "discurso oral estruturado" da literatura, citado por Bajard (2002), permite que essas crianças, na segurança da roda, estabeleçam uma relação dialógica com o mundo escrito, transformando a "história de boca" em um caminho para a cultura letrada.

Figura 8: Aula-passeio



Fonte: Arquivo da professora organizado pela pesquisadora.

A imagem acima é potente e provocadora, pois revela o desfecho do projeto da turma com uma aula-passeio na Fazendinha Experimental da Unimar, espaço em que as crianças puderam conhecer outros animais e também algumas plantações. O intuito inicial da aula-passeio foi responder a algumas perguntas norteadoras: os ovos são iguais? qual é o tamanho dos ovos? Afinal, na fazendinha há avestruzes, e a intenção da professora foi possibilitar que as crianças respondessem a esses questionamentos a partir da observação e da experiência vivida e compartilhada.

Ao percorrerem os ambientes, a professora provocou as crianças a internalizar os conhecimentos vividos ao longo do projeto, afinal, este animal bota ovo ou não? Esta planta nasce da semente? E ao passo que iam respondendo às perguntas propostas, retomavam as pesquisas já realizadas.

Freinet (1996) afirma que a escola não deve permanecer isolada de seu meio, de seu entorno; é preciso sair com as crianças e explorar outros ambientes, potencializando o tateamento experimental e tornando as investigações ainda mais significativas. Inspirada na

técnica freinetiana, a aula-passeio configura-se como um mergulho no cotidiano da comunidade. Ela vai além do simples deslocamento físico: é uma imersão que proporciona às crianças a oportunidade de investigar a vida que pulsa fora da sala de referência.

Ao observarem o mundo como ele acontece, os pequenos pesquisadores coletam pistas, e é nesse tateamento experimental com o entorno que a imaginação ganha corpo e os textos livres surgem como uma necessidade real de narrar a vida. Freinet conta que

> [...] no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. [...] já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamo-los com todo o nosso ser, não só objectivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta...[...]. Quando voltávamos à aula, fazíamos no quadro o balanço do passeio (Freinet, 1975, p. 23 - 24).

Ao saírem do ambiente escolar, cria-se a possibilidade de as crianças relançarem perguntas, confrontarem hipóteses, conhecerem novos espaços e se desafiarem diante de outras formas de organização da vida. Nesse contexto, a curiosidade epistêmica é intensificada pelo contato direto com a realidade física e social — os animais, os cheiros, as texturas, as descobertas. Trata-se de um momento em que a "leitura de mundo" com salienta Freire (2008), que precede a leitura da palavra, se realiza de forma concreta e significativa.

Ao observarem os porcos, os cabritos, as vacas e os gansos, as crianças agem sobre o meio para compreendê-lo, transformando cada miudeza observada em uma oportunidade de humanização e apropriação cultural, conforme aponta Vigotski (2007).

Ao retornarem à escola, essa experiência multissensorial passa a ser internalizada e ressignificada em novos enunciados gráficos, textos coletivos e, possivelmente, novas produções musicais. A aula-passeio reafirma, assim, o compromisso com as culturas do escrito ao evidenciar que o conhecimento se constrói na interação entre escola e comunidade, dentro e fora de seus muros. Ao

retomar a questão inicial feita para as crianças: O que aprendemos? Verificamos como as aprendizagens ficaram internalizadas.

O que aprendemos?

-Os ovos são de tamanhos diferentes;
-O ovo da codorna é menor que o ovo da galinha. Ele tem pintinhas pretas;
-A coro dos ovos também são diferentes;
-O ovo da joaninha é amarelo;
-A tartaruga, o peixe, o sapo, o pinguim, a cobra, a galinha são animais que nascem do ovo;
-Da semente pode nascer uma flor, uma árvore ou um fruto e para eles nascerem precisam de água, terra e luz do sol;
-O ovo da coruja não é preto, é branco;
-Quando o pintinho está dentro do ovo ele é chamado de embrião. Depois de 20 dias ele quebra a casca e nasce.

Palavras finais

Essa narrativa, que começou naquela dúvida genuína entre o ovo e a semente e seguiu pelo caminho das vozes, desenhos e gestos das crianças, deixa claro que a Educação Infantil é o lugar da investigação pulsante. Quando damos visibilidade aos "atos embrionários" da leitura e da escrita — através do tateamento e das rodas de conversa —, não estamos apenas cumprindo o currículo. Estamos, na verdade, garantindo que as crianças se apropriem da cultura de forma humanizadora e por inteiro.

Tudo o que foi vivido neste relato prova que, quando o cotidiano vira currículo e nos colocamos como mediadoras atentas aos detalhes, o conhecimento passa a ser construído com a participação ativa das crianças, a partir das interações e das experiências compartilhadas no grupo.

Nessa linha, o programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) não aparece como uma receita para apressar a alfabetização,

mas como um chamado para olhar com mais ética e estética para o nosso trabalho. Como o próprio material de formação resume:

> O maior desafio do LEEI é que as professoras vivenciem essa formação não como uma obrigação, mas como uma oportunidade de humanização, de ruptura com o pragmatismo e o produtivismo. Um espaço e um tempo para redescobrir a beleza revolucionária da primeira infância. Espaço e tempo de poesia, de encontro entre pessoas que compreendem a infância como horizonte de liberdade e potência, incluindo a aprendizagem da leitura e da escrita, capaz de transformar quem educa e quem é educado (Brasil, 2016).

Abrir-se para essas novas pesquisas e reflexões é o que realmente dá sentido à nossa práxis, seja na atuação direta ou compartilhada com as crianças. As experiências vividas ao longo desse projeto mostram a potência do cotidiano como ponto de partida para a aprendizagem. A escuta atenta às crianças e a valorização de suas perguntas permitiram construir um percurso significativo, tanto para elas quanto para nós, educadoras. Que continuemos rompendo com esse vício do "fazer por fazer" e que possamos, cada vez mais, cultivar escolas que sejam espaços de encontro e poesia. Que o mistério do ovo ou da semente siga despertando a nossa escuta, porque é nesse instante entre a pergunta e a descoberta que a educação de fato acontece, transformando, num só movimento, quem ensina e quem aprende.

Referências

ARENA, D. B. A inserção da criança no mundo da escrita. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Leitura e escrita na educação infantil**: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita.

In: SOUZA, R. J. *et al*. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BAJARD, É. **Ler e dizer**: compreensão e aprendizagem da leitura. Trad. Clarice Onuchic. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos de trabalho na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAZZO, J. L. L. Práticas de leitura e escrita com crianças de 0 a 3 anos: o que dizem as pesquisas? *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Caminhos para a formação de leitores**: reflexões e práticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil**: caderno de formação: ludicidade, linguagens e vivências com a literatura infantil. n. 4. Brasília: MEC/SEB, 2016.

CABRAL, G. A. C.; GIROTTO, C. G. G. S. Novas práticas para o ensino do ato de ler: reflexões em busca de possibilidade e observação da situação de leitura. *In*: GIROTTO, C. G. G. S. (org.). **Literatura infantil:** entre conceitos e práticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 93-115.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCCHI, P. **A estratégia do jogo**: o papel do professor e a organização do contexto educativo na educação infantil. 1. ed. São Paulo: Penso, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. Trad. J. Batista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Trad. Eduardo Evora. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, C. **O nascimento de uma pedagogia popular**. Trad. J. Batista. Lisboa: Editorial Estampa, 1975. p. 23-24.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

FREINET, C. *et al*. **O método natural I**: o desenho. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

GIROTTO, C. G. G. S. O ato de ler na Educação Infantil: "atos embrionários" e "proferição". *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Caminhos para a formação de leitores**: reflexões e práticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

IVAN; M. **O Ovo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

LIMA, E. A. de; GIROTTO, C. G. S. Leitura e leituras na educação infantil: Reflexões sobre as caixas que contam histórias. **Anais do 16º COLE.** Associação de Leitura do Brasil. Campinas-SP. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/. Acesso em: 20 abr. 2026.

LÓPEZ, María Emilia. **Los niños, las niñas, la lectura y las bibliotecas públicas**: lineamientos para el trabajo en bibliotecas públicas con la primera infancia. Bogotá: Dirección de Artes, Ministerio de Cultura, 2013.

MARÍLIA (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil de Marília/SP**. Marília: SME, 2020.

MARTHA, A. Á. P. **Literatura infantil e a formação do leitor**. Maringá: Eduem, 2008.

MELLO, S. A. A escola de Vigotski e a Educação Infantil. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (org.). **Caminhos para a formação de leitores**: reflexões e práticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas V**: fundamentos de defectologia. Trad. Julio Guillermo Guzmán. Madri: Visor; São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alexsandra Lucia de Andrade
Professora da Educação Infantil na rede pública municipal de Uberaba (MG). Atua com turmas de Pré I, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas à literatura infantil, à ludicidade e à formação de leitores desde a primeira infância. Participou do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) em 2024 e do LEEI Aprofundamento em 2025. Possui Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais e em Neuropsicomotricidade.

Andrea Braga Moruzzi
Pós-Doutorado em Educação (USP), docente Associada do Programa de Pós-graduação em Educação na UFSCar. Lidera o Grupo de Pesquisa InFemis - Infância e Feminismos, voltado para pesquisas sobre Educação Infantil e infâncias em articulação com perspectivas feministas e de gênero, e integra o Grupo de Pesquisas Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto - EDIPIC, voltado para pesquisas sobre formação docente, políticas públicas, avaliação e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Atua como Coordenadora Geral do ProLEEI/UFSCar.

Bárbara Carvalho Ferreira
Psicóloga, graduada pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Mestre em Educação Especial e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas. Desenvolve estudos nas áreas de Educação Especial e Inclusiva, Psicologia Escolar e Habilidades Sociais. É vice-coordenadora do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil na UFVJM.

Camila Turati Pessoa
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), com atuação no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFU). Graduada e Mestra em Psicologia pela UFU, é Doutora e Pós-Doutora em Psicologia na área de Desenvolvimento Humano e Processos Educativos. Coordena, em parceria com a Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI), a Brinquedoteca e a Bebeteca da FACED/UFU. Desenvolve pesquisas nas áreas de Psicologia Histórico-Cultural, infância, literatura, formação docente, criatividade e processos educativos.

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
Livre-docente em Leitura e Escrita. Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), e Pós-Doutorado em Literatura Infantil. É docente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília e integra o Programa de Pós-graduação em Educação da instituição. Atua nas áreas de leitura, escrita, literatura infantil, formação de professores e Teoria Histórico-Cultural.

Dania Monteiro Vieira Costa
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1997), Mestrado (2007) e Doutorado em Educação pela mesma instituição. É professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (DLCE/UFES) e coordenadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas em Alfabetização Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES) do Centro de Educação da UFES. Em 2018, cumpriu estágio Pós-doutoral em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES). Integra a diretoria da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). É autora do livro *Produção de Textos na alfabetização*, publicado em 2018, pela editora

Mercado das Letras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: Alfabetização, Leitura, Escrita e Crianças.

Daniella Salviana Faria
Professora da Educação Infantil no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU). Possui Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. É doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU (PPGED/UFU). Integra os grupos GEPLI e GEPAH, desenvolvendo pesquisas sobre Educação Infantil, linguagem, leitura, escrita e infâncias.

Elisete Rodrigues Souza
Mestra em Políticas Públicas em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como docente no Centro Universitário Projeção (UNIProjeção). Desenvolve pesquisas nas áreas de avaliação educacional, políticas públicas, planejamento educacional, vulnerabilidade social e implementação de políticas sociais. Também atua na produção de estudos sociodemográficos e sínteses de evidências para subsidiar políticas públicas.

Fernanda Duarte Araújo Silva
Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordena em parceria com a professora Dra. Camila Turati Pessoa (UFU) o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) certificado pelo Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq). Editora do periódico científico Ensino em Re-vista. Coordenadora Estadual desde 2024 do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil ProLEEI/Sudeste/MG/UFU no âmbito

do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Coordenadora da Bebeteca/FACED/UFU. Avaliadora Pedagógica MEC do PNLD Anos Iniciais 2027-2030/Língua Portuguesa.

Gabrielle Fernandes Martins
Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia e graduanda em Pedagogia pela mesma instituição. É mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFU (PPGED/UFU), vinculada à linha Saberes e Práticas Educativas. Integra o Programa de Extensão Bebeteca e atua como apoio tecnológico do ProLEEI/UFU. Desenvolve estudos sobre literatura, alfabetização humanizadora e infância.

Guilherme do Val Toledo Prado
Doutor em Linguística Aplicada, na área de Ensino de Língua Materna, e Mestre em Metodologia de Ensino, com ênfase em Alfabetização, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduado em Pedagogia pela mesma instituição. Atualmente, é Professor Titular em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenador do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Atuou como coordenador da equipe da Unicamp no Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), em 2024, e como coordenador, juntamente com a Profa. Dra. Renata B. S. Frauendorf, no LEEI Aprofundamento – Sudeste 2024/2025. Atua como Assessor Pedagógico do ProLEEI – UNIFESP, Polo Campinas – Unicamp, em 2026, e apoia o LEEI Aprofundamento – Sudeste 2025/2026. Possui experiência na área da Educação, com ênfase em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de atuar em consultoria e assessoria a projetos educativos centrados na escola. Na graduação e na pós-graduação, dedica-se principalmente aos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e pesquisa narrativa.

Helenice Christina Lima Silva
Professora da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), possui especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais e em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É Mestra em Estudos Literários pela UFU e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Desenvolve pesquisas relacionadas à alfabetização, literatura infantil, literaturas africanas e afro-brasileiras e formação de leitores.

Heloísa Helena Dias Martins Proença
Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pedagoga e especialista em Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Atua na formação de profissionais da educação, com ênfase em formação continuada, gestão escolar, coordenação pedagógica, alfabetização e formação leitora. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/FE-UNICAMP), sendo uma das coordenadoras dos grupos Alfabetização em Diálogo (GRUPAD) e Grupo de Estudos em Coordenação Pedagógica (GRUCOP). Atuou como Formadora Estadual do ProLEEI em 2024, Assessora Pedagógica do LEEI Aprofundamento e, atualmente, integra a equipe do ProLEEI 2026.

Josiane Xavier Theláu Campos - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES), na linha de Educação e Linguagem. Possui Graduação em Pedagogia e Letras, Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (NEPALES/CE/UFES). Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Leitura, Produção de Textos e Infâncias (GPELPI/UFES). Atualmente, é professora da alfabetização da rede pública.

Laura Mesquita Carvalho
Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Uberlândia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Especialização em Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Texto. É mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU (PPGED/UFU), na linha Saberes e Práticas Educativas, e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI). Desenvolve pesquisas relacionadas à literatura, leitura e formação de leitores.

Laura Rodrigues Paim Pamplona
Doutoranda em Educação (UFSCar) e Mestre em Educação (Unifal). Graduada em História (Ufop) e em Pedagogia, possui especializações em Gestão de Políticas Públicas, com ênfase em Gênero e Relações Étnico-Raciais, e em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação. É Técnica em Assuntos Educacionais do IFSULDEMINAS, pesquisadora do InFemis/UFSCar, membro do NEABI e atua como Assessora Pedagógica do ProLEEI/UFSCar.

Lucianna Magri de Melo Munhoz
Mestre e doutora pela Faculdade de Educação da Unicamp. Co-fundadora do Grupo de Estudos "Freinetiando" do GEPEC Faculdade de Educação da Unicamp. Foi professora de Educação infantil da prefeitura de Campinas, formadora de professores e professora universitária. Atualmente é coordenadora-geral de formação de professores da Educação Básica do MEC.

Maria Amélia de Castro Cotta
Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Graduada em Pedagogia. É professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), onde atua no curso de Pedagogia. Coordena o Programa Leitura e Escrita na Educação

Infantil (ProLEEI) na região dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e desenvolve pesquisas nas áreas de formação docente, infância, Educação Infantil e literatura infantil.

Maria Eduarda Manzan Peixoto
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). Desenvolve pesquisas relacionadas à literatura, alfabetização humanizadora e relações étnico-raciais. É bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e integrante dos grupos GEPAH e GEPLI.

Mariana Lins e Silva Costa
Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na área de Psicologia. Possui Graduação e Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Doutorado em Psicologia pela mesma instituição, com estágio de Doutorado sanduíche na Universidad de Sevilla, Espanha. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Concreta (GEPCO) e desenvolve pesquisas sobre Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvimento humano, violência, Psicologia Escolar e processos educativos.

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Atua na formação de professores e formadores, com ênfase em alfabetização e didática da Língua Portuguesa. É pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP) e coordenadora do grupo Alfabetização em Diálogo (GRUPAD). Coordena ações de formação continuada em redes públicas de ensino e atua em cursos de pós-graduação voltados à alfabetização e à formação docente.

Renata Junqueira de Souza
Livre-docente em Metodologia de Língua Portuguesa, Mestra e Doutora em Teoria da Literatura. É Professora Sênior da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Presidente Prudente), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação. Realizou estágio de Pós-Doutorado na University of British Columbia (Canadá). Líder do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita e Literatura Infantil (PROLELI) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Desenvolve estudos sobre leitura, literatura infantil, formação de leitores e formação docente.

Suely Amaral Mello
Paulista de Dois Córregos, Graduada em Letras Modernas pela Unesp, e Mestre e Doutora em Educação pela UFSCar. Tem se dedicado a buscar as implicações da teoria histórico-cultural para uma pedagogia da Educação Infantil. Aposentada da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP onde atuou como professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação e tem atuado na assessoria de algumas Secretarias Municipais de Educação na formação de professoras de Educação Infantil. Gosta de traduzir livros sobre Educação Infantil, participa do Conselho Brasileiro da revista *Infância Latino-Americana* e é membro do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum). Co-coordena o grupo de estudos em Educação Infantil: teoria e práticas.

Thayse Palmela Nogueira
Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília) e Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Atua como professora da Rede Municipal de Ensino de Marília desde 2020 e como professora coordenadora desde 2024. Participou do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) nos anos de 2024, 2025 e 2026. Desenvolve trabalhos relacionados à Educação Infantil, leitura, escrita e formação de professores.

Vilma Aparecida de Souza
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2000), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2006) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Atua como docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFU). Tem experiência na Educação Básica e Superior, atuando principalmente nas seguintes áreas: Política e Gestão em Educação - Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – Políticas de formação docente. Coordenadora do Subprojeto Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Coordenadora Adjunta do ProLEEI (Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil) da UFU.



GEPLI
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias

GOVERNO DO BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

ProLEEI
Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

UFU

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3357-4