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. III

Pedro & João editores

Atos culturais de ler e escrever:

diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a Alfabetização Humanizadora

Volume III

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 III

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. III. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 283p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3358-1 [Impresso]
978-65-265-3359-8 [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
Vilma Aparecida de Souza

Seção I - Alfabetização Humanizadora e Cultura Escrita

COMO ENSINAMOS A LER NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA: CONTRIBUIÇÕES DA DESCOBERTA DE TEXTO **17**
Andréa Porto Ribeiro
Joice Ribeiro Machado da Silva

O ENSINO DOS ATOS DE LEITURA E DE ESCRITA E A MANIPULAÇÃO DE CARACTERES: CONTRIBUIÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA **39**
Natália Ximenes Pereira
Fernanda Duarte Araújo Silva

Seção II - Literatura e Formação de Leitores na Infância

LEITURA LITERÁRIA FICCIONAL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL **55**
Stela Miller

O BRINCAR E A LITERATURA COMO POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL **73**
Viviane Prado Buiatti
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

ENTRE LIVROS, VOZES E SENTIDOS: A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL **97**
Camila Ramos do Nascimento Souza
Fernanda Duarte Araújo Silva

DIGA-ME: POSSIBILIDADES DA CONVERSAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL **113**
Raquel Pereira Soares
José Firmino de Oliveira Neto

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

TECENDO SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO E SINGULARIDADES DO ProLEEI **139**
Lívia Andrade Ferreira

HORIZONTES E POTENCIALIDADES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – PROLEEI (CICLO 2025-2026) **167**
Érika Christina Kohle
Vanilda Gonçalves de Lima

DESLOCAMENTOS DAS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: DOS OBJETOS A EMERSÃO DE CERTAS LEMBRANÇAS **193**
Jordana Cassimira de Freitas Santos

ESPAÇOS BRINCANTES E CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ProLEEI **209**
Ana Carolina Alves
Lunara Martins Cardoso

O PASSAPORTE DA LEITURA: LER, CIRCULAR E TRANSFORMAR **221**
Geise Martins
Sílvia Patrícia Pereira
Simene Gonçalves Coelho

FAZ DE CONTA, LINGUAGEM E PRÁTICAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL **243**
Meirinês Severino de Oliveira

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A LEITURA E ESCRITA NO PROGRAMA LEEI **259**
Mara Cristina Oliveira Rodrigues
Fernanda Duarte Araújo Silva

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES **277**

APRESENTAÇÃO

Este livro, agora em seu Volume III, dá continuidade a um percurso construído no encontro entre pesquisa, formação docente, literatura, cultura escrita e compromisso com os direitos das crianças. Os textos reunidos nesta obra colocam em diálogo estudos teóricos, experiências formativas e práticas pedagógicas que nos ajudam a pensar os atos de ler e escrever, a literatura, o brincar e a formação docente, a partir de perspectivas comprometidas com a formação humana e com as especificidades da infância.

A publicação deste terceiro volume reafirma um movimento que atravessa toda a obra: compreender a leitura e a escrita não como um conjunto de habilidades técnicas ou de práticas escolares descontextualizadas. Ler e escrever são atos culturais e sociais, constituídos nas relações humanas e vinculados às necessidades de expressão, comunicação, criação, participação e produção de sentidos. Essa compreensão exige problematizar práticas historicamente consolidadas e construir outras possibilidades para o encontro das crianças com a linguagem escrita.

Nesse percurso, ganha especial relevância o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), política pública nacional que tem mobilizado universidades, redes de ensino, professoras, formadoras e diferentes profissionais em torno da reflexão sobre as relações entre infância, leitura, escrita, oralidade, literatura e brincadeira. As experiências analisadas neste volume evidenciam a formação continuada como espaço de estudo, interlocução, produção de conhecimentos e deslocamento de concepções e práticas.

A organização do Volume III está estruturada em três seções que, embora apresentem enfoques distintos, estabelecem importantes diálogos entre si.

A Seção I – Alfabetização Humanizadora e cultura escrita reúne reflexões que tensionam concepções tradicionais de

alfabetização e colocam em evidência a especificidade da linguagem escrita e os atos humanos de ler e escrever. Andréa Porto Ribeiro e Joice Ribeiro Machado da Silva, no capítulo "Como ensinamos a ler na perspectiva da Alfabetização Humanizadora: contribuições da Descoberta de Texto", discutem possibilidades para o ensino da leitura a partir da "Descoberta de Texto", destacando a compreensão, a materialidade gráfica da escrita e a participação dos/as estudantes na construção de sentidos. O texto contribui para problematizar práticas centradas exclusivamente na relação entre grafemas e fonemas e apresenta possibilidades de organização do ensino comprometidas com a formação de leitores.

Ainda nessa seção, Natália Ximenes Pereira e Fernanda Duarte Araújo Silva, em "O ensino dos atos de leitura e de escrita e a manipulação de caracteres: contribuições da Alfabetização Humanizadora", discutem a manipulação de caracteres como dimensão do processo de apropriação da linguagem escrita. As autoras defendem uma perspectiva na qual os caracteres não sejam tratados como elementos isolados ou destinados apenas à representação de sons, mas compreendidos em sua materialidade gráfica e em sua participação na produção de sentidos. Os dois capítulos, portanto, convergem na defesa de uma alfabetização que tome a linguagem escrita em sua complexidade e reconheça ler e escrever como atos culturais constitutivos do processo de humanização.

Na Seção II – Literatura e formação de leitores na infância, os capítulos ampliam as reflexões sobre o direito das crianças à literatura e sobre as condições necessárias para que o encontro com as obras literárias se constitua como experiência estética, cultural e formativa.

Stela Miller, em "Leitura literária ficcional na educação das crianças pré-escolares: implicações para o desenvolvimento infantil", discute a leitura literária ficcional e suas relações com o desenvolvimento das crianças, oferecendo elementos para compreender o lugar da literatura na formação humana desde a infância.

Viviane Prado Buiatti e Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, no capítulo "O brincar e a literatura como possibilidades de desenvolvimento infantil na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural", aproximam duas dimensões fundamentais da infância: a brincadeira e a literatura. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, as autoras discutem suas possibilidades para o desenvolvimento infantil e reafirmam a importância das experiências culturais e das relações sociais na constituição das crianças.

Em "Entre livros, vozes e sentidos: a mediação literária na Educação Infantil", Camila Ramos do Nascimento Souza e Fernanda Duarte Araújo Silva colocam no centro da discussão a mediação literária, evidenciando a importância dos encontros entre crianças, adultos e obras e das possibilidades de produção e compartilhamento de sentidos que emergem dessas relações.

Raquel Pereira Soares e José Firmino de Oliveira Neto, em "Diga-me: possibilidades da conversação literária na Educação Infantil", aprofundam a reflexão sobre a conversa em torno das obras literárias. O capítulo convida a pensar a criança não apenas como destinatária da leitura realizada pelo adulto, mas como leitora que interpreta, pergunta, estabelece relações, manifesta suas impressões e participa da construção coletiva de sentidos sobre aquilo que lê e escuta.

Os capítulos dessa seção convergem, assim, na defesa de uma literatura que não seja reduzida a recurso para ensinar conteúdos ou transmitir ensinamentos. A formação de leitores pressupõe acesso a obras de qualidade, mediações sensíveis, possibilidade de diálogo e condições para que as crianças possam imaginar, interpretar, perguntar, compartilhar experiências e construir sentidos.

A Seção III, – ProLEEI: formação docente e práticas de linguagem na Educação Infantil, aproxima-nos mais diretamente dos percursos construídos no âmbito da formação continuada e de suas repercussões nas concepções e práticas relacionadas à leitura, à escrita, à literatura e ao brincar.

Lívia Andrade Ferreira, em "Tecendo sentidos na Educação Infantil: construção e singularidades do ProLEEI", volta-se à

constituição do Programa e às particularidades que atravessam sua realização, contribuindo para compreender os movimentos produzidos por uma política de formação que se concretiza em diferentes contextos e territórios.

Érika Christina Kohle e Vanilda Gonçalves de Lima, no capítulo "Horizontes e potencialidades do Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – ProLEEI (Ciclo 2025-2026)", analisam possibilidades abertas pelo Programa em seu percurso formativo, permitindo refletir sobre os sentidos da formação continuada e suas contribuições para o trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Em "Deslocamentos das memórias da infância: dos objetos à emersão de certas lembranças", Jordana Cassimira de Freitas Santos toma as memórias da infância como dimensão do processo formativo, evidenciando como objetos, lembranças e experiências podem mobilizar narrativas e reflexões sobre os modos como compreendemos as crianças e a própria docência.

Ana Carolina Alves e Lunara Martins Cardoso, em "Espaços brincantes e cultura escrita na Educação Infantil: experiências formativas no ProLEEI", articulam a organização dos espaços, o brincar e a cultura escrita, colocando em discussão experiências formativas que possibilitam repensar o cotidiano das instituições de Educação Infantil e as condições oferecidas para a participação das crianças na cultura escrita.

No capítulo "O passaporte da leitura: ler, circular e transformar", Geise Martins, Sílvia Patrícia Pereira e Simene Gonçalves Coelho apresentam uma experiência em que a literatura ganha circulação no cotidiano educativo, permitindo refletir sobre práticas que ampliam os encontros das crianças com os livros, com a leitura e com diferentes leitores.

Meirinês Severino de Oliveira, em "Faz de conta, linguagem e práticas de escrita na Educação Infantil", coloca em diálogo brincadeira de faz de conta, linguagem e cultura escrita. O capítulo contribui para pensar como situações de brincadeira podem criar necessidades reais de uso da escrita, sem transformar o brincar em

estratégia artificial para ensinar conteúdos ou antecipar práticas próprias do Ensino Fundamental.

Encerrando a seção, Mara Cristina Oliveira Rodrigues e Fernanda Duarte Araújo Silva, em "Construção de sentidos e significados sobre a leitura e escrita no Programa LEEI", voltam-se aos processos de construção e transformação das compreensões acerca da leitura e da escrita no contexto da formação, colocando em evidência a relação entre estudo, reflexão e prática pedagógica.

O conjunto dos textos que constitui este Volume III permite perceber que não há uma única dimensão a ser considerada quando discutimos a presença da leitura e da escrita na educação das crianças. Alfabetização, literatura, brincadeira, mediação, organização dos espaços, memória, formação docente e políticas públicas aparecem entrelaçadas, revelando a complexidade do trabalho educativo e a necessidade de compreendê-lo a partir das condições concretas em que crianças e adultos vivem, aprendem, ensinam e produzem cultura.

Ao mesmo tempo, os capítulos reafirmam uma questão fundamental: reconhecer as especificidades da infância não significa afastar as crianças da cultura escrita. Significa construir formas de participação que respeitem seus modos de ser, aprender, brincar, imaginar, criar, narrar e produzir sentidos. Entre a antecipação escolarizante e a negação do acesso à escrita existe um campo fecundo de experiências culturais que precisa ser intencionalmente organizado e continuamente problematizado.

Nesse sentido, a formação docente ocupa lugar central. As experiências apresentadas mostram que transformar práticas não decorre da simples prescrição de novas atividades ou metodologias. Implica estudo, reflexão, confronto de concepções, análise das práticas e construção coletiva de outros modos de compreender as crianças, a linguagem e o trabalho pedagógico. É nesse movimento que políticas de formação como o ProLEEI revelam sua potência.

Este terceiro volume de *Atos culturais de ler e escrever: diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a Alfabetização Humanizadora* dá continuidade, portanto, a uma produção coletiva comprometida com uma educação pública de qualidade socialmente referenciada e com o direito de todas as crianças de participar plenamente da cultura.

Que os textos aqui reunidos possam provocar perguntas, deslocar certezas, alimentar estudos e contribuir para a construção de práticas pedagógicas nas quais leitura, escrita, literatura e brincadeira sejam compreendidas como experiências culturais e humanas. E que possam, sobretudo, fortalecer uma Educação Infantil que reconheça bebês e crianças como sujeitos de direitos, participantes das relações sociais, produtores de cultura e capazes de construir sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Boa leitura!

Fernanda Duarte Araújo Silva e
Vilma Aparecida de Souza
Organizadoras

Seção I

Alfabetização Humanizadora e Cultura Escrita

COMO ENSINAMOS A LER NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA: CONTRIBUIÇÕES DA DESCOBERTA DE TEXTO

Andréa Porto Ribeiro
Joice Ribeiro Machado da Silva

Introdução

Os processos de ensino formal da leitura e da escrita, organizados pelas escolas regulares em nosso país, desenvolveram-se, de modo geral, pela via da consciência fonológica. Nessa perspectiva, a escrita é entendida como transposição da fala; a porta de entrada da língua escrita é condicionada exclusivamente pela linguagem oral.

Partilhamos de outra compreensão! Nas reflexões sobre leitura e escrita no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização Humanizadora da Universidade Federal de Uberlândia (Gepah/UFU), situamos os atos de ler e escrever no bojo das relações humanas e nos apoiamos na materialidade da linguagem escrita para orientar os processos educativos; por isso, não nos restringimos à fala.

Propomos nesse capítulo realizar um aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento da consciência gráfica, sobre os modos e formas de conduzir o processo de formação leitora de crianças inseridas no 2º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia.

Como anunciamos, o arcabouço teórico-prático sobre Alfabetização Humanizadora compreende que a escrita possui estatuto próprio, por isso não se trata de mera transposição do que se fala, mas de uma linguagem que possui estrutura e funcionamento singulares, por isso deve ser concebida a partir de sua materialidade – os caracteres.

A linguagem oral se manifesta pelos sons que produzimos ao nos comunicar. "Há um código sonoro (organização de fonemas) formado por unidades sonoras, audíveis (fonemas), em situação de criação de sentidos quando as pessoas dialogam umas com as outras" (Arena, 2022, p. 11). Cada pessoa seleciona em sua mente essas unidades sonoras para se manifestar, as unidades sonoras carregam significados que são audíveis e interpretados por quem escuta, a ação está centrada no que se deseja comunicar, no sentido do que se pronuncia e no que se escuta.

Já a unidade visível da língua escrita, o que carrega sentido, são os caracteres. Para os adeptos da consciência fônica, seriam os grafemas. Tomando como referência essa unidade material (caracteres), o ensino da leitura e da escrita se descola do sonoro e firma-se no tipográfico/ortográfico. Bajard (2021, p. 74), ao considerar as elaborações de Vigotski sobre fonema, a unidade da fala indecomponível com função de significação, reflete que assim também é concebido o caractere, que é a unidade da escrita "Por ser a unidade de uma entidade ortográfica o *caractere detém função semântica*. Unidade visível, ele funciona da mesma forma que a unidade sonora da língua falada, o fonema" (Bajard, 2021, p. 76, grifo nosso).

De acordo com Arena e Arena (2024, p. 14), os caracteres são uma "manifestação objetiva do signo ideológico na construção de enunciados organizados em gêneros, são figuras manipuláveis, unidades portadoras de sentido, para todos". Os caracteres são, portanto, um conjunto de signos gráficos que, ao serem combinados, formam enunciados.

Nesse ponto, ressaltamos outra ruptura com propostas fônicas, pois ao estabelecer o caractere como unidade visível com função de significação, contemplamos um conjunto gráfico ampliado e não apenas as letras ou grafemas, ambos ligados ao som. As letras para nós são um dos muitos caracteres de que fazemos uso para ler e produzir textos.

Estabelecido que a unidade da escrita são os caracteres, retomamos que a explicitação da natureza dessa abordagem do signo gráfico favorece a leitura, pois:

> • O caractere é vinculado ao significado (como letra e não como grafema):
> • O caractere é individualizado sem ambiguidade na linha por pequenos espaços em branco;
> • O caractere é uma unidade que se expõe permanentemente aos olhos, enquanto o fonema é efêmero. Assim o que é dito se esvai;
> • O caractere, por ser silencioso, possui legitimidade para fundamentar a leitura visual ambrosiana (Bajard, 2021, p.88).

Ao nos apoiar nesse referencial, oferecemos aos estudantes a oportunidade de ampliação das relações com a leitura e com a escrita para além do som, as crianças na relação com os atos de ler e escrever levam em conta a quantidade, a natureza e a ordem dos caracteres.

Envolvemos, dessa forma, a multiplicidade de signos gráficos que compõe a linguagem escrita, nos aspectos visuais ligados à orientação, espaço em branco e dupla caixa. Sobre a dupla caixa encontramos letras que cambiam de acordo com a função discursiva que despojaremos em seu uso. Para exemplificar essa multiplicidade, observem o inventário apresentado por Bajard (2021), contemplando alguns desses signos gráficos:

> A caixa-baixa é constituída desta forma:
> • Catorze caracteres como um olho disposto na linha: a, c, e, i, m, n, o, r, s u, v, w, x, z;
> • Sete caracteres com haste ascendente: b, d, f, h, k, 1, t;
> • Cinco caracteres com haste descendente: g, i, p, q y.
> Maiúscula e minúscula diferenciam-se:
> • Apenas pelo tamanho: Cc, Ff, Ii, Oo, Ss, Uu, Vv, Ww, Xx, Zz;
> • Pela disposição na linha: Jj, Pp, Og, Gg, Yy;
> • Pela forma: Aa, Bb, Dd, Ee, Hh, (Bajard, 2021, p. 71).

Estabelecida a compreensão de que, para ler e escrever, é preciso apropriar-se da unidade visível da linguagem escrita, os caracteres, reconhecemos que, por ser viva, essa linguagem deve ser trabalhada no âmago das relações humanas que a produzem, a partir de enunciados oriundos de diferentes gêneros.

Ao situarmo-nos, nessa perspectiva, significa abandonar práticas tradicionais que isolam partes de palavras para oralização desses recortes esterilizados de vida, renunciar a exercícios de proferição focados na extração da pronúncia, reconhecer que essas e outras práticas que partem exclusivamente da consciência fonológica pautam o ensino da leitura e da escrita apartado das práticas sociais, dos atos humanos de ler e de escrever e que por isso falham na alfabetização de nossos/as estudantes. Tendo em vista nossa posição política-pedagógica sobre o tema, buscamos neste trabalho compartilhar o caminho que temos trilhado em busca da formação da consciência gráfica.

Nessa direção, discorreremos sobre aspectos que nutrem nosso arcabouço teórico, abordaremos uma das propostas que contribuem para o desenvolvimento da consciência gráfica, a Descoberta de Texto. Procuramos, por meio dessas reflexões, evidenciar as contribuições dessa proposta no processo de aquisição da leitura e da escrita com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa intenção é colocar em relevo a oportunidade de aprendizagem provocada pelos enunciados e pela interação dos/as estudantes a partir dessa metodologia.

A leitura e a escrita que ensinamos: caminhos possíveis de humanização

> Ao assumirmos que a linguagem escrita e a leitura não têm como base os aspectos sonoros, mas sim os gráficos, a presença de material nas salas de aula com vista ao oferecimento de atos de escrita e de leitura não pode ter como base a sonorização. O oferecimento desses materiais deve estar pautado em suportes de escrita, tais como revistas, jornais, livros, mensagens eletrônicas e outros que propiciem

> a interação com variados textos escritos. A linguagem escrita, na forma de enunciados, precisa ser oferecida aos alunos durante o ensino e a aprendizagem dos atos de ler e de escrever presentes nos diferentes gêneros textuais, porque ler e escrever são atos dialógicos que ocorrem entre sujeitos históricos e que, por isso mesmo, são fundamentais no processo de humanização dos homens. Portanto, a transcrição dos sons de B com A, não só não formam BA, como também não se constituem em enunciados que possam contribuir para uma alfabetização humanizadora (Hernandes, 2021, p. 3).

O enunciado contribui para o aprendizado da língua materna à medida que apresentamos às crianças os textos na sua íntegra. A partir desses textos, realizamos o protocolo da Descoberta de Texto, porque, dessa forma, propiciamos a elas contato direto com a linguagem, e não mais com fonemas e grafemas - fragmentos que não têm sentido para quem lê, pois estão descolados da vida.

O oferecimento do material textual passa pelo crivo docente, a todo momento ponderamos sobre o que e como apresentamos a linguagem escrita - Quais textos serão utilizados? Por que os escolhemos em detrimento de outros? Quais gêneros acolhem os enunciados que transitam por nossas aulas? Como a leitura se faz presente em nosso cotidiano? O que é ler?

Essa conduta traz uma nova perspectiva do que seja estar alfabetizado/a. Rompendo assim, com os encaminhamentos até então, tradicionais na escola para se alfabetizar:

> O ato de ler não está subordinado à oralização. Ler e compreender com os olhos compõem um todo indissolúvel! Para ler/compreender com o emprego dos olhos não é preciso oralizar. Ao contrário, oralizar atrapalha a compreensão. Conheço muita gente, e você também, que lê línguas estrangeiras sem saber a pronúncia padronizada ou mesmo a dialetal. Somente conseguem pensar com os enunciados escritos aqueles que internalizaram o pressuposto de que a leitura é a própria compreensão, que o ato de ler não é relação entre grafema e fonema, mas o mundo híbrido da escrita contemporânea que agrega letras, espaços, sinais de pontuação,

> acentos, grafes diversos, o conhecimento de mundo, o conhecimento enciclopédico, as inferências, as conexões, as reuniões com outros leitores - homens e crianças – para o confronto das ideias (Arena, 2021, p. 7).

É isso que propomos apresentar. Dentre as diferentes práticas que contemplam o ensino dos atos sociais de leitura e de escrita escolhemos colocar em relevo a Descoberta de Texto. Atividade de ensino da leitura em que privilegiamos a entrada na linguagem escrita por meio de sua materialidade: os caracteres.

A Descoberta de Texto não pode ser entendida como mera aplicação de uma técnica. Há muitos pontos que precisam ser considerados para que possamos através desse protocolo, desenvolver a consciência gráfica e levar os/as estudantes a compreenderem o que leem. Para Bajard (2021, p. 141), ler é a "tomada de consciência de um texto gráfico". Essa tomada de consciência se dá apenas no encontro do/a leitor/a com o texto, num ato silencioso e insubstituível. Portanto, ler em voz alta para as crianças, por exemplo, e mesmo que elas compreendam o que ouviram, não é leitura para Bajard (2021).

A ação de ler em voz alta para a criança é importante, contudo, não podemos ficar limitados/as a ela, precisamos avançar. Por isso, neste trabalho, nosso propósito é refletir sobre como ensinamos a ler e tendo em vista o que consideramos ser um/a leitor/a autônomo/a, processo este conduzido no contexto escolar.

Outro ponto a ser considerado é a utilização da dupla caixa. Tradicionalmente a escola introduz a dupla caixa para as crianças que estão no 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse referencial isso se dá já na Educação Infantil, por entender que a dupla caixa carrega todas as nuances da linguagem escrita. Assim, a língua como ela é passa a ser apresentada para as crianças desde o momento em que entram na escola.

No livro *A descoberta da língua escrita*, Bajard (2012) mostra a experiência do Projeto Arrastão com crianças a partir dos 3 anos

que utilizam a dupla caixa quando realizam atividades voltadas para a leitura e a escrita.

A seguir, o Quadro 1 tem como objetivo apresentar ao leitor/a a sensação visual captada ao entrar em contato com diferentes tipos de caracteres:

Quadro 1: Caixa alta x Dupla caixa

MOTIVO	Motivo
CECÍLIA MEIRELES	Cecília Meireles
EU CANTO PORQUE O INSTANTE EXISTE E A MINHA VIDA ESTÁ COMPLETA. NÃO SOU ALEGRE NEM SOU TRISTE: SOU POETA. IRMÃO DAS COISAS FUGIDIAS, NÃO SINTO GOZO NEM TORMENTO. ATRAVESSO NOITES E DIAS NO VENTO. SE DESMORONO OU SE EDIFICO, SE PERMANEÇO OU ME DESFAÇO, — NÃO SEI, NÃO SEI. NÃO SEI SE FICO OU PASSO. SEI QUE CANTO. E A CANÇÃO É TUDO. TEM SANGUE ETERNO A ASA RITMADA. E UM DIA SEI QUE ESTAREI MUDO: — MAIS NADA.	Eu canto porque o instante existe e a minha vida está completa. Não sou alegre nem sou triste: sou poeta. Irmão das coisas fugidias, não sinto gozo nem tormento. Atravesso noites e dias no vento. Se desmorono ou se edifico, se permaneço ou me desfaço, — não sei, não sei. Não sei se fico ou passo. Sei que canto. E a canção é tudo. Tem sangue eterno a asa ritmada. E um dia sei que estarei mudo: — mais nada.

Fonte: Organizado pelas autoras.

Ao observarmos ambos os formatos dos caracteres, é possível analisar como nossos olhos ficam mais aliviados ao ler na dupla caixa. Isso porque toda a ortografia da língua fica mais evidente. É possível notar com mais facilidade: a pontuação (dois pontos, vírgulas, travessão, ponto final); o uso da letra maiúscula e suas regras; a acentuação das palavras.

Dentro desse aporte teórico, ainda que não precisemos nomear a gramática da língua, ela fica em evidência desde o início da sistematização do processo de alfabetização. Presenciamos em muitas Descobertas de Texto, as crianças dizendo: "O que é esse traço?' Parece que tem um pontinho aqui'; 'Por que essa letra é grande e a outra é pequena?'; 'Aqui é um ponto em cima do outro?". Isso demonstra o quanto as crianças estão atentas aos diversos caracteres que compõem a língua escrita.

Não é necessário esperar até o 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental para que essas definições possam ser esclarecidas para as crianças. Ao mesmo tempo, é importante destacar que não se trata de adiantar conteúdos pertinentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Por isso, nesse momento, às vezes, apenas nomeamos e em outros momentos, conceituamos.

Reafirmamos que é importante conhecer o protocolo da Descoberta de Texto (Bajard, 2021, p. 143), mas o/a professor/a não pode perder de vista a construção da consciência gráfica e isso implica atribuir sentido ao texto.

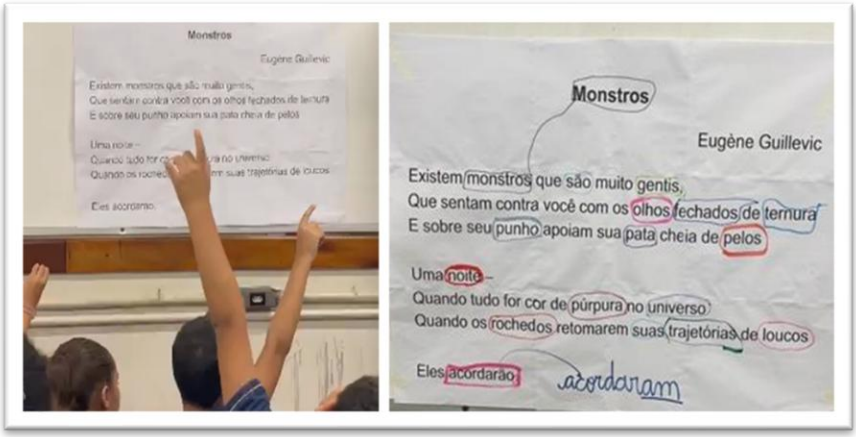
Nesse sentido, propomos refletir sobre o ensino de atos de leitura a partir da Descoberta de Texto do poema Monstros de Eugène Guillevic, com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. Os poemas são objeto de estudo dos/as estudantes nesse ano de ensino, conforme estabelecido no currículo da Área de Alfabetização[1].

No protocolo da Descoberta, o texto é apresentado aos estudantes para que cada um/a faça a leitura. Orientamos as crianças a ficarem em silêncio e se conectarem com o enunciado que está à sua frente. Ao final, o texto descoberto revela as marcas do grupo na relação estabelecida para sua compreensão. A Descoberta é finalizada com a proferição do texto. Na Figura 1, procuramos

[1] No currículo do 2º ano, estão previstos três gêneros para aprofundamento: poema, história em quadrinhos e fábula. Embora os/as estudantes entrem em contato com outros tipos de texto, o estudo se aprofunda por meio de produções orientadas a partir desses gêneros.

reunir imagens que capturam o momento inicial e o fechamento da Descoberta:

Figura 1: Cenas da Descoberta do poema Monstros



Fonte: Documentação docente. Organizado pelas autoras.

Na primeira cena à esquerda, visualizamos o texto sem marcações e alguns estudantes com os braços levantados para compartilharem o que compreenderam do texto. Ou seja, nesse momento a professora faz o questionamento inicial - do que se trata o texto? - e o grupo inicia o diálogo sobre o que descobriram.

Na segunda cena, o poema já havia sido descoberto; encontramos nesse registro as interferências realizadas pelos/as estudantes durante a Descoberta. As diferentes marcas nos suscitam a indagar: O que levou o grupo a circular e/ou conectar cada parte do enunciado? O que emergiu na relação do grupo com o poema e com seus pares? Como as crianças não alfabetizadas entraram no texto? Além das palavras marcadas, outros conhecimentos sobre a linguagem escrita foram levantados pelos/as estudantes?

Poderíamos acrescentar outras questões, mas nos interessa mais avançar e apreciar o que as crianças falaram, para na sequência, refletir sobre as indagações. Nosso objetivo com essa

análise é lançar luz sobre os processos de ensino e de aprendizagem na formação da consciência gráfica. Para tanto, compartilhamos o recorte da transcrição da descoberta[2] mencionada:

> P: Quem conseguiu compreender o texto? Do que fala o texto?
> (A turma fica em silêncio.)
> P.: Querem olhar mais um pouco?
> F: Fala de monstros.
> P: F está dizendo para nós então, que esse texto que é um poema, porque estamos estudando poemas, fala de monstros. É isso, F? Mostra para nós onde está isso no texto.
> (A criança aponta para o primeiro verso do poema.)
> P: Ah, então, então você está dizendo que está aqui bem no início: "Existem monstros". Qual dessas palavras você quer marcar?
> (F fica em dúvida.)
> P: Então escolhe comigo, por favor.
> (F marca a palavra monstros no primeiro verso da primeira estrofe e na sequência indica que essa palavra se repete no texto.)
> P: O F falou que tem monstro de novo, circula para a gente F. Mas tem uma diferença entre o monstro que o F circulou e o que está lá em cima. Qual é essa diferença?
> M.C: Um é o título.
> P: E ele começa com o quê?
> (As crianças respondem que o título inicia com letra maiúscula.)
> P: Então olhem aqui no início, ele está com letra maiúscula e o de cá na minúscula.
> P: A M.E leu para a gente "Uma noite". Então algo acontece em uma noite.
> (M.E. marca a palavra noite e se senta.)
> (...) A descoberta avança um pouco mais.
> P: A H quer marcar. Ela está circulando olhos. Esses olhos estão como?
> H: Fechados.

[2] Na transcrição suprimimos os nomes para preservar a identificação dos/as participantes da atividade. P designa as falas da docente, para demais participações que referem as falas das crianças utilizamos o caractere inicial de cada nome.

P: Fechados de quê?
(A professora aponta para a frase que já contém a palavra ternura circulada. Então o grupo responde que os monstros estão com os olhos fechados de ternura.)
P: O que quer dizer quando alguém está com os olhos fechados de ternura? O que significa quando lemos que os monstros estão com os olhinhos fechados de ternura?
M.C: Ah, é de dor?!
P: Ternura é dor? O que que significa ternura? Ninguém sabe? Você sabe M?
H: O que é ternura? É quando é fofo.
P: Isso mesmo, fofo. Então aqui eles estão com os olhos fechados... fofos, gentis, ternos, tranquilos. Então a gente já sabe que é um texto sobre monstros, que eles são gentis e que eles estão com olhos fechados de ternura.
(A professora vai apontando no texto enquanto elenca o que o grupo já descobriu e marcou.)
P: Agora é a vez da M.C, o que que você quer marcar?
(M.C indica a palavra punho. Ela mostra a palavra e lê em voz alta. Na sequência a professora questiona o grupo sobre o que são os punhos. E as crianças indicam a parte do corpo correspondente. Depois o grupo é indagado sobre os punhos no enunciado.
P: O que eles fazem com os punhos? O punho é o que, gente?
(Algumas crianças dizem que os monstros mexem os punhos.)
P: Eles ficam mexendo?
H: Apoiando, nas patas cheias de pelo.
(A professora retoma o que o grupo já capturou do texto e na sequência pergunta o que mais acontece? O grupo avança para a segunda estrofe.)
(A.F pede para marcar a palavra acordarão na última estrofe do poema ("Eles acordarão"). Mas quando ele pronuncia sua escolha a faz no passado e não no futuro conforme o verbo escolhido pelo autor.)
P: A.F o que você marcou?
A.F: Foi acordaram.
(A professora puxa uma seta na palavra do poema - acordarão - e escreve a que ele pronunciou – acordaram - e pergunta se ele percebe a diferença.) A.F diz que sim, mas que para ele era a mesma coisa.)

P: Essa palavra indica uma ação. A que você pronuncia é no passado e termina com "am" já no texto está no futuro, algo que vai acontecer e nessa palavra termina com "ão". Essa é a diferença! Eles não acordaram; isso ainda vai acontecer. Então escrevemos com caracteres diferentes. Voltando ao texto, quando eles acordarão?
(As crianças começam a tentar adivinhar.)
P: Não é para deduzir, está no texto. Olhem para nossa descoberta. O que está com trajetória de loucos? Os monstros?
H: Os rochedos.
P: Rochedos. E o que são rochedos? Vem de rocha.
U: É um monte de rocha.
P: Partes de rochas que se desprenderam. Então quando elas viajarem no espaço... eles?
(A turma responde "acordarão". Após esse momento a professora retoma o que o grupo compreendeu do texto apontando para as marcações e finaliza a Descoberta com a proferição do poema.)

Assim que iniciamos a Descoberta do poema, diante da pergunta sobre o conteúdo desse texto, as crianças não respondem de imediato ao questionamento. Na sequência um estudante afirma que o texto fala de monstros. Após marcar a palavra monstros, a mesma criança indica a presença dessa palavra em outra parte do texto.

A professora aproveita o momento para destacar a diferença gráfica entre as duas palavras, uma é monstros e a outra, Monstros. Ambas as palavras possuem o mesmo significado, mas têm função diferente. A primeira palavra marcada inicia com letra minúscula e a segunda com maiúscula. As crianças demonstram perceber essa diferença e uma delas nos indica que a palavra com letra maiúscula é o título e a outra está no meio da frase, ou seja, pela regra precisa ser a minúscula. Mesmo sem nomear a função de cada palavra na composição do enunciado, ela está dada, nada é postergado.

Essa troca do grupo com o texto exprime claramente uma situação educativa em que mobilizamos funções superiores relacionadas à formação da consciência gráfica, considerando os elementos da produção textual, assim como a função ortográfica da

dupla caixa. Ou seja, ao abordar o questionamento do que tratava o texto, as crianças fizeram relações tanto com o conteúdo quanto com os elementos estruturantes da produção textual; o título assume a função de identificar essa produção, possui localização específica e é marcado pela letra maiúscula. Todo o diálogo e a análise sobre o uso de letras maiúsculas e minúsculas não seriam possíveis se o poema estivesse escrito apenas em caixa alta. Por isso, o uso da dupla caixa é fundamental para a formação da consciência gráfica.

A Descoberta de Texto oportuniza ao estudante entrar em contato com os enunciados a partir da materialidade gráfica, revela aos olhos dos/as estudantes a multiplicidade de caracteres, pois não apagamos as marcas gramaticais.

Sobre a marcação de palavras isoladamente salientamos que ela não se descola do gênero que a acolhe. De acordo com Bajard (2021, p. 133), "Daí a importância de mostrar textos as crianças nas quais as palavras estão presas em uma rede linguística. Quando a palavra se apresenta isoladamente, é importante que ela provenha da extração de um determinado contexto, conservando a memória da sua fonte". É firmada nessa compreensão que conduzimos a Descoberta de Texto.

Avançando mais um pouco, nos deparamos com a entrada de uma criança na palavra "olhos". A professora aproveita a oportunidade para relacionar essa palavra com essa rede linguística e contribuir com a compreensão desse texto, fazendo o movimento de conservar a fonte de onde essa palavra foi retirada, ou seja, do poema que está sendo descoberto. Para que esse movimento seja garantido, a professora pergunta ao grupo a relação dessa palavra com a próxima que é "fechado", o que está sendo dito sobre esses olhos e as intervenções buscam ampliar as relações já estabelecidas pelas crianças.

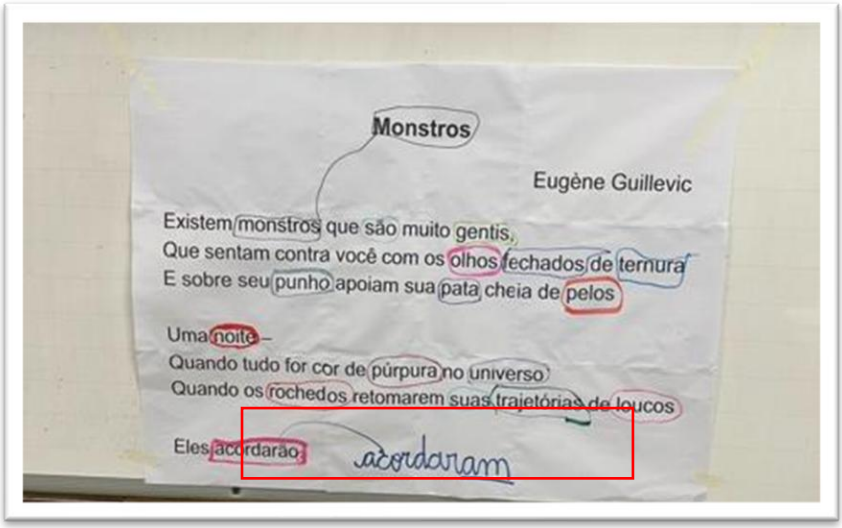
Os questionamentos são direcionados para o final do segundo verso da primeira estrofe "olhos fechados de ternura". A docente pergunta para a turma o que é ternura. Esse questionamento contribui para a ampliação do vocabulário, pois iremos conceituar

uma palavra que não é reconhecida por todo grupo, voltamos nossa atenção para a "explicitação do sentido das palavras novas" (Bajard, 2021, p. 159). Uma estudante diz que ternura significa dor, a docente devolve para o grupo: É dor? Outra criança responde: é fofo. A partir dessa troca em busca do significado, que não fica restrita ao conhecimento da docente, o coletivo constrói conhecimento sobre essa palavra, entre o significante gráfico e o significado (Bajard, 2021), e se antes ela era desconhecida, passa a ser dotada de sentido em função da conceituação.

Mais à frente, a próxima criança marca a palavra "punhos" e quando a docente pergunta, o grupo indica de imediato que essa é uma parte constitutiva dos nossos corpos. Aqui percebemos que essa é uma palavra que já tem sentido estabelecido. As crianças que não reconhecem sua forma gráfica puderam por meio da marcação da colega associar o significado partilhado na língua oral e na visualização do corpo. Nesse momento, as demais crianças recebem a configuração gráfica dessa palavra.

Na sequência, uma criança leitora se levanta e marca a palavra "acordarão". A professora pede para que ele fale para a turma o que ele circulou e ele pronuncia a palavra "acordaram". A docente chama a atenção do estudante e da turma para a relação entre o que ele pronunciou e o que está no texto. Para isso, puxa uma seta e escreve o que a criança pronunciou. Durante a escrita, destaca a concatenação e os caracteres de cada uma das palavras:

Figura 2: Descoberta poema Monstros com marcações dos/as estudantes



Fonte: Documentação docente. Organizado pelas autoras.

Após traçar a seta, a docente assinala o trecho da palavra em que os caracteres começam a se diferenciar. No texto, a palavra termina em "ão", ao passo que aquela indicada pelo estudante não correspondia à forma apresentada, uma vez que ele a pronunciou como "acordaram", cuja terminação é "am". A intervenção consiste, portanto, em orientar a identificação da diferença gráfica visível, manifestada pelos caracteres — unidades visíveis da linguagem escrita.

O estudante já havia percebido a diferença dos caracteres, mas estava com dificuldade em acessar o sentido. Por isso responde que já compreendeu, mas que achava que significava a mesma coisa.

O caminho realizado com o grupo buscou destacar que todo caractere gera impacto no sentido e isso interfere na compreensão daquilo que lemos e escrevemos. Portanto, "acordaram", forma pronunciada pelo estudante, refere-se a uma ação de despertar no passado, enquanto, no texto, a forma "acordarão" indica uma ação projetada no futuro.

Fazemos uma dupla ação, convocamos o grupo a refletir sobre a configuração gráfica da palavra alinhavando o signo gráfico ao sentido, não nos restringimos a uma análise técnica, avançamos sempre na direção da compreensão do texto. Pois, a palavra sempre é tratada vinculada a sua fonte, a sua cadeia de relações linguísticas.

Destacamos que nesse ponto específico do texto nomeamos que se trata de uma ação, um verbo que indica que algo irá ocorrer no futuro, e o estudante indica a mesma ação, só que no passado. Nesse caso, trabalhamos tempos verbais a partir de uma indicação do grupo sobre o texto.

Essa palavra trazida pelo estudante é fundamental para compreender o poema, visto que há uma transformação que entrelaça as estrofes. Há alguma coisa acontecendo com os monstros, algo muito estranho que os deixou bonzinhos, marcado na primeira estrofe. Entretanto, um acontecimento nada convencional ocorre na segunda estrofe que vai conduzir para uma mudança radical na última: "Eles acordarão". Instaurando assim, um efeito de suspense quanto à forma como esses monstros passarão a se comportar, pois não sabemos como eles se comportarão quando acordarem. Portanto, levar as crianças, a perceberem essa mudança via caracteres as ajuda a compreenderem o poema.

A docente retoma a problematização do texto reunindo aquilo que já foi descoberto e provoca a turma perguntando "Quando os monstros acordarão?". Na transcrição observamos um movimento curioso. Até essa parte o grupo recorria ao texto para dizer o que captaram, o que compreendiam. Nesse momento, parte final da descoberta, as crianças emitem respostas aleatórias do que achavam. Então a docente pondera: "Não é para deduzir, está no texto. Olhem para nossa descoberta."

As crianças tentam retomar onde podem encontrar essa informação. A professora dá mais dicas: "O que está com trajetória de loucos". Uma aluna diz que são os rochedos. Fazemos uma conceituação sobre o que são rochedos, porque nem todos sabiam

o significado e caminhamos para a finalização da Descoberta. A docente retoma o que o grupo compreendeu do texto, faz esse resumo apoiada nas palavras marcadas pela turma e profere o poema concluindo a atividade.

As análises apresentadas, a partir do recorte da transcrição da Descoberta do poema "Monstros" evidenciam aprendizagens relacionadas à aquisição da leitura por crianças de uma turma de 2º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, vivenciada em 2025, reunindo e explicitando a relação entre o arcabouço teórico e a prática - a práxis. Essa relação dialética está implicada nas condições concretas de desenvolvimento da atividade, cada Descoberta é única, depende da relação das crianças com o texto, da mediação docente no desenvolvimento da proposta e por consequência, é atravessada pelas condições socioculturais de cada tempo e espaço.

Nas considerações aqui empreendidas, sistematizamos as potencialidades da Descoberta de Texto na formação da consciência gráfica, em pontos que não se esgotam neste estudo:

- Desde muito cedo, as crianças aprendem que ler é compreender;
- Rejeição de um tratamento fragmentado da linguagem escrita;
- A marcação de palavras nos enunciados contribui para a compreensão, pelos/as estudantes, do conceito de palavra, além de situá-la em um contexto;
- Não há postergação do ensino da ortografia (grafia correta), como frequentemente ocorre na maioria das escolas.
- Uso social e contextualizado da linguagem escrita;
- Contribuição para a formação humana por meio dos diferentes gêneros dos enunciados. Aos estudantes é oportunizado o contato com produções humanas vinculadas à vida e é por meio dessa atividade educativa que nossas crianças:

> [...] incorporam a cultura histórica e social de uma nação, temperados com as particularidades que caracterizam as classes

> sociais e os posicionamentos políticos e morais em situações reais de vida. É esse enunciado o objeto de aprendizagem que assume seu papel na humanização, porque é gerado na relação entre os homens e se mantém vivo em ambientes escolares em virtude da troca imediata e contínua entre professores e crianças, considerados seres em desenvolvimento na direção de um ponto de chegada: a humanização (Arena; Arena, 2024, p. 9).

A Alfabetização Humanizadora contempla práticas educativas firmadas no vínculo entre a apropriação de conhecimento e o desenvolvimento humanizado, não estamos interessadas na aplicação de uma técnica, de um passo a passo para dominar um instrumento, mas na garantia da função da escola na humanização de nossos/as estudantes.

Nessa esteira de pensamento, estabelecemos, cotidianamente, o desafio de desenvolver propostas que caminhem nessa direção; a Descoberta de Texto constitui-se como uma dessas possibilidades. Por se dar na relação com o outro e com os enunciados, é sempre singular, única. E essa é a beleza dessa atividade de ensino da leitura.

Após a Descoberta de Texto, desenvolvemos, nos dias posteriores, diferentes atividades denominadas Retorno ao Texto, as quais não serão abordadas neste capítulo, dada a necessidade de maior aprofundamento, o que não seria possível neste espaço. Entretanto, cabe anunciar que as atividades de Retorno ao Texto servem aos objetivos de ensino que cada docente precisa desenvolver com seu grupo, colaborando significativamente com a apropriação dos atos de escrita.

Andar com fé eu vou, que a fé não costuma 'faiá'[3]: Um convite a caminhada

Nossa caminhada está firmada na defesa da educação pública com qualidade socialmente referenciada, ao longo deste capítulo

[3] GIL, Gilberto. Andar com fé. *In*: GIL, Gilberto. *Um Banda Um*. Rio de Janeiro: WEA, 1982.

estabelecemos reflexões que manifestam nossa convicção de que é possível construir, desde cedo, processos educativos que tomam como centro a humanização de nossos/as estudantes, ao longo da aquisição da linguagem escrita.

A apropriação da linguagem escrita tomando como referência os enunciados produzidos em diferentes gêneros nutre o desenvolvimento de estudantes e docentes, pois situa essa linguagem no amago das relações humanas e não apenas como domínio técnico de um instrumento. É nessa direção que caminhamos e que fazemos o convite para que mais educadores/as se juntem a nós!

Em nossa vivência fica evidente que as crianças, na apropriação da linguagem escrita, durante as Descobertas de Texto, interagem com os enunciados na busca de compreendê-los e não apenas para extrair sons de grafemas para formar palavras a serem verbalizadas. Portanto, é uma diferença crucial entre os resultados alcançados.

Nem todos os aspectos da língua escrita são abordados em uma única Descoberta de Texto. Isso vai depender do texto escolhido, do envolvimento das crianças e dos objetivos do/a professor/a.

A participação das crianças é fundamental, porque durante os questionamentos da Descoberta de Texto, elas se mobilizam para buscar sentidos sobre aquilo que estão confrontando no texto, expressam o que sabem e isso é valorizado, ampliam seu conhecimento sobre a linguagem escrita. Passam a analisar o escrito e desenvolvem com isso a consciência gráfica.

O/a professor/a, por sua vez, ainda que tenha objetivos gramaticais específicos para aquele texto escolhido, não deve fazer questionamentos que levem as crianças a olharem o que ele/a deseja. O/a docente lidará com aquilo que as crianças mostram para ele/a. Se, por exemplo, em uma Descoberta de Texto, o/a docente deseja que as crianças enxerguem o uso de travessão, porque precisa ensiná-las, mas isso não aconteceu durante a atividade, ele/a pode nas atividades de Retorno ao Texto (Bajard, 2021) trazer

essa questão para os/as estudantes. Com o texto compreendido, é mais fácil analisá-lo, junto com as crianças, outras questões gramaticais.

Na Descoberta de Texto apresentada acima, foi possível notar claramente as questões trazidas pelas crianças: uso da dupla caixa, ampliação do vocabulário através da palavra que foi conceituada, o uso do tempo verbal e a inferência de significados feita por dedução com as intervenções da professora. Para além disso, há a interlocução de diversas vozes que se entrecruzam durante a atividade: do texto com as crianças, da professora com as crianças, das crianças com as crianças. Isso é enriquecedor.

Outra questão que merece destaque é a forma como a professora conduz os questionamentos. Vale destacar que não há uma lista prévia de perguntas elaboradas por ela. Portanto, reforçamos que a Descoberta de Texto não é uma técnica a ser aplicada. Em outros anos, ao trabalhar o mesmo poema, as crianças trouxeram outros apontamentos, o que levou a professora a propor novos questionamentos.

Nesse capítulo, foi possível apresentar apenas uma atividade. Contudo, acreditamos ser possível ao/à leitor(a) inferir que, ao longo de um ano letivo, esse trabalho propiciou um percurso de alfabetização mais rápido e eficaz, visto que as crianças, nesse contexto, aprendem que ler significa compreender. E que se a compreensão não chegou durante a Descoberta de Texto, então não houve leitura. Elas aprendem que quando se jogam no encontro silencioso com o texto, é para tratá-lo, é para atribuir sentidos ou ampliá-los, mas jamais para, apenas, extrair sons para formar palavras. O texto não é usado como pretexto para nada. No trabalho com o protocolo da Descoberta de Texto, o texto é para ser compreendido.

Salientamos que, nos estudos desenvolvidos no âmbito do Gepah, temos observado que um conjunto de propostas, fundamentadas na perspectiva humanizadora, tem rompido com o ensino fragmentado e esterilizado da linguagem escrita.

A Descoberta de Texto, abordada ao longo desse texto, se une a outras propostas como a Sessão de Mediação Literária e as Estratégias de Leitura para fomentar a aquisição da leitura e da escrita. Estabelecemos com as crianças uma rotina de leitura intensa, enriquecida por meio de enunciados vinculados à vida e por isso mesmo permeados pelas relações sociais e culturais que nos constituem. É por esse caminho que estamos interessadas em envidar esforços para contribuir com o ensino da leitura e da escrita, tanto com os/as estudantes quanto com a formação docente.

Referências

ARENA, A. P. B. Avaliação da pronúncia ou o ensino dos atos de ler? **Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum)**, Boletim Especial, dez. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wpcontent/uploads/2022/07/PERIODICOCOMEMORATIVO21.pdf/. Acesso em: 06 abr. 2026.

ARENA, A. P. B.; ARENA, D. B. **Alfabetização humanizadora** – princípios e funções de caracteres. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

ARENA, D. B. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 14, p. 62–76, 2021. DOI: 10.47249/rba2021528. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.Html/index.php/rabalf/article/view/528/. Acesso em: 15 out. 2025.

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

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

GIL, G. Andar com fé. *In*: GIL, G**. Um Banda Um**. Rio de Janeiro: WEA, 1982.

HERNANDES, E. D. K. O B com A não fica BA… realmente! **Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum)**, Boletim n.3, mar./abr. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wpcontent/uploads/2021/03/PERIODICOMARABR21-2-3.pdf/. Acesso em: 07 abr. 2026.

HERNANDES, E. D. K. Por que adjetivar a alfabetização? **Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum)**, Boletim n.3, mar./abr. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/03/PERIODICOMARABR21-2-3.pdf Acesso em: 14 out. 2025.

MEIRELES, C. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

O ENSINO DOS ATOS DE LEITURA E DE ESCRITA E A MANIPULAÇÃO DE CARACTERES: CONTRIBUIÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA

Natália Ximenes Pereira
Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo compreender o ensino dos atos de leitura e de escrita a partir da manipulação de caracteres no processo de alfabetização, situando-se no horizonte teórico da Alfabetização Humanizadora e em contraposição a abordagens de cunho tecnicista e fonocêntrico. Parte-se do entendimento de que alfabetizar não se reduz à aprendizagem de correspondências entre fonemas e grafemas, mas constitui um processo de inserção do sujeito nas práticas sociais de linguagem escrita, assegurando-lhe o direito à apropriação de um artefato histórico-cultural complexo e fundamental para o desenvolvimento humano.

Essa perspectiva ancora-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, segundo os quais o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá por meio da mediação de instrumentos e signos culturalmente produzidos. Nesse quadro, a linguagem escrita assume estatuto de instrumento semiótico de alta complexidade, cuja apropriação implica não apenas a internalização de formas gráficas, mas a reorganização qualitativa do pensamento, da memória e da consciência.

Em articulação com essa base teórica, a filosofia da linguagem permite compreender a leitura e a escrita como práticas discursivas indissociáveis das relações sociais e ideológicas que as constituem. Todo enunciado se insere em uma cadeia de interlocuções, sendo atravessado por vozes, valores e posições sociais.

Nesse horizonte, as contribuições de Bajard (2007; 2014), Arena e Arena (2024) e Mello (2021) evidenciam a especificidade da linguagem escrita enquanto sistema simbólico dotado de relativa autonomia, deslocando o foco do ensino da escrita da lógica da codificação para a compreensão de sua materialidade gráfica e de sua função na produção de sentidos.

Diante disso, coloca-se como problema de investigação: de que modo a manipulação de caracteres, compreendida como prática inserida em contextos reais de uso da linguagem escrita, pode contribuir para a organização do ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva humanizadora?

Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e abordagem teórico-analítica, orientada por uma perspectiva crítica. O *corpus* foi constituído por produções do campo da alfabetização, selecionadas a partir de critérios de centralidade no campo da alfabetização, recorrência nas produções da Alfabetização Humanizadora e pertinência à problemática investigada.

A análise foi conduzida por meio de um procedimento interpretativo, fundamentado na leitura analítica e relacional dos textos, a partir de categorias teóricas como, linguagem escrita como artefato histórico-cultural, materialidade dos caracteres e produção de sentidos. Essas categorias orientam a análise desenvolvida nas seções seguintes.

O ensino dos atos de leitura e escrita no processo da humanização

Compreender os atos de leitura e de escrita no âmbito da Alfabetização Humanizadora implica situá-los como práticas constitutivas do processo de humanização, superando concepções que os reduzem a habilidades instrumentais ou a procedimentos técnicos de codificação e decodificação. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são concebidas como atividades culturais complexas, mediadas historicamente, por meio das quais o sujeito se apropria

de formas elaboradas de pensamento e se insere nas práticas sociais de linguagem.

Essa compreensão encontra respaldo nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação semiótica, isto é, pela internalização de instrumentos e signos culturalmente produzidos. A linguagem escrita, nesse contexto, constitui-se como instrumento privilegiado de reorganização do pensamento, na medida em que possibilita níveis mais complexos de abstração, generalização e controle consciente das próprias operações mentais. Desse modo, aprender a ler e a escrever não se limita à aquisição de um código, mas implica um processo qualitativo de transformação das formas de pensamento, profundamente vinculado às práticas sociais em que a linguagem se insere.

Em articulação com essa perspectiva, a filosofia da linguagem permite compreender a leitura e a escrita como práticas discursivas essencialmente dialógicas. Todo ato de linguagem, conforme Bakhtin (2016), realiza-se por meio de enunciados situados, produzidos em contextos sociais específicos e atravessados por múltiplas vozes e valores. Assim, ler não significa apenas compreender um conteúdo previamente dado, mas produzir sentidos a partir da relação com o discurso do outro, posicionando-se diante dele. De modo correlato, escrever implica assumir uma posição enunciativa, inscrevendo-se em uma cadeia de interlocuções e produzindo discursos socialmente situados.

Nessa direção, a afirmação de Bajard (2014) de que, "ler é compreender", adquire densidade teórica ao ser compreendida no interior dessas abordagens. A leitura configura-se como atividade de produção de sentidos, na qual o sujeito mobiliza conhecimentos historicamente construídos, articulando elementos do texto, do contexto e de sua própria experiência. A ausência de compreensão, portanto, não indica apenas uma falha técnica, mas evidencia a não inserção efetiva do sujeito nas práticas sociais de leitura.

Sob o enfoque da Alfabetização Humanizadora, a leitura deve ser concebida como via de acesso à cultura escrita, condição

fundamental para a participação social e para a ampliação das experiências simbólicas do sujeito. Conforme argumentam Silva e Arena (2012), é por meio da leitura que a criança tem acesso aos conhecimentos sistematizados, ultrapassando os limites da experiência imediata e inserindo-se no patrimônio cultural da humanidade. Nesse sentido, a leitura não apenas apoia a aprendizagem escolar, mas constitui-se como elemento estruturante do próprio processo de escolarização.

Paralelamente, o ato de escrever deve ser compreendido como atividade discursiva e cultural, e não como simples registro gráfico de palavras. Conforme destaca Mello (2021), a escrita é um instrumento cultural complexo cuja apropriação requer o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, constituídas nas interações sociais ao longo da infância. Tal processo envolve a participação da criança em práticas significativas de linguagem, como a escuta de narrativas, o brincar simbólico e a produção de enunciados em contextos reais de comunicação.

Nessa perspectiva, escrever implica produzir sentidos, organizar o pensamento e posicionar-se discursivamente. Em consonância com essa compreensão, Kohle (2021) define a escrita como a construção de enunciados prenhes de sentido, resultantes de relações dialógicas estabelecidas no interior das práticas sociais. Assim, a escrita não pode ser reduzida à combinação formal de grafemas, mas deve ser compreendida como produção discursiva situada, na qual se articulam linguagem, pensamento e contexto social.

A crítica às abordagens tecnicistas torna-se, nesse contexto, incontornável. Ao reduzir o ensino da leitura e da escrita à aprendizagem de correspondências entre letras e sons, tais abordagens desconsideram a natureza histórica, social e ideológica da linguagem, restringindo o processo de alfabetização a um treinamento mecânico. Conforme argumenta Mello (2021), ensinar a escrever como mera combinação de sons e letras implica esvaziar a linguagem de sua dimensão significativa, transformando a

atividade de escrita em um exercício artificial, desvinculado das práticas reais de comunicação.

Em contraposição, a Alfabetização Humanizadora propõe que o ensino da leitura e da escrita seja orientado pela inserção da criança em práticas sociais significativas, nas quais a linguagem escrita se apresenta como instrumento de ação, comunicação e produção de sentidos. Trata-se de compreender que ler e escrever são atos que movimentam esferas da vida social, permitindo ao sujeito participar de práticas culturais, acessar conhecimentos e intervir na realidade.

Desse modo, o ensino dos atos de leitura e escrita não pode ser concebido como etapa preparatória ou instrumental, mas como dimensão constitutiva do processo de formação humana. Ao se apropriar da linguagem escrita, o sujeito não apenas aprende a ler e a escrever, mas transforma sua relação com o mundo, ampliando suas possibilidades de pensamento, de expressão e de participação social. É nesse sentido que a alfabetização, compreendida a partir de uma perspectiva humanizadora, se coloca como prática formativa, orientada à produção de sentidos e à constituição de sujeitos históricos, críticos e socialmente situados. Para compreender a importância dos atos de leitura e de escrita à luz da Alfabetização Humanizadora, é necessário assumir uma prática pedagógica comprometida com a formação humana integral, com a democratização do acesso ao conhecimento e com a compreensão da linguagem escrita como instrumento histórico-cultural de desenvolvimento humano.

A manipulação de caracteres no processo de alfabetização

No âmbito da Alfabetização Humanizadora, a manipulação de caracteres não se configura como atividade auxiliar ou preparatória, mas como dimensão constitutiva do próprio processo de apropriação da linguagem escrita. Trata-se de compreender que o trabalho com caracteres — enquanto unidades visuais que compõem o sistema gráfico — deve estar organicamente articulado

às práticas sociais de leitura e de produção de textos, de modo a garantir que a criança se insira, desde o início, em experiências significativas de linguagem.

Essa perspectiva implica deslocar a manipulação de caracteres de uma lógica instrumental — frequentemente associada à combinação mecânica de letras — para uma abordagem que reconhece a materialidade gráfica da escrita como portadora de sentido. Nessa direção, as contribuições de Bajard (2007; 2014) são fundamentais ao afirmar que a escrita possui uma organização própria, distinta da oralidade, e que deve ser apresentada às crianças como sistema visual estruturado. Ao manipular caracteres, a criança não apenas organiza elementos gráficos, mas participa de um processo de construção de sentidos que envolve a compreensão das regularidades, das convenções e das funções sociais da linguagem escrita.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, essa atividade pode ser compreendida como prática mediada por signos, na qual a criança se apropria de um sistema simbólico historicamente produzido, reorganizando suas funções psicológicas superiores. A manipulação de caracteres, nesse contexto, não se reduz a uma ação motora ou perceptiva, mas constitui uma atividade intelectual, na medida em que envolve operações de análise, comparação, generalização e antecipação de sentidos. Ao interagir com os caracteres em situações socialmente significativas, a criança internaliza princípios de organização da linguagem escrita que ultrapassam o nível da forma e se articulam à produção de significado.

Em diálogo com a filosofia da linguagem, é possível compreender que a manipulação de caracteres só adquire sentido pleno quando situada no interior de práticas discursivas concretas. Os caracteres não são unidades neutras ou isoladas, mas elementos constitutivos de enunciados que circulam em contextos sociais específicos, carregados de valores, intenções e posições ideológicas. Desse modo, manipular caracteres implica participar de processos de construção de enunciados, ainda que em níveis iniciais, nos

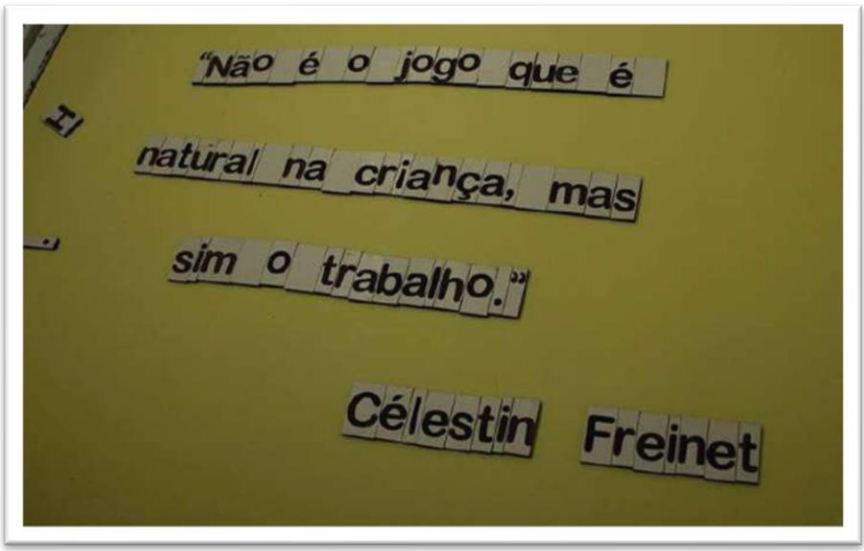
quais a criança se insere progressivamente na cadeia dialógica da linguagem.

Nessa direção, Arena e Arena (2024) defendem que a referência para a aprendizagem da escrita encontra-se na própria linguagem escrita em uso, e não em sua decomposição em unidades abstratas. Isso significa que a manipulação de caracteres deve ocorrer no interior de práticas que envolvam textos reais, tais como a produção de bilhetes, a elaboração de listas, a construção de narrativas coletivas ou a organização de registros do cotidiano. Nessas situações, os caracteres deixam de ser elementos descontextualizados e passam a ser compreendidos como unidades que integram sistemas mais amplos de significação.

Essa concepção tensiona diretamente práticas pedagógicas que reduzem a manipulação de caracteres à utilização acrítica de recursos como o alfabeto móvel, frequentemente orientado por uma lógica de combinação formal de grafemas desvinculada da produção de sentidos. Conforme problematiza Arena (2021), quando as letras são apresentadas como unidades destinadas exclusivamente à representação de sons, há um esvaziamento de sua dimensão semiótica, o que compromete a compreensão da escrita como linguagem. Nessa perspectiva, a ênfase na correspondência grafema-fonema tende a fragmentar o processo de alfabetização, deslocando o foco da construção de sentidos para a execução de operações mecânicas.

Ao contrário, quando inserida em práticas sociais de linguagem, a manipulação de caracteres possibilita à criança compreender que pequenas alterações na materialidade gráfica — como a substituição, a supressão ou a reorganização de caracteres — produzem mudanças de sentido. Essa experiência é fundamental para que a criança reconheça a escrita como sistema estruturado e significativo, no qual cada unidade desempenha função específica na construção do enunciado. Conforme destaca Bajard (2014), o caractere constitui a menor unidade visual capaz de acarretar uma mudança de significado, evidenciando sua centralidade na organização do texto gráfico.

Além disso, é necessário problematizar a tradição escolar que historicamente reduziu o ensino da escrita a uma dimensão técnica e motora, centrada no controle do gesto gráfico e na reprodução de formas. Essa abordagem, ao privilegiar a cópia e a repetição, desconsidera a natureza simbólica da linguagem escrita e limita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores relacionadas à linguagem. Conforme indicam Arena e Arena (2024), aprender a escrever não pode ser confundido com aprender a desenhar letras, mas deve ser compreendido como processo de apropriação de um sistema simbólico que organiza o pensamento e mediatiza as relações sociais. Abaixo encontra-se uma foto de uma frase construída por meio dos caracteres:



Fonte: Arquivo pessoal de Elizabeth Silva.

A imagem evidencia, do ponto de vista da materialidade dos caracteres, que a aprendizagem da escrita se dá por meio da interação com unidades gráficas organizadas em contextos significativos. A construção da frase permite observar que os caracteres são mobilizados em uma lógica de composição que

articula forma e significado, possibilitando à criança compreender que a escrita é um sistema estruturado de produção de sentidos.

Nesse sentido, a manipulação de caracteres, quando orientada por uma perspectiva humanizadora, configura-se como atividade que articula materialidade gráfica, produção de sentidos e inserção social. Ao participar de situações em que escreve para comunicar, registrar, lembrar ou expressar, a criança compreende que a escrita não é um fim em si mesma, mas um instrumento cultural que organiza a vida social e amplia suas possibilidades de atuação no mundo.

Assim, ensinar a manipular caracteres implica inserir a criança na totalidade da linguagem escrita, possibilitando-lhe compreender as relações entre as unidades gráficas e os sistemas mais amplos de significação nos quais se inscrevem. Trata-se de superar práticas fragmentárias e promover uma abordagem que reconheça a escrita como linguagem, isto é, como prática social, histórica e ideologicamente constituída.

Dessa forma, a manipulação de caracteres deixa de ser concebida como exercício técnico e passa a ser compreendida como atividade intelectual e cultural, fundamental para o processo de humanização. Ao se apropriar da materialidade da escrita em contextos significativos, a criança não apenas aprende a organizar caracteres, mas transforma sua relação com a linguagem, com o pensamento e com o mundo social, reafirmando a alfabetização como prática formativa orientada à produção de sentidos e à constituição de sujeitos históricos.

Considerações finais

A análise desenvolvida, orientada pelas categorias de linguagem escrita como artefato histórico-cultural, materialidade dos caracteres e produção de sentidos, evidencia que a alfabetização deve ser compreendida como prática formativa. Nesse horizonte, ler e escrever deixam de ser concebidos como habilidades técnicas e passam a ser compreendidos como atividades culturais complexas, constitutivas do desenvolvimento

das funções psicológicas superiores e da inserção ativa do sujeito nas práticas sociais de linguagem.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, evidenciou-se que a apropriação da linguagem escrita implica a internalização de um sistema simbólico que reorganiza qualitativamente o pensamento, ampliando as possibilidades de abstração, reflexão e controle consciente das operações mentais. Tal processo não se realiza por meio da simples aprendizagem de correspondências entre grafemas e fonemas, mas exige a participação do sujeito em práticas sociais mediadas, nas quais a escrita se apresenta como instrumento de significação e de ação no mundo.

Em articulação, a filosofia da linguagem possibilitou compreender que os atos de leitura e de escrita são intrinsecamente dialógicos, constituídos no interior de relações sociais e ideológicas. Ler e escrever implicam, portanto, produzir enunciados e sentidos situados, inscrevendo-se em cadeias discursivas que ultrapassam o indivíduo e o conectam à historicidade da linguagem. Essa compreensão tensiona concepções que reduzem a alfabetização a um processo individual e cognitivista, reafirmando seu caráter social, interativo e ideologicamente marcado.

Nesse quadro, a manipulação de caracteres, quando compreendida para além de uma abordagem mecanicista, revela-se como dimensão fundamental do processo de apropriação da linguagem escrita. Conforme discutido, os caracteres não constituem unidades neutras, mas elementos materiais dos signos gráficos, cuja organização participa diretamente da produção de sentidos. Ao manipular caracteres em contextos socialmente significativos, a criança se apropria das regularidades do sistema gráfico ao mesmo tempo em que se insere em práticas discursivas, articulando forma e significado de modo indissociável.

Entretanto, as análises também evidenciam que, no contexto educacional brasileiro, persistem tensões teóricas e políticas que tendem a recolocar em centralidade abordagens de cunho tecnicista, especialmente aquelas orientadas pela primazia da relação grafema-fonema. Tais perspectivas, ao privilegiarem a

fragmentação da linguagem e a automatização de procedimentos, desconsideram a complexidade da escrita enquanto prática social e limitam o desenvolvimento das potencialidades intelectuais dos sujeitos. Nesse sentido, a defesa de uma alfabetização orientada pela produção de sentidos e pela inserção cultural não se configura apenas como uma opção metodológica, mas como posicionamento epistemológico e político.

Dessa forma, reafirma-se que os desafios historicamente atribuídos às crianças no processo de alfabetização devem ser reinterpretados à luz das condições pedagógicas que lhes são oferecidas. Quando o ensino se organiza a partir de práticas descontextualizadas e fragmentárias, restringe-se o acesso dos sujeitos à linguagem escrita em sua complexidade, comprometendo seu desenvolvimento intelectual e sua participação social. Em contraposição, ao garantir experiências significativas com a leitura e a escrita, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de produzir sentidos, posicionar-se discursivamente e intervir na realidade.

Humanizar a alfabetização, nesse contexto, implica assumir um compromisso ético com a democratização do acesso à cultura escrita e com a formação de sujeitos históricos, críticos e socialmente situados. Trata-se de reconhecer que a linguagem escrita não se esgota na materialidade dos caracteres, mas se constitui como prática social que mediatiza o pensamento, a consciência e as relações humanas.

Por fim, conclui-se que a manipulação de caracteres, quando integrada a práticas sociais de linguagem, configura-se como potente estratégia para a organização do ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva humanizadora. Ao articular materialidade gráfica, produção de sentidos e inserção social, essa abordagem contribui para a superação de práticas reducionistas e para a afirmação da alfabetização como processo de formação humana, orientado à participação plena dos sujeitos na cultura escrita.

Referências

ARENA, A. P. B.; ARENA, D. B. **Alfabetização humanizadora:** princípios e funções de caracteres. São Carlos: Pedro&João Editores, 2024.

ARENA, D. B. Editorial. Aprender a Lescrevever enunciados no movimento e nos eventos da vida. **Boletim Alfabetização Humanizadora:** vez e voz às crianças, n.17. Jul. Ago., 2023. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/boletim-17-julho-agosto-de-2023/. Acesso em: fev. 2026.

ARENA, D. B. Editorial: Linguagem Escrita: um artefacto histórico e cultural. **Boletim Alfabetização Humanizadora:** vez e voz às crianças, n. 2. jan. fev. 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wpcontent/uploads/2021/04/PERIODICOJANFEV21.pdf/. Acesso em: fev. 2026.

ARENA, D. B. Alfabeto Móvel: Apogeu e Agonia. **Boletim Alfabetização Humanizadora:** vez e voz às crianças, Boletim Especial. dez, 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/07/PERIODICO COMEMORATIVO21.pdf/. Acesso em: fev. 2026.

BAJARD, È. Manifesto dos Usuários da Escrita. **Re-Vista**, v. 21, n.1, p. 189-195, jan./jun. 2014.

BAJARD, È. **Caminhos da Escrita**: espaços de aprendizagem. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAJARD, È. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

KOHLE, É. C. A aprendizagem da escrita e os textos do cotidiano. **Boletim Alfabetização Humanizadora:** vez e voz às crianças, n.5, Jul. Ago., 2021. Disponível em: https://nahum-

lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/07/PERIODICO JULAGO-1.pdf/. Acesso em: fev. 2026.

MEDVEDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2012.

MELLO, S. A. Editorial. Método fônico na Educação Infantil: Bem-Vindos à idade média. **Boletim Alfabetização Humanizadora**: vez e voz às crianças, n.7. Nov. Dez, 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2023/02/CorrigidoPERIODICONOVDEZ.pdf/. Acesso em: fev. 2026.

MELLO, S. A. Não à PNA… Não só na Educação Infantil. **Boletim Alfabetização Humanizadora:** vez e voz às crianças, n. 7. nov. dez., 2021. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2023/02/CorrigidoPERIODICONOVDEZ.pdf/. Acesso em: fev. 2026.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, G. F. da S.; ARENA, D. B. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, n.6, 2012. Disponível em: http://www.revistaalabe.com/ . Acesso em: 04 fev. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2017.

VOSGERAU, D. S.'A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Revista **Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014.

Seção II

Literatura e Formação de Leitores na Infância

LEITURA LITERÁRIA FICCIONAL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES: IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Stela Miller

Introdução

> *Não vivemos apenas no real, vivemos também no imaginário, nos sonhos. Na literatura, nas artes, no teatro, essa arte viva, na experiência mística, vivemos também no devaneio* (Hatoum, 2026).

A leitura literária ficcional para crianças pré-escolares e implicações para o desenvolvimento infantil é o tema que abordaremos aqui. Nosso objetivo é pôr em discussão implicações da leitura literária ficcional para o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar.

De forma bastante sintética, podemos afirmar que o desenvolvimento psíquico da criança é um processo que se realiza ao longo de sua existência, por meio de sua atividade com o conteúdo cultural disponível em seu entorno e das relações estabelecidas com as pessoas de seu convívio, nos contatos que mantém desde seu nascimento. Nesse processo, a criança constrói sentidos pessoais e intransferíveis em suas experiências e vivências; ao longo de sua existência constitui os interesses, os hábitos, os modos de pensar e de agir, os valores, as formas de conduta, etc.

De fato, o meio em que vivemos é fonte de nosso desenvolvimento. Todo acervo cultural da humanidade, acumulado historicamente ao longo dos séculos, está disponível em nosso meio em diferentes formas de existência e em múltiplas possibilidades de acesso, porém, apenas uma parte é acessada pelas

pessoas na dependência das condições materiais e objetivas em que são realizadas as suas atividades no meio em que estão inseridas.

Vivemos em classes sociais diferenciadas quanto ao acesso aos bens culturais, como moradia, educação escolar, ambientes especializados em artes plásticas, cênicas, visuais, musicais, etc. Quanto menos acesso aos bens culturais, menor é a chance que as pessoas têm de se apropriarem desses bens e, consequentemente, menores também serão as possibilidades de se objetivarem em produtos de sua atividade. Exemplo disso pode ser observado no fato de que "as classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque exatamente nessas classes estão presentes todas as condições necessárias para a criação" (Vigotski, 2018, p. 44).

Dentre os componentes da cultura acumulada sócio-historicamente, está a linguagem escrita, cuja apropriação é um processo pelo qual os sujeitos adquirem uma ferramenta psicológica de suma importância para compreender o meio em que vivem e nele agir como sujeitos criativos e com capacidade transformadora. Pessoas analfabetas ou com capacidade apenas de codificar e decodificar palavras, que têm pouco domínio do funcionamento dos diferentes gêneros de enunciados escritos que circulam pela sociedade, acabam ficando sem acesso ao conhecimento mais complexo acumulado pela humanidade e guardado em suportes escritos. E isso constitui um limite, uma restrição ao desenvolvimento do pensamento analítico, crítico e de possibilidade criativa e transformadora de sua própria vida e da vida a seu redor.

A literatura está entre as produções culturais da humanidade materializadas sob a forma de linguagem escrita e passíveis de acesso por aqueles que já dominam esse conhecimento ou estão em processo de fazê-lo. Acessar essa forma de expressão cultural e apropriar-se das produções literárias é ter em mãos uma ferramenta fundamental para olhar o mundo e vê-lo pelo filtro da

imaginação criadora dos autores, que criam, pela ficção, uma representação viva do real.

> O escritor, ao organizar seu universo literário – escolhendo fazer sua obra desta ou daquela maneira -, vale-se da linguagem para tornar esse universo concreto. De certa maneira, ao escolher os personagens e lhes dar voz, o autor mostra um mundo, recria uma realidade e, à medida que seleciona dados do real, exerce um arbítrio (Yunes; Pondé, 1989, p. 40-41).

Porém, ele não está só quando escreve; muitas vozes ecoam em toda a sua obra. Por meio das palavras que escreve, o escritor constitui sentidos, materializados pelas construções linguísticas de sua cultura, que veiculam ideias e valores de sua classe social (Yunes; Pondé, 1989), de sua própria história e da história de todos aqueles que participaram de sua formação ao longo de sua existência. É o social manifestando-se no sujeito individual, "e o fato de que sua ação se efetue em um indivíduo isolado não significa que sua essência e raízes sejam individuais. [...] O social aparece também ali onde existe somente um homem e suas vivências pessoais" (Vigotski, 1972, p. 305 *apud* Kohle; Miller, 2025, p. 275).

Em seu discurso de posse como membro da Academia Brasileira de Letras (ABL, 2026), Milton Hatoum relatou:

> Na minha infância e primeira juventude manauara, quando ainda não havia televisão, eu acreditava nas histórias fantasiosas que ouvia do meu avô libanês. Igualmente fascinantes eram as histórias narradas por caboclas indígenas que trabalhavam na minha casa e nas casas vizinhas.

Ecos dessas vozes ouvidas e também daquelas que chegavam a ele por intermédio das leituras que fazia aparecem nas obras do autor. Em seu discurso, Milton Hatoum confessa que muito do que escreveu "veio das reminiscências da infância e juventude manauara" (ABL, 2026). Mas, completa ele, vários de seus escritos

"foram alimentados por outro tipo de experiência, também vital e inerente a qualquer escritor ou escritora: a leitura" (ABL, 2026).

Depreende-se do acima expresso que, no processo criativo da obra literária, os componentes advindos das experiências e vivências do autor ao longo de sua existência são essenciais para sua criação artística. Na obra de ficção, personagens, ações que realizam, lugares, marcação temporal, tudo isso advém da atividade criadora da imaginação do autor, "que depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia" (Vigotski, 2018, p. 24); embora frutos de processos criativos, todos esses elementos narrativos retratam algum aspecto da realidade que está sendo representada na obra. Com efeito, uma

> [...] característica da literatura é o fato de não imitar o real, mas transfigurá-lo de maneira crítica e emocionada. Trata-se de uma recriação da realidade num plano que não é propriamente o de copiar do real, mas apresenta sempre um elo referente que faz identificar uma determinada realidade. Mesmo na mais aparente fantasia podemos encontrar elementos subjacentes de nossa realidade, expressos numa linguagem simbólica, transformada (Yunes; Pondé, 1989, p. 39 - 40).

Envolvido na leitura de uma obra literária, o leitor acompanha o desenrolar das histórias de ficção e, da mesma forma que o autor filtra a realidade, por tudo aquilo que conseguiu dela assimilar durante sua existência, também o leitor filtra o conteúdo lido por meio de suas experiências, vivências, conhecimento de mundo, valores, etc. "Através das narrativas, as relações são observadas de fora pelo leitor e comparadas à sua própria experiência; como uma forma de acesso ao real, o simbólico ordena e nomeia experiências, através da linguagem que organiza o mundo" (Yunes; Pondé, 1989, p. 47).

Milton Hatoum, no discurso acima referido, afirma: "Livros lidos na juventude abriram meus olhos e minha consciência para dramas humanos ambientados em regiões muito diferentes, distantes do Amazonas e até do Brasil" (ABL, 2026), confirmando, com essa declaração, o valor formativo da leitura literária.

Na sequência, desenvolveremos nossa argumentação na direção de nosso objetivo: pôr em discussão implicações da leitura literária ficcional para o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar.

Desenvolvimento: leitura literária ficcional e implicações para o desenvolvimento infantil.

> *Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...* (Abramovich, 2009, p. 16).

O potencial transformador da obra literária é inegável. "A literatura é a porta de um mundo autônomo que ultrapassa a última página do livro e permanece no leitor incorporado como vivência" (Yunes; Pondé, 1989, p. 39), que orienta sua visão de mundo, suas percepções acerca das coisas, dos fatos, dos fenômenos, enfim, seu olhar para com a vida. Estão disponibilizados nos textos literários variados recursos de que o leitor pode lançar mão para compreender seu entorno e nele agir modificado, transformado; "'vivendo o texto' ele pode passar da condição de mero destinatário do discurso adulto a sujeito de sua própria história [...]" (Yunes; Pondé, 1989, p. 47).

Isso expressa a forma pela qual a criança estabelece sua relação com o meio e se desenvolve. Da perspectiva da Teoria histórico-cultural, nessa relação configura-se o modo como a criança vê e sente suas experiências em seu entorno, ou seja, sua vivência, que

advém da unidade entre os componentes do meio externo à criança e as particularidades de seu psiquismo.

Nas palavras de Vigotski (2018, p. 78, grifos do autor): "*Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia* – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, *e, por outro lado, como eu vivencio isso*". Em outros termos, "a vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade" (Vygotski, 2006, p. 383, tradução nossa). Encontram-se, portanto, em relação, os aspectos inerentes ao conteúdo objetivo da atividade da criança em seu meio e as particularidades da personalidade que a caracterizam e que atuam naquele momento de seu desenvolvimento.

Na leitura que a criança faz do texto literário, estão presentes esses dois componentes: há um conteúdo que será objeto de sua apropriação – o texto ficcional, a história contada pelo livro -, e o modo como esse conteúdo é visto e sentido por ela, ou seja, o modo como esse conteúdo afeta seu psiquismo. Desde bebê, o modo como a criança percebe os objetos e as ações que realiza com eles estão unidos pelo afeto. Ele é um fator essencial no desenvolvimento do psiquismo infantil; está presente em todas as etapas de formação da personalidade e é parte estrutural da consciência que vai se formando ao longo das diferentes idades (Vygotski, 2026).

Para Vygotski, "[...] o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e encerra esse processo, culminando assim todo o desenvolvimento da personalidade"; daí ele afirmar que "[...] o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico" (Vygotski, 2006, p. 299, tradução nossa).

Do ponto de vista psicológico, toda arte e, portanto, também a arte literária, é um "sistema de estímulos organizados consciente e premeditadamente com o intuito de suscitar uma reação estética" (Vigotski, 2025, p. 46). Pela forma como é estruturada a narrativa,

ao desenvolver o seu conteúdo, a obra literária envolve o leitor e o afeta de alguma forma de modo a causar nele uma determinada reação, uma vivência estética que provoca a constituição de sentidos para a sua vida. Compreende-se, então, que

> [...] a base da reação estética são os afetos suscitados pela arte, vivenciados por nós em toda a sua realidade e força, mas que encontram descarga na atividade da fantasia que a percepção da arte sempre exige de nós (Vigotski, 2025, p. 288).

Isso explica a capacidade transformadora exercida pela obra literária. Pela própria natureza sócio-histórica da psique humana, sabemos que a apropriação do conteúdo cultural específico da leitura literária, a vivência de situações em que se encontram os personagens da história, os sentimentos que o movimento interno da obra faz emergir no momento da leitura, tudo isso enseja transformações no psiquismo do leitor.

Como afirma Vigotski (2025, p. 327-328),

> [...] a verdadeira natureza da arte sempre carrega algo de transformador, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, a mesma preocupação, quando despertada pela arte, encerra algo que está acima daquilo que está contido nela. E esse algo supera esses sentimentos, aclara-os [...] e, assim, realiza o mais importante desígnio da arte. [...] a arte toma seu material da vida, mas oferece acima desse material outra coisa, algo que não estava contido ainda nas propriedades do próprio material.

Com efeito, "a arte parte de certos sentimentos da vida, mas realiza um tipo de reelaboração desses sentimentos [...]". Esse processo de reelaboração de sentimentos "consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em contrários, em sua resolução [...]" (Vigotski, 2025, p. 329), que, nas palavras de Leontiev (1970, p. 11), trata-se "da resolução de certos problemas da personalidade, do descobrimento de uma verdade mais humana, mais elevada, dos fenômenos e situações da vida".

Do ponto de vista da formação do psiquismo infantil, esse é um aspecto relevante a ser considerado no trabalho com as obras de literatura, dado que a literatura é "[...] uma linguagem instauradora de realidades e exploradora de sentidos, a qual possui uma capacidade de gerar inúmeras significações a cada nova leitura" (Yunes; Pondé, 1989, p. 39). Isso se deve ao fato de que os textos literários lidam com a linguagem simbólica, no plano da ficção, acionando a capacidade cerebral de realizar conexões entre os componentes da experiência dos sujeitos.

Essa é uma especificidade do texto literário, do texto ficcional, que é elaborado por meio da atividade criadora dos sujeitos. "A ficção – afirma Bajard - tem um papel central na construção da personalidade infantil, papel com o qual outros gêneros não podem concorrer", e, por isso, "a criança precisa, desde muito cedo, constituir para si um universo imaginário, chave da interpretação do mundo real" (Bajard, 2007, p. 42).

Essa atividade criadora, a imaginação, é essencial para o desenvolvimento humano. Tudo o que o homem criou, historicamente, foi fruto da imaginação, que toma o conteúdo da experiência dos sujeitos e o transforma em novas produções do espírito humano. "A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica" (Vigotski, 2018a, p. 16). Por meio da imaginação, são dadas aos sujeitos as condições favoráveis de pensar e agir para conceber o futuro, por meio da transformação do presente.

A imaginação está na base da produção da cultura humana que surge das transformações feitas pelo homem ao mundo natural para suprir suas necessidades. Ela está presente em toda ação humana que supõe a elaboração criativa de qualquer produto, seja ele material ou ideal. "A função criadora da imaginação corresponde ao homem comum, ao cientista, ao técnico; é tão essencial aos descobrimentos científicos como ao nascimento da obra de arte; porém, ademais, resulta necessária para nossa vida cotidiana..." (Rodari, 1983, p. 148, tradução nossa).

A atividade criadora da imaginação presente nas produções literárias ficcionais "abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo então suas emoções, seus sentimentos, suas condições existenciais em linguagem simbólica que efetue a catarse e promova um ensaio geral da vida [...]" (Yunes; Pondé, 1989, p. 47). Os textos narrativos ficcionais, em especial os contos de fadas, abordam "conteúdos essenciais da condição humana" (Abramovich, 2009, p. 120), incluindo temas variados que podem ter ressonância na existência das crianças. Eles falam de amor (O soldadinho de chumbo), de medo (O homem que saiu em busca do medo), da dificuldade de ser criança (Peter Pan), de carências (João e Maria), de autodescobertas (O patinho feio), de abandonos e esquecimentos (O pinheirinho), de buscas (A Bela Adormecida), etc. (Abramovich, 2009).

Ao ler as histórias, a criança identifica-se com os personagens, com os dramas vividos por eles, com as situações que aparecem no decorrer das histórias: esse "processo psíquico de identificação (a interação de subjetividades que nos lança para dentro do livro)" (Yunes; Pondé, 1989, p. 41) é muito intenso na criança.

> Os papéis propostos pelos personagens são vividos pela imaginação infantil com a força de um drama real. Por esta via, texto e leitor se fundem - o que acentua a possibilidade de impressão, sobre a consciência do leitor, dos modelos de comportamento e dos conflitos vividos (ideologia) no universo romanesco. A leitura, para a criança, bem mais que um meio de evasão ou de socialização, é um modo de representação do real (p. 41).

O diálogo que se estabelece entre, por um lado, o autor e seu enunciado e, por outro, a criança, no momento da leitura, permite a ela apropriar-se do conteúdo ficcional da história e reelaborar o real, seus próprios dramas, seus próprios sentimentos, a condição de sua existência. De fato, todas as transformações do psiquismo humano, antes mesmo de se configurarem como componentes da

subjetividade de cada sujeito, esteve presente como conteúdo das ações humanas no coletivo, no diálogo com o outro.

Nesse movimento, a criança vivencia as situações presentes nas histórias, e, nesse processo, vão se constituindo os sentidos pessoais, que estão na base de nossas escolhas, da percepção do que importa e do que não importa, do valor que atribuímos às coisas, do modo como reagimos a determinadas situações, enfim, da forma pela qual orientamos nossa conduta no mundo.

Esse processo é vivenciado pela criança desde que nasce e é integrada ao ambiente social em sua relação com as pessoas de seu entorno. Desde bebê, a criança pode ser inserida em atividades com o conteúdo literário, como ouvir pequenas histórias contadas pelos adultos de sua casa, ou de qualquer instituição que a acolha, como é o caso das creches. A literatura infantil, assegura Bajard "deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e para isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida" (Bajard, p. 43).

A partir do momento em que o bebê consegue manipular objetos, livros de imagens podem ser colocados em suas mãos. Eles atraem a atenção das crianças pequeninas pelo seu colorido e suas formas bem elaboradas. Há livros mais fáceis de ser manipulados pela criança nessa idade, como os cartonados, os de pano e os de plástico que, neste último caso, podem ser levados ao banho.

Não importa o formato ou o material, o fato é que a convivência com livros desde a mais tenra idade insere a criança no mundo literário. Os livros de imagens, veiculadores de narrativa icônica, introduzem os pequenos no mundo dos símbolos, como as cores e as formas. Além disso, constituem um elo entre o exclusivamente icônico e o livro ilustrado, que conjuga imagens icônicas com o texto gráfico que, oportunamente, será objeto de sua aprendizagem. De acordo com Bajard, "O fio narrativo icônico propicia a entrada na ficção a pessoas não alfabetizadas" (Bajard, 2007, p. 37).

A entrada no mundo da escrita, em especial o da escrita literária, é um momento de grande relevância do desenvolvimento

da criança, que, desde os primórdios da aquisição da linguagem oral, desenvolve os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento (linguagem, cálculo, desenho, escrita) e as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, análise, formação de conceitos, etc.), que, tomados em seu conjunto, correspondem ao desenvolvimento das formas superiores de conduta (Vygotski, 2000).

Em outros termos, a leitura literária ficcional é possibilitada pelo domínio da linguagem – oral e escrita – que é um dos meios externos do desenvolvimento cultural da criança por meio dos quais ela desenvolve as suas funções psicológicas superiores e o seu pensamento, transformando seu psiquismo e adquirindo aquelas qualidades próprias de um ser essencialmente humano.

Conforme Vygotski "A linguagem [...] é a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade" (2000, p. 148). E, particularmente, a linguagem escrita é responsável por promover uma verdadeira virada no desenvolvimento cultural da criança "graças à possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações do gênio humano no terreno da palavra escrita [...]" (Vygotski, 2000, p. 197-198, tradução nossa).

De um ponto de vista mais abrangente, a leitura literária ficcional é um instrumento privilegiado para iniciar a criança no conhecimento da cultura escrita. O olhar da criança que ainda não domina a linguagem escrita capta como imagens tanto a ilustração como o texto escrito. Porém, em suas experiências com leitura, inicialmente feita por uma pessoa mais experiente, que domina a leitura e a escrita, a criança percebe a imagem gráfica do texto impresso no livro como uma imagem diferente daquela representada pelas ilustrações: essa imagem pode ser lida, entendendo leitura, neste caso, em seu sentido estrito. "As ilustrações lançam uma ponte rumo ao texto gráfico. Seduzida pela narrativa icônica, a criança é levada a levantar hipóteses sobre as formas do texto gráfico" (Bajard, 2007, p. 38).

Essa compreensão de que o texto gráfico, composto de signos que são diferentes daqueles que compõem as ilustrações, pode ser

lido e transformado em histórias, é essencial para que a criança perceba que, com palavras, é possível expressar sentimentos, ideias, inventar histórias, compor poemas e produzir outros tantos enunciados que possa desejar. Mostra à criança um mundo vasto de possibilidades abertas a ela, que poderá também escrever seus próprios enunciados quando dominar o processo da leitura e da escrita que será objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental.

Apesar de, na Educação Infantil, a linguagem não ser ainda objeto de aprendizagem sistemática, na rotina das crianças pré-escolares são feitos registros escritos de diferentes naturezas, cumprindo uma função social, com o que cada criança vai se familiarizando com o mundo da escrita. No que diz respeito ao texto literário ficcional, são exemplos as histórias inventadas e ilustradas pelas crianças, redigidas pelo professor, para compor um livro de histórias da sala e o registro dos nomes das histórias lidas ou contadas pelo professor, para compor a memória das atividades feitas pelas crianças no decorrer do ano letivo.

Como se depreende do exposto acima, as atividades de ler e de escrever na Educação Infantil não se inscrevem no marco das atividades de ler e de escrever do Ensino Fundamental, que inserirá a criança em processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de enunciados, objetivando a formação do leitor e do produtor de enunciados. Na Educação Infantil, o objetivo, nessa área, é fazer um trabalho de inserção da criança em situações que lhe permitam familiarizar-se com a cultura escrita, suas formas de organização, seus recursos e possibilidades abertas à livre expressão de ideias, de sentimentos etc. E a leitura literária ficcional é um instrumento fundamental para introduzir a criança nesse universo.

A histórias de ficção, lidas pelo(a) professor(a) para as crianças na Educação Infantil, envolvem as crianças pelos temas que abordam e pelo modo como estes são desenvolvidos, o que favorece o processo de formação do leitor. Nesse processo, as práticas leitoras são realizadas para "nutrir vivências e experimentações que criem na criança necessidades

humanizadoras do ato de ler, seja para encantar, se informar, procurar uma informação, mas que produza uma significação a quem está em atividade" (Fernandes; Franco, 2020, p. 83).

A leitura literária ficcional dá ensejo também à produção escrita pela qual a criança vivencia situações que a levam a perceber a forma como se faz o registro de uma história (há caracteres e um modo de sequenciá-los, formando unidades separadas por espaços em branco), o modo de sua organização (unidades que estruturam a narrativa – espaço, tempo, personagens, ações – e a sequência da trama narrativa) e os diversos recursos expressivos (como onomatopeias, metáforas, exageros, sinais de pontuação, como a exclamação, as reticências etc.).

Essa familiarização da criança com a cultura escrita por meio da leitura de textos literários não é, porém, a única via de desenvolvimento de suas condutas superiores; a criança convive com outras formas de linguagens durante a sua trajetória na educação infantil: o desenho, a dança, a pintura, a modelagem, dentre outras, e a linguagem central, o faz de conta, que está presente na brincadeira de papéis sociais, responsável pelas principais mudanças do psiquismo infantil nessa idade (Mello, 2026).

Tanto a leitura literária ficcional como a brincadeira de papéis sociais lidam com o simbólico: nesta última, a criança atua com objetos substitutos dos dados da realidade: um pedaço de madeira pode ser uma pessoa, um cabo de vassoura pode ser um cavalo, um lápis pode ser um termômetro... Por esse meio, "ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles" (Leontiev, 1988, p. 59).

Em ambas, a brincadeira de papéis sociais e a leitura literária ficcional, apoia-se a criação infantil: na brincadeira, atividade principal da criança na idade pré-escolar, a vivência de processos de criação atua "no desenvolvimento e no exercício de todas as forças e inclinações da criança", e a criação literária, "estimulada e direcionada externamente [...] deve ser avaliada do ponto de vista do significado objetivo que tem para o desenvolvimento e a educação da criança" (Vigotski, 2018a, p. 90).

A capacidade que desenvolve a criança de agir por meio do simbólico, durante a atividade da brincadeira de papéis sociais, é fundamental para a aprendizagem da linguagem escrita. Ela é a base sobre a qual a criança desenvolve a compreensão do papel dos signos linguísticos na formulação dos enunciados escritos.

Embora a criança pré-escolar tenha ainda que contar com o(a) professor(a) para fazer a leitura dos enunciados literários e registrar suas produções escritas, ela já compreende a existência de diferentes linguagens na obra literária: a icônica e a verbal. Sabe que o conteúdo oral produzido pelo(a) professor(a) vem dos signos verbais impressos nas páginas do livro e que ele pode ser registrado sob a forma de enunciado escrito.

Nesse momento, de vivência de atividades de escuta de histórias lidas por terceiros e de produção de enunciados literários pelas mãos do(a) professor(a), a escrita, para a criança, ainda é vista como representação da linguagem oral, que representa diretamente a realidade representada, configurando a escrita como representação de segunda ordem, isto é, como representação escrita da linguagem oral. Esse é um passo fundamental para que ela, mais tarde, inserida no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, supere essa compreensão e chegue ao entendimento da linguagem escrita como representação de primeira ordem, isto é, como linguagem que representa diretamente objetos, fatos, ideias, sentimentos etc.

Vivenciar essas situações de leitura e de produção de enunciados literários durante o período pré-escolar é essencial para a formação, na criança, de suas funções psicológicas superiores – dentre elas a memória lógica, principal função desenvolvida nesse período -, e as de domínio do conteúdo cultural e de formação de pensamento, como afirmamos antes. Ao ouvir leituras de histórias, ela se apropria de enredos variados e de um modo de organizar a narrativa literária, rememora histórias já conhecidas, amplia o seu vocabulário com o universo das histórias de ficção, vivencia as ações realizadas pelos personagens, emociona-se, diverte-se, constrói valores, desenvolve atitudes diante de fatos e

acontecimentos etc. E tudo isso é objetivado no momento em que, oralmente, quer seja no coletivo, quer seja individualmente, cria histórias que serão redigidas pelo(a) professor(a). Com efeito,

> Se quisermos olhar para o processo coletivo de produção de uma história sob o ponto de vista da formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, vamos perceber o exercício da oralidade (que organiza o pensamento), o exercício do próprio pensamento, da memória, da imaginação, de valores sociais como o respeito ao tempo e às ideias de um colega, ao mesmo tempo em que uma autoestima positiva se instala como resultado do pertencimento que a participação das crianças numa vivência promove (Mello, 2026a, p. 3).

A criação literária infantil realizada durante as atividades desenvolvidas no período pré-escolar "permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano" (Vigotski, 2018a, p. 95).

Imersa no universo das leituras literárias ficcionais e nos processos de criação de narrativas de ficção, a criança pré-escolar constrói para si um mundo que conjuga o real e o imaginário em que a palavra, como meio de expressão, "corresponde de modo mais profundo e complicado a uma relação interna com a vida, consigo mesma e com o mundo circundante" (Vigotski, 2018a, p. 76).

Considerações finais

A participação da criança pré-escolar em atividade de leitura literária ficcional e de produção de histórias com a colaboração do(a) professor(a) é, como vimos, fundamental para o desenvolvimento de seu psiquismo. Toda obra literária de ficção intencionalmente organiza a narrativa conjugando estrutura e

conteúdo como uma unidade, formando uma totalidade capaz de afetar o psiquismo do leitor de alguma forma.

A obra literária de ficção, ao lidar com a imaginação e a fantasia, por meio do simbólico, dá acesso ao real, e a criança vivencia o drama ficcional dos personagens, exposto pela estrutura da narrativa, como se fosse um drama real, constituindo para si sentidos orientadores de sua conduta na relação com o mundo.

Além disso, ao propiciar a familiarização da criança pré-escolar com o universo da cultura escrita, a leitura literária de ficção participa do processo de desenvolvimento das condutas humanas superiores – pelo domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural, em especial a linguagem oral e a escrita, e pelo desenvolvimento do pensamento e das funções psicológicas superiores, em particular, a memória lógica e a imaginação.

É essencial, portanto, que a educação pré-escolar privilegie as atividades de leitura e de criação literária, tanto coletiva como individualmente, provendo as condições propícias ao surgimento de necessidades, interesses e disposições para a realização dessas atividades.

Referências

ABL. **Discurso de posse de Milton Hatoum na Academia Brasileira de Letras**. 2026. Disponível em: https://www.academia.org.br/noticias/abl-na-midia-folha-de-pernambuco-milton-hatoum-toma-posse-na-cadeira-6-da-abl. Acesso em: 08 mai. 2026.

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. 14ª reimpressão. São Paulo: Scipione, 2009.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, G. F. G.; FRANCO, S. A. P. Para que serve um livro? Estratégias de leitura, vivências literárias e atitude leitora na infância. *In*: GIROTTO, C. G. G. S., FRANCO, S. A. P.; OLIVEIRA

A. dos S. (org.). **Literatura Infantil:** entre conceitos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

KOHLE, É. C.; MILLER, S. A formação literária docente na educação infantil: possibilidades para a educação de bebês e crianças. **Criar Educação**, Criciúma, v.14, nº 1, 2025.

LEONTIEV, A. N. Prólogo. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicología del arte**. Barcelona: Barral Editores, 1970.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S. *et al*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

MELLO, S. A. Criando motivos e sentido para lescrever. **Boletim do NAHum**, no 34, mai/jun 2026a. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2026/05/PERIODICO_ MAIO_JUN_2026-1-1.pdf . Acesso em: 08 mai. 2026.

MELLO, S. A. Cultura escrita na educação infantil sem abreviar a infância. *In*: SILVA, F. D. A.; SOUZA, V. A. de. **Ler e escrever como atos culturais:** diálogos entre a literatura, o ProLEEI e a alfabetização humanizadora. São Carlos: Editora Pedro&João, 2026.

RODARI, G. **Gramática de la fantasía**. 1. ed. Trad. Joan Grove Alvarez. Barcelona-13 (España): Editorial Argos Vergara, S. A., 1983.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Introdução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Trad. Priscila Marques. 1.ed. Bauru, SP: Mireveja, 2025.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** III. 2.ed. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** IV. 2.ed. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

YUNES, E.; PONDÉ, G. **Leitura e leituras da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

O BRINCAR E A LITERATURA COMO POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Viviane Prado Buiatti
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Introdução

Vida de moleque é vida boa,
vida de menino é maluquinha,
é bente-altas, rouba bandeira,
tudo que é bom é brincadeira.
(Nascimento e Brant).

Na Psicologia Histórico-Cultural, vários/as autores/as, dentre eles Vigotski, Luria e Leontiev[1] (1933; 2001) apresentam a importância de se considerar o contexto social da criança e suas condições históricas e concretas de vida. Nessa perspectiva teórica a constituição humana se dá por meio de relações socialmente construídas e sofre influência direta da cultura e da sociedade as quais o sujeito está inserido.

Partindo do nosso contexto atual de vida, observamos que as crianças têm sido fortemente influenciadas pelo jeito de ser e agir dos adultos e afetadas pelo modo de organização da sociedade contemporânea, marcada pelo uso excessivo da tecnologia e dos dispositivos eletrônicos, consumismo em excesso, culto à imagem, dentre outros elementos característicos do sistema capitalista. Esse cenário tem trazido interferências significativas à infância, que a

[1] Nesse capítulo, optamos por apresentar a grafia dos nomes dos autores conforme a referência consultada e citada.

cada dia, tem se distanciado do contato com a natureza, restringindo o brincar a espaços "emparedados" (Tiriba, 2005), expondo as crianças a riscos à sua integridade física e mental, situações de violência e erotização precoce, e demais circunstâncias que têm preocupado sobremaneira professores/as, psicólogas/os, profissionais de diferentes áreas, famílias, comunidade em geral.

Diante de todos os elementos listados aqui, destacamos inicialmente nossa preocupação com a influência maciça do uso dos eletrônicos na infância e suas repercussões na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e nos perguntamos: como manter a sua vivacidade, ludicidade e criatividade de forma que possam aprender e desenvolver-se no contexto atual? Sabemos que não conseguimos nos livrar da era digital; estamos vivendo um novo tempo, de muitas conquistas no campo científico e de possibilidades de transformação social.

Não temos dúvidas de que a conexão em ampla escala, e o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, bem como aos acontecimentos em tempo real, podem favorecer o desenvolvimento humano e, ainda, o atendimento a muitas situações que anteriormente não poderiam, sequer, ser conhecidas.

No entanto, a velocidade, fugacidade e intensidade com que esses conhecimentos e informações têm sido produzidos e divulgados, demarcam um lugar perigoso de sobrecarga intelectual, mental e emocional que repercutem no bem estar do sujeito adulto e em sua saúde integral. Dentro disso, mais uma vez nos questionamos: quais os impactos dessa realidade para as crianças em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento?

Diversas áreas dentre elas Medicina, Psicologia e Educação têm apontado para a questão da superexposição às telas como algo que tem interferido sobremaneira no desenvolvimento infantil. Dentro disso, algumas medidas têm sido tomadas, como por exemplo, por parte da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), Conselho Federal de Psicologia (CFP) e, destacamos a iniciativa do governo federal com a produção de guias e manuais de orientação

para o uso de dispositivos eletrônicos, com o intuito de contribuir com a preservação da infância e da adolescência (Secom, 2025).

Especificamente na área da Psicologia Escolar, identificamos na atualidade em nossa experiência profissional, que o uso exacerbado de eletrônicos tem desencadeado dificuldades na atenção, concentração e, também, na linguagem e comunicação das crianças e adolescentes. Além disso, grande parte dos/das estudantes tem apresentado resistência com propostas de atividades escolares que exijam a interação com o ambiente ou mesmo a coparticipação de seus pares no processo, dentre outros aspectos notados que prejudicam a saúde física e emocional.

Desse modo, a Psicologia Escolar numa vertente crítica tem buscado contribuir com as discussões sobre a infância, queixas escolares e outras temáticas relevantes que interferem na aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Além disso, tem mantido seu compromisso ético-político com uma atuação profissional que considere as questões sociais, culturais e históricas envolvidas no processo de desenvolvimento humano (Lima *et al*., 2023).

Para além de todo arcabouço teórico já consolidado na área há mais de 40 anos, com a aprovação da lei que dispõe sobre a entrada de psicólogas/os e assistentes sociais nas escolas de Educação Básica (Brasil, Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019), várias iniciativas também têm se dado por parte do Conselho Federal de Psicologia (com a proposição de cursos de formação, elaboração de normas técnicas, dentre outros) e, também, de diversas/os estudiosas/os da área na produção de conhecimentos que contribuam com as demandas escolares que envolvem a formação de crianças e adolescentes na atualidade (Facci *et al*., 2021; Lima *et al*., 2023; Leonardo *et al*., 2020; Silva, 2026) dentre outros.

No que se refere ao contexto de escolarização formal temos presenciado o aumento expressivo de diagnósticos em crianças decorrentes de características apresentadas por elas associadas a dificuldades na atenção, na fala e comunicação, ou ainda na interação social. Alguns/algumas autores/as, dentre elas Leonardo, Silva e Leal (2020) alertam para o fato de que as crianças têm sido

encaminhadas para avaliações médicas por não apresentarem desempenho escolar ou comportamento dentro do esperado para a idade, no entanto, não têm sido analisados, os seus contextos de vida e suas realidades concretas de desenvolvimento.

De modo semelhante, Tada, Costa e Silva (2020) apresentam suas preocupações sobre a quantidade de crianças da Educação Infantil encaminhadas para clínica-escola de Psicologia por não desenvolverem domínio da leitura, escrita e conhecimento lógico matemático. As autoras propõem uma reflexão sobre a ausência do brincar também nas escolas, e o foco em atividades escolares do Ensino Fundamental, que desencadeiam nas crianças desinteresse, desmotivação e queixas escolares. Ressalta-se nesse estudo, a importância de as escolas de Educação Infantil proporcionar ambientes lúdicos e propostas de atividades que viabilizem a interação entre pares, incidindo no desenvolvimento, na apropriação e ampliação de conhecimento.

Faria, Carvalho e Silva (2026) ponderam que a alfabetização não é objetivo da Educação Infantil, como o ensino das letras e sons descontextualizados, isolados e sem sentido, mas, sim a garantia de acesso à literatura e a linguagem, "como forma cultural complexa elaborada pelo homem em sua trajetória histórica" (p. 80). A mediação do adulto nas vivências com a leitura e escrita por meio das histórias infantis, proporciona o desenvolvimento de potenciais e funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva de buscar compreender e refletir sobre como as crianças têm se apresentado na atualidade, bem como o que tem sido percebido acerca da aprendizagem e desenvolvimento infantil pelas/os estudiosas/os, pesquisadoras/es e ainda em nossa atuação com crianças, apresentaremos a seguir alguns elementos da Psicologia Histórico-Cultural referentes à infância e ainda recortes de nossa prática junto a esse público como forma de ilustrar nossas percepções e posicionamentos sobre a temática.

Psicologia Histórico-Cultural: o lúdico, a literatura e suas repercussões na aprendizagem e no desenvolvimento infantil

Vigotski (1933; 2021) destaca que o comportamento da criança pequena está ligado às suas atitudes e às situações que sua atividade acontece. As brincadeiras são decorrentes dos fatores que estão na mente dela e nas motivações internas; mas os objetos impulsionam a atividade, ditam cenários e contextos. As atitudes são conscientes e dizem respeito à junção entre percepção e afeto. Nas palavras do autor, "a percepção não é um momento independente, mas inicial na reação motora-afetiva, ou seja, qualquer percepção é estímulo para a atividade" (Vigotski, 1933; 2021, p. 223).

Na brincadeira, os objetos são modificados de acordo com os sentidos que a criança utiliza. Um lápis pode se transformar em um avião, assim, o objeto transmite a ideia. Ele serve como suporte para a transição entre o significado de "avião" do avião real. A criança maior, na idade escolar, compreende a diferença do objeto real ao do "fictício" e brinca operando com os significados reais, tendo consciência dos aspectos abstratos da brincadeira.

As ações do brincar possuem regras, lugares próprios onde podem acontecer, por exemplo, atitudes que podem ou não podem ocorrer e, esses dados, que são em primeiro momento, externos, auxiliam na sua forma de lidar com seus próprios desejos. Isto porque, as funções psicológicas superiores ocorrem no primeiro momento como atividade grupal, social, de forma interpsíquica; e depois, como atividade individual, na construção de cada criança, transformando sua forma de pensar, como função intrapsíquica. Assim, o aprendizado acontece do externo para o interno, de forma ativa, o sujeito transforma o meio e ao mesmo tempo transforma a si mesmo.

Vigotski (2007) considera que existe uma relação entre brincadeira e desenvolvimento, pois essa cria uma zona de desenvolvimento iminente. As atividades lúdicas promovem o desenvolvimento e funções psicológicas superiores como atenção,

memória, linguagem, pensamento, criatividade, entre outras. O desenvolvimento iminente diz respeito ao desenvolvimento de potencialidades que se interpõem entre o sujeito e sua relação com o meio, tendo a mediação de diversos dispositivos como outras pessoas, objetos, signos e linguagem.

Lazaretti (2022) retrata a importância da escola de intervir nas brincadeiras das crianças, organizando espaços, instrumentos e objetos que envolvam conteúdos historicamente acumulados como conhecimento científico, cultural e social, possibilitando aprendizagem e desenvolvimento de forma lúdica e ativa. Os enredos no brincar retratam cenas, ações, normas, inventividade e podem abarcar diferentes temáticas e situações. O adulto não somente fica como espectador, mas experimenta junto, mobiliza, questiona, provoca e apresenta os recursos.

Do mesmo modo que no brincar, os conteúdos literários são propícios para ampliar vivências e experiências infantis ricas em temáticas, valores que se relacionam ao mundo, produzindo novas formas de pensar, elaborar, ressignificar sentidos e percepções, promovendo o desenvolvimento iminente. Nesse contexto, as funções psicológicas superiores poderão ser ampliadas como atesta Lazaretti (2022, p. 725), "O alcance do desenvolvimento sensório-perceptual, por sua vez, corrobora a complexificação da atenção e da memória, que se tornam menos espontâneas e subjugadas a estimulações externas aleatórias, conquistando maior diretividade em razão da natureza das ações realizadas".

As imagens estéticas contidas na literatura infantil refletem a realidade de maneira mais concreta, auxiliando as crianças na formação de conceitos e pensamentos. A linguagem e a verbalização, durante as sessões de mediação literária, propiciam generalizações, aperfeiçoando a comunicação. Os signos substituem os objetos reais, o que leva as crianças a buscarem correspondências complexas para os fenômenos observados. O pensamento se torna cada vez mais elaborado, pois pode ter um maior conhecimento dos fenômenos, dos objetos e da realidade, provocando o desenvolvimento.

Dentro disso, Lazaretti (2016, p. 135) aponta que o ensino escolar precisa intensificar momentos de exploração da linguagem e pensamento, tendo como metodologias pedagógicas "narração de histórias; leitura de diferentes gêneros; exploração de diferentes livros e objetos que permitem alcançar formas superiores de comunicação".

Vigotski (1930; 2014) defende que a literatura é arte, um signo importante para acessar condições de imaginação, criação e emoção; funções psicológicas superiores que não são inatas, mas sim, construídas por intermédio das relações humanas. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e, por isso, oferecer essa aproximação com a literatura corrobora com as possibilidades de elaboração. Assim, "a arte reflete a vida e suas implicações culturais e históricas, sendo o conteúdo da obra e o estilo artístico interpretações da realidade" (Souza *et al.*, 2025).

Faria, Carvalho e Silva (2025) fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, ao considerarem a literatura como arte e elemento cultural humanizador, identificam a mediação literária como possibilidade para a apropriação da cultura escrita pelas crianças. Desse modo, as autoras indicam a necessidade de elaboração de práticas pedagógicas que considerem a literatura nos processos escolares, de forma a produzir sentidos e humanização. De acordo com as autoras: "a partir da mediação literária, as experiências estéticas e a construção dos sentidos são elaboradas subjetivamente por cada sujeito, considerando todas as dimensões que integram as experiências singulares que nos constituem" (Faria; Carvalho; Silva, 2025, p. 3).

As atividades orientadas e mediadas pela linguagem repercutem diversas possibilidades de aprendizado, ampliando a consciência e vivências. As funções psicológicas se organizam como um conjunto complexo que se inter-relacionam e que reverberam no desenvolvimento do sujeito. As relações mediadas, artísticas e corporais propulsionam as condições de exploração da cultura humana, desencadeando mudanças e potencialidades (Silva; Nunes, 2021).

Fundamentadas na perspectiva vigotskiana de desenvolvimento infantil, reiteramos as palavras de Faria (2019, p. 47), ao afirmar que "experiências, músicas, desenhos, pinturas, esculturas, literatura, brincadeira - são determinantes para constituir condições estruturais de funcionamento do pensamento e, posteriormente, da linguagem escrita nas idades mais avançadas".

A infância na atualidade: crianças emparedadas?

Como profissionais e pesquisadoras da área da Psicologia, temos produzido trabalhos sobre nossa experiência (Leite *et al.*, 2021; Nunes, 2025; Souza *et al.*, 2025) dentre outros e, também, acompanhado os estudos referentes à infância e a preocupação das/dos estudiosas/os em compreender as mudanças identificadas no desenvolvimento integral das crianças, a partir das alterações no contexto infantil na contemporaneidade. Como mencionado anteriormente, a diminuição do tempo dedicado às brincadeiras livres, a substituição por dispositivos eletrônicos e uso predominante das telas, além da escolha por brincadeiras individuais em detrimento da ampliação de convivência com outras crianças tem trazido repercussões significativas no desenvolvimento infantil.

Tiriba (2005) há mais de 20 anos, em sua pesquisa de doutorado, propôs reflexões contundentes, chamando atenção para a necessidade de se ampliar o contato com a natureza de forma a promover o "desemparedamento" da infância, termo introduzido por essa autora e que tem sido bastante utilizado na atualidade em espaços de formação de professores/as dada à relevância de tal discussão.

A referida autora alerta para o fato de que as crianças são modos de expressão da natureza, ao passo que a maioria das escolas considera as crianças como separadas da natureza e definem rotinas e espaços que limitam, aprisionam e "emparedam" as crianças. Assim, nas escolas, geralmente as crianças têm sido mantidas em "espaços-entre-paredes", porque se tem a visão de

que o mundo natural é perigoso e transmite doenças, mas ao mesmo tempo, ao afastá-las da natureza, ameaça-se a criatividade, a liberdade de expressão (Tiriba, 2005).

Diante disso, é preciso que se pense em espaços que oportunizem o contato direto da criança com a natureza, para que essas possam explorar e atuar sobre o ambiente como pesquisadoras do mundo à sua volta, levantando hipóteses, construindo perspectivas, por meio do experimentar, criar, inventar, reconstruir.

Em direção aos estudos de Tiriba (2005), alguns/algumas estudiosos/as na área de Psicologia Escolar, dentre eles/as Ferreira *et al*. (2023, p. 12) apontam

> que o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar, favorece o desenvolvimento infantil, fomentando a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, esse convívio tem impactos em outros campos, como o da ética e da sensibilidade: encantar-se, ter empatia e o desenvolvimento da noção de pertencimento.

Na Educação Infantil, ao observarmos sua arquitetura, podemos compreender a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano, ou seja, há escolas fechadas que privilegiam salas de aula como ambientes de aprendizado e espaços abertos, como apenas intervalos, que demonstram relações políticas pedagógicas de controle e com abordagens tradicionais.

Foucault (1987) descreve como corpos parados e compara as escolas a prisões e hospitais psiquiátricos. Vemos, nesse sentido, ambientes públicos que também demonstram pouca área verde, ou lugares protegidos e pensados para as crianças. Nas palavras de Tiriba (2005, p.13), "A estratégia de emparedamento das crianças está relacionada ao objetivo de produção de corpos dóceis de que o capitalismo necessita". Por outro lado, muitas escolas têm

reconhecido a necessidade de movimento, experiências sensoriais e espaços livres para brincar. De acordo com Barros (2018, p.15):

> A reflexão sobre o desemparedamento das crianças também passa pela escolha dos materiais que oferecemos a elas, pois quando ampliamos o repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender - no sentido sensorial e motor -, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento.

Vieira (2015) traz contribuições relevantes sobre o currículo e a arquitetura na Educação Infantil ao afirmar que ambos precisam se articular e correlacionar de forma a oportunizar espaços e propostas que repercutam no desenvolvimento infantil. A autora alerta para o fato de que a arquitetura escolar pode ao mesmo tempo disciplinar os corpos ou mesmo libertá-los a partir de propostas e metodologias que rompam com a normatização. Além disso, é preciso que consideremos que a arquitetura escolar deixa marcas no sujeito e, nas palavras da autora, "as crianças apropriam e são apropriadas pela arquitetura e currículo da escola, produzindo um pertencimento" (Vieira, 2015, p. 158). Desse modo, indica-se que toda a comunidade escolar possa participar da decisão sobre a arquitetura e currículo escolar de forma a garantir que os espaços sejam ocupados e apropriados pelos diferentes sujeitos conforme suas condições e possibilidades, representando espaços potenciais de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, todos os espaços das escolas podem ser pedagógicos e promotores de aprendizado e desenvolvimento; é inquestionável que o brincar é urgente na infância e o contato com a natureza, com outras crianças e os elementos da cultura podem ampliar significativamente a possibilidade do movimento corporal, para descobertas de si e na troca com o outro.

Santos e Cunha (2024) tomam como base a teoria vigotskiana de que a brincadeira é uma experiência histórico-cultural, que contribui para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, físicos e emocionais. Diante disso, as autoras reiteram a importância de que

na formação de professoras/es abarque-se um currículo diverso que contemple a dimensão criativa e lúdica do ensinar e aprender, de forma a incidir em sua atuação profissional e na proposição de espaços de brincadeiras e criatividade para as crianças.

No relato de intervenções, que serão descritas nesse texto, ilustramos com atividades que buscam o "desemparedamento" da infância por meio do lúdico e da literatura. Em uma das intervenções a serem retratadas, utilizamos como alicerce a mediação literária e as reflexões sobre o tema "a importância do brincar longe das telas". Além dessa temática, também selecionamos outros dois assuntos pertinentes, como a inclusão e a expressão de sentimentos, nas quais trabalhamos com as crianças da Educação Infantil, utilizando a literatura e o lúdico como mediadores, em um processo construído coletivamente, a partir da interação com outras crianças e adultos. Consideramos urgente esse debate, pois as crianças pequenas estão, cada vez mais, capturadas pelos dispositivos eletrônicos, seus corpos mobilizados pelo enquadramento, e suas vivências afetadas pelo isolamento social e distanciamento do brincar.

Diante de tudo isso, reiteramos a importância das contribuições do brincar e da literatura para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, e a seguir apresentaremos algumas experiências vividas como profissionais da Psicologia na interação com crianças com idade entre quatro e cinco anos em ambiente escolar.

Intervenções da Psicologia com crianças: contribuições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Oi, oi, oi,
olha aquela bola,
a bola pula bem no pé do menino.
Quem é esse menino?
Esse menino é meu vizinho.
Onde ele mora?
Mora lá naquela casa
(Palavra Cantada).

Em nossa atuação em Psicologia Escolar, seja como docentes e/ou como supervisoras em estágios curriculares ou projetos de extensão na Educação Básica, realizamos intervenções psicoeducacionais com crianças em fase inicial de escolarização e utilizamos elementos estéticos/artísticos, dentre eles a literatura infantil e atividades lúdicas para sensibilizar, desencadear reflexões críticas e impulsionar aprendizagem e desenvolvimento infantil. Como forma de ilustrar alguns momentos vividos com as crianças, selecionamos três intervenções para tecer nossos comentários fundamentados nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e que sustentam nossa prática profissional.

Intervenção 1:

Em uma das intervenções psicoeducacionais realizadas no Cap/UFU[2] , com crianças com idade entre quatro e cinco anos, cuja temática era "A importância do brincar longe das telas"[3], utilizamos o livro *A descoberta de Miguel*, de autoria de Marilurdes Nunes e, após o diálogo e reflexão sobre a história, cantamos a música "Só TV, não!!", de autoria de Thelma Chan. Ambos os recursos retratam a importância do brincar em espaços ao ar livre, ao invés de ficar diante das telas. Na sequência, brincamos com as crianças da brincadeira tradicional "Amarelinha" e também propusemos a exploração do ambiente para descobrir outros elementos interessantes no espaço escolar.

Essa atividade foi realizada em espaços externos à sala de aula, buscando favorecer o contato com a natureza, a possibilidade de experimentação e a liberdade de expressão da criança ao

[2] O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAP/UFU) é uma instituição pública federal vinculada à Universidade Federal de Uberlândia, destinada à oferta de Educação Básica, ao desenvolvimento de pesquisas e à realização de atividades de ensino, extensão e formação de professores.

[3] Essas intervenções foram desenvolvidas pela segunda autora desse texto, Psicóloga Escolar, profa. Dra. Liliane dos Guimarães Alvim Nunes e Psicóloga Ms. Dayane Rodrigues Silva no ano de 2025.

compartilhar suas ideias e pensamentos e, também, no momento da brincadeira. Na reflexão sobre a história e as brincadeiras realizadas posteriormente, algumas crianças contaram que ficam muito tempo na televisão; outras relataram que gostam de jogar no celular, outras ainda disseram que não têm espaço em casa para brincar porque moram em apartamento, ou com avós e tios em casas pequenas. Percebemos bastante envolvimento das crianças na intervenção, tendo participado com entusiasmo e alegria, principalmente aquelas que em geral, na sala de aula, se apresentavam mais introspectivas ou retraídas. Em nossa percepção, essa cena corrobora com o posicionamento de Tiriba (2005), de que as crianças ficam fascinadas pelos espaços externos porque representam a liberdade.

Ademais, em nossa compreensão, a oferta de momentos como esse, de apresentação de uma história infantil no coletivo e da oportunidade de brincadeiras com seus pares, poderá favorecer sobremaneira o desenvolvimento infantil, uma vez que é por meio da interação com o outro que a criança produz novos conhecimentos, podendo desenvolver-se emocionalmente e intelectualmente. De acordo com Vigotski (1930; 2014, p. 9), "todos esses modos de expressão, que a criança no seu desenvolvimento elabora e a escola promove, potenciam as funções psicológicas superiores e têm um significado na educação da criança".

Intervenção 2:

Na segunda intervenção a ser descrita e que foi desenvolvida com crianças da Educação Infantil, utilizamos o livro, *Tudo bem ser diferente!*, de Todd Parr. Após a apresentação da história, foi aberto diálogo com as crianças sobre as diferenças humanas e a importância da valorização e o reconhecimento dessas diferenças como constitutivas do humano. Em seguida, foi proposta uma dinâmica na qual as crianças, em duplas, exercitaram a observação sobre semelhanças e diferenças e na sequência, no coletivo, construíram um painel com gravuras de revistas e desenhos

representando a diversidade presente no mundo. Durante a produção do painel, as crianças falavam livremente suas percepções sobre as diferenças e a psicóloga escolar procurou acolhê-las, buscando dar vazão à expressão de suas emoções, pensamentos e linguagem (funções psicológicas superiores que necessitam de mediação para se desenvolverem), levantando hipóteses, questionamentos, provocando reflexões críticas e novos conhecimentos.

Foi possível perceber que a mediação, a partir dos recursos e também das orientações da psicóloga e outros adultos presentes na intervenção psicoeducacional promoveram a ampliação de conhecimento de mundo, a sensibilização para o tema, a reflexão crítica para a importância do respeito e valorização de todos e todas. Ademais, algumas crianças demonstraram curiosidade com as palavras do livro e fizeram tentativa de leituras a partir das imagens e das palavras já conhecidas, expressando a intenção e o desejo de compreensão também da linguagem escrita.

Com base na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (Vygotski, 1931; 2012), entendemos a partir dessa cena destacada, que pensamento e linguagem se inter-relacionam em constante movimento no decorrer do processo de desenvolvimento. Desse modo, é preciso que se promovam experiências de aprendizagem socioculturais diversas que incidam no desenvolvimento. Uma dessas possibilidades de aprendizagem pode se dar por meio da utilização de livros de literatura infantil, como na intervenção relatada, associadas ou não a brincadeiras e atividades lúdicas que despertem, provoquem, desencadeiem pensamentos, emoções, dentre outras funções psicológicas fundamentais ao desenvolvimento humano. Ressaltamos nesse sentido, a fala de Guimarães (2017, p. 85), sustentada na abordagem vigotskiana sobre o quanto a "literatura infantil como elemento cultural produzido na/pela humanidade, e, de acordo com as relações sociais, pode atuar como mediadora dos processos de desenvolvimento".

Intervenção 3:

A terceira intervenção a ser relatada é referente à temática: "expressão de sentimentos e emoções", na qual as crianças com idade entre quatro e cinco anos ouviram a história *A menina e seus pontinhos*, de Silmara Rascalha Casadei e, em seguida, foram propostos diálogos e uma brincadeira intitulada, "relógio das emoções". Após ouvirem a história narrada, foi possível perceber que as crianças se sentiram tocadas/afetadas pelo conteúdo que provocou falas como: "eu também fico triste como a menina!"; "o meu avô cuida de mim"; "os pontinhos da menina são seus sentimentos; eu também tenho pontinhos/sentimentos", dentre outras falas que expressaram a compreensão das crianças sobre o assunto em questão. Em seguida, brincamos com as crianças com fichas com imagens e frases que anunciavam alguns dilemas nos quais as crianças respondiam perguntas referentes aos sentimentos despertados em situações do cotidiano. Nessa intervenção foi possível perceber a potencialidade da literatura e do lúdico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre elas, as emoções, o pensamento e a linguagem. Nas palavras de Guimarães (2017, p. 163), "as emoções e os afetos estão intrinsecamente articulados à imaginação e atravessam essas relações".

Em nossa compreensão, os trechos apresentados anteriormente ilustram que a literatura representa uma possibilidade potente para ser trabalhada de forma viva na Educação Infantil, podendo trazer contribuições significativas ao desenvolvimento das crianças, uma vez que a imaginação poderá ser provocada/despertada e novas oportunidades de desenvolvimento serão construídas. Isso poderá se concretizar na experimentação, e na relação da criança com a literatura e o lúdico, abrindo-se espaços para outras brincadeiras, imitação e identificação com personagens das histórias ou mesmo usando a imaginação para ir além do que a história propõe.

Vale destacar aqui que a imaginação não é inata, ao contrário, depende de condições sociais e históricas e da mediação para que

se desenvolva, e possa desencadear a criação de novos conhecimentos. Reiteramos Silva e Nunes (2021, p. 173), quando afirmam: "A imaginação viabiliza ao sujeito a libertação de suas condições materiais, permite-lhe acessar emoções, reviver experiências do passado e ainda projetar-se em situações futuras".

Desse modo, por meio do lúdico e da literatura, além da imaginação, outras funções psicológicas poderão se transformar, como o pensamento, a linguagem, as emoções, confirmando a perspectiva vigotskiana de que o desenvolvimento caminha de níveis elementares para níveis superiores. Conforme Leontiev (1933; 2001, p.120), "a brincadeira da criança não é instintiva, mas, precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras".

Assim, a brincadeira, *atividade principal* (Leontiev, 1933; 2001) nessa fase, tem um objetivo fundamental no desenvolvimento infantil, e à medida que ela acontece, a consciência vai se transformando em conhecimento e as ações transformam em sentidos. Nessa direção, vale destacar aqui que o autor considera como *atividade principal* não o que a criança faz em maior tempo, mas:

> aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 1933; 2001, p. 122).

De modo semelhante, o contato com a literatura na Educação Infantil poderá ampliar conhecimento de mundo, repertório de palavras, compreensão de sentidos pelas crianças com possibilidades de repercussão na aprendizagem de leitura e escrita futuramente. Para Faria, Carvalho e Silva (2025, p. 12), "a literatura infantil pode ser compreendida como um terreno propulsor para a formação de sujeitos dialógicos, uma vez que permite à criança

entrar em contato com uma multiplicidade de discursos imersos em uma diversidade cultural".

Dada a relevância dessas vivências de ludicidade, literárias e estéticas tanto para o desenvolvimento das crianças como também para a formação profissional das/dos estudantes de graduação em Psicologia, apresentaremos a seguir, trechos de cartas enviadas por alguns/algumas alunos/as da UFU às psicólogas escolares que atuam na Educação Infantil do CAp/UFU, após participação em intervenções psicoeducacionais como parte do estágio curricular obrigatório[4].

> *"A experiência nos permitiu observar de forma concreta como se dá o cotidiano da Psicologia Escolar e, sobretudo, como as psicólogas encontram caminhos criativos para dialogar com as crianças em meio às agitações próprias da idade. Ainda que naquele dia elas estivessem mais inquietas, foi possível perceber a intencionalidade que sustenta cada dinâmica, desde as atividades para retomar a atenção coletiva (como levantar as mãos, imitar o barulho da chuva ou do grilo) até a forma como o brincar é utilizado como recurso para ensinar, incluir e abrir espaço para a escuta". (trecho da carta 1)*
> *"Na segunda visita, nos sentimos ainda mais tocadas com a aula sobre as diferenças. A história da menina Marcela, que mesmo sendo cega sonhava em ser bailarina. E que dinâmica maravilhosa vendar as crianças para que experimentassem dançar de olhos fechados! Ao conduzi-las nesse exercício, pudemos perceber como o lúdico pode ser transformador, permitindo que conceitos como empatia, inclusão e potencialidade humana sejam compreendidos de forma tão leve e verdadeira" (trecho da carta 2).*
> *"Ficamos encantadas com o instrumento construído por vocês para os alunos entenderem sobre os seus sentimentos, aprenderem a lidar com eles e entenderem o que cada sentimento desperta em si é algo muito importante e que permeará durante a vida dessas crianças" (trecho da carta 3).*

[4] O estágio curricular obrigatório foi orientado pela primeira autora desse texto profa. Dra. Viviane Prado Buiatti e as intervenções psicoeducacionais na Educação Infantil foram desenvolvidas pela segunda autora desse texto, Psicóloga Escolar, profa. Dra. Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, Psicólogo Escolar, prof. Ms. Klênio Antônio Sousa e pela Psicóloga, Ms. Dayane Rodrigues Silva.

"Queríamos destacar a relevância dos tópicos abordados durante as aulas, que foram, em nossas visitas, o tema das emoções e da inclusão. Debater e apresentar essas questões desde uma tenra idade é essencial para a formação cidadã dessas crianças" (trecho da carta 4).

"A proposta foi a leitura de um livro infantil bastante colorido e atrativo, seguida de um diálogo sobre as diferenças e de uma atividade prática de recorte em revistas para montagem de um mural sobre a diversidade. As crianças mostraram grande envolvimento e participação, lembrando inclusive de conteúdos trabalhados em aulas anteriores, como o vídeo da bailarina cega. Essa experiência evidenciou a importância de atividades lúdicas e visuais, que despertam interesse e contribuem para a compreensão dos conteúdos" (trecho da carta 5).

"Durante a roda de conversa, foi muito interessante observar como algumas crianças puderam compartilhar suas próprias experiências, como a vivência e sentimentos de colegas que usam óculos. Esse lugar de fala concedido a cada um desmistifica crenças pré-estabelecidas e torna o diferente algo presente, compreensível e valorizado. Percebemos o quanto essa abertura gera empatia entre as crianças e contribui para que elas construam, desde cedo, uma visão menos estigmatizada das diferenças. Constatamos, mais uma vez, a relevância de tratar questões densas, como inclusão, diversidade e respeito às diferenças, com criatividade e ludicidade. Essa forma de traduzir conteúdos complexos em experiências acessíveis para o universo infantil mostrou não apenas o comprometimento a este trabalho por parte da equipe, mas também sua potência transformadora" (trecho da carta 6).

Os depoimentos das/dos estudantes de graduação pronunciadas anteriormente corroboram o nosso posicionamento sobre a importância de estágios na área de Psicologia Escolar para fornecer elementos práticos, críticos e criativos que os inspirem em sua atuação profissional futuramente. Em acordo com Silva e Nunes (2021, p. 176), reiteramos:

> quanto mais a/o estudante da graduação puder contar com experiências que lhe permitam pensar de modo crítico sobre os diferentes referenciais teóricos e as práticas deles decorrentes, maiores chances também terá de escolher e atuar numa abordagem

> e efetivamente crítica, que considere as determinações sociais, políticas e históricas acerca da condição humana.

E quando tais estágios utilizam elementos estéticos/artísticos como recursos nas intervenções psicoeducacionais, como o vivenciado nessa ocasião, entendemos que poderão ainda mais contribuir com os/as graduandos/as ampliando sua própria formação ao abrir espaço para experiências criativas, pois, "qualquer pessoa poderá se tornar mais criativa a partir de elementos concretos vivenciados" (Silva; Nunes, 2021, 173).

Considerações finais

Nesse capítulo, abordamos a importância do brincar e da literatura para impulsionar o desenvolvimento infantil, uma vez que essas experiências poderão desencadear novas aprendizagens que, inicialmente ocorrem, por meio de imitação e posteriormente, se transformam em uma ação própria da criança, expressa por meio de sua criatividade.

Retomamos aqui a nossa perspectiva de desenvolvimento ancorada na Psicologia Histórico-Cultural e em Vigotski, que defende que há uma inter-relação entre as dimensões biológica e cultural, sendo que o desenvolvimento é um processo complexo que depende de mediação e interações sociais para que se efetive.

Dessa forma, procuramos apresentar as contribuições do lúdico e de brincadeiras ao ar livre, e da necessidade do desemparedamento da infância, de forma a promover espaços para a liberdade de expressão e o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças.

Ademais, buscamos destacar a relevância da literatura infantil para o desenvolvimento da leitura e escrita, ampliação de repertório de palavras faladas e escritas, de conhecimento de mundo, formação do/da leitor/a. Compreendemos que os momentos de mediação literária, sejam em sala de aula, ou na

biblioteca, ou debaixo de uma árvore, poderão promover vivências valiosas às crianças, com repercussões em sua formação integral.

Assim, acreditamos que quando as crianças brincam e têm contato com a literatura infantil, como ouvintes ou espectadoras, ou por meio da tentativa de leitura de imagens e símbolos, dentre outras possibilidades de exploração desse recurso, essas ações poderão despertar a imaginação e processos criativos, que lhes vão sendo apropriados, gradativamente, de níveis elementares para mais complexos, promovendo desenvolvimento.

Por fim, ressaltamos as contribuições significativas da Psicologia Escolar nesse processo ao propor intervenções psicoeducacionais junto às crianças da Educação Infantil, de forma a incidirem em seu desenvolvimento, provocando novos aprendizados e conhecimentos.

Referências

BARROS, M. I. A. de (org.). **Desemparedamento da infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BRASIL, **Lei n. 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 1 mai. 2026.

FACCI, M. G. D. *et al*. (org.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021.

FARIA, D. S. *et al*. Atos de leitura e escrita na Educação Infantil: a mediação literária como possibilidade de apropriação da cultura escrita. *In*: SILVA, F. D. A. (org.). **Atos culturais de ler e escrever:**

diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a Alfabetização Humanizadora. São Carlos: Pedro&João Editores, 2026, p. 77-93.

FARIA, D. S. *et al*. A mediação literária como possibilidade de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil. **Ensino Em Re-Vista**, v. 32, p. 1-17, e2025 -16. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/77975/. Acesso em: 02 mar. 2026.

FARIA, P. A. (Re) Conhecendo linguagens infantis. *In*: DUARTE, A. L. B.; CAMARGO, C. C. (org.). **Educação Básica**: ensino – pesquisa – políticas públicas. Curitiba: CRV, 2019, p. 41-52.

FERREIRA, A. da S. *et al*. **Orientação à queixa escolar e o desemparedamento da infância:** caminhos para a psicologia e a educação. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987

GUIMARÃES, N. S. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2017.

LAZARETTI, L. M. Didática e Educação Infantil: princípios para o ensino desenvolvente. **Obutchénie.** Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, 2022, 6(3), 721-734. https://doi.org/10.14393/OBv6n3.a2022-67175. Acesso em: 1 mai. 2026.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, L. M. *et al*. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas-SP: Autores Associados, 2016, p. 129-149

LEITE, T. C. P. *et al.* Intervenções da Psicologia Escolar na Educação Infantil. Construindo experiências formativas com crianças e

professores. *In*: SILVA, A. J. N. da. **Educação:** sociedade civil, estado e políticas educacionais 3, 2021. p. 179 -191. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/4553/. Acesso em: 1 mai. 2026.

LEONARDO, N. S. T. *et al.* Ser criança é um transtorno? Considerações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a medicalização das queixas escolares. *In*: LEONARDO, N. S. T. *et al*. (org.). **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural.** Da educação Infantil ao Ensino Superior. Curitiba: CRV, 2020, p. 15-38.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S. *et al*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. M. da P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 1933/2001, p. 119-142.

LIMA, L. R. de *et al*. (org.). **Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional**: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

NUNES, L. G. A. **Caminhos trilhados e experiências construídas na Psicologia Escolar** - Entrelaçando fios e histórias: memorial para promoção à classe de titular de Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, 2025.

SANTOS, T. R. L.; CUNHA, M. D. Crianças, brincadeiras, brinquedos e brinquedotecas: possibilidade de (trans?) formação do processo de ensino-aprendizagem de estudantes de pedagogia. *In*: PANIZZOLO, C.; CRUZ, J. I. G. **Infância, Cultura, História**: a produção e os percursos da Pesquisa. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2024, p. 231-250.

SECOM - Secretaria da Comunicação Social da Presidência da República. **Crianças, adolescentes e Telas**. **Guia sobre usos de dispositivos digitais**. SECOM/ Brasília, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-

criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos digitais_versaoweb.pdf.. Acesso em: 1 mai. 2026.

SILVA, F. D. A. (org.). **Atos culturais de ler e escrever**: diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a Alfabetização Humanizadora. São Carlos: Pedro&João Editores, 2026.

SILVA, S. M. C.; NUNES, L. G. A. "A arte existe porque a vida não basta": propostas para uma parceria entre psicologia escolar e arte. *In*: FACCI, M. G. D. *et al*. (org.). **Por que a psicologia na educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. 2. ed. Curitiba: CRV, 2021, p. 169-193.

SOUZA, Y. C. F. de *et al*. Criatividade e Inclusão: Encontros Potenciais entre Arte e Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Ensino Em Revista**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e77373, 2025. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/77373. Acesso em: 1 mai. 2026.

TADA, I. N. C. *et al*. "A escola é chata!": a produção da queixa escolar na Educação Infantil. *In*: LEONARDO, N. S. T. *et al*. (org.). **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural.** Da Educação Infantil ao Ensino Superior. Curitiba: CRV, 2020, p. 39-56.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VIEIRA, A. de M. **Currículo e arquitetura escolar:** olhares cruzados na Educação Infantil. Curitiba, PR: CRV, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância:** ensaio psicológico. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014. (Série Textos de Psicologia).

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Madrid:** Fundacionais Infancia y Aprendizage, 2007.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. M. da P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – III Problemas del desarrollo de la psique.** Boadilla del Monte/Madrid: Aprendizaje, 2012.

ENTRE LIVROS, VOZES E SENTIDOS: A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Ramos do Nascimento Souza
Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

A literatura possibilita ao sujeito o acesso a experiências simbólicas, estéticas e culturais que ampliam suas formas de relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Por meio das narrativas, o leitor não apenas vivencia situações ficcionais, mas participa de modos de produção de sentidos que atravessam a linguagem, a imaginação e a experiência humana. Nessa perspectiva, a literatura não se reduz a uma função instrumental, mas se configura como prática cultural e forma de linguagem que integra a constituição dos sujeitos.

O contato com a literatura pode iniciar-se em diferentes contextos, entre eles o familiar, no qual adultos atuam como mediadores ao aproximar a criança do texto. Conforme aponta Bajard (2007), essa mediação envolve a construção de um espaço de interlocução entre leitor e obra, no qual a escuta, a voz e a presença do outro assumem papel central na experiência literária. Trata-se, portanto, de um processo que ultrapassa a simples transmissão de histórias, constituindo-se como encontro com a linguagem.

A literatura deve ser compreendida como direito fundamental, integrante dos bens culturais indispensáveis à vida humana. Ao discutir o direito à literatura, Candido (2011) destaca seu papel no processo de humanização, ao favorecer a ampliação da sensibilidade, a reflexão e a compreensão da complexidade das relações sociais. Nessa direção, garantir o acesso à literatura implica reconhecer sua dimensão formativa, não como

instrumento, mas como experiência cultural que deve ser assegurada a todos.

No contexto da Educação Infantil, a presença da literatura no trabalho pedagógico demanda intencionalidade na organização dos tempos, espaços e relações, sendo a professora responsável por mediar o encontro entre crianças e textos. Essa mediação, contudo, não se restringe à condução da leitura, mas envolve a criação de condições para que a literatura se realize como experiência estética e de linguagem. Assim, os momentos dedicados às narrativas assumem relevância não por seus efeitos sobre aprendizagens específicas, mas por possibilitarem a inserção das crianças em práticas culturais mediadas pela linguagem.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo compreender como a literatura, em especial a mediação literária, é concebida por professoras de uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de Uberlândia/MG. A questão norteadora é: quais concepções possuem as professoras acerca do trabalho com a mediação literária? Para tanto, investigam-se as práticas desenvolvidas na instituição, os momentos em que ocorrem, os critérios de seleção das obras e as formas de apresentação dos livros às crianças.

Parte-se do pressuposto de que a literatura, na Educação Infantil, se constitui como linguagem e experiência estética, possibilitando às crianças a participação em práticas culturais nas quais a leitura se realiza como produção de sentidos. Ao acessar universos ficcionais, as crianças não apenas entram em contato com histórias, mas ampliam suas formas de imaginar, interpretar e significar o mundo, configurando a literatura como dimensão fundamental da experiência infantil.

Metodologia

O estudo fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que compreende o desenvolvimento humano como processo constituído nas relações sociais e históricas, mediado pela

linguagem e pelos instrumentos culturais. Nessa perspectiva, a aprendizagem se dá nas relações com o outro, sendo a linguagem elemento central na produção de sentidos e na constituição das funções psíquicas superiores.

Ao investigar a mediação literária na Educação Infantil, sob esse referencial, enfatiza-se o papel das relações entre professoras e crianças como espaço de produção de sentidos, no qual a literatura se insere como prática cultural mediada. A atuação docente, nesse contexto, assume centralidade na organização das experiências com a linguagem, possibilitando a participação das crianças em práticas sociais de leitura.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender as concepções das docentes a partir dos significados que atribuem à mediação literária em seu contexto de atuação. Tal abordagem privilegia a interpretação dos fenômenos em sua complexidade, considerando as condições históricas e sociais em que se produzem.

Para a construção dos dados, adotou-se a realização de entrevistas semiestruturadas. A produção dos dados empíricos ocorreu em uma instituição pública municipal de Educação Infantil de Uberlândia/MG, contando com a participação de oito professoras da instituição.

As docentes participantes possuem experiência profissional entre 5 e 30 anos, sendo de 5 a 20 anos de atuação na Educação Infantil. Em relação à formação acadêmica, uma professora possui curso Normal Superior e as demais são graduadas em Pedagogia. Observou-se ainda a recorrência de cursos de especialização, especialmente na área de Psicopedagogia.

As entrevistas foram realizadas presencialmente e de forma individual, em locais definidos pelas próprias participantes. Para garantir o anonimato das docentes[1] foram adotados nomes fictícios escolhidos por elas.

---

[1] A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob o Certificado de Apresentação de

Os dados produzidos foram analisados à luz do referencial teórico adotado, buscando compreender as concepções das professoras acerca da literatura infantil e da mediação literária, bem como as implicações dessas concepções para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A literatura na Educação Infantil: entre experiência estética e o trabalho pedagógico

A análise das concepções das professoras evidencia que a literatura ocupa um lugar reconhecido no cotidiano da Educação Infantil, contudo, esse reconhecimento se estrutura a partir de diferentes formas de significação que, longe de se apresentarem de maneira homogênea, revelam tensões constitutivas do campo. Tais tensões se expressam, sobretudo, na forma como a literatura é compreendida: ora como linguagem artística e experiência estética, ora como recurso pedagógico orientado por finalidades externas, especialmente vinculadas à alfabetização.

Quando as docentes associam o contato com os livros a um "preparo" ou a um "início" da alfabetização, observa-se a inscrição da literatura em uma lógica de antecipação da escolarização, na qual seu valor é deslocado para um tempo futuro. Essa forma de compreensão, recorrente nas falas, indica que a leitura literária é frequentemente legitimada por sua capacidade de produzir efeitos posteriores, e não por sua potência no presente da experiência infantil.

Nessa direção, é possível compreender que a centralidade atribuída à alfabetização influencia os sentidos produzidos acerca da literatura no contexto escolar, o que pode restringir seu potencial estético, cultural e formativo, uma vez que, conforme destacam Goulart e Aguiar (2019), a alfabetização não se reduz à dimensão técnica da aprendizagem da escrita, mas envolve a

---

Apreciação Ética (CAAE nº 82453024.9.0000.5152), e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação.

produção de sentidos construída nas relações sociais, nas experiências vividas e nos conhecimentos prévios das crianças.

Esse movimento é amplamente problematizado na pesquisa que fundamenta este estudo, ao evidenciar como a literatura, no contexto da Educação Infantil, tende a ser capturada por uma racionalidade pedagógica que a inscreve no campo do desenvolvimento de habilidades. Nesse sentido, a literatura deixa de ser compreendida como linguagem para ser mobilizada como meio, subordinando-se a objetivos externos que orientam sua seleção e uso.

Tal perspectiva pode ser analisada à luz de Candido (2011), ao afirmar que a literatura constitui um direito humano fundamental, cuja função não se reduz à utilidade, mas se vincula à formação da sensibilidade e à ampliação das formas de relação com o mundo. Ao ser instrumentalizada, a literatura perde sua dimensão humanizadora, sendo reduzida a suporte de ensino.

No entanto, a análise das falas também evidencia deslocamentos importantes. Em determinados momentos, as professoras associam a literatura à imaginação, ao brincar, à expressão e à criação, indicando uma aproximação com a leitura como experiência de linguagem. Nesses casos, a literatura não é projetada para o futuro, mas vivida no presente, como espaço de produção de sentidos. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Micarello e Baptista (2018, p. 171), ao defenderem que "a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória".

Tal distinção evidencia a coexistência de duas formas de compreender a literatura: uma que a subordina à lógica escolar e outra que a reconhece como prática cultural. Essa coexistência não deve ser entendida como incoerência, mas como expressão de um campo em disputa, no qual diferentes matrizes teóricas e pedagógicas se sobrepõem.

Mediação literária: entre a condução do sentido e a abertura da experiência

No que se refere à mediação literária, as professoras a compreendem como ação intencional que organiza o encontro entre a criança e o texto. Essa compreensão, embora reconheça a centralidade da atuação docente, se desdobra em diferentes modos de realização, que revelam concepções distintas sobre o papel da leitura.

A recorrência da ideia de mediação como aproximação, frequentemente expressa na metáfora da "ponte", indica uma compreensão em que o sentido do texto é tomado como algo a ser conduzido até a criança. Nesse caso, a mediação se organiza como processo de explicação e direcionamento, no qual a professora assume o papel de intérprete, responsável por garantir a compreensão da narrativa.

A pesquisa evidencia que esse tipo de mediação tende a limitar a participação das crianças, uma vez que a leitura se estrutura a partir de sentidos previamente definidos. Ao buscar assegurar a compreensão, a mediação reduz a abertura do texto, restringindo sua potência enquanto linguagem.

Esse movimento pode ser problematizado a partir da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente em Vygotski (2007), ao destacar que a produção de sentidos ocorre na relação e não na transmissão. Quando o sentido é previamente estabelecido, a criança deixa de participar como sujeito da linguagem, sendo posicionada como receptora.

Por outro lado, a análise também revela práticas em que a mediação se organiza de forma distinta. Quando as professoras valorizam a expressividade da leitura, a escuta das crianças e suas intervenções, a mediação se aproxima de uma experiência mais aberta, na qual o texto não se fecha em um único significado. Nesses momentos, a leitura se constitui como espaço de partilha, no qual diferentes sentidos podem emergir.

Nessa perspectiva, Girotto e Souza (2015) compreendem a mediação literária como prática cultural que favorece processos de

humanização e amplia as possibilidades de relação das crianças com a linguagem literária. Desse modo, a mediação deixa de assumir uma função explicativa e passa a constituir um espaço em que a literatura pode ser vivida em sua dimensão estética, imaginativa e formativa.

Essa distinção é central na pesquisa, que aponta para a necessidade de compreender a mediação não como condução, mas como criação de condições para a experiência literária. Nesse sentido, a mediação se desloca de uma lógica de controle para uma lógica de abertura, na qual a linguagem literária pode ser vivida em sua complexidade.

A literatura como prática cultural: implicações para o cotidiano pedagógico

As práticas relatadas evidenciam que a leitura literária se encontra diariamente integrada à rotina das salas de aula, especialmente nos momentos de roda. No entanto, a forma como essa leitura é mobilizada revela diferentes usos da literatura.

Alguns relatos indicam que a mediação literária não se vincula a um momento específico da rotina, mas perpassa diferentes situações do cotidiano escolar. Nesse movimento, as histórias são retomadas e articuladas às experiências das crianças no decorrer da aula.

Em diversas situações, a narrativa é utilizada como ponto de partida para discussões de valores ou comportamentos, expressas na busca pela "moral da história". Esse tipo de apropriação evidencia a permanência de uma tradição pedagógica que atribui à literatura uma função normativa, na qual o texto é utilizado como meio para ensinar.

A presente pesquisa problematiza esse movimento ao evidenciar que a redução da literatura a instrumento de transmissão esvazia sua dimensão estética. Nessa direção, Micarello e Baptista (2018, p. 175) alertam que, quando a literatura passa a ser utilizada prioritariamente para finalidades pedagógicas

e morais, “recebe um tratamento pragmático e é, assim, destituída de sua dimensão discursiva e estética”. Nesses casos, a leitura deixa de ser experiência de linguagem para se tornar suporte de conteúdo, limitando as possibilidades de interpretação.

Por outro lado, há práticas que se afastam dessa lógica e nas quais a leitura se organiza como experiência estética. Nesses momentos, o texto não é utilizado para ensinar algo externo, mas vivido como linguagem, permitindo que as crianças se envolvam, interpretem e produzam sentidos. Nessa perspectiva, Girotto e Souza (2015) destacam que a literatura infantil se diferencia de materiais voltados exclusivamente ao ensino de conteúdos, justamente por privilegiar a imaginação, a sensibilidade e a fruição literária, favorecendo relações mais abertas com a linguagem.

Essa distinção evidencia que a literatura, na Educação Infantil, não se define apenas por sua presença, mas pelo modo como é vivida. A pesquisa reforça que a qualidade da experiência literária depende da articulação entre concepções docentes, práticas pedagógicas e condições institucionais.

Os relatos das professoras indicam que a mediação literária ultrapassa a simples leitura de histórias, envolvendo experiências relacionadas à imaginação, à linguagem, à escuta e à aproximação das crianças com o universo literário desde os primeiros anos. Ao discutir a leitura, Jolibert (1994) defende que ela não se reduz à decodificação, mas constitui um processo de produção de sentidos, no qual o sujeito se envolve com o texto a partir de seus interesses, experiências e formas de compreensão.

Nesse contexto, observa-se que a mediação literária também se materializa na forma como os livros são apresentados às crianças. A disposição dos livros, o acesso aos materiais e as possibilidades de manuseio constituem aspectos importantes dessa prática, pois não se trata apenas da leitura de uma história, mas da construção de uma experiência significativa que favorece a aproximação das crianças com o universo literário.

Os livros são apresentados de diferentes maneiras, conforme as estratégias de mediação organizadas pelas professoras. Os relatos

evidenciam a preocupação em criar situações que despertem o interesse e o envolvimento das crianças antes mesmo do início da leitura. Algumas docentes organizam o espaço em roda, utilizam caixas, maletas, tecidos, músicas, imagens e fantoches, transformando o momento da leitura em uma experiência marcada pela curiosidade, pela imaginação e pela expectativa em relação à narrativa. Em várias práticas, a apresentação da capa, do título, da autoria e das ilustrações aparece como parte importante da mediação, favorecendo que as crianças levantem hipóteses sobre a história e estabeleçam relações iniciais com a obra.

Essas estratégias aproximam-se das orientações de Vagula e Balça (2016, p. 100), ao defenderem a importância de explorar os elementos que compõem o livro antes da leitura, como ilustrações, formato, autoria, capa e organização do texto. Nessa perspectiva, a exploração prévia da obra amplia as possibilidades de participação das crianças, estimulando a observação, a curiosidade e a construção de sentidos em torno da narrativa. A análise das falas evidencia que a apresentação do livro ultrapassa uma ação introdutória, constituindo parte significativa da experiência literária e da aproximação das crianças com a cultura escrita.

Os relatos também mostram que a mediação envolve diferentes formas de aproximação com o objeto livro. Algumas professoras destacam a importância da expressividade durante a leitura, utilizando entonação, gestos e expressões faciais para tornar a narrativa mais envolvente. Outras enfatizam a necessidade de permitir que as crianças manuseiem os livros, explorem as imagens e construam interpretações próprias a partir do contato direto com as obras. Essas práticas dialogam com Girotto e Souza (2015), ao ressaltarem que a aproximação da criança com o livro envolve não apenas a escuta da leitura realizada pelo adulto, mas também experiências de exploração, observação e contato com o material, fundamentais para a constituição de vínculos com a leitura e para a formação do sujeito leitor.

As relações estabelecidas entre as crianças e a professora durante o trabalho de mediação literária evidenciam que a

participação infantil não se restringe à resposta verbal ou à escuta passiva, mas se expressa por meio de gestos, movimentos, olhares, aproximações físicas do livro e diferentes modos de atenção. Assim, mesmo quando não há fala direta, as crianças demonstram envolvimento com a narrativa, o que indica que a leitura é vivida como uma experiência múltipla, que envolve corpo, linguagem e interação com o objeto livro.

Em algumas situações, as crianças participam levantando hipóteses, fazendo perguntas, nomeando elementos da narrativa e interagindo com as ilustrações; em outras, demonstram atenção silenciosa ou alternam momentos de escuta e movimento. Essa diversidade de formas de participação reforça a compreensão de que a mediação literária não produz um único tipo de comportamento esperado, mas abre possibilidades para que cada criança se relacione com a literatura a partir de seus próprios modos de sentir, compreender e significar a experiência de leitura.

As falas das docentes também evidenciam que a seleção dos livros se orienta, predominantemente, pelas temáticas trabalhadas em sala, o que indica a subordinação da literatura ao planejamento pedagógico. Esse movimento, ao privilegiar a adequação temática, pode limitar a diversidade e a complexidade das obras oferecidas às crianças. Nessa perspectiva, torna-se necessário que a escolha dos livros não reduza a literatura a finalidades exclusivamente educativas ou moralizantes.

Baptista, Petrovitch e Amaral (2021) ressaltam que a literatura, enquanto manifestação artística, ocupa papel fundamental na constituição das subjetividades e na ampliação das experiências humanas. Nessa direção, as autoras problematizam a necessidade de selecionar obras que possibilitem às crianças vivências relacionadas à imaginação, à alteridade e à empatia, favorecidas pela ficção literária, pela poesia e pelas diferentes formas de arte. Assim, ainda que as obras dialoguem com temas presentes no cotidiano infantil, torna-se importante preservar sua dimensão estética e artística, favorecendo experiências que mobilizem a

imaginação, a curiosidade e o envolvimento sensível das crianças com a linguagem literária.

Outro ponto destacado na escolha das obras envolve a presença de imagens. Bajard (2007, p. 38) afirma que "as ilustrações lançam uma ponte rumo ao texto gráfico", favorecendo o envolvimento da criança com a narrativa e estimulando a construção de hipóteses sobre o texto escrito. Segundo o autor, as imagens "cativam" o olhar da criança e ampliam as formas de relação com o livro. Contudo, é preciso atentar para a qualidade das obras oferecidas pelo mercado editorial, pois muitas apresentam narrativas excessivamente simplificadas, que desconsideram as capacidades intelectuais, imaginativas e emocionais das crianças, acompanhadas de ilustrações estereotipadas e repetitivas, com pouca originalidade e reduzidas possibilidades de interpretação.

As professoras também apontam desafios relacionados ao acervo literário da escola, destacando a pouca variedade e a quantidade insuficiente de livros disponíveis, situação que muitas vezes leva à complementação do trabalho com materiais pessoais ou pesquisados da internet. Nesse contexto, Pereira (2022, p. 50) apresenta o conceito de bibliodiversidade como "diversidade de livros e produções", destacando que, na Educação Infantil, um acervo bibliodiverso deve contemplar diferentes temáticas, gêneros, materialidades, técnicas de ilustração, autoria e graus de complexidade. A autora ressalta ainda que a constituição de um acervo de qualidade não depende apenas da variedade de obras, mas da articulação entre diversidade e qualidade estética, literária e visual, ampliando as possibilidades de experiência das crianças com a linguagem e com a cultura escrita.

A pesquisa evidencia ainda que a escolha dos livros constitui um momento central da mediação literária, pois revela a concepção de literatura que orienta a prática docente. Quando a seleção se baseia em critérios externos à obra, a literatura tende a ser reduzida a recurso didático; quando se orienta pela qualidade estética, amplia-se a possibilidade de experiência com a linguagem. Nessa

direção, Baptista, Neves e Galvão (2018) afirmam que a qualidade das obras envolve aspectos estéticos, narrativos e visuais capazes de ampliar repertórios culturais e favorecer a participação criativa das crianças na leitura.

Desse modo, compreende-se que a organização de um acervo literário voltado à Educação Infantil demanda escolhas cuidadosas e intencionais. Nesse processo, torna-se importante que as professoras considerem as diferentes dimensões presentes nas obras, observando não apenas a temática abordada, mas também aspectos estéticos, narrativos e visuais que compõem o livro.

A seleção das obras envolve, portanto, a preocupação com experiências que possam ampliar repertórios culturais, favorecer diferentes interpretações e estimular a imaginação, a sensibilidade e a criatividade das crianças. Desse modo, a escolha dos livros ultrapassa a organização do planejamento pedagógico, pois influencia diretamente as experiências de leitura proporcionadas às crianças. Assim, a qualidade do acervo constitui elemento fundamental para o fortalecimento das práticas de mediação literária no contexto escolar.

Outro desafio apresentado pelas docentes refere-se à ausência de uma biblioteca ou de um espaço exclusivo destinado à literatura. Em muitas situações, os livros permanecem guardados em armários, o que dificulta o acesso das crianças às obras e limita experiências de contato e exploração dos livros. De acordo com Perrotti, Pieruccini e Carnelosso (2016, p. 115), os livros não devem permanecer guardados em caixas ou estantes, mas organizados de modo que as crianças possam acessar, manusear e explorar as obras de forma mais autônoma. Nessa perspectiva, os autores sugerem as estações de leitura, definidas como "ambientes pedagógicos que, por meio de imersão, de experiências variadas e contínuas, propiciam o desenvolvimento de aprendizagens relativas à apropriação da cultura escrita".

Os autores ainda destacam que esses ambientes podem ser organizados de diferentes maneiras, de acordo com o espaço disponível e as condições da instituição escolar:

1. " Canto de Leitura" – ambiente localizado e implantado, em geral, nas salas das crianças, mas que pode estar em outros locais, como pátios, refeitórios, etc., simultaneamente ou não;
2. " Sala de Leitura" – ambiente especialmente preparado para uso de diferentes turmas e práticas, ligadas à apropriação da cultura escrita;
3. " Instalação de Leitura" – ambientes demarcados, quase sempre itinerantes e temporários. Podem estar num pátio, sob uma árvore ou mesmo numa sala de referência ou de leitura (Perrotti *et al*., 2016, p. 113).

Compreende-se que a ausência de um espaço estruturado e pensado para a leitura restringe as possibilidades de aproximação das crianças com as obras literárias, enfraquecendo o potencial formativo da literatura no contexto escolar e reduzindo oportunidades de ampliação do repertório cultural, imaginativo e estético.

A análise evidencia que as condições institucionais relacionadas à seleção e à organização dos livros ocupam papel importante na mediação literária. A limitação do acervo e a ausência de espaços específicos para leitura demonstram que essas práticas não dependem apenas das concepções docentes, mas também das condições materiais que sustentam o trabalho pedagógico.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar as concepções de professoras de uma escola municipal de Educação Infantil de Uberlândia-MG, acerca da mediação literária.

A análise das concepções docentes evidenciou que a literatura é predominantemente significada em articulação com a preparação para a alfabetização, sendo frequentemente compreendida como etapa inicial de um processo de escolarização futura. No entanto, tal compreensão não se apresenta de forma homogênea, coexistindo com sentidos que reconhecem a literatura como

linguagem e experiência estética, vinculada à imaginação, à expressão e à construção de significados.

Desse modo, no campo das práticas docentes analisadas, observa-se a constituição de um espaço tensionado, no qual diferentes matrizes de compreensão disputam o lugar da literatura e da mediação literária na Educação Infantil.

No que se refere à mediação literária, as professoras a compreendem como ação intencional de aproximação entre criança e livro, marcada pela leitura expressiva, pelo diálogo e pela exploração de elementos textuais e imagéticos. Entretanto, a análise das práticas indica que essa mediação oscila entre movimentos de condução do sentido, quando orientada por explicações, direcionamentos e busca por interpretações únicas, e movimentos de abertura à experiência, quando favorece a escuta, a participação das crianças e a produção de sentidos. Tal oscilação evidencia que a mediação não se configura como prática neutra, mas como espaço em que se materializam diferentes concepções de linguagem e de leitura.

As práticas relatadas indicam, ainda, que a mediação literária se encontra incorporada à rotina pedagógica, especialmente nas rodas de leitura, configurando-se como experiência recorrente no cotidiano. Também evidenciam que a apresentação dos livros integra o próprio processo de mediação literária. A organização do espaço, o uso de diferentes recursos e a exploração prévia dos elementos da obra demonstram a preocupação das professoras em favorecer o envolvimento das crianças com a narrativa desde os momentos iniciais da leitura. Nesse processo, as relações estabelecidas durante a mediação possibilitam diferentes formas de participação infantil, contribuindo para que a leitura seja vivida como uma experiência significativa de linguagem, imaginação e aproximação com o universo literário.

No entanto, a análise evidencia que a frequência dessas práticas de mediação não garante, por si só, a qualidade da experiência literária, uma vez que está se encontra condicionada às concepções que orientam o trabalho docente, bem como às condições institucionais que o sustentam. Nesse sentido, aspectos

como a limitação do acervo, a pouca diversidade de obras e a ausência de espaços específicos para a leitura emergem como elementos que interferem diretamente nas possibilidades de acesso e de ampliação do repertório cultural das crianças.

Diante desse conjunto de elementos, conclui-se que, embora a mediação literária ocupe lugar relevante na instituição investigada, sua efetivação como prática comprometida com a experiência estética ainda se encontra atravessada por uma lógica que a vincula a finalidades preparatórias. Tal cenário indica a necessidade de fortalecer concepções que afirmem a literatura como direito das crianças e como linguagem artística, deslocando-a de uma função instrumental para reconhecê-la como prática cultural constitutiva da formação humana. Esse deslocamento implica compreender a leitura não como meio para alcançar outros objetivos, mas como experiência em si, na qual as crianças se constituem como sujeitos que imaginam, interpretam e produzem sentidos nas relações que estabelecem com a linguagem e com o mundo.

Referências

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

BAPTISTA, M. C. *et al*. A formação de leitores de literatura na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 20, n. 47, p. 113–134, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 170–193.

COLOMER, T. As crianças e os livros. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 97–127.

GIROTTO, C. G. G. S. *et al.* 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.

GOULART, C. M. A.; AGUIAR, M. A. L. de. Relatos de sala de aula. **Pensares em Revista**, n. 14, p. 9–27, 2019.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MICARELLO, H.; BAPTISTA, M. C. Literatura na educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169–186, 2018.

PERROTTI, E. *et al*. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. v. 8, p. 113-150. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**. Uberlândia, 2020.

VAGULA, V. K. B.; BALÇA, A. Ler na Educação Infantil. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (org.). **Literatura e Educação Infantil:** práticas e reflexões. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 91–109.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIGA-ME: POSSIBILIDADES DA CONVERSAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raquel Pereira Soares
José Firmino de Oliveira Neto

Introdução

O presente manuscrito objetiva (re)pensar as potencialidades da conversação literária no *tempoespaço* da Educação Infantil, a partir do enfoque Diga-me, de Aidan Chambers. Assim, alinhados a Freire (2015), esperamos tecer reflexões que impulsionam a ideia de que ler pode se constituir fonte de alegria e prazer. E ainda, que enquanto direito do humano - das crianças, mas também seus familiares e professores(as) -, como evidencia Candido (2023), se movimenta nos territórios educativos com ousadia, alegria e compromisso ético, político e estético, afinal, "todo pequeno leitor tem o direito de contar histórias, ouvir histórias e inventar tudo outra vez" (Auerbach; Moraes, 2017, s. p.).

Nesse viés, concebemos a Educação Infantil enquanto a primeira etapa da Educação Básica, como territórios de creches e pré-escolas, que têm por finalidade a educação e o cuidado de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, (Brasil, 2014). Entendemos que as crianças, constituem-se

> 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, 2010, p. 12).

E ainda, o currículo como um "conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os

conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico" (Brasil, 2010, p. 12). Com vista ao desenvolvimento desses sujeitos, que salientamos a urgência de problematizar a Literatura Infantil na Educação Infantil. Daí, a importância de (re)pensar acervo, espaços e percursos de mediação com/para as crianças desde bebês. Para tal, recorremos a Altamirano (2014, p. 39), quando a autora pondera que "una escuela y un espacio de atención a la primera infancia idealmente contaría con muchos y diversos libros, de variados formatos y temáticas", possibilitando às crianças e professores(as) o (re)encontro com os livros.

Nessa perspectiva, os gestos embrionários de leitura (Souza, 2024) vão sendo "[...] construídos pelas crianças nos seus ambientes de convivência cotidiana, como a família e a escola" (Ostetto *et al.*, 2018, p. 21). Posto que, a formação da criança leitora no ambiente escolar deve ocorrer de maneira contínua e processual, ou seja, é o resultado de uma trajetória de empenho, dedicação e compromisso com a formação humana, que movimenta os livros literários (leitura e contato com os livros) no território educativo. Assim, enquanto uma ação que não é inata da criança (Arena, 2010), podemos aludir que:

> A leitura de obras literárias não se aproxima das crianças de forma espontânea, não se aprende o ato de ler o texto literário de forma instintiva. A leitura é uma atividade cultural, e o que leva a criança a ler é o exemplo e o ensino, ou seja, a presença de leitores perto dela, o próprio ato de ler e uma metodologia de ensino adequada (Soares, 2025, p. 98).

O movimento, portanto, requer inicialmente a constituição de professores(as) leitores(as), na certeza de que o gosto pela literatura permeia o cotidiano desses profissionais, pois professores(as) leitores(as) são capazes de encontrar, no coletivo, novos caminhos para ampliar e (re)inventar propostas com o texto literário na Educação Infantil. No entanto, somos conhecedores de que a

literatura, sobremaneira, a Literatura Infantil, ainda ocupa as margens dos cursos de Pedagogia. Em mapeamento do Ensino de Literatura realizado por Saldanha e Amarilha (2018), em 27 cursos de Pedagogia de Instituições de Educação Superior Federais no Brasil, concluíram que há um movimento para a inserção da literatura nesses territórios, porém, ainda são frágeis, isolados e incipientes.

Na pesquisa de Sampaio e Moro (2025), em que buscaram promover ações de grupos de pesquisa de Literatura Infantil e Educação Infantil, no território dos cursos de Pedagogia, localizaram apenas oito desses que afirmaram estabelecer o enlace entre esses campos. Em entrevista com os líderes desses coletivos constatou-se que "[...] as ações sobre o ensino da Literatura Infantil nos cursos de Pedagogia têm início com uma aposta e um esforço individual de cada professora, sobre a importância de a Literatura permear o processo de formação inicial" (Sampaio; Moro, 2025, p. 7).

E se "ninguém consegue dar aquilo que não tem", torna-se urgente que os cursos de Pedagogia, ao reverem seus currículos, oportunizem *tempoespaço* para os textos literários em disciplinas específicas e obrigatórias, mas também, em outras propostas de ensino, pesquisa e extensão, de forma que professores(as) em (re)formação "[...] possam se banhar dessa experiência cultural e consigam transpô-las a suas práticas educativas, nos diferentes segmentos da Educação Básica" (Sampaio; Moro, 2025, p. 7). Uma proposta que deve se (re)afirmar no coletivo, mediante um grupo que apreende a Literatura Infantil como essencialidade da docência para/com crianças, e não enquanto um esforço individual de um ou outro(a) professor(a).

Nessa conjuntura, ponderamos ainda sobre a urgência de percursos de formação continuada que evidenciem a Literatura Infantil, e ocorram nos próprios espaços educativos e/ou fora deles, constituindo percursos teórico-práticos que coloquem os(as) profissionais em contato com o referencial do campo (autores e textos), mas também que abram frestas para leitura e conversação sobre o texto literário. Essas ações, nada simplistas, certamente

serão o ponto chave para a (re)invenção da docência de um ou outro profissional que tocado pela literatura possibilitará para/com as crianças novas propostas com o livro literário, de modo que entendam toda a potencialidade desses para transformar os novos conhecimentos, como ponderam Sampaio e Moro (2025).

Nesse limiar, optamos por (re)pensar a conversação literária na Educação Infantil, de maneira a possibilitar a professores(as) novos caminhos para o texto literário. Em suma, que rompam com certos automatismos pedagógicos, ou seja, desde ideias de instrumentalização do texto literário a movimentos que cerceiam e/ou reduzem o contato com os livros, por medo de que as crianças desde bebês os rasguem, amassem e/ou briguem por eles, afinal aprendemos que os livros favoritos das crianças se movimentam no grupo com suas marcas: *um livro que circula no agrupamento de bebês e se encontra mordido, babado e amassado certamente tem feito sucesso*. E ainda, a defesa de que as crianças podem ser críticas do texto literário, como considera Chambers (2023), a partir de suas experiências pessoais, dentro e fora dos espaços institucionais, quanto mais lhes forem oportunizadas movimentações de diálogo/reflexão sobre diferentes obras literárias.

Portanto, que possamos como as galinhas do livro *Revolução no galinheiro* (2025), de Giulia Conoscenti, fazer a revolução da formação ao trabalho docente, de maneira a escancarar efetivamente portas e janelas para a Literatura Infantil nessas territorialidades. Enquanto profissão que envolve militância (Silva, 2015), possamos, na função de professores(as) de crianças desde bebês, em creches e pré-escolas, lutar, por um trabalho docente comprometido com a transformação social, pelo direito das crianças e nosso, por sonhar-saber sobre si, *outrem* e o mundo no/com o livro.

Desse modo, seguiremos apresentando na próxima seção deste capítulo - *Diga-me: caminhos para a conversação literária*, os pressupostos que orientam o trabalho com esse enfoque de mediação/conversação literária. Na sequência, em *As três situações compartilhadas em sessões Diga-me na Educação Infantil*, apresentamos

fragmentos de uma conversação literária realizada com crianças em uma instituição de Educação Infantil, no município da cidade de Goiás (GO), no limiar do o projeto de pesquisa *"Diga-me: enfoque para a formação do mediador de leitura e do leitor literário"*, em andamento, desde 2023, contando com as parcerias entre a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade de Zaragoza (Espanha). Por fim, tecemos em um movimento metacognitivo as Considerações finais.

Diga-me: caminhos para a conversação literária

Não sabemos o que pensamos sobre um livro
até conversarmos sobre ele
(Sarah apud Chambers, 2023, p. 22).

Os estudos sobre o enfoque Diga-me foram publicados no ano de 1993, com o título *Tell me: Children, Reading and Talk,* na Inglaterra. No Brasil, foi publicado recentemente, 2023, pela editora Cortez, *Diga-me: as crianças a leitura e a conversa*. Segundo Chambers (2023, p. 18), o diga-me é um enfoque com o objetivo de ajudar as crianças a falar bem sobre os livros de literatura.

> Por favor, note: um enfoque - não um método, mas um sistema, não um programa esquemático. Não se trata de um rígido conjunto de regras, mas, simplesmente, de um modo de perguntar questões particulares que cada um de nós pode adaptar para melhor combinar com nossa personalidade e as necessidades de nossos estudantes.

Por se tratar de um enfoque, Chambers não nos apresenta um passo a passo ou um roteiro, nem mesmo uma forma pronta para dialogar e abordar os textos literários com as crianças, mas sim, um *livro-oficina* (Chambers, 2007b), que apresenta ao leitor a origem desse, as perguntas para iniciar a conversação literária e algumas sessões com o enfoque Diga-me.

No livro, o autor relata nas primeiras páginas que a proposta de conversar sobre os livros é oriunda de um processo investigativo em que ele e seu grupo perceberam lacunas no "círculo de leitura"[1]. Para tentar sanar essas lacunas, Chambers começou a ouvir e a observar experiências de diferentes professores(as), que trabalhavam com a formação do(a) leitor(a) em Literatura.

> Começamos a ouvir as pessoas quando elas estavam batendo papo sobre suas leituras. Examinamos as teorias da leitura e a resposta do leitor. Quanto mais estudávamos, mais nos convencemos do lugar essencial que a conversa ocupa, até na vida do leitor mais sofisticado, sem falar na parte mais importante e central que ela desempenha no cotidiano das crianças que aprendem (Chambers, 2023, p. 22).

Foi nesse movimento de pesquisa que Chambers e seus companheiros notaram que as pessoas gostavam de conversar sobre suas leituras e sobre os livros lidos, e que nesse bate papo elas falavam sobre fatos e coisas do enredo, não em uma sequência lógica ou ordenada, mas de forma que compartilhavam três situações: entusiasmo, enigmas ou dificuldades e conexões ou descoberta de padrões.

Chambers (2023, p. 21) comenta em seus escritos que todos nós fomos iniciados na leitura literária, e até hoje lemos um livro, porque alguém fala sobre ele para nós, "todos nós fomos afetados, e ainda somos, pelo que nós próprios falamos, durante uma conversa cotidiana, sobre aquilo que lemos". O autor percebeu, portanto, que podemos falar sobre os livros que lemos, discutir sobre nossas impressões, nossas lembranças de outras obras, e nesse movimento, nessa "espiral literária"[2], ajudar outras pessoas a ler obras literárias.

---

[1] Sobre o tema ver o livro *El ambiente de la lectura* (Chambers, 2007).

[2] Termo usado por Chambers (2023, p. 21), para ilustrar esse movimento que o ato de ler proporciona através das conexões possíveis entre outros textos, fatos cotidianos e tudo que habita a memória do leitor.

Mas a grande questão era: Como transpor esse modo natural e cotidiano que fazemos para falar sobre os livros para o espaço escolar ou da biblioteca? Como motivar que os outros falem dos personagens, dos enredos, das emoções, das lembranças e conexões, sem didatizar a literatura e escapar das fichas literárias? Chambers (2023, p. 30) encontrou esse caminho na conversa literária.

> O enfoque "Diga-me" tenta se basear nesse modo conversacional básico, ampliando os parceiros de um-para-um, criança-e-adulto, para um adulto facilitador, com uma comunidade de leitores cujo interesse mútuo é focado em um texto compartilhado. Como atividade, a conversa literária do "Diga-me" é individual e, ao mesmo tempo, coletiva e cooperativa. Cada participante deve ouvir o que os outros têm a dizer e levar em conta o que todo mundo pensa.

Colomer (2005, p. 32) também discute a conversação como uma possível proposta para a educação literária e afirma que o texto literário apresenta a "[...] capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para compreendela, puesto que verbalizala configura un espacio especifico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura". Logo, pensar em ações que favoreçam a conversação literária, permite que os(as) leitores(as) construam e reconstruam, progressivamente, os sentidos dos textos.

Portanto, acreditamos que na Educação Infantil, a conversa literária com o grupo de crianças, mediada pelo(a) professor(a) e por perguntas, permite que elas pensem sobre o texto lido e mobilizem conhecimentos, hipóteses e argumentos que favoreçam respostas leitoras e, consequentemente, a construção de sentidos. Chambers (2007a, p. 22) salienta que "algunos tipos de conversación tienen el efecto de hacernos más conscientes de lo que nos está sucediendo, porque nos hacen pensar más cuidadosamente, más profundamente en lo que hemos leído", posibilitando que as crianças pensem e construam sentidos de forma coletiva.

Neste contexto, Chambers sugere um rol de perguntas para desencadear a conversação literária comprometida com as "três situações compartilhadas". As perguntas do enfoque Diga-me,

> não é apenas uma questão de a professora ter perguntas prontas em sua cabeça. Ela deve também estar sintonizada com a conversa, usando perguntas – "gerais ou especiais" – quando sentir que elas vão servir para tirar algo que está na iminência de ser dito, ou para ajudar a criança a articular algo que foi percebido vagamente (Chambers, 2023, p. 98).

As perguntas básicas, como o próprio nome diz, servem de base para iniciar a conversa sobre o livro, e tem como objetivo compartilhar os entusiasmos, os desconcertos, as conexões e os padrões. São elas:

> *Houve algo que você gostou neste livro?*
> *Houve alguma coisa que você não gostou neste livro?*
> *Houve algo que te intrigou ou que você achou estranho neste livro?*
> *Houve algum padrão ou alguma conexão que você notou neste livro?*
> (Chambers, 2023, p. 101-102).

O autor nos aconselha sempre a começar o trabalho com as perguntas básicas, pois à medida que as crianças vão se acostumando com a conversação, elas pulam as duas primeiras e focam sobre o que as surpreendeu e sobre os padrões, e passam a dizer sobre o que gostaram ou não gostaram quando isso contribui diretamente com a compreensão do texto.

No entanto, Chambers (2023, p. 101), ao propor estas perguntas básicas nos alerta que "o enfoque 'diga-me' não é um programa mecânico de livro didático. Não se pretende que os leitores de qualquer idade recebam listas de perguntas e sejam obrigados a respondê-las uma após a outra, oral ou escrito". O uso das perguntas do enfoque para a conversação literária é explorado como um guia ou uma sugestão para que o(a) professor(a) possa

iniciar a conversa com as crianças e instigá-las a falar sobre o óbvio, pois, o enfoque parte do princípio de que cada um começa compartilhando o que sabe, pensado sobre seus gostos, de modo que possam construir um saber composto por diferentes entendimentos sobre o texto.

Neste movimento de falar e pensar sobre o livro, as perguntas básicas, que a princípio parecem inocentes, proporcionam um ambiente de escuta e diálogo sobre o livro e ao mesmo tempo desencadeiam assuntos de interesse e de preocupação da criança, e essa é a grande chave: durante a conversa a criança fala sobre aquilo que sabe, motivada pelo livro, e é ouvida com respeito. Portanto, não se trata de falar sobre coisas da escola, conteúdos, ou até mesmo sobre a "teoria literária" por trás do livro, mas sim, de como a criança vê e percebe o mundo.

No Quadro 1, apresentamos como as perguntas básicas do Diga-me podem provocar as crianças e fazer com que elas se movimentem durante a conversação literária, vejamos:

Quadro 1: Perguntas básicas: situações compartilhadas e suas implicações

Pergunta básica	Situação compartilhada	Implicação subjacente
Você gostou de alguma coisa neste livro?	Compartilhar o entusiasmo (do tipo o que gostam)	Implica pensar sobre
Houve alguma coisa de que você não gostou?	Compartilhar o entusiasmo (do tipo o que não gostam)	Implica pensar sobre
Houve alguma que te intrigou neste livro?	Compartilhar os desconcertos ou as dificuldades para na construção dos sentidos	Implica em fazer inferências próprias.
Houve algum padrão ou alguma conexão que você notou neste livro?	Compartilhar conexões	Implicar em relacionar com outros textos lidos (intertextualidade); em relacionar com elementos da vida, do meio.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 1 apresenta como as perguntas básicas podem contribuir diretamente no compartilhamento das três situações citadas por Chambers (2023): entusiasmo, enigmas ou dificuldades e conexões ou descoberta de padrões. Compartilhar com os outros essas situações, faz com que as crianças pensem sobre o que gostaram ou não na história, faz com que busquem no enredo, nos personagens, nas ilustrações, algo que causaram nelas algum gosto ou desgosto. Isso implica pensar, organizar as ideias e falar sobre; fazer inferências, buscar conexões com a vida, com fatos, músicas, leituras anteriores e tudo aquilo que a fez construir ideias e/ou sentidos sobre a história lida ou ouvida.

Portanto, conversar sobre literatura na ótica das perguntas básicas de Chambers (2023, p 28)

> é uma forma de contemplação compartilhada. A conversa literária é uma maneira de dar forma aos pensamentos e às emoções, estimulados pelo livro, e aos significados que construímos juntos e a partir do texto – as mensagens imaginativamente controladas enviadas pelo autor que interpretamos de maneira que achamos útil ou agradável.

A seguir, apresentaremos como crianças de cinco anos de uma turma de Educação Infantil compartilharam de forma coletiva, e mediadas pelas perguntas do enfoque Diga-me, suas ideias, percepções e inferências de duas obras literárias.

As três situações compartilhadas em sessões Diga-me na Educação Infantil

> *A conversa literária não é apenas uma pessoa comunicando algo diretamente para outra. É uma atividade mais complexa e coletiva*
> (Chambers, 2023, p. 29).

Neste tópico, vamos apresentar trechos de duas sessões de mediação literária realizadas com quinze crianças de cinco anos em

uma escola de Educação Infantil da cidade de Goiás, no segundo semestre do ano de 2025, de agosto a dezembro, uma vez por mês, totalizando cinco encontros. O objetivo das sessões de mediação literária era desenvolver o processo da conversação, após a proferição da obra, mediada pelas perguntas básicas do enfoque Diga-me, com o fim de entender as respostas, as percepções e as opiniões das crianças sobre a história ouvida.

Para este estudo, vamos apresentar fragmentos de duas sessões, a primeira e a última, as quais foram proferidos os livros: *Léo e a baleia*, de Benji Davies e *Gracie, a Gata do Farol*, de Ruth Brown, respectivamente. Para gerar os dados, gravamos as sessões e posteriormente, as transcrevemos, e para a análise neste manuscrito vamos destacar trechos que apresentem as três situações compartilhadas propostas por Chambers (2023).

Compartilhando entusiasmos

Em uma conversa informal sobre um livro, que um grupo ou em que dois amigos acabaram de ler, compartilhar os entusiasmos significa dizer sobre "de que gostaram" e "de que não gostaram" acerca dos elementos de uma história. Raramente em um bate papo entre amigos as pessoas expressam o significado de uma história, mas tendem a dizer sobre as partes que gostaram ou daquelas que causam aborrecimentos.

Durante uma sessão de mediação de leitura com o enfoque Diga-me, com as crianças, o compartilhamento do entusiasmo e expresso por elas quando perguntamos: *Você gostou de alguma coisa neste livro?* e *Houve alguma coisa que você não gostou?*. Em nossa experiência, após serem indagadas, as crianças responderam:

> ***Sessão 1:*** *Léo e a baleia*
> *Mediadora: Você gostou de alguma coisa neste livro?*
> *Criança 1: Quando o pai e filho ficam juntos, no final da história.*
> *Criança 2: Eu gostei…gostei…da baleia bebê.*

Criança 3: Eu gostei do final, que a mamãe baleia achou sua filhinha de volta.
Criança 4: Eu tenho uma irmãzinha que se chama M.
Criança 5: Eu gostei que o menininho colocou a baleia de volta no mar.
[...]
Criança 6: Gostei da parte da baleia devolvida para o mar.
***Sessão 5:** Gracie, a Gata do Farol*
Mediadora: Você gostou de alguma coisa neste livro?
Criança 1: Eu gostei da parte que a mamãe estava salvando o filhinho.
Criança 2: O que eu gostei da parte é que a mamãe estava dormindo junto com o filhotinho.
Criança 3: Tia, eu gostei quando salvou o filhotinho também como a criança 1.
Criança 4: Eu não gostei que o filhotinho ficou na água.
Criança 5:Eu também não gostei dessa.
Criança 6: Eu gostei que o filhotinho dormindo.
Criança 7: Eu gostei da parte que ele estava na casa.

Observamos nos trechos que ao compartilhar seus gostos as crianças vão apresentando fragmentos da história, acompanhadas ou não dos personagens que as compõem. Esses fragmentos nem sempre são ditos de forma ordenada, como aconteceu na sessão 1. Vejamos quando a criança diz: "*Quando o pai e filho ficam juntos, no final da história"*, *e* a outra criança, logo em seguida, fala que gostou da baleia bebe, da parte em que ela é devolvida ao mar, o fato final é mencionado antes mesmo de alguém falar de algo que aconteceu primeiro. Chambers (2023, p. 24) nos alerta que ao transcrever uma sessão de mediação você não irá encontrar uma sequência lógica, mas elementos da história, "que os deixaram satisfeitos e atraídos, surpresos e impressionados, que os fizeram seguir lendo".

Na sessão cinco, a última delas, percebemos que as crianças já estavam mais acostumadas com o enfoque Diga-me e já misturavam as respostas dizendo o que gostaram e o que não gostaram. Chambers (2023) diz que essa é uma tendência nas sessões com o Diga-me, pois à medida que as crianças vão conhecendo e usando o enfoque, elas pulam as duas primeiras perguntas e vão falando delas

durante a conversação somente se perceberem que são de grande importância para o entendimento do texto.

Apesar de curtos, os fragmentos nos possibilitam pensar que as crianças envolvidas nas sessões de mediação puderam expressar seus entusiasmos, ou seja, puderam falar sobre aquilo que lhes deixaram satisfeitos ou aborrecidos. Os fragmentos revelam que perguntar sobre o que gostou faz com que as crianças voltem ao texto e nesse movimento criem conexões com a história e revelem para os outros o que pensam sobre ela.

Conversar sobre um texto literário não é uma tarefa fácil, porque exige de quem fala, organizar ideias e pensamentos e materializar isso por meio da fala; e de quem ouve, acompanhar as palavras ditas pelo outro e ao mesmo tempo, voltar à obra para fazer as conexões possíveis. Sobre o tema, Bajour (2012, p. 22) destaca que "dar e escutar a palavra sobre o lido, [...] seria objetivar o pensamento, torná-lo visível para si mesmo e para os outros. É como escrever 'em voz alta' e como se outros a vivenciassem como parte do texto, que nossas cabeças criam quando leem". Ou seja, as crianças, quando compartilham seus entusiasmos sobre uma obra exteriorizam seus pensamentos e os mobilizam, por meio da palavra.

Compartilhando enigmas - dificuldades

Durante as sessões de mediação de leituras literárias, com o enfoque Diga-me, quando perguntamos às crianças: *Houve alguma coisa que te intrigou neste livro?*, estamos interessados no compartilhamento dos desconcertos ou das dificuldades que elas tiveram para a construção dos sentidos. "É nessa parte da conversa que o significado - uma interpretação da história - estará obviamente sendo negociado" (Chambers, 2023, p. 24-25), pois quando o leitor(a) compartilha alguma dificuldade ou aborrecimento sobre os elementos da história isso pode lhe impedir de prosseguir com a leitura, quando é feita individualmente, e/ou não se interessar por aquele livro, quando a obra é ouvida por meio da proferição do texto de forma coletiva.

Durante as sessões com as crianças desta pesquisa, os momentos de compartilhamento dos enigmas ou das dificuldades também tiveram lugar nas nossas discussões. Vejamos:

> ***Sessão 1:*** *Léo e a baleia*
> *Criança 1: A baleia, como ela foi parar fora do mar?*
> *Mediadora: Mas o livro fala como a baleia foi parar lá na areia, alguém lembra?*
> *Criança 2: O vento.*
> *Mediadora: Muito bem. Foi apenas um vento?*
> *Criança 3: A onda.*
> *Mediadora: O que aconteceu naquela noite que fez o vento e o mar empurrar a onda, fazendo com que a baleia fosse levada para a areia?*
> *Criança 4: Aconteceu uma tempestade.*
> *Criança 5: Aí, ela foi para fora do mar.*

No trecho em destaque uma das crianças questiona como a baleia da história foi parar fora do mar. Talvez, para nós, adultos mais experientes, essa pergunta seja simples e óbvia, porém, não para as crianças, e compreendê-la no contexto da história a coloca novamente no processo de discussão e de entendimento da obra. Segundo Chambers (2023, p. 25), "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". Percebemos na conversa, que para responder o questionamento da criança, não foi necessário buscar elementos da física e nem mesmo outros conhecimentos para responder, pois, o próprio texto apresentou indícios que fizeram as crianças chegarem a um entendimento.

Durante a sessão 3, quando as crianças conversavam sobre a história, *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado*, de Audrey Wood e Don Wood, elas também se surpreenderam com a força do ratinho e de como este conseguiu usar uma faca tão grande e cortar o morango. Na sessão 1, uma criança também fez um questionamento muito similar. Vejamos:

Criança: Olha, a baleia é muito pesada, não é? Então como o Léo conseguiu levar ela para a banheira?
Mediadora: Quem sabe nos ajudar?

Ao longo das sessões percebemos que os enigmas e/ou as dificuldades para compreender as histórias podem surgir a todo momento da conversação literária, e que o(a) mediador(a) precisa estar atento(a) para fazer as intervenções necessárias para ajudar o grupo chegar em um entendimento possível. Durante a sessão 5, por exemplo, as crianças iniciam uma negociação sobre uma parte da história quando uma menina diz que não gostou de uma parte da história. Vejamos:

Sessão 5: *Gracie, a Gata do Farol*
Criança 1: Eu não gostei que o gatinho fosse embora lá sem a mamãe dele.
Mediadora: Você não gostou de qual parte?
Criança 1: Quando ele vai embora para o mar.
Mediadora: Mas você se lembra, na história, o que faz a gatinha, o filhotinho, sair e ir para o mar?

Silêncio.

Criança 2: É o barulho que tava acontecendo.
Criança 3: É, ele se assustou e pulou e caiu.
Mediadora: Ele pulou e caiu?
Crianças juntas: Não.
Criança 4: Ele foi correr na escada e chegou lá e…caiu
Criança 5: Mas quem é aquela menina que tava aqui? (aponta para o livro).
Criança 6: A dona.
Mediadora: Menina?
Criança 6: Ela que tava correndo na escada.
Mediadora: Tem uma menina na história?
Crianças juntas: Sim.

O trecho em destaque apresenta uma discussão sobre uma parte do texto em que a gata da história vai até a porta do farol, se

assusta e cai no mar. As crianças tentam mostrar para a colega que a personagem cai no mar não porque ela desejou, mas porque se assustou com algum barulho e caiu. Chambers (2023, p. 58) afirma que "não se consegue, imediatamente e de uma só vez, o entendimento de um significado. É descoberto, negociado, feito, alcançado organicamente, à medida que questões mais específicas e práticas são discutidas".

Ora, a conversação literária provoca as crianças a falar, negociar, pensar, fazer pausas e silêncios para chegar a um determinado entendimento. Na discussão acima, percebemos novamente que as inferências das crianças e as perguntas provocadas pela mediadora fizeram com que o grupo retomasse a história, e que fossem descobrindo juntos, que a gatinha não foi para o mar, ela caiu.

Para Bajour (2012, p. 35-36), "acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida". Portanto, podemos afirmar que o compartilhamento de enigmas ou dificuldades pode aparecer em qualquer momento da discussão, principalmente quando as crianças falam sobre algum aborrecimento ou sobre algo que as intrigam, e que neste momento pode-se iniciar um debate importante sobre os sentidos do texto e que eles são importantes para a formação da criança leitora e a apropriação de elementos textuais que compõem o texto literário.

Compartilhando conexões - descoberta de padrões

Em nossa experiência com as crianças, o que mais observamos foi o compartilhamento de conexões. Elas surgiam a todo momento, sem a necessidade de perguntar especificamente às crianças: *Houve algum padrão ou alguma conexão que você notou neste livro?*. Chambers (2023, p. 26) destaca que as crianças geralmente apresentam bastante dificuldade para descobrir o que chamamos de padrões, que são os

"diferentes elementos de linguagem empregados de várias maneiras para criar diferentes tipos de textos".

Por exemplo, a repetição de frases no conto dos *Três porquinhos*: "vou assoprar e assoprar, e sua casa derrubar", os padrões visuais nas ilustrações, os padrões de ritmo e rimas nas poesias, todos eles são usados pelos autores(as) com o objetivo de dar forma ao texto e ao livro, mantendo padrões linguísticos e visuais ao longo da história. Esses padrões são mais difíceis de serem percebidos pelas crianças durante a conversa literária, e somente com perguntas gerais ou especiais[3], podemos ajudá-las nesse processo.

No entanto, existem padrões que não vem do próprio texto, e estes são mais perceptíveis pelas crianças e podem ser apresentados de duas maneiras por elas, *do mundo ao texto*, quando "trazemos nosso próprio mundo para o texto ao compará-los e descobrimos significados em um ou outro ou em ambos" (Chambers, 2023, p. 27), ou seja, quando comparamos personagens, ambientes, falas do texto com fatos, coisas ou pessoas do nosso cotidiano. E de outra maneira, *comparar um texto com outro*, ocorre quando comparamos elementos de um livro ou da história com outro, mostrando como se parecem ou se diferem.

Em nossas sessões de mediação com as crianças, elas faziam isso a todo momento, sem a necessidade de uma pergunta específica. Vejamos:

> ***Sessão 1:*** *Léo e a baleia*
> *Criança 1: Eu não gostei disso.*
> *Mediadora: Mas, disso o que?*
> *Criança 1: Eu não gosto de peixe.*

[3] As perguntas gerais ou especiais podem ser feitas a qualquer momento na conversa e têm o objetivo de ampliar a linguagem, fazer comparações, trazer informações externas; e/ou evidenciar algum padrão. Neste momento da pesquisa ainda não estávamos preocupados em aprofundar, mas sim, usar as perguntas básicas para depois ir passando para as outras. Para saber mais sobre este tema, ver Chambers, 2023, p. 96-106.

Mediadora: Ah, sim, você não gosta de peixe!
Criança: Na verdade, porque eu já engasguei uma vez...

Nesse trecho da conversa, a criança fala e mostra no livro a cena em que Léo estava comendo peixe com seu pai e diz: "Eu não gostei disso". No entanto, o que estava por trás de sua fala não era somente um desgosto, mas revela para nós uma lembrança, uma conexão "do mundo ao texto".

Vejamos outro trecho da conversa, agora desencadeado pela pergunta: *Houve algum padrão ou alguma conexão que você notou neste livro?*

Criança 1: Eu posso falar uma coisa? Eu lembro. Eu estava no carro do meu irmão. No carro da minha mãe, que estava vizinho. Enquanto isso, a gatinha…a gatinha encontrou um gato abandonado.
Estava no meio espinhosa. E o pior, ela estava enrolada em um saco…
Mediadora: Nossa! Ele precisava de ajuda, igual a baleia precisou da ajuda do Léo. Criança 2: Eu lembrei… Eu vi um cachorrinho abandonado e eu peguei ele.
Criança 3: Eu lembro que eu tinha muita galinha quando eu era pequeno. E ela botava ovos e vinha pensando. Eu tinha um cachorrinho que morreu por causa dos sapos.
[...]

Em função do espaço para este debate não vamos colocar a conversa completa, mas podemos dizer que várias crianças foram apresentando situações vividas em que encontram animais perdidos e que levaram para casa e cuidaram deles, assim como fez o personagem da história, o Léo. No trecho acima destacado, as lembranças das crianças foram validadas e ouvidas com atenção, o que garante a elas um ambiente seguro, que para nós mediadores naquele momento era muito importante, pois se tratava de uma primeira mediação e nosso desejo era retornar à sala com outros livros e conversas.

Bajour (2012, p. 68) nos lembra que:

> Um dos procedimentos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir sobre literatura é a garantia de que suas intervenções sejam levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não seja o depositário de nenhuma verdade nem saber absoluto sobre os textos escolhidos.

Por isso, se lemos o trecho em que as crianças fazem suas conexões de maneira rápida, podemos pensar que se trata de uma fala "bobinha" ou de coisas sem importância porque não conseguiram "interpretar" o texto. No entanto, se lermos com maior atenção percebemos indícios ou gestos embrionários da formação da criança leitora, traços do ato humano de ler. Pois, ler é fazer conexões com experiências anteriores, é compreender o texto nesse emaranhado de teias em que é constituído. Ler não é uma ação retilínea, um ato mecânico, pelo contrário, é construir sentidos a partir da palavra do outro, que pode estar presente tanto no texto escrito, como na memória de quem lê, como na voz do outro que comenta o texto.

Por isso, diante dos trechos das conversas literárias das crianças, podemos afirmar que elas, mediadas pelas perguntas do enfoque Diga-me, e no próprio contexto de conversação, foram compartilhando as três situações elencadas por Chambers (2023), e que nesse processo foram aprendendo a falar sobre literatura em um ambiente seguro, com pessoas dispostas a ouvi-las. Compreendemos também que "ensinar leitores, sejam adultos ou crianças, como falar bem não é algo que se alcance em poucos dias" (Chambers, 2023, p. 17), ou em poucas sessões de mediação. Falar de literatura requer tempo, pausas, idas e voltas que só se consegue quando não temos pressa e quando o tempo não é medido pelo relógio, mas sim, pela experiência, como bem já preconizava Benjamin (1994).

Por isso, seguimos com nossa pesquisa para que as crianças *digam* o que pensam sobre o livro literário.

Considerações finais

Caminhamos, neste texto, objetivando (re)pensar as potencialidades da conversação literária no *tempoespaço* da Educação Infantil, a partir do enfoque Diga-me, de Aidan Chambers. Para tal, nos debruçamos em duas sessões de mediação/conversão literária a partir das obras *Léo e a baleia*, de Benji Davies e *Gracie, a Gata do Farol*, de Ruth Brown, o que esperamos ter possibilitado a compreensão de que as crianças podem e devem conversar sobre o texto literário e ainda, que para essa conversa faz-se necessário *pensar sobre* o livro, sua narrativa e também seus personagens, reiterando os entusiasmos, os desconcertos, as conexões e os padrões apreendidos durante a proferição.

Ao empregarmos as questões básicas sugeridas por Chambers (2023), abrimos possibilidades para que as crianças, em atividade coletiva na Educação Infantil, apresentem seus entusiasmos, suas dificuldades e os padrões que conseguem apreender do texto verbal e não verbal. Uma trajetória onde não aferimos acertos ou erros do/sobre o texto literário, mas fomentamos a partilha das suas experiências com o texto, para (re)elaborarmos no mundo - em coletividade na instituição, novos e oportunos sentidos sobre a vida-narrativa. Assim, ao tomarmos consciência das belezuras e agruras das narrativas literárias desde a infância, certamente poderemos seguir pela vida com maior prazer e alegria para com os livros, mas também proferindo uma voz mais crítica sobre diferentes assuntos que assolam nosso cotidiano.

Nesses meandros, com um movimento intencional, contínuo e processual de conversação literária com as crianças, vamos conseguindo apreender que ao longo de diferentes sessões, esse público, e também nós professores(as), vamos mobilizando conhecimentos, hipóteses e argumentos que favorecem respostas leitoras de maneira mais fluida e imbricada com a narrativa. Percebemos, pelas sessões apresentadas, que na relação *texto-mundo* e *mundo-texto* as crianças vão (re)elaborando

progressivamente os sentidos das histórias lidas e suscitando maior esclarecimento sobre a jornada das personagens.

Por fim, esperamos lançar fagulhas para que novos e oportunos movimentos de conversão literária se (re)constituam no *tempoespaço* da Educação Infantil, a favor de um contato genuinamente efetivo, prazeroso, alegre e de compromisso ético, político e estético com a literatura.

Referências

ALTAMIRO, A. C. Escuelas y construcción de acervos: livros de calidad para la primera infancia. *In*: **Literatura na Educação Infantil:** acervos, espaços e mediações. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/josef/Downloads/seminario_ebook_versao_impressao.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2026.

ARENA, D. B. A Literatura como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: MENIN, A. M. da C. S. *et al*. **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

AUERBACH, P.; MORAES, O. **Direitos do pequeno leitor**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BENJAMIN, W. O narrador. *In*: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROWN, R. **Gracie, a gata do farol**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CANDIDO, A. **Vários escritos.** São Paulo: Todavia, 2023.

CHAMBERS, A. **El ambiente de la lectura.** Trad. Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007a. (Colección Espacios para la lectura).

CHAMBERS, A. **Dime**. Los niños, la lectura y la conversación. Trad. Ana TamaritAmieva. México: FCE, 2007b. (Colección Espacios para lalectura).

CHAMBERS, A. **Diga-me:** as crianças, a leitura e a conversa. trad. Juliana Chieregato. Rev. Tec. Adriana Pastorello Buim Arena; Raquel Pereira Soares. São Paulo: Cortez, 2023

CONOSCENTI, G. **Revolução no galinheiro**. São Paulo: Boitatá, 2025.

DAVIES, B. **Léo e a baleia**. Trad. Marília Garcia. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. **Professora, sim; Tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 25º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

OSTETTO, L. E. *et al*. **Quer que eu leia com você?** Refletindo sobre as práticas e os espaços de leitura para a educação infantil. Niterói: Eduff, 2018.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 151-167, 2018.

SAMPAIO, K.; MORO, C. As ações dos grupos de Pesquisa de Literatura Infantil no campo da Pedagogia. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 23, p. 1-10, 2025.

SILVA, J. I. da. Prefácio - A profissão do ensinante, uma tarefa prazerosa e igualmente exigente. *In*: FREIRE, P. **Professora, sim; Tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 25º ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

SOUZA, R. J. de. **Gestos embrionários de leitura na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Gaivota, 2024.

SOARES, R. P. A prática de ensino de leitura literária: mediação ou ensino? *In*: SILVA, A. de F. S.; OLIVEIRA-NETO, J. F. de. **Literatura Infantil, Arte, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas:** reflexões por diferentes territórios educativos. Goiânia, GO: Editora Educação Literária, 2025.

WOOD, A.; WOOD, D. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.** Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

Seção III

ProLEEI: Formação Docente e Práticas de Linguagem na Educação Infantil

TECENDO SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO E SINGULARIDADES DO ProLEEI

Lívia Andrade Ferreira

Introdução

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) foi construído com o objetivo de contribuir para a formação de professoras/es[1] da primeira etapa da Educação Básica, considerando suas especificidades pedagógicas e formativas. Sua criação emerge da necessidade de ampliar a compreensão acerca das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita, bem como de aprofundar os debates teóricos e pedagógicos em torno dessa temática. Nesse contexto, compreendeu-se que a formação docente constituía uma estratégia fundamental, estruturada a partir do estudo, da reflexão e do aprofundamento teórico sobre as relações entre oralidade, leitura, escrita e infância (UFMG, 2026).

Embora, à primeira vista, o nome do programa possa sugerir uma antecipação dos objetivos do Ensino Fundamental para a primeira etapa da Educação Básica, sua proposta fundamenta-se na valorização das múltiplas linguagens e na promoção do contato das crianças com a literatura desde a primeira infância. Busca-se, assim, ampliar os repertórios culturais e literários das crianças, reconhecendo a literatura como direito humano e experiência formativa, ao mesmo tempo em que se enfrentam as desigualdades

[1] Durante a escrita do trabalho optou-se pela flexão de gênero, partindo do gênero feminino como principal. Essa escolha fundamenta-se no fato de que a docência na Educação Infantil é exercida majoritariamente por mulheres e representa, também, uma forma de questionar a tradição patriarcal, que historicamente tem invisibilizado o feminino, mesmo em contextos nos quais as mulheres ocupam posições de protagonismo.

produzidas pelo acesso restrito de determinados grupos sociais aos bens culturais e artísticos.

Nesse sentido, as experiências contextualizadas com a leitura e a escrita assumem centralidade, sendo a literatura compreendida como importante mediadora desse processo. Considerada uma manifestação artística acessível desde a primeira infância, a literatura pode integrar o cotidiano das crianças antes mesmo do desenvolvimento da capacidade de decodificação da escrita, por meio do contato e da exploração do livro enquanto objeto cultural, bem como do acesso aos textos literários mediado por adultos ou por pares mais experientes.

O ProLEEI foi estruturado tendo em vista a articulação entre os três campos da cultura humana: ciência, arte e vida. Para isso, com o intuito de abranger o *campo da ciência*, se propõe a discussão de textos que provoquem o diálogo reflexivo sobre teoria e prática; no *campo da arte* a proposta é de promoção do contato com diferentes manifestações artísticas, envolvendo uma diversidade de produções, como filmes, livros e obras de arte; e no *campo da vida*, a troca de experiências é a estratégia principal (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

A formação continuada é composta por encontros formativos (presenciais e remotos), seminários on-line e atividades remotas (autônomas), além de acervo bibliográfico próprio, elaborado para dar sustentação teórica à formação e contribuir com os estudos autônomos das/os profissionais da Educação Infantil[2] participantes.

Diante disso, o presente capítulo propõe-se a apresentar brevemente o ProLEEI, suas principais características e contribuições, favorecendo a divulgação do mesmo e sua consolidação enquanto política pública. Nesse sentido, destacamos

[2] Embora o foco inicial do ProLEEI seja a formação continuada de professoras/es da Educação Infantil, ele não se restringe a este grupo, havendo possibilidade de participação de outros profissionais, como supervisoras/es-orientadoras/es-analistas pedagógicas/os, diretoras/es e educadoras/es infantis.

seu histórico de construção, estrutura formativa e principais concepções que permeiam a proposta.

Trata-se de uma temática tratada na pesquisa de doutorado da autora, que se encontra em desenvolvimento. A dada investigação possui abordagem de natureza qualitativa e pauta-se na Psicologia Histórico-Cultural (PHC) como base epistemológica. Deste modo, as discussões aqui traçadas se fundamentam na reflexão crítica sobre a formação ProLEEI enquanto importante iniciativa para promoção de uma educação que considere a aprendizagem da leitura e escrita como uma construção histórica, cultural e social, levando em conta os diferentes contextos das/os educandas/os ao mesmo tempo em que defende uma equidade educacional, que respeite as necessidades individuais e sociais.

Assim, este capítulo tem como foco abordar possíveis contribuições deste programa para a formação continuada de profissionais da educação e para a construção de uma Educação Infantil mais significativa.

Para isso, tomamos como base teórica documentos legais e estudos de autores que realizaram pesquisas sobre a temática ou que contribuíram com a elaboração do referencial teórico que compõe a coleção do ProLEEI, como Andrade (2016), Baptista (2021), Baptista et al (2016), Galvão (2016), Oliveira (2022) e Pereira (2016). Buscamos articular as perspectivas teóricas com a estruturação prática da formação, com o intuito de contribuir para sua divulgação e consolidação. Consideramos que embora haja desafios em sua implementação, o fato de haver uma formação cuidadosamente construída para atender as peculiaridades da Educação Infantil, configura-se como um grande avanço para a educação brasileira.

O histórico de construção do Programa LEEI

O processo de construção do ProLEEI iniciou-se em 2008, com as primeiras reuniões técnicas voltadas à discussão da formação de

leitores na infância e à necessidade de formulação de políticas nacionais relacionadas à temática. Essa trajetória de elaboração, ainda marcada por constantes revisões e reformulações, envolveu diferentes etapas, como pesquisas, estudos, debates, seminários e a produção de documentos orientadores e materiais didático-pedagógicos. Tal percurso culminou na criação de uma proposta de formação continuada voltada à compreensão da importância da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis com as múltiplas linguagens, incluindo a oralidade, a leitura e a escrita (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

A primeira implementação nacional da proposta formativa voltada às professoras/es da Educação Infantil utilizando a coleção ProLEEI como material de apoio, se deu por adesão em 2017, por meio do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em uma versão que contemplou a primeira etapa da Educação Básica, PNAIC-Pré-escola. Porém sua implementação não ocorreu conforme esperado por suas/eus idealizadoras/es, havendo grandes alterações no projeto inicial (Nunes; Baptista; Corsino, 2023).

Em sua pesquisa, Oliveira (2022) afirma que o PNAIC foi parte de uma política de formação continuada articulada no Brasil no período de 2013 a 2018, que segundo algumas investigações obteve resultados positivos no que se refere à aprendizagem dos estudantes. No entanto, a abrangência da Educação Infantil e do Programa Novo Mais Educação (PNME) pelo PNAIC, por meio da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, foi considerada por alguns grupos de pesquisadoras/es como uma ameaça à identidade da Educação Infantil, pois a inserção desta etapa da educação em um programa de formação de alfabetizadoras/es poderia reforçar a ideia de que seria um período escolar preparatório para o Ensino Fundamental.

A autora destaca ainda que houve mobilizações de entidades contra a medida, inclusive com carta de professoras como Mônica Correia Baptista, Maria Fernanda Rezende Nunes e Patrícia Corsino, que destacavam que aquela medida não atendia ao

proposto pela gestão da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) 2007/2016, por um Pacto Nacional pela Qualidade da Docência na Educação Infantil, que foi produto de debates e mobilização realizados pelo MEC/COEDI e importantes pesquisadoras/es da área (Oliveira, 2022).

Embora tenha incorporado a Educação Infantil, a Portaria 826/2017, não apresentava dentre seus objetivos, focos voltados às especificidades da Educação Infantil, evidenciando em seu artigo quinto, que a meta seria a alfabetização das/os estudantes até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, a redução da distorção idade-série, a melhoria dos Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o aperfeiçoamento do desempenho docente.

Por outro lado, a adesão de estados e municípios à proposta formativa e a adoção da Coleção ProLEEI como material de apoio fizeram com que sua inserção no PNAIC fosse compreendida, apesar das contradições existentes, como uma possibilidade de fortalecimento das políticas de formação continuada destinadas às/aos profissionais da primeira etapa da Educação Básica. Ainda que essa incorporação tensionasse os objetivos próprios da Educação Infantil e a proposta inicial de constituição de um pacto específico para essa etapa, ela possibilitou a disseminação e a materialização das concepções teóricas e pedagógicas presentes na coleção do ProLEEI (Oliveira, 2022).

Em entrevista concedida para a *Revista Educação e Políticas em Debate* em 2021, Mônica Correia Baptista destaca que a formação foi pensada como um projeto mais amplo, que envolvesse todas/os as/os professoras/es da Educação Infantil, com financiamento de material e bolsas por parte do governo e que contaria com a participação de professoras/es vinculadas/os às universidades. Apesar de a formação ter sido ofertada apenas às/os professoras/es da pré-escola, não ter material impresso, não haver oferta de bolsas nem condições mais lineares de formação, e de também não se efetivarem parcerias com as universidades, Mônica afirma que a utilização do material do ProLEEI no PNAIC/2017 apresentou-se como um avanço (Baptista, 2021).

Desde 2017, o curso do ProLEEI continuou sendo ofertado nos municípios mineiros de Belo Horizonte, Contagem, Juiz de Fora e Matias Barbosa, assim como nos municípios baianos Boninal, Boquira e Mucugê, com ajustes conforme o contexto de cada região (Nunes; Baptista; Corsino, 2023). Mas em 2024 a oferta da formação se ampliou, mediante o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), o Ministério da Educação (MEC) em parceria com diversas universidades públicas do Brasil, ofereceu no dado ano a formação do Programa LEEI em diferentes regiões do país (Brasil, 2024b).

De acordo com publicação do MEC realizada em 06 de fevereiro de 2025, no ano de 2024 houve a participação de 26 unidades federativas e 3.792 municípios (68% do total) na formação do programa LEEI, contemplando 223.964 professoras/es de pré-escola (Brasil, 2025a). Após essa edição nacional, a formação tornou-se mais consolidada, aproximando-se do objetivo de suas/seus idealizadoras/es de tornar-se uma política de Estado, deste modo, no dia 04 de fevereiro de 2025, foi publicada a Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025, que instituiu o ProLEEI no âmbito do CNCA.

De acordo com essa Portaria, o ProLEEI foi instituído com o objetivo de promoção de formação continuada destinada a "ampliação e consolidação dos saberes dos profissionais da educação infantil para o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas destinadas a incidir sobre o desenvolvimento das crianças no campo da linguagem oral, da leitura e da escrita" (Brasil, 2025b).

Sendo que a portaria supracitada prevê dentre os princípios orientadores do programa, regime de colaboração entre União, estados, municípios, Distrito Federal e Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes), reconhecimento das especificidades e singularidades da Educação Infantil, garantia de experiências significativas considerando os eixos estruturantes interações e brincadeiras, articulação entre Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental e das ações formativas destinadas a estas/es

profissionais, valorização dos saberes e experiências das/os profissionais, valorização da diversidade e promoção da equidade educacional (Brasil, 2025b).

Os estudos, debates e experiências formativas que antecederam a institucionalização do ProLEEI como programa nacional de formação continuada de professoras/es culminaram na publicação da Portaria MEC nº 85/2025. Deste modo, consideramos que investigações tanto das experiências iniciais, quanto das posteriores a esta publicação, são indispensáveis para que esta política não se torne mais uma iniciativa passageira, e se consolide enquanto política de estado, ou seja, uma política de longo prazo, que não se extinga devido à mudanças governamentais.

A estrutura da formação ProLEEI

Tendo em vista que o ProLEEI foi pensado a partir da articulação entre a tríade ciência, arte e vida, a integração destes necessita de uma configuração formativa bem estruturada e de um rico aparato bibliográfico, de modo que se consiga tal objetivo nas diferentes realidades do país, o que é um grande desafio em um país com dimensões continentais como o Brasil, formado por realidades muito diversas entre si.

Como arcabouço para alcançar este propósito, a formação conta com um material bibliográfico que busca integrar teoria e prática, composto por um caderno de apresentação da formação, oito cadernos que compõe o material pedagógico do curso, um encarte para as famílias e um caderno de orientação para formadoras do ProLEEI, sendo que este último foi publicado em 2024, e os demais no ano de 2016.

Em consonância com a valorização da estética das obras literárias e da visão da literatura como arte apregoada pela formação, os cadernos da coleção ProLEEI apresentam material de excelente qualidade gráfica, ilustrações no decorrer de todas as obras, páginas coloridas intercaladas com páginas em branco,

verbetes explicativos ou com sugestões de obras destacados e, nítida preocupação com o design gráfico.

O Caderno de Apresentação convida para a formação, apresenta algumas reflexões acerca da profissão docente na Educação Infantil e descreve a estrutura formativa do curso. O encarte intitulado "Conta de Novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor", é destinado às famílias, e busca sensibilizá-las quanto a sua importância na formação literária das crianças e destacar a relevância da literatura para o desenvolvimento integral destas, ressaltando possibilidades de abordagem e estratégias de leitura. Já o Caderno de Orientação para Formadoras ProLEEI, destinado às/aos formadoras/es estaduais e municipais do programa, é composto pela explanação sobre a estrutura e objetivos desta formação e roteiros orientadores que subsidiam os encontros formativos, apresentando temas e textos a serem abordados, sugestões para a organização de cada etapa formativa e possibilidades de recursos, sendo importante elemento para a organização dos encontros presenciais e remotos.

Os cadernos que se constituem como referência bibliográfica e fundamentação conceitual do Pro LEEI apresentam uma estrutura padrão. Cada um deles possui seu tema norteador, e são divididos em três unidades, sendo estas escritas por diferentes autores. A seguir, destacamos a temática central de cada caderno e o foco das discussões desenvolvidas em suas unidades:

Quadro 1: Temática central e temas abordados nas unidades dos cadernos da Coleção do ProLEEI

Cadernos	Temática do caderno	Unidades Temáticas e discussão central
Caderno 1 	Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender.	**1º unidade: Docência e formação cultural** – conceito de formação cultural como experiência de expansão de percepções do mundo e ampliação de ações no cotidiano. **2º unidade: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas** – as

		especificidades da docência na Educação Infantil. **3º unidade: Leitura literária entre professoras e crianças** – a relevância da literatura para a ampliação das experiências humanas, para a formação docente e para o trabalho na Educação Infantil.
Caderno 2  	Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem.	**1º unidade: Infância e linguagem –** o entrecruzamento entre afeto e conhecimento como determinantes da qualidade das interações das crianças entre si e com os adultos, favorecendo o desenvolvimento da linguagem. **2º unidade: Infância e cultura –** os usos que as crianças fazem da produção cultural e das diferentes formas de mídia. **3º unidade: Desenvolvimento cultural da criança –** como as crianças se apropriam da cultura, atribuem significados a esse mundo e constroem cultura.
Caderno 3 	Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações.	**1º unidade: Criança e cultura escrita** - o conceito de cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica da Educação Infantil. **2º unidade: Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações** - as relações linguísticas, sociais e culturais entre oralidade e escrita, suas aproximações e afastamentos. **3º unidade: Criança, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação** - modos de participação das pessoas na cultura, da apropriação das práticas sociais e suas relações com os contextos de educação formal.

Caderno 4 	Bebês como leitores e autores.	**1º unidade: Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso –** concepção de leitura para além da leitura de textos. **2º unidade: Bebês, interações e linguagem –** o papel da/o adulta/o na interação com o bebê. **3º unidade: Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores –** a construção de novas relações entre brincadeira, narração e leitura, compreendendo a afetividade como laço que une o cuidar ao educar.
Caderno 5 	Crianças como leitoras e autoras.	**1º unidade: Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas -** pressupostos para se pensar a leitura e a escrita numa perspectiva dialógico discursiva. **2º unidade: As crianças e as práticas de leitura e escrita** - importância da produção das crianças e possibilidades de trabalho com a faixa etária de 4 e 5 anos. **3º unidade: As crianças e os livros -** livros e leituras na Educação Infantil e elementos para a escolha de livros a serem lidos com e para as crianças.
Caderno 6 	Currículo e linguagem na Educação Infantil.	**1º unidade: Currículo e Educação Infantil -** pressupostos teóricos e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reflexões sobre as práticas pedagógicas conduzidas no cotidiano. **2º unidade: Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil –** importância de planejar, discutir e analisar práticas de observação, documentação e organização do trabalho voltadas para

		os bebês e para crianças de até seis anos. **3º unidade: Avaliação e Educação Infantil –** objetivos da avaliação na Educação Infantil.
Caderno 7  	Livros infantis: acervos, espaços e mediações.	**1º unidade: Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE -** trajetória das políticas públicas do livro e da leitura, processo de seleção dos acervos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e critérios de seleção para acervos destinados à Educação Infantil. **2º unidade: E os livros do PNBE chegaram… situações, projetos e atividades de leitura –** conhecimento e exploração do acervo do PNBE, critérios para seleção de livros de qualidade e adequados às faixas etárias, projetos de leitura e estratégias para explorar os acervos. **3º unidade: Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil –** formas de organização e utilização de diferentes espaços do livro e da leitura dentro das instituições de Educação Infantil, explorando a potencialidade dos atos de leitura.
Caderno 8  	Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.	**1º unidade: Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola –** as famílias na contemporaneidade e as esperanças que depositam na educação de seus filhos desde bem pequenos. **2º unidade: Literatura e famílias: interações possíveis na Educação Infantil –** a literatura e suas possibilidades na formação do ser humano, a literatura como um caminho promissor para o encontro entre famílias e instituições educativas.

		3º unidade: Leitura e escrita: conquistas e desafios para a formação continuada – proposição de reflexão sobre o processo formativo e avaliação crítica da formação através de questões norteadoras.

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das informações contidas no site do Projeto LEEI[3]

Cada unidade dos oito cadernos da coleção, apresentados acima, é compostas pelas seções: Iniciando o Diálogo (introdução do tema); Texto (embasamento teórico); Compartilhando Experiências (experiências de professores no contexto educativo); Reflexão e Ação (atividades prática-reflexivas); Aprofundando o Tema (atividades a partir da indicação de materiais literários ou audiovisuais); Ampliando o Diálogo (sugestão de leituras e audiovisuais); e Referências (referencial bibliográfico). Seguindo uma linearidade na abordagem das temáticas, que busca associar teoria e prática.

Mas apesar dessa linearidade na apresentação dos assuntos, a formação não foi estruturada de modo a seguir sequencialmente os materiais didático-pedagógicos da coleção, havendo uma abordagem transversal das diferentes temáticas, sendo que em cada encontro são sugeridos textos dos diferentes cadernos, havendo variação entre as referências utilizadas conforme a proposta dos encontros, e se promovendo discussões que levem os textos a conversarem entre si.

Para que a formação alcance o maior número de docentes da Educação Infantil possível, foi adotado pelo programa o esquema de formação cascata, no qual as/os formadoras/es[4] estaduais passam por uma formação junto a coordenadora ou coordenador do programa na instituição federal pela qual atuará, e estas/es por sua vez ficam responsáveis pela formação das/os formadoras/es

[3] Para saber mais: https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/.

[4] Formadoras/es são professoras/es responsáveis pela formação de um outro grupo de educadoras/es.

municipais, sendo que as/os últimas/os devem realizar o processo formativo das/os professoras/es cursistas, que se inscreveram para participarem do ProLEEI.

Um dos princípios norteadores do ProLEEI é a homologia dos processos, ou seja, no esquema de formação cascata adotado pelo programa, busca-se que cada formadora ou formador vivencie o encontro que irá proporcionar ao grupo de docentes sob sua responsabilidade. Para além disso, intenciona-se que as/os professoras/es experimentem o que se deseja que seja experienciado junto às crianças, o que não significa tratar as/os docentes de forma infantilizada, e sim promover interações que considerem o cuidar e educar, por meio da preparação de um ambiente acolhedor, pela seleção de materiais e estratégias adequados aos conceitos abordados e pela postura responsiva e dialógica frente ao grupo (Brasil, 2024c).

A formação proposta pelo Programa foi pensada a princípio para uma carga horária total de 126 horas, sendo composta por 64 horas de atividades presenciais, 6 horas de seminários on-line e 56 horas de atividades remotas (atividades na plataforma AVAMEC interativo e encontros remotos de duas horas). Para a construção desta, além da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, são utilizadas aulas assíncronas previamente preparadas para o programa; palestras e seminários já realizados; documentários e vídeos relacionados às temáticas; materiais teóricos complementares e produções artísticas (Brasil, 2024c).

Os roteiros dos encontros são compostos por atividades de acolhimento mediadas por obras artísticas relacionadas aos temas; estudos, análises e reflexões referentes às práticas pedagógicas; atividades de sistematização dos encontros; orientações sobre as atividades remotas (estudos independentes) e encerramento composto por experiências estéticas. Há também um trabalho de percurso, direcionado à reflexão sobre a própria prática educativa, com o intuito de redirecionar os percursos docentes (Brasil, 2024c).

A proposta do trabalho de percurso é que, no decorrer da formação, apoiadas/os nos estudos e diálogos realizados, as/os

cursistas reflitam sobre sua realidade profissional e elejam um desafio a ser abordado; planejem ações para avançar nesse ponto; elaborem propostas de intervenção; realizem e registrem ações e observações; e apresentem os percursos trilhados em um minisseminário ao final da formação (Brasil, 2024c).

Concepções da formação

O ProLEEI possui várias características e concepções que dão a ele uma identidade própria. Nosso intuito aqui não é explorá-las em toda sua complexidade, mas ressaltá-las de modo a reconhecer as singularidades da proposta formativa. Deste modo, destacamos algumas de suas características marcantes, dividindo-as em três categorias principais:

1. Valorização estética e cultural

- reconhecimento das múltiplas linguagens;
- incentivo à apreciação estética.
- valorização da diversidade cultural;

2. Identidade e representatividade

- abordagem da identidade biográfica de autoras/es das produções utilizadas;
- reconhecimento das contribuições da população feminina;
- protagonismo de personalidades negras em alguns encontros.

3. Literatura como eixo formativo

- identificação da literatura como arte;
- reconhecimento da necessidade da bibliodiversidade nas escolas de Educação Infantil;
- utilização de experienciações ligadas à literatura como recurso formativo (tertúlia literária e oficinas de literatura infantil).

No caderno de apresentação do ProLEEI se anuncia que uma ampla gama de temas, como cultura, infância, linguagem, literatura, subjetividade, docência, leitura e escrita serão contemplados durante a formação, sendo sua abordagem realizada pela articulação entre ciência, arte e vida. Deste modo, se ressalta que para além da valorização dos conhecimentos teórico-científicos historicamente construídos, são foco do percurso formativo, a valorização do cotidiano escolar e a apreciação de manifestações artísticas (Brasil, 2016).

O reconhecimento das vivências como parte integrante de quem somos, constituindo a bagagem cultural de cada indivíduo presente no processo de ensino e aprendizagem, juntamente com o incentivo à apreciação das diferentes modalidades de arte, são marcas muito presentes no decorrer de toda a proposta. Haja visto que se defende a arte enquanto elemento humanizador, todos os encontros se iniciam e se encerram com alguma apreciação estética, havendo também diversificados momentos durante os encontros que são mediados pela arte.

Partindo da premissa de que a literatura é um tipo de arte, a arte da palavra, sendo essa ideia um dos elementos basilares do ProLEEI, os encontros buscam levar as/os cursistas a transitarem por diferentes tipos de manifestações artísticas, contemplando tanto músicas, pinturas, fotografias e danças, quanto obras literárias de diversificados gêneros.

A formação destaca que a leitura e a escrita não são as únicas formas de linguagem utilizadas pelo ser humano, reconhecendo que somos seres de múltiplas linguagens, e que estas estão presentes desde a primeira infância, sendo algumas mais e outras menos valorizadas conforme o contexto cultural. A este respeito, Galvão (2016) afirma que no rol das linguagens, além da escrita, "[...]encontram-se, entre tantas outras, a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens, corporal, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, entre outras" (Galvão, 2016, p. 25-26).

A autora ressalta que a cultura escrita não é homogênea, que o escrito possui significados e valores que variam conforme a

sociedade e tempo histórico no qual se insere. Deste modo, defende que há na verdade culturas do escrito[5], pois o valor do escrito se transforma de acordo com o contexto, ressaltando ainda, que somos produtoras/es de cultura até mesmo antes do nosso nascimento, pois mudamos o mundo ao nosso redor e vivenciamos este mundo de uma maneira própria (Galvão, 2016).

> Uma criança que vai nascer daqui a alguns minutos encontrará no mundo que a recebe a linguagem em suas diferentes manifestações – corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital, artística –, mas ela, por meio de sua existência, e na interação com outras crianças, com adultos e com objetos, também contribuirá para dar outros significados a essas linguagens, transformando o mundo herdado (Galvão, 2016, p. 19).

Sendo assim, produzimos cultura cotidianamente, de modo que esta configura-se como elemento central do pertencimento a determinados grupos e contextos sociais. Nesse sentido, a escola constitui-se como um potente *locus* cultural, uma vez que reúne sujeitos marcados por diferentes trajetórias, experiências e referências socioculturais. Tal diversidade favorece a ocorrência de intensas trocas culturais, consolidando o ambiente escolar como um espaço privilegiado de interação e construção coletiva de sentidos.

No entanto, Pereira (2016) adverte que com a associação da ideia de cultura à civilização, história e ciência, há atualmente uma valorização de determinadas culturas em detrimento de outras, que sofrem certo apagamento histórico devido ao fato de a história ser contada de forma unilateral, privilegiando versões etnocêntricas de alguns povos. Dentro dessa perspectiva, a criança também acaba não sendo vista como produtora de cultura, pois se

[5] Galvão (2016) utiliza o termo culturas do escrito e não culturas da escrita porque se refere a diferentes práticas que contem com a mediação da palavra escrita, e não apenas à habilidade de escrever. Para saber mais, leia o texto "Crianças e Cultura Escrita", presente no caderno três da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*.

a cultura é tida como produto, a existência dos produtos culturais se torna independente de práticas culturais.

Pelo fato de a ideia de cultura ter sido fixada a grandes obras, padrões de instrução e consumo de bens, ela passou a ser associada a algo a ser adquirido, externo ao indivíduo e, muitas vezes, distante de sua realidade, quando na verdade, a cultura deve ter caráter vivo e dinâmico, sendo exercício de pertencimento e comunicação. Para isso, se faz necessário reconhecer a história das crianças e suas famílias como elementos fundantes dos repertórios culturais (Pereira, 2016).

> Se a cultura é o elo que nos liga aos outros, seja os nossos contemporâneos, seja os nossos antepassados – o que está em jogo é pensar como fazemos circular a cultura de modo que se torne um exercício de pertencimento e, ao mesmo tempo, um exercício de comunicação. Nesse trabalho, tornar a cultura viva implica promover encontros, registrar acontecimentos, criar novas linguagens, fundar experiências coletivas, aprender a ser juntos, ouvir as histórias vividas, dialogar com palavras, com gestos e até mesmo com os silêncios e as quietudes (Pereira, 2016, p. 57).

Diante do exposto, o ProLEEI nos convida a valorizar o repertório cultural das crianças, tornando o ambiente escolar um local de trocas e de construção cultural, onde as crianças se sintam pertencentes e convidadas a se manterem em constante movimento de devir, sem que se privilegie determinados contextos e produções culturais em relação a outras.

Ademais, outra forma do programa de revelar a importância de nosso próprio repertório cultural na constituição de quem somos, como pensamos e o que produzimos, é a evidenciação durante toda a construção da formação, da identidade das/os autoras/es das obras apreciadas por meio da abordagem de sua biografia, dando pistas dos significados que permeiam cada produção.

Para além da discussão da identidade das/os diferentes autoras/es e ilustradoras/es apresentadas/os, a formação promove

a valorização de identidades historicamente subalternizadas em nossa sociedade, reconhecendo e dando protagonismo à população feminina e a personalidades negras.

Tendo em vista a ocupação majoritária de postos de trabalho na Educação Infantil por mulheres, foi adotado na coleção do ProLEEI, o genérico feminino, e houve sessões da formação dedicadas a discussões sobre obras escritas por mulheres. Em determinados encontros, conferiu-se ainda destaque a algumas autoras negras, procedendo-se à análise das realidades por elas representadas.

Ao se explorar os materiais da formação, tanto no que diz respeito ao referencial teórico-metodológico, quanto aos roteiros orientadores para organização dos encontros presenciais e remotos, nota-se a preocupação em apresentar obras escritas por mulheres, de modo a dar maior visibilidades às produções femininas. Para além disso, o caderno de apresentação da proposta destinou sua segunda sessão a evidenciação da importância das mulheres na construção histórica da Educação Infantil.

Ao longo dos anos, foram atribuídas às mulheres funções domésticas, tanto na organização familiar quanto nas condições materiais de produção, restringindo sua atuação à esfera privada. Com a necessidade de participação no espaço público, por meio da inserção no mercado de trabalho, sua presença foi socialmente legitimada apenas em ocupações que não desafiassem a suposta "natureza feminina". Nesse contexto, o magistério, considerado uma profissão de caráter maternal, tornou-se amplamente aceito e interpretado como vocação. A atividade docente passou, assim, a ser concebida como um dever cívico e sacerdotal, cujo exercício não exigia necessariamente remuneração, de modo que o atendimento à crianças menores de sete anos sempre esteve majoritariamente a cargo destas (Brasil, 2016).

Diante destas colocações, a equipe idealizadora do Projeto LEEI, justificou sua opção pela adoção do gênero feminino na escrita da coleção, afirmando que apesar do crescente aumento de homens no corpo docente da Educação Infantil, este ainda se mantém com uma

composição que apresenta mais de 95% de mulheres (Brasil, 2016). Essa opção de escrita causa certa estranheza por estarmos acostumadas/os ao patriarcalismo da língua portuguesa, mas chama a atenção para a necessidade latente do protagonismo das mulheres em uma sociedade que por muito tempo renegou sua importância também nos âmbitos econômico e social.

Para além disso, a coleção foi escrita prioritariamente por mulheres e traz diversas produções artísticas e textuais que possuem autoria feminina, sendo o design gráfico da obra conduzido pela ilustradora e escritora Graça Lima, que também ilustrou a obra juntamente com outras/os renomadas/os ilustradoras/es.[6] Essa preocupação com o protagonismo feminino fica ainda mais evidente na proposta do décimo oitavo encontro formativo, que possui como temáticas principais a condição feminina e a experiência literária, abordando na proposta de tertúlia literária as mulheres na literatura, e focando em obras que tenham mulheres como personagem principal, a construção identitária feminina e sua condição na sociedade.

A valorização de obras de escritoras negras, bem como a abordagem de suas trajetórias de vida, também é um fator que não passa despercebido no ProLEEI. Nesse contexto, são realizadas algumas provocações por meio da apreciação de músicas, vídeos e obras literárias.

Observa-se um amplo conjunto de proposições que evidenciam a busca pelo protagonismo negro no processo formativo. Entre elas, incluem-se sugestões de abordagem de obras como: a apresentação do grupo regional Pout-Pourri de Cirandas das Meninas de Sinhá; o vídeo "Mulher do fim do mundo", de Elza Soares; o livro *O olho mais azul*, de Toni Morrison; a canção "A carne mais barata do mercado é a carne negra", interpretada por Elza

[66] A autoria das ilustrações pode ser encontrada nas p. 52 a 55, do caderno de apresentação da coleção LEEI. A coleção conta com ilustrações de Célio Oliveira Filho, César Cardoso, Elisa Lucinda, Graça Lima, Léo Cunha, Maria Clara Machado, Mariana Massarani, Milton Oliveira Filho, Rogério Andrade Barbosa, Roger Mello, Roseana Murray.

Soares; o poema "Vozes-mulheres", de Conceição Evaristo; o vídeo "Pretuguês: a africanização da língua portuguesa"; a obra *Leite de Peito*, de Geni Guimarães e os contos da obra *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Tais escolhas evidenciam um movimento intencional de valorização de produções culturais negras, contribuindo para a ampliação de repertórios e para a construção de uma formação mais crítica e plural.

Dentre as obras sugeridas, os contos do livro *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo, proposto para o décimo encontro, ganham grande destaque, pois um dos temas centrais deste encontro formativo é a abordagem do termo escrevivência, conceito literário criado pela escritora. Conceição Evaristo (2020) elucida que a escrevivência não é a escrita de si ou uma autoficção, para além da união dos termos escrita e vivência, a escrevivência reflete a história de uma coletividade, pois ao escreverem sob essa perspectiva os autores não escrevem apenas com base em seu drama pessoal, mas a partir de memórias antigas, recentes e inspirações do cotidiano, é uma escrita que nasce da experiência étnica, social e de gênero.

Como já destacamos anteriormente, o ProLEEI parte da ideia de que a literatura é um tipo de arte, composta por uma construção verbal em sua "[...] dimensão poética e estética; das ilustrações; paleta de cores; projeto gráfico; enredo; temática; trabalho autoral; dentre outros" (Brasil, 2024c, p. 262)[7]. No entanto, nem sempre ela é utilizada como tal, pois muitas vezes lemos apenas de forma utilitária, nos restringindo a textos informativos, sem explorar as diferentes experiências que um texto literário pode nos propiciar.

Andrade (2016, p. 90) destaca que "[...] leitura literária, que é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria." Sendo a leitura literária

[7] A oficina 1 do *Caderno de Orientação para Formadoras do ProLEEI*, destaca estes aspectos como alguns dos componentes constituintes da literatura como arte.

uma forma de socialização, já que ao realizar a leitura o sujeito leitor deve buscar compreender o que lê e refletir sobre a linguagem, promovendo mudanças na língua advindas de seu processo reflexivo.

Para melhor compreensão das diferentes possibilidades de posicionamento das instituições escolares diante da leitura literária, a autora considera três eixos de triangulação entre os polos linguagem, texto e leitor. Na primeira possibilidade, a linguagem se torna elemento central, valorizando-se aspectos gramaticais que favorecem a construção de um leitor decodificador; na segunda há a supervalorização do texto, objetivando que o leitor consiga depreender os sentidos do texto, havendo foco na compreensão e não mais na identificação de letras, palavras e textos; e na terceira, o foco é o sujeito leitor, onde se objetiva ultrapassar os limites do literal e da composição do texto, havendo uma singularidade de cada experiência leitora. Deste modo, esta última triangulação é a que possibilita a leitura literária, pois ela exige interpretação para além dos aspectos internos do texto, se ligando a produção de novos sentidos pelo leitor (Andrade, 2016).

Baptista *et al*. (2016) defendem que é fundamental que as professoras e professores sejam leitoras/es proficientes, participantes ativas/os da cultura letrada. Sendo essencial que a literatura não se torne um mero pretexto para o ensino da linguagem escrita, o que frequentemente ocorre devido à formação estéril a que muitas/os são submetidas/os, pois geralmente são priorizadas situações com leitura e escrita que se restringem à reprodução de ideias, sem estímulo à autoria e apreciação.

> Quando iniciam sua atividade profissional, essas professoras, em geral, reproduzem, com seus alunos e alunas, a mesma concepção instrumental em relação à linguagem escrita [a que foram submetidas]. A literatura, desde essa perspectiva, é quase sempre empregada como um pretexto para o ensino de conteúdos programáticos e destituída da sua dimensão estética (Baptista *et al*., 2016, p. 88).

Diante disso, se faz necessário que as formações de professoras/es, tanto inicial quanto continuada, busquem promover uma maior aproximação entre docentes e a literatura, pois só é possível defender algo no qual se acredita. Em consonância com essa ideia, o ProLEEI promove momentos de incentivo à literatura literária com o intuito de favorecer a prática da leitura como algo importante, que permita sua exploração enquanto arte.

Deste modo, são propostos durante a maioria dos encontros presenciais, oficinas de literatura infantil ou tertúlias literárias[8]. As oficinas acontecem em sete momentos ao longo da formação, nestas propostas, com o objetivo de ampliar o repertório das professoras, possibilitar o acesso a livros de qualidade e promover momentos de reflexão sobre livros e mediação literária, se oportuniza o contato das cursistas com diferentes obras literárias infantis. Já as tertúlias literárias, se dão em quatro momentos, sendo realizadas discussões sobre textos literários voltados ao público adulto, promovendo trocas sobre a experiência leitora, por meio do compartilhamento de impressões e emoções pessoais provocadas pelas leituras (Brasil, 2024c).

Estas proposições não são apresentadas sem levar em consideração a qualidade das obras escolhidas, uma das principais defesas do Projeto LEEI é a importância de oferecer às crianças desde pequenas, obras com qualidade textual, gráfica e temática, sendo assim, busca-se que as/os professoras/es se atentem tanto à qualidade quanto à bibliodiversidade[9] oferecida às/aos estudantes, havendo uma oficina prevista nos encontros, que se destina especificamente à qualidade em literatura infantil e, outra voltada ao aprofundamento sobre a bibliodiversidade.

---

[8] "Tertúlias são reuniões ou encontros onde as pessoas conversam sobre interesses diversos" (Brasil, 2024c, p. 349).

[9] Bibliodiversidade se refere a diversidade das obras em diversos aspectos, como "gêneros, formatos, autorias, temáticas, editoras, estilos, graus de complexidade da narrativa, personagens etc." (Brasil, 2024c).

Intenciona-se estimular o gosto pela literatura e a valorização das obras, cuidadosamente pensadas para promoverem relações relevantes dos leitores com o texto, de modo a possibilitar que as/os professoras/es consigam conduzir estudantes por uma aprendizagem significativa, afim de tornarem-se leitores literários.

Contemplando, junto aos aspectos teóricos, a valorização estética e cultural, a identidade e representatividade, e a literatura como eixos formativos, o ProLEEI se estrutura de forma a proporcionar às/aos cursistas uma formação que possibilita a construção ampla de conhecimentos, por meio da busca pela sensibilização em relação a aspectos considerados importantes na construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Considerações finais

Em face do exposto, observa-se que a formação ProLEEI passou por um longo processo de construção, que embora tenha possibilitado a elaboração de uma proposta mais consistente teórica e pedagogicamente, que contemple de forma bastante aprofundada temas importantes da Educação Infantil e leve em consideração suas peculiaridades, ainda precisa ser objeto de investigações para que consiga de fato atingir seu objetivo central de promover mudanças estruturais e duradouras, nesta etapa de ensino, assim como sua valorização.

Cada vez mais há uma pressão em relação à antecipação da alfabetização para a etapa da Educação Infantil, deste modo, o ProLEEI vem reafirmar a identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades das crianças de até seis anos de idade, defendendo uma aprendizagem ampla, que não se restrinja à instrumentalização das crianças para ler e escrever. Assim, embora, a implementação inicial do ProLEEI, vinculada ao PNAIC, tenha sido uma atitude questionável e de certa forma ameaçadora à identidade da Educação Infantil, seu fortalecimento por meio de sua ampla implementação no ano de 2024 e sua inserção no CNCA, a partir de 2025, apontam para a potencialização do programa.

Ademais, destaca-se que o ProLEEI contribui para a valorização da docência na Educação Infantil, que por tantos anos foi renegada. Pois, pela primeira vez, o governo federal volta seu olhar especificamente para a formação destes profissionais, demonstrando uma mudança de perspectiva, na qual o Estado deixa de considerar que para atuação com crianças pequenas basta apresentar um "instinto maternal".

Embora o ProLEEI defenda que o processo de apropriação da linguagem escrita se inicie desde a tênue infância, a proposta é de que isto ocorra de forma significativa para as crianças, evidenciando a função social da leitura e escrita, sem dissociá-la de outras formas de expressão e comunicação indispensáveis para significarem o mundo e produzirem conhecimento.

Não se trata de promover a alfabetização durante a Educação Infantil, e sim de propiciar vivências que possibilitem experiências significativas com a leitura e escrita a partir dos gostos e interesses das crianças, onde se evidencie a função da escrita em nossa sociedade, pelo contato diário e contextualizado com esta, inserindo a cultura escrita no cotidiano da Educação Infantil de forma lúdica e com valorização da criança enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Para além disso, o ProLEEI caracteriza-se como uma formação que busca sensibilizar as/os professoras/es em relação a temas emergentes em nossa sociedade, de forma a perceberem em sua prática a necessidade de não abrir mão do sensível, da estética, da valorização da diversidade e individualidade, sendo uma proposta que se diferencia pela tentativa de mobilização interna dos profissionais, saindo da estrutura tradicional, para promover vivências que evidenciem a importância de considerar, valorizar e ampliar o repertório cultural dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos que o programa se constitui como um importante movimento formativo para a valorização da identidade, tanto das crianças de até 6 anos de idade, quanto dos profissionais que com elas atuam, pois traz à tona características

próprias desta fase de desenvolvimento, ressaltando suas singularidades e desafios, e evidenciando a necessidade de uma adequada formação das/os profissionais que atuam na Educação Infantil. Sendo assim, se faz necessário o estudo e o aprimoramento constante do ProLEEI, de modo que ele se fortaleça progressivamente e possibilite a oferta de uma educação cada vez mais qualitativa para as crianças.

Referências

ANDRADE, L. T. de. A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na Educação Infantil:** entre o ensinar e o aprender. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 1, 1 ed. p. 89-106, vol. 2. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

BAPTISTA, M. C. *et al*. Leitura literária entre professoras e crianças. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na Educação Infantil:** entre o ensinar e o aprender. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 1, 1 ed. p. 85-124, vol. 2. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

BAPTISTA, M. C. 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, mai./ago. 2021 - ISSN 2238-8346. Entrevista concedida a Fernanda Duarte Araújo Silva e Glaucia Signorelli. Disponível em: https://doi.org /10.14393/REPOD-v10n2a2021-62532. Acesso em: 23 jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil:** Aprofundamento LEEI 2024. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei/arq uivos/cadernoaprofundamentoLEEI.pdf. Acesso em: 03 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formações para docentes de educação infantil ocorrem em todo o Brasil.** Disponível em: https://abrir.link/STBUR. Acesso em: 22 set. 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leitura e Escrita na Educação Infantil:** caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 0, 1 ed. Vol. 1 (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. **Leitura e Escrita na Educação Infantil:** caderno de orientação para formadoras - LEEI. Brasília, DF: MEC/SEB, 2024c. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei/arquivos/cadernoaprofundamentoLEEI.pdf. Acesso em 03 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC institui programa de formação de leitura e escrita.** Brasília, DF: MEC, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/mec-institui-programa-de-formacao-de-leitura-e-escrita. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 826, de 07 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025.** Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 fev. 2025b.

EVARISTO, C. A Escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivências:** a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

GALVÃO, A. M. de O. Crianças e Cultura Escrita**.** *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil:** práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 3, 1 ed. p. 13-41, vol. 4. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

NUNES, M. F. R. N. *et al*. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: Contribuições para uma Política de Formação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, jun. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2023723. Acesso em: 25 jun. 2025.

OLIVEIRA, M. P. C. de. **Sentidos de participantes sobre a formação continuada para professoras da Educação Infantil no contexto do PNAIC/RN (2017/2018).** 2022. 203 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

PEREIRA, R. R. Infância e Cultura. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil:** infância e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 2, 1 ed. p. 45-77, vol. 4. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. **LEEI:** Apresentação. Acesso em: https://lepi.fae.ufmg.br/quem-somos/historico/. Acesso em: 02 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

Analisa-se as políticas de formação continuada destinadas 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, foram aplicadas 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 passou e ter enfoque ainda maior na formação de docentes que atuam nos 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.

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 às verbas descentralizadas para terem mais autonomia no investimento para essa formação. Dessa forma, a alternativa para que o tempo efetivo de formação do primeiro ano do projeto (2024) pudesse ser 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 da 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 preparar 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 à 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 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 Abramovich 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, Calland de Sousa Rosa, Pereira Brandão (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, Calland de Sousa Rosa e 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 ainda 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, apenas 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 constituem resultados 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 compactuar 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, 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 ampliação de horizontes e possibilidades de educação desenvolvente e humanizadora no território brasileiro. Uma experiência de desenvolvimento profissional que reafirma a Educação Infantil como campo de

produção de conhecimento, de pesquisa e de invenção pedagógica. (Andrade *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 maio. 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 Sousa (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. 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.

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

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. Revisada-Araraquara, SP: Junqueira&Mari; 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, B. 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 - Profa. Dra. Mônica Correia Baptista . **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.

DESLOCAMENTOS DAS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: DOS OBJETOS À EMERSÃO DE CERTAS LEMBRANÇAS

Jordana Cassimira de Freitas Santos

Introdução

A partir dos relatos das primeiras propostas dos encontros formativos do Leei (2024)[1], as cursistas retrataram suas memórias de infâncias[2], suas brincadeiras prediletas, seus marcos de dores, sabores e amores, que, por vezes, carregam consigo por meio de memórias imagéticas ou através de objetos, resquícios e cicatrizes de valiosas lembranças.

Memórias que constituem o ser e moldam as concepções de infância, apesar de o tempo seguir seu curso. Neste sentido, propomos uma reflexão teórica acerca dos deslocamentos das memórias das infâncias, a partir das dinâmicas iniciais presente nos encontros formativos.

---

[1] O LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) foi uma ação de formação continuada desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) em 2024, voltada a professoras(es) e demais profissionais da Educação Infantil. A proposta integrou o programa posteriormente denominado ProLEEI (Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil), tendo como objetivo promover estudos e reflexões sobre as linguagens, a leitura, a escrita, a oralidade, a literatura e as culturas infantis, articulando formação teórica e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças pequenas.

[2] No segundo encontro do LEEI 2024, foi proposta uma atividade de rememoração das experiências da infância. Para sua realização, cada cursista foi convidada a levar um objeto que remetesse a esse período de sua vida. A partir desse artefato, as participantes compartilharam lembranças, sentimentos e experiências marcantes, mobilizando memórias individuais que, ao serem narradas e socializadas no grupo, possibilitaram reflexões sobre suas trajetórias pessoais e formativas. A atividade teve como objetivo valorizar as experiências vividas, reconhecer a constituição histórica e cultural de cada sujeito e promover diálogos acerca das infâncias, articulando memória, identidade e formação docente.

Com objetivo de trazer à tona as memórias constituintes das professoras de Educação Infantil, cursistas do Leei (2024), este estudo considera aspectos teóricos acerca do desenvolvimento infantil, experiência estética, culturas e infâncias[3].

Neste sentido, a organização deste capítulo no primeiro momento se deu em estruturar a reflexão teórica sobre o resgate das memórias enquanto vivências subjetivas e singulares, que ao mesmo tempo são objetivadas por meio das lentes teóricas enquanto um exercício de experiência estética, entre o dito e o não dito.

No segundo momento, as descrições dos relatos das memórias das infâncias das professoras cursistas são objetivados a fim de localizar os contextos, os tempos históricos, sociais e regionais em que os relatos são atravessados.

A presente reflexão não enseja esgotar essas discussões, mas fazer saltar aos olhos os ricos diálogos que insurgem nas reuniões formativas. A sistematização dos relatos do primeiro encontro formativo do Leei (2024), junto às reflexões teóricas são fundamentais para compreender os modos de sensibilização frente às experiências estéticas que nos humanizam.

[3] Os diálogos analisados neste trabalho foram produzidos durante os encontros iniciais do LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil), realizados em 2024. Na ocasião, a autora atuava como Formadora Municipal junto a uma turma composta por professoras da Educação Infantil do município de Monte Alegre de Minas/MG. As interlocuções emergiram das atividades formativas desenvolvidas no curso e foram registradas para fins de reflexão e análise no contexto desta pesquisa.

A Tessitura do Ser: vislumbrar o passado com a consciência do presente

Imagem 1: "Carrossel"



Fonte: Galeria virtual de Michelle Kingdom. Disponível em: <https://michellekingdom.com/artwork.php>. Acesso fev 2026.

A obra de arte intitulada "Carrossel", pode ser descrita pelo seguinte modo: um fundo azul claro com três árvores secas, uma mulher virada de costas para o leitor posicionada ao lado esquerdo, e uma mulher virada de frente posicionada ao lado direito. Ambas

fincadas no chão, com texturas de bordados de galhos, se entremeiam junto às árvores. A mulher que está de frente é maior em sua proporção comparada a mulher que está de costas. O vestido da mulher de costas possui bordados claros ao que remete a galhos secos, o vestido da mulher de frente está repleto de flores em tons de verde, amarelo e azul claro.

Nesta breve descrição, o intuito razoável é suscitar a forma de ver a imagem acima, costurar algumas impressões prévias a fim de que a percepção do leitor esteja contornada.

O exercício de dar sentido a uma obra de arte com tantas percepções imbuídas atribuo a uma tertúlia imagética, nem tampouco solitária, mas consonante às vozes teóricas e relatos das cursistas que inspiram e costuram a elaboração deste trabalho, para dar contornos objetivos a linguagens amplamente subjetivas com possibilidades infinitas de interpretação.

Ao ressignificar a mulher que está de frente, proponho um jogo de significado, entre as memórias do passado, e as memórias tecidas no presente, ambas enraizadas no mesmo tronco largo, seco e de raízes profundas. Podemos ainda conceber uma versão atual de si mesma, em que, ao tocar no tronco central vislumbra seu ser do passado, não totalmente enraizada, mas através das alternâncias de suas memórias, podem surgir quiçá novas significações.

A partir dos sentidos colocados através da obra de arte em questão, este primeiro momento se ocupa em articular a experiência estética através dos objetos do cotidiano da infância, consonante ao conceito de perejivanie (vivência) e busca dos sentidos através dos relatos. A constituição de si se ancora através da experiência singular, através dos relatos subjetivos, que por meio da enunciação do discurso, torna-se passível de análises sociais e históricas, ou seja, objetivadas:

> [...] ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de

> produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (Aguiar; Ozella, 2013, p. 301).

Logo, os sentidos dessas vivências são entremeados junto ao outro, na relação eu/outro em que a existência se aponta enquanto intransferível. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003) afirma:

> A existência se instaura, de uma vez por todas, entre mim, que sou único, e todos aqueles que são os outros para mim; a posição está tomada e, daí em diante, qualquer ato e qualquer juízo só podem ser feitos a partir dessa posição que eles postulam enquanto tais. Sou o único em toda a existência a ser eu-para-mim, e todos os demais são os outros-para-mim — tal é a posição fora da qual, para mim mesmo, não há, e não poderia haver, um valor qualquer, fora da qual não tenho acesso ao acontecimento existencial: é aí que teria começado, para mim, e começa sempre, qualquer acontecimento, seja ele qual for (Bakhtin, 2003, p.144).

Neste sentido, o seguinte relato expõe um acontecimento existencial, as brincadeiras de cartas que a cursista tinha com seu pai:

> O meu objeto… trouxe um baralho. Eu tinha uns quatro, cinco anos e eu me sentia gente. O meu pai me ensinou a jogar alguns jogos, que a gente fazia contas. Então, com quatro, cinco anos, eu já sabia jogar. Todas as cartas do baralho tinham um número. E eu sabia que tinha que somar 15 pontos se a gente fechasse. Então, me remete muito. Isso me ensinou muito. Eu fui uma das melhores alunas de matemática da minha época (Relato 7).

Neste relato, de forma objetiva, pode-se perceber a importância da figura paterna na constituição de suas memórias brincantes, os jogos que propiciavam o raciocínio lógico, e a forma com que a impactou naquele momento sobre os estudos matemáticos. Enquanto um breve recorte da existência há algumas lacunas que permeiam os sentidos, e, portanto, a objetivação das vivências, as análises circundam junto à materialidade das palavras, e não da especulação dos sentidos não ditos.

É importante compreender este exercício de resgate das memórias, enquanto a partir da experiência de pessoas adultas, que agora, no momento presente atribuem sentidos e significados, através do ato cognitivo, por meio de uma reelaboração complexa, com afetos de outros repertórios culturais, leituras e formação a respeito do desenvolvimento infantil, mediante a sensibilidade de no presente tornar-se professora de Educação Infantil.

Há uma sofisticação no jogo de palavras proferidas, entre as memórias atravessadas pelo tempo histórico, o devir de sermos sempre novos outros seres transformados pelas vivências atuais, a compreensão do discurso através da emissão da palavra proferida, às percepções estéticas que atravessam a atribuição de sentidos do locutor e receptor, e ainda às perejivênies[4] que são para Vigotski:

> [...] uma perezhivanie está sempre relacionada a algo que se encontra fora da pessoa - por outro lado, o que é representado é a minha própria vivência da situação, ou seja, todas as características pessoais e ambientais são representadas em um perezhivanie, tanto o que é retirado do ambiente, como todos os elementos relacionados com uma dada personalidade - são retirados da personalidade todos os traços de seu caráter e os traços constitutivos que possuem relação com dado conhecimento [...] (Vigotski, 1935; 2018, p. 21-22).

A perejivênie assume, portanto, o caráter que a partir da unidade há a expressão da totalidade do fenômeno. Tratando-se das percepções a partir das vivências, segundo Vigotski (1935/2018, p.79) aponta que, "a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece".

Deste modo, há outras tomadas de consciência do ser adulto, o que pode proporcionar um exercício refinado na busca dos significados que os objetos trazem a partir de sentidos estéticos

[4] Será adotado a grafia em português "perejivênie", salvo quando a palavra é transliterada em russo.

complexos. É importante destacar que quando criança a percepção em relação ao objeto está atrelada ao seu nível de desenvolvimento humano, com capacidades humanas em desenvolvimento.

Mediante o resgate dessas memórias, há uma percepção estética refinada, pois a tomada de consciência, as percepções enquanto capacidade humana não são cristalizadas, mas transformadas qualitativamente a partir do processo de humanização. De acordo com Vásquez (1999), as experiências estéticas se apoiam nas formas complexas de perceber os instrumentos culturais a partir da capacidade humana de abstração, de compreensão dos contextos históricos, econômicos de determinada época, em um jogo de sentidos que é vivo e se transforma à medida que a compreensão de mundo é transformada pela vivência.

Os relatos, portanto, podem ganhar novos contornos, novos sentidos a partir de um movimento dialético, em que as vivências são rememoradas a partir de um sujeito do presente em constante transformação.

Os resquícios da infância pela palavra proferida

> Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas (Barros, 2015, p. 18).

Ao perceber a vida através do retrovisor do tempo, sobre qual chão cresceram nossos pés? O quintal de nossa infância era arenoso, repleto de lama úmida, ou concreto duro de cimento e emparedamentos com variações em tons de cinza? As trajetórias carregam os resquícios da infância que corroboram na emersão de vivências das professoras cursistas. Neste segundo momento, a

busca por essas valiosas memórias salta para os diálogos, a partir das primeiras dinâmicas presentes na estrutura dos cursos formativos (Leei/2024), em que a partir de objetos da infância, memórias são aguçadas. De modo particular e subjetivo a dinâmica transporta todas as ouvintes em um cenário distante, em que seu contexto é construído a partir das palavras proferidas da cursista que possui as chaves significativas daquele objeto.

Quantas histórias carregam em si os ursos, as bonecas, as pedrinhas minuciosas, o vestido antigo tão pequenino com suas marcas temporais do cuidado de quem o preservou. Perpassar por essas memórias torna-se um passeio intrigante e privilegiado de percorrer outros tempos históricos, imaginar paisagens e cenas que ficam vívidas a cada relato proferido.

> Enquanto a palavra não fora proferida, podia-se crer e ter esperanças — ora, ela enfrentava uma amplidão de sentido muito coerciva — mas eis que ela é proferida, que está aqui por inteiro, com toda a sua carga de uma concretude existencial que se impõe — e aí está, é tudo, não há nada mais! (Bakhtin, 2003 p.147).

A imersão nessas memórias requer uma atitude imaginativa ativa em compreender e viajar junto a cursista, a partir de sua palavra proferida. São essas palavras que darão contorno à aventura imaginativa, se antes houvera especulação acerca dos objetos, assim que a palavra salta ao ar, os contornos do seu sentido são desenhados.

De acordo com Bakhtin (2003 p. 147), "Na palavra proferida, ouvem-se os acentos do desespero de já haver sido pronunciada, a palavra proferida é a carne mortal do sentido", testemunhar esses relatos é, portanto, participar das significâncias da infância de cada uma, as vezes, turvas como os rios após a chuva, as vezes, límpidas, claras, constituintes das professoras que carregam consigo as crianças que outrora foram.

Quadro 1: Relatos sobre objetos da infância

É da minha netinha, né? Dá pra ver, né? Porque na minha época eram aquelas bonequinhas durinhas, assim, sabe? Que a gente ganhava no Natal, que elas me enchiam. Aí a gente fazia roupinha, aí tinha que puxar a roupinha pra vestir, assim. Então, assim, me trouxe a lembrança da minha bonequinha. (Relato 1)
Como eu sou uma das pessoas mais antigas da sala, me remete demais ao carvão, porque a gente morava na roça. A gente não tinha brinquedos. Então, o que a gente brincava era de desenhar no fogão de lenha, que era a única coisa que tinha de cimento na casa. E lá na minha avó também, que a casa era de açoalho. E lá a gente criava um mundo, tudo com desenho em carvão. É o nosso carvão. (Relato 2)
Gente, esse vestidinho aqui minha tia costurou ele pra me batizar, né? Eu acredito que eu tinha um ano, né? Um ano e pouquinho. Aí eu fico reparando ele, né? Rico em detalhes, né? Que esse tecido aqui quase que a gente não vê dele mais, né? Aí eu tenho esses furinhos aqui, esses furinhos aqui eram de quando minha mãe passava a roupa, né? Era no ferro a brasa, do tempo bem antigo, né? Aí fez esses furinhos e queimou porque o tecido era bem delicado. (Relato 3)
Alguém de casa? Eu trouxe a espiga de milho, porque eu fui criada na fazenda até os sete anos. E as condições não eram das melhores. E o meu brinquedo favorito era fazer bebê de espiga de milho. (Relato 4)
Alguém de casa? Eu vou fazer os instrumentos. Sempre que a gente fala de infância, de brinquedos humildes, porque, às vezes, quando a gente brincava na rua, eu brincava de baliza. Nesses mais novos, eu brincava de baliza. E é só me supor, porque eu gostava também de brincar na rua, com a meninada de perto, de marrom. Não, mas isso aqui é uma baliza, porque eu brincava de baliza todos os dias. Eu sei. Tinha que passar. Ela podia deixar cair. Aí passava até a mulher. E a gente ficava tudo na calçada, e a meninada brincava. Brinquedos. (Relato 5)
Então, é uma coisa que eu nunca esqueço. Gente, essa bonequinha não é minha. Ela é da minha filha. Só que eu lembro que quando eu ganhei, deve ser por sinal, a minha primeira bonequinha, ela era escura, não pretinha. Porque eu acho que naquela época eu não tinha. Ela era marrom, mas escura. Aí eu tenho isso na memória. (Relato 6)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros gravados nos encontros formativos LEEI (2024).

Os relatos acima nos convidam a uma viagem no tempo-espaço através da capacidade humana imaginativa de perceber os contextos históricos, sociais e locais, nos quais as cursistas cresciam.

Relato 1 - Aspectos culturais sobre memórias e consumo

No relato 1, a cursista expõe sua expectativa de, enquanto criança, considerar uma data comemorativa específica um momento especial de receber algo precioso. Revela-se, com isso, como as datas comerciais de fim de ano, que, por vezes, movimentam a economia, para as crianças pequenas, as inserem em um contexto de consumo. A partir de alguns recortes regionais, temporais e de classe econômica, nem sempre o consumo de brinquedos industrializados era de fácil acesso. Deste modo, ganhar uma bonequinha de Natal compõe o sonho e a memória afetiva da infância enquanto algo precioso.

Ao considerar uma perspectiva sociológica, as crianças não se tornam apenas consumidoras passivas, mas traduzem os objetos do comércio em significados relacionais. Conforme aponta Sarmento (2008, p. 25), as culturas da infância reinterpretam os elementos do mundo adulto: "as crianças partilham formas de significação dos objetos e das ações que lhes são próprias". A boneca desejada, portanto, transita entre a imposição do mercado e a produção de uma subjetividade singular na memória da cursista.

Relato 2 e 4 - A vida e a pedagogia da natureza

Os relatos dois e quatro expõem a dimensão material de uma infância simples e de aspectos rurais, na qual as crianças em meio a natureza são capazes de utilizar-se de infinitos materiais naturais para construir suas brincadeiras. O ato de brincar com o carvão derivado do fogão de lenha transparece quase em relatos de infâncias vivenciadas em contextos rurais. O livro *Letras de Carvão*, que aborda a apropriação da linguagem escrita em um povoado quilombola, coaduna com a noção de que o carvão atravessa as fronteiras brasileiras, e é objeto cultural de escrita de muitos povoados. Quais comidas essas lenhas transmutaram, que pratos saborosos tantas mãos fizeram nesses fogões a lenha? Quando as espigas de milho sobravam para confecção de bonequinhas, eram

de milho cozido? bolo de fubá? ou do ato cultural de reunir famílias e amigos para fazer pamonha artesanalmente?

Nenhuma dessas respostas os relatos se ocuparão, mas são perguntas que percorrem os imaginários a fim de especular os atos culturais que atravessam as brincadeiras e os contextos sociais, nos quais as cursistas viveram.

Se no passado, em comparação ao estímulo ao consumo contemporâneo, a posse de brinquedos industrializados funcionava como indicador de poder aquisitivo, hoje, o fazer artesanal é ato de retomar ritos culturais e resgatar o tempo desarticulado de um trabalho seriado e alienante.

Há uma necessidade humana vigente de repensar sua relação com consumo e a produção de plástico, é possível em tempos de emergência climática, observar a valorização de pedagogias que restauram a relação da criança com os materiais naturais.

Neste sentido, podemos observar as bases ontogenéticas da constituição do homem que ao olhar para a natureza, produz ferramentas pelas quais vão possibilitar sua existência no mundo. Conforme postula Tiriba (2018, p. 43), as propostas educativas voltadas ao contato com a terra combatem o empobrecimento da experiência corporal gerado pelo confinamento urbano: "as crianças precisam do mundo natural para se constituírem como seres humanos integrais".

Se ao transformar o mundo natural a espécie humana é transformada por sua própria ferramenta (Vigotski, 2007), o legado das pedagogias que proporcionam um profundo contato com a natureza pode ser a consideração de que a existência e a criação humana estão condicionadas às coisas naturais, portanto, precisa atravessar a constituição subjetiva das crianças.

Relato 3 - Memória preservada e o vestidinho cheio de furos

No terceiro relato há uma preciosidade, um vestidinho conservado há mais de vinte anos. Com todo cuidado e zelo, a cursista expõe as dimensões estéticas do vestido, suas memórias, as

histórias de sua família, os rituais culturais que a forjaram, o cenário em que as roupas eram alinhadas com ferro de brasa.

Os objetos da cultura material infantil atuam como suportes físicos de transmissão cultural e constituição identitária através das gerações. De acordo com Benjamin (1984, p. 77), "para a criança, o brinquedo ou o objeto guardado não é um mero utensílio, mas um nó de relações com o passado, capaz de reativar tempos históricos inteiros". A preservação do vestidinho se torna um ancoradouro da memória coletiva e familiar, transforma o tecido em um documento histórico-cultural vivo das práticas cotidianas e culturais do passado.

Relato 5 - Espaços urbanos territórios das brincadeiras

O relato cinco expressa infâncias que quase não se percebe atualmente em centros urbanos. Há tempos e espaços em que as crianças, a depender do recorte regional e territorial, cada vez menos, brincam nas ruas, criam suas brincadeiras, seus próprios combinados, suas próprias regras, suas culturas de infância longe dos olhares dos adultos.

Essa dinâmica de quando as crianças ocupam os terrenos baldios que viram campinhos de futebol, as beiras dos riachos e córregos, as pedrinhas das ruas para criar suas brincadeiras, faz com que os espaços urbanos se tornem matéria de investigação infantil. As ruas, os territórios urbanos foram, pioneiramente, documentados no Brasil, por Florestan Fernandes, em seus estudos sociológicos sobre o folclore infantil da capital paulista. O autor conceitua os grupos e movimentos espontâneos de crianças espalhados pela cidade que gerenciam suas próprias normas de convivência fora dos olhares diretos dos adultos descritos como "trocinhas". Fernandes (2004, p. 238) assevera que, nesses espaços de dinâmicas horizontais, a criança "obedece às regras traçadas pelo grupo, como também propõe suas modificações, assimilando de forma ativa a vida social". A perda crônica desses espaços públicos de rua nas cidades modernas restringe a autonomia e a produção cultural própria da

infância, e cria a noção de que a cidade e seus espaços não foram feitos para habitar também as crianças.

Relato 6 - Quando eu me vejo neste brinquedo - sobre representatividade Étnico-Racial na Indústria do Brinquedo

O sexto relato apresentado expõe as características do brinquedo, que carregava em si a cor marrom, o que acarreta na noção dos poucos brinquedos da época que representavam as crianças negras. Os estudos no campo das relações raciais e da educação infantil apontam os severos impactos psicossociais dessa exclusão, bem como a lenta produção das indústrias em confeccionar e distribuir brinquedos que representassem a comunidade negra.

A presença de brinquedos que expressam a diversidade étnica da população nos processos de auto identificação é fundamental na estruturação da autoestima na infância. Segundo Bento (2012, p. 64), "o oferecimento de brinquedos e referenciais estéticos predominantemente brancos opera um silenciamento que inferioriza a identidade da criança negra". Pode-se destacar no encontro, a tertúlia da Geni, em que por meio dos seus escritos autobiográficos expõe as violências raciais que constituíram sua trajetória. A não representação das crianças negras em brinquedos, nos livros literários, nos materiais audiovisuais dentre esses, curtas de animação e filmes, são apenas algumas das camadas de como o racismo opera por meio da cultura infantil.

A introdução, mesmo que tardia de bonecas com traços e tons de pele negros atende a uma demanda histórica de reparação e de efetivação de uma educação antirracista, ratifica a pluralidade de corpos e identidades como protagonistas do universo das crianças.

Considerações finais

A análise densa e articulada dos relatos de memória apresentados pelas cursistas permitiu compreender a infância não

como uma categoria homogênea ou passiva, mas como um território plural de produção cultural, resistência e constituição de subjetividades. Ao resgatar as lembranças da infância por meio da cultura material, dos ritos cotidianos e das dinâmicas territoriais, o presente trabalho evidencia como os objetos e as práticas vividas no passado deixam marcas indeléveis na constituição de si, e coaduna com os sentidos de cultura que, segundo Pereira (2016, p. 48), "a cultura é, ao mesmo tempo, o mundo que se apresenta para nós e a forma como esse mundo nos diz quem somos nós".

As narrativas docentes reafirmam que as crianças ressignificam continuamente o mundo adulto, transformam o que consomem, o que preservam e o espaço onde habitam em autênticas expressões das culturas da infância.

As considerações que emanam deste estudo apontam para o fato de que olhar para as memórias da infância não constitui um mero exercício nostálgico. Trata-se de um ato político e epistemológico essencial para a formação docente.

Compreender como os recortes de raça, classe, gênero e território atravessam as brincadeiras, os objetos de afeto, o consumo e o direito à natureza, instrumentaliza os educadores a construírem práticas pedagógicas que respeitem a integridade das culturas da infância. Conclui-se que assegurar às crianças o direito de criar suas próprias formas de significação do mundo, em espaços seguros, plurais e conectados com a natureza, constitui o caminho indispensável para os processos de humanização, em que tornar-se humano é apropriar-se da cultura humana, um ato contínuo, um eterno devir.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-

322, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt. Acesso em: 5 jul. 2023.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas:** as infâncias de Manoel de Barros. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENTO, M. A. S. Identidade branca e negra na infância. *In*: CARREIRA, D. (org.). **Educação e relações raciais:** refletindo sobre algumas experiências. São Paulo: Ação Educativa, 2012, p. 59-72.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PEREIRA, R. R. Infância e Cultura. *In*: **Ser criança na educação infantil:** entre o ensinar e o aprender - Caderno 2. Brasília: MEC/SEB/DEP, vol. 3, 2016.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes de análise e desafios metodológicos. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (org.). **Estudos da Infância:** educação e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

VASCO, I. **Letras de carvão**. Ilustrações de Juan Palomino. Trad. Márcia Leite. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **Um convite à estética**. Trad. Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: o problema do ambiente na Pedologia. *In*: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Zoia Prestes,

Elizabeth Tunes e Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p. 71-92.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2018.

ESPAÇOS BRINCANTES E CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ProLEEI

Ana Carolina Alves
Lunara Martins Cardoso

Introdução

A proposta de organização de espaços brincantes apresentada, neste trabalho, insere-se no contexto das experiências formativas desenvolvidas no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), realizadas nos anos de 2024 e 2025. Especialmente no percurso de aprofundamento, a formação tensionou concepções naturalizadas sobre o lugar do brincar, da linguagem e da organização dos espaços na Educação Infantil, promovendo deslocamentos no modo como as práticas pedagógicas são concebidas e desenvolvidas.

As brincadeiras de faz de conta, compreendidas à luz da Psicologia Histórico-Cultural como atividade central no desenvolvimento infantil, constituem-se como espaços privilegiados de mediação, nos quais as crianças se apropriam de práticas culturais, entre elas a linguagem escrita, razão pela qual foram tomadas como foco desta proposta de intervenção.

Nesse contexto, o trabalho consistiu na criação de ambientes que potencializassem as experiências infantis, tomando o brincar como eixo estruturante e articulando-o à inserção das crianças nas práticas culturais, dentre elas a linguagem escrita. A proposta foi desenvolvida com crianças de uma turma de 4 anos de uma escola municipal de Uberlândia, por meio da organização de cantinhos brincantes — cozinha, cantinho com elementos da natureza e materiais não estruturados, com o objetivo de favorecer a imaginação, a autonomia, as interações sociais e a produção de sentidos.

A instituição atende crianças de até 4 anos e está localizada em um território marcado por vulnerabilidade social, o que reforça a importância de práticas pedagógicas, intencionalmente organizadas. O espaço disponível apresenta limitações, especialmente no que se refere à área externa, o que exige a reorganização criativa dos ambientes como estratégia para potencializar as experiências infantis.

Compreende-se que, na Educação Infantil, o desenvolvimento da linguagem escrita não se reduz ao ensino de códigos ou à exposição a seus elementos formais, mas se constitui na participação das crianças em práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, Baptista (2010) destaca a importância de garantir experiências em que a escrita esteja em uso, em contextos significativos, enquanto Smolka (2012) evidencia que a alfabetização se configura como um processo discursivo, no qual a criança se constitui como sujeito na e pela linguagem. Assim, a inserção das crianças na cultura escrita passa, necessariamente, pela articulação entre linguagem, interação e experiências vividas.

O ProLEEI e a construção do Trabalho de Percurso: formação, diagnóstico e intervenção pedagógica

A atividade desenvolvida configura-se como uma proposta de intervenção pedagógica, denominada Trabalho de Percurso, construída ao longo do processo formativo no âmbito do ProLEEI. Essa proposta não se constituiu como uma ação pontual, mas como resultado de um conjunto de estudos teóricos, observações sistemáticas e levantamento das necessidades das crianças no contexto da instituição. A partir desse movimento, identificou-se a necessidade de garantir que o brincar assumisse, de fato, o lugar de eixo estruturante das vivências na Educação Infantil, deslocando-se de uma posição periférica para o centro da organização pedagógica. Nesse sentido, a intervenção teve como objetivo não apenas ampliar as experiências das crianças, mas também favorecer a reflexão dos demais profissionais da escola acerca das

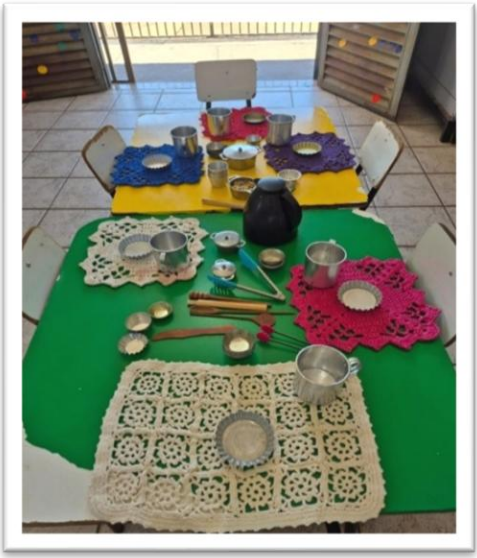
possibilidades do trabalho pedagógico orientado pelo brincar, especialmente no que se refere à sua articulação com a linguagem, a cultura e os processos de aprendizagem.

Inicialmente, organizou-se o ambiente com materiais diferenciados daqueles utilizados cotidianamente pelas crianças, buscando provocar novas formas de interação, exploração e criação.

Enquanto isso, as crianças permaneceram em outro espaço da escola, já tendo vivenciado parte da rotina diária, como a acolhida, a contagem dos presentes e a exploração do calendário. Esse momento prévio possibilitou a preparação intencional dos ambientes, de modo a favorecer a entrada das crianças em um espaço reorganizado e convidativo à exploração.

Foram estruturados três espaços distintos, cada um com intencionalidades específicas. O primeiro, denominado cantinho da cozinha, foi composto por utensílios de metal e madeira, além de alimentos secos, como arroz, feijão e macarrão. A escolha por materiais reais, em substituição ao plástico predominante no cotidiano da sala, visou enriquecer as experiências sensoriais e aproximar a brincadeira das práticas sociais vividas pelas crianças. Nesse espaço, as crianças mobilizaram intensamente o faz de conta, organizando ações como cozinhar, servir e alimentar, o que evidencia a presença de estruturas narrativas e de sequenciação de ações.

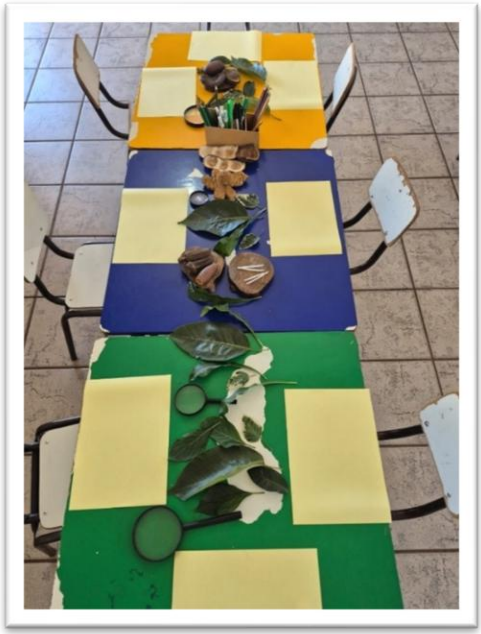
Figura 1: Cantinho da cozinha



Fonte: Acervo próprio, 2025.

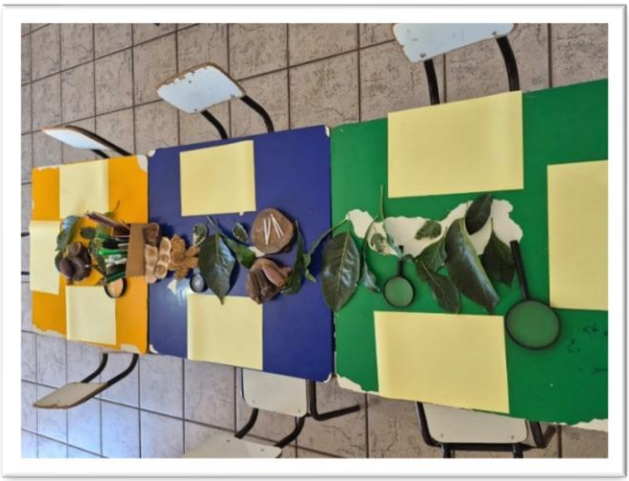
Figura 2: Crianças explorando





Fonte: Acervo próprio, 2025.

Figura 3: Cantinho Elementos da Natureza



Fonte: Acervo próprio, 2025.

O segundo espaço, cantinho dos elementos da natureza, foi organizado com folhas, sementes, lupas e materiais para registro gráfico, favorecendo a observação, a investigação e a construção de hipóteses. Ao desenhar, comparar e nomear os elementos explorados, as crianças produziram registros que, embora não convencionais, se aproximam das funções sociais da escrita, na medida em que operam como formas de representação e comunicação.

Figuras 4 e 5: Crianças explorando



Fonte: Acervo próprio, 2025.

O terceiro, cantinho dos materiais não estruturados, organizado no chão, reuniu tecidos, carretéis, rolhas e tampas, possibilitando uma brincadeira aberta, sem funções previamente definidas. A liberdade de criação e a multiplicidade de usos dos objetos favoreceram processos intensos de ressignificação, nos quais os materiais assumiam diferentes funções ao longo da brincadeira.

Figura 6: Cantinho Elementos não estruturados



Fonte: Acervo próprio, 2025.

Figuras 7 e 8: Crianças explorando





Fonte: Acervo próprio, 2025.

A organização desses cantinhos evidencia que o ambiente não é neutro, mas atua como mediador das experiências infantis, na medida em que convoca determinadas formas de ação, interação e produção de sentidos.

Ao retornarem à sala, as crianças receberam apenas a orientação de que poderiam explorar livremente os espaços. Observou-se que o cantinho da cozinha foi inicialmente o mais procurado, evidenciando o interesse das crianças por situações que remetem ao cotidiano. A circulação entre os espaços ocorreu de forma autônoma, sem conflitos, revelando a capacidade das crianças de organizar suas ações, negociar sentidos e construir coletivamente suas experiências.

No contexto das brincadeiras, a linguagem, especialmente a oral, desempenhou um papel central na organização das ações e das interações. As crianças nomeavam objetos, atribuíam funções, organizavam sequências e narravam situações, mobilizando formas discursivas socialmente construídas. Ainda que a escrita não tenha sido proposta de forma direta, ela se fez presente de maneira implícita, na medida em que as ações realizadas, como organizar, registrar, sequenciar e comunicar, correspondem a funções próprias da cultura escrita.

Nesse sentido, as brincadeiras de faz de conta configuram-se como espaço privilegiado de inserção das crianças na cultura escrita, pois nelas se articulam imaginação, linguagem e práticas sociais. Ao simular situações do cotidiano, as crianças participam de práticas que envolvem planejamento, organização e comunicação, elementos constitutivos das práticas de leitura e escrita.

Como aponta Geraldi (2011), a linguagem deve ser compreendida como prática social em uso, sendo na interação que os sujeitos produzem sentidos. Em diálogo, Vigotski (2007) evidencia que é na atividade social que a criança se apropria dos instrumentos culturais, entre eles a linguagem. Nessa mesma direção, Smolka (2012) reforça que a alfabetização se constitui como processo discursivo, e Baptista (2010) destaca a importância de garantir experiências em que a escrita esteja integrada às práticas significativas vividas pelas crianças.

A postura dos adultos durante a experiência constitui um elemento central de análise. A orientação de evitar intervenções diretivas possibilitou uma observação mais atenta dos processos

infantis, evidenciando a importância da escuta e da mediação sensível. Como destaca Corsaro (2011), as crianças não apenas reproduzem a cultura, mas a reinterpretam e recriam nas interações.

A experiência evidenciou que a organização intencional dos espaços, aliada à liberdade de ação das crianças, favorece não apenas o brincar, mas a inserção em práticas culturais complexas. O deslocamento autônomo entre os cantinhos explicita a capacidade das crianças de coordenar suas ações, atribuir sentidos nas interações e constituir experiências compartilhadas.

Ao mesmo tempo, o trabalho revelou desafios importantes, especialmente relacionados à organização do tempo e à dinâmica institucional. A necessidade de interromper a atividade em função da rotina escolar evidencia o descompasso entre os tempos institucionais e os tempos da infância, frequentemente marcados por maior continuidade e aprofundamento das experiências.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do adulto. A redução de intervenções diretivas possibilitou um deslocamento na prática docente, favorecendo uma postura de observação e escuta, fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem das crianças.

Considerações finais

A experiência desenvolvida evidencia que a organização de espaços brincantes, quando orientada por uma intencionalidade pedagógica clara, potencializa o envolvimento das crianças e amplia suas possibilidades de ação, interação e produção de sentidos. Mais do que favorecer o brincar, tais propostas possibilitam a inserção das crianças em práticas culturais, nas quais a linguagem ocupa lugar central.

Nesse contexto, destaca-se que o desenvolvimento da linguagem escrita, na Educação Infantil, não se dá por meio de sua antecipação formal, mas pela participação das crianças em práticas sociais significativas. As experiências com os cantinhos evidenciam

que essas práticas podem emergir de forma integrada ao brincar, especialmente no âmbito do faz de conta e da investigação.

A experiência também aponta para a necessidade de repensar a organização dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas, de modo a garantir maior continuidade e profundidade às vivências das crianças.

Nesse sentido, reafirma-se que as brincadeiras de faz de conta, ao se configurarem como atividade fundamental no desenvolvimento das crianças, potencializam processos de apropriação da linguagem escrita, na medida em que articulam imaginação, interação e práticas sociais, o que justifica sua centralidade na proposta de intervenção desenvolvida.

Por fim, reafirma-se que os deslocamentos observados nas práticas pedagógicas estão diretamente relacionados aos processos formativos vivenciados no âmbito do ProLEEI. Nesse percurso, a formação continuada, 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. **Crianças e escrita:** experiências e práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

O PASSAPORTE DA LEITURA: LER, CIRCULAR E TRANSFORMAR

Geise Martins
Sílvia Patrícia Pereira
Simene Gonçalves Coelho

O dia em que a literatura pede passagem...

No cotidiano da Educação Infantil, práticas já incorporadas à rotina podem ganhar novos sentidos. Pequenos movimentos, provocados pela escuta das crianças e pela reflexão sobre a prática pedagógica, transformam experiências aparentemente simples em potentes caminhos formativos.

Foi nesse movimento que, em uma turma de crianças, a literatura pediu passagem. Aos poucos, deixou de ocupar apenas o lugar de atividade prevista na rotina para constituir-se como experiência viva de circulação de narrativas, imaginação e autoria compartilhada. Essa experiência foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil, situada no estado de Minas Gerais, no município de Uberlândia, localizada na região Norte da cidade. Uma instituição de caráter confessional, que mantém parceria com a rede municipal de ensino de Uberlândia. A qual atende crianças desde a creche até o 5º ano do Ensino Fundamental, dispondo estruturalmente de espaços diversificados, com área verde, pátio, horta, parque, quadra e biblioteca, favorecendo diferentes experiências educativas.

O projeto *Passaporte da Leitura* surgiu nesse contexto como uma proposta pedagógica construída a partir dos estudos desenvolvidos no ProLEEI. A iniciativa buscou incentivar o empréstimo semanal de livros de literatura infantil, promovendo encontros entre crianças e familiares, em torno da experiência literária. Mais do que ampliar o acesso aos livros, o projeto abriu

espaço para que as histórias atravessassem os muros da escola, circulassem pelas casas e retornassem carregadas de memórias, conversas, afetos e novos sentidos produzidos coletivamente.

Uma experiência que emergiu no contexto do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI), do qual participamos como professoras formadoras. Uma proposta pedagógica, desenvolvida com uma turma do primeiro período da Educação Infantil, com uma sala composta por 25 crianças de quatro anos de idade.

Nas atividades de percurso formativo, buscamos reconhecer, no interior das experiências vividas, um problema de caráter micro que pudesse orientar as ações a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2024. Identificamos a necessidade de ampliar a exploração pedagógica intencional, por meio da literatura, no sentido de oportunizar encontros das famílias com momentos de leitura literária compartilhada com as crianças. Assim como menciona Teresa Colomer (2007, p. 106), "a leitura compartilhada é a base da formação de leitores", evidenciando a importância das experiências leitoras construídas nas relações entre crianças, adultos e livros.

Embora tais momentos já integrassem a rotina escolar, percebeu-se que suas reverberações poderiam ser mais intensamente acolhidas, estendidas e significadas, tanto no espaço escolar quanto no ambiente familiar.

Em resposta a essa problemática, foi elaborada uma proposta de circulação semanal de livros de literatura infantil das crianças com suas famílias. A dinâmica consistia no envio dos livros (escolhidos pelas próprias crianças) às quintas-feiras e em sua devolução na segunda-feira subsequente. Tal iniciativa teve como objetivo favorecer a entrada da literatura infantil no contexto familiar de maneira leve e significativa, possibilitando a construção de momentos de acolhimento, vínculo e partilha entre a criança e seus familiares.

É importante destacar que o curso de formação ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) constituiu-se como um importante disparador para a realização de uma observação mais

atenta e sensível do cotidiano das crianças na escola. A partir dos conhecimentos construídos nos momentos formativos do ProLEEI, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)[1], especialmente, nos encontros iniciais com a formadora estadual[2], foram realizadas reflexões sistemáticas acerca da construção do trabalho de percurso, com vistas à identificação de demandas emergentes no contexto da prática educativa. O CNCA estabelece princípios de promoção da equidade na educação, considerando aspectos: sociais, regionais, econômicos, étnico-raciais e de gênero. Embora, a política seja centrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela incorpora princípios teóricos que advogam um processo de alfabetização articulado com o contexto particular da Educação Infantil, de modo a influenciar significativamente as práticas de leitura e escrita nessa etapa importante da Educação Básica, uma vez que atende a primeira infância, fase crucial para a formação humana.

É necessário compreender a inserção da Educação Infantil no âmbito do CNCA, considerando seu papel central no processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, desde muito pequenas. Vale destacar que este não é antecipar processos metodológicos sistematizados de aquisição do sistema de escrita alfabético, ou mera preparação para a alfabetização. Trata-se de oportunizar a ampliação do repertório cultural, da linguagem oral

[1] O CNCA é uma política pública colaborativa, lançada em junho de 2023, pelo Ministério da Educação (MEC) e firmada entre os entes federativos, como forma de ampliar a cooperação entre estados e municípios, tendo como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[2] O ProLeei é uma política nacional, mas funciona de forma descentralizada, em regime de colaboração entre União, estados, municípios e universidades. Por isso, cada região do país tem suas próprias formadoras estaduais. Ou seja, por homologia de processo em que as universidades federais preparam as formadoras estaduais, estas formam as municipais que, por sua vez, formam as/os professoras/es cursistas. Garantindo coerência entre teoria e prática, fortalecendo uma formação docente mais significativa e alinhada às experiências reais de aprendizagem na Educação Infantil.

e escrita e, principalmente, de garantir o acesso à literatura, que aqui se estabelece como um direito das crianças.

Reconhecendo-as como sujeitos de direitos à educação pública de qualidade, que deve ocorrer em ambientes coletivos de aprendizagem e ser desenvolvida por profissionais capazes de articular experiências enriquecedoras, reafirmando o compromisso com uma educação que respeita e valoriza as infâncias em sua integralidade.

Com objetivo principal, de fortalecer práticas pedagógicas que promovam o encontro das crianças com a cultura escrita desde os bebês, partindo do princípio de que a leitura e a escrita, nessa etapa da Educação Básica, devem ser vivenciadas em contextos significativos, nos quais a literatura, as narrativas e as múltiplas linguagens ocupem o lugar central no cotidiano das crianças.

Nesse sentido, o ProLeei convida as/os professoras/es a investigarem suas próprias práticas, identificando desafios pedagógicos situados no cotidiano da sala de aula e construindo, a partir deles, percursos de reflexão e intervenção. Foi nesse movimento investigativo que identificamos um desafio específico real. Embora a leitura literária estivesse presente nas atividades cotidianas da turma, percebemos a necessidade de ampliar as experiências decorrente desses momentos, especialmente no que se refere à participação das famílias nas práticas de leitura compartilhada.

Tal inquietação dialoga diretamente com o que orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ao afirmar que, na Educação Infantil, as experiências com a linguagem escrita devem ocorrer em situações sociais significativas, nas quais as crianças tenham oportunidade de participar de práticas culturais de leitura e de escuta de textos literários.

Conforme destaca a BNCC (2017), é fundamental que as crianças "convivam com diferentes portadores textuais e participem de situações em que a leitura e a escrita façam sentido em suas vidas" (Brasil, 2017). Dessa forma, a literatura assume papel essencial ao favorecer o contato com a imaginação, a

sensibilidade estética e a ampliação das formas de expressão e interpretação do mundo.

A partir dessa perspectiva, compreendemos a literatura não como um recurso didático voltado à antecipação de processos de alfabetização, mas como experiência cultural, estética e afetiva, capaz de mobilizar a curiosidade, a imaginação e o pensamento das crianças, pois,

> Cabe à Educação Infantil ampliar as experiências culturais das crianças, socializando os seus saberes e conhecimentos e disponibilizando outros, favorecer a expressão das crianças em todas as formas, valorizando as diferentes linguagens. A linguagem escrita faz parte do contexto educativo, é uma entre as outras" (Brasil, 2017, p. 9).

Enfatizando que nessa etapa da Educação Básica deve-se assegurar condições para que as crianças tenham acesso a diferentes manifestações da cultura, entre elas a literatura, reconhecendo-as como sujeitos de direitos que produzem sentidos e constroem conhecimentos nas interações com os outros e com o mundo (Brasil, 2017).

Conhecendo o projeto...

Cotidianamente, as histórias apareciam nas rodas de leitura, nas conversas diárias, nas brincadeiras simbólicas e nas narrativas inventadas pelas próprias crianças. Esses momentos configuravam-se como espaços privilegiados de interação verbal e construção de sentidos. À luz das contribuições de Bakhtin (2011), compreendemos que a linguagem é essencialmente dialógica, constituindo-se na relação com o outro, em um processo contínuo de enunciação e resposta. Nesse sentido, a roda de conversa afirmava-se como um dispositivo pedagógico que materializava o dialogismo, ao possibilitar que as crianças assumissem a posição de

sujeitos da linguagem, produzindo, negociando e ressignificando sentidos coletivamente.

Nesse contexto, os livros circulavam pela sala, eram escolhidos, revisitados e comentados pelas crianças, compondo um ambiente em que a palavra literária se tornava parte viva da experiência cotidiana. A literatura deixava de ocupar apenas o lugar de atividade planejada para integrar as relações, as brincadeiras e os modos de expressão infantis.

Entretanto, ainda que a literatura estivesse fortemente presente no cotidiano da turma, sua circulação permanecia, em grande medida, restrita ao espaço escolar. Essa percepção fez emergir uma inquietação: de que maneira seria possível ampliar os percursos da literatura para além da sala de aula, fortalecendo vínculos afetivos e culturais em torno da leitura também no contexto familiar?

Foi desse movimento reflexivo que nasceu o projeto "Passaporte da Leitura", uma proposta voltada ao empréstimo semanal de livros de literatura infantil, para leitura em casa, buscando promover momentos de encontro entre crianças e familiares em torno das narrativas, da imaginação e da experiência estética compartilhada.

Inspiradas na ideia simbólica da viagem, apresentamos às crianças a metáfora de que cada livro poderia levá-las a percorrer diferentes mundos imaginários. Assim, criamos um passaporte no qual eram registrados os momentos de ida e retorno dos livros, ao levar o livro para casa, a criança recebia o carimbo "boa viagem"; ao devolvê-lo na semana seguinte, o passaporte era marcado com "seja bem-vindo de volta".

Um aspecto importante da proposta foi a decisão de não solicitar registros formais das leituras realizadas em casa, buscando preservar o caráter da literatura como experiência de fruição estética e evitar práticas didatizantes que pudessem transformar esse momento em tarefa escolar.

O objetivo consistia em favorecer experiências significativas de encontro com a literatura, nas quais o livro pudesse ocupar o

lugar de companheiro de imaginação, conversa e partilha entre crianças e familiares.

Contudo, como frequentemente acontece na Educação Infantil, o percurso pedagógico tomou direções inesperadas a partir das próprias iniciativas das crianças. Durante as rodas de leitura e as conversas sobre as histórias, as crianças começaram a criar personagens, imaginar cenas e inventar novas narrativas. Em determinado momento, após ouvirem uma pequena história construída pela professora a partir das observações do cotidiano da turma, surgiu entre elas o desejo de produzir um filme inspirado nas histórias que estavam sendo vividas e inventadas coletivamente.

Esse movimento transformou a experiência inicial voltada à circulação de livros em um processo mais amplo de criação de narrativas, no qual as crianças passaram a assumir o papel de autoras, personagens e protagonistas de uma história coletiva que culminou na produção de um filme realizado pela turma. É justamente esse percurso, da circulação dos livros entre escola e família à criação coletiva de um filme pelas crianças, que orienta as reflexões apresentadas neste capítulo.

Ao narrar e analisar essa experiência, buscamos evidenciar como a literatura, quando integrada de forma sensível ao cotidiano da Educação Infantil, pode tornar-se em potente território de encontro entre imaginação, linguagem e autoria infantil. Foi nesse contexto que, em determinado momento, a literatura pediu passagem e costurado às experiências infantis, as crianças apontam novas rotas de aprendizagens, por meio de novas linguagens, construindo um percurso formativo potente, com protagonismo infantil, escuta cuidadosa e respeito às infâncias.

No contexto pedagógico, entendemos a leitura do mundo pela perspectiva de Freire (2011), sendo que, "precede a leitura da palavra". Essa afirmação significa que, antes mesmo de aprender a ler textos escritos, a criança ou qualquer pessoa ainda não alfabetizada formalmente, já interpreta o mundo ao seu redor, por meio das experiências, das relações, da cultura e da linguagem oral.

Isso implica dizer que os processos de leitura se iniciam a partir das vivências dos sujeitos, considerando os conhecimentos que as crianças trazem consigo.

Assim, quando a escola promove práticas que favorecem o desenvolvimento da linguagem das crianças, como as rodas de conversa, a contação de histórias, a organização e exploração do ambiente e a inserção da literatura como direito fundamental, ela está justamente ampliando essa leitura de mundo, pois trata-se de práticas sociais e interativas, nas quais cada texto é atravessado por múltiplas vozes e interpretações, que se entrelaçam no encontro entre leitores.

O "passaporte da leitura" se apresenta como um dispositivo gerador de um movimento dinâmico, em que os livros circulam, vão e voltam, transformando-se e sendo transformados pelas experiências, discursos e vivências que emergem no coletivo. Nesse processo simbólico de ir e vir entre as crianças e suas famílias, os livros voltam carregados de experiências, emoções e significados construídos coletivamente.

Sendo que essa potência simbólica do dispositivo tornou-se mais evidente em uma das rodas de conversa, quando, ao serem questionadas sobre como seria essa viagem proporcionada pelos livros, Liz (4 anos), que no início do ano letivo se mostrava uma criança tímida, respondeu: "É uma viagem na imaginação", apontando para a própria cabeça.

A enunciação de Liz revela uma compreensão sensível e significativa da leitura literária como experiência imaginativa, subjetiva e simbólica. Essa fala, em sua densidade poética, permite reconhecer que o projeto não apenas organizou uma ação de empréstimo de livros, mas instaurou condições para que a criança elaborasse sentidos sobre o ato de ler, aproximando literatura, imaginação e experiência.

Nesse percurso, o projeto passa a se constituir como uma prática eminentemente social e dialógica, na qual a produção de sentidos ocorre na relação entre sujeitos historicamente situados. Nesse sentido, o diálogo, a escuta e a circulação de diferentes

perspectivas configuram-se como elementos estruturantes do processo de significação, possibilitando que a linguagem se efetive como instrumento de mediação do pensamento e do desenvolvimento humano, conforme a perspectiva de Lev Vygotsky (1998). Esse movimento contribui para a constituição de sujeitos mais sensíveis às interações sociais e mais participativos na produção de sentidos no mundo.





Nesse sentido, optou-se por não solicitar registros formais ou atividades devolutivas após a leitura, uma vez que o foco da ação residia menos na comprovação da atividade realizada e mais na promoção da experiência estética e relacional mediada pelo livro literário. Desde sua concepção, buscou-se garantir que todo o processo fosse vivenciado com as crianças, de modo que elas não ocupassem apenas o lugar de destinatárias da proposta, mas de participantes ativas em sua construção e realização. Nessa perspectiva, a elaboração da bolsa, suporte destinado a transportar o livro e o passaporte, constituiu-se como uma etapa significativa

do percurso, pois permitiu às crianças acompanhar e participar da materialização concreta do projeto.

Do mesmo modo, a escolha dos livros a serem levados para casa foi realizada com a participação das crianças, valorizando seus interesses, preferências e vínculos com as obras literárias disponíveis. Disponibilizamos, sobre as mesas, 30 obras literárias para que as crianças pudessem escolher livremente, garantindo que até a última delas ainda tivesse mais de uma opção de livro. Esse movimento foi acompanhado pela assinatura em fichas de empréstimo, prática que, para além de sua função organizacional, favoreceu a inserção das crianças em uma cultura de cuidado, responsabilidade e pertencimento em relação ao livro e ao circuito de leitura.





O preenchimento do passaporte ficou sob responsabilidade da família, com a orientação de que esse momento fosse compartilhado com a criança. Tal escolha reforça a compreensão de que a mediação da leitura literária, na primeira infância, se constitui como experiência relacional, na qual o adulto exerce papel fundamental ao criar condições de escuta, proximidade e fruição conjunta da obra literária.

Desse modo, o Passaporte da Leitura, articula materialidade, mediação, simbolização e vínculo, promovendo a circulação da

literatura infantil entre escola e família e ampliando as possibilidades de encontro da criança com a arte da palavra. Uma bolsa de tecido cru foi costurada pela mãe da professora, sendo a mesma pintada com um desenho feito pelas crianças. A vivência compartilhada com as crianças e com suas famílias de forma integrada no processo foi fundamental, desde a preparação da bolsa, a escolha dos livros e o registro do empréstimo até o retorno da obra à escola, evidencia que a proposta extrapola uma ação pontual de empréstimo literário.

Trata-se, antes, de uma experiência formativa que insere a criança em práticas culturais de leitura, cuidado e pertencimento, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo. Nessa direção, o projeto assume relevância não apenas por favorecer o acesso ao livro, mas por produzir condições para que a leitura literária seja experimentada como acontecimento estético, relacional e humanizador, especialmente no contexto da primeira infância.

Circulação dos livros literários entre escola e família

Às quintas-feiras, as crianças escolhiam os livros, realizavam o carimbo do passaporte literário e, em seguida, colocavam o livro e o passaporte na sacola, guardando-os na mochila para levá-los para casa. Sendo as segundas-feiras subsequentes, o momento em que "retornavam de viagem" com os livros, com suas experiências vividas durante a leitura em família. Em roda de conversa, as crianças eram convidadas a falar sobre a experiência literária vivida em família, em um contexto marcado pela valorização da palavra infantil. De imediato demonstravam o desejo em narrar como aconteceu a experiência: quem realizou a leitura, de que modo a história foi compartilhada e quais impressões a obra lhes havia despertado.

Esses momentos revelavam-se particularmente fecundos, uma vez que articulavam memória, afetividade, imaginação e linguagem em um processo indissociável de constituição subjetiva e produção de sentidos. À luz de Vygotsky (1998), compreende-se que tais interações se inscrevem no campo das mediações

simbólicas, nas quais a linguagem desempenha função estruturante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, possibilitando que as experiências vividas sejam ressignificadas no plano da consciência. Evidenciando assim a passagem do vivido ao significado, mediada pela interação social e pelo uso da linguagem como instrumento cultural.

Desse modo, o encontro com a literatura no espaço familiar emerge como experiência formativa que integra emoção, pensamento e linguagem na constituição do sujeito leitor. Demarcando que o retorno dos livros à escola não se configurava como simples devolução de um objeto emprestado, mas como reingresso de experiências que se tornavam partilháveis no coletivo da turma. Um dos eixos centrais do projeto consistia na escuta atenta e sensível das crianças, compreendida como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico com a literatura na primeira infância.

Nesse sentido, a escuta à criança com qualidade, empatia e respeito ao seu tempo de elaboração e expressão, acerca das leituras vividas em casa não se restringiam a um único momento, mas se estendiam ao longo da semana, conforme o desejo e a disponibilidade das crianças para compartilhar suas experiências. Sendo que a maioria das crianças manifestava o desejo em compartilhar a leitura literária experienciada com a família.

Em muitos casos, além de relatarem, faziam o reconto da história diante dos colegas, mostrando as imagens, dizendo trechos da narrativa e, por vezes, ensaiavam a leitura a seu modo, revelando satisfação, entusiasmo e envolvimento com a obra. Esses movimentos podem ser compreendidos à luz de Abramovich (1997), que destaca que, "ler histórias em imagens também é uma forma de leitura, de descoberta e de criação de sentidos", valorizando o protagonismo infantil na construção das narrativas. Recorremos a Bajard (2007), para quem a leitura na infância constitui uma prática de interação sensível e significativa com o objeto livro, anterior à decodificação convencional do sistema escrito.

Nessa perspectiva, a criança não apenas "lê" no sentido estritamente técnico, mas estabelece uma relação ativa com o texto,

mobilizando imagens, memórias e experiências para construir sentidos próprios. Ao recontar histórias, explorar ilustrações e ensaiar leituras, ela evidencia um processo de apropriação simbólica da obra, no qual o livro se torna mediador de expressão, linguagem e prazer estético. Assim, tais práticas revelam a leitura como experiência multimodal e subjetiva, em que o envolvimento afetivo e a participação ativa da criança são constitutivos do próprio ato de ler.

Tais movimentos evidenciam que a leitura literária, quando acolhida em uma perspectiva dialógica, ultrapassa o instante da escuta e se prolonga em gestos de retomada, narração, interpretação e produção de sentidos. As experiências de circulação dos livros entre escola e família produziram repercussões afetivas, simbólicas e narrativas bastante significativas no cotidiano da turma. Frequentemente, as crianças traziam memórias da leitura realizada em casa, associando a história à presença de familiares, às emoções despertadas durante a leitura e às imagens que mais lhes chamaram a atenção. No entanto, mais do que rememorar, elas deram significado à experiência no espaço coletivo da sala através de suas narrativas.

Assim, o projeto não apenas incentivou o gosto pela leitura em família, mas também ampliou a compreensão sobre o que significa ler, valorizando as múltiplas linguagens e fortalecendo a formação de leitores desde a infância.

Esses episódios permitem compreender que a circulação dos livros literários entre escola e família não promove apenas o acesso ao objeto livro, mas produz um campo ampliado de experiências em que as crianças recordam, narram, compartilham, reelaboram e ressignificam aquilo que viveram por meio da literatura. Nesse movimento, a leitura literária adquire densidade afetiva e simbólica, tornando-se experiência que convoca a memória, a imaginação, a oralidade e a relação com o outro. Demarcando o entrelaçamento entre infância, linguagem e formação humana.

Da leitura compartilhada à criação coletiva

O projeto *Passaporte da Leitura* nasceu do desejo de transformar a leitura em uma experiência viva, significativa e autoral para as crianças. Mais do que um momento de escuta, a proposta costurou-se ao desejo das crianças em ampliar o percurso do aprendizado, em que cada história lida se tornasse ponto de partida para novas criações, culminando na produção de um filme construído coletivamente. Liz (4 anos), uma criança que tem acesso à cultura e à arte em casa, trouxe o questionamento à professora, porque não fazemos um filme?







Tudo começou com as práticas de leitura compartilhada desembocando em momentos profícuos de relação dessa prática da linguagem a outras formas de linguagens. Perguntas como "E se a história tivesse outro final?" ou "Como seria esse personagem no nosso mundo?" abriram espaço para que a imaginação das crianças ganhasse centralidade e se misturasse aos sentidos e significados produzidos por elas, ao amalgamar com suas experiências pessoais.

Assim, a ideia do filme não surgiu de forma impositiva, mas como desdobramento espontâneo do envolvimento das crianças com a literatura, a arte e a vida, evidenciando um processo de produção de sentidos construído no coletivo. Tal movimento está em consonância com os princípios do ProLEEI, que compreende a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura, capaz de expressar-se por múltiplas linguagens e de atribuir significados às experiências vividas. No ProLEEI, literatura, arte e vida se entrelaçam porque: a literatura dialoga com as experiências vividas pelas crianças; a arte permite ressignificar essas experiências de forma expressiva; a vida fornece o repertório concreto que dá sentido às narrativas.

Desse modo, a criação do filme pode ser compreendida como uma experiência estética e culturalmente situada, na qual a linguagem audiovisual se constitui como extensão das práticas de leitura e expressão já vivenciadas, ampliando os modos de narrar, interpretar e significar o mundo no contexto da Educação Infantil.

À medida que as ideias surgiam, iniciava-se um rico processo de negociação, escolhas e decisões coletivas. As crianças discutiam quais elementos das histórias mais gostavam, quais personagens gostariam de recriar e que tipo de narrativa queriam construir. Esse movimento exigiu escuta, respeito às opiniões e construção de acordos, fortalecendo o senso de pertencimento ao projeto.

A construção do roteiro foi um momento, especialmente significativo. Com mediação, as crianças organizaram suas ideias em sequência, definindo início, meio e fim da história. Os personagens foram criados a partir de referências das leituras, mas também de experiências pessoais e imaginação. A narrativa, portanto, tornou-se uma produção híbrida: ao mesmo tempo inspirada na literatura e profundamente autoral. Nesse processo, a imaginação assumiu papel central como força organizadora do trabalho pedagógico. Não se tratava apenas de "fantasiar", mas de estruturar pensamentos, criar conexões e dar sentido às experiências vividas. A imaginação orientou escolhas estéticas, narrativas e até mesmo práticas, como a definição de cenários e figurinos.

O protagonismo infantil tornou-se visível em todas as etapas. As crianças participaram ativamente da criação dos figurinos, da definição dos personagens e da atuação. Escolheram cores, materiais, estilos e contribuíram com ideias sobre como cada personagem deveria se comportar. Esse envolvimento ampliou o engajamento e fortaleceu a identidade do grupo com o projeto.

A confecção de figurinos e objetos cênicos foi outro momento de grande riqueza. As crianças experimentaram, criaram e resolveram problemas concretos, desenvolvendo habilidades de criação e senso estético. Tudo isso com apenas alguns panos que utilizavam em momentos de brincadeiras. Cada peça produzida

carregava significado, pois estava diretamente ligada à história construída por elas, transformando-se em capa, saia ou cobertor. Durante os ensaios e gravações, o trabalho com corpo, voz, gestos e expressões ganhou destaque. As crianças exploraram diferentes formas de se expressar, experimentando entonações, movimentos e emoções. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento da comunicação, da expressividade e da confiança.

O papel do adulto foi o de mediador, alguém que escuta, organiza e sustenta o processo sem retirar das crianças o protagonismo. Coube ao educador criar condições para que as ideias emergissem, auxiliar na sistematização das propostas e garantir que todas as vozes fossem ouvidas. A mediação foi essencial para transformar as ideias em ações concretas, respeitando o tempo e o ritmo do grupo.

Ao final, o projeto revelou crianças como autoras, atrizes e produtoras culturais. Elas não apenas consumiram histórias, mas criaram, interpretaram e compartilharam suas próprias narrativas. O *Passaporte da Leitura* mostrou que, quando a leitura é vivida de forma significativa, ela se torna ponto de partida para experiências criativas, colaborativas e profundamente transformadoras.

Esse percurso reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a imaginação e o protagonismo infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da cultura.

O filme como síntese estética e pedagógica

O filme produzido com as crianças não se configura como um produto final acabado, mas como expressão de um processo vivido, tecido coletivamente ao longo das experiências de leitura, escuta, imaginação e criação. Mais do que resultado, ele se constitui como registro sensível das interações, das narrativas construídas e das formas singulares pelas quais as crianças se apropriam da linguagem.

Nesse sentido, o audiovisual emerge como uma síntese estética e pedagógica: estética, por traduzir em imagens, sons, gestos e

ritmos à potência criadora da infância; pedagógica, por revelar os caminhos percorridos no processo da alfabetização, não restrita à decodificação, mas entendido como produção de sentidos.

O filme evidencia que, mesmo aos quatro anos, as crianças já elaboram narrativas complexas, mobilizando repertórios simbólicos oriundos da literatura, da cultura e de suas experiências cotidianas. A leitura, nesse contexto, não aparece como habilidade técnica, mas como prática cultural viva, atravessada por imaginação, emoção e autoria.

Além disso, o processo de criação audiovisual amplia as possibilidades de expressão infantil, permitindo que diferentes linguagens, verbal, corporal, visual, coexistam e se complementem. Isso é especialmente significativo na Educação Infantil, onde o pensamento se organiza de forma multimodal.

As repercussões do projeto ultrapassaram a sala de aula. Na turma, observou-se maior engajamento com os livros, ampliação do repertório narrativo e fortalecimento da escuta entre pares. Na escola, o projeto provocou deslocamentos nas concepções sobre o trabalho com literatura, evidenciando a potência de propostas menos diretivas e mais abertas à autoria infantil. Já as famílias passaram a reconhecer novas formas de expressão das crianças, valorizando suas narrativas e participando mais ativamente dos processos educativos. Assim, o uso da linguagem audiovisual se revela não como recurso acessório, mas como potente mediador na construção de experiências significativas com leitura e escrita na infância.

Análises e reflexões: o que essa experiência nos ensina

A experiência desenvolvida aponta para importantes contribuições no trabalho com literatura na Educação Infantil. Em primeiro lugar, reafirma-se a literatura como espaço de encontro, imaginação e produção de sentidos, e não como instrumento pedagógico utilitarista.

Ao possibilitar que as crianças criem, reinventem e encenem histórias, o projeto evidencia a estreita relação entre leitura, autoria e

constituição da subjetividade. As crianças não apenas escutam histórias, elas se tornam autoras, reinterpretando narrativas e imprimindo nelas suas marcas, desejos e visões de mundo. A criação coletiva do filme pode ser entendida como atividade simbólica complexa, na qual as crianças operam na zona de desenvolvimento proximal, ampliando suas capacidades por meio da interação.

Do ponto de vista da docência, a experiência evidencia uma formação que se constrói na prática, na escuta e na abertura ao inesperado. A/O professor(a) deixa de ocupar o lugar de transmissor de conteúdos para assumir uma postura investigativa, sensível às produções infantis e capaz de sustentar processos criativos.

Esse deslocamento exige também uma revisão das concepções de planejamento, avaliação e currículo, valorizando percursos, processos e experiências em detrimento de resultados padronizados.





Quando as crianças contam suas próprias histórias...

Retomando os objetivos deste trabalho, o projeto buscou compreender e potencializar as relações entre leitura, escrita e

autoria na Educação Infantil, tomando o audiovisual como linguagem mediadora. Os resultados apontam para a importância de reconhecer a literatura como direito das crianças, direito à escuta, à imaginação, à criação e à participação em práticas culturais significativas. Mais do que formar leitores no sentido técnico, trata-se de formar sujeitos que se reconhecem como produtores de cultura.

Nesse contexto, o protagonismo infantil se consolida como princípio fundamental, que deve atravessar não apenas práticas pedagógicas, mas também políticas públicas voltadas à infância. Garantir espaços em que as crianças possam narrar, criar e se expressar é condição para uma educação verdadeiramente democrática.

Por fim, este trabalho não pretende oferecer um modelo a ser replicado, mas inspirar práticas sensíveis, abertas à escuta e à singularidade de cada contexto. A experiência aqui relatada convida educadores e educadoras a reconhecerem, nas crianças, não futuros leitores, mas leitores e autores já em pleno exercício de suas capacidades.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB/DEP, 2016. 128 p. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 5).

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FAZ DE CONTA, LINGUAGEM E PRÁTICAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Meirinês Severino de Oliveira

Introdução

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, considerando suas múltiplas linguagens, formas de expressão e modos de conhecer o mundo. Nessa perspectiva, as experiências pedagógicas devem valorizar o brincar, a imaginação, a exploração de materiais e a construção de significados, elementos fundamentais para que as crianças elaborem sentidos sobre si, sobre o outro e sobre as práticas sociais que as cercam. De acordo com Janiaski (2019), a curiosidade que move o aprendizado, é através do brincar e do se encantar que a criança pequena se descobre e descobre o mundo à sua volta, por meio da qual as crianças produzem cultura, comunicam-se, expressam desejos, constroem conhecimentos e resinificam elementos do cotidiano.

A compreensão da linguagem escrita, no âmbito da Educação Infantil, exige seu reconhecimento como prática social, histórica e cultural, e não apenas como sistema de representação gráfica. Nessa direção, os estudos desenvolvidos no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI)[1] enfatizam que as crianças se apropriam da escrita, a partir de sua inserção em situações reais de uso, nas quais ler e escrever respondem a

[1] O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) é uma ação formativa vinculada ao Ministério da Educação (MEC), voltada à formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil, com foco nas práticas de oralidade, leitura e escrita desenvolvidas com crianças pequenas, compreendendo a linguagem como prática social, cultural e interativa.

necessidades comunicativas concretas. Assim, a escrita não se configura como etapa posterior ao brincar, mas como dimensão constitutiva das experiências vividas, sendo mobilizada pelas crianças na produção de sentidos, na organização das interações e na participação em práticas culturais.

Considerando tais princípios, a organização intencional do espaço pedagógico, articulada ao faz de conta e às práticas sociais, amplia o repertório cultural das crianças e potencializa a construção de aprendizagens significativas. Nesse contexto, a criação de um ambiente de brincadeira inspirado em situações do cotidiano configurou-se como um espaço de investigação, simbolização e produção de sentidos, no qual as crianças puderam participar de práticas de linguagem que envolvem a leitura e a escrita em suas funções sociais.

> A oralidade e a escrita são duas modalidades da linguagem verbal, que se organizam em palavras e textos, constituindo-nos como pessoas, individual e socialmente. Por meio da linguagem verbal, criamos, compomos e recompomos a realidade e a nós mesmos. A linguagem é marca dos seres humanos, aproximando-os e afastando-os de diferentes formas, já que tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita nos formam e encorpam de variadas maneiras, sendo utilizadas de diferentes modos também (Brasil,2016).

A oralidade e escrita constituem o sujeito individual, e socialmente, dialoga com o brincar, especialmente na Educação Infantil. Nas interações lúdicas, as crianças experimentam a linguagem, criam narrativas, negociam sentidos e expressam modos de compreender o mundo. Assim, o brincar torna-se um espaço privilegiado para que oralidade e escrita se desenvolvam de forma integrada, permitindo que as crianças construam e reconstruam a realidade por meio da imaginação, da palavra e do gesto.

Ao transformar a sala de aula em um ambiente inspirado no universo do trabalho, busca-se favorecer não apenas o envolvimento lúdico das crianças, mas também sua aproximação

com práticas culturais presentes na vida adulta, permitindo que formulem hipóteses, elaborem narrativas e participem de forma ativa da construção do conhecimento.

Nesse contexto, a mediação da professora assume papel central, uma vez que sua presença sensível e intencional orienta, sustenta e qualifica as interações, garantindo que todas tenham acesso aos materiais, que conflitos sejam acolhidos e que a experiência preserve sua potência criadora. A literatura da área enfatiza que a participação docente no brincar não se caracteriza como interferência, mas como intervenção formativa que amplia as possibilidades da criança de experimentar, imaginar e aprender (Kishimoto, 2010). Assim, a vivência no escritório insere-se no conjunto de práticas que valorizam a participação infantil, a autoria e a expressão, promovendo situações em que as crianças articulam o simbólico, o cognitivo e o cultural em um processo contínuo de construção de significados, para a pesquisadora e contadora de histórias Janiaski (2019).

> O brincar é uma forma de linguagem e comunicação com o mundo e com as pessoas à sua volta, assim como uma maneira de elas expressarem seus sonhos, seus medos, sua criatividade, e também uma forma de aquisição de autonomia (Janiaski, 2019, p.12).

O brincar, entendido como linguagem, constitui um meio fundamental pelo qual as crianças comunicam percepções, sentimentos e hipóteses sobre o mundo. Conforme Janiaski (2019), trata-se de uma prática cultural que possibilita a produção de sentidos e a elaboração simbólica de experiências. Girardello (2011) complementa ao afirmar que a imaginação infantil organiza narrativas internas e externas, permitindo que a criança expresse medos, desejos e criatividade. Assim, o brincar favorece a autonomia, na medida em que envolve tomada de decisões, criação de regras e negociação de significados, consolidando-se como uma forma complexa de expressão e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o brincar não apenas favorece a linguagem, mas constitui-se como espaço privilegiado de produção de práticas de leitura e escrita. Conforme discutido nos cadernos formativos do ProLEEI, é no interior das interações simbólicas que as crianças mobilizam diferentes formas de linguagem, articulando oralidade, gestualidade e escrita em situações que demandam comunicação, registro e negociação de sentidos. Desse modo, o faz-de-conta cria condições para que a escrita seja vivenciada em sua função social, afastando-se de práticas descontextualizadas e aproximando-se de usos culturalmente situados.

Diante disso, este trabalho apresenta e discute a experiência pedagógica realizada com crianças do 1º período da Escola Municipal de Educação Infantil Diretora Maristela Gomes de Sousa, localizada na região Oeste de Uberlândia. A experiência foi desenvolvida no ano de 2025, como atividade de intervenção realizada durante o curso LEEI Aprofundamento[2], articulando os estudos teóricos desenvolvidos na formação às práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Ao longo do texto, descrevem-se a organização da vivência, os processos desenvolvidos, os resultados observados e os referenciais teóricos que sustentam a proposta, evidenciando como a criação de um ambiente imaginário, associado ao brincar e às funções sociais da escrita, contribuiu para o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões. A imagem apresentada a seguir corresponde ao registro do espaço antes da realização da experiência.

[2] O LEEI Aprofundamento constituiu-se como uma formação continuada ofertada em 2025, para professoras(es) que haviam participado da primeira edição do LEEI, realizada em 2024. Nesse período, o programa ainda não era denominado Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI).

Imagem 1: Organização do espaço de faz de conta antes da realização da experiência



Fonte: Acervo da autora.

A organização deste espaço tem o objetivo de proporcionar às crianças da Educação Infantil uma experiência lúdica e significativa por meio da criação e vivência do escritório fictício, favorecendo o desenvolvimento das múltiplas linguagens, das funções sociais da escrita e das interações simbólicas mediadas pelo brincar.

A metodologia adotada teve início com uma roda de conversa na qual a professora anunciou que naquela sala de aula passaria por uma transformação: deixaria de ser sala e passaria a funcionar como um escritório. O anúncio despertou curiosidade e envolvimento, o que favoreceu a interlocução sobre o que as crianças sabiam sobre esse ambiente. Algumas relacionaram o escritório à presença de computadores e canetas, enquanto outras afirmaram não saber do que se tratava, revelando conhecimentos prévios variados.

A organização do ambiente do escritório não se limitou à criação de um espaço lúdico, mas constituiu-se como um contexto de práticas sociais de linguagem, no qual a escrita passou a integrar as ações das crianças. Ao manipular papéis, canetas, teclados e

outros artefatos, as crianças não apenas brincavam, mas participavam de situações que demandavam o uso da escrita para registrar, comunicar e organizar as interações, aproximando-se de práticas culturais próprias do universo letrado.

Após essa etapa inicial, a turma foi dividida em dois grupos. Foi explicado que um grupo participaria primeiro da vivência no escritório, enquanto outro permaneceria no cantinho da engenharia, espaço organizado com materiais de construção e objetos de livre exploração.

Assim, embora as crianças também tenham participado do cantinho da engenharia, explorando materiais de construção e criando situações simbólicas relacionadas a esse universo, o presente trabalho centra sua análise na experiência do escritório. Essa escolha justifica-se pela potência observada nas práticas de linguagem e escrita mobilizadas durante a brincadeira, uma vez que o ambiente do escritório favoreceu, de modo mais evidente, a emergência de usos sociais da escrita em situações significativas. Nesse espaço, as crianças recorreram à escrita para registrar, comunicar, organizar ações e produzir sentidos, articulando oralidade, imaginação e representação gráfica em práticas culturalmente situadas. Assim, o foco analítico no escritório decorre da compreensão de que esse contexto evidenciou, de maneira mais intensa, as relações entre faz de conta, mediação docente e apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil.

Cada grupo permaneceu aproximadamente quarenta minutos em cada espaço (cantinho do escritório e da engenharia). Para favorecer a compreensão do tempo pelas crianças, estabeleceu-se um combinado coletivo: ao soar o despertador, significava que o expediente havia terminado, sendo necessário encerrar as atividades e realizar a troca entre os grupos.

A experiência mostrou-se potente para o desenvolvimento das dimensões simbólicas, expressivas e sociais do brincar, compreendido, conforme Janiaski (2019), como prática cultural que permite à criança produzir sentidos e elaborar compreensões sobre o mundo. Para a autora, o brincar é linguagem estruturante da

infância, atravessada por imaginação, criação e interação. O escritório, construído simbolicamente pelas crianças com o apoio da professora, tornou-se cenário privilegiado para a produção de narrativas e a simulação de papéis sociais, de acordo com a imagem abaixo, onde as crianças adentram ao mundo simbólico do faz de conta no escritório.

Imagem 2: Crianças adentram ao espaço simbólico do faz de conta no escritório

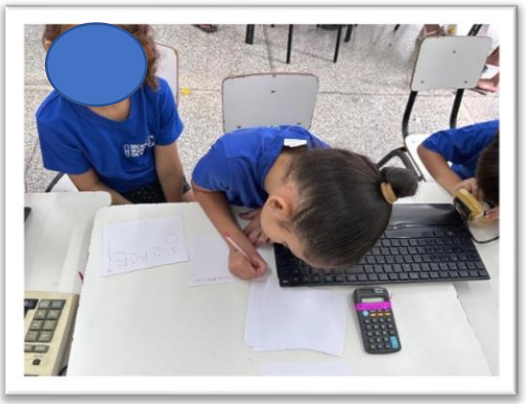


Fonte: Acervo da autora.

Durante a vivência, as crianças exploraram intensamente os objetos disponibilizados, papéis, telefones, canetas, teclados, óculos, máquina de datilografia e calculadoras, atribuindo-lhes funções simbólicas e construindo enredos próprios sobre o cotidiano de um escritório, indo além do escritório, surgindo outros mundos, como médicas. As imagens abaixo evidenciam o quanto as crianças atribuem sentido ao faz de conta, e o relacionaram à escrita. Ao explorarem as materialidades disponíveis, elas vivenciam situações imaginárias que, logo depois, se transformam

em registros escritos, revelando a potência dessa experiência no processo de aprendizagem.

Imagem 3: Exploração das materialidades no escritório e registros da escrita



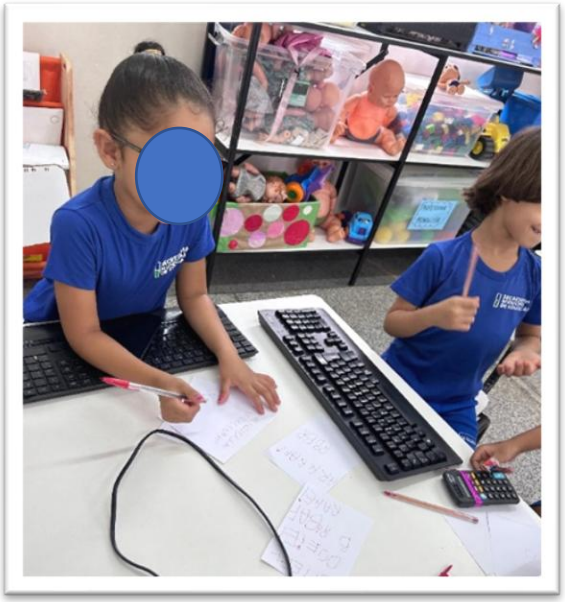
Fonte: Acervo da autora.

Na imagem acima, a criança, ao escrever, mergulha intensamente na experiência de fazer registros, experimentando o mundo pela escrita e pela imaginação. A professora atuou como mediadora, assegurando que todos tivessem acesso aos materiais, especialmente aqueles considerados de maior desejo pelo grupo, e apoiando interações cooperativas. Essa mediação, conforme aponta Kishimoto (2010), é essencial para que o adulto atue como parceiro e provocador de novas possibilidades expressivas. A atuação da professora, nesse contexto, aproxima-se da concepção de mediação discutida no ProLEEI, na qual o adulto não apenas organiza o ambiente, mas cria condições para que as crianças se apropriem das práticas de leitura e escrita em situações significativas. Ao escutar, problematizar e valorizar as produções infantis, a professora contribui para que a escrita seja compreendida como linguagem em uso, ampliando as possibilidades de participação das crianças na cultura escrita.

A mediação docente tornou-se ainda mais evidente no momento do registro da escrita, onde ela interagia com as crianças sobre o processo criativo delas. Durante a vivência, as crianças

foram representando de forma gráfica o que haviam experimentado por meio da escrita. A professora acompanhou o processo, escutando as narrativas, incentivando hipóteses de escrita e valorizando a autoria infantil. Nessa etapa, algumas crianças produziram marcas gráficas, enquanto outras verbalizaram o que estavam escrevendo, revelando significados pessoais vinculados à experiência. Na imagem abaixo, Elena empoderada com o objeto óculos, registrou e falou: "minha mãe fazendo almoço", de acordo com a imagem abaixo; Clarice escreveu e explicou: "falar com minha mãe para ela trabalhar e ficar rica"; e Rafael decidiu registrar seu próprio nome, como marca de identidade e pertencimento. Tais produções evidenciam a articulação entre imaginação, referências familiares e construção inicial da escrita.

Imagem 4: Criança usa a materialidade durante o faz de conta e a vivência do registro da escrita



Fonte: Acervo da autora.

As produções das crianças evidenciam que a escrita, mesmo em suas formas iniciais, não se reduz a traçados gráficos, mas expressa significados construídos nas interações sociais. Em consonância com as discussões do ProLEEI, tais registros revelam a inserção das crianças em práticas de linguagem nas quais a escrita assume função comunicativa e simbólica, articulando-se às experiências vividas e aos repertórios culturais do grupo. Nesse sentido, escrever não se limita a representar sons, mas implica participar de práticas sociais mediadas pela linguagem.

Observou-se, ao longo da experiência, que mesmo as crianças que inicialmente desconheciam o conceito de escritório passaram a elaborar hipóteses, identificar os objetos do ambiente e compreender suas funções sociais. A organização dos grupos, o uso de marcadores sonoros e a participação na escolha do nome do espaço contribuíram para o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e da compreensão de regras coletivas. Assim, a atividade demonstrou coerência com os princípios da Educação Infantil ao promover aprendizagens relacionadas ao faz-de-conta, à linguagem oral e escrita, à imaginação, às relações sociais e à construção de sentidos sobre diferentes práticas culturais, consolidando-se como uma experiência significativa fundamentada em perspectivas teóricas que reconhecem a centralidade do brincar na infância.

A vivência do escritório possibilitou às crianças ampliarem seus conhecimentos sobre diferentes funções sociais da escrita e sobre o universo do trabalho. Durante a atividade, observou-se grande envolvimento, curiosidade e participação ativa nos dois grupos. Na imagem a seguir apresento registros gráficos da escrita da vivência no escritório, saliento que algumas crianças não tiveram interesse em registros gráficos escritos, somente a exploração pelas materialidades.

Imagem 5: Registros gráficos da escrita da vivência no escritório feito pelas crianças



Fonte: Acervo da autora.

A maioria das crianças demonstraram interesse em explorar os materiais disponibilizados como telefone, papéis, máquina de datilografia, calculadora, óculos, papel, caneta e teclado, passaram a utilizá-los de maneira simbólica, criando situações próprias do cotidiano de um escritório. Foi possível perceber o desenvolvimento da linguagem oral, pois elas conversavam entre si para simular atendimentos, resolver "demandas" e distribuir tarefas.

O momento de registro escrito no decorrer da prática evidenciou diferentes formas de expressão: algumas crianças produziram letras e marcas gráficas, outras, desenhos representando a experiência vivida. Cada produção revelou aspectos do processo de construção da escrita e do entendimento das funções sociais dos textos.

De modo geral, a experiência mostrou-se significativa, promovendo aprendizagens relacionadas ao faz-de-conta, ao uso social da escrita, à organização coletiva e ao desenvolvimento da imaginação.

Assim a vivência com o escritório evidenciou o quanto o brincar de faz-de-conta é uma possibilidade de aprendizagem na Educação Infantil. Ao acessar diferentes materialidades, organizar-se coletivamente e atribuir funções sociais à escrita, as crianças ampliaram suas possibilidades de expressão, comunicação e imaginação. A proposta reafirma que, quando o ambiente é intencionalmente preparado e aberto à participação ativa, as crianças constroem conhecimentos de forma, livre, autônoma, criativa e significativa, fortalecendo tanto a linguagem quanto as relações sociais que emergem no contexto da brincadeira.

O aprofundamento teórico proporcionado pelo ProLEEI, especialmente, no que se refere às discussões sobre leitura, escrita e práticas pedagógicas na Educação Infantil, evidenciou tanto avanços quanto desafios no percurso formativo. Observou-se, uma resistência persistente à superação de práticas tradicionais, bem como dificuldades na construção de um trabalho colaborativo voltado à leitura. Nesse contexto, a experiência relatada, desenvolvida por uma professora integrante do programa de formação, mostrou-se significativa por demonstrar que a compreensão do papel da leitura e da escrita, aliada ao engajamento docente, pode potencializar práticas inovadoras na sala de aula.

O diálogo estabelecido com a gestão da escola configurou-se como um importante facilitador do processo, apontando para a necessidade de que as formações também contemplem as equipes

gestoras. A participação ativa da direção possibilitou acompanhar de perto as práticas pedagógicas, compreender suas demandas e apoiar efetivamente a implementação de propostas formativas. Ainda assim, como professora, enfrentei dificuldades no diálogo com algumas professoras, o que reforça a importância de ampliar espaços de escuta, sensibilização e corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos.

Dessa forma, conclui-se que processos formativos como os promovidos pelo LEEI são fundamentais para transformar práticas educativas, mas sua efetividade depende do envolvimento coletivo professores, direção e comunidade escolar, na construção de uma cultura pedagógica que valorize a leitura, a escrita e a experimentação sensível como eixos estruturantes da Educação Infantil.

Considerações finais

Os estudos desenvolvidos no ProLEEI evidenciam que a inserção das crianças na cultura escrita depende da qualidade das experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido, práticas como a vivência do escritório demonstram que, quando a escrita é integrada às situações de brincadeira e às interações sociais, as crianças passam a atribuir-lhe sentido, reconhecendo-a como forma de comunicação e de participação no mundo social.

Quando a brincadeira silenciou, os sons das teclas param, o que ficou não foi apenas um escritório montado com mesas, papéis e canetas. Ficou o rastro invisível da imaginação que atravessou a sala, as palavras inventadas, os gestos pequenos que carregavam mundos inteiros. Por meio do faz- de- conta as crianças não apenas brincaram de escrever: escreveram com o corpo, com a voz, com o olhar e com o desejo de ser mais do que eram naquele instante.

Entre uma escrita imaginária e uma folha em branco, aprenderam que ela nasce da necessidade de dizer, de registrar, de comunicar, de existir, que é possível desde a infância. Aprenderam

que o brincar não é intervalo da vida, mas a própria vida em estado de criação. E a professora, mais do que mediadora, tornou-se também aprendiz: escutando silêncios, acolhendo narrativas tortas, aprendendo a ler o mundo pelas lentes da infância.

Talvez, seja isso que a Educação Infantil nos ensine todos os dias, ainda que nem sempre saibamos nomear: que educar é criar espaços onde a fantasia possa morar, onde a linguagem ganhe asas e onde cada criança seja autora da própria história, mesmo antes de dominar as letras a criança tem que fantasiar. Porque, antes de escrever palavras, as crianças escrevem sentidos. E é nesse território sensível, entre o real e o imaginado, que a educação verdadeiramente acontece; é o experenciar.

Dessa forma, a experiência analisada permite afirmar que o acesso à escrita, na Educação Infantil, não se dá por meio de exercícios de codificação, mas pela participação das crianças em práticas sociais de linguagem. Ao integrar o brincar, a oralidade e a escrita, cria-se um ambiente em que as crianças não apenas aprendem sobre a escrita, mas a utilizam para produzir sentidos, comunicar-se e interagir com o mundo, em consonância com as perspectivas defendidas pelo ProLEEI.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

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

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 75-92, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007

JANIASKI, F. V **Colocando um novo ponto em cada conto:** possibilidades de inserção do teatro na educação infantil**.** São Paulo: Editorial, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A LEITURA E ESCRITA NO PROGRAMA LEEI

Mara Cristina Oliveira Rodrigues
Fernanda Duarte Araújo Silva

Introdução

O presente capítulo resulta de uma pesquisa de Doutorado em andamento, vinculada à linha de pesquisa "Saberes e Práticas Educativas", do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), que busca compreender, a partir do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)[1], os sentidos e significados atribuídos pelas professoras às experiências acerca do trabalho com a leitura e à escrita na Educação Infantil. Além desse objetivo principal destacam-se outros objetivos específicos, a saber: identificar os princípios teóricos-metodológicos que fundamentam as práticas pedagógicas com a leitura e escrita abordadas no LEEI; analisar como as docentes pesquisadas avaliam as experiências formativas desenvolvidas no âmbito dessa formação, no que diz respeito ao trabalho com a apropriação da leitura e escrita pelas crianças na

[1] O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) tem por objetivo ofertar formação continuada aos profissionais da Educação Infantil, com foco na oralidade, leitura e escrita, de maneira a apoiar teórica e metodologicamente docentes para que desenvolvam práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da primeira infância e as noções de leitura e de escrita como práticas sociais que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras neste ciclo de vida. Para isso, utiliza a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil,* como material pedagógico. No ano de 2024, o LEEI foi desenvolvido em 26 estados brasileiros e mais o Distrito Federal, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Site do LEEI https://lepi.fae.ufmg.br/leei/ Acesso em: 10 jul. 2025.

Educação Infantil e; identificar e analisar se as professoras consideram que os estudos e atividades desenvolvidas durante o LEEI, de alguma forma, podem contribuir com suas atuações profissionais.

Embora a pesquisa de Doutorado contemple a análise dos sentidos e significados produzidos pelas professoras participantes da formação, este capítulo apresenta um recorte específico da investigação. O foco incide sobre a constituição do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, seus fundamentos teórico-metodológicos e a experiência formativa desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia, elementos considerados essenciais para compreender o contexto em que tais sentidos e significados são produzidos.

A pesquisa teve como base epistemológica a Psicologia Histórico-Cultural, a partir de Lev Semenovich Vigotski e seus colaboradores. Esta perspectiva considera que o desenvolvimento humano ocorre por meio da cultura e das relações sociais, cabendo a escola favorecer a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente. É importante destacar que, as aquisições humanas não se fixam pela herança biológica, mas pela relação com os objetos externos da cultura material e intelectual. Segundo Leontiev (2004, p. 290), "[...] para se apropriar [...], a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles". Assim, "[...] cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas" (Mello, 2007, p. 87).

A pesquisa também buscou aporte teórico nos estudos desenvolvidos por Baptista (2010; 2022), Girotto (2014), Girotto e Souza (2016), Souza *et al*. (2016), Souza (2024), Mello (2007; 2010; 2016; 2022), Miller (2020); Miller e Mello (2008), Nunes e Corsino (2019; 2020), Nunes (2020) entre outros, com relação a apropriação da leitura e escrita na Educação Infantil.

O interesse em investigar a leitura e escrita na Educação Infantil têm origem nas inquietações advindas da nossa trajetória profissional como professora na Educação Básica e Formadora Estadual[2] no LEEI.

Diante do exposto, compreende-se que a análise dos sentidos e significados atribuídos pelas professoras ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil exige, inicialmente, a compreensão do contexto formativo no qual tais elaborações são produzidas. Nesse sentido, conhecer a constituição do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, seus fundamentos teóricos e metodológicos e as concepções que orientam sua proposta formativa torna-se fundamental para a compreensão do objeto investigado. Assim, na próxima seção, apresenta-se os pressupostos e princípios que sustentam o LEEI, destacando os referenciais que orientam a formação continuada das professoras participantes do programa.

Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) teve início no ano de 2013, a partir de um processo vivenciado no ano de 2008, em resposta às indagações provenientes do debate sobre o papel da Educação Infantil na formação da criança leitora e as demandas para uma política nacional de leitura. Segundo Baptista *et al.* (2018, p. 03), o Programa "[...] nasceu de uma certeza: as professoras da Educação Infantil têm direito a uma formação que assegure processos pedagógicos que apoiem as crianças de zero a seis anos na sua trajetória de apropriação da linguagem escrita". Em outras palavras, este Programa tem como intuito a formação continuada de professoras da Educação Infantil para que possam desenvolver com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas (Brasil, 2016).

[2] O termo Formadora Estadual se refere à professora responsável pela formação das Formadoras Municipais no LEEI.

Desse modo, o LEEI foi constituído em parceria entre professoras de universidades públicas[3] e o Ministério da Educação (MEC), a partir das ações advindas de pesquisas, estudos, reuniões técnicas, seminários internacionais com pesquisadores das áreas da linguagem e da educação da primeira infância, que em colaboração desenvolveram uma proposta de formação continuada para as professoras da Educação Infantil.

Diante dessa proposta, surge também a elaboração de um material pedagógico, intitulado *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* (LEEI)[4]. Material publicado em 2016 e desenvolvido por pesquisadores e especialistas da área. Esta Coleção contou com a participação de 38 autores e 25 leitores críticos responsáveis pela leitura e análise do referido material. Constituída por oito cadernos temáticos, além de um caderno de Apresentação e um Encarte dirigido às famílias, a Coleção reúne textos de diferentes autores, de modo a ampliar o diálogo entre teoria e prática que fundamentam o trabalho docente na Educação Infantil. Assim sendo, a Coleção LEEI tem como propósito a formação continuada de professoras da Educação Infantil para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas, reconhecendo as especificidades da primeira infância e o direito dos bebês e crianças à cultura escrita.

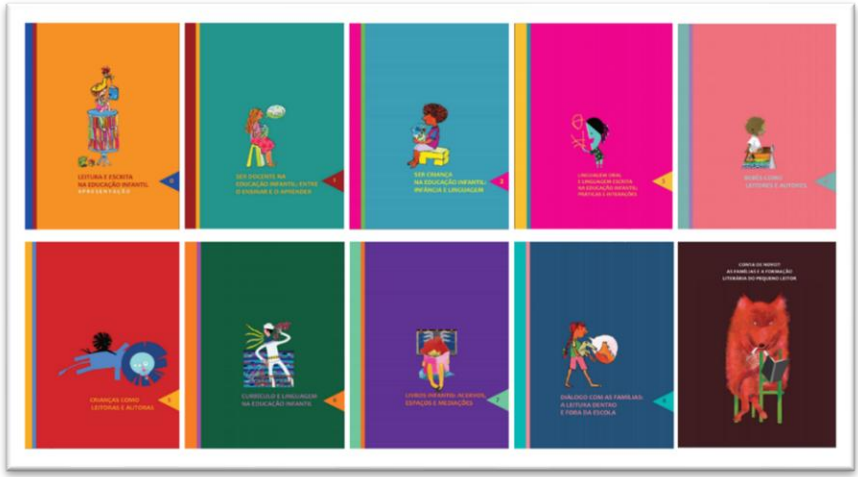
Esse material prioriza a articulação entre ciência, arte e vida, buscando assim, uma unidade de sentido na qual a professora possa relacionar conhecimentos teórico-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais e com o cotidiano da Educação Infantil. A seguir, apresentamos a Figura 1, com os cadernos da Coleção LEEI.

---

[3] Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

[4] A Coleção LEEI está disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/ Acesso em: 10 jul. 2025.

Figura 1: Cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil



Fonte: Imagens capturadas pelas autoras, a partir dos cadernos da Coleção LEEI (Brasil, 2016).

É importante mencionar que a formação continuada do LEEI teve como base os seguintes eixos: as crianças e as infâncias; infâncias e leitura; as linguagens e a constituições da subjetividade humana; a leitura e escrita como práticas sociais; o cotidiano como eixo estruturante do currículo (Brasil, 2024). Estes eixos são perpassados, transversalmente pelos eixos, a saber: cultura, famílias e docência na Educação Infantil. Dessa forma, destaca-se os princípios que orientam o LEEI e a Coleção LEEI:

> Na tríade ciência, arte e vida; na percepção das crianças e das professoras como os sujeitos privilegiados da prática pedagógica; no estudo e reflexão a partir da experiência concreta das professoras; na constituição da identidade profissional coletiva, em especial, de ser professora na Educação Infantil; na homologia dos processos; na atitude ética entre os sujeitos da experiência educativa (Brasil, 2024, p. 13).

Além da articulação entre os conhecimentos teóricos-científicos e as manifestações artístico-culturais com o cotidiano da Educação Infantil, também se observa a preocupação com a estética dos

materiais da Coleção LEEI. Diante disso, percebe-se que as ilustrações presentes nos cadernos da Coleção aparecem em diferentes momentos nos textos e que, em certas situações, fazem referência à temática estudada. Conforme a ilustração presente no caderno intitulado, Livros infantis: acervos, espaços e mediações, a seguir.

Figura 2: Ilustração do Caderno Livros Infantis: acervos, espaços e mediações, da Coleção LEEI



Fonte: Imagem capturada pelas autoras, do caderno 7 da Coleção LEEI (Brasil, 2016, p. 112-113).

A partir da Figura 2, observa-se que a ilustração representa crianças e livros em diversos espaços na Educação Infantil. A imagem também se relaciona com a temática abordada no referido caderno. Nesta perspectiva, Baptista *et al.* (2016, p. 14) destaca que,

> O material foi elaborado tendo como objetivo a articulação entre forma e conteúdo. Por entendermos que o conteúdo atua pela forma e que esta também atua no conteúdo, buscamos neste material um projeto gráfico editorial bem-cuidado, com ilustrações de autores e ilustradores de referência no campo da literatura infantil: Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima.

Assim, ao longo da leitura dos cadernos da Coleção LEEI, podemos encontrar personagens, cenários e situações que permitem a pausa e apreciação estética (Baptista *et al*., 2016). Nesse sentido, as autoras argumentam que,

> A arte não se encaixa em faixas etárias, por isso entendemos que as ilustrações que compõem os cadernos abrem muitas possibilidades de leitura, trazem o universo da infância que permanece em nós pelas memórias da criança que fomos. Dialogar com essa criança que nos habita pode também ampliar o diálogo com as crianças que estão todos os dias com vocês nas creches e pré-escolas (Baptista *et al.*, 2016, p. 14).

Outro ponto se refere à linguagem dialógica presente na escrita dos textos da Coleção LEEI, que busca estabelecer uma aproximação com as professoras. Segundo as autoras, "o tom dialógico na escrita dos textos [...] visa instituir essa conversação, essa troca, que ambicionamos que permita um deslocamento capaz de alterar a prática e levar vocês a um novo lugar de autoria (Baptista *et al*., 2016, p. 14).

Além disso, os textos da Coleção LEEI também evidenciam que as professoras e as crianças têm conhecimentos e experiências que precisam ser considerados. Dessa maneira, os textos procuram estabelecer diálogo com os sujeitos envolvidos - crianças, professoras e famílias. Ressalta-se ainda, a fundamentação e a referência a marcos legais, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao Plano Nacional de Educação, às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Cabe destacar que, embora o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil tenha sido desenvolvido entre 2013 e 2016, sua implementação ocorreu em 2017/2018, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É importante

mencionar que essa primeira edição foi impactada pelo processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, o que interferiu nas condições de execução da proposta original do Programa. As edições posteriores do LEEI compreenderam: a segunda (2018/2019), realizada em parceria entre a Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a Universidade Federal de Minas Gerais; a terceira (2022/2023), viabilizada por meio das emendas parlamentares contemplando os municípios de Belo Horizonte, Contagem, Juiz de Fora e Matias Barbosa; a quarta (2022/2023), ocorreu nos municípios da Chapada Diamantina/Bahia; a quinta (2022/2023, realizada em Contagem; a sexta (2023), ocorreu em Juiz de Fora; e a sétima (2024), incluiu a participação de 26 estados brasileiros e o Distrito Federal no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada[5]. Diante disso, ressalta-se que esta última edição contemplou todas as regiões do Brasil – Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul – e ainda contou com a participação de diversas universidades públicas, configurando-se, de forma inédita na história da educação brasileira, como uma formação continuada de abrangência nacional, com extensa carga horária, voltada à discussão da Educação Infantil e do trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, evidencia-se que, desde a sua primeira edição, o LEEI alcançou sete edições até o ano de 2024. Ressalta-se ainda que, ao longo de sua implementação nos municípios, mesmo diante dos desafios e percalços enfrentados, o LEEI manteve-se resistindo ao desmantelamento das políticas públicas, assegurando a formação continuada às professoras atuantes na Educação Infantil. Tal persistência evidencia o compromisso do Programa com a qualificação das docentes, uma vez que, "[...] ao oferecer a elas um arcabouço consistente que as ampare na construção da identidade da docência com bebês e crianças pequenas, o curso Leitura e

[5] O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foi instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 junho de 2023, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios.

Escrita na Educação Infantil traz uma contribuição relevante para a educação que se compromete com a promoção de uma sociedade mais justa e mais humana" (Baptista; Melo, 2008, p. 8).

Acredita-se, assim, que o LEEI pode favorecer a formação continuada das professoras que atuam na Educação Infantil, pois "no entrecruzamento de teorias, práticas, histórias pessoais, trajetórias profissionais, infâncias, culturas, literatura, ciência, arte e vida, o curso e seus atores tecem delicadezas e conhecimentos" (Baptista; Melo, 2021 p. 8). Ainda nas palavras dessas autoras,

> O LEEI foi organizado como um programa de desenvolvimento profissional que valoriza as trajetórias profissionais das professoras e busca reforçar sua autonomia intelectual, apoiando a construção de uma prática educativa capaz de respeitar as crianças, desde bem pequenas, como autoras e leitoras (Baptista; Melo, 2021, p. 2).

Com isso, destaca-se que o LEEI promove reflexões profícuas sobre a importância da Educação Infantil no processo de apropriação da leitura e escrita, e ainda apoia as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com as crianças nesta etapa da Educação Básica. Segundo Baptista em entrevista, "[...] não existem fórmulas para seguir, mas teorias que ajudam a pensar [...]. Dessa forma, o professor, que consegue se apropriar desse arcabouço teórico a partir de diálogos com sua prática, estabelece essa relação indissociável entre prática e teoria" (Silva; Signorelli, 2021, p. 521). A seguir, apresenta-se o LEEI no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia.

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia

No ano de 2024, o LEEI no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) envolveu 71 municípios localizados em diversas regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Noroeste de Minas. Considerando essa diversidade de municípios foram constituídos

três polos, a saber: Polo Uberlândia, Polo Patos de Minas e Polo Paracatu. No primeiro polo teve a participação de 43 municípios; no segundo, 21 municípios; e no terceiro polo, 7 municípios.

O LEEI/UFU foi composto pela seguinte organização: uma coordenadora da UFU, quatro Formadoras Estaduais[6], que ficaram responsáveis pela formação de 88 Formadoras Municipais[7], que atuaram na formação continuada de 3.301 professoras da Educação Infantil. Cabe mencionar ainda, a participação de duas bolsistas com atuação na Secretaria e apoio nas demandas decorrentes do programa.

Considerando a proposta formativa do LEEI/UFU, houve a abordagem de 20 módulos de estudos distribuídos em oito encontros presenciais, seis encontros on-line e um encontro cultural. Além disso, foram realizadas sete Oficinas de Literatura Infantil, quatro Tertúlias Literárias e três seminários on-line. Cabe mencionar que os encontros formativos entre as Formadoras Estaduais com as Formadoras Municipais ocorreram uma vez ao mês, segundo cronograma proposto pelo LEEI/UFU. No entanto, é importante destacar que esse cronograma considerou os diversos contextos dos municípios envolvidos na formação continuada.

Destaca-se as Oficinas de Literatura Infantil, bem como, o acervo sugerido com relação aos livros de literatura infantil. A proposta formativa abordou sete oficinas, a partir dos seguintes temas: Para que serve a Literatura?; Infâncias, memórias e literatura; A literatura oral; Ser criança: culturas, linguagens e infâncias na literatura; Mediação de leitura literária; Qualidade em literatura infantil; A Bibliodiversidade na composição de acervo literário (Brasil, 2024). Constitui-se objetivos de cada oficina:

---

[6] As Formadoras Estaduais foram selecionadas conforme Edital nº 001/2023, Seleção de bolsistas, Formadoras Estaduais, sob a Coordenação do LEEI, no âmbito do Compromisso Nacional Crianças Alfabetizada/Região Sudeste.

[7] As Formadoras Municipais também foram selecionadas mediante processo seletivo, conforme Edital nº 002/2023, Seleção de bolsistas, Formadoras Municipais, sob a Coordenação do LEEI no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/Região Sudeste.

> Apresentar livros de literatura infantil e outros textos literários, proporcionando ampliação do repertório das professoras; possibilitar acesso, às professoras, a livros de qualidade que consideram a competência leitora das crianças; promover momentos de reflexão sobre livros e mediações literárias (Brasil, 2024, p. 257).

As oficinas constituem-se em propostas nas quais as professoras tiveram a oportunidade de conhecer diversos livros literários para a infância, conforme fotografia abaixo.

Figura 3: Encontro formativo com as Formadoras Municipais no LEEI/UFU



Fonte: Acervo das autoras.

Além disso, também foram propostas Tertúlias Literárias, que "são reuniões ou encontros onde as pessoas conversam sobre interesses diversos. Nas Tertúlias Literárias do LEEI, [...], vamos nos reunir para compartilhar experiências com a literatura" (Brasil, 2024). Com isso, o Programa compreende que para as professoras formarem crianças leitoras, é essencial que as docentes também tenham uma relação próxima com a leitura. Para tanto, as Tertúlias Literárias não visam cobrar interpretações ou análise dos livros e textos literários propostos.

Dessa forma, "as Tertúlias Literárias partem do pressuposto de que ler implica compartilhar espaços, construir pensamentos coletivamente, vivenciar experiências de leituras partilhadas e alargar as vivências por meio dos múltiplos sentidos construídos por diferentes leitores" (Nunes *et al.*, 2023, p. 8). Ademais, nas Tertúlias Literárias,

> O que se vislumbra é, justamente, a experiência pessoal de cada participante, a possibilidade de compartilhar essa experiência e de viver uma outra coletivamente. Portanto, [...], *em uma tertúlia, não há certo ou errado. O que se compartilha é a experiência pessoal a partir da leitura do texto literário, suas impressões e emoções que surgiram e que podem ser comuns a outras pessoas, ou não* (Brasil, 2024, p. 350, grifos das autoras).

Diante disso, as Tertúlias Literárias foram apresentadas, a partir de diversas obras literárias. São objetivos das Tertúlias Literárias:

> Conhecer diferentes autores da literatura; Contextualizar vida e obra dos respectivos autores; Oportunizar o prazer de ler pela experiência estética e poética; Estimular a leitura literária pelas cursistas; Aproximar as cursistas à linguagem literária desmistificando capacidade ou ausência de capacidade leitora; Promover espaço para conversas e partilhas das experiências com a leitura literária; Compreender a literatura como arte da palavra; Compreender a importância de ser leitora de literatura para o exercício da docência na Educação Infantil; Valorizar a literatura como fundamental para a ampliação das experiências humanas e para a formação docente (Brasil, 2024, p. 350).

A primeira Tertúlia Literária, abordou o tema Memórias, laços e desenlaces: o volume do silêncio de Carrascoza. A segunda tratou das Memórias e Infâncias. A terceira Tertúlia Literária destacou o tema: A escrita à flor da pele: Conceição Evaristo. Por fim, a quarta Tertúlia apresentou o tema: As mulheres na literatura.

Compreende-se, assim, que a leitura literária ocupou um papel importante na formação das professoras da Educação Infantil, e as experiências formativas vivenciadas nas Tertúlias Literárias oportunizou às professoras a conhecerem diversas obras e ampliarem a sua formação leitora.

> Vivenciando essa experiência de conversação dialógica, poderíamos, ao ocuparmos o lugar de mediadoras e de promotoras de leitura, assegurar, ao pequeno leitor, também lugares de fala, nos quais as crianças pudessem falar de suas experiências, das curiosidades e descobertas, de maneira que elas pudessem também trilhar esse caminho particular. Espera-se, pois, que as trajetórias pessoais e profissionais das docentes estejam preenchidas por suas experiências de leitoras de literatura (Baptista *et al.*, 2016, p. 110 – 111).

Com isso, as autoras entendem o termo experiência como "a inserção e integração em práticas efetivas de leitura de textos literários, que supõem desde a interação solitária consigo mesmo, durante o ato de ler textos ficcionais ou poéticos, até a socialização dessas leituras, junto à comunidade de leitores" (Baptista *et al.*, 2016, p. 111).

Considerações finais

Neste capítulo apresenta-se parte de uma pesquisa de Doutorado em andamento, que busca compreender, a partir do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), os sentidos e significados atribuídos pelas professoras às experiências acerca do trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil.

Parte-se do pressuposto de que o Programa LEEI/UFU constituiu encontros formativos nos quais as professoras puderam vivenciar experiências que articulavam teoria e prática, sobretudo, no que se refere ao processo de apropriação da leitura e escrita na Educação Infantil. Nesse contexto, destaca-se que a literatura ocupa lugar central no Programa, sendo compreendida em sua dimensão

estética e artística, isto é, como arte. Com isso, a literatura é concebida como possibilidade de ampliação das experiências humanas, tanto das professoras quanto das crianças, tornando-se uma prática vivenciada pelas docentes ao longo da formação continuada. Além disso, o LEEI reconhece, ainda, o potencial da literatura como um vínculo importante entre escola e família, propondo que a leitura literária não se restrinja à instituição escolar, mas se constitua como prática compartilhada entre escola e família. Com isso, a literatura é compreendida como experiência afetiva, cultural e formativa, desde a mais tenra infância.

Diante desse contexto, os resultados iniciais indicam que a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* concebe a criança como um sujeito social, histórico e de direitos, que se desenvolve ativamente no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a leitura e escrita são vistas como práticas sociais e sua aprendizagem decorre do processo de enunciação, ou seja, da apropriação da linguagem escrita na perspectiva discursivo-dialógica. Assim sendo, a leitura e a escrita emergem de contextos reais e significativos, o que requer considerar as práticas sociais e as necessidades das crianças nas práticas pedagógicas.

Por fim, considera-se que a análise dos sentidos e significados atribuídos pelas professoras ao trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil envolvem a apropriação de conceitos que perpassam pela formação docente e pelas experiências formativas vivenciadas por cada professora. Acredita-se que essa pesquisa pode contribuir nessa compreensão e ainda apontar possíveis desdobramentos com relação ao trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil.

Referências

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: **Anais do I Seminário Nacional:** currículo em movimento - perspectivas atuais. p. 1-17, 2010. Belo Horizonte, nov.

2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaeodireitoaeducacao&Itemid=30192> Acesso em: 07 jul. 2025

BAPTISTA, M. C. *et al*. Leitura literária entre professoras e crianças. *In*: **Ser docente na educação infantil entre o ensinar e o aprender**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BAPTISTA, M. C. *et al*. **Carta às professoras da Educação Infantil**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/cartas/ Acesso em: 10 dez. 2024.

BAPTISTA, M. C.; MELO, A. C. F. B. S. Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI: uma proposta de formação de professoras da infância. *In*: **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização:** Políticas, Práticas e Resistências. Florianópolis: SC, ago. 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1117/860/. Acesso em: 07 jul. 2025.

BAPTISTA, M. C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, (16), 15-31, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2022585/. Acesso em: 07 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 0.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis, acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 7.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil:** caderno de orientação para formadoras - LEEI. Brasília, DF: Ed. dos Autores, 2024.

GIROTTO, C. G. G. S. Criancizar(-se) é preciso: questões formativas em práticas educativas humanizadoras. *In*: MILLER, S. *et al*. **Educação e Humanização:** as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. *In*. GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Literatura e Educação Infantil:** livros imagens e práticas de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, 25(1), 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371 Acesso em: 07 jul. 2025.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a Linguagem Escrita na perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, 10 (20), 329-343, jul./dez. 2010. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4000981.pdf Acesso em: 07 jul. 2025.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. *In*. GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Literatura e Educação Infantil:** livros imagens e práticas de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. *In*: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2022. ePub.

MILLER, St.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008.

MILLER, S. O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. **Educação em Análise**, Londrina, v. 5,

n.1, p.7-30, jan./jun., 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5433/1984-7939.2020v5n1p7/. Acesso em: 07 jul. 2025.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Leitura e escrita na Educação Infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 49 (174), 100-126, out./dez., 2019. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109/pdf Acesso em: 07 jul. 2025.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. *In*: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. ePub.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patricia. **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. ePub.

NUNES, M. F. R. *et al*. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: contribuições para uma política de formação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, (19), 1-16, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2023723/. Acesso em: 10 dez. 2024.

SILVA, F. D. A.; SIGNORELLI, G. Entrevista - Leitura e escrita na primeira infância: diálogos sobre políticas públicas, pesquisa e formação docente - Profa. Dra. Mônica Correia Baptista. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], 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: 12 jun. 2026.

SOUZA, R. J. de *et al*. Caminhos para o ensino da leitura literária na Educação Infantil. *In*: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de (org.). **Literatura e Educação Infantil:** para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SOUZA, R. J. de. **Gestos embrionários de leitura na Educação Infantil.** São Paulo, SP: Editora Gaivota, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

VIGOTSKI, L. S *et al*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2019.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Carolina Alves
Professora da Rede Municipal de Uberlândia, atuando na Educação Infantil. Atualmente encontra-se cedida ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), onde integra a equipe de Coordenação Pedagógica da Educação Infantil como professora formadora. Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Participou do ProLEEI em 2024 e do LEEI Aprofundamento em 2025.

Andréa Porto Ribeiro
Docente e coordenadora da Área de Alfabetização do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU). Possui Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Desenvolve pesquisas e atua principalmente nas áreas de alfabetização, linguagem, leitura, escrita, literatura e avaliação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Humanizadora (GEPAH/UFU).

Camila Ramos do Nascimento Souza
Profissional de apoio escolar da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Possui Graduação em Pedagogia, Especialização em Docência na Diversidade para a Educação Básica e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Desenvolve estudos relacionados à Educação Infantil, literatura e formação docente.

Érika Christina Kohle
Diretora de Escola de Educação Infantil do município de Marília (SP) e professora da rede estadual paulista. Possui Mestrado e

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), e realizou estágio de Pós-Doutorado na Fundação Carlos Chagas. Desenvolve estudos relacionados à Educação Infantil, formação docente, Teoria Histórico-Cultural e políticas educacionais.

Fernanda Duarte Araújo Silva
Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU e PPGED/UFU), na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Possui Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela UFU. Coordena, em parceria com a Profa. Dra. Camila Turati Pessoa, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI), a Brinquedoteca e a Bebeteca da FACED/UFU. É editora da Revista *Ensino em Re-Vista* e coordenadora geral do Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI/UFU). Desenvolve pesquisas nas áreas de alfabetização, literatura, formação de professores, linguagem e infância.

Geise Martins
Mestranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Supervisão Escolar, além de Graduação em Pedagogia. É professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Integra os grupos GEPLI e Lecturi, desenvolvendo pesquisas nas áreas de infância, literatura, arte e formação de leitores.

Joice Ribeiro Machado da Silva
Professora da Área de Alfabetização do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU). Possui Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Desenvolve estudos nas áreas de alfabetização, ensino da

leitura e da escrita, estratégias de leitura e formação de professores. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Humanizadora (GEPAH/UFU).

Jordana Cassimira de Freitas Santos
Professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Uberlândia. Possui Graduação em Pedagogia, Especialização em Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI/UFU), e atua como Formadora Estadual do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI/UFU). Desenvolve pesquisas sobre Teoria Histórico-Cultural, alfabetização, linguagem, escrita, arte e estética.

José Firmino de Oliveira Neto
Graduado em Pedagogia e Ciências Biológicas, é Mestre e Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizou estágio Pós-doutoral em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFG, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Coordena o grupo Circularis – Círculo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Literatura e Ciências da Natureza e desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores, Educação Infantil, literatura infantil e ensino de Ciências.

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Psicóloga, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). É professora da área de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU). Desenvolve estudos sobre Educação Infantil,

Psicologia Escolar, escolarização, formação docente e desenvolvimento humano.

Lívia Andrade Ferreira
Analista pedagógica da Rede Municipal de Uberlândia e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela mesma instituição. Atuou como professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolve pesquisas relacionadas à avaliação, leitura, escrita, linguagem e infâncias. Integra o GEPLI e atua como formadora no LEEI Aprofundamento.

Lunara Martins Cardoso
Professora da Rede Municipal de Uberlândia e formadora da equipe de Coordenação Pedagógica da Educação Infantil do CEMEPE. Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação Básica pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Atua principalmente na Educação Infantil, desenvolvendo ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico.

Mara Cristina Oliveira Rodrigues
Docente da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Possui Graduação em Pedagogia, Mestrado e é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepae). Tem experiência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, atuando principalmente nas seguintes áreas: crianças, infâncias, alfabetização, linguagens, leitura, escrita e avaliação. Foi Formadora Estadual do Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil LEEI/Sudeste/MG/UFU, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, no ano de 2024.

Meirinês Severino de Oliveira
Professora da Escola Municipal de Educação Infantil Diretora Maristela Gomes de Souza, em Uberlândia (MG). Possui Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Artes Cênicas pelo PROFARTES/UFU. Desenvolve trabalhos relacionados à Educação Infantil, literatura, brincadeira, oralidade, linguagem e formação cultural das crianças.

Natália Ximenes Pereira
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Possui Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Avaliação pela Universidade do Minho (Portugal) e licenciatura em Formação de Professores do Ensino Básico pela Universidade Nacional Timor Lorosae (Timor-Leste). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI/UFU) e desenvolve pesquisas relacionadas à formação docente, infância, linguagem e processos educativos.

Raquel Pereira Soares
Professora Adjunta da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas da Universidade Federal de Goiás (UFG – *campus* Goiás). Possui Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo realizado Estágio Doutoral na Universidad de Zaragoza (Espanha). Coordena o Ateliê Celestin Freinet e lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem Escrita, Infância e Docência (GEPLID/UFG). Desenvolve pesquisas nas áreas de leitura, escrita, produção textual, mediação literária, formação docente e Pedagogia Freinet.

Simene Gonçalves Coelho
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Possui Graduação em

Pedagogia e Mestrado em Educação pela mesma instituição. Integra os grupos LiLEs, GEPLI, Diga-me e Lecturi. Desenvolve pesquisas relacionadas à Educação Infantil, literatura, leitura, escrita e formação de leitores.

Sílvia Patrícia Pereira
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Processos Educativos da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Especialização em Educação Especial Inclusiva. Atuou como professora formadora da equipe de Coordenação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Uberlândia. Integra os Grupos de Pesquisa GEPAE/UFU, GEPLI/UFU e FORDAPP/UNIUBE. Desenvolve estudos relacionados à Educação Infantil, inclusão, formação docente e práticas pedagógicas.

Stela Miller
Doutora em Educação. Foi docente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília) e professora voluntária do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição até 2025. Integra o Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Desenvolve estudos sobre ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, alfabetização, atividade de estudo e formação humana, fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, na Teoria da Atividade e na Teoria da Atividade de Estudo.

Vanilda Gonçalves de Lima
Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Integra os Grupos de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO) e Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Atua como professora da Rede Municipal de Educação de Marília e como formadora municipal do Programa Leitura e Escrita na Educação

Infantil. Desenvolve pesquisas sobre alfabetização, leitura, escrita, formação docente e Teoria Histórico-Cultural.

Viviane Prado Buiatti
Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU). Possui Graduação em Psicologia, Mestrado em Psicologia e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural e Inclusão (GEPHCIN). Desenvolve pesquisas nas áreas de aprendizagem, desenvolvimento humano, inclusão escolar, relações família-escola, Psicologia Histórico-Cultural e processos educativos.

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 978-65-265-3359-8