

Aldenora Márcia C Pinheiro-Carvalho
Zuleica de Sousa Barros
Organizadoras

QUANDO A PALAVRA BRINCA: REPRESENTAÇÕES INTERDISCIPLINARES NO LEEI MARANHÃO

O LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil, integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), programa instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023 pelo Ministério da Educação (MEC) voltado para a formação de professores da Educação Infantil. O LEEI visa fortalecer as práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita em crianças de 0 a 6 anos, de forma a garantir seu direito à cultura escrita, mesmo que não se trate de alfabetização formal.

No Maranhão, desde 2024, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-MA), vem ofertando formação continuada a 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.

**Quando a palavra
brinca: representações
interdisciplinares no
LEEI Maranhão**

Aldenora Márcia C Pinheiro-Carvalho
Zuleica de Sousa Barros
(Organizadoras)

Quando a palavra brinca: representações interdisciplinares no LEEI Maranhão

Uberlândia - MG
2025



© Editora Projétium, 2025
© Aldenora Márcia C Pinheiro-Carvalho
© Zuleica de Sousa Barros

Organizadores Aldenora Márcia C Pinheiro-Carvalho
Zuleica de Sousa Barros

Diagramação Wellington Donizetti

Capa Saulo Rios Mariz

Conselho Editorial Kenia Maria de Almeida Pereira (UFU)
Fernanda Aquino Sylvestre (UFU)
Nelson Luís Ramos (UNESP)
Paulo Cesar de Andrade (UFU)
Claudia Fernanda de Campos Mauro (UNESP)
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)
Flávia Andrea Rodrigues Benfatti (UFU)
Elisabeth Gonzaga de Lima (Uneb)

Catálogo na Publicação (CIP)

C331q

CARVALHO, Aldenora Márcia C Pinheiro;
BARROS, Zuleica de Sousa; Quando a palavra brinca:
representações interdisciplinares no LEEI Maranhão.

1ª ed / Uberlândia-MG: Editora Pojetium, 2025.

390.; il.; 4148kb

ISBN: 978-65-984824-8-0

1. Educação Infantil 2. Leitura e Escrita 3. LEEI-Maranhão

I. CARVALHO, Aldenora Márcia C Pinheiro; II. BARROS,
Zuleica de Sousa; III. Título

CDD 869.8

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão,
adequação e procedência das citações e referências,
são de exclusiva responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial | Impresso no Brasil / Printed in Brazil

A comercialização desta obra é proibida

E-book para download gratuito: em www.editoraprojetium.com.br

APRESENTAÇÃO

Inspirada nas reflexões da saudosa pesquisadora Magda Soares, esta obra parte da compreensão de que a leitura e a escrita, na Educação Infantil, vão muito além de uma questão meramente linguística: são fenômenos humanos, sociais e culturais que se entrelaçam no processo de desenvolvimento da linguagem.

Quando a palavra brinca: representações interdisciplinares no LEEI Maranhão, nasce da experiência coletiva do Curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil no Maranhão (LEEI-MA), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFMA. Fruto de um trabalho colaborativo entre professores, pesquisadores e profissionais de diversas instituições, o livro reúne reflexões, relatos e estudos que exploram o papel da literatura e das manifestações artístico-culturais como caminhos potentes para o aprendizado.

Ao longo dos capítulos, o leitor é convidado a mergulhar em discussões sobre a leitura e a escrita na educação infantil, focalizando elementos como formação docente, práticas pedagógicas, recursos lúdicos, políticas públicas e o cotidiano das escolas. São textos que revelam desafios e conquistas, histórias de vida e experiências que

mostram a força da educação quando ela é construída de forma coletiva, sensível e criativa. Os trabalhos aqui listados relatam uma série de situações e histórias de vida que impactam por uma série de fatores, que vão desde a situação social diversas, complexas e facilitadora, quando a beleza e a força de quem se esforça para superar limitações do aprendizado.

Mais do que oferecer respostas prontas, esta obra propõe o diálogo: entre teoria e prática, entre escola e comunidade, entre o brincar e o aprender. Um convite à reflexão sobre como podemos, juntos, reinventar as maneiras de ler, escrever e ensinar — no Maranhão e em outros universos.

Luis Henrique Serra

PREFÁCIO

Nos primeiros anos de vida, quando a criança expressa uma narrativa, sua primeira história, o mundo se desdobra em páginas subjetivamente intangíveis. Nessa expressão inaugural, onde a fala tropeça no sorriso e a escrita ainda engatinha, nascem os primeiros traços de autoria. É precisamente nessa emergência expressiva que este e-book *Quando a palavra brinca: representações interdisciplinares no LEEI Maranhão*, se ancora: na sensível travessia entre a escuta atenta e a escrita inventiva, entre o gesto linguístico e a leitura compartilhada.

Este livro é mais do que uma coletânea de experiências vivenciadas no liame de um projeto institucional, entre cronogramas, prazos, formações, sessões de estudos, avaliações e acompanhamento de atividades formativas. É uma produção coletiva que emerge no âmbito do *Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* em articulação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-MA).

Este coletivo de vozes e escritos é, sobretudo, uma travessia legitimamente formativa que reúne discentes,

docentes internos e externos que compuseram a equipe executora do *Curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil no Maranhão - LEEI - MA*, a partir do Projeto de Extensão *Universidade, formação continuada de professores e infâncias: ações extensionistas no Maranhão*, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UFMA).

São professores pesquisadores e professores em formação que fazem emergir estudos oriundos de diferentes áreas e campos do saber, tais como Letras, Pedagogia, Artes Cênicas, Comunicação Social, Tecnologias da Informação e Ciências Exatas. São produções reunidas em um mesmo gesto formativo que é a aposta na potência da leitura e da escrita na infância como forma de emancipação, autonomia e, sobretudo, da imaginação.

Com alegria, compartilhamos aqui os capítulos das pesquisadoras vinculados ao Centro de Ciências Humanas (CCH/UFMA), Patrícia Pinheiro-Menegon, com uma sensível análise em *Os tesouros de Monifa: uma experiência de mediação literária no contexto do LEEI/MA*, onde a literatura transcende os muros escolares e adentra a alma das crianças. Também, o capítulo da pesquisadora Marineide Câmara Silva, com *A linguagem teatral na formação continuada de docentes no LEEI-Maranhão (2024–2025)*, trazendo o ritual da ‘chamada’ como um ato pedagógico de reconhecimento e escuta.

Trazendo uma perspectiva epurizada acerca da experiência estética com o texto literário na infância, Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho, reflete sobre a presença do insólito em *Teleco, o Coelhoinho: a narrativa mítica como entropia literária na Educação Infantil*. Zuleica de Sousa Barros faz uma reflexão sobre os espaços das atividades metalinguísticas e os saberes das professoras em *Concepções e práticas docentes sobre a consciência fonológica na educação infantil*.

Das pesquisas do Centro de Ciências Sociais (CCSO/UFMA), emerge a pujante discussão da pesquisadora Ana Cristina Champoudry, refletindo acerca da *Docência e formação leitora para a educação infantil* no entrelaçar do ser-professor ao ato de ler o mundo. Nesse mesmo percurso, o pesquisador José Carlos de Melo e Ione da Silva Guterres evidenciam a formação docente em movimento na discussão sobre *Tornar-se educadora da educação infantil: entre fatos e relatos, as vozes das participantes do LEEI- MA*.

Destacamos as *Reflexões sobre as concepções de linguagem que tecem os fios das atividades de escrita de professores(as) da educação infantil no LEEI/MA*, a partir da discussão da professora Francisca das Chagas dos Passos Silva, que nos convida a pensar os fundamentos da prática. Nessa acepção, Magali Dias da Conceição Machado a partir da discussão *Pensar a escrita e a leitura na educação*

infantil: reflexões sobre os encontros formativos do LEEI/MA rememora os encontros formativos como paisagens em construção.

A discussão sobre *Mediação literária: reflexões sobre o trabalho docente na pré-escola no contexto do LEEI-MA* de Simone Maria Gomes de Sousa Pereira, dialoga direta e tangencialmente com o escrito de Fernanda Luzia Sousa Santos Soares que *Convidando as palavras para brincar: mediações lúdico-literárias e linguagem escrita na pré-escola* discute ‘apropriações teóricas e suas implicações’, tensionando o lugar da pesquisa na formação continuada no âmbito da Educação Infantil.

Desafiados a contribuir nessa produção, o grupo de estagiários imergiu sobre os múltiplos modos de perspectivar o universo da infância e na tessitura poética da linguagem, defende que a *Mediação literária: o direito à literatura na Educação Infantil* é um gesto de reparação simbólica, onde o livro se torna um direito e a leitura, uma morada. Gustavo da Silva Diniz, ao abordar *A contação de histórias como mediação literária na Educação Infantil*, evoca a ancestralidade da escuta e da oralidade como potências formativas da infância.

Nessa tear, Isabel Abreu Guimarães explora a temática da *Mediação literária: o uso de contos como facilitadores do acesso à literatura na primeira infância*, tecendo sentidos entre texto e afeto. Izanami Cesar Linhares, em

Corpo e linguagem: a importância do brincar no processo de aprendizagem na Educação Infantil, convida o leitor a reconhecer a corporeidade como a primeira linguagem da criança.

Giulia de Araujo Freulon propõe, em *Cultura popular na Educação Infantil: resgatando brincadeiras e cantigas tradicionais*, o retorno às matrizes culturais da infância brasileira como ato político-pedagógico. Encerrando os ensaios produzidos pelos estagiários, Lucas Cunha Santos apresenta *Narrativas e contação de histórias como ferramentas de comunicação para a Educação Infantil*, como se a infância fosse ela mesma uma linguagem a ser traduzida, com escuta, gesto e palavra.

Nesse cenário produtivo, esperamos que este e-book, semeado nas sessões de estudo do LEEI/MA, atravesse geografias e temporalidades. Seu destino? Bibliotecas, salas de aula, rodas de leitura, simpósios, feiras literárias, e, sobretudo, o coração inquieto daqueles que acreditam que a infância exige mais que verbos no infinitivo: exige narrativas no presente contínuo.

A cada página deste e-book, o leitor encontrará para além de relatos de experiências, ensaios de resistência, vozes que se insurgem contra o silenciamento, projetos que reencantam o fazer educativo legitimado. Nosso objetivo pujante é fazer emergir da memória individual e coletiva *a palavra dita* e *a palavra registrada*. Lugar legítimo de expressão, morada onde todos possam habitar livremente.

Convidamos você, leitor(a), a fruir este livro como quem visita uma exposição interativa de natureza lúdica, livre: toque as ideias, mova os sentidos, atravesse os textos com os olhos e com o corpo. Permita-se dialogar com essas vozes múltiplas, disruptivas e genuinamente comprometidas com uma Educação Infantil viva, crítica e poética.

Que esta leitura nos mova.

As organizadoras

Aldenora Márcia C Pinheiro-Carvalho

Zuleica de Sousa Barros

CONTEÚDO

APRESENTAÇÃO 5

PREFÁCIO7

Aldenora Márcia C Pinheiro-Carvalho

Zuleica de Sousa Barros

**TELECO, O COELHINHO: A NARRATIVA MÍTICA
COMO ENTROPIA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL 17**

Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE
A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL 41**

Zuleica de Sousa Barros

**DOCÊNCIA E FORMAÇÃO LEITORA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL 67**

Ana Cristina Champoudry

**CONVIDANDO AS PALAVRAS PARA BRINCAR:
MEDIÇÕES LÚDICO-LITERÁRIAS E LINGUAGEM
ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA 93**

Fernanda Luzia Sousa Santos Soares

**OS TESOUROS DE MONIFA: UMA EXPERIÊNCIA DE
MEDIÇÃO LITERÁRIA NO CONTEXTO DO LEEI/MA..145**

Patrícia Pinheiro-Menegon

**REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES
DE LINGUAGEM QUE TECEM OS FIOS DAS
ATIVIDADES DE ESCRITA DE PROFESSORES (AS)
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO LEEI/MA 169**

Francisca Passos

**TORNAR-SE EDUCADORA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ENTRE FATOS E RELATOS, AS VOZES
DAS PARTICIPANTES DO LEEI- MA..... 201**

José Carlos de Melo

Ione da Silva Guterres

**PENSAR A ESCRITA E A LEITURA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE OS ENCONTROS
FORMATIVOS DO LEEI/MA 229**

Magali Dias da Conceição Machado

**MEDIÇÃO LITERÁRIA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO
DOCENTE NA PRÉ- ESCOLA NO CONTEXTO DO LEEI-
MA. 251**

Simone Maria Gomes de Sousa Pereira

**MEDIÇÃO LITERÁRIA: O DIREITO À LITERATURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL.....289**

Carol Silva dos Santos AGUIAR

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 299

Gustavo da Silva Diniz

MEDIAÇÃO LITERÁRIA: O USO DE CONTOS COMO FACILITADORES DO ACESSO À LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....305

Isabel Abreu Guimarães

CORPO E LINGUAGEM: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 313

IZANAMI CESAR LINHARES MARTINS

NARRATIVAS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 321

Lucas Cunha Santos

CULTURA POPULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESGATANDO BRINCADEIRAS E CANTIGAS TRADICIONAIS.....331

GIULIA DE ARAUJO FREULON

A LINGUAGEM TEATRAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO LEEI- MARANHÃO (2024-2025)341

Marineide Câmara Silva

| | |
|----------------------------------|------------|
| COORDENAÇÃO ESTADUAL | |
| LEEI - MARANHÃO..... | 371 |
| FORMADORES ESTADUAIS..... | 375 |
| ESTAGIÁRIOS | 385 |

TELECO, O COELHINHO: A NARRATIVA MÍTICA COMO ENTROPIA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho

A literatura, por lidar com fantasmas e monstros – os seres que nos tiram o sono, desestruturam a alma, cavam o espírito, confundem a mente –, demonstra melhor que as ciências sociais, limitadas à razão argumentativa, a impossibilidade de exclusão.

Joel Rufino dos Santos

1. EPURIZANDO O INSÓLITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Neste capítulo refletiremos sobre o lugar da narrativa mítica epurizada como entropia literária na Educação Infantil, segundo Pinheiro-Carvalho (2016; 2024). O mito de Proteu presente no conto fantástico *Teleco, o Coelhoinho*, de Murilo Rubião, emerge como ruptura linear e suporte didático quando da formação estética e simbólica na infância, a partir do conceito de epurização.

Para além dos aportes teóricos da crítica e da estética literária em Rubião (1998), discutiremos acerca do mito

como narrativa fundadora, na constituição de uma épora estética vinculada ao universo infantil, a partir da tradição oral e do imaginário em Eliade (2010), Hall (2006) e outros. Nessa compreensão, situamos o lugar da narrativa mítica como experiência estético-literária na promoção do desenvolvimento da imaginação e da consciência identitária infantil desde as primeiras etapas da escolarização.

Em linhas gerais, publicado no livro *Os dragões e outros contos* em 1965, o conto *Teleco, o coelhinho*, do escritor mineiro Murilo Rubião (1916-1991), apresenta com perspicácia um aspecto irreal da existência do homem, qual seja: a possibilidade de transformação da forma humana em diversas outras formas. Considerado o primeiro contista a inserir o fantástico na Literatura Brasileira, a obra de Murilo Rubião permaneceu no ostracismo durante muitos anos. Atualmente não há como suprimir Rubião quando da leitura do insólito brasileiro no contexto da modernidade tardia.

Ao elencarmos o campo da Educação Infantil, vemos que o contato com narrativas como a de Rubião oferece à criança épuras de uma experiência literária inaugural, aquela em que o impossível torna-se ferramenta de múltiplas e intangíveis descobertas. Para Pinheiro-Carvalho (2024), épuras são projeções simbólicas do olhar, representações teórico-metodológicas que, transpostas da Geometria Descritiva para o campo das humanidades, permitem

aprender o conhecimento como ato de deslocamento e reconhecimento do outro.

No campo da linguagem e da educação, epurizar uma reflexão constitui um método de leitura e de formação que articula ética, estética e alteridade, propondo a observação do real por múltiplos planos: o da forma, o da experiência e o da escuta, por exemplo. Nessa acepção, epurizar uma discussão é, sobretudo, propor uma perspectiva que transforma o olhar em gesto crítico e sensível de compreensão do mundo. Nessa épura, entendemos que a literatura fantástica estimula a criança a pensar por meio de imagens, a confrontar o real e o imaginário, e a reconhecer a si mesma nas metamorfoses simbólicas que emergem do conto.

Historicamente, o gênero fantástico apareceu no final do século XIX sistematizando determinados conflitos decorrentes do desenvolvimento do pensamento filosófico. No Brasil, esse gênero não alcançou apelo editorial e midiático, tampouco fundou tradição por meio dos escritores da chamada Literatura Brasileira. O fantástico em Rubião pode ser compreendido na sua acepção mais didática, nesse sentido podemos epurizar o fantástico numa coexistência da realidade com a fantasia. Assim, conforme Samuel (2002, p. 36), nos referimos ao fantástico “que se faz a partir da noção de realidade, tomada como hipótese falsa, a que dá uma aura de incerteza e de que não tem

nenhuma explicação satisfatória”. Essa é, sem dúvida, a principal fonte estilística do escritor mineiro Murilo Rubião.

Foi na década de setenta com a reedição do livro de contos *O Pirotécnico Zacarias*, que Rubião passou a ser conhecido para o público leitor e conseqüentemente distribuído pelo mercado editorial. Como característica, o autor apresenta em vários aspectos um estilo vanguardista principalmente no que tange à ausência de um engajamento aos movimentos e estéticas literárias vigentes no Brasil à época de sua produção. Por extensão, dado o caráter temático de seus contos, não há como deixar de associá-lo aos hispanoamericanos Cortázar (1914-1984), Borges (1899-1986) e Márquez (1927) que exploraram o “realismo mágico” na literatura modernista do século XX.

Teleco, o coelhinho, narra a história de um curioso animalzinho, inicialmente um coelho cinzento que se metamorfoseia em diversos outros animais, supostamente pelo premente desejo em agradar ao outro. No conto, Rubião apresenta ao leitor, a personagem Teleco, um coelhinho, que transgredindo a exclusividade da fala e da identidade humana, interage em vários planos com o narrador, um colecionador de selos que conheceu na praia. Sem nome e sem história, o narrador-personagem conta a trajetória da vivência com Teleco, desde o encontro na praia, passando pela rotina inusitada das inúmeras metamorfoses até o

desfecho irreal e comovente. Essa característica é nas palavras de Coelho (2004)

Sem dúvida, a mescla do real cotidiano ao fantástico (que é a constante destes contos) apresentada de maneira tão direta, simples e objetiva, é o primeiro elemento a arrancar o leitor de sua acomodada visão normal para atirá-lo, em seguida, a um insólito mundo, com todas as características aparentes daquele tão seu conhecido, no dia-a-dia; onde, porém, de repente parece faltar-lhe o chão aos pés, pois as coisas mais inverossímeis começam a acontecer, sem que ninguém ali se sinta perturbado ou se dê conta do extraordinário que aquilo representa. (COELHO, 2004, p. 66)

Subjacente a todos esses aspectos, encontra-se a possibilidade de associar num mesmo plano de análise, a identidade infantil de Teleco e o mito de Proteu, uma vez que ambos apresentam uma característica em comum que é a não-fixidez da identidade, ou seja a metamorfose. Para tanto, buscaremos discutir, numa perspectiva epurizada conforme Pinheiro-Carvalho (2024), os pressupostos teóricos sobre identidade trabalhados por Hall (2006), as contribuições sobre crítica literária de Schwartz (2004) e Samuel (2002), e, no campo da mitologia, os aspectos essenciais sobre os mitos propostos por Bulfinch (2005) e Eliade (2010), e, no campo literário, o próprio contista

Rubião (1998). Objetivamos assim, investigar as ligações da mitologia com o aspecto da identidade infantil de Teleco.

2. O MITO E O CONTO.

Não obstante figurar no contexto do modernismo, a obra de Murilo Rubião permite ao leitor olhar para o mundo antigo. Rubião alcança essa atitude reflexiva no leitor ao fazer uso do tempo cíclico, próprio do padrão de pensamento do homem da antiguidade, anterior ao surgimento do pensamento filosófico. Nessa concepção, o homem antigo acreditava que o mundo trazia em si idades: aparecimento, crescimento e morte, porém, após a morte, haveria um novo nascimento. Os mitos são as representações plásticas dessa configuração cíclica.

Na sua aceção mais comum, o mito é, segundo D’Onofrio (2002), uma espécie de história ficcional sobre divindades, ou seja, são narrativas que foram inventadas pelos homens para explicar a origem das coisas ou justificar alguns padrões de comportamento do próprio homem. O mito conta uma história sagrada, ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio.

Geralmente inscritas numa representação clássica que insiste em permanecer numa esfera sacra, as narrativas míticas despertam variados interesses, sobretudo quando

perspectivamos a infância. Na realidade sabemos que a maioria das pessoas que se interessa por mitologias, quando observam atentamente os mitos, por curiosidade, para fins de pesquisas ou unicamente por leitura fruição, o fazem principalmente sobre a interpretação dos mitologemas, que são as narrativas míticas. Assim, são poucos aqueles que retomam a leitura dos mitos tal como eram na sua origem, isto é, quase não se conhece inteiramente a tipologia, a estrutura e a função do mito.

Em termos de redução teórica, podemos inferir que, quando se lê mitos clássicos, estamos perante uma forma simples de narrativa, pois segundo Eliade (2006, p. 106), o mito “brota espontaneamente do seio de um povo ainda num estágio primitivo.” Dessa forma, é possível conduzir a questão ao fato de que a mitologia e o conhecimento dos mitos atrela-se ao conhecimento de temas e formas ou estruturas simbólicas que dizem respeito a conflitos e motivações essenciais para o homem.

O mito narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma ‘criação’: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. (ELIADE, 2006, p.11)

Para Eliade (2010), o mito é entendido como uma fala, discurso ou narrativa, como um fenômeno universal que pode fornecer os modelos para o comportamento humano, seja adulto ou criança. Assim, é possível elencar diversas tipologias no mito, a saber, o mito de fundação, mito exemplar, os ciclos heroicos, os contos romanescos e os monstros míticos. Sucintamente, nos deteremos à tipologia referente aos monstros míticos relacionado ao universo infantil, onde poderemos identificar Proteu.

Geralmente, tais estórias que, na origem, eram narrativas de tradição oral, mencionam a existência de monstros que poderiam destruir o homem, infligir castigos ou produzir prodígios. Segundo Bulfinch (2005), essas divindades serviam como desafios para o aperfeiçoamento do homem mortal no seu caminho em direção aos deuses.

Assim, esses seres serviam para que o mortal reconhecesse a forma de aprender a lidar com as forças primordiais. Segundo Bulfinch (2025, p. 150), geralmente tais monstros “eram seres de partes ou proporções sobrenaturais, em via de regra, encarados com horror, como possuindo imensa força e ferocidade, que empregavam para perseguir e prejudicar os homens.” Para efeito de classificação e apresentação em linhas gerais, como exemplo dessa tipologia, temos: as Górgonas, o Minotauro, as Fiandeiras e Proteu, que é identificado como o guardador dos rebanhos marinhos de Poseidon, o deus dos mares para os gregos.

Consideramos também que, o mais surpreendente nessas figuras mitológicas é, sem dúvida, o caráter e a natureza ambígua que se entrecruzam. Nesse sentido, podemos questionar sobre a natureza destes seres que ora se apresentam num duplo viés divina *versus* maléfica, primordial *versus* animalesca, senil *versus* infantil. Entretanto, epurizadamente dotadas de características e sentimentos humanos. Ambiguidades essas que servem para despertar ainda mais o espírito investigativo no âmbito da Educação Infantil, a respeito das narrativas míticas dos tempos antigos.

O conto *Teleco, o coelhinho*, é inverossímil quanto ao discurso narrativo, mas verossímil enquanto narrativa do gênero fantástico. Abordando a temática da animalização e da tentativa de humanização do coelhinho, o conto apresenta como argumento central as metamorfoses de Teleco. O percurso linear com o qual Rubião narra a estória faz surgir do texto uma mensagem pertinente ao leitor, a de que o mundo manifesta uma brutal animalidade para com o ser humano forçando-o a tornar-se bestial em função de ser aceito na sociedade que, invariavelmente, se configura hipócrita e desigual para com esse indivíduo.

A narrativa apresenta uma sequência de ações que são impossíveis para a compreensão da realidade, mas o texto é apresentado de forma lógica que faz o leitor aceitar o irreal como sendo real a partir das várias identidades assumidas

pelo pequeno Teleco. Para fomentar essa narrativa na infância, precisamos considerar que a personagem de Rubião, faz parte de uma realidade absurda, mas essa realidade, quando veiculada a realidade social admissível, permite que ele passe a experimentar da sociedade tal como ela é, percurso intuitivo quando refletimos em termos de infância. Dentro dessa configuração ele se metamorfoseia para ser aceito pelos outros indivíduos que o rodeiam. Segundo Schwartz (2004):

Em Murilo Rubião, o fantástico está no cotidiano. Ausência de rupturas bruscas na sequência narrativa ou de efeito de suspense no leitor. Acontecimentos referencialmente antagônicos e inconciliáveis conciliam-se tranquilamente pela organização da linguagem. Dragões, coelhos e cangurus falam, mas não há mais o clássico “enigma” a ser desvendado no final. (SCHWARTZ, 2004, p. 08)

Essa alternância dos planos da realidade e da fantasia perpassa toda a narrativa sem, contudo, encerrar uma noção definitiva sobre um determinado fato que se pensa real. Por essa época, a diferença entre o racional e o irracional não desempenha nenhum papel uma vez que se cria uma lógica paralela. Assim, o conto de Rubião resvala tanto na realidade, uma vez que narra uma estória no plano lógico linear, quanto na fantasia por seu caráter irreal e insólito.

A ausência de fixidez da identidade é o tema que permite estabelecer uma relação de aproximação entre o mito de Proteu e a personagem Teleco de Rubião. Para tanto recorremos a Hall (2010), que apresenta algumas noções a respeito da formação da identidade dos indivíduos.

3. EPURIZANDO AS IDENTITÁRIAS E IDENTIFICAÇÕES.

A noção de identidade na modernidade tardia pode ser compreendida a partir de sua complexidade, uma vez que vincula diferentes acepções acerca do indivíduo e de suas relações com a sociedade. Nesse sentido, e, partindo do conceito de identidade pode-se afirmar que, todos os debates e questionamentos sobre identidade estão cada vez mais dilatados e fluídos, logo, sem fronteiras definidas.

Nessa acepção, os questionamentos percorrem diversos caminhos que vão do sociológico ao antropológico, do político ao cultural, do literário ao existencial sem, contudo, assumir uma definição comum que permita autenticar a ideia de haver uma identidade fixa, ou seja, uma identidade que abarque a totalidade de sujeitos pertencentes a uma sociedade. Dessa maneira surge um cenário muito representativo da modernidade tardia, isto é, na contemporaneidade é comum assumir uma concepção de identidades plurais, ou mesmo identificações, porém, todas essas possibilidades e conceitos apresentam comumente um caráter transitório.

Stuart Hall (2006, p.11) propõe três concepções do sujeito para descrever a evolução do conceito de identidade: o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Assim, na concepção iluminista o sujeito seria visto como indivíduo centrado, dotado de razão, consciente de sua ação, sendo o centro do *eu*, sendo que tal centro consiste “num núcleo interior, que emerge pela primeira vez quando o sujeito nasce e com ele se desenvolve, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo”.

Já na concepção de sujeito sociológico o centro do *eu* passa a ser formado na relação com outras pessoas isto é, a identidade é formada por meio da interação entre o *eu* e a sociedade, assim, Para Hall (2006, p. 21) “o eu projeta a si mesmo na identidade cultural, ao mesmo tempo em que a internaliza” e, dessa forma, o sujeito fica preso à estrutura. Na concepção de sujeito pós-moderno o indivíduo não apresenta uma identidade fixa, variando de acordo com as formas pelas quais cada indivíduo é representado nos sistemas culturais.

Dessa forma, visto como um ser fragmentado, aquele que não apresenta uma identidade fixa, essencial ou permanente, o sujeito pós-moderno, adquire identidades diferentes de acordo com o momento em que vive. Para Hall (2006), o sujeito está formado por identidades contraditórias e, assim, as identificações estão

continuamente sendo deslocadas em função de elementos nacionais, culturais, de gênero, classe social, de posição religiosa e de várias outras identificações que formam o sujeito fragmentado da nossa era.

Consideramos ainda que a noção de identidade estabelece várias outras discussões dentro de um mesmo plano, porém, a diferença entre identidade nacional e identidade cultural não será abordada neste artigo, uma vez que nos interessa exclusivamente conceito de identidade num sentido restrito.

4. TELECO E PROTEU: IDENTIFICAÇÕES ENTRE O CONTO E O MITO

Rubião (1998) inicia a narrativa de *Teleco, o coelhinho*, quando este conhece um colecionador de selos na praia. Teleco surge no mar, e o mar é segundo a tradição simbólica, sinônimo da evolução da vida, da beleza e do fascínio da existência, podendo também significar purificação do ser. Teleco, na forma de um pequeno coelhinho interpela o colecionador de selos que também observa o mar, e, a partir desse breve encontro vão morar juntos.

__ Moço, me dá um cigarro?

A voz era sumida, quase um sussurro. Permaneci na mesma posição em que me encontrava, frente ao mar, absorvido com ridículas lembranças. O importuno pedinte insistia:

__Moço, oh! moço! Moço, me dá um cigarro?
Ainda com os olhos fixos na praia, resmunguei:
__Vá embora, moleque, senão chamo a polícia.
__Está bem, moço. Não se zangue. E, por favor,
saia da minha frente, que eu também gosto de
ver o mar. (RUBIÃO, 1998, p. 143)

Semelhantemente, Proteu apresenta uma relação imediata com a água. Ele é uma divindade marinha. Considerado pela tradição grega filho de Poseidon e Tétis, Proteu era um deus avesso à convivência com outros seres e pai de dois monstros míticos chamados Tmolos e Telégono que são comumente associados à crueldade. Quanto à descrição do mito de Proteu, Commelin (2000), afirma que ele era uma espécie de guardião dos rebanhos de Poseidon, isto é, era Proteu que cuidava dos peixes, focas e demais seres que pertenciam ao deus dos oceanos e mares. Segundo Commelin (2000), “para recompensá-lo pelos cuidados que tinha para com eles, Netuno dera-lhe o conhecimento do passado, do presente e do futuro. Mas não era fácil abordá-lo, e ele se recusava aos que vinham consultá-lo. (op. cit. p. 116)

Teleco e Proteu apresentam uma aproximação identitária no que se refere ao surgimento. Ambos nascem, ou aparecem a partir do mar. Ainda que guardem determinadas variáveis que, identifica Teleco como um indivíduo carente enquanto Proteu aparentemente rejeita

a convivência, os dois sustentam a unidade identitária da origem – o mar. O outro importante atributo que relaciona Teleco a Proteu é a capacidade de metamorfose.

No início do conto as metamorfoses de Teleco são perpetradas por travessuras e se caracterizam pela diversão infantil, isto é, a princípio, Rubião (1998, p. 145), narra que “não simpatizava com alguns vizinhos, entre eles o agiota e suas irmãs, aos quais costumava aparecer sob a pele de leão ou tigre. Assustava-os mais para nos divertir que por maldade”. Nesse aspecto, a metamorfose é o principal elemento entrópico de comparação entre Teleco e Proteu.

Para Pinheiro-Carvalho; Sousa (2023), a ideia de entropia é entendida como a manifestação de formas esteticamente fragmentadas, experimentais e polifônicas. No conto muriliano a entropia central, como metáfora da condição humana, emerge quando Teleco encontra uma mulher chamada Teresa e a leva para morar com ele na casa do colecionador de selos. Teleco metamorfoseia-se em canguru, porém, assume a identidade de um homem chamado Antônio Barbosa. Nesse período, o colecionador de selos, amigo de Teleco, apaixona-se por Tereza e a pede em casamento, porém é rejeitado. Rubião narra esse episódio que marcará o fim da amizade entre ambos.

Sem dúvida, linda. Durante a noite, na qual me faltou o sono, meus pensamentos giravam em torno dela e da cretinice de Teleco em afirmar-se homem.

Levantei-me de madrugada e me dirigi à sala, na expectativa de que os fatos do dia anterior não passassem de mais um dos gracejos do meu companheiro. Enganava-me.

Deitado ao lado da moça, no tapete do assoalho, o canguru ressonava alto. Acordei-o, puxando-o pelos braços:

_ Vamos, Teleco, chega de trapaça.

_ Teleco? Meu nome é Barbosa, Antônio Barbosa, não é Tereza? (RUBIÃO, 1998, p. 147)

Interessa-nos observar que Teleco metamorfoseia-se em canguru, mas a identidade que assume é a de um homem. Nessa acepção, recorreremos a Hall (2006, p. 21), que fala sobre o atravessamento de variadas categorias e antagonismos na sociedade tardia por meio da alteração das identidades. Dessa forma temos proposto que a identidade “muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”.

Observa-se que tanto Teleco quanto Proteu recusam a identidade particular – divindade/animal – e tentam escapar da esquematização identitária. Nessa configuração Proteu não aceita a incumbência de ter que professar o futuro e, para livrar-se desse encargo, metamorfoseia-se em vários outros seres para fugir dessa obrigação. Commelin (2000) descreve a maneira pela qual Proteu era obrigado a falar.

Idotéia disse a Menelau que, para decidilo falar, era preciso surpreendê-lo durante o sono e amarrá-lo de maneira que não pudesse escapar, porque assumia todo tipo de formas para espantar os que dele se aproximavam: a de um leão, de um dragão, de um leopardo, de um javali. Às vezes metamorfoseava-se em árvore, em água e até em fogo. (COMMELIN, 2000, p. 116)

No percurso do mito, Menelau que precisava assegurar-se das passagens do porvir, seguiu as orientações da ninfa Idotéia, e surpreendeu Teleco no meio do dia quando este repousava em uma gruta com os rebanhos de Poseidon. Nesse episódio, Commelin (2000, p. 116) narra que “Menelau e seus três companheiros pularam em cima dele e o apertavam firmemente entre os braços”.

Seguramente, Teleco e Proteu apresentam identidades paradoxais, pois recusam o principal aspecto que essa identidade supostamente pode oferecer a ambos. Observa-se nesse aspecto que a prerrogativa da metamorfose poderia ser conveniente ou não. Principalmente no conto de Rubião, quando, por exemplo, Teleco assombrava o agiota metamorfoseado em leão.

Retomando a narrativa muriliana, certa vez ao chegar à casa, o colecionador de selos surpreendeu Tereza e Barbosa – canguru/homem – dançando juntos uma música

indecente. Num ímpeto de revolta, e, tomado por ciúmes, o dono da casa retesou Teleco pela gola e o arrastou até o espelho na tentativa de este reconhecesse que era um animal.

_ É ou não é um animal?

_ Não, sou um homem! – E soluçava, esperneando, transido de medo pela fúria que via nos meus olhos.

À Tereza, que acudira, ouvindo seus gritos, pedia:

_ Não sou um homem, querida? Fala com ele:

_ Sim, amor, você é um homem.

Por mais absurdo que se parecesse, havia uma trágica sinceridade na voz deles. Eu me decidira, porém. Joguei Barbosa ao chão e lhe esmurrei a boca. Em seguida, enxotei-os. (RUBIÃO, 1998, p. 150)

Na sequência, Tereza e Teleco, que são expulsos da casa do colecionador de selos, passam a viver à custa do sucesso circense que é o próprio Teleco. Agora são as metamorfoses de Teleco que garantem o sustento do casal, e, a partir da exploração desse atributo, o coelhinho cinzento do início do conto começa a dissipar-se e volta à casa do colecionador de selos, fustigado pela exploração que sofrera no circo. Depois de alguns dias enfermo e muito debilitado, Rubião (1998, p. 152), narra que “perdurava o mesmo caos. Pelos cantos a tremer, Teleco se lamuriava, transformando-se seguidamente em animais os mais variados. Gaguejava muito e não podia alimentar-se”.

Teleco que passara a vida num constante processo de metamorfose termina seu ciclo “crescendo e diminuindo, conforme o bicho que encarnava na hora”. A narrativa de Rubião apresenta a fim de Teleco na mesma perspectiva do início do conto e o leitor se dá conta que o ciclo está apenas reiniciando-se.

Ante a minha impotência em diminuir-lhe o sofrimento, abraçava-me a ele, chorando. O seu corpo, porém, crescia nos meus braços. [...]
Não mais falava: mugia, crocitava, zurrava, guinchava, bramia, trissava. [...]
Na última noite, apenas estremezia de leve, e aos poucos, se aquietou. Cansado pela longa vigília, cerrei os olhos e adormeci. Ao acordar, percebi que uma coisa se transformara nos meus braços. No meu colo estava uma criança encardida, sem dentes. Morta. (RUBIÃO, 1998, p. 152)

O mito aponta que Proteu também definhava quando era obrigado a fazer profecias. Commelin (2000, p. 116), indicia sobre essa finitude, trazendo a armadilha arquitetada por Menelau para obrigar Proteu a falar, quando ele “esgotou todas as suas astúcias, tornou à sua forma normal e deu a Menelau os esclarecimentos que lhe pedia”. Observa-se que tal entropia, numa sucessão de metamorfoses desencadeia uma espécie de esgarçamento das identidades. Ou seja, segundo as contribuições de Hall

(2006), podemos inferir que não há em Teleco e Proteu uma identidade inteiramente unificada, segura e coerente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

A leitura de *Teleco, o coelhinho*, à luz do mito de Proteu, nos permite compreender que a narrativa mítica não se restringe a um campo simbólico distante, mas constitui-se como elemento entrópico estruturante da experiência literária e cognitiva na infância. O mito, enquanto forma narrativa ancestral, traduz modos de pensar e de sentir o mundo, operando como mediação entre o real e o imaginário. Em contextos educativos, tal épura se torna fundamental, pois permite à criança o exercício de significar as transformações que vivencia em seu próprio processo de desenvolvimento, seja físico, afetivo ou simbólico.

No conto de Murilo Rubião, a metamorfose de Teleco adquire dimensão formativa ao epurizar a mutabilidade das identidades infantis. Assim como Proteu, Teleco também, encarna a instabilidade do ser, o trânsito entre formas e linguagens, revelando que a constituição do sujeito é um processo dinâmico, permeado por deslocamentos e reelaborações, perfeitamente entrópicas. Tal compreensão permite ao universo da Educação Infantil reconhecer o mito não apenas como narrativa explicativa do passado,

antes, como pujante instrumento pedagógico que provoca o imaginário à aprendizagem, possibilitando à criança transitar entre mundos possíveis quando da construção de representações próprias da realidade.

Observamos que a temática da metamorfose tanto no conto fantástico quanto no mito, enfocam uma possibilidade de vivência do real fora do plano da realidade. Ou seja, o que desperta o fascínio do leitor pelo fenômeno personificado no coelhinho, é especificamente, a possibilidade de este apontar uma existência irreal que se apresenta narrada e vivida como real. Schwartz (2004, p. 08) contribui com estas épuras, mencionando uma crítica elaborada por Mário de Andrade, sobre a obra de Murilo Rubião, afirmando que “ele possuía o mesmo dom de um Kafka. A gente não se preocupa mais, é preso pelo conto, vai lendo e aceitando o irreal como se fosse real, sem nenhuma reação mais”.

Proteu e Teleco são em última análise as representações do esgarçamento das identidades num plano da vivência na sociedade. Na medida em que Teleco e Proteu se representam e se metamorfoseiam são confrontados por uma variedade de identidades possíveis, sem, contudo estabelecer relações de identificações. Nesse aspecto, são personagens de marcas identitárias temporárias e contraditórias, identificáveis apenas no plano da leitura literária. Função que o leitor exerce com fascínio e veledade.

Dessa forma, ao articular o mito de Proteu com a figura de Teleco, refletimos que o mito é, sobretudo, uma experiência estética com o texto literário, e tal como objeto artístico, constitui um espaço de formação estética que promove a ampliação da sensibilidade e do pensamento simbólico. Entendemos que inserir a mitologia na Educação Infantil significa, portanto, reconhecer o valor do imaginário como campo de conhecimento e a literatura como via privilegiada para o exercício da imaginação criadora. Nesse sentido, o mito, reatualizado pela linguagem literária, torna-se um dispositivo pedagógico capaz de epurizar o olhar, restaurando na criança a possibilidade de ler o mundo entrópico como obra em constante metamorfose.

REFERÊNCIAS

BRUNEL, Pierre. **Dicionário de mitos literários**. 4^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. 32^aed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus: Mitologia ocidental**. 2^aed. São Paulo: Palas Athena, 2008.

COMMELIN, P. **Mitologia grega e romana**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A ideia de cultura**. 1ª ed. São Paulo: UNESP, 2005.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. 5ª ed. São Paulo:

GRENIER, Christian. **Contos e lendas dos heróis da mitologia**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HESÍODO. **Teogonia: A origem dos deuses**. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2001. 166 p.

PINHEIRO-CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves. **Épuras insubmissas: do livro didático da EJA à identidade negra na oratura de Areia Branca e arredores de Cururupu-MA**. 2024. 234 f. Tese (Doutorado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024.

PINHEIRO-CARVALHO, Aldenora Márcia C.; SOUSA, Rayron Lennon C. **Literatura surda ou literatura em**

língua de sinais? Experiências estético-literárias na contemporaneidade. In: CARVALHO, Aldenora Márcia C. Belo Pinheiro-; PINHEIRO-MENEGON, Patrícia; ARAÚJO, Samara Santos; BARROS, Zuleica de Souza (orgs.). Estudos linguísticos e literários: a pesquisa no Curso de Letras-Libras da UFMA e outros escritos. 1. ed. Uberlândia: Editora Pojetium, 2023.

RUBIÃO, Murilo. **Murilo Rubião:** contos reunidos. São Paulo: Ática. 1998.

SALIS, Viktor. **Mitologia viva:** aprendendo com os deuses a arte de viver e amar. 1ª ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SCHWARTZ, Jorge. **O fantástico em Murilo Rubião.** Revista Planeta: São Paulo. número 25, 2004.

VERNANT, Jean-Pierre e NAQUET, Pierre-Naquet. **Mito e tragédia na Grécia Antiga.** 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES SOBRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Zuleica de Sousa Barros

*Boa noite minha gente
Foi agora que eu cheguei
Fui chegando e fui cantando
Se é do seu gosto eu não sei*
Choro de Lera (Cacuriá de Dona Teté)

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a linguagem é uma das experiências mais enriquecedoras da infância. Desde muito cedo, as crianças vão descobrindo que a linguagem tem som, ritmo, música, cores, movimentos e sabores. Por meio da vivência no universo das linguagens, elas vão percebendo que as palavras possuem o poder fascinante de categorizar e de representar a realidade em que elas estão inseridas por meio dos mais diversos contextos comunicativos. Percebem que as palavras podem ser separadas, montadas, inventadas e que as rimas podem fazer sorrir com sons

que parecem brincar entre si. E é justamente por pensar na dimensão desse universo tão rico, a que chamamos de linguagem, que este texto é pensado e construído. Nele cabem muitas reflexões sobre as pontes que podem ser construídas em direção ao caminho da compreensão das muitas habilidades que podem e devem ser desenvolvidas ao longo das nossas vivências como sujeitos que são construídos na e pela linguagem.

Na construção dessas pontes, trouxemos como objeto da reflexão deste texto os espaços da metalinguagem na Educação Infantil, tendo como foco o trabalho que é realizado para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à consciência fonológica. Essa escolha foi motivada por entendermos a importância de desenvolver as habilidades metalinguísticas ainda na infância e por percebermos um grande interesse reverberado nas falas de muitas professoras¹ ao longo do trabalho de formação continuada no curso de *Leitura e escrita na Educação Infantil – LEEP*². Dessa escolha, objetivamos refletir sobre os espaços da consciência fonológica, os saberes e as estratégias que as professoras desenvolvem na pré-escola.

1 Justificamos o uso, ao longo do texto, da palavra professora(s) por ser a Educação Infantil um espaço ocupado predominantemente por mulheres.

2 Desenvolvi a função de Coordenadora Adjunta do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, no estado do Maranhão, no período de 2023 a 2025.

No decorrer do texto, ponderamos sobre a importância do trabalho com a consciência fonológica na Educação Infantil, entendendo-a como um convite às professoras para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e processual de escuta atenta, situada no espaço lúdico infantil, promovendo experiências com a linguagem que despertem o prazer de brincar com as palavras, os sons e de descobrir como a língua pode se tornar um objeto de reflexão sem a realização de atividades mecânicas e descontextualizadas. O protagonismo da professora, nesse trabalho processual, é fundamental. Os seus saberes e as suas escolhas podem transformar a experiência com a linguagem em momentos de muitas descobertas e de reflexões significativas para o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica.

Para situar essa reflexão, na seção intitulada *Considerações sobre as habilidades metalinguísticas e a consciência fonológica*, buscamos nos trabalhos realizados por Bryant & Bradley (1995) e Morais (2012), a concepção de consciência fonológica como um conjunto de habilidades que se complementam, opondo-se à noção de reconhecimento de fonemas isolados. Situamos, a partir da definição de Spinillo, Mota e Correa (2010), a consciência fonológica no universo das habilidades metalinguísticas necessárias à análise consciente da organização da língua. Já em Alves (2012) e Navas (2008), buscamos a compreensão

de que a consciência fonológica pode ser desenvolvida por estágios ou, como chamaremos ao longo do texto, por *continuum* e que cada um desses estágios reclama a escuta atenta das professoras na direção do planejamento e do desenvolvimento de vivências significativas.

Além das bases conceituais sobre o tema da consciência fonológica, na segunda seção, *Diálogos entre os saberes e a consciência fonológica*, buscamos evidenciar o diálogo existente entre esses conceitos e os saberes que emergem da formação e do trabalho das professoras da Educação Infantil, conforme Tardif (2012). Assim, fizemos um levantamento das concepções e das estratégias que algumas professoras da Educação Infantil realizam para o desenvolvimento desse conjunto de habilidades, tendo como modelo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Finalizamos o texto, compartilhando, na seção *Diálogos com a prática: vamos rimar?*, algumas estratégias sobre as possibilidades de trabalho por meio do uso de música da cultura popular maranhense. Acreditamos que com esse trabalho as práticas pedagógicas ganham força quando dialogam com a cultura e a identidade, na medida em que as crianças escutam a sua própria comunidade e percebem que a língua está viva ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Na Educação Infantil, as experiências de aprendizagem são conduzidas pelo brincar. A oralidade e a escrita servem como elos na construção dos sentidos sobre o mundo e ampliam a capacidade de compreensão das múltiplas linguagens presentes na realidade da criança. Ao apresentarmos os estudos que sustentam a discussão desta seção, deixamos previamente esclarecida a ideia de que o trabalho com a consciência fonológica na pré-escola favorece a descoberta das diferentes possibilidades que a língua oferece, tornando o contato com a palavra, seja ela oral ou escrita, um momento que vai além das atividades escolares tradicionais, transformando-o em um lugar de interação entre os sujeitos e de construção de saberes.

No percurso traçado, partimos da compreensão que toda criança quando chega à escola já possui muitos conhecimentos intuitivos e espontâneos, de base epilingüística, sobre a estrutura e os diferentes modos de funcionamento da sua língua materna e, dessa maneira, não cabe à escola a função de ensinar a criança a falar, como se a língua só acontecesse nos espaços escolares. No entanto, consideramos ser razoável imaginar que há, sobretudo entre as crianças da Educação Infantil, muitas habilidades relacionadas à língua que necessitam de um

trabalho sistematizado para que possam ser desenvolvidas de maneira consciente.

Dentre essas habilidades, sinalizamos as que se relacionam ao desenvolvimento da consciência fonológica que, na concepção de Bryant e Bradley (1995), é percebida como um conjunto de habilidades relacionadas à percepção global do tamanho da palavra, às semelhanças fonológicas, à segmentação e à manipulação consciente de sílabas e de fonemas. Nessa percepção apresentada, propomos que a consciência fonológica permite a reflexão sobre os segmentos sonoros que formam as palavras de nossa língua e que as crianças da pré-escola podem desenvolver certas habilidades para tornar a língua um objeto de reflexão, deslocando os conhecimentos de natureza epilinguística ao nível da consciência metalinguística. Nas palavras de Spinillo, Mota e Correa (2010, p. 158), a atividade metalinguística³ é aquela que

[...] é realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas características podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional, que exige um distanciamento em relação aos usos da linguagem e uma aproximação da forma em que a linguagem se apresenta. Ao explicitamente

3 No espaço das atividades metalinguísticas, cabem outros modos de conhecimentos sobre a língua, como o sintático, o morfológico, o pragmático e o textual, por exemplo.

focalizar sua atenção na linguagem, o indivíduo torna-se capaz de analisá-la e manipulá-la.

Uma das perguntas que podemos fazer ao ler essa definição é se as crianças da pré-escola conseguem analisar e manipular a língua, alcançando esse nível de compreensão consciente. Para nós, a resposta se apresenta de maneira muito positiva. Sim, as crianças são capazes de realizar reflexões metalinguísticas desde que haja um planejamento de vivências de aprendizagem que desenvolvam tais habilidades.

Uma vez relacionada à atividade metalinguística, a consciência fonológica é amplamente reconhecida como uma habilidade fundamental para a inserção, de maneira lúdica, das crianças nas práticas de alfabetização e de letramento, respeitando a pluralidade das linguagens que existem nas infâncias. Com isso, também defendemos que não cabe a compreensão da consciência fonológica como uma habilidade restrita de reconhecimento do fonema, de maneira isolada, realizada por meio de atividades descontextualizadas de discriminação auditiva. É importante para as crianças, nessa fase, desenvolver a percepção das rimas e das aliterações muito presentes nos gêneros textuais trabalhados nas escolas.

Ainda na trilha percorrida, dialogamos e concordamos com Morais (2020), quando afirma ser a

consciência fonológica uma constelação de habilidades e, enquanto constelação, há diferentes habilidades que estão rotuladas como consciência fonológica e que se diferenciam quanto: à unidade sonora (fonema, sílaba, rima de palavra, segmento intrassilábico, contendo um ou mais fonemas ou uma palavra inteira dentro de outra); à posição que a unidade sonora ocupa no interior da palavra (início, meio e fim); e à operação cognitiva que o indivíduo realiza sobre aquelas unidades sonoras.

Tão importante quanto reconhecer essa habilidade como uma constelação, é reconhecer que há, para esse pleno desenvolvimento, diferentes níveis de desenvolvimento da consciência fonológica que se manifestam na perspectiva de um *continuum*, ou seja, é possível verificar, assim como propõe Alves (2012), que a complexidade de saberes que são mobilizados pelas crianças durante esse processo se inicia com a sensibilidade a rimas, passa pela consciência da sílaba, pela consciência das unidades intrassilábicas, até chegar ao nível da consciência do fonema, ou seja, a cada etapa desse *continuum*, a criança mobiliza diferentes conhecimentos.

Corroborando com a discussão sobre o desenvolvimento gradativo dessas habilidades, Navas (2008, p.156), destaca que

Com o desenvolvimento de linguagem há o gradual estabelecimento de representações

fonológicas cada vez mais precisas e distintas. O processamento da informação linguística no nível fonológico envolve habilidades específicas como discriminação auditiva entre os fonemas, memória fonológica e consciência fonológica.

Para esse desenvolvimento gradual proposto, a autora apresenta uma sequência que demonstra o desenvolvimento da consciência fonológica. A sequência inicia com a manipulação de palavras, a manipulação de rimas, a manipulação de sílabas e a manipulação de fonemas.

Ao analisarmos os modelos propostos por Alves (2012) e Navas (2008), é possível constatar que no processo de desenvolvimento da consciência fonológica, o reconhecimento da rima da palavra pode ser considerado como o menos complexo, mas não menos importante, em que já é possível perceber quando a criança, gradativamente, se move do estágio da não consciência da língua para o nível metalinguístico ou seja, há, como estamos defendendo ao longo do texto, um desenvolvimento dessas habilidades que chamamos de consciência fonológica na perspectiva de *continuum*, de maneira processual em que os diferentes conhecimentos vão sendo construídos.

Embora defendamos a perspectiva processual das habilidades relacionadas à consciência fonológica,

reconhecemos que esses processos não são lineares entre todas as crianças, o que justifica o olhar atento das professoras sobre esses desenvolvimentos para identificar quais habilidades as crianças já desenvolveram ou ainda estão em processo de desenvolvimento para, dessa forma, planejar intervenções mais objetivas, respeitando a especificidade de cada uma delas. Pensando sobre o olhar das docentes diante das questões discutidas, trataremos na próxima seção como esses conhecimentos se articulam à prática, analisando os saberes e as estratégias que são utilizadas na pré-escola.

Diálogos entre os saberes docentes e a consciência fonológica

Uma vez realizadas as considerações relacionadas às bases que fundamentam a reflexão sobre a consciência fonológica, ampliamos esse espaço, evidenciando os saberes manifestados nas repostas das professoras. Assim, nesse ponto em que chegamos na nossa trilha, cabe refletir: o que exatamente as professoras da pré-escola entendem sobre a consciência fonológica? Quais estratégias são utilizadas com a finalidade de desenvolver as habilidades metalinguísticas com as crianças de 4 e 5 anos?

Para o reconhecimento dos saberes docentes, fundamentamos a interpretação das repostas no trabalho desenvolvido por Tardif (2012), ao considerar que esses conhecimentos são plurais, construídos e ressignificados

no contexto da prática educativa. Ele ainda propõe que os saberes podem ser entendidos como o “saber ser” e o “saber fazer”. Assim, à medida em que os professores aprendem nas vivências da formação acadêmica, também o fazem com as experiências cotidianas.

O percurso metodológico utilizado para a coleta dos dados referentes aos saberes teve como orientação a pesquisa desenvolvida por Barros (2004). Na pesquisa, a autora discute os saberes construídos por professoras que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e descreve os saberes e as práticas relacionadas à consciência fonológica que reverberam esses conhecimentos. Dessa forma, inspirados pelos instrumentos produzidos na pesquisa, elaboramos um questionário com algumas adequações para contemplar o objetivo do nosso estudo.

O questionário foi composto por duas seções, a primeira é a do perfil profissional que tem como objetivo traçar um panorama sobre a formação inicial das professoras e o tempo de trabalho na Educação Infantil. A segunda trata das concepções e das estratégias utilizadas pelas docentes para o desenvolvimento da consciência fonológica. As questões que compõem o questionário são: i) o que é consciência fonológica?; ii) você considera importante trabalhar as habilidades de consciência fonológica na pré-escola?; e iii) quais estratégias você utiliza para desenvolver as habilidades relacionadas à consciência fonológica com as crianças de 4 e 5 anos?

Os questionários foram entregues e respondidos livremente para que as participantes pudessem revelar os seus saberes sem que houvesse nenhuma interferência do pesquisador. Para uma melhor compreensão da dimensão desses saberes, evidenciaremos as respostas de três professoras participantes da pesquisa⁴, a saber: PEI1, PEI2 e PEI3⁵. Iniciaremos a socialização do questionário, conhecendo o perfil das participantes da pesquisa.

A professora PEI1 possui formação inicial nos cursos de Letras e de Pedagogia e é especialista em Psicopedagogia, Supervisão, Orientação e Gestão Educacional. Trabalha há 27 anos como professora de Língua Portuguesa e há 18 anos como professora da Educação Infantil. Já PEI2 é formada em Letras Português/Inglês, tem mestrado em Educação e há 10 anos está na Educação Infantil. O último perfil é o da professora PEI3, que possui graduação em Pedagogia e é especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Trabalha há 19 anos na Educação Infantil. Sobre o perfil das participantes, é relevante considerar que as professoras possuem uma vasta experiência com a Educação Infantil

4 O universo de amostras coletadas foi bem maior. No entanto, para a produção desse capítulo, optamos por apresentar os dados de três professoras.

5 As respostas foram obtidas por meio de questionários respondidos por professoras que atuam na Educação Infantil e por Formadoras. As siglas PEI1, PEI2 e PEI3 correspondem, respectivamente, à Professora da Educação Infantil 1, Professora da Educação Infantil 2 e Professora da Educação Infantil 3.

e a formação inicial indicada é nos cursos de Letras e de Pedagogia, indicando a pluralidade de áreas que são reclamadas no trabalho com as crianças da pré-escola.

Na seção do questionário que aborda os saberes e as estratégias das professoras, procedemos à análise dos dados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A primeira etapa do trabalho, denominada de pré-análise, foi a de organização dos dados a partir da leitura flutuante, identificando as ideias mais recorrentes e as unidades de sentido relacionadas aos conceitos de consciência fonológica, à sua importância na Educação Infantil e às estratégias mais utilizadas para o seu desenvolvimento. Assim, organizamos os conceitos, a forma como as docentes a valorizam e como instrumentalizam o trabalho nas salas, conforme apresentamos a seguir:

1 - O que é consciência fonológica?

PEI1 define consciência fonológica como a percepção que ajuda a criança a associar sons da fala à escrita, destacando sua importância para o desenvolvimento da leitura e escrita, mencionando o aspecto lúdico e sonoro. Já PEI2 apresenta uma definição teórica e detalhada, citando os autores⁶ Morais (1997), Capellini e Ciasca (1999) Zorzi (2000) e Moojen e Santos (2001). Explica que as palavras

6 Registramos que as referências apresentadas são de inteira responsabilidade de PEI2 e, como decidimos não interferir nas respostas, mantivemos as datas informadas no questionário.

são compostas por sons segmentáveis e que há vários níveis de consciência fonológica. Ressalta a reciprocidade entre leitura e escrita. A docente PEI3 responde de forma objetiva e simples. Na definição apresentada, é a capacidade de perceber e manipular os sons da fala (rimas, sílabas e fonemas).

2 – Você considera importante trabalhar as habilidades de consciência fonológica na pré-escola?

Iniciaremos com a resposta de PEI1, que afirma ser muito importante, relacionando o trabalho com músicas, brincadeiras e linguagens diversas. Enfatiza o contexto lúdico e interativo em que as atividades podem ser desenvolvidas. No entendimento de PEI2, também é extremamente importante, pois a consciência fonológica possibilita às crianças perceberem o mundo por meio da leitura e da escrita. PEI3, assim como PEI2, concorda plenamente, dizendo que é extremamente importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

3 – Quais estratégias você utiliza para desenvolver as habilidades relacionadas à consciência fonológica com as crianças de 4 e 5 anos?

PEI1 cita como estratégias o uso de músicas, parlendas, brincadeiras e jogos com rimas, destacando aliterações e assonâncias como recursos que favorecem a

formação de palavras. As estratégias de PEI2 tem como foco as atividades ligadas à identidade da criança, como o uso do próprio nome, enriquecimento do vocabulário e temas do cotidiano. Para PEI3 as atividades devem ser lúdicas, curtas e cheias de significado, com sons, ritmo, movimento e brincadeiras com a linguagem.

Ao concluirmos a etapa da pré-análise, iniciamos a segunda etapa de exploração do material, a codificação, feita a partir dos temas mais recorrentes e, dessa forma, organizamos as respostas das professoras nas categorias *Concepções sobre consciência fonológica*, *Importância atribuída* e *Estratégias pedagógicas* e delas emergiram algumas subcategorias, conforme nos mostra o quadro:

| Categoria | Subcategoria | Exemplo de fala |
|---|---------------------------------------|--|
| 1 Concepções sobre consciência fonológica | a) Aspecto cognitivo-linguístico | Capacidade de perceber e manipular os sons da fala como rimas, sílabas e fonemas. |
| | b) Relação com leitura e escrita | Percepção que promove à criança adquirir habilidades fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita. |
| | c) Fundamentação teórica | As palavras são constituídas por diversos sons de acordo com Morais (1997), Capellini e Ciasca, (1999), Zorzi (2000) e Moojen e Santos (2001). |
| 2 Importância atribuída | a) Base para alfabetização | É extremamente importante porque possibilita às crianças perceberem o mundo através da leitura e da escrita. |
| | b) Dimensão lúdica e expressiva | Importante explorar sons na Educação Infantil, cantando, brincando, dramatizando. |
| 3 Estratégias pedagógicas | a) Atividades lúdicas e sonoras | Músicas, parlendas, brincadeiras e jogos que envolvam rimas. |
| | b) Relação com identidade e cotidiano | Uso do nome, vocabulário do cotidiano, temática da semana. |
| | c) Ritmo e movimento | Atividades curtas e cheias de significado, envolvendo sons, ritmo e movimento. |

Organizadas as categorias, procedemos à etapa de tratamento dos resultados e interpretação. Verificamos que as professoras demonstram compreensão conceitual da literatura sobre o tema da consciência fonológica, reconhecendo-a como uma habilidade metalinguística essencial para identificar, segmentar e manipular os sons da fala. Notamos que enquanto uma das participantes cita autores como, Morais (1997), Capellini e Ciasca, (1999), Zorzi (2000) e Moojen e Santos (2001), as demais adotam um discurso mais prático, mas igualmente consistente e adequado à discussão. Há, entre as respostas uma convergência entre a teoria e a prática, evidenciando domínio conceitual adequado ao desenvolvimento de experiências de aprendizagens dinâmicas de modo que as crianças percebam a língua de uma maneira significativa.

Sobre a importância atribuída, constatamos que todas as professoras consideram que o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica são um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Há, na resposta de PEI1, a ampliação da discussão ao integrar a dimensão lúdica e expressiva às múltiplas linguagens presentes nas infâncias. Essa ampliação dialoga com as diretrizes da BNCC (2018), que valorizam experiências significativas e interativas na formação das crianças.

Do universo das práticas pedagógicas, as professoras priorizam em suas estratégias o lúdico, o movimento e

a musicalidade como forma de trabalhar a consciência fonológica na faixa etária de 4 a 5 anos. Dentre as práticas mencionadas estão o uso de músicas, parlendas, rimas, jogos verbais, atividades com o nome próprio e enriquecimento do vocabulário cotidiano das crianças.

Em resumo, propusemos um quadro que nos permite fazer a síntese interpretativa dos resultados.

| Aspecto | Tendência observada | Interpretação teórica |
|------------------------|--|---|
| Compreensão conceitual | Clareza sobre o conceito, com diferentes níveis de aprofundamento teórico. | Indicam domínio do conteúdo, ainda que com distintas formações acadêmicas. |
| Importância atribuída | Consenso sobre a relevância da consciência fonológica para alfabetização. | Reforça a consciência pedagógica sobre o papel do desenvolvimento fonológico. |
| Práticas pedagógicas | Estratégias lúdicas, musicais e contextualizadas. | Alinhadas à BNCC |

Entendemos que a reflexão até aqui desenvolvida sinaliza positivamente para a compreensão conceitual do tema da consciência fonológica, bem como para o desenvolvimento de estratégias significativas que possibilitam o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas nas crianças da pré-escola, conforme será mostrado na próxima seção.

DIÁLOGOS COM A PRÁTICA: VAMOS RIMAR?

*Jabuti sabe ler, não sabe escrever
Ele trepa no pau e não sabe descer
lê, lê, lê, lê, lê, lê*

To entrando

*Jabuti sabe ler, não sabe escrever
Ele trepa no pau e não sabe descer
lê, lê, lê, lê, lê, lê*

To saindo

Jabuti sabe ler (Cacuriá de Dona Teté)

Após o trabalho com os conceitos e os saberes das professoras, nos encorajamos a compartilhar uma atividade que pode ser desenvolvida com as crianças. Buscamos na realidade maranhense a manifestação cultural Cacuriá, uma dança bastante conhecida e apreciada, sobretudo, no período junino. Dentro do repertório das músicas cantadas durante as apresentações, escolhemos para esse momento de diálogo com a prática a música intitulada *Jabuti sabe ler*, uma música que tem ritmo, repetição e rimas que favorecem o reconhecimento lúdico dos sons das palavras.

Propusemos a sequência didática intitulada *Brincando com os sons do Jabuti*⁷ para ser desenvolvida com as crianças da pré-escola. Dentre os campos de experiência, destacamos: i) escuta, fala, pensamento e

7 A sequência didática *Brincando com os sons do jabuti* foi elaborada para atender aos objetivos pensados para este capítulo. Dessa forma, lembramos que as professoras podem adaptar e fazer as adequações pertinentes à realidade de cada sala.

imaginação; ii) corpo, gestos e movimentos; e iii) traços, sons, cores e formas. O foco do trabalho com essa sequência é o do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, especificamente, o trabalho com rimas e aliterações, sendo o eixo da linguagem oral e escrita um espaço bastante produtivo a ser explorado pelas atividades elaboradas. O objetivo central da proposta é desenvolver a percepção e a manipulação dos sons da fala, por meio das rimas e das aliterações, estimulando a escuta atenta e a memorização rítmica das palavras. Também, buscamos promover o gosto e a valorização da música e da cultura popular maranhense, ampliando o vocabulário das crianças e a consciência sobre o funcionamento da linguagem oral.

| BRINCANDO COM OS SONS DO JABUTI | |
|---|---|
| <p>Objetivo: desenvolver a percepção e a manipulação dos sons da fala, por meio das rimas e das aliterações, estimulando a escuta atenta e a memorização rítmica das palavras.</p> | |
| <p>Primeiro encontro (30min - 40min)</p> | <p>O foco é a escuta e a fruição da música, despertando o encantamento e o prazer pela canção. A professora inicia com uma conversa para verificar o que as crianças sabem sobre o jabuti. Para isso, ela pode elaborar perguntas, como: <i>Vocês conhecem o jabuti? O que será que ele sabe fazer? O jabuti sabe subir em árvores?</i>. Em seguida, a crianças escutam a música <i>Jabuti sabe ler</i> e a professora pode propor uma conversa para verificar o que as crianças compreenderam sobre os personagens, as ações e os sentimentos expressos. As crianças são convidadas a acompanhar o ritmo com o corpo, por meio de palmas, batidas leves e movimentos, explorando a sonoridade e o ritmo da música de forma lúdica.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Segundo encontro (30min - 40min)</p> | <p>O foco deste encontro é a percepção das rimas e das semelhanças sonoras entre as palavras. A proposta é brincar com as palavras, identificando rimas e repetindo sons semelhantes. As crianças podem escutar novamente a música, identificando as palavras que tem sons parecidos e, em seguida, a professora explica as regras do <i>Jogo das rimas</i>. Nesse momento, a professora diz uma palavra da música, como <i>ler</i>, e as crianças completam com outra que combine, como <i>comer</i> e <i>ver</i>, por exemplo. Para consolidar a aprendizagem, pode ser feito um registro coletivo com imagens, colando figuras de palavras que rimam.</p> |
| <p>Terceiro encontro (30min - 40min)</p> | <p>O foco é a identificação dos sons iniciais das palavras, a partir do reconhecimento das aliterações. A professora propõe o jogo <i>Quem começa igual?</i>, dizendo, por exemplo, a palavra <i>jabuti</i>. A professora pode pedir às crianças que encontrem outras palavras que comecem com o mesmo som /j/. Como a letra da música possui um repertório pequeno de palavras, a professora pode levar imagens de objetos ou animais e pedir que as crianças escolham aquelas que começam com um som parecido. Para finalizar, o grupo cria, coletivamente, uma nova estrofe para a música, utilizando palavras inventadas que rimem e/ou que tenham sons parecidos, estimulando a criatividade e a reflexão fonológica.</p> |

Como avaliação da proposta, sugerimos que a professora observe o envolvimento das crianças nas brincadeiras, a capacidade de perceber e de reproduzir sons semelhantes no reconhecimento das rimas, das aliterações, bem como o desenvolvimento da escuta atenta e do vocabulário oral. Os registros podem ser feitos em

um diário de bordo, com anotações dos exemplos de falas das crianças que revelem avanços e descobertas. Caso seja necessário, a proposta pode ser ampliada e, para isso, entendemos que a produção de um livrinho coletivo contendo as palavras da música e os desenhos das crianças, por exemplo. Além disso, como o repertório das músicas do cacuriá é bem extenso, a professora pode explorar outras músicas ou trazer para a sala outras manifestações culturais. A sequência também pode ser integrada com o campo das artes visuais e do movimento, criando coreografias, colagens e outras expressões inspiradas na cultura popular maranhense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor um fechamento para as reflexões tratadas, retomamos a afirmação inicial do percurso trilhado neste texto, a de que as crianças, quando chegam à escola, já possuem muitos conhecimentos espontâneos sobre o funcionamento da sua língua materna. No entanto, há uma série de habilidades metalinguísticas que são reclamadas ao longo do processo escolar. Para o esclarecimento da natureza teórica das atividades metalinguísticas, seguimos a definição de Spinillo, Mota e Correa (2010). Dentre essas habilidades, decidimos refletir sobre a consciência fonológica e os saberes das professoras da Educação

Infantil. Para tanto, fundamentamos a discussão em autores que defendem ser a consciência fonológica um conjunto de habilidades, como Bryant e Bradley (1995) e Morais (2020) e não a capacidade isolada de discriminação de fonemas. Outra importante definição realizada no trabalho foi a de compreender que há diferentes níveis para o desenvolvimento da consciência fonológica e que essas habilidades se dão em forma de *continuum*, como demonstram os trabalhos de Navas (2008) e Alves (2012).

Um outro ponto importante foi o olhar sobre os saberes que as docentes possuem sobre o tema e, por meio do trabalho de Tardif (2012), entendemos que os saberes construídos por elas, seja na formação inicial, seja na prática escolar reverberam a forma como entendem e desenvolvem as estratégias para que as crianças consigam entender a língua como um objeto de reflexão. Desse olhar sobre os saberes, aplicamos um questionário e analisamos as respostas das professoras, tendo no trabalho de Bardin (2011), o modelo para a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Das categorias analisadas, *Concepções sobre consciência fonológica*, *Importância atribuída* e *Estratégias pedagógicas*, surgiram as subcategorias que são bastante reveladoras desses saberes. A análise revela que as três professoras compreendem o conceito de consciência fonológica, reconhecem sua importância

para a leitura e a escrita e utilizam estratégias adequadas ao desenvolvimento infantil. Outro aspecto relevante é que apesar das diferenças na densidade teórica das respostas apresentadas, todas apresentam intencionalidade pedagógica coerente e valorizam o aspecto lúdico e significativo da aprendizagem.

Entendemos que essa reflexão não se esgota neste capítulo e que ainda há outras questões que carecem de ampliação em muitos cenários das pesquisas sobre os espaços das habilidades metalinguísticas na Educação Infantil. Por hora, utilizando um trecho da música Choro da Lera, também do Cacuriá de Dona Teté, dizemos: *eu vou dar a despedida, como deu a jaçanã. Não cantamos tudo hoje. Deixa o resto para amanhã.*

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula. **Consciência dos sons da língua**: subsídio teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 29-41.

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

BARROS, Zuleica de Sousa. **Os saberes docentes e a consciência fonológica: o que sabemos? O que ensinamos?** 2024. 150 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NAVAS, Ana Luiza G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura. In: MALUF, Maria Regina; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner (orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita.** Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 155-165.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em revista*, n. 38, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO LEITORA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cristina Champoudry¹

INTRODUÇÃO

Parece-me muito importante, quando abordamos uma prática cultural qualquer interrogarmo-nos como praticantes, nós mesmos, dessa prática. Creio que é importante sabermos que somos todos leitores e que, a esse título, corremos o risco de atribuir à leitura multidões de pressupostos positivos e normativos (BOURDIEU, p. 2001a, p. 232).

A formação em Leitura e Escrita na Educação Infantil faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada¹² e tem por objetivo oferecer às professoras que trabalham na Educação Infantil uma formação continuada cuja temática é a linguagem oral e escrita de crianças que estão nas creches e na pré-escola. No contexto maranhense, essa formação destinou-se à etapa da pré-escola, compreendendo o trabalho com professoras de crianças de 4 e 5 anos e organizou-se no seguinte formato: formadores estaduais ministraram

o curso a formadores municipais, advindos de diferentes municípios maranhenses, que, por sua vez, ministraram a professoras/es de seus respectivos municípios.

A formação literária que está prevista no Curso de Leitura e escrita na Educação infantil descreve o trabalho com a literatura para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na primeira infância, compreendendo a relação entre docência, linguagem, infância e cultura e está presente em diferentes momentos da formação, buscando debater práticas e estratégias que articulem a literatura, as interações por meio das brincadeiras e o desenvolvimento em diferentes formas de expressões das crianças.

O presente texto visa apresentar algumas reflexões, originadas no grupo de formadoras/es municipais, que se baseiam na relação entre a literatura e a formação das professoras que atuam na Educação Infantil. A hipótese que apresentamos é a de que a formação das professoras enquanto leitoras contribui de forma mais efetiva para a formação de crianças leitoras, do que somente quando elas aprendem a ensinar a ler e sobre a literatura na formação inicial. Para dissertar sobre essa hipótese, enfatizaremos dois aspectos que consideramos como fundamentais nessa relação: o papel que a leitura ocupa na infância e os saberes da experiência para a formação da identidade docente. Em seguida, analisaremos com base em relatos de experiências leitoras de duas formadoras do LEEI-MA,

as representações de leitura observadas nos relatos das docentes.

A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA PARA A INFÂNCIA

Em uma sociedade letrada, o domínio dos códigos escritos, pela leitura e pela escrita, é uma exigência sempre presente, pois seja para eventos comunicativos do cotidiano ou para inserir-se em meios institucionais, as práticas de leitura e de escrita são requisitos para a vivência social. Em uma abordagem histórica das funções do ensino de leitura, destacamos que na sociedade cristã da Baixa Idade Média e início da Renascença, aprender a ler e a escrever era privilégio exclusivo da aristocracia e ainda que houvesse dentre eles, aqueles que consideravam a leitura e a escrita como tarefas menores, como ofício de clérigos mais pobres, a maioria das crianças desta classe aprendiam, desde cedo, as letras.

No contexto da sociedade burguesa, a leitura se constituiu em instrumento para difusão de seus ideais, cabendo à escola assumir a tarefa de ensinar esses códigos a todos os que nela ingressavam e, diante da responsabilidade a ela atribuída, essa instituição precisou criar espaços, estratégias, finalidades, colocando na figura do professor a responsabilidade pelo trabalho de ensinar a ler. Segundo Zilberman e Silva (2001), desde o momento de constituição

da escola como instituição para promoção e troca de saberes, no contexto de surgimento do Estado Burguês⁸, a educação apresentou-se como fator de democratização, como possibilidade de ascensão social e a leitura assumiu, nesse contexto, um papel fundamental como componente democratizante, ao induzir o processo de alfabetização. Inicialmente considerada como ato de decodificação, a leitura, nesse contexto, não garantia a passagem natural à condição de leitor, porém, à medida que foi sendo exigida pela escola como parte de suas obrigações, assumiu um novo status e se tornou meio de ascensão a novos graus de ensino.

Para Certeau (2008), a institucionalização da leitura e da escrita ocorreu a partir de dois movimentos. O primeiro uniu, ainda que por uma costura frágil, as duas capacidades, associando-as a uma única aprendizagem e o segundo que, buscando promover a ideologia das luzes, fez com que o livro fosse capaz de reformar a sociedade e que uma elite tivesse o poder de remodelar toda a nação. A partir dessa leitura que se tornou funcional para a consolidação do ideário burguês, como classe dominante (Zilberman e Silva, 2001), o ato de ler disseminou as ideias de oportunidades iguais para aqueles que frequentavam o mesmo espaço, propiciou o aumento do público leitor, por meio da difusão da literatura de massa e, em consequência,

8 Cf. Zilberman e Silva (2001).

ampliou o mercado editorial, difundido as ideias de ascensão social.

Com o advento da imprensa e com a democratização do livro, as classes mais populares puderam ter acesso aos registros culturais da humanidade, cabendo à escola, enquanto instituição legítima da produção do saber, a responsabilidade de desenvolver um efetivo processo de produção da leitura.

Nesse ciclo de criação e recriação do conhecimento, próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de grande destaque. Vale dizer que esse lugar não decorre somente das funções que a escola visa atingir, mas confunde-se com a própria caracterização dos atos de educar(-se) e de ler, que são, em essência, atos de conhecimento de objetos colocados à indagação de sujeitos (professores, alunos, administradores, escolares, etc.) em estado de curiosidade e de busca (Silva, 1998, p.02).

Nesse contexto, a leitura - diretamente associada a alfabetização - ocupou um lugar privilegiado no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se, tradicionalmente, uma incumbência da escola, situando-se entre as mais importantes tarefas de escolarização (Soares, 2004). Assim, na aprendizagem da leitura, a partir de diferentes

gêneros textuais, a leitura literária esteve presente nas vivências iniciais de escolarização como instrumento para subsidiar a aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Soares (1999), no contexto educacional brasileiro, a escola apropriou-se da leitura literária, utilizando-a com base em seus objetivos e fins, em constantes tentativas de escolarizá-la. Desse modo, o ensino da leitura acompanhou, conforme a autora, o desenvolvimento da educação escolar. Assim, o processo de escolarização requereu a habitual sistematização de conhecimentos, a partir da

(...) ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüentemente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos (...)
(Soares, 1999, p. 21).

Acompanhando o processo de escolarização, a leitura literária, ao se tornar um “saber escolar” assumiu o papel proposto pela escola, submetendo-se às suas regras e tornando-se um conteúdo escolarizável. A escolarização da literatura caminha em duas direções, uma na qual tem a finalidade de auxiliar no processo de aquisição não apenas da leitura, mas da escrita e outra que reflete o uso inadequado que dela se faz nesta instituição sendo

apresentada sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados.

Tais fragmentos apresentam-se de forma descontextualizada e servem para os fins definidos pela escola. Com isso, os textos de literatura não costumam ter como fins a formação do leitor literário, ao contrário, esses textos tendem a servir para outras finalidades, como estudo de gramática ou até mesmo uma mensagem a ser transmitida em forma de “moral da história”. Essa direção contribui para reduzir o estudo do texto literário, desconsiderar o teor integral das narrativas quando utilizam apenas fragmentos nos livros didáticos e tendem a desvirtuá-lo quando o desfiguram, transferindo seus suportes. A esses fatos, Soares se contrapõe, pois acredita que

“(…) se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário e não de uma distorção ou uma caricatura dele” (Soares, 1999, p. 42).

A associação da leitura à elaboração do pensamento, à formação da linguagem e à construção dos conceitos científicos na infância, faz dessa produção um importante componente para a mediação da aprendizagem a ser desenvolvida no contexto escolar. Assim, é preciso repensar a leitura, a partir de três dimensões apontadas por SOLÉ, as quais se caracterizam como: “(…) objetivo

de conhecimento em si mesma; como um instrumento de conhecimento; e como um meio para o desfrute e para a distração” (Teberosky et. al, 2003, p.30). Buscando desenvolver um trabalho que se aproprie das dimensões estéticas, culturais e cognitivas do ato de ler intrinsecamente relacionadas ao processo de formação da linguagem humana. Ou como afirma Calvino sobre a necessidade da literatura para a vivência em sociedade, “(...) a confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios nos pode dar” (Calvino, apud: Silva, 2003, p.53), possibilita a hipótese de associação da leitura a concepções teóricas que a analisam como elemento de produção histórico-cultural para entender quais funções desempenha como ação mediadora na educação e quais relações proporcionam ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, como prática que faz parte da vivência social.

Nesta perspectiva, é possível compreender a leitura como um momento em que ocorre a produção de sentido, uma vez que esta forma da linguagem opera com a semântica, correspondendo, portanto, a um momento propício à apropriação dos conceitos científicos que aparecem como esquemas mentais elaborados a partir do ato de ler e que servem ao desenvolvimento do processo de mediação. Em outras palavras, vale ressaltar que a apropriação dos *conceitos científicos*, oriundos do mundo da cultura, permite aos sujeitos uma conscientização de

seus próprios processos mentais e os conduz ao domínio de outras áreas do pensamento.

Assim, compreendemos que o aprendizado da leitura, bem como o da escrita, representa um processo que exigem sistematização, intencionalidade, definição de estratégias e efetivas práticas sociais. Sendo assim, linguagem e educação são elementos que, quando interagem entre si, proporcionam a formação de indivíduos, consolidando conhecimentos para viverem em sociedade; e possibilitam, também, o desenvolvimento de diferentes formas de linguagem – dentre as quais, destaca-se a fala, a escrita, as artes - que o ser humano desenvolve ao longo de sua história de vida, tendo em vista, a necessidade de consciência de si e do mundo. É, portanto, a educação desde o início de escolarização, a condutora do processo de formação de leitores, tendo em vista que tal produção desenvolve funções mentais complexas e por ser elaborada de maneira diferente por cada ser humano, necessita da mediação de indivíduos mais experientes que os orientem nesse processo.

FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DA PROFESSORA LEITORA

A formação docente se constitui, desde o momento inicial de formação em cursos de licenciaturas, e se

desdobra no decorrer da atuação, por meio da construção de novas identidades profissionais, mas também da reafirmação de práticas pedagógicas culturalmente consagradas. Segundo Pimenta (2009), a formação docente acontece mediante a mobilização de saberes que podem ser definidos em três momentos: *saberes da experiência*, *saberes do objeto de conhecimento* e *saberes pedagógicos*.

Iniciaremos com os saberes de ordem pedagógica que são representados por conhecimentos relacionados aos modos de ensinar, agrupados em saberes sobre o processo de aprendizagem, sobre métodos de ensino e, também, aos saberes relacionados a reflexões sobre a prática pedagógica cotidiana. Sobre os modos de ensinar, a formação docente abrange o conjunto de conhecimento vivenciados na formação inicial sobre metodologias e estratégias de ensino e se desdobram no contexto do trabalho em reorganizações, adaptações e necessidade constante de saber o contexto que está vivenciando as práticas de ensino. No que se refere à reflexões sobre essas vivências, a formação contínua do docente requer mobilização, a partir da problematização que a prática coloca, de saberes que pretendem colaborar com a prática, decorrentes de estudos e investigações sistemáticas dos educadores, considerando a pesquisa como relevante princípio formativo da docência.

O segundo conjunto de saberes descritos pela autora referem-se aos saberes relacionados ao *conhecimento*,

às especificidades do objeto de ensino e, consideram o papel que esse objeto ocupa no processo educativo. Nesse sentido, segundo Pimenta (2009), a instrução não é suficiente para o trabalho da escola, pois ela precisa ir além do repasse de informações para “[...] proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano” [Grifo do original] (Pimenta, 2009, p. 22).

Sobre os conhecimentos específicos relacionados à leitura e à escrita, Kleiman considera que “[...] O processo de letramento na formação do professor de língua inclui a especificidade da matéria pela qual será responsável na escola [...]” (2008, p. 492). De modo particular, na formação dos professores dos anos iniciais de escolarização, é importante reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita estão relacionados os conhecimentos específicos sobre linguagem, sobre aspectos históricos e culturais dos usos da língua escrita e sobre desenvolvimento da linguagem infantil, ou seja, conhecimentos específicos ao processo de alfabetização. Assim, os conhecimentos específicos que envolvem a leitura enquanto objeto de ensino é condição necessária à formação docente dos anos iniciais, pois o ensino de leitura requer a mobilização de saberes teóricos sobre o funcionamento da língua, adquiridos pela sistematização de saberes do conhecimento particular da matéria de ensino.

O domínio dos conhecimentos para o ensino de leitura pressupõe, desse modo, os conhecimentos sobre a linguagem, as concepções e abordagens teóricas sobre o sistema linguístico-alfabético e sobre compreensão leitora, considerados, por Geraldi (2003) como ponto central para formação do professor de Língua Portuguesa. De acordo com o autor, é necessário incluir na formação de professores a produção de conhecimentos sobre o objeto de ensino, entendendo que essa apropriação não se esgota na formação inicial, mas, ao contrário, se faz em constante aprendizagem acerca dos processos de desenvolvimento da linguagem infantil durante a atuação profissional, sendo importante uma formação que se faz de modo perene e continuamente, no processo de ensinar e aprender.

Destacado como o primeiro grupo de saberes, a autora reconhece os saberes resultantes das *experiências* partindo das vivências que os docentes tiveram enquanto estudantes, observando as práticas de seus professores, reconhecendo quais dentre elas podem ser descritas como efetivas, produtoras de aprendizagem e quais práticas não produziram esses resultados, como fazem parte desse grupo as experiências que foram sendo adquiridas durante o trabalho docente e se constituem a partir das vivências que foram bem encaminhadas e podem ser continuadas e práticas que necessitam ser redimensionadas.

Em relação ao ensino de leitura, a experiência como leitoras/es, o processo de aprendizagem da leitura,

o processo pessoal de aquisição dos códigos escritos representa vivências pelas quais os docentes já passaram e das quais possuem seu juízo de valor. Das experiências enquanto alunos advêm diferentes vivências, que tanto podem ser consideradas como práticas adequadas de trabalho com a leitura, como podem ser consideradas como práticas inadequadas.

Das experiências de leitoras, consideram-se também as concepções de leitura constituídas no decorrer da vivência enquanto estudante/professora para compreender as percepções sobre o ato de ler com as quais aprendem nos cursos de formação inicial e iniciam suas práticas docentes, percepções importantes para realizar um mapeamento sobre diferentes concepções e abordagens do ensino de leitura e a partir das quais pode-se desenvolver um percurso formativo (Sim-Sim, 2001, p. 54).

Nesse sentido, reconhecemos a relevância dos saberes da experiência em dois momentos da formação. Na formação inicial que corresponde aos conhecimentos prévios, com base nas vivências pessoais dos licenciandos enquanto leitores, estudantes advindos da educação básica. Na atuação profissional, reconhecendo as experiências no contexto escolar, assumindo a função docente, por meio das quais desenvolverão suas práticas pedagógicas e sobre as quais poderão exercer reflexões sobre elas. Esse conjunto de saberes constitui-se, em nossa concepção,

como os saberes que produzem a *práxis* pedagógica⁴, pois promovem a síntese do que foi aprendido no campo teórico-acadêmico e do que foi *posto à prova*, colocado em prática e, dessa relação, se produziram reflexões que (re)encaminharam a novas práticas, em um movimento de produção de conhecimentos que se faz de modo cíclico.

Com base nos saberes descritos, analisamos relatos de duas formadoras municipais que associaram a formação como professoras às vivências como leitoras, destacando o papel que o incentivo à leitura que tiveram em sua escolarização foram essenciais para formar sua identidade como professoras, conforme descreveremos a seguir.

VIVÊNCIAS E PRÁTICAS LEITORAS DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os relatos que apresentaremos, em formato de análise, são de duas formadoras municipais que participaram do Curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI- MA. Elas atuam como formadoras em seus municípios com turmas de professores da Educação Infantil e são professoras da Educação Infantil e dos anos finais do Ensino Fundamental.

Esses relatos foram coletados em uma atividade, realizada por ocasião do I Seminário Presencial do LEEI-MA que teve como temática *Identidade docente na Educação*

Infantil e como objetivos: Refletir sobre a identidade docente na Educação Infantil, com base nas referências indicadas para estudo confrontadas com a realidade maranhense; Caracterizar o ser professora e professor na Educação Infantil, destacando as especificidades desta docência na relação cuidar e educar; Identificar as possibilidades do trabalho com a linguagem oral e a linguagem escrita na educação infantil, considerando as fontes estudadas.

Para aprofundar a temática do seminário, além de leituras sobre a constituição da identidade docente na Educação Infantil, as/os cursistas elaboraram registros de sua prática docente e de como se tornaram professoras/es. Assim, originados dessa atividade, os relatos que serão apresentados situam o lugar de elaboração dessa identidade docente que se faz a partir de constantes reflexões sobre o papel que desempenham, sobre o que a profissão tem proporcionado e sobre como podem melhorar o trabalho que realizam. Apresentaremos os relatos das professoras a partir das experiências como leitoras.

O primeiro relato é da professora Clarice⁹ que é formadora municipal e professora da Educação Infantil. O relato ressalta a importância da leitura na vida dela antes da escolha em se tornar professora.

9 O nome da professora é fictício.

Em um mundo representado pela pluralidade de ideias e práticas sociais, a leitura se destaca como um ato de liberdade. Os que tiveram o privilégio de meditar que aprender a ler não é uma mera exigência do sistema educacional, embora seja este o meio promovedor e sim um espaço onde todos têm espaço para se desprender, certamente tiveram na sua trajetória uma inspiração seja no seio familiar ou no mínimo uma pessoa admirável que ao apresentar uma boa leitura nos fazia viajar, ver coisas subjetivas.

Considerar que a leitura dá asas é para mim algo experimentado, vivido, pois eu assim como muitos maranhenses, nordestinos e brasileiros, tive uma infância com poucos recursos financeiros e felizmente com acesso à educação. Foi nesse espaço ainda na infância, aos 10 anos, que tive uma professora leitora em uma época em que a leitura na minha realidade social não era levada a sério, pois conhecer regras gramaticais era de fato mais importante e o assunto mais explorado durante as nossas aulas. Ela sempre separava um tempo para ler em voz alta com entonação e postura, após essa leitura ficava sempre aquele anseio sobre qual seria a próxima leitura, os personagens, o enredo e até a moral da história, no caso das fábulas. Esse espaço de apenas um ano letivo foi suficiente para eu desejar ler daquela forma, aqui vejo outra característica belíssima

da leitura, inspiração. Nos anos seguintes, lamentavelmente o livro didático não era explorado com muita frequência apesar de ficar conosco. Quando o encanto de ler é despertado em nós amamos folhear e por isso ao folhear o livro percebi muitos textos e poemas, isso me deixou encantada e eu não cessava mais de ler principalmente o poema “A flor do Maracujá” de Fagundes Varela. Pelo fato de haver rimas eu desacreditava toda vez que terminava as estrofes e as rimas saíam no compasso.

Pela curiosidade e desejo de conhecer mais o mundo e tudo que nos cerca, proporcionada pelo ato de ler, continuei a cada vez desejar mais, inclusive todo bom leitor é inconformado em ver algo e não entender é daí que surge a necessidade de ler mais, investigar.

Na fase adulta, mais uma vez, a paixão pela leitura foi estimulada quando me tornei professora da Educação Infantil. É um cenário perfeito para leitura, ainda mais quando se experimentou o seu significado. Nessa atuação estou constantemente em contato com leituras diversificadas e considero o principal apoio para proporcionar e construir conhecimento com as nossas crianças. Ademais, é fundamental propiciar espaços e situação estimulantes de leitura no espaço escolar que se traduzem fora dele e gerem seres críticos, inconformados com as primeiras impressões. (Clarice, 2024)

O segundo relato é da Prof. Virgínia¹⁰ que é formadora municipal e professora dos anos finais do Ensino Fundamental. Ela descreve

A leitura e escrita foram conquistas simultâneas para mim, pois sempre fui muito curiosa em saber o que as pessoas estavam lendo ou escrevendo (cartas, livros, revistas). Com 6 anos meu pai mandou me buscar para morar com ele em São Luís, assim como também minhas duas irmãs, uma após a outra, para que pudéssemos ter acesso aos estudos, pois morávamos na zona rural de Coroatá. Para mim, naquele momento de minha vida, com seis anos, abriu-se um mundo de novas experiências, parque, circo, praias, passeios no centro da cidade, enfim, para mim foi como um sonho.

Na casa que a gente morava funcionava uma escolinha particular onde o marido de minha tia Elisa era o professor, eu aprendi em menos de um mês a ler, escrever e fazer contas de adição e subtração, de noite meu pai chegava do trabalho e dávamos a lição. Meu pai cobrava, mas também incentivava o interesse literário, ele nos comprava gibis, contos da Carochinha (um livro que continha muitos contos como: a bela adormecida, branca de neve, Aladin e a lâmpada maravilhosa e muitos outros), enfim, a cada dia meu amor pela leitura crescia mais e mais.

10 O nome da professora é fictício.

[...]

Na casa de minha tia Elisa, onde morávamos, havia muita literatura de cordel que eram chamados de “romance”, meus tios e meu pai sempre mandava que lêssemos para todos ouvirem aos domingos à tarde, e na verdade eu amava esses momentos.

Eu lia os gibis que meu pai comprava para mim e minha irmã mais nova e depois lia escondida as revistas de minha irmã mais velha, que já era adolescente e lia os bolsilivros do meu pai (eram pequenos livros que continham histórias de faroeste), assistíamos apenas ao Sítio do Picapau Amarelo, só os adultos assistiam às outras novelas.

[...]

A leitura abriu a vasta gama de opções maravilhosas, e para completar sou graduada em história, então quando leio ou assisto tenho um olhar diferente. Cursar história ampliou minha visão de forma infinita, e por isso vou parando por aqui, porque senão... I'm unstoppable. Para finalizar, eu amei esse olhar do LEEI sobre o fato de que os professores devem ser leitores para que assim possam incentivar as crianças no mundo da leitura e a descobrir o quanto é fascinante ler.

Em minha experiência profissional a leitura é uma base sólida para tudo que realizo dentro e fora da sala de aula ou em minha vida particular, ela sempre esteve presente em momentos nos quais me destaquei por me expressar bem, por

ler muito bem ter uma boa pronúncia ou uma ótima postura ao apresentar trabalhos, ministrar a mensagem na igreja ou mesmo louvar (sou cantora na igreja), mas ainda sou um pouco tímida (risos). Então vou parar por aqui com a seguinte frase: “Se conhecimento é poder, a leitura nos deixa invencíveis”.

Para analisar os relatos, partimos do conceito de *representação* definido por Chartier (1990, 2001) como “[...] uma relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro[...]” (CHARTIER, 1990, p. 184). A partir dessa definição entendemos que se, por um lado, a representação se apresenta como uma ausência, supondo uma distinção entre o que representa e o que é representado, por outro, a representação significa uma apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa, que, pela sua ausência, pode ser conhecida, indicando que não é o objeto, propriamente dito, mas uma imagem, uma figura que o descreve e funcionando como se no lugar do objeto aparecesse uma imagem, uma descrição, a indicação de uma prática que ajude a defini-lo. Com base nesta concepção, identificamos que a leitura é representada, nos relatos, de três modos que se complementam.

No primeiro, a leitura é apresentada a partir da *importância* que teve/tem em suas vidas. Desse modo de representar a leitura, destacamos expressões como

“Considerar que a leitura dá asas é para mim algo experimentado, vivido” e “A leitura abriu a vasta gama de opções maravilhosas”, refletindo a importância que as professoras destinam à leitura e que está diretamente associada ao modo como a leitura ressoa em sua vida profissional que é a de ter contribuído para constituir a identidade como professoras.

Outro modo de representação diz respeito à materialização da leitura referente ao *lugar* onde tiveram a oportunidade para aprender a ler e a ter contato com essa prática quando atribuem à escola e a uma figura que foi “*uma professora leitora*” cuja metodologia destinava-se a ir além do ensino da gramática e por isso, lia para a turma e pela “*Tia Elisa*” que mantinha a escolinha em sua casa e promovia atividades de leitura, com o acesso a diferentes materiais para lerem. Ainda no campo da representação pela materialização da leitura descrevem o *tipo* de leitura que marcaram suas vidas, por isso tornaram-se inesquecíveis, como o poema “*A flor do Maracujá*” de Fagundes Varela, citado pela professora Clarice e *os gibis, a literatura de cordel, as revistas de adolescentes e os livros de faroeste* citados pela professora Virgínia.

O terceiro modo de representação refere-se à *relação da leitura com a atuação profissional* que, segundo as professoras, se faz ora tendo a leitura como impulso para o aprimoramento da vida profissional, ora sendo a leitura

um grande benefício da profissão, como um prêmio que se ganha por ser professora ou se é professora para ganhar esse benefício, conforme descrevem “*Nessa atuação estou constantemente em contato com leituras diversificadas e considero o principal apoio para proporcionar e construir conhecimento com as nossas crianças*”; “*Para finalizar, eu amei esse olhar do LEEI sobre o fato de que os professores devem ser leitores para que assim possam incentivar as crianças no mundo da leitura e a descobrir o quanto é fascinante ler*”.

Assim, entendemos que sendo a representação da ordem dos leitores e que é por elas (leitoras/professoras) e através das leituras que realizam que as representações são evocadas no momento da recepção estas são produzidas por sua interpretação, a partir de imagens e conceitos, na qual imprimem os sentidos sobre o que leram, construindo suas próprias representações que ora apresentamos.

CONSIDERAÇÕES

A leitura é uma prática que possibilita o processo de formação das linguagens oral e escrita na infância e a mediação de professoras/es é uma prática necessária para o desenvolvimento desses conhecimentos. Nesta perspectiva, à medida que a leitura é desenvolvida pela relação pedagógica, é necessário analisar, para além desses

sujeitos, as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar.

Assim, compreendendo que, se é pelos sentidos que a prática da leitura é experienciada pelo sujeito, é também pela transcendência e pelo caráter singular de toda experiência que ela pode ser transmitida a outro sujeito. (Rocha, 2006). Nesse sentido, reconhecemos que o papel da mediação com a leitura literária necessita estar mais perto de uma função educativa, concebendo que a literatura pode formar se for entendida para além de uma apropriação que a coloque apenas como mera transmissão de regras morais, ampliando ao nível das práticas estéticas, artísticas e contribuindo para a formação cultural dos sujeitos que a ela tem acesso.

Sobre a importância que o trabalho com a leitura literária possui na escola, concordamos com o que afirma Eco (2001) ao dizer que a literatura contribui com a formação da língua, criando identidade e comunidade e que é preciso entender que há um exercício de fidelidade e respeito à liberdade de interpretação. Nesse trabalho com a leitura é importante orientar para o que ele apresente de melhor, o desenvolvimento da linguagem verbal da criança, a partir de suas vivências leitoras e, também, de seu reconhecimento como sujeito de cultura.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel. Ler: uma operação de caça. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano** – Artes de Fazer. 15ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. Textos, Impressos, leituras. *In: A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. **Cultura escrita, Literatura e História** – conversas de Roger Chartier, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ECO, Umberto. **Sobre algumas funções de literatura**. *Studi di Estática*, 23, 2001. GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis) curso**, v.8, n.3, p.487-517, set-dez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Silvia P. V. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: MARTINS, A. M.M, et ali. **Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; BRASÍLIA:

CAPES, 2006, pp. 276-278.

SIM-SIM, Inês. A formação para o ensino da leitura. In: SIM-SIM, Inês (Org.). A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, **Cadernos de Formação de professores**, nº 2, 2001, p. 51-64.

SILVA, Ezequiel T. **Conferências sobre Leitura**. São Paulo: Autores Associados, 2003. SILVA, Ezequiel T. **Elementos de Pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M; BRANDÃO, Heliana M. B; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Tradução de: Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed., 2003.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leituras: perspectivas interdisciplinares**. 5ed. São Paulo: Ática, 2001.

CONVIDANDO AS PALAVRAS PARA BRINCAR: MEDIAÇÕES LÚDICO-LITERÁRIAS E LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

Fernanda Luzia Sousa Santos Soares

INTRODUÇÃO

*“A palavra brincada é mais do que palavra:
é corpo, gesto, ritmo, respiração, memória e
invenção...”*
(BELINTANE, 2008, p.44)

“Era uma vez ...” – e assim começa o encantamento. Bastam essas três palavrinhas para abrir as portas de um mundo onde tudo é possível: bichos que falam, princesas que vencem dragões e soltam *pum*, velhinhas que moram em morros encantados, lobos ávidos em devorar porquinhos e mocinhas de capuz vermelho. No universo infantil, os textos de tradição oral não são apenas histórias contadas, são fios que expressam memórias, cultura e afeto constituindo um entrelaçado na infância como tecido vivo da identidade, da singularidade e do brincar.

Contos populares, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas e parlendas compõem vasto repertório oral que atravessa gerações. São vozes de avós, tios e tias, mães e pais, outras crianças que, ao contar/cantar “o sapo não lava o pé”, não só fazem rir, mas também convidam ao mergulho em nossas raízes culturais. A oralidade carrega em si a potência de um saber comunitário, transmitido de boca em boca, corpo a corpo que representam gestos de acolhimento e pertencimento fortalecendo os laços das crianças ao seu grupo social.

A tradição oral, quando presente nas práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, transforma-se em ponte entre o passado e o presente, mas, sobretudo, funciona como elemento revelador da experiência cultural vívida e contínua de uma comunidade e modo de valorização da cultura da infância, reconhecendo saberes muitas vezes marginalizados e/ou negligenciados no currículo escolar.

Os textos que circulam historicamente nas comunidades carregam consigo não só beleza estética, mas trazem o potencial cultural lúdico, memória e uma estrutura linguística rica e propícia ao desenvolvimento das habilidades linguísticas iniciais. Os textos poéticos de tradição oral e aqueles que se sabe de cor, de memória, para os quais nos voltaremos nesta discussão, são textos curtos, facilmente memorizáveis, sonoros, divertidos e

potencializadores de um vínculo prazeroso entre memória, cultura oral, leitura e escrita.

Seguindo esse entendimento faremos uma incursão pela experiência formativa do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, doravante LEEI, integrado à política nacional Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA no Maranhão. Nosso diálogo versará sobre as discussões, compartilhamentos e produções realizadas nos encontros presenciais no que tange a temática ‘*O ensino da oralidade, leitura e escrita na Pré-escola*’. Essa temática entrecruza outras discussões realizadas com os cursistas, formadores municipais e regionais, de forma remota e/ou presencial, porém, vibrou com mais potência, teve maior sonoridade, por assim dizer, no II Seminário presencial quando decidimos por realizar seu delineamento tomando como eixo vertebrador *os textos poéticos de tradição oral* como elemento consubstanciador do caminho pedagógico assumido.

Objetivamente, buscamos refletir sobre a mediação lúdico-literária como estratégia propulsora para a reflexão da apropriação inicial da linguagem escrita na Pré-escola dada sua natureza própria de fruição por meio do lúdico, valorização cultural e identidade linguística. Metodologicamente, esta discussão é uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, articulada a elementos de pesquisa-ação crítico-colaborativa (Pimenta, 2005) naquilo que se propõe,

quer seja: analisar um problema de forma coletiva e reflexiva possibilitando a busca de soluções e intervenções ao campo investigado e aos participantes envolvidos no processo, a construção de novos conhecimentos. Procedimento que se mostra bastante pertinente à formação docente dada ao seu caráter formativo, pois auxilia esses profissionais como assevera Abdala, a “(...) se tornarem capazes de responder com maior competência aos problemas vivenciados, para, de forma interativa e coerente, experimentar soluções no caminho de diretrizes para uma ação mais transformadora” (Abdala, 2005, p. 385).

Condizente com esta orientação teórico-metodológica reiteramos que as discussões aqui promovidas articulam as concepções defendidas no que aqui chamaremos de referências primárias: a coleção de *Cadernos do LEEI*, projeto de formação voltado para professores da Educação Infantil que em 2024 foi incorporado, enquanto curso direcionado aos docentes desse segmento, em nível nacional ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, uma política mais ampla que visa a alfabetização das crianças até o segundo ano do Ensino Fundamental, portanto, crianças de até 8 anos; o *Caderno Criança Alfabetizada*¹¹ e às definições do *Caderno de Orientações*

11 No ano de 2024 o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI seguiu uma estrutura organizacional regionalizada. Cada uma das cinco regiões do Brasil contou com uma coordenação atribuída a

*sobre a proposta pedagógica – Região Nordeste*¹². Esse material resulta em um constructo que em diálogo com outros materiais, documentos e referenciais teóricos, nos conduzirão pelos caminhos desse texto.

Didaticamente organizamos nosso diálogo em três seções além das considerações finais. Iniciaremos nosso percurso discutindo as concepções de criança, infância e linguagem advogadas no conjunto de referenciais primários, já mencionados, na interface com outras contribuições do campo da Educação Infantil. Em seguida refletiremos sobre o trabalho com textos poéticos de tradição oral na articulação entre: cultura, ludicidade e linguagem escrita e seu potencial de contribuir para a apropriação inicial da linguagem escrita na Pré-escola. Na continuidade traremos a experiência compartilhada com os cursistas, formadores municipais e regionais, acerca da temática e as construções/ produções provenientes desta vivência.

uma universidade que coordenava todo o trabalho dos demais estados/ universidades que compunham aquela região. O Maranhão, assim como os demais estados nordestinos, ficou sob a coordenação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Algumas peculiaridades da nossa regional foi uso do Caderno Criança Alfabetizada associado aos Cadernos da Coleção do LEEI.

12 Documento organizado pela Coordenação regional do Nordeste – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE que abordavam aspectos referente ao processo formativo em curso contemplando o eixo da Formação de profissionais da Educação e melhorias das práticas pedagógicas e de gestão escolar do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do governo federal que contava com outros quatro eixos estruturantes.

SOBRE CRIANÇAS, INFÂNCIAS E LINGUAGENS

Se essa rua, se essa rua fosse minha
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhantes
Para o meu, para o meu amor passar
(CANCIONEIRO POPULAR)

A canção popular “Se essa rua fosse minha” cuja a autoria é atribuída ao folclore brasileiro, traz consigo uma visão de mundo própria das infâncias, marcada por um olhar permeado de fantasia, afeto e construção simbólica do espaço, do mundo. Embora sua origem exata seja difícil precisar, a canção integra o repertório de cantigas de roda que circulam oralmente há gerações, desempenhando um papel central na cultura infantil brasileira. Seus versos simples e repetitivos refletem a maneira pela qual a criança interpreta a realidade, transformando, pela linguagem, elementos cotidianos em cenários mágicos que atendem às suas necessidades emocionais e cognitivas. É o olhar da criança nos ensinando a ver o mundo de formas outras e diversas.

A rua, que em seu sentido concreto, objetivo é apenas um caminho, é reinventada metaforicamente, podendo ser interpretada como um lugar protegido e precioso, revestido de brilho e cuidado, simbolizando o desejo de garantir um ambiente seguro e acolhedor para aquele que

se ama. É um olhar. Mas, não é o único, assim como não são as crianças. As vivências com as crianças nos dão essa riqueza de testemunhar as suas singularidades, observando o sentido que atribuem as coisas do mundo no contexto da vida cotidiana e nas relações que estabelecem com adultos e outras crianças.

Mas, de qual criança ou crianças estamos falando? Que sentindo estamos atribuindo a categoria infância? Qual conceito de linguagem estamos adotando? Como a linguagem está articulada a estas concepções?

É na infância que a necessidade da linguagem se estabelece. A entrada da criança no mundo da linguagem não ocorre de forma isolada ou espontânea. Ela é resultado de um processo gradual e profundamente simbólico, que articula diferentes dimensões do desenvolvimento humano: física, emocional, social e cognitiva que se expressam por meio da escuta, da oralidade, da corporeidade, da convivência, da cultura e das interações com as coisas e objetos, com outras pessoas, sejam elas adultos ou não. É, portanto, produto do diálogo ininterrupto da criança com seu contexto social.

No referencial do curso LEEI, em seu Caderno 02 (2016), a autora Solange Jobim e Souza discutindo a articulação entre os conceitos de infância e linguagem assevera que a infância “não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é

na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura.” (SOUZA, 2016, p. 18). Para Vygotsky (2008) a linguagem é um objeto social e ressalta a importância das interações da criança com aqueles que a cerca para que seu desenvolvimento ocorra. Segundo este teórico “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social.” (Vygotsky, 2008, p. 6). Nesse sentido, a linguagem se constitui como mecanismo de transformação do desenvolvimento cognitivo, atuando como mediadora entre o indivíduo, o meio social e a cultura.

Ao adentrar nos espaços coletivos de educação formal, como as instituições de Educação Infantil, as crianças já são possuidoras de um cabedal de informações e conhecimentos resultantes da sua ação/interação nos diferentes grupos sociais dos quais faz parte. Essa concepção nos direciona ao entendimento de que cabe às instituições de educação formal em turmas que atendem a crianças da Pré-escola, foco das nossas discussões, reconhecer as crianças como atores sociais competentes e a infância enquanto como construção social. Nessa direção, a infância não é apenas uma fase biológica, mas uma categoria geracional que expressa dinâmicas culturais, sociais e históricas (Sarmiento, 2005). Estudiosos da Sociologia da Infância, a exemplo de William Corsaro (2011), concebe as crianças como corresponsáveis por suas infâncias e que, portanto,

afetam e são afetadas pela sociedade. A Sociologia da Infância assume que “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (Corsaro, 2011, p. 05).

A dimensão geracional da infância e a noção de agência atribuída à criança se ampara na emergência dos estudos situados no campo dos Estudos Sociais da Infância¹³. Nesse novo paradigma, a criança é compreendida como um sujeito que participa da construção de sua própria realidade e da sociedade em que vive, sendo reconhecida como um agente social ativo, produtor de cultura e participante efetivo da vida social.

A Sociologia da Infância¹⁴ também destaca a pluralidade das experiências infantis, rejeitando a noção de uma infância universal. Sarmiento e Pinto (1997) defendem a ideia de “infâncias”, no plural, enfatizando que as experiências das crianças são engendradas por múltiplos fatores sociais, como classe, gênero, etnia e cultura. Assim, torna-se fundamental compreender as infâncias em

13 Os Estudos Sociais da Infância são aqui compreendidos enquanto campo interdisciplinar constituído para compreender a complexidade da infância enquanto fenômeno social. Neste campo, a criança é compreendida como ator social que possui protagonismo na construção histórico-social e cultural e a concepção de infância se coaduna como construção social e categorial geracional.

14 A Sociologia da Infância entendida como um componente do campo dos Estudos Sociais da infância, cuja proposta é dar centralidade à infância nas reflexões das Ciências Sociais (SARMENTO, 2008)

seus contextos locais, respeitando suas especificidades e escutando suas vozes.

William Corsaro (2011), desenvolveu o conceito de *reprodução interpretativa* para descrever a forma pela qual as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas também a reinterpretem e a transformam no contexto de suas interações sociais, especialmente por meio das brincadeiras. Para o autor, as crianças não apenas internalizam a sociedade, mas contribuem para a sua produção e reprodução por meio da participação em culturas de pares. Define cultura de pares como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (Corsaro, 2011, p. 128)

As concepções apresentadas acima demonstram a superação das abordagens tradicionais sobre criança e infâncias em que esta última, a *infância*, foi amplamente concebida como uma fase transitória, marcada pela imaturidade e pela dependência do adulto, e a *criança* vista sobretudo como um “vir a ser”, um sujeito em formação que gradualmente se tornaria um adulto completo. Em cotejamento propõe-se uma abordagem inovadora que conceba a pluralidade das infâncias atravessadas por condicionantes culturais, econômicas e políticas de cada sociedade.

Essa compreensão desafia práticas pedagógicas padronizadas e adultocêntrica requerendo uma escuta

mais atenta e respeitosa às singularidades de cada criança, reconhecendo-as como protagonistas no espaço escolar. A escuta qualificada, a valorização do brincar como forma de expressão e aprendizado, e o respeito à autonomia infantil tornam-se princípios fundamentais de uma educação que acolhe a infância como tempo presente, e não apenas como preparação para o futuro.

Outro aspecto relevante é o impacto dessa concepção na formação docente. Ao considerar a criança como sujeito de direitos, produtora de saberes e experiências, exige-se do educador uma postura de mediação dialógica, sensível às linguagens infantis e comprometida com a construção de um ambiente educativo democrático, inclusivo, lúdico e afetivo.

Tais acepções se coadunam com os pressupostos defendidos no Curso de Formação Continuada LEEI, contexto da experiência objeto de nosso diálogo. No Caderno 5 está expresso o entendimento de linguagem numa perspectiva dialógico-discursiva fundamentada nos estudos de Mikhail Bakhtin, nela as crianças são compreendidas “como interlocutoras que participam ativamente da cultura, estabelecendo com outros sujeitos interações efetivas” (Corsino et al., 2016, p. 18). Ainda segundo as autoras, parte-se do “pressuposto de que a interlocução é inerente às relações humanas, já que o mundo nos é apresentado na linguagem, isto é, a realidade nos chega pela palavra do

outro, sendo, portanto, uma relação de sentidos. O social e o individual estão em uma complexa relação”. (Idem, ibidem)

TEXTOS DE TRADIÇÃO ORAL: O ENCONTRO DO LÚDICO COM A LITERATURA

*Hoje é domingo
Pede cachimbo
O cachimbo é de barro
Bate no jarro
o jarro é fino
Bate no sino
O sino é de ouro
Bate no Touro
O touro é valente
Bate na gente
A gente é fraco
Cai no buraco
O buraco é fundo
Acabou-se o mundo!*

A vida é brincada e cantada pelas crianças. Brincar é sua principal atividade. Segundo Kishimoto “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.” (Kishimoto, 2010, p.1).

O repertório oral brincante fornecido pelos textos poéticos de tradição oral, como da parlenda que introduz esta seção, favorece o conhecimento, a produção e valorização da cultura. Para a criança, pouco importa se “hoje é domingo, *pede* cachimbo” ou se “hoje é domingo, *pé* de cachimbo” como podemos observar em algumas versões que demonstram a riqueza e a dinâmica destas expressões culturais. O que está em jogo, podemos dizer, é a brincadeira, o riso, a diversão provocada por sua sonoridade, ludicidade, seu nonsense.

Brincar com as palavras é uma prática comumente observada entre as crianças e com as crianças desde tenra idade. Cantigas de roda, parlendas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas fazem parte do repertório sociocultural da infância. São textos que circulam historicamente nas comunidades e carregam consigo beleza estética, ludicidade e se articulam a práticas de letramento. Como nos diz Oliveira (2012, p.213): “[...] além da função comunicativa, a língua oferece às crianças experiências nas quais brincar com as palavras é a função prioritária”. Ademais, os textos poéticos de tradição oral nos oferecem a possibilidade de exploração da linguagem de forma lúdica, algo que está em perfeita consonância com o universo das crianças na Pré-escola, respeitando seus direitos, interesses e singularidades.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil – DCNEI (2010, p.25) “o brincar é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil” e, a brincadeira ao lado das interações, constituem os eixos norteadores das práticas pedagógicas que devem compor as propostas curriculares da Educação Infantil.

Para Brougère (2011) “aprende-se a brincar” supondo um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades brincantes. Contextos essenciais para estas aprendizagens ocorrem desde as primeiras interações entre a mãe e o bebê. O autor destaca ainda que é brincando que a criança vai se apropriando da “cultura lúdica”. Elas gerenciam, conduzem seus jogos¹⁵ e brincadeiras, aprendendo a negociar, decidir quem participa ou não, o momento de participação de cada um compreendendo suas identidades sociais em desenvolvimento no processo interacional. Para este autor “cultura lúdica seria um conjunto de regras e significações que permite tornar a brincadeira possível” (Brougère, 2011, p.24). Nesta medida, a criança atua como coprodutor cultural e a brincadeira, no movimento dialético, produz a cultura que necessita para existir.

15 A pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto aponta a dificuldade de conceituar a categoria ‘jogo’ dada a sua multiplicidade de significações quer pelas correntes teóricas de análise quer pelas concepções sofridas ao longo da história. Aqui assumimos sua análise associada ao brinquedo e a brincadeira enquanto constructo social que se dá na interação com outras crianças e com adultos e lhes possibilita a compreensão do mundo (Kishimoto, 2010)

O potencial dos textos poéticos recai, principalmente, na sua dimensão oral enquanto modalidade da linguagem verbal. No referencial do LEEI, Caderno 3 (2016), a perspectiva da dimensão oral é colocada ao lado da escrita como “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.” (Goulart e Mata, 2016, p. 45 – grifos nossos). São, portanto, duas modalidades de larga importância para o trabalho nas instituições de Educação Infantil, ambas constituídas de especificidades que não as hierarquizam, mas se complementam. (Soares, 2022; 2023)

Liane de Araújo discorrendo sobre os usos de textos orais com as crianças assevera que “é essencial utilizá-los primordialmente e inicialmente como textos orais que são, ou seja, como manifestações que têm a voz como matéria-prima e a memória como registro, e como formas que acompanham brincadeiras”. (Araújo, 2011, p.15).

A oralidade lúdica pode ser entendida como a manifestação da linguagem oral em contextos lúdicos e expressivos, caracterizado pelo brincar com as palavras, sons e sentidos. Trata-se de um tipo de oralidade que supera a comunicação meramente funcional e assume uma dimensão estética, poética, afetiva e cultural, especialmente no universo das infâncias.

No Caderno de Orientações sobre a proposta pedagógica – Região Nordeste entre seus objetivos para a formação de educadores está expressa a necessidade de “construir um repertório de boas práticas de *oralidade, leitura e escrita* articuladas aos conhecimentos sobre as representações das crianças nesse campo e seus processos de *apropriação da escrita*” (documento não é paginado - grifos nossos). Nesse sentido, entendemos que somente ao compreenderem a relevância do lúdico, experimentarem a fruição e o fluxo do brincar/jogar, é que as professoras conseguirão oferecer experiências estéticas, lúdicas, fomentando a imaginação, a afetividade, construção da subjetividade das crianças e desenvolvimento da linguagem verbal.

QUANDO A PALAVRA ENTRA NA RODA POR MEIO DA ORALIDADE

“Responda depressa

Não seja bocó

Está no pomar

E no paletó”

Resposta: **Manga**

Considerando os limites que um artigo impõe, este diálogo busca, sobretudo, instigar, gerar inquietação para aprofundamentos em diálogos futuros. Contudo, trazemos

algumas discussões que articulam a potência dos textos orais, enquanto literatura oral, para promoção das primeiras reflexões pelas crianças da linguagem escrita ainda na etapa da Educação Infantil, mais precisamente nos grupos da Pré-escola. Tais discussões resultam de nossas leituras, estudos e compartilhamentos no contexto formativo do curso LEEI no Maranhão que não por acaso está vinculado a uma política que visa garantir a alfabetização das crianças no segundo ano do Ensino Fundamental, a CNCA, embora não queiramos com isso, afirmar ou defender que esse processo, a alfabetização, se consolide ou seja concluído na Educação Infantil.

É justamente aí que se instala a grande *questão*. Questão essa bastante discutida nos meios acadêmicos e escolares e desmistificada pela pesquisadora Emília Ferreiro (1991) quando indagada sobre a pertinência de alfabetizar ou não as crianças na Educação Infantil. Para ela, essa é uma questão *mal formulada* porque parte do pressuposto de que seríamos nós, adultos, que decidiríamos o momento ‘certo’, ‘ideal’ para o acesso da criança a linguagem escrita. Ferreiro conclui dizendo que

Não se trata de mantê-las (as crianças) assepticamente isoladas da linguagem escrita. Também não se trata de ensinar-lhes nas classes pré-escolares o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir exercícios de repetição escritos e

de repetição em coro. É necessário *imaginação pedagógica* para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita (Ferreiro, 2001, p. 103).

Antes de adentrarmos na questão do trabalho com a linguagem escrita na Pré-escola e, para não passarmos por *bocó* como a adivinha diz, trataremos de estabelecer algumas significações importantes.

Segundo o Glossário Ceale¹⁶ literatura oral “é uma expressão utilizada para designar um conjunto de textos em prosa e verso transmitidos oralmente e que se apresentam de modo diferente do falar cotidiano”. Na continuidade, o autor que analisa a expressão destaca que o termo ‘literatura oral’ foi utilizado pela primeira vez no Brasil em 1952 como título de um livro de Luís Câmara Cascudo que se dedicava ao estudo das expressões orais no país e que embora este termo se vincule a expressões orais, “não se faz pertinente instaurar uma oposição (*diríamos também hierarquização*) entre oralidade e escrita.

Araújo (2011) aponta que “dar visibilidade aos textos de tradição oral favorece a apreciação e valorização da cultura oral, do imaginário popular, da tradição poético-

16 A sigla CEALE significa Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. É um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O CEALE é um centro de pesquisa e formação na área da alfabetização e letramento, com foco no ensino da língua portuguesa.

musical atemporal, de nossa herança e tradição cultural oral” (Araújo, 2011, p. 14). O trabalho, portanto, destes textos na Educação Infantil permite a exploração e ampliação do universo cultural das crianças e de seus familiares por meio das atividades e brincadeiras que fazem parte do nosso repertório cultural tradicional.

Sepúlveda e Teberosky (2016), no Caderno 5 do LEEI, enquadram tais textos entre os jogos de linguagem que “exploram o gosto infantil pela musicalidade, pelo paralelismo, pela repetição, pela contradição, pelo absurdo (...) utilizada de um modo poético e que, para fazer isso, recorre-se ao uso de palavras que se assemelham pela sonoridade” (p. 67). Afirmam que esses jogos

[...] implicam nas relações da linguagem como fonte de diversão ou como ensaio de algum aspecto. Podem ser entendidos como qualquer uso da linguagem que envolva criatividade e que tenha um propósito que vá além da comunicação básica. Parlendas, adivinhas, quadrinhas, cantigas de roda, versos para escolher parceiros, como uni- duni-tê, são exemplos de jogos de linguagem (Sepúlveda; Teberosky, 2016, p. 68).

Não obstante seu potencial cultural, lúdico e linguístico, necessário se faz atentarmos para a maneira com que estes textos serão utilizados nas instituições de Educação Infantil no sentido de que não percam sua

abordagem de *contexto* e passem a ser utilizados como *pretexto* para um trabalho descontextualizado, mecanicista e desinteressante. Então, cabe questionar: quais textos utilizar para este encontro lúdico-cultural? Como mediar este uso? Quais possibilidades para promover o encontro com a linguagem escrita?

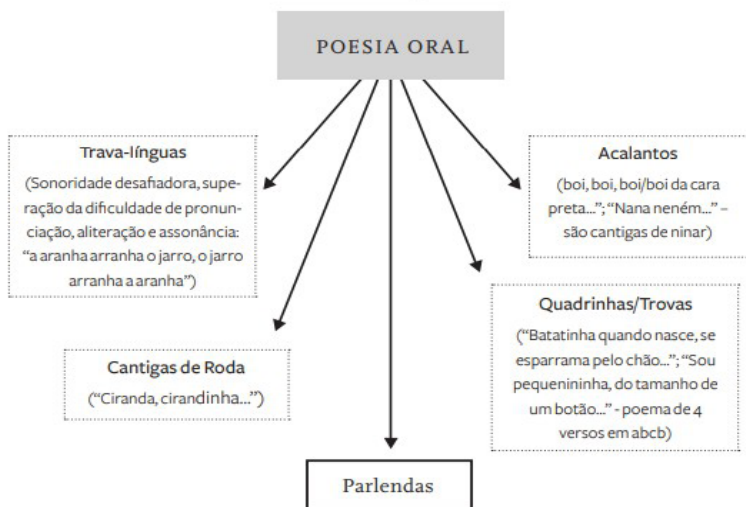
As crianças participam de inúmeras situações no seu cotidiano em que a escrita está presente, tais situações são mediadas pelos adultos e outras crianças do seu convívio social, nelas não está previsto nenhum esforço pedagógico, não há nenhuma intencionalidade previamente determinada, são corriqueiras e espontâneas desde que conviva em ambientes letrados. Na escola, no entanto, a mediação pedagógica deve ser planejada, intencional e sistemática e o docente mediador desta prática tem que cuidar para que não sejam perdidos a dimensão lúdica, seu caráter de objeto cultural, tal qual se dão nas interações sociais.

Para a compreensão e exemplificação de quais textos estamos falando, reproduziremos o diagrama organizado pela pesquisadora Liane Araújo (2011), a partir de Assumpção (2001) em que ela organiza os gêneros de tradição oral o qual denominou de poesia oral infantil. A autora acrescenta que as parlendas recebem classificação diferenciada pois

são textos com arrumação rítmica em forma de verso, geralmente com rimas e paralelismos. Muitas vezes, envolvem alguma brincadeira, jogo ou movimento corporal. Diferenciam-se das cantigas e acalantos por serem recitadas e não cantadas.

Aproxima-se do trava-língua, mas esse gênero de texto tem uma característica bem marcada, que é o jogo verbal de pronunciar uma sequência de palavras que apresentam desafios de pronúncia, e o texto, sem tropeços na língua (Araújo,2011, p.18).

DIAGRAMA 1 – GÊNERO DA TRADIÇÃO ORAL



Fonte: Araújo, 2011, p.17

Atuar como docente na Educação Infantil exige uma especificidade que perpassa pela complexidade de lidar

menos com a informação “ou o aspecto das coisas e do mundo e mais com a experiência das coisas no mundo” (Richter, 2016, p. 21 – caderno LEEI 1). Cabe a este profissional estar mais disponível para viver o mundo, senti-lo, saboreá-lo e com isso construir uma pedagogia que estenda pontes entre expressões culturais conquistando um lugar “que estabeleça o trânsito da linguagem entre gerações, pelo cruzamento de fronteiras entre os modos de produzi-la e compartilhá-la.” (*Idem*, p. 36). Precisa ser um docente que reconheça as crianças como sujeitos de direitos. Direito à educação pública de qualidade com atuação de profissionais qualificados e que sejam capazes de articular experiências prazerosas e desafiadoras compartilhando com as famílias o cuidado e a educação das crianças.

A prática docente em qualquer etapa da Educação Básica deve estar em consonância com suas finalidades e às características do público ao qual se destina. Na Educação Infantil é preciso considerar as formas de interação, comunicação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A sua forma primordial de apreensão do mundo é por meio da brincadeira, da ação lúdica e essa dimensão jamais pode ser negligenciada. A escola com toda sua equipe precisa

favorecer aquilo que é próprio da experiência infantil na nossa cultura e, também, ampliar suas possibilidades e seus conhecimentos. O acesso a diferentes conhecimentos e **linguagens**, desde

aqueles mais presentes no cotidiano até os demais que compõem o **patrimônio cultural** da nossa sociedade, deve ser oportunizado, de forma sistemática e adequada às idades das crianças que frequentam as creches e as pré-escolas (Silva, 2016, p.73 – grifos nossos – Caderno LEEI 1).

Nessa direção é que se pensa a atuação pedagógica do profissional que fará mediação dos textos de tradição oral nas intuições de Educação Infantil que trabalham com a Pré-escola. Fazendo uso do texto de forma contextualizada, significativa, com finalidade precípua de rir, brincar, interagir, encantar, desafiar. Configurando a um só tempo: linguagem em ação, jogo de linguagem e interação, herança cultural oral, memória, voz, brincadeira (Araújo, 2011)

Ao trabalhar a linguagem verbal, por vezes, a ênfase ou importância recai sobre a modalidade escrita, no entanto, com Azevedo (2014) compreendemos que as manifestações literárias de transmissão oral

revelam-se um relevante intertexto na literatura infantil e é, em larga medida, graças à sua incorporação na escrita literária para crianças, que essas manifestações literárias constituem ainda hoje, numa sociedade alfabetizada e tecnologicamente evoluída, uma forma literária viva (Azevedo, 2014, p. 26).

Antes de destacarmos algumas possibilidades de a literatura oral, por meio dos textos de tradição oral, apoiar as primeiras apropriações sobre a linguagem escrita na Pré-escola, precisamos reiterar que não estamos falando em consolidação, conclusão, formalização da alfabetização na Educação Infantil. A entrada destes textos na escola deve manter sua dimensão de tradição oral, sendo vivenciados naquele espaço da forma como o são fora dela. Deve ser brincado, cantado, dançado, em alguns casos, gerar prazer, performace, trocas e interações. E, somente depois desta fruição, ainda no contexto do encantamento, apresentados em suas versões escritas em suportes diversos, mantendo sempre a centralidade da criança no projeto educativo como apregoam as DCNEI (Brasil, 2009).

Esta seria a primeira potencialidade da literatura oral, sua apreciação no fluxo dos contextos das interações sociais, que se coadunam com a dimensão sociocultural, resguardando o uso da língua em práticas sociais e valorização de textos reais. Na perspectiva do que na atualidade convencionou-se a chamar de *letramento*¹⁷, o

17 Para Magda Soares o conceito de letramento associado ao de alfabetização emergiu nos anos 1980, no contexto da área da cultura do escrito, dado os limites de ensino e aprendizagem da língua escrita em uma sociedade moderna com maior desenvolvimento social, cultural, econômico e político. Nestas sociedades as demandas de leitura e escrita nas práticas sociais e profissionais se ampliaram e, por consequência, as requisições de avançadas e variadas habilidades. A pesquisadora assevera que talvez não houvesse necessidade desta terminologia se o conceito de alfabetização fosse ampliado, então

ensino da língua escrita deve considerar que os discursos se organizam em textos, sejam orais ou escritos, e estes textos devem ser trabalhados da forma como são utilizados socialmente e em sua variedade de suportes. Segundo a pesquisadora Magda Soares, o termo letramento foi cunhado nas últimas décadas do século XX para designar a aprendizagem inicial da língua escrita “não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções – mas também como, de forma abrangente, a introdução das crianças às práticas sociais da língua escrita” (Soares, 2022, p. 27)

Devemos sempre partir dos textos, buscando familiarização com as linguagens oral e escrita, ampliação de repertórios, exemplificação de comportamento leitor. Ademais, podemos observar que estes textos que circulam oralmente, na atualidade, já foram apropriados pela escrita em suportes audiovisuais ampliando e diversificando as possibilidades de acesso e uso. Esta ampliação que diz respeito, dentre outros fatores, à dinamicidade cultural, por vezes, induz a equívocos fazendo-os serem reconhecidos como pertencente a “Galinha pintadinha” ou do “Patati, Patatá, por exemplo, o que reforça a necessidade de serem trabalhados como experiências culturais

elabora um modelo de análise onde defende a alfabetização como prática multifacetada. É uma ampla discussão que não teremos como abarcar neste texto. Para ampliações ver as indicações (Soares, 1986; 2022; 2023)

vivas, pertencentes ao repertório cultural humano dando continuidade às práticas sociais reais.

Outra dimensão importante da linguagem a ser trabalhada em turmas onde as crianças ainda não se apropriaram da linguagem escrita, não compreenderam a natureza do sistema de escrita alfabético diz respeito aos aspectos linguísticos e notacionais. Essa dimensão não precisa se dar numa perspectiva *diretiva* e *transmissiva*. Defendemos que ocorra de modo *interativo* e *construtivo* respeitando as especificidades das crianças na primeira infância, seus direitos, interesses e saberes provenientes das interações e construções que iniciam muito antes de fazerem parte de ambientes formais de educação. Nas palavras de Emília Ferreiro (1993)

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para *ver a professora ler e escrever*, para explorar *semelhanças e diferenças entre textos escritos*; para explorar o espaço geográfico e *distinguir entre desenho e escrita*; para perguntar e ser respondida; para tentar copiar ou *construir uma escrita*; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos (Ferreiro, 1993, p.39 – *grifos nossos*).

O sistema de escrita alfabético – SEA – é uma invenção na história recente da humanidade e seu aprendizado como objeto cultural implica em porta de entrada para a cultura da escrita e já o dissemos, por inúmeras vezes, que se trata de um processo de *apropriação*, logo, produto de elaboração interna do sujeito, a criança, que o reconstrói. Considerá-lo desta forma se justifica no reconhecimento de que o desenvolvimento cultural da criança se realiza nas relações sociais, na prática social nas diferentes formas de condições para sua produção. Smolka, Magiolino e Rocha (2016) ao citarem Vygotsky destacam a cultura como “produto da vida social e da atividade social do ser humano” (Vygotsky, 1995, p. 151; apud Smolka; Magiolino; Rocha, 2016, p.91)

O processo de apropriação da linguagem escrita quer seja na Educação Infantil quer seja no Ensino Fundamental deve considerar que a centralização da ação pedagógica está no sujeito, a criança. Daí decorre que em substituição ao antigo questionamento sobre qual seria o melhor método ou maneira de ensinar a ler e escrever, devemos questionar: *como as crianças aprendem a ler e escrever?* Vygotsky nos respondeu há anos

[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essa *habilidade durante a situação de brincar*. Para isso é necessário que as *letras se tornem elementos da vida das crianças*,

da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever (VYGOTSKY, 1993, p. 134 apud Corsino et al 2016, p.29 – caderno 5 – grifos nossos).

Dito isso e considerando que a apropriação da escrita precisa ser trabalhada em contextos interativos onde as crianças vivam situações reais e significativas e a ação de escrever seja relevante e necessária é que apontamos algumas possibilidades utilizando os textos de tradição oral como recurso e o professor como mediador deste processo.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA ORALIDADE, LEITURA ESCRITA

A oralidade não é a ausência do saber da escrita, oralidade é um outro saber, uma outra maneira de olhar o mundo.

(Mia Couto)

Nesta seção compartilharemos um recorte da experiência vivenciada no II Seminário presencial no contexto formativo do LEEI no Maranhão que simbolizou a síntese de algumas discussões em fluxo e materializou a articulação do que temos apresentado enquanto objeto de reflexão. A temática para o desenvolvimento do trabalho

didático no seminário assim foi definida: “*A prática pedagógica no ensino da oralidade, leitura e escrita*”. Depreende-se, portanto, que as categorias oralidade, leitura e escrita estavam em relevo, e em se tratando de uma formação para a docência na Pré-escola, sofreram atravessamentos de outros tópicos, como: criança, infância, cultura, linguagem, tangenciados pela reflexão das primeiras aprendizagens sobre o Sistema de Escrita Alfabética – SEA.

Para conduzir o diálogo com os cursistas partimos da figuração de um tripé sobre o qual apoiamos nossas discussões. Três dimensões perpassaram todo o trabalho didático-pedagógico: cultura, ludicidade e linguagem. A sequência de atividades desenvolvidas, os procedimentos didáticos adotados visaram articular as bases desta figuração às categorias objeto de reflexão e seus tópicos de atravessamento.

Destacarei algumas atividades desenvolvidas ao longo dos três dias de seminário que dão conta de demonstrar essa construção até chegarmos as socializações de práticas promotoras da integralidade entre oralidade, leitura e escrita. A memória foi a dimensão inicial utilizada para o acolhimento dos cursistas. Ao adentrarem a sala cada formador municipal e regional foi recepcionado com canções que remetiam às suas infâncias e kits com materiais para uso durante o encontro formativo. Foram convidados

também, a experienciar *brincadeiras de outrora* por meio de sorteio de cards com as indicações destas brincadeiras. Objetivávamos a um só tempo resgatar o repertório particular de brincadeiras e valorizar a prática da memória individual e coletiva enquanto elemento importante de conhecimento dos contextos sociais das crianças para o desenvolvimento de um trabalho mais significativo com elas e para elas.

Na continuidade promovemos ainda momento lúdico de respostas às adivinhas projetadas em Powerpoint desenvolvido coletivamente. Das atividades descritas encontramos o elo para rememorar conceitos importantes e que foram objeto de estudo dos cursistas enquanto tarefa solicitada previamente. Tais conceitos giravam em torno das categorias: criança, infância, cultura e linguagem e se apoiavam principalmente nos referenciais do curso: *Cadernos do LEEI* e *Caderno Criança Alfabetizada*.

A dinâmica *Caixa de memórias* configurou-se como instrumento de escuta, valorização das identidades pessoais, da estética e da poesia existente nas histórias de cada formador. Rita Pereira (2016) nos diz que para mantermos a cultura viva “é fundamental o trabalho da memória, tanto a memória individual, que registra singularmente as experiências vividas, como a memória social, que nas narrativas individuais vai trazendo os ecos e os elos da coletividade.” (Pereira, 2016, p. 53 – caderno 2)

Outras temáticas e abordagens somaram-se a estas mantendo o viés assumido a partir da figuração do tripé apresentado anteriormente. Socializações de produções com percepções e memórias pessoais de apropriação da leitura e escrita; as práticas da oralidade observadas no cotidiano da Pré-escola; discussões e projeção de vídeos em que o brincar na escola era mote central; rodas de conversa sobre a qualidade e quantidade do tempo destinado ao brincar das crianças nas escolas, tema que requereu uma transversalização de concepções defendidas sobre: currículo e cotidiano, eixos da prática pedagógica, princípios para a organização da prática educativa e papel do docente na Pré-escola. Por fim, apresentamos a proposta dos gêneros de tradição oral que de forma tangencial percorria todo o trabalho desde o primeiro momento.

O trabalho com os textos de tradição oral, em sua maioria poemas, contou com a projeção de excerto de uma live do LEEI no estado da Bahia¹⁸ suscitando discussões, debates e algumas sínteses de entendimento que foram exploradas na atividade que buscamos compartilhar agora.

18 A live do LEEI BAHIA teve como temática “Oralidade lúdica: a tradição oral e a escrita na Infância”. Está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4Ao04jyQnrA>

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMOVAM O ENSINO INTEGRADO DA ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

A oralidade é esse conjunto de textos que a tradição vem peneirando ao longo do tempo e tornando cada vez mais bonitos e interessantes. A narrativa tem uma contribuição fundamental, trazendo essa progressão textual, vocabulário, o volume de texto manejado na memória. (Belintane, 2011)

Ao longo deste diálogo buscamos construir um percurso que possibilitasse aos nossos interlocutores o entendimento de que a linguagem é uma dimensão humana que deve ser potencializada e ampliada na Educação Infantil. A criança vai se apropriando da linguagem à medida que vai participando de maneira ativa do seu meio cultura e social, nas diversas interações que constrói com o mundo que a cerca por meio da linguagem. E o espaço escolar tem a função de expandir as experiências das crianças considerando a integralidade do seu desenvolvimento na articulação com os saberes que já possuem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem o currículo na Educação Infantil como sendo “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, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (Brasil, 2009)

Em consonância com tudo que vimos discutindo apoiados nos estudos sobre a infância, cultura e linguagem propusemos a elaboração e vivência de atividades didáticas¹⁹ integrando os eixos da oralidade, leitura e da escrita a partir de textos de tradição oral com e para as crianças da Pré-escola. Reunidos em grupos, os formadores tiveram que pensar em possibilidades de atividades que considerassem as peculiaridades dos grupos de crianças da Pré-escola (4 e 5 anos), a seleção de textos, quando e como utilizá-los, em quantos e quais momentos, as formas de apresentação: oral e escrita e os aspectos que favoreceriam a reflexão sobre a linguagem escrita.

A metodologia segue a orientação da homologia de processos²⁰ de Donald Schön permitindo aos cursistas

19 O conceito aqui utilizado está expresso no Glossário virtual do Ceale da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Está disponível em https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/#letra_A

20 Esse conceito foi elaborado pelo pedagogo estadunidense Donald Schön que buscava a aproximação entre o que os professores vivenciavam em momentos formativos ao que depois teriam que trabalhar com outros professores ou alunos. Segundo Isabel Alarcão é metaforicamente relacionado a uma sala de espelhos, em que as situações vividas pelo futuro professor na formação se refletem no que será ensinado a partir dessas mesmas situações na educação básica (ALARCÃO, 1996).

vislumbrarem a ocorrência das atividades nos seus respectivos ambientes formativos nos municípios e até mesmo nas instituições de Pré-escola. Não faremos a discussão das sequências apresentadas amplamente neste texto, primeiro pelos limites de escrita impostos por um artigo e segundo para que atendamos ao objetivado para esta interlocução. Nosso olhar focará a escolha dos textos e suas potencialidades de trabalho com os eixos já mencionados.

Formamos oito grupos e cada um fez a escolha livre do texto a ser contemplado no universo de textos propostos: 4 cantigas de roda, 2 parlendas e 2 trava-línguas. Focalizaremos um exemplar de cada tipologia para explorar as contribuições e reflexões sobre a linguagem oral e escrita e as possíveis aproximações ao Sistema de Escrita Alfabética – SEA.

Foram as propostas: **cantigas de roda** “Ciranda, cirandinha”, “Peixe vivo”, “A barata diz que tem” e “O cravo e a rosa”; **parlendas** “Corre cutia” e “Um dois feijão com arroz”; **trava-línguas** “Olha o sapo dentro do saco” e “O rato roeu a roupa do rei de Roma”

Cantigas de Roda são um tipo de canção popular, que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. A prática é comum em todo o Brasil e faz parte do folclore brasileiro. Farias (2013) afirma que: [...] as cantigas de roda são como “poesias e poemas cantados em que a

linguagem verbal (o texto), a música (o som), a coreografia (o movimento) e o jogo cênico (a representação) se fundem numa única atividade lúdica”. (Farias, 2013, p. 27)

As propostas de atividades²¹ a serem mediadas pelo professor/a com as **cantigas de roda** apontadas pelos cursistas foram as seguintes: levantamento de conhecimentos prévios da turma; contar e cantar com as crianças apenas fazendo uso da voz e depois com uso de recurso audiovisual; vivência da experiência da canção brincando e dançando livremente; promoção de rodas de conversa sobre outras canções conhecidas; saber se as famílias costumam cantar com elas; conversas sobre o termo ou palavra “ciranda” e seus significados; trabalho com a compreensão do diminutivo “cirandinha” e outras exemplificações; atividades de desenho e pintura; construção de personagens com material não estruturado; seleção de algumas palavras de escolha da turma ou de relevância no momento do trabalho para constituir um repertório de palavras estáveis; exploração de rimas e aliteraões; o professor como escriba de palavras selecionadas pelas crianças; solicitar e/ou nomear as letras que compõem algumas palavras do repertório constituído

21 Em todas as apresentações de atividades faremos as enumerações das situações propostas não situando-as nos contextos que foram objeto de discussão em sala. Nas contribuições e elaborações dos cursistas, as atividades compuseram sequências didáticas e/ou projetos.

a partir da brincadeira; perguntar se alguém tem nomes que iniciem com as mesmas letras das palavras expostas; possibilitar momentos de escrita espontânea.

As *parlendas* são composições orais curtas, ritmadas e rimadas, pertencentes ao folclore infantil. São recitadas para divertir, acalmar, organizar brincadeiras ou ensinar regras simples, e são transmitidas de forma intergeracional. As sugestões de atividades mediadas pelo professor para o **trabalho com as parlendas**: recitar as parlendas lenta e claramente; dramatizações junto com as crianças; rodas de conversa; familiarização das crianças com a sonoridade; produção desenho e pintura livres; repetição pelas crianças gerando engajamento e tornando o momento mais lúdico e interessante; associação da parlenda com temas do cotidiano – higiene, animais, meio ambiente; crianças repetem a parte que mais gostaram; relacionar com outras parlendas; fazer levantamento de repertórios; apresentação da parlenda por escrito em cartaz; permitir a visualização e exploração livre do cartaz; leitura com as crianças; destaque das palavras repetidas ou que iniciam com a mesma letra; explorar as letras iniciais das palavras e algumas diferenças entre elas; trabalho com rimas e aliterações; escrita de palavras retiradas das parlendas com alfabeto móvel.

Os *trava-língua* são gêneros orais curtos e rimados, com repetição de sons semelhantes que desafiam a

pronúncia e estimulam a percepção auditiva, o ritmo, a fala e a articulação. As sugestões de atividades mediadas pelo professor no **trabalho com os trava-línguas**: levantamento de repertórios; exploração de ritmos, repetição e sonoridade; leitura oral; repetição em eco, com ritmos diferentes (rápido/devagar); uso de expressões corporais – gestos acompanhando as falas; desenho e pintura dos animais e/ou ‘personagens’ quem mais gostou; escrita espontânea para nomear as escolhas desenhadas; repetição do trava-línguas em roda; joguinho de som inicial - buscar/caçar/identificar objetos, figuras, nomes de pessoas que comecem com o mesmo som da palavra-chave do trava-línguas; criação de trava-línguas personalizado com nomes das crianças; registro em cartaz de palavra com o mesmo som inicial do trava-línguas; escrita do nome com ou sem apoio.

As proposições acima nos fornecem um panorama de possibilidades do trabalho integrado da oralidade, leitura e escrita com crianças pequenas considerando o progressivo processo de apropriação da linguagem escrita sem que elas sejam submetidas a experiências mecânicas, maçantes e descontextualizadas. Os eixos da prática pedagógica, as *interações* e a *brincadeira*, podem ser observadas em várias atividades. A criança é focalizada nas práticas pedagógicas e a linguagem escrita é ‘convidada a entrar na roda’ para fazer parte daquele contexto lúdico e brincante. Brincar e aprender colocadas enquanto ações

perfeitamente conciliáveis. A partir do referencial em que nos apoiamos, podemos explicitar que a criança participou (em nível de tese) de situações de ampliação vocabular, leitura e produção de textos em práticas letradas. É o que apontam Brandão e Leal (2011) como “caminho do meio” ao fazerem referência às polarizações existentes no campo da linguagem escrita relacionada a Educação Infantil. Para as autoras não seria nem o de adiantamento, nem de negligência do ensino da linguagem escrita na Educação Infantil, mas o de “ler e escrever com significado”.

[...] neste terceiro caminho aponta-se a possibilidade de ensinar a escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo aspectos relativos à *apropriação do sistema alfabético* de escrita, sem desconsiderar os objetivos e as atividades no eixo do letramento, bem como as outras necessidades relativas ao desenvolvimento e vivências da infância (Brandão e Leal, 2011, p. 21).

Nessa direção de apoio às crianças no conhecimento daquilo que lhes é objeto de interesse, que diz respeito a sua cultura, sublinhamos que no contexto das aprendizagens significativas da linguagem escrita, as crianças demonstram interesse sobre seu funcionamento e constroem hipóteses avançando na compreensão sobre o sistema alfabético de escrita, sistema “de representação abstrato e bastante complexo” (Soares, 2023).

Entre as sugestões trazidas pelos cursistas estão atividades que contemplam diversas linguagens, não somente a linguagem escrita: corporal, musical, artística, oral. Como também as que levam as crianças a compreenderem que: para escrever usamos letras e não desenhos ou números, incidem na substituição de rabiscos e garatujas por letras; reconhecem e nomeiam ou passarão a nomear algumas letras; linearidade e direção da escrita, aprendem, portanto, dois atributos fundamentais da natureza do princípio alfabético, compreendem que a escrita é *arbitrária* e feita com um conjunto finito de *sinais gráficos*, as letras.

Ressaltamos que nos documentos oficiais como a BNCC, por exemplo, não se evidencia explicitamente o conhecimento das letras em seus ‘objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’ para a Educação Infantil, no entanto, no item que apresenta a proposta curricular por campos de experiências destaca-se a situação de *escrita espontânea* nos objetivos EI03EF01, EI03EF06, EI03EF09 do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” indicados para a faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses.

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipótese sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas

já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 42).

O termo convívio, sem uma análise mais detida, pode levar a entendimento equivocado de que seja suficiente o convívio e a observação de textos escritos para que as crianças avancem no registro dos “aspectos gráficos/figurativos” da escrita. No entanto, como destacado por Brandão e Albuquerque (2023) será “preciso uma intervenção específica da professora para que as crianças avancem *conceitualmente* sobre como se usam as letras para escrever (Mata, 2008 apud Brandão e Albuquerque, 2023, p. 90), logo, é a ação mediadora do professor que partindo do conhecimento que a criança já construiu oriente-a para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar, tal como formulado por Vygotsky no conceito de zona de desenvolvimento iminente.

Outro passo na apropriação progressiva deste objeto cultural, é tomar consciência de que a escrita representa os sons das palavras – a consciência fonológica. Magda Soares (2023) denomina consciência fonológica como sendo “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (Soares, 2023,

p. 77). O desenvolvimento dessa capacidade associada à aprendizagem das letras conduzirá a dimensão da consciência lexical que supõe a compreensão do conceito de palavra. Este aspecto é relevante porque incide no que denominamos de realismo nominal, a suposição de que as palavras que designam seres, coisas ou objetos são proporcionais aos seus tamanhos: nomes grandes para coisas grandes e nomes pequenos para coisas pequenas, os nomes remeteriam ao significado e não ao significante.

Assim como descrito acima com relação à conceituação de letra, para o conceito de palavra também é indispensável a mediação do professor por meio de ricas experiências com leitura de textos. Essa ação mediada pelo professor possibilitará à criança a construção do conceito de palavra e o desenvolvimento da capacidade de segmentar frases em palavras. Soares (2023) orienta que nesta fase inicial do processo de compreensão da escrita, que muitas atividades se baseiem em “palavras *destacadas de textos* – palavras de parlendas, cantigas (...)” atividade reiteradamente citadas nas situações propostas pelos cursistas.

Morais e Silva (2023) apresentam postura totalmente favorável a assumir a consciência fonológica como meta de ensino na Educação Infantil. Destacam que “as crianças pequenas gostam de brincar com palavras e de envolver-se em tarefas lúdicas que exploram rimas e aliterações”.

Ademais como assumido neste diálogo, o trabalho com textos de tradição oral, em sua maioria poemas, são extremamente profícuos pois “agradam aos pequenos, têm como grande recurso lúdico-estético exatamente a repetição de pedaços sonoros” (Morais; Silva, 2023, p. 78). Vejamos: “... o cachimbo é de OURO, bate no tOURO, o touro é vaLENTE, bate na gENTE, a gente é frACO, cai no burACO...”.

Com Baptista compreendemos e defendemos que “o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança – e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas” (Baptista, 2010, p. 10). Reconhecer essas articulações entre a valorização dos textos de tradição oral como modo de valorização da herança cultura, do brincar por meio do recurso lúdico-estético oferecidos pelos textos e o letramento é uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tem sílaba que leve oscila
E cai como uma luva na canção.
Luiz Tatit*

Ferreiro (2001) assevera que a língua escrita “é muito mais que um conjunto de formas gráficas, é um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte do nosso patrimônio cultural” (Ferreiro, 2001, p. 103). Em

consonância com essa assertiva é que trouxemos esse diálogo no contexto do processo formativo para a docência na Pré-escola. Temos acompanhado que nos últimos anos, os campos da Educação Infantil e da linguagem escrita e sua apropriação têm sido território de debates intensos, mas também de muitas pesquisas e produções. Nem sempre há consensos, mas os dissensos fazem parte do processo de produção do conhecimento, onde verdades absolutas se mostram extremamente perigosas.

A concepção de criança e infância sofreu alterações profundas e positivas. A criança deixou de ser vista como um ser passivo, incompleto ou “em formação”, para ser concebida como um sujeito de direitos, ativo, potente, capaz de construir sentidos, expressar ideias, emoções e agir no mundo desde muito cedo. Estudos que contaram com as contribuições da psicologia, pedagogia e sociologia e outras áreas, compreendem a infância como plural em que a criança é protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Nesse processo, a linguagem ocupa um lugar central. É por meio dela que a criança se comunica, interpreta o mundo, se relaciona com os outros e com a cultura. Para além de instrumento de comunicação, a linguagem é constitutiva do sujeito, sendo nas relações mediadas pela linguagem que a criança vai se tornando quem é. É justo nesse ponto que o papel da escola se torna fundamental, como instituição promotora das ampliações

dos conhecimentos e saberes que as crianças possuem em virtudes das interações sociais que experimenta.

Fora da escola estas ricas interações são espontâneas, naturais, assistemáticas. Nas instituições escolares que atendem as crianças na primeira infância, nosso contexto, precisamos compreender a importância da promoção de situações que deem continuidade a estes saberes como num *continuum*. Porém, atendendo seu papel, sua função de oferecer o repertório de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e, portanto, espaço de ensino. Arce aludindo a concepção de ensino escolar na Educação em sentido pejorativo afirma ser o ensino “a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir [...]” (Arce, 2013, p. 36), trata, portanto, da ação educativa que ocorre via mediação docente.

Não obstante esse entendimento, não raramente encontramos práticas escolares descontextualizadas, desinteressantes e sem significado para as crianças, sobretudo no que se refere às práticas relacionadas a apropriação inicial da linguagem escrita.

Formar professores que operem em outra direção se faz imperioso. Mas, que sejam formações que possibilitem a reflexão deste profissional frente às suas práticas, ao seu cotidiano escolar em relação ao grupo com quem e para qual trabalha, principalmente em períodos de ‘pacotes de treinamento’ para professor que não respeitam os saberes docentes.

Sem nenhum equívoco é a escola um espaço privilegiado de experiências culturais, sociais e simbólicas. Através das práticas pedagógicas, da convivência e das propostas educativas, cria-se oportunidades para que a criança desenvolva suas capacidades linguísticas de maneira significativa e contextualizada. Nesse sentido, os eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil – as interações e a brincadeira – são fundamentais para esse processo.

Ainda que a alfabetização sistemática ocorra em etapas posteriores, é na primeira infância que a criança começa a construir hipóteses sobre a escrita, compreender sua função social e o contato com textos da tradição oral — como parlendas, cantigas, adivinhas, trava- línguas, lendas e contos populares — que aqui propusemos, se mostra oportuno como uma dentre inúmera outras possibilidades.

São textos curtos, facilmente memorizáveis, lúdicos, propensos a performace, ricos em ritmo, repetição, sonoridade e fantasia, concorrendo para o despertar do interesse da criança pela linguagem, ao mesmo tempo em que favorecem o jogo simbólico e o prazer de escutar e contar histórias. Quando utilizados como instrumentos, meios para o trabalho com a linguagem escrita, possibilitam que a criança comece a perceber relações entre som e grafia, estrutura textual e sentido. A ludicidade presente nos textos orais, portanto, atua como uma ponte entre

a oralidade e a escrita, ampliando o repertório cultural da criança e fortalecendo seu vínculo com a linguagem de forma prazerosa e significativa.

Assim, ao valorizar a escuta da criança, promover interações ricas, garantir tempo e espaço para o brincar e oferecer acesso à cultura escrita — inclusive por meio da oralidade tradicional — a escola cumpre seu papel de espaço formador de sujeitos de linguagem. Sujeitos que não apenas dominam códigos e formas, mas que se reconhecem como autores, leitores e produtores de linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M. F. B. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. **Ensaio: avaliação política pública**. Educ. Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set., 2005.

ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (Org.). Interações e brincadeiras na educação infantil. Campinas: Alínea, 2013. p. 17-39

ARAÚJO, Liane Castro de. Quem os desmafagafizar bom desmafagafizar será: textos da tradição oral na alfabetização / Liane Castro de Araújo, Mary Arapiraca. - Salvador: EDUFBA, 2011.

AZEVEDO, Fernando. *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Lulu Press, Raleigh, N. C. 2ª Edição revista e ampliada, 2014

BAPTISTA, Mônica Correia. Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale (virtual) s/p. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/apropriacao-da-linguagem-escrita-na-educacao-infantil> Acesso em: 14/06/2025.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: *SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO E MOVIMENTO*, 1., 2010, Belo Horizonte.

Anais... Belo Horizonte, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>

BELINTANE, Claudemir. **A oralidade que faz escrever**. [Entrevista]. Educação. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12710> . Acesso em: 02 jul. 2025.

BRANDÃO, A.C. P.; LEAL, T. Alfabetizar e letrar na Educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P. ; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). Ler e escrever na educação infantil: discutindo praticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 13-31.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2011.

Caderno de Orientações sobre a proposta pedagógica do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil – Leitura e Escrita na Educação Infantil, 2024. (verificar)

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. MULLER, Fernanda. CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. REIS, Lia Gabriele Regius (tradução). Porto Alegre: Artmed, 2011. [[Links](#)]

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: Caderno 5. Crianças como leitoras e autoras. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Coleção Leitura e escrita na educação infantil - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p.13-57

FARIAS, Elaine Gebrim. As Cantigas e Brincadeiras de Roda Como Instrumento Pedagógico na Alfabetização. Alto Paraíso-GO, Dezembro de 2013

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Tradução Horácio Gonzales (et al). 24. Ed. Atualizada – São Paulo: Cortez: 2001. – (Coleção Questões de Nossa Época; V. 14)

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: Caderno 3. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Coleção Leitura e escrita na educação infantil - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p.13-57

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, 2023. Disponível em <file:///C:/Users/douri/Downloads/abalf,+Texto+5-1.pdf> Acesso em 14/06/2025.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. 1.ed. São Paulo: Editora Biruta, 2012.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, SP, vol. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças: contextos e identidades. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 7–20.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago, 2005

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: GOUVEA, Maria Cristina; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.) *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39. [[Links](#)]

SOUSA, Josiley Francisco de. Literatura oral. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale (virtual) s/p. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/apropriacao-da-linguagem-escrita-na-educacao-infantil> Acesso em: 14/06/2025.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. 1. ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed., 6ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2023.

SOUZA, Solange Jobim. Infância e Linguagem. In: Caderno 2. Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Coleção Leitura e escrita na educação infantil - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. p.11-42.

***OS TESOUROS DE MONIFA:* UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA NO CONTEXTO DO LEEI/MA**

Patrícia Pinheiro-Menegon

INTRODUÇÃO

Sabemos que a literatura é um instrumento imprescindível quando buscamos propor uma reflexão acerca da mediação literária no contexto da Educação Infantil, pois funciona como um estímulo ao imaginário do sujeito, independentemente de sua faixa etária. Por isso, considerando a partir de uma nova demanda social, os livros infantis que são produzidos e que atraem a atenção de um público cada vez mais expressivo, faz-se necessária uma formação leitora e sobretudo uma mediação literária que respeite à diversidade cultural e valorize esse sujeito como um ser histórico e vinculado às particularidades de seu grupo social e cultural.

Desse modo, é essencial desenvolver a percepção sobre as temáticas étnico-raciais presentes nas obras literárias infantis para uma difusão mais concreta da cultura africana por meio da leitura de contos que nos fazem refletir acerca desses aspectos. Assim, este trabalho pretende contribuir com essa perspectiva, buscando investigar no âmbito da leitura de contos africanos ou negro-brasileiros para crianças na Educação Infantil, considerando a imprescindibilidade e aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade do ensino de conteúdos da cultura africana e afro-brasileira na formação inicial da criança.

Nessa perspectiva, pretendemos conjecturar acerca da mediação literária no LEEI/MA como estratégia formativa no âmbito da Educação Infantil, a partir da utilização do conto *Os tesouros de Monifa*, da professora carioca Sônia Rosa. O nosso objetivo é evidenciar, a partir da leitura do conto, sobre como essa prática literária – nesse recorte, através da metodologia da tertúlia literária – pode contribuir para o fortalecimento de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Entendemos que ao analisar o conto literário *Os Tesouros de Monifa* (2007), fazemos emergir uma ferramenta importante nesse processo, pois o mesmo aborda a ancestralidade, a identidade negra e o valor das tradições africanas de forma sensível e inspiradora. Assim,

a mediação literária desse conto, quando empregada enquanto estratégia formativa, se torna um meio de promover discussões significativas sobre identidade, pertencimento e diversidade cultural, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Sob essa égide, vemos nos tempos atuais que há uma concepção literária voltada para a Educação Infantil, se tornando cada vez mais sólida e que desempenha um papel fundamental na formação das crianças nessa faixa etária. Sendo este, um espaço onde elas podem explorar diferentes identidades, culturas e modos de ver o mundo. No entanto, é comum que a literatura destinada à infância reflita, muitas vezes, uma visão eurocêntrica equivocada, marginalizando culturas e identidades não hegemônicas.

É nesse contexto que surge a necessidade de uma intervenção pedagógica consciente e que sobretudo que promova uma educação inclusiva e multicultural, alinhada com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Daí a imprescindibilidade desta reflexão acerca da mediação literária no âmbito do Projeto LEEI/MA, a partir de uma abordagem pedagógica crítica e dialógica (Bakhtin, 1998), ao trabalhar o conto *Os tesouros de Monifa*, como instrumento de mediação literária e dialogismo. Pois, cremos que dentro de uma estratégia formativa é uma forma rica de estimular o pensamento crítico, a expressão cultural e a participação ativa dos alunos no processo de

construção de significados. O conto é ambientado na cultura africana e aborda temas como ancestralidade, identidade e os ‘tesouros’ que a protagonista Monifa carrega de suas tradições. Esses aspectos oferecem uma oportunidade de promover tanto a mediação literária quanto o dialogismo, de acordo com as perspectivas de Mikhail Bakhtin (1998).

A MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste primeiro tópico do nosso trabalho trazemos alguns questionamentos que julgamos indispensáveis quando pesquisamos e/ou refletimos acerca da mediação literária. Entre tantas interrogações, a primeira que nos vem à mente é “o que é mediação literária”? Segundo o Glossário Ceale (2014) pensar sobre mediação é um tanto complexo por ser um termo difícil de definir, uma vez que, “para além de seu significado estrito, nos referimos a uma prática”. Desse modo:

Mediar significa estar entre duas coisas; no caso específico da mediação literária na Educação Infantil, entre o livro de literatura infantil e a criança. No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro. Se entendermos o termo sob essa conotação, abre-se um leque de aspectos a serem considerados nesta relação: desde o estabelecimento de critérios para a

seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si.

Analisando sob essa perspectiva, a mediação literária é uma prática pedagógica que busca facilitar o encontro entre o leitor e o texto, promovendo uma leitura reflexiva e interativa. Desse modo, entendemos que ela vai além da simples leitura do texto, pois busca criar um ambiente onde os leitores possam dialogar com a obra, questionar seus significados, conectar-se emocionalmente e relacioná-la com suas experiências pessoais e culturais.

Buscando confirmar essa aceção, ressaltamos a importância da mediação literária na Educação Infantil por ser ela a primeira fase do processo educacional formal e um momento essencial para a construção da identidade, dos valores e do respeito à diversidade. Nessa fase, as crianças começam a desenvolver sua visão de mundo e, por conseguinte, seu modo de agir. Sendo fundamental que a mediação literária inclua obras que retratem diferentes culturas, promovendo um ambiente de inclusão e empatia.

Tal aceção nos permite, comumente, enxergar a literatura como um espaço seguro para que as crianças conheçam e valorizem culturas diversas, reconhecendo suas próprias identidades e as dos outros, seus semelhantes. Evidentemente que, em uma perspectiva da Educação

Infantil, a mediação literária se faz essencial para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, emocionais e sociais das crianças, uma vez que promove a expressão e a escuta ativa.

No âmbito da educação, a mediação literária pode também ser utilizada como uma estratégia formativa, voltada tanto para o público docente, em constante formação, quanto para o desenvolvimento integral das crianças. Enquanto mediadores, professores e outros educadores, propõem uma leitura que incentiva o pensamento crítico e a troca de ideias, pois, eles estão formando não apenas leitores, mas sujeitos capazes de interpretar e transformar o mundo ao seu redor.

Essa prática formativa, sobretudo com textos como o conto *Os tesouros de Monifa*, é essencial na promoção de uma educação antirracista. Pois, o papel da escola, nos debates étnico-raciais, é de estimular a formação de hábitos, costumes, comportamentos e valores, que respeitem as diferenças e sobretudo as características próprias dos diversos grupos que compõem o país (BRASIL, 2004). No que tange à discussão das relações étnico-raciais, geralmente ela é composta de alguns termos/conceitos que são alvo de debates e discordâncias, tanto no que diz respeito ao uso social, quanto no que se refere às suas implicações no campo teórico, político, ideológico e cultural.

Desse modo, a escola pode ser constituída como um dos espaços fundamentais no processo de educação das relações entre esses grupos e de valorização dos patrimônios, memórias, histórias e culturas da população negra. Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

a educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004).

De acordo com excerto acima, a educação é um dos principais “mecanismos de transformação de um povo” por ser ela capaz de nos aproximar dos conceitos, debates e reflexões acerca de discriminação, desigualdade, do racismo, da conscientização de quem somos, da democracia racial, do preconceito, e exclusão racial, de ações afirmativas, entre outros.

Para Munanga (2004), por exemplo, termos como raça, racismo, preconceito racial e discriminação racial, fazem parte de “um campo semântico” e de “uma dimensão temporal e espacial” (MUNANGA, 2004, p. 1) que precisam ser estudados para se historicizar sua utilização e compreender sua importância, seu uso e sentido e, sobretudo para um entendimento mais coerente das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e na escola. Eis, portanto, uma das respostas que alcançamos através desta pesquisa, a mediação literária enquanto prática que facilita o encontro dos leitores com o texto literário, promovendo uma leitura significativa e interativa.

Neste contexto, por meio da mediação literária, as crianças são incentivadas a conectar as descobertas de Monifa, protagonista do conto em estudo, com suas próprias vivências-descobertas-experiências. Sendo assim, questionamentos como “Quais são os teus tesouros?” ou “O que aprendeste com tua família?” ampliam o horizonte de expectativas²² das crianças-leitoras, ajudando-as a perceber o valor de suas histórias individuais e coletivamente.

Vista por essa ótica, a mediação literária vai além de uma simples leitura, antes, porém, envolve o leitor em reflexões e atividades que alargam e ressignificam o

22 O conceito de Horizonte de Expectativas é um dos postulados básicos da teoria de Hans Robert Jauss (1921-1997) e engloba o limite do que é visível e está sujeito a alterações e mudanças, conforme as perspectivas do leitor.

texto, a partir do modo como esse leitor recepciona o texto. Desse modo, como falamos anteriormente acerca de um aspecto de importante reflexão, a saber: o horizonte de expectativas das crianças-leitoras, julgamos indispensável trazer no próximo tópico uma breve e importante reflexão acerca da Estética da Recepção.

SOBRE A TEORIA DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

É imprescindível elucidar que, falar acerca da Estética da Recepção, fundamentalmente requer uma aproximação às ideias do escritor, e crítico literário alemão, Jauss²³ (1994), por meio das quais contribuíram para a reformulação de questões literárias de caráter estético e historiográfico, atribuindo ao leitor, a tarefa de estabelecer os parâmetros de recepção de cada época, enquanto entidade coletiva. Sendo assim, a Estética da Recepção é fruto do encontro entre poética e hermenêutica, quer seja, a estética e interpretação.

Sinteticamente podemos ressaltar que a Estética da Recepção é uma teoria de análise do fato artístico ou cultural que enfoca sua análise no receptor, isto é, no leitor. Analisando sob uma perspectiva, Jauss (1994) evidencia que a literatura, quando segue um ‘cânone’ ou descreve a vida e

23 Jauss (1994) é um dos maiores expoentes da Estética da Recepção, que fundamenta suas bases na própria crítica literária alemã, juntamente com o colega de pesquisa Wolfgang Iser.

obra de autores/escritores numa sequência cronológica, não avalia a historicidade das obras, desconsiderando, desse modo, o lado estético da criação literária, pois,

a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade (JAUSS, 1994, p.8).

Ponderando acerca das ideias de Jauss (1994), o leitor, sob a perspectiva do critério de recepção, torna-se o sujeito que iguala suas experiências pessoais ao ‘efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade’. Assim, para o autor, o valor estético de uma obra literária pode ser evidenciado por meio da comparação com outras leituras, enquanto o valor histórico, será comprovado por meio da compreensão de uma obra a partir de sua publicação, bem como pela recepção do público ao longo do tempo.

Sob essa égide vemos que, Jauss, em sua teoria da Estética da Recepção, propõe que a experiência literária se construa no encontro entre o texto e o leitor, levando sempre em consideração as experiências e o contexto histórico-cultural do receptor. Sendo este leitor não-passivo ele recria

o texto à luz de suas próprias vivências e expectativas.

Considerando esse processo sobretudo relevante na Educação Infantil, refletiremos no próximo tópico acerca da relação entre a Estética da Recepção e *Os tesouros de Monifa*, conto escolhido nesta pesquisa como ferramenta para a mediação literária, que desempenha um papel essencial na formação das crianças enquanto sujeitos críticos e sensíveis.

A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO DE JAUSS E OS TESOUROS DE MONIFA

Jauss (1994) em sua teoria da Estética da Recepção, enfatiza a centralidade do leitor no processo de construção do significado literário. Sob essa perspectiva, o leitor não é um receptor passivo de textos, mas um sujeito ativo que interpreta a obra a partir de sua experiência estética, mediada por seu horizonte de expectativas e contexto cultural. O leitor “igualava suas experiências pessoais” às do texto, construindo um sentido que vai além do que está escrito, tornando o texto um espaço de diálogo entre obra e vida.

Ao relacionar as ideias de Jauss ao conto *Os tesouros de Monifa* (2009), de Sônia Rosa, percebemos como o texto se evidencia enquanto terreno fértil para esse tipo de interação. O conto, que narra a jornada de Monifa na

descoberta de sua ancestralidade e identidade, permite aos leitores – crianças ou adultos – conectem suas próprias experiências de busca por pertencimento, identidade e autoaceitação às vivências da protagonista. Dessa maneira, de acordo com Jauss, a leitura não acontece como um ato mecânico, mas como um processo ativo de construção de sentidos.

No contexto da leitura de *Os tesouros de Monifa*, o horizonte de expectativas dos leitores é moldado pelas temáticas de ancestralidade, cultura africana e identidade racial. Para uma criança negra, por exemplo, o conto pode ser lido como reconhecimento e celebração de sua própria história, enquanto para uma criança de outro contexto cultural, a narrativa pode ser uma janela para conhecer e valorizar a diversidade. Em ambos os casos, o texto dialoga com as experiências pessoais e sociais distintas, ampliando o horizonte de entendimento de cada (criança) leitor.

Desse modo, assim como a mediação literária desempenha um papel fundamental nesse processo, ao promover reflexões que conectem os elementos da narrativa às vivências dos leitores, a recepção literária também, e esta não ocorre de maneira isolada, antes porém, é mediada por fatores como o contexto histórico, cultural e educacional, que ajudam a moldar a interpretação, conforme aponta Jauss (1994).

Considerando que para Jauss a experiência estética é um encontro que pode transformar o leitor, promovendo

reflexões e mudanças na forma como este percebe o mundo, no que concerne ao conto *Os tesouros de Monifa*, essa experiência estética é intensificada pela sensibilidade com que se abordam questões identitárias. Monifa, ao descobrir seus “tesouros” – que incluem sua história, raízes e valores herdados de seus antepassados – convida o leitor a refletir, por meio da estética da recepção, sobre o que constitui sua própria identidade.

Essa experiência de recepção, certamente, gerará empatia principalmente em crianças que enfrentam desafios relacionados à aceitação de sua aparência, cultura ou origem. No conto *Os tesouros de Monifa* o texto abre possibilidades para que as crianças (e/ou adultos) projetem suas próprias experiências nas vivências de Monifa.

Essa interação é enriquecida pelos elementos culturais e simbólicos presentes na narrativa, que permitem reflexões sobre pertencimento, diversidade e aceitação. Desse modo, a conexão entre o leitor e Monifa ocorre quando ambos compartilham momentos dialógicos (Bakhtin, 1998) de compreensão sobre o valor intrínseco da sua própria história e memória.

Dentro dessa perspectiva, debruçamo-nos, no tópico seguinte, em refletir acerca de alguns outros elementos que compõem essa pesquisa, a saber: o dialogismo de Bakhtin (1998), e as tertúlias literárias em Girotto (2007), como mediação literária e estratégia formativa aplicadas no projeto LEEI/MA.

DIALOGISMO E TERTÚLIAS LITERÁRIAS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

Para iniciarmos este capítulo traremos, primeiramente, uma reflexão sobre o dialogismo, conforme definido por Mikhail Bakhtin (1998),

Concepção estreita do dialogismo compreendido como uma das formas composicionais do discurso (monológico ou dialógico). Pode-se dizer que toda réplica é, por si só monológica e que todo monólogo é réplica de um grande diálogo (comunicação verbal) dentro de uma dada esfera. [...] A relação dialógica é uma relação que estabelece entre os enunciados na comunicação verbal (BAKHTIN,1998, p. 345)

A partir desse excerto, vemos que o dialogismo se refere à ideia de que o significado é construído por meio da interação entre múltiplas vozes, em um processo de constante interação. Assim, no contexto da mediação literária, essa abordagem permite que a leitura de uma obra seja enriquecida pelas diversas interpretações e experiências dos leitores. Cada criança, ao ouvir e participar de uma discussão sobre *Os tesouros de Monifa*, traz sua própria perspectiva, contribuindo para a construção coletiva de sentido.

Sendo assim, o conceito de dialogismo de Bakhtin (1998) nos sugere que todo ato de comunicação envolve

uma multiplicidade de vozes, sendo o sentido sempre agenciado a partir da interação entre essas vozes. Por essa ótica, no que tange às leituras literárias na sala de aula, isso significa que o entendimento do conto não é fixo, mas é construído coletivamente, a partir das diversas interpretações e experiências dos alunos.

Entendemos, dessa forma, a mediação literária como estratégias para trabalhar o dialogismo com *Os tesouros de Monifa*. Pois, após a leitura, é possível desenvolver um espaço de conversa onde cada aluno pode expressar o que mais chamou sua atenção no conto. Sendo incentivados à troca de perspectivas e escuta ativa, promovendo um espaço onde todos podem contribuir com sua interpretação da história e dos “tesouros”.

Podemos por meio dessa mediação literária instigar os alunos como eles veem a ideia de “tesouro” em suas próprias vidas. Nesse contexto, o dialogismo se manifesta quando as diferentes interpretações entram em contato, criando novas significações.

Embora já tenhamos refletido acerca da mediação literária como estratégia formativa, cabe ainda ressaltar um método pedagógico baseado na leitura compartilhada, mediação literária e na discussão coletiva de textos, a saber: as tertúlias literárias. Essa prática incentiva a troca de ideias e a participação ativa de todos os envolvidos, criando um espaço dialógico onde diferentes vozes e interpretações são

ouvidas e respeitadas. Ao utilizar *Os tesouros de Monifa* em uma tertúlia literária, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias identidades e experiências culturais, ao mesmo tempo que dialogam com a história de Monifa e com as vivências no mundo assim como dos colegas. Vista por esse prisma, se faz necessária uma breve definição acerca da tertúlia literária, que de acordo com as ideias de Girotto (2011) como sendo uma

atividade educativa, cultural e social, abrangendo a leitura dos clássicos da literatura universal e nacional. Atividade que através da leitura e do diálogo igualitário transforma experiências pessoais em descobertas profundas e propicia a leitura crítica e reflexiva (GIROTTTO, 2011, p. 66).

No que concerne à uma tertúlia literária vemos como uma estratégia importante para promover a mediação literária e o dialogismo dentro da sala de aula. Desse modo, ressaltamos a tertúlia literária como uma prática baseada na leitura compartilhada e na discussão coletiva de textos, incentivando a reflexão crítica e a troca de perspectivas. Essa metodologia dialógica valoriza a participação de todos os envolvidos e a construção conjunta de significados, o que está profundamente alinhado às ideias de Mikhail Bakhtin (1998) quando discute acerca do dialogismo.

O CONTO *OS TESOUROS DE MONIFA* COMO FERRAMENTA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA

O conto *Os tesouros de Monifa* narra a história de uma menina africana chamada Monifa, que herda de sua avó ‘tesouros’ que não são materiais, mas simbólicos: sabedoria, histórias e ensinamentos sobre a cultura e as tradições de seu povo. A obra destaca o valor da ancestralidade, da memória e da identidade cultural. Para as crianças da Educação Infantil, especialmente as negras, esse conto oferece um espaço de reconhecimento e valorização de sua própria história, ajudando a construir uma autoimagem positiva.

A ancestralidade é um tema central no conto de Sônia Rosa. Monifa descobre, por meio dos ensinamentos de sua avó, o valor de suas raízes e da história de seu povo. Na Educação Infantil, essa abordagem pode ser mediada por meio de atividades que incentivem as crianças a explorar suas próprias histórias familiares e culturais. Isso é particularmente relevante em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, onde crianças negras frequentemente não se veem representadas de forma positiva na mídia ou na literatura. *Os tesouros de Monifa* abre espaço para que essas crianças se reconheçam como portadoras de uma herança cultural rica e poderosa.

Nessa perspectiva, entendemos que o conto *Os tesouros de Monifa* (2009), de Sônia Rosa, ao narrar a

trajetória de uma menina em busca da valorização de sua ancestralidade e identidade cultural, serve como um admirável exemplo de como a mediação literária pode se tornar um espaço dialógico e sobretudo de reflexividade e empoderamento. Sob esse pensamento e com base em Jauss (1994), o conto ganha vida na interação entre sua narrativa e a subjetividade das crianças, mediada pelas estratégias educativas do professor.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA

Embora a aprovação da Lei 10.639/2003 no Brasil tenha tornado obrigatória a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, no entanto, sua implementação na Educação Infantil ainda enfrenta desafios, seja pela falta de formação adequada dos educadores, seja pela ausência de materiais didáticos que representem positivamente as culturas africanas e afro-brasileiras. Entretanto, vale ressaltar que essa legislação é um marco na luta pela promoção de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial e combata o racismo estrutural.

Sabemos da importância de trabalhar as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, desse modo nos ancoramos nos estudos e pesquisas recentemente realizadas,

que mostram que crianças começam a formar ideias sobre raça e etnia desde muito cedo, muitas vezes internalizando estereótipos e preconceitos raciais presentes na sociedade.

Por isso, consideramos a Educação Infantil uma fase imprescindível para a promoção de uma educação antirracista. Ao apresentar histórias como *Os tesouros de Monifa*, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolverem uma compreensão positiva de suas próprias identidades étnicas e raciais, ao mesmo tempo em que aprendem a valorizar a diversidade cultural.

A literatura infantil pode ser uma ferramenta importante para a promoção de relações étnico-raciais saudáveis, oferecendo às crianças histórias que retratam de forma positiva personagens e culturas afrodescendentes. Sendo assim, a mediação literária de textos como o conto *Os tesouros de Monifa* permite que as crianças discutam temas importantes como ancestralidade, herança cultural e identidade racial, em um ambiente seguro e acolhedor.

Essa mediação literária pode ser realizada de diversas formas, como por exemplo, leitura compartilhada, em que o professor realiza a leitura em voz alta, incentivando as crianças a interagirem com a história por meio de perguntas e comentários sempre buscando engajá-las de maneira ativa e reflexiva. A discussão sobre os “tesouros” de Monifa, em que após a leitura, as crianças possam ser convidadas a refletir sobre o que consideram seus próprios “tesouros”,

corroborando com as ideias de Jauss (1994), em que o leitor, sob a perspectiva dos critérios de recepção, torna-se o sujeito que iguala suas experiências pessoais, “efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade” (JAUSS, 1994, p.8). Isso pode incluir heranças culturais, ensinamentos familiares ou aspectos de sua identidade.

Outro exemplo de atividades artísticas, são aquela em que as crianças possam criar representações visuais de seus “tesouros”, utilizando materiais como argila, tinta ou papel. Essas representações podem ser exibidas em uma mostra coletiva. E ainda a recriação de uma nova história, em que as crianças são incentivadas a criar suas próprias histórias, inspiradas no conto de Monifa, mas adaptando para suas próprias realidades culturais.

Ao final das atividades consideramos importante realizar uma avaliação reflexiva com as crianças, para entender o que aprenderam sobre identidade, ancestralidade e diversidade cultural. Ressaltamos aqui que essa avaliação deverá ser feita maneira dialógica, onde as crianças são incentivadas a compartilhar suas impressões sobre a história e as atividades realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação literária, quando utilizada como estratégia formativa, tem o potencial de transformar o ambiente educacional, especialmente no contexto da Educação

Infantil. Assim, ao trabalhar com obras como *Os tesouros de Monifa*, os educadores podem promover uma educação mais inclusiva e crítica, que valoriza a diversidade étnico-racial e sobretudo contribui para o combate ao racismo desde a infância. Através da prática dialógica das tertúlias literárias e de outras atividades de mediação literária, as crianças são incentivadas a refletir sobre suas próprias identidades, a respeitar a diversidade e a desenvolver uma visão de mundo mais empática e solidária.

Portanto, concluímos evidenciando a importância da tertúlia literária e o dialogismo como estratégia de mediação literária no trabalho com o conto *Os tesouros de Monifa* pois, permite que os alunos vivenciem a leitura literária de forma coletiva, reflexiva e crítica. Sendo assim, ao conectar o texto com suas próprias vidas, eles constroem significados múltiplos, enriquecendo seu entendimento tanto da literatura quanto de suas próprias histórias. Logo, a prática da tertúlia enquanto estratégia de mediação literária promove um ambiente de escuta ativa, troca de ideias e respeito mútuo pela diversidade de vozes, tornando o processo formativo mais inclusivo e sobretudo dialógico.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 13 out. 2024.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CONFAPEA **Manual de Tertúlia Literária Dialógica**. Disponível em <http://confapea.org/tertulias/wpcontent/uploads/2012/02/manual.pdf> Acesso em: 06 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROTTI, Vanessa Cristina. **Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula**. 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação do

Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. v. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. De Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

PÉCORA, Alcir. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 2011.

PETIT, Michele. **O papel do mediador: os jovens e a leitura**. São Paulo. Editora 34, 2009.

ROSA, Sônia. **Os tesouros de Monifa**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM QUE TECEM OS FIOS DAS ATIVIDADES DE ESCRITA DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO LEEI/MA

Francisca Passos

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos por meio desses escritos sobre de Educação Infantil e, também, pensarmos no contexto dos recentes estudos sobre a infância, é possível fazermos algumas reflexões: como as pessoas e, em especial, os/as docentes olham e se comportam diante das diferentes infâncias? Quais imagens e concepções foram sendo construídas? Por que elas foram tratadas como um adulto em miniatura por um determinado tempo? Estas imagens já estão desconstruídas? Suas particularidades, singularidades e direitos foram asseguradas? São muitas as reflexões!

Relacionada a essa discussão, no Brasil temos a política nacional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituída pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, com o objetivo de garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de realizar a *Alfabetização até o 2º ano* do ensino fundamental e a *Recomposição das aprendizagens*. Ademais, o CNCA estrutura-se em cinco eixos principais: Gestão e Governança; Formação de Profissionais da Educação; Infraestrutura Física e Pedagógica; Reconhecimento de Boas Práticas; Sistemas de Avaliação.

Nesse contexto é que trazemos esta pesquisa, a qual vem sendo realizada por meio do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) que se desenvolve em parceria com a SEDUC (MA), UNDIME e UFMA, sob a coordenação regional da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.

Assim, como recorte, nesta pesquisa, buscamos analisar as concepções de linguagem que alicerçam o processo de ensino de linguagem escrita dos (das) professores (as) que fazem parte do Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI).

Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, avaliando as atividades de escrita de 24 professores de diferentes municípios pertencentes à Unidade Regional de Zé Doca (MA).

Para a coleta de atividade, compilamos alguns materiais que foram utilizados por professores em suas atividades de escrita e, a partir daí, fizemos análise para verificar qual prática de linguagem é adotada pelos professores.

Para auxiliar na análise das tarefas de escrita utilizadas pelas professoras, utilizamos como suporte uma ficha constituída por 11 perguntas e, a partir disso, procedemos para a análise das atividades de escritas realizadas pelas docentes conforme apresentamos a seguir: 1) Qual a concepção de Criança/infância expressa na atividade?;2) Quais eixos está ou estão contemplado/s? (Nas Práticas de leitura, Na Escrita significativa, Escrita e leitura pelas crianças) ; 3) Os conceitos e os objetivos implicados na tarefa estão claros para a professora?; 4) O enunciado e/ou comando dado estão claros, compreensíveis para as crianças?; 5) A atividade está proporcionando desafios para as crianças?; 6) A atividade está articulada com experiências significativas/prazerosas vividas no grupo?; 7) Como a professora atuou frente à realização do trabalho? Qual foi o seu papel na condução da tarefa?; 8) Que concepção sobre aprendizagem da leitura e escrita estão subjacentes a tarefa?; 9) Houve articulação com outras linguagens?; 10) A atividade está articulada aos campos de experiência e objetivos de aprendizagem? Quais?; 11) Quais devolutivas você daria para a professora, após essa análise?.

Ressaltamos que, para esta pesquisa, foi feito um recorte utilizando-se as tarefas nomeadas como atividade (1 e 2) e considerou-se os questionamentos referentes aos critérios descritos nas questões (nº 1 e nº 8.)

O texto ficou assim estruturado:

OS MARCOS NORMATIVOS QUE ASSEGURAM O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS

Com a ascensão da burguesia, o modelo de família foi sendo ressignificado, ganhando novos contornos, com isso, a sociabilidade ampla das crianças vai adquirindo novas relações entre as famílias, assim como vão ocorrendo novas mudanças de valores inclusive no que se refere à educação das crianças que passam a ter um lugar de destaque nas famílias tem-se também um “novo sentimento de infância”.

No Brasil, as mudanças na vida das crianças também ocorrem seguindo as mudanças na sociedade e evidentemente com as marcas de uma sociedade escravocrata, colonialista, incluindo-se todo o processo de aculturação imposto pelos colonizadores. As marcas da colonização, estenderam-se por um longo tempo no país para atingir as condições e marcos legais, ainda que muitos dos artigos descritos nas leis tornem-se letra morta, há de se considerar alguns avanços que amparam, asseguram as crianças brasileiras.

Destaca-se como marco legal mais importante e que assegura os direitos da criança a promulgação da Carta Magna (1988) que descreve em seu Artigo 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Artigo 208, define o dever do Estado com a educação, como a garantia de Educação Infantil, Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, e atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. Assim, o legislador reconhece a importância da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e sua relevância para o desenvolvimento do ser nos seus diferentes aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, assim como, para a continuidade de uma trajetória escolar exitosa.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos na CF(1988) foi, muito importante pois contribuiu significativamente para que as novas legislações e documentos sobre a educação que envolvesse as crianças destacam estes direitos de forma significativa na forma de novos artigos e proposições que ampliaram este conjunto de direitos como é o caso Estatuto da Criança e do Adolescente ECA Lei 8.069 (2009) em seu Artigo 2º

considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. já no Art. 4º, a referida Lei, descreve que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar com a soluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O ECA representa uma grande conquista da sociedade brasileira, um marco fundamental na legislação do país na garantia de direitos e na promoção do bem estar desse grupo vulnerável. para além do aspecto jurídico, destaca-se que o referido arcabouço legal tem desdobramentos muito positivos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária garantindo também um ambiente mais seguro as gerações futuras. Estes marcos legais e as exigências da sociedade, trouxeram mudanças sobre a organização da Educação Infantil ainda que lentamente, necessitou ser reorganizada para as adequações necessárias exigidas pelas Leis aprovadas no país. Por ser a primeira etapa da Educação Básica, o destaque que recebeu das legislações por colocar a criança no seu verdadeiro lugar de um ser como sujeito de direitos, a Educação Infantil torna-se um campo de debates, revisões e discussões. Se os marcos legais asseguram esta oferta disciplinam

os espaços onde será ofertada, então, como orientar o trabalho junto às creches que atendem as crianças de 0 a 3 anos e das instituições da Pré escola, que atende as crianças de quatro e cinco anos? Quais as práticas pedagógicas mais adequadas?

Neste contexto efervescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil são aprovadas por meio da Resolução N° 5 de 17/12/2009 abordam as discussões sobre o trabalho pedagógico, na busca por garantir práticas docentes que proporcionem o desenvolvimento cognitivo, sócio emocional, psicomotor e outros, sem contudo antecipar conteúdos que são do Ensino Fundamental. As DCNEI (2009,) concebem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009 p.14).

O reconhecimento da criança como uma pessoa de direitos está assegurada nos diferentes documentos legais vigentes no país. Esta conquista hoje assegurada nos diferentes documentos põe em destaque as responsabilidades que todos tem com a educação como um

dos direitos mais importantes além de colocar em destaque o respeito às infâncias, compreendendo-se que estas devem ser respeitadas como sujeitos históricos.

Estas construções legais, aceleraram a necessidade da construção da Base Nacional Comum Curricular BNCC que ao tratar das etapas da Educação Infantil definindo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Ainda estabelece que os Estados Parte devem adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de demais naturezas necessários para implementar os direitos econômicos, sociais e culturais reconhecidos pela Convenção.

LDB 9394/96 que define em seu Art. 29 A Educação Infantil Primeira etapa da Educação Básica que tem como finalidade, o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Portanto, a inclusão da Educação Infantil no texto legal, representa um avanço importante para que as políticas públicas sejam implementadas pelo Estado gerando assim, o compromisso com a oferta de educação para as crianças desta etapa da educação básica. Compreende-se que é na Pré- escola que a criança no convívio com seus pares potencializará o desenvolvimento de sua autonomia, socialização, sendo de grande importância às interações

e brincadeiras no processo educativo, favorecendo seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A lei supracitada dá continuidade a estes direitos definido em seu Artigo 30 os espaços onde esta oferta será desenvolvida: A Educação Infantil será oferecida em: creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

A definição dos espaços institucionais para a oferta de educação das crianças da Educação Infantil, foi muito relevante pois o atendimento a esta faixa etária requer uma organização diferenciada com características próprias específicas dessa faixa nos diferentes aspectos: estrutura física, mobília, ambientação recursos pedagógicos e outros elementos que favoreçam o desenvolvimento infantil.

Além de um marco legal, a Lei 13005-2014, que instituiu o PNE Plano Nacional de Educação, vigente no país, é uma política pública importante, pois visa articular os esforços do país na diminuição das desigualdades educacionais, elevar os índices de alfabetização, universalizar a oferta de ensino para as crianças de 04 a 17 anos, conforme preceituam as atuais legislações. O Plano Nacional de Educação apresenta, na Meta 01, previa a universalização da Pré escola destinada a crianças de 4 e 5 anos já em 2016, bem como a ampliação das creches para atendimento das crianças na faixa etária de 0 à 3 anos

de idade com a expectativa de atendimento de 50% dessa população até 2024.

Considerando todas essas premissas conceituais, legais e pedagógicas, o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil, em consonância com a BNCC, apresenta como eixos integradores das práticas pedagógicas a interação e a brincadeira. Para assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano das instituições de Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), são trabalhados os cinco campos de experiências apontados neste documento (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempo, quantidades, relações e transformações), assim como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por faixa etária (DCTMA, 2022).

A forma como a infância foi tratada ao longo da história não se caracteriza apenas pelos seus trajes, mas também pelo comportamento das crianças e pelas tarefas que executavam, muitas vezes realizadas pelos mais velhos. O brincar, por exemplo, era algo desconhecido para elas, não fazendo parte do seu mundo. Essa forma de vida, manifestada no jeito de se vestir, na linguagem e

na ausência de acesso a brincadeiras, no convívio familiar coletivo, se estendeu até o final do século XVII, como descrito nos estudos iconográficos do historiador francês Philippe Ariès (1986). Sua pesquisa, que abrange da Idade Média à Idade Moderna, contribui significativamente para a concepção de infância que temos hoje.

Ariès (1986) afirma que a categoria infância é uma construção social da Modernidade. Embora tenha sido silenciada pela história, sem as devidas discussões, a infância não pode ser pensada ou discutida sem considerar as relações estabelecidas nos contextos sociais, políticos, econômicos e de classe. É com a Modernidade que a infância começa a ser objeto de estudo e pesquisa. Nesse contexto, concordamos com Sarmiento (2004), que afirma: “As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível”. Assim, as crianças vivem os dramas, dilemas, avanços e retrocessos, além das transformações sociais que repercutem no cotidiano, nas rotinas das famílias e no fazer social de cada época. Essas transformações impactam diretamente nos costumes, na aprendizagem de valores e na transmissão de conhecimentos de cada período da história.

No Brasil, historicamente, a garantia da Educação Infantil é assegurada pela Constituição Federal de 1988,

no seu Art. 208. A Creche, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de 0 a 3 anos. Embora não haja obrigatoriedade de matrícula, a oferta de vagas é um dever constitucional e um direito das crianças e suas famílias. Em março deste ano, o governo anunciou a destinação de R\$ 4,1 bilhões para a construção de 1.178 creches e escolas de educação infantil no país, com recursos do Novo Programa de Aceleração do Crescimento.

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGENS E AS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A linguagem é um fenômeno central para o desenvolvimento humano e a organização social, sendo estudada sob diferentes perspectivas teóricas. Ferdinand de Saussure (1916), considerado o pai da linguística moderna, apresentou a linguagem como um sistema estruturado de signos, composto por uma relação arbitrária entre significante (a forma sonora ou escrita) e significado (o conceito). Para ele, em sua **visão estruturalista**, a linguagem deve ser entendida como um sistema sincrônico, onde todos os elementos se relacionam de maneira interdependente, formando um todo estruturado.

Já Noam Chomsky (1957), por sua vez, trouxe uma **perspectiva cognitiva** ao estudar a linguagem como uma capacidade inata da mente humana que, em sua teoria da gramática gerativa, propõe que os seres humanos possuem

uma “faculdade da linguagem”, ou seja, um conjunto de regras universais que permitem a produção e compreensão de frases em qualquer língua. Essa abordagem prioriza o estudo das estruturas subjacentes à linguagem, focando na competência linguística – a habilidade interna de gerar sentenças gramaticalmente corretas – em contraste com a performance linguística, que abrange o uso prático da linguagem no cotidiano.

Temos, também, a **abordagem funcionalista**, representada por autores como Michael Halliday (1978), enfatiza o papel comunicativo da linguagem. Halliday argumenta que a linguagem deve ser entendida em termos de suas funções sociais, sendo utilizada para interagir, informar, persuadir e expressar emoções

Outra concepção relevante é a **sociointeracionista**, influenciada por Vygotsky (1934/1987), que vê a linguagem como um instrumento essencial para a mediação social e o desenvolvimento cognitivo. Esse autor destaca que a linguagem desempenha um papel central na formação do pensamento, possibilitando a internalização de conceitos e a interação com o meio social. Sua teoria destaca que o aprendizado da linguagem ocorre em um processo dialógico, onde o indivíduo constrói conhecimento a partir de interações com outros membros da sociedade.

Além disso, o **viés pragmático**, com autores como John Austin (1962) e John Searle (1969), foca no uso da linguagem em situações reais de comunicação.

Assim, essas concepções de linguagem variam entre abordagens estruturalistas, cognitivas, funcionais, cada uma trazendo contribuições específicas para a compreensão desse fenômeno complexo. Ao integrar essas perspectivas, é possível obter uma visão mais rica e abrangente sobre as múltiplas facetas da linguagem.

Nesse contexto, voltando-se para a Educação Infantil, as práticas de ensino de linguagem também são embasadas por diferentes concepções teóricas que influenciam as formas como a língua é apresentada, compreendida e utilizada pelas crianças.

Considerando a explanação realizada, uma concepção amplamente adotada na Educação Infantil é a **sócio-interacionista**, fundamentada por Vygotsky (1934/1987), que entende a linguagem como um instrumento de mediação e construção do pensamento. Para Vygotsky, o aprendizado da linguagem ocorre por meio da interação social, onde as crianças internalizam conceitos ao dialogar com os adultos e outras crianças. Essa abordagem enfatiza o papel do professor como mediador, que organiza situações de interação verbal e incentiva as crianças a participarem de práticas de linguagem significativas, como contar histórias, conversar sobre experiências cotidianas e brincar de faz de conta.

No mesmo contexto, o trabalho de **Bakhtin (1986)** é relevante para fundamentar práticas que exploram

a linguagem como um fenômeno dialógico. Segundo Bakhtin, a linguagem é essencialmente interacional e está sempre inserida em contextos de uso. Assim, nas práticas pedagógicas, prioriza-se o uso da linguagem em situações reais de comunicação, como rodas de conversa, contação de histórias e dramatizações. Essas atividades ajudam a desenvolver nas crianças a capacidade de compreender e produzir sentidos a partir das trocas linguísticas que realizam no ambiente escolar.

A concepção **funcionalista**, representada por Michael Halliday (1978), também oferece subsídios importantes para o ensino da linguagem na Educação Infantil. Halliday considera que a linguagem tem funções sociais que variam conforme os contextos de uso. Na prática, essa abordagem leva à organização de atividades que permitem às crianças usar a linguagem para diferentes propósitos, como descrever, questionar, narrar e expressar sentimentos. Dessa forma, o ensino da linguagem é orientado para situações práticas que estimulam a construção de significados e ajudam as crianças a compreenderem a funcionalidade da língua.

Outra perspectiva central no ensino da linguagem é a abordagem **cognitiva**, que se relaciona com os estudos de Piaget (1976). Embora Piaget não tenha focado exclusivamente na linguagem, sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo influenciou práticas que

consideram o estágio de desenvolvimento da criança ao introduzir atividades linguísticas. Nesse contexto, as práticas pedagógicas são planejadas de modo a respeitar as capacidades cognitivas das crianças, promovendo desafios que estejam dentro da sua zona de desenvolvimento proximal e facilitando o aprendizado da linguagem de forma gradual e significativa.

Além dessas concepções, **Paulo Freire (1987)** destaca a linguagem como um instrumento de emancipação e construção de identidade. Freire defende que o aprendizado da linguagem deve estar vinculado ao contexto de vida da criança, permitindo que ela se expresse e se reconheça como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Na Educação Infantil, essa abordagem incentiva práticas pedagógicas que valorizam a cultura e a experiência da criança, como o uso de histórias regionais, músicas e brincadeiras tradicionais.

Portanto, as concepções de linguagem que fundamentam as práticas de ensino na Educação Infantil destacam a importância da interação, da funcionalidade e da diversidade no desenvolvimento da linguagem. Autores como Vygotsky, Bakhtin, Halliday, Piaget e Freire contribuem para que as práticas pedagógicas sejam significativas, respeitem o contexto social e cultural das crianças e promovam seu pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo.

As Concepções de Linguagem segundo Wanderley Geraldi referenciando com usa obra em sua obra *O texto na sala de aula* (1997), apresenta uma análise crítica sobre as concepções de linguagem que fundamentam as práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa. Geraldi propõe que essas concepções podem ser agrupadas em três perspectivas principais: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

A primeira concepção, **linguagem como expressão do pensamento**, vê a língua como um reflexo direto da estrutura mental do indivíduo. Nessa abordagem, acredita-se que o domínio da linguagem depende da clareza e da organização do pensamento. Geraldi (1997) aponta que essa perspectiva, com raízes no racionalismo, reduz o ensino da língua à transmissão de normas e regras gramaticais, considerando que o aprendizado da língua ocorre de maneira individual e introspectiva, sem ênfase na interação social.

A segunda concepção, **linguagem como instrumento de comunicação**, é pautada pela ideia de que a língua serve como um meio técnico para a transmissão de informações entre um emissor e um receptor. Essa visão, segundo Geraldi (1997), prioriza a funcionalidade da linguagem e a eficiência na comunicação, centrando o ensino na clareza e na objetividade da produção textual. No

entanto, Geraldi critica essa abordagem por desconsiderar a complexidade do processo comunicativo, que vai além da simples codificação e decodificação de mensagens.

Por fim, Geraldi defende a concepção de **linguagem como interação**, que compreende a língua como um fenômeno dinâmico, social e histórico. Nesse enfoque, a linguagem é vista como uma prática discursiva em que os sujeitos constroem sentidos por meio da interação com outros em contextos específicos. Geraldi (1997) argumenta que essa visão dialógica é mais adequada para orientar o ensino, pois considera o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento e valoriza as práticas de leitura, escrita e análise textual em situações reais de uso.

Essa abordagem interacionista reflete a influência de autores como Bakhtin (1986), que enfatiza o caráter dialógico da linguagem, e Vygotsky (1987), que destaca a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. Geraldi incorpora essas ideias para propor práticas pedagógicas que vão além da memorização de regras gramaticais, estimulando a participação ativa dos alunos em atividades que envolvam a produção e interpretação de textos em diferentes gêneros discursivos.

As concepções de linguagem descritas por Geraldi mostram como a compreensão teórica do fenômeno linguístico impacta diretamente as práticas de ensino. Ao adotar a visão da linguagem como interação, os educadores

podem promover um ensino mais significativo, que prepare os alunos para atuar criticamente em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Acrescentamos, também, que o referencial dos documentos oficiais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça que as práticas de linguagem na Educação Infantil devem considerar a criança como protagonista do processo de aprendizagem. A BNCC propõe que o trabalho com a linguagem envolva brincadeiras, interações e práticas de letramento, com o objetivo de desenvolver nas crianças tanto as habilidades comunicativas quanto a apreciação da diversidade linguística.

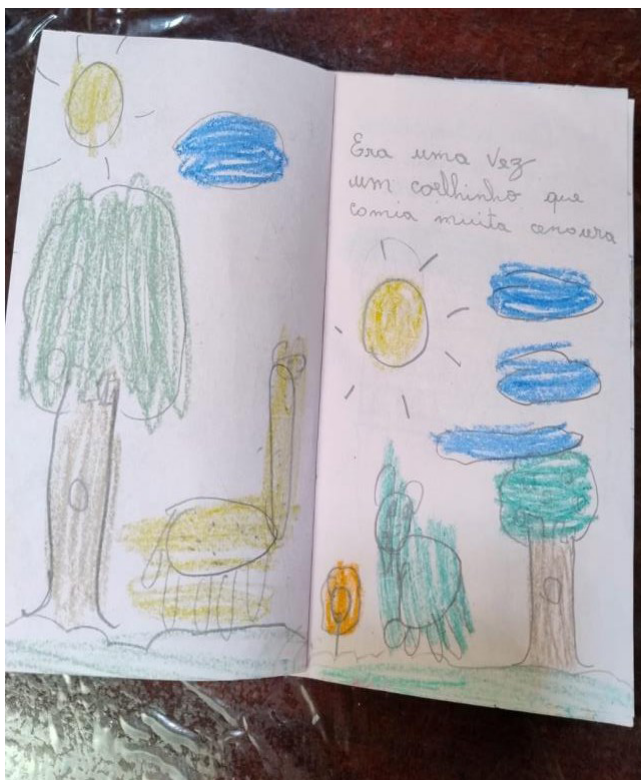
RESULTADOS

Neste tópico apresentamos análises e reflexões sobre as atividades pedagógicas realizadas no contexto educativo, com foco nas concepções de linguagens das atividades realizadas com as crianças e nas abordagens de aprendizagem subjacentes às práticas propostas. Assim, as atividades analisadas têm como base os processos de escrita, com especial atenção à abordagem pedagógica e ao impacto no desenvolvimento infantil, explorando também as concepções de linguagem que fundamentam cada prática.

A seguir, apresentamos um recorte das atividades que utilizamos para esta pesquisa e, em seguida, realizamos as análises.

a) Atividade 1: proposta de atividade 1 realizada com os estudantes.

Imagem 1: atividade 1.



Fonte: elaborada pelas professoras.

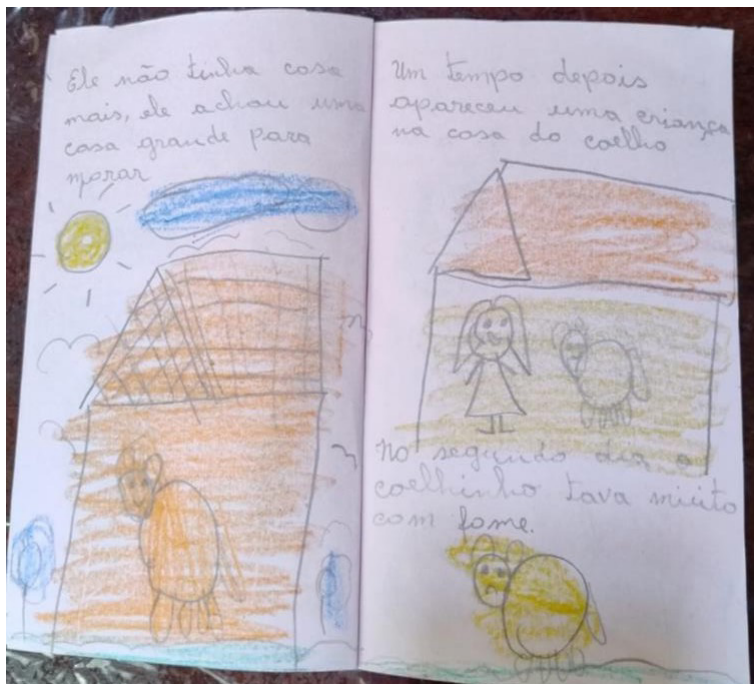
Imagem 2: atividade 1.



Fonte: elaborada pelas professoras.

b) Atividade 2: proposta de atividade 2 realizada com os estudantes.


Imagem 3: atividade 1.



Fonte: elaborada pelas professoras.

Imagem 4: atividade 2.

Temática: Explorando a letra R.
Vamos conhecer a letra R.



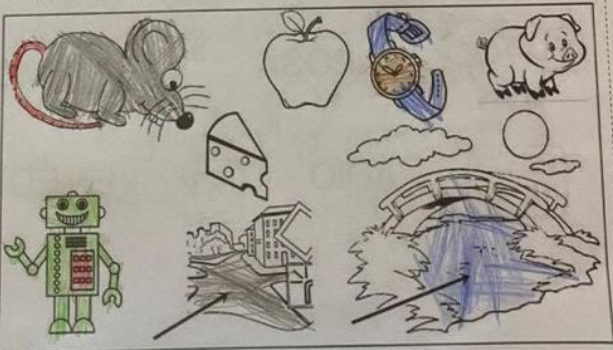
RÁDIO

Cubra e escreva a letra R.

R R R R R R R R

R R R R R R R R

Pinte as figuras que começam com a letra R.



Fonte: elaborada pelas professoras.

Para analisarmos as atividades, tomamos como orientação as perguntas de nº 1 a de nº 8, a saber: 1) Qual a concepção de Criança/infância expressa na atividade (nas Práticas de leitura, na Escrita significativa, escrita e leitura

pelas crianças)? Que concepção sobre aprendizagem da leitura e escrita estão subjacentes a tarefa?

ANÁLISES E REFLEXÕES

a) Análise da Atividade 1: Criação de um Livro pelas Crianças

A atividade proposta, que envolveu a criação de um livro pelas crianças, pode ser analisada à luz das ideias de Geraldi (1997), Brandão e Ester (2023), especialmente no que se refere ao papel da linguagem como um processo dinâmico, construtivo e vinculado ao contexto sociocultural. Inspirada pelo “Dia do Livro Infantil”, a atividade possibilitou que as crianças, após a contação de histórias e a apresentação de livros, se envolvessem na criação de suas próprias narrativas. A professora, ao fornecer materiais como livrinhos em branco, lápis e giz de cera, não apenas incentivou a prática da escrita, mas também criou um espaço para que as crianças se expressassem enquanto autoras, colocando-as no centro do processo criativo.

Geraldi (1997) enfatiza que a linguagem é um processo de construção de sentidos, e não algo passivo ou preestabelecido. Essa perspectiva encontra eco na abordagem de Brandão e Ester (2023), que destacam a importância de integrar a linguagem às vivências

individuais e ao contexto coletivo, promovendo um aprendizado significativo. A atividade reflete essas visões ao permitir que as crianças atuem como agentes de sua própria aprendizagem, construindo e atribuindo significado às suas experiências através da escrita. Ao assumir o papel de mediadora, a professora facilitou a transição do pensamento para o registro escrito, o que, segundo Geraldi (1997), reforça a linguagem como um meio de expressão individual e social, e, conforme Brandão e Ester (2023), como um instrumento de diálogo e inclusão.

Do ponto de vista da aprendizagem, a atividade se afastou de abordagens mecanicistas da leitura e escrita, promovendo-as como formas de expressão genuínas e criativas. Em vez de realizar tarefas repetitivas, as crianças puderam explorar a escrita para construir significados alinhados às suas vivências, pensamentos e desejos. Além disso, Brandão e Ester (2023) salientam que atividades desse tipo fortalecem a autonomia e o protagonismo dos alunos, ao mesmo tempo que os inserem em um ambiente de aprendizagem colaborativa e humanizadora. Assim, a valorização da autoria e da criatividade está alinhada com a concepção de Geraldi sobre o ensino da língua como prática social, e com a visão de Brandão e Ester (2023), que reconhecem a educação como um espaço de transformação e expressão cultural.

Dessa forma, a criação de um livro pelas crianças não apenas estimulou o desenvolvimento linguístico,

mas também ofereceu um ambiente onde a reflexão, a criatividade e a interação social puderam florescer, reafirmando a linguagem como uma ferramenta para a construção de sentidos e a ampliação de perspectivas individuais e coletivas.

b) Análise da Atividade 2: Repetição e Memorização de Modelos

A segunda atividade analisada apresentou uma abordagem distinta, centrada na repetição e memorização de conteúdos, com foco na cópia de modelos pré-estabelecidos. Nesse caso, a criança foi vista como receptora passiva, seguindo as orientações do adulto sem espaço para protagonismo ou criatividade. A proposta baseava-se em formatos rígidos e estruturados, nos quais a criança apenas reproduzia os conteúdos sem a oportunidade de refletir ou reinterpretá-los.

Quanto à concepção de linguagem, essa atividade aproxima-se de uma visão instrumental, onde a linguagem é entendida como um meio de transmissão de um conteúdo fixo, sem espaço para construção pessoal ou interpretação criativa. Nesse modelo, como apontam Brandão e Ester (2023), a criança é tratada como um receptor passivo, sendo sua função principal a reprodução exata do que lhe foi ensinado, sem questionamentos ou interações significativas. A linguagem é reduzida a um

veículo de informações já prontas, ignorando a riqueza das experiências e produções próprias da criança, o que empobrece seu processo de aprendizagem.

Sobre a aprendizagem, a proposta foi baseada na repetição e na memorização, oferecendo pouco estímulo à reflexão ou ao desenvolvimento crítico. Brandão e Ester (2023) ressaltam que, embora a memorização possa ter um papel no aprendizado de conteúdos básicos, a ausência de oportunidades para criatividade e reflexão limita o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. A falta de interação e troca de significados empobrece o processo de ensino, desconsiderando a importância do contexto e das vivências infantis para a construção do conhecimento.

Quando comparadas, as duas atividades analisadas revelam concepções opostas sobre a criança e a linguagem. A primeira, centrada na criação e autoria, reflete uma visão pedagógica que vê a criança como sujeito ativo, criador e produtor de sentido. Já a segunda, focada na repetição e memorização, apresenta uma visão passiva, onde a criança não é incentivada a criar, refletir ou interagir com a linguagem de forma autêntica.

As práticas educacionais que priorizam a construção de sentidos, como observado na primeira atividade, têm maior potencial para engajar as crianças, promovendo a criatividade e o pensamento crítico. Geraldi destaca a

importância de um ensino da linguagem que valorize a autoria e as vivências pessoais, enquanto Brandão e Ester (2023) enfatizam a necessidade de uma abordagem sociocultural, que insira a criança em práticas significativas e conectadas ao seu mundo.

Além disso, Gobbi (2010) reforça que a valorização da expressão pessoal e o respeito à capacidade criativa da criança são elementos fundamentais para uma educação que respeite os direitos da infância enquanto sujeito social. Morais (2016) complementa essa visão ao destacar que o aprendizado da leitura e escrita deve ocorrer de forma lúdica e criativa, respeitando a cultura infantil e promovendo o desenvolvimento integral. Assim, atividades baseadas na construção de sentidos e na criatividade, como na primeira atividade, não só enriquecem o aprendizado, mas também contribuem para o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo-a como um ser social e criativo.

Portanto, é a partir de se considerar os estudantes como sujeitos ativos, integrantes de uma cultura e suas especificidades, deve-se proporcionar práticas que considerem esses sujeitos na sua integralidade, visto que, ao participar dessas práticas, as crianças terão a oportunidade de conhecer as diferentes funções sociais da leitura e da escrita, e com isso se apropriarem das características linguísticas e sociodiscursivas de distintos gêneros textuais (OLIVEIRA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada, com base nas perspectivas de Brandão e Ester (2023), Geraldi (1997) e Paulo Freire (1987), verificamos práticas pedagógicas que respeitam a autoria e a criatividade das crianças, como a criação de um livro, possuem impacto significativo no desenvolvimento cognitivo e social. Segundo esses autores, a criança, ao se engajar ativamente no processo de aprendizagem, desenvolve competências como habilidades de escrita, pensamento crítico e socialização. A valorização da expressão criativa fortalece sua autoestima e confiança, aspectos cruciais para o desenvolvimento integral.

Por outro lado, práticas fundamentadas na repetição e memorização, embora contribuam para a aquisição de conhecimentos básicos, necessitam ser repensadas em prol de uma abordagem mais equilibrada. Freire (1987) ressalta que essas práticas, muitas vezes centradas na reprodução mecânica de padrões, não estimulam a reflexão nem o pensamento crítico, podendo limitar o protagonismo da criança e restringir seu potencial criativo. Assim, torna-se imperativo integrar essas práticas com metodologias que promovam o pensamento autônomo e interações significativas, como apontam Brandão e Ester (2023).

Destacamos, ainda, o que defende Oliveira (2015), ao afirmar que, na verdade, não se quer, obrigar a criança

a concluir a Educação Infantil alfabetizada ou” lendo palavras simples”, por meio de exercícios repetitivos de cópia, ditado e leitura de letras, sílabas e palavras; por outro lado, também não se pretende que ela mergulhe em um mundo que exclui textos, palavras ou letras e que, portanto, não existe na maioria dos quadrantes do nosso país (OLIVEIRA, 2015, p.19).

Em síntese, a análise reforça a necessidade de conceber a criança como sujeito ativo e criador, tal como destacado por Geraldi (1997) ao tratar da linguagem como construção de sentidos e expressão individual. A repetição tem seu valor em contextos específicos, mas o foco deve estar em práticas que potencializem a reflexão, a autoria e a criatividade infantil. Piaget (1976) também contribui ao enfatizar que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma mais plena quando a criança é estimulada a atuar como protagonista em seu aprendizado. O grande desafio da educação, portanto, é promover uma integração equilibrada entre memorização e estratégias que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BRANDÃO, C.; ESTER, A. **Título do Livro/Artigo**. Local: Editora, 2023. *(inserir dados completos caso haja mais informações sobre o livro ou artigo)*.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm Acesso em: 25 de novembro de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997.

GOBBI, M. **Educação e Infância: práticas e perspectivas**. São Paulo: Editora XYZ, 2010. *(verificar detalhes completos, caso aplicável)*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada> Acesso em: 25 de novembro de 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Governo Federal lança Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>. Acesso em: 25 de novembro de 2024.

MORAIS, R. **Leitura e Escrita na Infância: uma abordagem lúdica**. Porto Alegre: Penso, 2016.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

TORNAR-SE EDUCADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE FATOS E RELATOS, AS VOZES DAS PARTICIPANTES DO LEEI- MA

*José Carlos de Melo
Ione da Silva Guterres*

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um dos pilares mais importantes do desenvolvimento humano, e nas últimas três décadas, obteve significativas conquistas em termos legais, desde a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, de 1996, que a reconheceu como a primeira etapa da Educação Básica. A *Lei nº 12.796*, de 04 de abril de 2013, estabeleceu a Educação Básica como obrigatória para crianças de 4 a 17 anos, marcando mais um passo importante na garantia do direito à educação para todas as crianças desde os primeiros anos de vida (Brasil, 2013).

Se tornar educador na infância é uma missão linda e essencial para o desenvolvimento das crianças. No tocante às abordagens pedagógicas, a validação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, em 2010, permitiu a definição de padrões para os currículos

desta fase, fundamentados em uma concepção de infância que considera as crianças como agentes ativos no processo de ensino (Brasil, 2010).

A mesma proposta curricular orienta que as práticas partam dos conhecimentos das crianças, integrando-os aos conhecimentos que são parte do patrimônio social. Mais recentemente, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) estabeleceu, para a Educação Infantil, os campos de experiência que devem orientar as atividades pedagógicas nesta etapa de ensino (Brasil, 2017).

Nesse contexto, os avanços evidenciados na área da regulamentação legal nacional trazem desafios para a formação dos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica. O primeiro desafio é superar concepções que têm raízes na origem do atendimento às crianças pequenas. Até hoje, ainda se nota a presença de elementos das abordagens assistencialista e antecipatória, que, por vezes, se alternam ou se combinam. Essa realidade resulta em um foco nas ações voltadas para as necessidades físicas, em detrimento da educação e das preparações para a experiência escolar das crianças no Ensino Fundamental. Assim sendo, a alfabetização é o tema em que mais se manifesta a natureza antecipatória da Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental, provocando práticas de leitura e escrita que, nem sempre, atendem às necessidades e aos interesses das crianças pequenas.

O segundo desafio envolve a promoção de uma formação que se conecte com os diferentes contextos da prática docente, os quais variam ao se considerar a creche, a pré-escola e suas particularidades. Assim, surgem questões importantes: qual é o significado da docência para bebês e crianças bem pequenas? Qual é o papel das linguagens oral e escrita no aprendizado e desenvolvimento infantil? De que maneira a profissionalidade docente na Educação Infantil pode abordar, de forma apropriada, essas linguagens, levando em conta o papel que exercem no desenvolvimento de bebês e crianças?

A elaboração de respostas para essas questões ocorre, sob a ótica da formação do *Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil* (LEEI), por meio da interação entre as práticas das educadoras e os referenciais teóricos que possibilitam a análise da experiência.

Além disso, essa escuta acontece por meio da atenção cuidadosa às protagonistas do ato educativo — bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas —, o que exige um acolhimento sensível ao outro. Assim, é importante considerar a formação das educadoras da Educação Infantil como um compromisso sério, assegurando que essa formação atenda, de maneira comprometida, às suas expectativas e necessidades, para que possam, por sua vez, atender às exigências de uma atuação profissional que respeite a criança como sujeito de direitos e com protagonismo.

Essa visão sobre a formação é o cerne do *Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil* (LEEI), sugerindo que a preparação de educadores vai além de meras técnicas, pois envolve os participantes em uma abordagem mais ampla. Essa abordagem leva em conta a intencionalidade da formação, assim como os desejos, sentimentos e a própria trajetória dos indivíduos que fazem parte desse processo.

Portanto, entender a formação de educadoras como uma prática responsável implica reconhecer que ela ocorre em contextos sociais e históricos específicos, com o propósito intencional de alcançar certos objetivos, sendo orientada por concepções que todos os participantes aceitam a partir das experiências de cada um.

Ao compreender essa formação como um espaço educativo que envolve instituições e profissionais dedicados a seu público, além das responsabilidades nas ações formativas, também é essencial, como parte desse ato responsável, compartilhar com a sociedade o que foi realizado e os aprendizados que surgiram desse processo. Este é o tema que abordaremos neste artigo, nos próximos tópicos.

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (LEEI) E SUA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

O LEEI foi criado a partir da necessidade de consolidar um debate para compreensão do papel do educador da Educação Infantil no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Essa discussão foi iniciada em 2008, sob a coordenação da Coordenação Geral de Educação Infantil, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (COEDI/SEB/MEC), e de algumas universidades parceiras no Brasil. As universidades parceiras do LEEI na região Nordeste são, principalmente, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que atua como coordenadora do programa na região, além das seguintes instituições: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Em resumo, o LEEI no Nordeste é liderado pela UFPE, com apoio de diversas outras universidades federais da região.

Destaca-se, como objetivo geral, a formação de educadores da Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas, esse trabalho fundamenta seus recursos de aprendizado nos cadernos que integram a *Coleção Leitura e Escrita na Educação*

Infantil. A coleção foi produzida por meio de uma parceria entre as universidades Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Coordenadoria da Educação Infantil do MEC, está disponível para acesso pelo site do projeto (Brasil, 2016).

Integram a coleção oito cadernos, compostos por três unidades temáticas cada um. Os textos foram escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. Além dos oito cadernos temáticos, há um caderno de apresentação.

Na região Nordeste, além da *Coleção LEEI*, o *Caderno Criança Alfabetizada* (2020), elaborado pela equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CEEL), em parceria com o Governo do Estado de Pernambuco, e o *Glossário Ceale: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*, elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG (CEALE), foram escolhidos como materiais para guiar o percurso formativo das professoras e professores da Educação Infantil na região Nordeste. Outros textos e vídeos também serão utilizados para fomentar discussões e aprendizagens nessa viagem (Ava MEC Interativo).

Assim, o curso *Leitura e Escrita na Educação Infantil* – LEEI, no âmbito da política do Ministério da Educação denominada *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Nordeste*, possibilitou uma proposta de formação profissional para docentes da Educação Infantil com foco na oralidade, leitura e escrita, desenhada a múltiplas mãos. Para sua concretização, foi feita uma parceria com pesquisadores de universidades públicas, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e as Secretarias de Educação de estados e municípios.

Dessa maneira, conceitos como cultura, infância, linguagem, interação, ensino, literatura, entre outros, são discutidos na íntima conexão entre teoria e prática, forma e conteúdo.

As referências principais estiveram relacionadas com a Lei de Diretrizes e Bases, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao Plano Nacional de Educação, às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entre outros marcos legais. O material didático-pedagógico foi elaborado para utilização em curso de formação docente; portanto, pressupõe a mediação e o trabalho sistemático de acompanhamento.

A estrutura formativa ocorreu em três etapas, conforme quadro 1:

Quadro 1: Fluxo formativo do LEEI.

| NÚMERO DA ETAPA | TIPO DE FORMAÇÃO | PROFISSIONAIS PARTICIPANTES |
|-----------------|---------------------------|--|
| 1 | Formação de Formadores | Formadores Estaduais (UFMA, SEDUC/MA e UNDIME/MA). |
| 2 | Ciclo Formativo Estadual | Formadores Regionais, Estaduais e Municipais |
| 3 | Ciclo Formativo Municipal | Formadores Municipais e Professores |

Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC/MA); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MA). Fonte: Slide do I Encontro de Formação de Professores da Educação Infantil.

A organização da estrutura formativa apresentada no quadro acima nos apresenta a forma de organização da formação na Educação Infantil, que utilizou como temática os atravessamentos entre as crianças, as infâncias e outros eixos, a saber: *as interações* (atravessamentos entre crianças, infâncias, docência, relações, mediação dialógica e concepções sobre o trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita); *a literatura* (atravessamentos entre crianças, infâncias, docência, literatura infantil e o trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita); *a brincadeira* (atravessamentos entre crianças, infâncias, docência, brincadeira, ludicidade e o trabalho pedagógico com a

linguagem oral e escrita) e *a expressão* (atravessamentos entre crianças, infâncias, docência, rotinas, cotidiano e o trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita).

As estratégias metodológicas para implementação do LEEI ocorreram com encontros presenciais e virtuais, com o uso de material didático- pedagógico (os cadernos da Coleção LEEI), cujas unidades foram objetos de discussão nos encontros, precedidos pelo estudo individual. Houve também a utilização de estratégias formativas, como: discussões a partir de questões- problema do cotidiano, análise de materiais didáticos, planejamento coletivo, socialização de experiências docentes, estudos de textos, exposições dialogadas, lives ministradas por palestrantes convidados e acompanhamento pedagógico remoto.

A carga horária total para certificação do Curso LEEI é de 120 horas, estruturada da seguinte maneira:

- a) Encontros presenciais ministrados pelos formadores municipais: 8 encontros de 8 horas ou 16 encontros de 4 horas, perfazendo um total de 64 horas;
- b) Encontros remotos/lives, duas de 3 horas e mais duas de 2 horas, totalizando 10 horas;
- c) Atividades acompanhadas: 46 horas

As estratégias e os critérios de avaliação do curso, bem como da certificação, foram orientados pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), instituição coordenadora do LEEI/NE, segundo suas normas.

Assim sendo, o LEEI é uma iniciativa do governo federal que visa à formação continuada de professores da Educação Infantil, para aprimorar o trabalho com a linguagem oral, a leitura e escrita das crianças, proporcionando uma formação teórica e metodológica, com foco na oralidade, leitura e escrita, para que as educadoras ampliem as experiências das crianças com a linguagem escrita, respeitando as especificidades da infância.

A OFERTA DO CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS-MA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa seção, apresenta-se a experiência formativa do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), implementado no ano de 2024, com início em fevereiro e prolongamento até agosto de 2025. Participaram da pesquisa 22 educadoras, que atuavam, respectivamente, na creche e na pré-escola da rede pública municipal de Caxias-MA. O município de Caxias faz parte do Estado do Maranhão. Localiza-se no Leste do estado, na região dos Cocais.

Os educadores do Pólo de Caxias-MA, fazem parte da turma 1, sob a orientação do formador estadual Prof. Dr. José Carlos de Melo. Os municípios participantes foram: Capinzal do Norte, Dom Pedro, Fortuna, Gonçalves Dias, Governador Archer, Governador Eugênio Barros,

Governador Luiz Rocha, Graça Aranha, Joselândia, Parnarama, Presidente Dutra, Santa Filomena do Maranhão, Santo Antônio dos Lopes, São Domingos do MA, São José dos Basílios, Senador Alexandre Costa, Timon e Tuntun.

Os objetivos que se procurou atingir com a oferta do curso na Educação Infantil foram: (i) proporcionar experiências sobre a oralidade, leitura e a escrita, considerando as crianças como agentes sociais e produtoras de cultura; (ii) estabelecer a relação entre o cuidar e o educar, bem como entre as interações e a brincadeira, enquanto eixos da proposta pedagógica; (iii) abordar as especificidades do trabalho com a linguagem verbal na Educação Infantil; (iv) implementar práticas educativas que considerem o papel da linguagem verbal na formação das crianças, inserindo-as na cultura escrita; (v) planejar e implementar o trabalho pedagógico com a oralidade, a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Em relação aos procedimentos metodológicos da pesquisa, optou-se por uma pesquisa com enfoque qualitativo, exploratório e descritivo, com o objetivo de investigar práticas metodológicas voltadas à implementação da leitura e da escrita na Educação Infantil, a partir de relatos e experiências de vinte e duas docentes, no contexto das formações realizadas pelo LEEI.

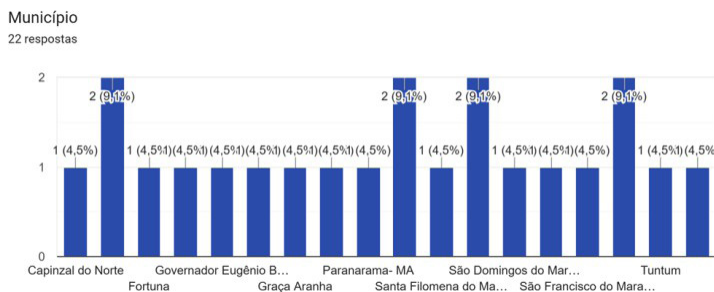
Como forma de produção e socialização de conhecimentos no fazer pedagógico, realizou-se uma

revisão bibliográfica sobre o tema em questão, para a apropriação de novos conhecimentos, com o levantamento de informações no site do Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil, articulada com a pesquisa exploratória – descritiva.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.43): “a pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação”.

Com relação a geração de dados, optou-se pela aplicação de formulário *online*, por meio do *Google Forms*, conforme gráfico demonstrativo abaixo:

Gráfico 1 – Municípios participantes da pesquisa.



Fonte: Arquivo Pessoal dos autores (2024).

Os dados coletados foram convertidos em transcrições das falas dos entrevistados, para posterior análise e discussão, sendo organizadas em quadro-resposta.

O questionário foi composto por três questões dissertativas: (i) Como você se tornou docente da Educação Infantil? (ii) Como você avalia sua prática docente depois que iniciou a participação no LEEI? (iii) Que concepção de leitura você adota após conhecer o LEEI?

Sobre as educadoras, as mesmas serão identificadas pelas siglas E1 até a E22, apresentando-se as suas falas em relação aos respectivos questionamentos.

Logo de início, busca-se conhecer como cada educadora se tornou docente da Educação Infantil. Quando questionadas a respeito, as educadoras responderam, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Como você se tornou docente da Educação Infantil.

| Entrevistadas | Respostas |
|----------------------|--|
| E1 | Sou pedagoga e orientadora pedagógica, não estou diretamente na sala de aula, mas acompanho e participo do processo. Já estive por um período. |
| E2 | Na época, recebi a proposta do Coordenador da Educação Infantil para assumir a turma de Jardim II. |
| E3 | Por meio de concurso para pedagogos. |

| | |
|------------|--|
| E4 | Então, me tornar educadora para realizar o sonho de minha mãe, em uma conversa que estivemos ela me fez esse pedido se caso eu me tornasse educadora eu estaria realizando o sonho que ela dela que por alguma razão do passado lhe foi tirado esse sonho. Acredito que por isso pra mim se tornou um sonho muito especial, hoje sou apaixonada pela minha profissão. Amo o que faço e minha mãe realizou através de mim o sonho da vida dela. |
| E5 | Após ser efetivado em 2016, mas antes da efetivação no concurso sempre tive amor aos pequenos da Educação Infantil. |
| E6 | Participando de formações nas salas de Educação Infantil |
| E7 | Fui professora de Educação Infantil pela necessidade de professor a partir da ir passei a amparo trabalhar com os pequenos. |
| E8 | Iniciou-se quando fui convidada para participar ou seja, trabalhar como Tutora no programa PROINFANTIL, programa no qual era voltado para os professores de Educação Infantil sem formação em Magistério. Esclarecendo dúvidas de professores da Educação Infantil, para aperfeiçoamento de sua Prática Pedagógica. |
| E9 | Não sou docente da Educação Infantil. |
| E10 | Através de concurso. |
| E11 | Quando surgiu a oportunidade de trabalhar coordenando uma escola que tinha Educação Infantil e Ensino Fundamental. |
| E12 | Tornei-me professora da Educação Infantil por amor, as pessoas sempre falam que tenho vocação para trabalhar com crianças, fui contratada em 1996, e em 1997 fui aprovada no primeiro concurso público em 2001 conseguir minha segunda matrícula através do segundo concurso que fiz, com o passar do tempo tenho me apaixonado cada vez mais pela Educação Infantil. |

| | |
|------------|---|
| E13 | Minha primeira experiência. |
| E14 | Identificação com a área. |
| E15 | Fui convidada para orientação pedagógica. Depois para coordenação da Educação Infantil. |
| E16 | Recebi um convite do coordenador da Educação Infantil. |
| E17 | Através de processo seletivo. |
| E18 | Comecei estagiando em escola particular na época da universidade e acabei assumindo turma na Educação Infantil após me formar. |
| E19 | Através de concurso público, paixão e afinidade com a área, de todas as etapas de ensino essa nos permite criar vínculos que só a família para além da escola é capaz, é mais do que prestar um serviço é um elo. |
| E20 | Recebi um convite de uma escola da rede privada e resolvi aceitar o desafio. |
| E21 | Aprovada em concurso público. |
| E22 | Sempre sonhei sem ser professora. Prestei concurso público e fui aprovada. |

Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores (2024).

Na fala das educadoras, alguns termos foram enfatizados para a compreensão de como se tornaram docentes da Educação Infantil. Dentre eles destacaram-se as palavras: “sonho “ e “amor pela profissão “ (E4 e E12); “convite “ (E2, E8, E15, E16, E20 e E21); “concurso público “ (E3, E5, E10 e E17); “participação da formação na Educação Infantil “ (E6 e E18); “necessidade” (E7); “oportunidade” (E11); “primeira experiência “ (E13);

“identificação com a área da infância “ (E14).

Observou-se opiniões unânimes expressadas pelas entrevistadas E19 e E22, pois ambas prestaram concurso público e apresentam sonho e paixão em serem educadoras da infância.

Pondera-se que ser docente na Educação Infantil significa, também, a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas para creche e pré-escola. Silva (2013, p.32), aponta: “As práticas profissionais caracterizam-se pela articulação entre as finalidades sociais da etapa da educação a que se referem com necessidades e demandas dos sujeitos - crianças, adolescentes ou adultos - atendidos”.

Nesse sentido, é necessário que a educadora da infância produza uma bagagem sociocultural assumida pela educação, redefinindo, na instituição educativa, uma nova forma de educar. Conforme Imbernón (2011, p. 12) afirma: “[...] requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos.”

Tomando-se como base a importância da mudança e redefinição de saberes e fazeres profissionais docentes, acredita-se que a educadora da infância deve (re)construir sua prática, considerando a criança como protagonista das experiências que serão mediadas pela ação educativa.

Na segunda pergunta (representada no quadro 3),

questionou-se sobre: “Como você avalia sua prática docente depois que iniciou a participação do LEEI?”

Quadro 3 – Prática docente depois que iniciou a participação no LEEI.

| Entrevistadas | Respostas |
|---------------|---|
| E1 | Uma prática com significado claro sobre a forma como devemos conduzir alfabetização e letramento na Educação Infantil. |
| E2 | - Foram agregados conhecimentos relevantes a prática em sala de aula, um olhar mais esclarecedor quanto ao desenvolvimento das crianças e a atuação em sala. |
| E3 | Mais significativa. |
| E4 | O curso trouxe muito aprendizado e algo que me fez refletir bastante sobre a importância de inserir cultura na Educação Infantil. |
| E5 | Graças a Deus e ao LEEI estou compreendendo melhor o processo de leitura na Educação Infantil. |
| E6 | A expressão seria: “o desenvolvimento de conhecimentos voltados para uma área tão necessária e maravilhosa de trabalhar. O prazer de participar de parte dos primeiros passos das crianças na escola”. |
| E7 | Está sendo gratificante trabalhar com Educação Infantil, a partir dos encontros do LEEI. |
| E8 | Apresentou grande avanço na rotina diária nas aulas práticas desenvolvidas em sala de aula, baseada em um novo olhar em sua atividade aplicada em sala de aula, valorizando a leitura e escrita na Educação Infantil. |
| E9 | Mais segura e consolida entre teoria e prática. |
| E10 | Com muito mais respaldo e conhecimentos. |

| | |
|------------|---|
| E11 | É uma área que estou gostando muito. Nunca imaginei que seria tão encantador trabalhar com crianças. |
| E12 | Considero minha prática docente regular, sempre inovando para atender os direitos de aprendizagem das crianças. |
| E13 | Só concretizou tudo que já vinha realizando em sala. |
| E14 | O estudo do LEEI me tornou uma professora literária com mais intensidade, fez com que eu incorporasse a minha prática diária a leitura como um dos elementos da alfabetização. |
| E15 | Ampliou e muito meus conhecimentos. |
| E16 | Boas. Melhorando a cada dia mais. |
| E17 | Impulsionou o desejo de fazer sempre mais, percebi que a prática docente precisa ser cada dia mais aprimorada e o LEEI nos leva a compreender e sentir a necessidade de ingressar no mundo da infância, e sentir o quanto é rico e prazeroso. |
| E18 | Pude abrir ainda mais meus olhos pra importância da Leitura Literária e os livros na cultura leitora e escritora das crianças. |
| E19 | Ampliou meu olhar para os temas propostos, os livros trazem temas relevantes para nossa prática docente, enriqueceu e contribuiu para minha evolução como docente. |
| E20 | Acredito que a experiência com o LEEI só contribuiu para enriquecer minha prática pedagógica. |
| E21 | São práticas que já faziam parte do meu cotidiano escolar. É claro que tem reforçado muito em meus conhecimentos pedagógicos. |

| | |
|------------|---|
| E22 | De uma forma totalmente diferente, pois através do LEEI, consigo ver a educação infantil de forma diferente. Hoje consigo envolver minhas crianças no mundo mágico da leitura de forma leve e mais prazerosa. |
|------------|---|

Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores (2024).

Analisando as respostas das entrevistadas, percebe-se que as práticas, a partir do LEEI, foram caracterizadas pelas mesmas da seguinte forma: (i) práticas com significados e conhecimentos sobre o processo de leitura e escrita na Educação Infantil (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, 10, E11, E14, E15, E16, E12); (ii) práticas consolidadas com teoria e prática (E9, E11, E13, E17, E18, E19, E20, E21).

As autoras Brandão e Girão (2020) enfatizam a importância de uma concepção de criança que vivencia a linguagem escrita na Educação Infantil como um direito desse grupo social, considerando que os registros escritos fazem parte da nossa cultura e permeiam a vida das crianças em diversos espaços. Cabe aos educadores da infância proporcionar momentos de escuta ativa, construindo tempos e espaços ricos, para que possam compreender suas experiências dentro e fora da escola, dialogando com as suas curiosidades, com situações diversificadas e desafiadoras, em diferentes contextos significativos e em situações de aprendizagem compartilhada em grupo, ampliando o letramento e focando na reflexão sobre o sistema de escrita de forma significativa, intermediada pelos seus usos e funções sociais.

Na terceira e última pergunta, procurou-se conhecer

qual a concepção de leitura utilizada pelas educadoras, após a formação do LEEI. Assim, foi realizado o seguinte questionamento: “Que concepção de leitura você adota após conhecer o LEEI? “. As respostas estão organizadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Concepção de leitura adotada após o LEEI

| Entrevistadas | Respostas |
|---------------|--|
| E1 | Uma concepção que promova uma pluralidade de sentidos para as crianças, que lhes permita participar de uma prática social à qual eles pertencem, onde podem imaginar, descobrir quem são. Mesmo antes do processo de alfabetização, elas têm direito à essas possibilidades de forma que se apropriem de modo significativo e prazeroso. |
| E2 | A socialização das crianças proporcionando-lhes o desenvolvimento do raciocínio, a criatividade e a interação entre o autor e a história. |
| E3 | Produto da interação do leitor com imagens, cenas, gravuras, textos, áudios e outras formas de comunicação e expressão que são percebidas, interpretadas e/ou descritas pelas crianças, considerando seu conhecimento de mundo e suas descobertas através de tal interação. |
| E4 | Leitura ampla, e continua onde nossas vivências devem ser compreendidas e expostas. |
| E5 | Após o LEEI tenho a plena convicção que a leitura é um processo ativo na educação infantil |
| E6 | Em termos próprios “viagem prazerosa e com portas abertas para um amanhã de conquistas”. |

| | |
|------------|---|
| E7 | Passei trabalhar com literatura infantil pois é fundamental para o desenvolvimento das crianças. |
| E8 | Que a leitura é de fundamental importância para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e intelectual das crianças acima de tudo desenvolver o prazer pela leitura e escrita desde da primeira etapa da educação. |
| E9 | Alfabetizar letrando |
| E10 | Leitura literária diária, com estratégias diversas |
| E11 | Já sabia da importância, e também já participei das formações da LABEDU, mas com o LEEI, que é nacional, nos asseguramos que nossas falas conseguirão atingir mais docentes, no sentido de tocar e desejar experimentar essa prática. |
| E12 | Minha concepção de leitura após conhecer o LEEI é bem mais ampla pois não é apenas uma simples decodificação de códigos e sim uma compreensão de mundo. |
| E13 | Já trabalhava com ações antes mesmo do LEEI, como: cantinho de leituras, leituras em grupo e etc. |
| E14 | Minha concepção é a de que as crianças tenham sua imaginação e criatividade estimuladas além de se tornarem dentro desse processo leitores autônomos. |
| E15 | O ensino da leitura deve ser organizado e sistematizado, com significado relevante para vivência social da criança |
| E16 | Uma leitura interativa entre o leitor e o texto. |
| E17 | Ler com mais frequência é indispensável. |
| E18 | Interacionista. |
| E19 | O prazer de ler, através de contatos não robóticos, mas dinâmico, prazeroso e cativante. |

| | |
|------------|--|
| E20 | A leitura é um instrumento de suma importância e é indispensável para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. |
| E21 | Conhecer realmente o sentido do que é leitura, que não se refere apenas leitura de códigos e sim leitura de mundo. |
| E22 | Que leitura a leitura na Educação infantil deve ser constante e livre, para que a partir disso a criança desenvolva sua criatividade e muito gosto pela leitura. |

Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores (2024).

A concepção de leitura para o LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) não se restringe à mera decodificação de palavras, mas envolve uma abordagem mais ampla, como evidenciado nas respostas das entrevistadas. Assim, observou-se dois posicionamentos: (i) leitura como construção de sentido (E1, E4, E6, E8, E10, E11, E12, E15, E21 e E22); e (ii) leitura com interação leitor-texto-contexto (E2, E3, E5, E7, E8, E13, E14, E16, E18, E19 e E20).

As entrevistadas expressam a importância da leitura literária e da literatura com as crianças, evidenciando suas especificidades para o desenvolvimento infantil.

Baptista (2022), corrobora quanto à literatura presente nos livros infantis:

Podemos dizer que ensinar os bebês e demais crianças desde bem pequenas, a apropriarem-se de comportamentos típicos das culturas do escrito, tais como manusear o livro, passar suas

páginas, compreender a necessidade de ficar em silêncio para ouvir a narrativa ou de saber quando e como interrompê-la. Nas situações de leitura, as crianças aprendem também como operam as narrativas, com seus inícios, meios e finais. Vão se apropriando de novas palavras, enriquecendo seu vocabulário, transpondo a linguagem fática em direção a jogos de linguagem simbólicos mais complexos. Apropriando-se de elementos do discurso narrativo ficcional, apoiando-se nas estruturas fixas, por exemplo, dos contos maravilhosos, das histórias cumulativas, vão construindo discursos híbridos, que marcam a gênese desse processo até que passam a narrar autonomamente (Baptista, 2022, p. 21)

Isto posto, concorda-se com a ideia exposta acima: cabe ao educador de crianças da creche e da pré-escola, proporcionar um amplo acervo de experiências literárias diversificadas. Isso envolve a utilização de múltiplas linguagens, para que as crianças saiam do lugar de aprendiz e se tornem produtoras de culturas, desvelando a sua criatividade e protagonismo na infância, especificamente na apropriação da leitura e escrita como um processo contínuo e gradual, que se inicia desde a primeira infância e se desenvolve ao longo da vida, com base nas experiências e interações das crianças.

PARA NÃO CONCLUIR

Esta investigação teve o propósito de conhecer como as educadoras da Educação Infantil que participam do projeto *Leitura e escrita na Educação Infantil* (LEEI-Maranhão), especialmente do polo de Caxias, um município pertencente ao Maranhão, se tornaram educadoras de crianças pequenas (4 a 5 anos), no âmbito do Pacto Nacional pela Criança Alfabetizada. Para tanto, a investigação foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica, de forma exploratória e descritiva. Utilizou-se também o formulário *Google Forms*, com vinte e duas educadoras.

Com esse estudo, foi possível verificar como as entrevistadas se tornaram docentes da Educação Infantil, ressignificando a prática docente a partir da participação no LEEI, bem como qual a concepção de leitura desenvolveram após conhecerem a formação do curso *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. A partir dos dados obtidos, observou-se que, em relação às compreensões das educadoras sobre leitura como construção de sentido, leitura como interação e a relação leitor-texto-contexto, a maioria das entrevistadas percebeu que a leitura não é apenas um processo de decifração, mas sim uma experiência de construção de sentido, na qual as crianças mobilizam seus conhecimentos prévios para compreender o mundo em que vive.

Em relação a aprendizagem das crianças no que diz

respeito à leitura e à escrita na infância, principalmente após ingressaram no curso LEEI, as entrevistadas enfatizam que a formação continuada promovida pelo LEEI busca formar educadoras para atuarem com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, oferecendo metodologias que possibilitem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma significativa, com função social, uma prática social que expressa conhecimento, experiências e emoções. Dessa maneira, a docente deve estar preparada para usar tais metodologias a seu favor na sala de referência da infância.

Os resultados comprovaram também que o LEEI contribui para as práticas das educadoras entrevistadas, aprimorando e desenvolvendo práticas educativas mais significativas para a apropriação da leitura e da escrita e, principalmente, para a utilização de diferentes linguagens, que valorizam o contexto social e cultural da criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Por meio desse estudo, foi possível compreender, ainda, que o LEEI é um programa educacional de grande relevância para a Educação Infantil, pois oferece às educadoras conhecimentos e experiências para aprimorar suas práticas pedagógicas, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, com foco no desenvolvimento da leitura e da escrita desde os primeiros anos de vida

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. **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, [S. l.], n. 16, p. 15– 32, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. A leitura e a escrita das crianças e com as crianças. In: PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: Caderno de mediações pedagógicas: Manual do professor.** Recife: A Secretaria, 2020. p. 31–57.

BRASIL. Congresso Nacional. **Processos legislativos da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: www.senado.gov.br; www.camara.gov.br. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum**

Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofin_al_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender.** 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. 128 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 1).

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF, 12 jun. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para mudanças e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de Caxias. Disponível em: <https://caxias.ma.gov.br/caxias/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes.

Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: Caderno de mediações pedagógicas: Manual do professor. Recife: A Secretaria, 2020. 197 p.: il.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ermani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.**

2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. **Salto para o Futuro**, ano 13, n. 10, p. 28–35, 2013.

PENSAR A ESCRITA E A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE OS ENCONTROS FORMATIVOS DO LEEI/MA

Magali Dias da Conceição Machado

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são habilidades fundamentais que começam a se desenvolver na Educação Infantil, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A introdução de situações de escrita de forma lúdica e integrada ao cotidiano escolar é essencial para criar uma base sólida para a alfabetização formal e conseqüentemente a formação de um futuro escritor.

Ao considerarmos o contexto de numa sociedade grafocêntrica, vivemos rodeados de prática sociais que nos aproximam dos números, letras e outros símbolos gráficos. Ao serem inseridas nos espaços educativos, as crianças trazem consigo uma cultura enraizada que nos lembram a todo momento que elas já têm acesso ao mundo letrado.

Com a ampliação das discussões sobre as infâncias, a criança e conseqüentemente sobre o que ensinar na Educação Infantil por meio de documentos legais como: declaração universal dos direitos da criança (ONU, 1948), Estatuto da criança e do adolescente (ECA, BRASIL, 1990) da constituição federal (CF) BRASIL, 1990 todos convergem para o entendimento da criança como sujeito de direitos e como aqueles que constroem cultura. Assim, se torna latente pensar na escrita e na leitura como processo indispensável para viver a infância, uma vez que a criança é linguagem e que aprendem e se desenvolvem pelas diferentes linguagens.

Diferentes marcas que nós seres humano deixamos no mundo, a linguagem como expressão deste nosso mundo, desta nossa cultura. A linguagem como uma construção e uma condição humana. Somos nós, seres humanos que atribuindo significados a nossa existência.

Existe uma grande dicotomia ou desentendimento entre ensinar ou não as crianças pequenas a se apropriar do sistema de escrita alfabética e esse é um dos principais problemas que desafiam os estudos sobre alfabetização no contexto da Educação Infantil. Muitos estudiosos a exemplo de Albuquerque e Leite assumem o compromisso de validar a importância e necessidade de apresentar e planejar desde muito cedo situações que garantam boas práticas de escrita.

Quanto mais oportunidades forem dadas as crianças de, por meio de atividades lúdicas, serem incentivadas a pensar e refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética e a vivenciarem diferentes práticas de leitura e escrita, mas elas serão desafiadas e estimuladas a se envolverem com a língua escrita, e, nesse envolvimento, elas estarão construindo conhecimentos importantes para o processo de alfabetização. (Albuquerque e Leite 2011 p.114)

Nessa direção Monica Baptista também corrobora com a ideia de perceber a criança como sujeito produtor de cultura e que as práticas pedagógicas devem estar ancoradas em situações de contexto social.

Muito antes de dominar a escrita ortográfica convencional, a criança pode e deve familiarizar-se com os usos e funções da escrita e as incontáveis possibilidades que ela admite, por exemplo, por meio de textos literários ou de narrativas visuais. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança, sem ser ainda leitora e produtora de textos por ainda não dominar a tecnologia da escrita, pode ser uma usuária competente desse sistema e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes. Ela pode ser introduzida no mundo da leitura, compartilhando com colegas situações de leituras de histórias, reportagens, piadas, receitas, cartas e e-mails,

feitos por sua professora. Pode ser introduzida no mundo da escrita ditando textos para pessoas que cumprirão a função de escribas. Em ambas as situações, a criança exercita capacidades e habilidades envolvidas na compreensão dos usos e das funções sociais da escrita.

A partir dessa problemática, objetivamos refletir junto com os formadores municipais do LEEI em que sentido a alfabetização pode estar presente nas turmas de crianças pequenas da pré-escola. Para tanto, nos ancoramos na leitura de algumas literaturas para contextualizar o problema afim de compreender o que a literatura tem nos apresentado sobre a concepção de ler e escrever na educação infantil como Baptista, Soares, Leal, Albuquerque entre outros autores que discutem a leitura e a escrita nos espaços infantis. Como forma de subsidiar o trabalho consultamos os documentos orientadores que norteiam o programa de formação continuada no contexto do LEEI, além das Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular, Documento Curricular do Território Maranhense.

O processo de aprender a escrever está intimamente ligado ao desenvolvimento motor fino. Atividades como desenhar, pintar e brincar com massa de modelar ajudam a fortalecer os músculos das mãos e dos dedos, preparando as crianças para a escrita. Além disso, essas atividades

estimulam o desenvolvimento cognitivo, promovendo a associação entre símbolos visuais e sons.

Na Educação Infantil, a escrita deve ser introduzida de forma leve e divertida, transformando o aprendizado em uma brincadeira prazerosa e significativa. Essa abordagem não só desperta o interesse das crianças pela linguagem escrita, mas também facilita o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais.

Refletir sobre a importância da escrita desde cedo ajuda os educadores a compreenderem que essa habilidade vai além de formar letras e palavras. Envolve o desenvolvimento da coordenação motora fina, habilidades cognitivas, e a capacidade de expressão e comunicação.

Para tal, os encontros formativos sobre a escrita e a leitura na Educação Infantil são fundamentais para refletir sobre práticas pedagógicas que incentivam o desenvolvimento dessa habilidade crucial. Tais encontros proporcionam uma oportunidade para educadores discutirem experiências, compartilharem boas práticas e explorarem novas abordagens para integrar a escrita e a leitura no cotidiano das crianças.

A formação contínua dos educadores é essencial para que eles estejam sempre atualizados com as melhores práticas e metodologias. Os encontros formativos proporcionam um espaço para o desenvolvimento profissional, troca de experiências e a construção de uma comunidade de aprendizagem.

No âmbito do programa LEEI os encontros foram organizados de modo presencial e online, de maneira a se configurar num espaço vital para a reflexão, troca de experiências e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Os seminários foram articulados para garantir o conhecimento teórico de prático dos processos que alimentam boas práticas de leitura e escrita na educação infantil de modo a ajudar os educadores a planejarem ambientes de aprendizagem que promovessem o desenvolvimento integral das crianças, integrando a escrita de forma natural e prazerosa no cotidiano escolar.

Os encontros formativos destacam a necessidade de incorporar práticas lúdicas e criativas na introdução da escrita bem como revisitar pontos elementares que levaram o professor a ser educador de criança pequena. Atividades como desenhos, jogos de letras, contação de histórias e brincadeiras de faz-de-conta tornam o processo de aprendizagem mais agradável e significativo para as crianças.

Durante o processo formativo que se discutia sobre escrever ou não na educação infantil observou-se a necessidade de buscar estudiosos que sinalizavam a importância de criar um ambiente favorável a aproximação da criança com a escrita e a leitura.

Outra forma de propiciar esse ambiente é a criação de espaços, na instituição e mesmo nas

salas de atividades, nos quais as crianças possam interagir individual ou coletivamente com a leitura e a escrita. Por exemplo, a organização de um espaço no qual devem ficar os diferentes livros e revistas que as crianças costumam utilizar. Dependendo das condições, pode ser uma biblioteca de uso de toda a instituição, uma biblioteca de sala ou mesmo um cantinho para a guarda dos livros. O importante é que as crianças tenham fácil acesso a esse material. (SALLES, F.; FARIA, V., 2012, 2.ed., p.140).

Para além dessas discussões iniciais um ponto relevante dentro desse cenário é o papel do professor da Educação Infantil. Sua formação suas escolhas e experiências que o credenciam a desenvolverem e desempenharem um papel singular nessa etapa de educação. Nesse sentido, SILVA, 2013 aponta para a formação profissional e a construção da identidade desse professor de criança pequena e acrescenta a insuficiência da formação para a docência junto aos bebês e demais crianças pequenas. E foi nesse processo que percebemos as fragilidades dos professores nas falas dos cursistas ao colocar a docência na educação infantil como simplesmente um ato de amor. Essa afirmação, recorrente nas falas dos professores nos apresenta de certa forma a ausência de leitura tanto da legislação quanto de referencial teórico que conversam sobre a educação infantil.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A maneira como se tem associado a leitura e a escrita na Educação Infantil tem gerado grande controvérsia e desassossego entre os educadores de crianças pequenas e principalmente entre estudiosos da área. Essa disputa se dá basicamente pelo fato de que na Educação Infantil a desobrigação de alfabetizar impede os educadores de pensar propostas que provoquem e aproximem as crianças da cultura escrita de modo sistematizado assegurando uma concepção de currículo trazida nas diretrizes (BRASIL, 2010), que buscam articular “as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

Ainda de acordo com as diretrizes (BRASIL, 2010, p.18) a proposta pedagógica da educação infantil deve garantir a criança em seu objetivo “o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” logo, falar de ler e escrever na educação infantil faz parte do currículo uma vez que a escrita e a leitura são artefatos culturais que promovem o conhecimento e ampliam as práticas sociais.

Cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. Essa

definição baseia-se na acepção antropológica de cultura, considerada como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, criados a partir dessas relações. (GALVÃO, 2010).

A criança é um sujeito de direito e capaz de aprender a partir das práticas cotidianas que vivência. Os textos da DCNEI e da BNCC deixam bem evidente o potencial que a criança tem, o que nos faz considerar que o acesso a práticas de leitura e escrita é direito da criança. A BNCC elenca seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento para as crianças, de modo que elas possam vivenciar desafios, serem provocadas a resolver situações.

Nesses diretos podemos observar que a criança deve **conviver** utilizando diferentes linguagens, **brincar** diversificando seu acesso a produções culturais, **participar** desenvolvendo diferentes linguagens, explorar palavras em suas diversas modalidades: a escrita, **expressar** por meio de diferentes linguagens e **conhecer-se** nas linguagens vivenciadas na instituição escolar.

Separarmos para pensar todos os direitos apresentados corroboram para a aproximação da criança com a leitura e a escrita, assim, as bases legais não obrigam ou impõem a alfabetização das crianças de 4 e 5 anos, mas sugerem

que desde cedo as crianças possam vivenciar e serem provocadas a pensar nessas linguagens. E como fazer isso? A própria BNCC responde: “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que provam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 20213).

Ainda de acordo com a BNCC os campos de experiências pensados de maneira a organizar o currículo da Educação Infantil e promover o desenvolvimento integral da criança, aborda orientações fundamentais que orientamo trabalho com as linguagens oral e escrita.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além

disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

O Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA, também nos conduz a pensar sobre o trabalho com a escrita e a leitura nessa primeira etapa da educação básica ao colocar que,

Apesar de a escrita ser uma linguagem extremamente valorizada na sociedade atual, na Educação Infantil as crianças necessitam vivenciar todas as linguagens humanas, pois estão descobrindo ainda o mundo e precisam de muitas formas de expressão. Por outro lado, também é preciso mencionar que por muito tempo houve incompreensões em relação ao trabalho com a leitura e escrita nessa etapa, negando, muitas vezes, o acesso a essas linguagens aos bebês e crianças, como se

esses sujeitos não fossem capazes de participar de situações de letramento. É preciso que os professores dessa etapa compreendam que é direito das crianças terem acesso à linguagem escrita por meio de práticas sociais com sentido de leitura e escrita. (DCTMA, 2018, P.71).

Diante do exposto nos documentos legais observamos que existe um apelo ao acesso a cultura letrada por ser um direito intrasferível da criança e que coloca a instituição de educação infantil e o professor como sujeitos responsáveis por esse acesso de qualidade, na medida em que promovam boas práticas ampliando as situações de aprendizagem com intencionalidade e sentido.

Dentro do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA o compromisso é “fomentar a oralidade, a leitura e a escrita” para o público de 0 a 5 anos além de

“ampliar os conhecimentos teóricos sobre tópicos relativos ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, leitura e a oralidade na Educação Infantil: as rodas de leitura e de contação de histórias; a escrita espontânea; a formação de um repertório de palavras estáveis, incluindo o nome próprio e outras palavras significativas; a produção coletiva de textos; a brincadeira com jogos de palavras potencializando análise fonológica, sem finalidade de treinamento; entre outros;

O programa tinha como público final os professores da educação infantil das turmas de 4 e 5 anos assim, como os articuladores municipais e regionais que desejassem participar do processo.

REFLETINDO COLETIVAMENTE SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ler e escrever são atividades verdadeiramente complexas e que ao mesmo tempo estão presentes na vida de toda criança. Essa aprendizagem se torna fundamental para que a criança possa enriquecer suas possibilidades de interação nas práticas sociais cotidianas. E tais situações já devem ser abordadas desde cedo no espaço vivo da escola.

É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro. (GALVÃO, 2016, p.26).

No âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/LEEI/MA os encontros organizados em seminários para promover a formação dos professores de crianças de 4 e 5 anos colaboraram para que os entraves e

estranhamentos em relação a temática fossem amenizadas do ponto de vista dos estudos e discussões que foram acontecendo ao longo do programa.

O objetivo principal do LEEI foi formar professores da Educação Infantil para que pudessem desenvolver com qualidade o trabalho com a linguagem oral e escrita com crianças pequenas. Para isso, foram necessários encontros presenciais e online, além de estratégias formativas que garantissem os estudos e favorecessem a reflexão sobre a temática. Estudos de textos foram cuidadosamente recomendados para que os cursistas pudessem refletir sobre a prática docente na educação infantil tendo o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita como alvo principal.

Algumas estratégias formativas são priorizadas, tais como: -estudo de textos; -discussão a partir de questões / problemas; -análise de materiais didáticos, vivências com as crianças na escola e suas produções; -planejamento coletivo; -discussão sobre os planejamentos elaborados; -leitura de textos de literatura e práticas de mediação literária; -socialização de experiências docentes; -análise e discussão de vídeos e relatos dos cadernos de formação; -análise e discussão de recursos didáticos como jogos e escritas produzidas por crianças; -vivência de situações didáticas e discussão a

partir de sugestões na formação; -apresentação de experiências em seminários e escrita de relatos/ publicações.

No início do programa a desconfiança se manifestava em forma de questionamentos entre grupos que eram pró e outros contra o público da educação infantil serem inseridos num programa que tem como foco a alfabetização. Ao passo que os encontros e estudos foram avançando, a compreensão sobre linguagem oral e escrita na educação infantil foram dando lugar para revelações cheias de possibilidades de um trabalho que garantisse os direitos das crianças de se aproximar da cultura escrita e ao mesmo tempo respeitar seu lugar de criança e de infância dentro de um espaço institucionalizado.

Ficou evidente nos primeiros momentos de discussões que os docentes necessitam de material mais claro que orientassem o planejamento e sua prática pedagógica. Pois, ciente de seus pais e de como a leitura e a escrita podem ser introduzidas nessa etapa, os professores constroem de forma consciente e intencional propostas que verdadeiramente afetam e promovem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Ao se debruçarem nas leituras do caderno Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender as cursistas apontaram a importância da formação

cultural como elemento fundamental para o exercício da docência nesta etapa da educação básica favorecendo as múltiplas linguagens. Além de apontarem o mérito de levar as crianças a terem acesso e a maravilhar-se com as experiências estéticas e poéticas estimulando o poder criativo e inventivo da linguagem para além da firma escrita.

As leituras em pequenos grupos serviram para destacar a compreensão dos princípios e concepções que sustentam a prática docente na educação infantil, fato que nos chamou atenção ao assimilarem que as infâncias são pensadas como um plural. Nesse sentido, planejar projetos de leitura e discussão de obras literárias nesses espaços da educação infantil, é pensar na diversidade e variedade culturais presentes nas literaturas infantis, considerando uma infância plural.

Ao analisarem os artigos do caderno Criança Alfabetizada, os cursistas acompanharam de forma objetiva como as práticas de leitura e escrita adentram os espaços da educação infantil. Como as propostas de textos e rimas, brincadeira com palavras, cantinhos de leitura podem potencializar o acesso a cultura letrada.

Observar e analisar esses processos serviram como inspiração para compreender como as crianças aprendem pela brincadeira e como o ensino não precisa ser distanciado da ludicidade e do afeto.

Em outro momento à temática a prática de uma professora, foi possível visualizar como as linguagens se entrelaçam e como os processos de respeito são garantindo em atividades que são planejadas de acordo com o interesse da criança, e como é fundamental o professor compreender das etapas da alfabetização, das análises de escritas mencionadas por Ferreiro e Teberosk, além dos processos de uma alfabetização pensada na perspectiva do letramento como sugere Magda Sores.

Conhecer esses teóricos e autores é tarefa elementar do professor da infância, não pelo fato de pretender alfabetizar a criança nessa etapa, mas pela segurança daquilo que ele está promovendo das salas da educação infantil.

Assim, ao refletir sobre a prática docente e as práticas de leitura e escrita que devem imperar nos espaços educativos, as cursistas foram construindo um entendimento que ao envolver as crianças em práticas potentes como as rodas de leituras, contação de histórias, brincadeiras com palavras, escrita espontânea, o contato com textos de diferentes suportes e com variedade de formato e tamanho de letras, composição gráfica, as crianças vão percebendo, discutindo e se apropriando do código escrito.

O lugar da leitura e escrita na educação infantil deve fugir de uma concepção mecânica, transmissora, artificial, deixando bem claro que não se trata de preparatório para o

ensino fundamental, pelo contrário, trata-se de ser criança num tempo presente, no hoje, no agora, onde o movimento de experimentar, criar e construir contribuirá para um percurso escolar saudável e legítimo da criança. Para isso,

É fundamental afastar qualquer concepção distorcida que pretende orientar o trabalho pedagógico na educação infantil a partir da antecipação de supostas práticas de alfabetização indicadas para o ensino fundamental ou a partir de uma visão reducionista e simplificadora do currículo, da aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas (BRASIL,2023b, p.17).

Diante disso a Educação Infantil tem por atribuição promover experiências significativas que oportunizem a aprendizagem da língua, permeado de um trabalho rico e intencional com a linguagem oral e escrita. Nesse entendimento os cursistas do programa LEEI observaram e validaram que práticas que permitam a participação das crianças em situações cotidianas as quais se faz necessário o uso da escrita, como escrever um bilhete, uma lista, um cartaz, um convite são necessários dentro dos espaços infantis, pois dialogam com os pressupostos do programa.

Essa mudança de entendimento implica de acordo com a proposta pedagógica do CNCA não somente mudar a postura do professor de crianças pequenas, mas

promover que as linguagens circulem de fato pelos espaços educativos.

Considerar as especificidades da etapa e das crianças pequenas, promovendo experiências variadas com a tradição oral, a literatura infantil, as diferentes brincadeiras que fazem parte da cultura em que estão inseridas e que envolvem a escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos diversos. Também considera as primeiras aprendizagens e reflexões sobre o sistema notacional a partir, por exemplo, de escrita espontânea, leitura e escrita do nome próprio e jogos de linguagem que favorecem a análise fonológica e morfológica da língua. Essa proposta implica considerar os interesses, as curiosidades e os desejos infantis.

E como forma de garantir a circulação dessa cultura, que não necessariamente alfabetiza, mas sim promove boas práticas de alfabetização, os professores terão a oportunidade de levar leituras literárias interessantes de modo que ampliem o repertório a partir daquilo que as crianças não conhecem, promovendo o maravilhamento e a curiosidade, além de produções de textos espontâneos e coletivos e seleção de bons livros e brincadeiras com gêneros textuais e palavras.

POR ORA...ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Reconhecemos que discutir sobre a leitura e a escrita na Educação infantil é um processo delicado e que por muitas vezes gera conflitos e tensões entre os professores da Educação Infantil. Se por um lado os professores dos anos iniciais comemoram a cada vez que a educação infantil é inserida nos programas de alfabetização, por outro muitos professores da pré-escola se colocam em estado de alerta até o momento de conhecer o real objetivo e organização dos programas como é o caso do CNCA e do LEEI.

A introdução da escrita e da leitura na educação infantil é um processo multifacetado que exige uma abordagem integrada, envolvendo atividades motoras, estímulos visuais, metodologias lúdicas, participação familiar e avaliação contínua. Ao criar um ambiente positivo e estimulante para a escrita, os educadores podem ajudar as crianças a desenvolverem uma base sólida para a alfabetização formal e para a linguagem escrita, preparando-as para os desafios futuros.

O processo de alfabetização como sugere Ferreiro (2001) é um processo que vai além da compreensão do código, ou seja, não se dá por um processo mecânico, ao contrário, “é uma construção de sentidos e significados, sendo fundamental para o desenvolvimento de pensamento crítico e da autonomia da criança”.

Entendemos a importância do fortalecimento das discussões e estudos dos materiais e referenciais teóricos para melhor subsidiar a prática docente e que dentro de um processo de pensar o coletivo as formações continuadas entram com um dos elementos principais para amparar as fragilidades dos professores no que compete a leitura e a escrita na educação infantil.

REFERENCIAS

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

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

BRASIL, Ministério da Saúde. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento. Anais, p. 01-12. Belo Horizonte, 2010.

DEBORTOLI, J.A. O. Múltiplas linguagens. In: DEBORTOLI, J.A.O.; MARTINS, M.F. (Orgs.) Infâncias na metrópole. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FERREIRO, E. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed,2001.

GALVÃO, A. M. O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p.65-95.

GALVÃO, A. M. O. Crianças e cultura escrita. In. BRASIL. Ministério da Educação. Linguagem Oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Secretaria da Educação Básica – 1ed. Brasília: MEC/SEB,2016.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA PRÉ- ESCOLA NO CONTEXTO DO LEEI-MA.

Simone Maria Gomes de Sousa Pereira

INTRODUÇÃO

No contexto atual compreendemos que é essencial a garantia do acesso pelas crianças à Literatura como arte e formação da subjetividade, logo na primeira infância. Para tanto, cabe às Instituições de Educação Infantil o importante papel de proporcionar esse contato com o mundo da Literatura, que pode ser as de tradição oral como as cantigas de roda, parlendas e outras, proporcionando às crianças o contato com as diferentes linguagens, através da mediação do(a) professor(a), ampliando suas experiências estéticas que possam vir a transformá-las em sujeitos livres e autônomos, capazes de exercitarem a sensibilidade e a criticidade, sendo capazes de compreender o real a partir da mediação literária e ficcional.

Atualmente, no contexto da Educação Infantil, um marco normativo foi o programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº

11.556, de 12 de junho de 2023 e lançado pelo Governo Federal em 2024, em substituição à Política Nacional de Alfabetização -PNA, que segundo Pedralli et al (2024, p. 250) destacam que “[...] vale considerar o contexto de sua realização, que se deu logo após a assunção do governo petista, um governo fundado na social-democracia e de acento progressista, como uma importante ação na direção da superação dos retrocessos que assolaram o Brasil [...]”.

A motivação para a revogação da Política Nacional de Alfabetização -PNA – instituída pelo Decreto nº 9.765 de 1 de abril de 2019, segundo Franco e Martins (2021), foi o fato de que com a PNA a alfabetização reduzia-se a uma questão de métodos e restringia-se à decodificação e codificação sustentada por concepções biologizante, idealistas e reducionistas acerca do desenvolvimento humano, ou seja, “A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, definia alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (Brasil, 2019, p.18, grifo do autor).

Para essas autoras, tal concepção significava retrocesso, uma vez que, na PNA a alfabetização se identificava com a aquisição de habilidades pela via de treinos e condicionamentos de mecanismos cerebrais, que se reduzem à associação de sons e letras, de modo restrito à individualidade de cada criança.

Diferentemente do que preconizava a PNA, a concepção do LEEI é que não compete à Educação

Infantil alfabetizar e nem mesmo preparar as crianças para que sejam alfabetizadas no Ensino Fundamental, compreendendo que o acesso às culturas do escrito é um direito das crianças desde bebês.(BRASIL,2023).

E neste sentido, o LEEI concebe a apropriação da leitura e da escrita como um longo processo que se inicia na Educação Infantil e que pode e deve ser trabalhado desde o berçário, preservando as especificidades que marcam este primeiro ciclo da vida humana, por isso, as interações e a brincadeira são trazidas como eixos estruturadores do currículo.

Portanto, as Instituições de Educação Infantil devem possibilitar espaços e ambientes que favoreçam experiências diversas, para que as crianças possam conviver, interagir, brincar, participar, aprender e se desenvolver, respeitando-se os princípios éticos, políticos e estéticos promulgados pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), garantindo os direitos das crianças de vivenciarem as infâncias em sua plenitude,

Serem cuidadas e educadas em uma instituição de qualidade é um direito de todas as crianças e, no que se refere aos seis direitos de aprendizagem (BNCC,2019), inerentes a essa etapa da Educação Básica, destacamos um que trata do direito da criança de explorar ambientes, materiais, bens das culturas orais, da cultura escrita e das artes.

Para tanto, faz-se necessário que o (a) professor (a), enquanto mediador(a), pautese por princípios que contemplem a diversidade, a sensibilidade, a afetividade e o cuidado, de maneira que possibilite às crianças o desenvolvimento de suas potencialidades.

Para explicitar melhor essa trajetória, destacamos que o presente artigo objetiva analisar a mediação de leitura a partir de algumas reflexões sobre o trabalho docente, como possibilidade de promover o desenvolvimento integral das crianças de 4 e 5 anos, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetiza – LEEI-MA.

Refletiremos sobre a mediação de leitura a partir da análise de uma atividade de mediação de leitura literária realizada por uma professora da pré-escola, Turma E – Polo Pinheiro, como possibilidade de compreender como tal atividade dialoga com os pressupostos teórico-metodológicos dispostos nos documentos oficiais e com as concepções que fundamentam a Proposta Pedagógica do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Para além disso, discutiremos aspectos ligados aos desafios, no que se refere às atividades de mediação de leitura e outros aspectos concernentes ao trabalho docente nesta etapa da Educação Básica, como perspectivas para a viabilização do acesso às crianças à Literatura enquanto arte e ao consequente processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

No que se refere ao percurso traçado, para atender ao objetivo central deste trabalho, questionamos: Quais práticas docentes seriam mais efetivas na mediação da leitura e, particularmente, da mediação de leitura literária para garantir o acesso à literatura infantil pelas crianças da pré-escola como possibilidade de apropriação da linguagem escrita?

Como o processo de formação continuada dos professores e professoras no âmbito do LEEI pode contribuir efetivamente com a melhoria de sua prática docente, considerando alguns entraves no tocante a não regularidade do processo de formação, a falta de acompanhamento sistemático das atividades nas escolas e a falta de material impresso para as professoras realizarem seu processo de estudo acerca do curso LEEI?

Na sequência, trataremos dos aspectos teórico-conceituais que orientaram nossas análises e reflexões para o olhar sobre o trabalho docente em destaque; a metodologia; a apresentação de um relato da experiência prática de mediação de leitura literária realizada por uma professora da pré-escola que integra o LEEI-MA, polo Pinheiro; a análise do relato de experiência e por último nossas reflexões finais.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho utilizamos uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica

e documental, pela especificidade que pretendemos destacar, pois compreende o recorte de uma experiência prática, com delimitação do marco teórico- conceitual, dos instrumentos para a coleta de dados e da observação de campo (Minayo, 2000). Tem como objetivo analisar a mediação de leitura a partir de algumas reflexões sobre o trabalho docente, como possibilidade de promover o desenvolvimento integral das crianças de 4 e 5 anos, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – LEEI-MA. Fizemos um recorte de uma atividade docente realizada na turma de uma professora da pré-escola, atuante no âmbito do LEEI, Polo Pinheiro no ano de 2024. Foram analisados documentos oficiais, artigos acadêmicos e o projeto de leitura desenvolvido pelo município, do qual a professora fez o recorte para trabalhar com crianças de 4 e 5 anos.

Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico acerca do processo de inserção das crianças nas culturas do escrito, sobre as concepções de alfabetização explicitadas nos documentos oficiais e artigos científicos e sobre o papel do(a) professor(a) enquanto mediador que deve viabilizar o acesso à Literatura e contribuir para o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. A técnica de análise utilizada foi a análise de conteúdo, que permitiu identificar e comparar concepções e conceitos relacionados às categorias conceituais em

destaque, embasada nas teorias que iluminam essa pesquisa (Bardin, 2011).

Sendo o cerne da pesquisa a mediação da leitura pelo(a) professor(a), no próximo tópico, discorreremos sobre essa categoria.

MEDIAÇÃO DE LEITURA NA PRÉ-ESCOLA NO ÂMBITO DO LEEI- MA

O PAPEL DO (A) PROFESSOR(A) ENQUANTO MEDIADOR

Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa, no seu livro *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*, defendem a importância de ler histórias em voz alta para crianças que ainda não sabem ler e, apoiam-se em autores como TEBEROSKY; COLOMER, 2003; MORAIS (1996), que apontam que, essa prática de ler em voz alta para as crianças, desperta nas mesmas, algo imprescindível que é descobrir o que é ler, o que esse ato significa, ou seja, é algo que vai além de oportunizá-las o contato direto com os livros, mas, se faz necessário e fulcral que o(a) professor(a) seja o(a) mediador(a) da inserção das crianças neste universo simbólico da leitura literária.

A descoberta dos significados do ato da leitura pelas crianças se concretiza através dos diferentes gêneros textuais, sendo os gêneros literários como por exemplo:

poemas, fábulas, contos de fada, cordéis, entre outros, os que mais proporcionam a inserção das crianças no mundo da ficção, da fruição estética, provocando emoções diversas como a imaginação, a criatividade, a admiração, o medo, a curiosidade, o desejo de se transformar em alguns dos personagens que as inspiram, que as encantam durante a leitura, além de proporcionar o contato com a linguagem escrita e as convenções linguísticas próprias dos gêneros literários, pois de acordo com Queirós (2009,s.p.):

[...] é no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. [...] Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Dai a literatura ser próxima da criança. [...] Neste sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços onde circula a infância.

Vale ressaltar que concepção de leitura que permeia este trabalho é a de leitura como compreensão e produção de sentido e ainda como prática cultural, de acordo com a concepção bakhtiniana de linguagem, para que possamos pensar a prática educativa que considere a leitura numa perspectiva dialógica, em que o sujeito possa interagir com o texto, e sem que este seja utilizado pelo (a) professor(a)

como pretexto para a leitura numa perspectiva de apenas decodificação, mas como via de acesso para participar da cultura escrita, e, desse modo, ler se constitui numa necessidade essencial para garantir o pertencimento e a atuação ativa nessa sociedade.

Os materiais do LEEI explicitam que as práticas de leitura de literatura infantil promovem o desenvolvimento da linguagem e permite que as crianças se apropriem de formas cada vez mais elaboradas de conhecimento.

Em destaque os estudos de Angélica Sepúlveda e Ana Teberosky quando evidenciam que leituras e exploração de livros de histórias promovem o desenvolvimento da linguagem infantil porque apresentam às crianças uma linguagem variada, favorecendo a ampliação do seu vocabulário, além de despertar o interesse das crianças para uma participação ativa nas histórias, a fim de compreender o significado da narrativa e das imagens que lhes são apresentadas.

Para essas autoras, as obras literárias infantis contribuem para o desenvolvimento das competências das crianças, possibilitando a partir da mediação literária a relação com as diferentes linguagens ao proporcionar uma diversidade de experiências com:

- Livros de vocabulários ilustrados que exploram o gosto infantil por aprender o nome das coisas. A diversidade de palavras presente nesses

livros colabora no enriquecimento de “campos semânticos” e no conhecimento dos diferentes tipos de relações de significado;

- Livros em versos, poemas e jogos de linguagem exploram o gosto infantil pela musicalidade, pelo paralelismo, pela repetição, pela contradição, pelo absurdo. Ao mesmo tempo que proporcionam experiências estéticas, também levam as crianças a identificarem que a linguagem pode ser utilizada de um modo poético e que, para fazer isso, recorre-se, por exemplo, ao uso de palavras que se assemelham em sua estrutura sonora (como nas rimas ou nos trava-línguas) ou palavras que estabelecem contrastes de significado (como nas adivinhações, nos ditos populares e provérbios);
- Os livros de história exploram o gosto infantil pela ficção. Entrar em determinados espaços habitados por personagens com certas características e que empreendem diferentes aventuras conduz as crianças ao conhecimento da organização temporal e causal dos eventos e a continuar a desenvolver um dos instrumentos mais potentes para compreender e comunicar sua experiência vital: a narração. (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2011).

Entretanto, o(a) professor(a) enquanto mediador, além de contemplar outros aspectos na sua prática de mediação de leitura, precisa ter clareza de que o ato da leitura é muito mais do que apenas decodificar, envolve o processo de descoberta e apropriação dos significados para a criança.

É necessário também, entender o tempo e o espaço da Educação Infantil como o mais adequado para a promoção da leitura literária e, o professor enquanto mediador literário, deve ter conhecimento acerca de aspectos que marcam as crianças ao ter contato com as obras literárias, dos quais mencionamos os mais relevantes, que apareceram nas pesquisas acessadas para este trabalho, quais sejam: a *ilustração dos livros infantis*, que tem grande significado para as crianças, prendem sua atenção, funcionando como uma linguagem complementar.

Sobre as ilustrações mencionadas, Camargo (1995) afirma que toda imagem que acompanha um texto, seja ela, um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico, etc é uma ilustração. Ele fala ainda sobre projetos gráficos, que se resume no planejamento de qualquer impresso. No caso dos livros ele destaca: formato, número de páginas, tipo de papel, tamanho e tipo das letras, mancha e margem, diagramação, cores e a encadernação.

Ainda tratando dos aspectos que marcam as crianças ao ter contato com as obras literárias, além das ilustrações,

destacamos a *opção pelos clássicos infantis*, com os quais já tiveram contato anteriormente, seja através do livro físico ou da contação da história por pessoas da família, isso porque algumas histórias, dependendo de como foi mediada, deixam marcas, produzem sentidos, fazendo com que as crianças se encantem e se identifiquem afetivamente com elas.

Por isso a grande importância e responsabilidade do(a) professor(a) mediador selecionar obras literárias com qualidade para a criança, pois, como já mencionado anteriormente, a mediação literária inicia bem antes da leitura, desde a escolha das obras e também na preparação do ambiente, por isso é preciso ter a sensibilidade de perceber que as crianças também reconhecem o valor artístico do que é lido ou contado para elas. E isso é evidenciado quando as crianças repetem as escolhas das obras, por exemplo.

Diante do que foi explicitado anteriormente, no que diz respeito ao papel do(a) professor(a) enquanto mediador(a) literário, vale frisar que é imprescindível sua preparação para essa tarefa tão relevante, pois, ao desempenhar a função de mediador, ele deverá desempenhar um papel não apenas técnico, mas, sobretudo participativo na construção do significado. (PASCOAL, 2009, p. 23 - 24).

Assim, o(a) mediador(a) poderá contribuir com o processo de compreensão do que é lido para as crianças, à medida que participa efetivamente da construção do significado, necessitando para tanto que este/esta seja, de fato, um leitor ativo. Neste sentido, Silva (2010, p.182) afirma que é importante que o mediador seja leitor e não apenas alguém que afirma que ler é importante.

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. [...] Nela compreendemos a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer. (2009, p. 118)

De fato, a obra literária estabelece uma relação dialógica entre leitor e autor e envolve o leitor de uma maneira muito rica e particular, ajudando-o a construir sua subjetividade e criticidade, tornando-se capaz de perceber que o autor aborda questões do cotidiano de diversas formas: humorada, crítica, com emoção, imaginação, etc, ampliando nossa compreensão do mundo.

No próximo tópico trataremos das contribuições da mediação literária para garantia da literatura infantil enquanto direito das crianças desde a Educação Infantil.

AS CONTRIBUIÇÕES DA MEDIAÇÃO DE LEITURA PARA GARANTIA DO ACESSO À LITERATURA INFANTIL ENQUANTO DIREITO DAS CRIANÇAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Antes de iniciarmos as discussões em torno de mediação de leitura, consideramos necessário destacar que a Linguagem estabelece os alicerces de nosso pensamento e organiza a realidade, nos permitindo construir um universo significativo para além do meramente físico e palpável (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 17), além de contribuir com a construção da subjetividade que se dá na relação do sujeito com o outro, sendo ela, a mediadora desse processo e, nesse sentido, compreendemos, a partir de Mikhail Bakhtin (1992, 2000), que a Linguagem assume centralidade no processo de inserção dos sujeitos na cultura e que as instituições educativas são espaços de encontro desses sujeitos, mediados por práticas de linguagem por meio das quais atribuem sentidos ao mundo e os compartilham.

Portanto, concebemos a linguagem como uma ferramenta mediadora entre as relações sociais da criança e o ambiente onde está inserida e a Literatura enquanto manifestação artística que se expressa por meio da linguagem, servirá como instrumento para ampliar as experiências das crianças com a linguagem oral e escrita

de forma prazerosa e divertida, sendo a Literatura também mediadora entre o sujeito e o mundo.

Bakhtin afirma que “ninguém é herói de sua própria vida” a fim de demonstrar o quanto precisamos do discurso do outro para nos constituirmos. De acordo com os conceitos bakhtinianos, a nossa relação com a realidade é sempre mediada pela linguagem, “o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos que semiotizam o mundo” (FIORIN, 2010, p. 167).

Dessa forma, compreendemos que às crianças em fase de desenvolvimento, necessitam das interações e da mediação sensível, seja na família ou na escola para que possam experienciar o mundo por meio das linguagens.

Segundo Cândido (2011, p.187), a Literatura é um direito de todos, desde o nascimento: um direito humano, fundamental, inalienável porque, ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, nos organiza, nos liberta do caos e, finalmente, nos humaniza. Neste sentido, as Instituições de Educação Infantil devem se comprometer em garantir o acesso de bebês e crianças às diversas culturas, através das interações e brincadeiras e do contato com a Literatura Infantil, necessitando para tanto a mediação sensível do professor e da professora, além da família, onde acontece primordialmente a mediação afetiva.

Sobre o significado do termo *mediadores de leitura*, buscamos no glossário elaborado pelo Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) que nos diz: “são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”.

Antes de adentrar nesta importante discussão, é importante ressaltar de qual concepção de criança estamos nos referindo. Uma compreensão positiva da criança, entendendo-a como sujeito potente de fala, de ação, que interage com a cultura, interpretando-a e recriando-a através da sua maneira de ver o mundo, com elementos específicos de seu universo, o da infância, ou o das infâncias situadas em diferentes tempos e espaços. (SARMENTO, 2015).

E, ao considerar a criança enquanto sujeito ativo, capaz de interagir com a cultura, faz-se necessário priorizar o seu acesso à leitura literária desde a Educação Infantil, de maneira lúdica, prazerosa, a partir da mediação do(a) professor(a), que deve realizar a prática da mediação com qualidade, considerando que a literatura infantil ajuda a ressignificar e interpretar a realidade, além de ser um direito da criança, proporciona a ampliação do seu repertório linguístico, desenvolve a imaginação e garante a inserção da linguagem para as crianças, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) ao se referir ao direito

das crianças de vivenciar momentos de leitura literária, o que favorece uma relação espontânea delas com a cultura do escrito.

Nesta relação harmoniosa entre o (a) professor(a) mediador(a) e a criança, há a prerrogativa do cuidar e educar, conforme preconizado em outro importante documento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, que sinaliza também a necessidade de acreditar no potencial das crianças, no seu protagonismo, pois, conforme já mencionamos anteriormente, ela deve ser vista como um sujeito ativo, que interage com a cultura, que observa, que sente e se expressa a partir da interação e das brincadeiras, em um ambiente que favorece a ludicidade e, portanto deve ser oportunizado às mesmas a possibilidade de escolhas do que vai ser lido para elas, garantindo desta forma, a magia do contato com as cores, com os diferentes suportes textuais, com as imagens dos personagens, enfim, com uma infinidade de possibilidades criativas.

Diante de tais referências, vale destacar o que pressupõe as concepções do LEEI, das quais destaco que, segundo Fernanda Michele Pereira Girão e Ana Carolina Perussi Brandão, quando o(a) professor(a) prioriza a interação das crianças com a literatura, permitindo essa relação mais espontânea com a escrita, estar compreendendo que os registros escritos permeiam a vida das crianças desde o seu nascimento e, desde então, elas

incorporam situações de leitura e de escrita em suas rotinas de brincadeiras e também quando são envolvidas em jogos simbólicos.

Portanto, é imprescindível que seja garantido às crianças, espaços ricos de possibilidades de contatos com a leitura e a escrita, considerando a concepção de criança aqui destacada e é nessa perspectiva que compartilharemos uma experiência de mediação de leitura literária na pré-escola, no âmbito do LEEI-MA.

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA NO ÂMBITO DO LEEI-MA – POLO PINHEIRO.

É importante e necessário destacarmos a concepção de alfabetização no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, para que possamos situar os aspectos da experiência que será apresentada. A Alfabetização é tomada como processo de apropriação e valorização da cultura escrita, em suas interfaces com a oralidade. Entre as dimensões que compõem esse complexo processo, destacam-se a inserção em práticas sociais variadas de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos de diferentes gêneros, bem como de outras tantas linguagens que constituem as interações humanas, além da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética -SEA. (Caderno de

orientações sobre a proposta pedagógica do CNCA-Educação Infantil – Nordeste – LEEI-MA).

Assumir essa concepção de Alfabetização mencionada anteriormente, implica promover para as crianças, uma diversidade de experiências, envolvendo a tradição oral, a literatura infantil, as diferentes brincadeiras que fazem parte do contexto cultural no qual estão inseridas, envolvendo a escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos diversos, o que possibilitará aprendizagens iniciais sobre o sistema notacional. Para tanto, a professora deve levar em conta os interesses e as curiosidades das crianças, para então selecionar atividades que envolvam a escrita espontânea, a escrita do próprio nome e o trabalho com os jogos de linguagem que podem favorecer a análise fonológica e morfológica da língua.

É com base nessas premissas que analisamos a experiência vivenciada por uma Formadora Municipal do Polo Pinheiro, Turma E, ao acompanhar o trabalho de uma Professora do município de Guimarães, onde foi possível registrar o desenvolvimento de um projeto de leitura literária intitulado: **Maria Firmina dos Reis: Estrela Literária Vimaranense.**

A partir da compreensão acerca dos aportes teóricos que utilizamos para a construção desse trabalho, afirmamos que a mediação acontece antes mesmo da leitura, inicia com a escolha da obra literária a ser lida, da organização do ambiente que precisa ser acolhedor e respeitoso.

PROJETO DE LEITURA LITERÁRIA: MARIA FIRMINA DOS REIS: ESTRELA LITERÁRIA VIMARANENSE.

Durante a realização do I Seminário Presencial no Polo Pinheiro, em um dos momentos de compartilhamento de leitura, a FM Simone Maria Araújo Cardoso, juntamente com outras FM's que compunham sua equipe, fez a leitura de uma história adaptada da biografia de Maria Firmina dos Reis, pelas professoras para contemplar as crianças da pré-escola, cujo suporte para o texto eram fichas em forma de círculos, ligados entre si e estavam organizadas dentro de uma lata decorada, cujo título é: *Deliquinha a menina vanguarda*.

Deliquinha a menina vanguarda.

Há muito tempo atrás, em uma Ilha chamada São Luis, nascia uma linda menina com os olhos da cor de jussara e pele aveludada e macia. O seu nome era Maria Firmina, mais carinhosamente chamada por Deliquinha. Quando Deliquinha tinha cinco anos, ela juntamente com sua mãe e sua vó, mudou-se para casa da sua tia Henriqueta num vilarejo por nome Guimarães. E nesse vilarejo ela teve uma infância feliz, brincando com os animais, tomando banho nos rios com seus coleguinhas. Era uma menina muito inteligente e esforçada, gostava de estudar e amava poesia. Quando já

adulta tornou-se professora e poetisa, foi morar em uma comunidade por nome Maçaricó. Ao chegar nessa comunidade fundou uma escola para meninos e meninas, pois amava ensinar. Amava criar suas poesias, tudo isso fazia de Maria Firmina dos Reis uma mulher forte, inteligente, romântica, majestosa, importante, nobre e agradável aos olhos de quem a conhecia. E você o quer ser quando crescer? (produção literária das professoras Flaviana Vieira e Lurdineia Santos Garcia – design e ilustração de Adriana Carvalho e Jeane Rose, ambas da Pré-escola do município de Guimarães –Polo Pinheiro).

É importante destacar que esta produção literária foi fruto do trabalho de duas professoras no âmbito do LEEI que participaram da realização da Semana Literária, no município de Guimarães, cujo tema foi, ***Maria Firmina dos Reis: Estrela Literária Vimaranense***, como forma de homenagear o seu Bicentenário e possibilitar aos estudantes conhecer a vida de Maria Firmina dos Reis, de maneira lúdica, a partir da interação e mediação das professoras.

O objetivo principal desta ação foi promover a formação de leitores por meio da leitura e da análise crítica de diferentes gêneros literários, despertando o interesse das crianças pela literatura e desenvolvendo sua capacidade crítica e criativa, através de atividades interativas e lúdicas.

O projeto ressalta ainda que a leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, especialmente na primeira infância, sendo que nessa fase, a imaginação, a linguagem e a capacidade de expressão começam a se formar de maneira mais intensa, pois é a principal forma pela qual a criança pode se conectar com os outros e entender o mundo ao seu redor.

Explicitaram também a importância de inserir a criança no mundo da leitura desde a mais tenra idade, transformando o ato de ler em uma experiência prazerosa e significativa e consideram o envolvimento da família e da comunidade nos atos de leitura e acesso à cultura letrada de suma importância.

Posteriormente, mantivemos um diálogo com a FM Simone Araújo sobre a prática docente das professoras envolvidas no Projeto, com destaque para a professora Lurdineia Santos Garcia que se dispôs a fazer trocas mais intensas e significativas de sua experiência enquanto professora da pré-escola no âmbito do LEEI e sua prática mediadora de leitura, a partir de diálogos com a FM Simone Araújo e respostas a um questionário com algumas questões que nos possibilitaram conhecer melhor a sua prática docente.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA ENQUANTO SUJEITO DA PESQUISA

A professora Lurdineia Santos Garcia é pedagoga, trabalha com Educação Infantil e pré-escola desde 2010. Desenvolve suas atividades no Centro de Ensino Juliana Cunha Bastos desde 2006, e este ano assumiu a sua turma atual de pré-escola, com 18 crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos. Se considera uma leitora e faz parte da sua prática docente ler para e com as crianças. Seu acervo mais utilizado é *Bruxa, bruxa*; *A cesta da dona Maricota*; *Grande rabanete*; *Chapeuzinho vermelho*; *Os três porquinhos*; *A menina que não gostava de ler* e *A casa sonolenta*.

Ela ressaltou que ao planejar o trabalho de leitura com as crianças, a escolha das obras literárias é feita sempre de acordo com a faixa etária, preocupa-se com a qualidade do texto, com as ilustrações, com temas que acredita ser relevante para as crianças e que esteja o mais próximo possível do cotidiano delas.

Quando foi questionada sobre sua prática enquanto mediadora de leitura, ela respondeu que sempre busca criar um ambiente acolhedor para a leitura, de maneira que desperte nas crianças o gosto pela descoberta e exploração do mundo literário.

Ao ser questionada sobre as contribuições da sua participação no LEEI para a sua prática docente, ela afirmou

que a sua experiência com o LEEI está sendo inspiradora, pois lhe trouxe um olhar mais inovador e consciente sobre o processo de ensino- aprendizagem, especialmente em aspectos como o desenvolvimento de metodologias inovadoras e práticas reflexivas sobre mediação de leitura e o desenvolvimento das crianças frente a esse processo.

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NA PRÉ-ESCOLA NO ÂMBITO DO LEEI-MA – POLO PINHEIRO.

A produção textual de autoria das professoras da pré-escola do município de Guimarães, cujo título é *Deliquinha, a menina vanguarda*, elaborada para trabalhar com as crianças da pré-escola, com o objetivo de inseri-las no projeto de leitura literária, cujo tema foi: *Maria Firmina dos Reis: Estrela Literária Vimaranense*, representa o olhar sensível e experiente das professoras no que se refere ao trabalho docente com essas crianças, objetivando proporcionar às mesmas o conhecimento de uma importante personalidade maranhense do século XIX, natural do nosso Estado. Dessa forma, descreveremos resumidamente os aspectos mais relevantes de sua história, que inspirou a produção das professoras para trabalhar com as crianças da pré-escola.

Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís do Maranhão, em 11 de outubro de 1825, “filha natural” da

escrava alforriada Leonor Felippa dos Reis, tendo como avó a também escrava alforriada Engrácia Romana da Paixão e, como tio, o professor, gramático e filólogo Sotero dos Reis, pertencente ao ramo branco da família e com forte atuação nos círculos letrados da capital maranhense.

Em 1847, é aprovada em concurso público para a Cadeira de Instrução Primária na vila de São José de Guimarães, no município de Viamão, situado no continente e separado da capital pela baía de São Marcos, conforme registram seus biógrafos Nascimento Morais Filho (1975) e Agenor Gomes (2022).

Segundo Morais Filho, ao se aposentar, no início da década de 1880, a autora funda, na localidade de Maçaricó, a primeira escola mista e gratuita do Maranhão e uma das primeiras do país. O feito causou grande repercussão na época e por isso foi a professora obrigada a suspender as atividades depois de dois anos e meio.

A professora foi presença constante na imprensa local, publicando poesia, ficção, crônicas e até enigmas e charadas. Segundo Zahidé Muzart (2000, p. 264), “Maria Firmina dos Reis colaborou assiduamente com vários jornais literários, tais como *A Verdadeira Marmota*, *Semanário Maranhense*, *O Domingo*, *O País*, *Pacotilha*, *O Federalista* e outros”.

Além disso, teve participação relevante como cidadã e intelectual ao longo dos noventa e dois anos de uma vida

dedicada a ler, escrever, pesquisar e ensinar. Atuou como folclorista, na recolha e preservação de textos da cultura e da literatura oral e também como compositora, sendo responsável, inclusive, pela composição de um hino em louvor à abolição da escravatura (<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/322-maria-firmina-dos-reis>).

Segundo TODOROV, 2012, a Literatura oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida.

Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muitos diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

Com base nessa afirmação, destacamos que as Instituições de Educação Infantil tem o importante papel de introduzir as crianças no mundo da literatura, para que conheçam os personagens, os autores que permeiam a cultura de tradição oral e escrita, dos contos, das cantigas de roda, das parlendas, entre outras, que fazem parte do passado e do presente e que precisam fazer parte do cotidiano dessas Instituições e escolas como forma de divulgar as diferentes formas de expressão cultural e isso só é possível em um contexto coletivo e sistematizado de educação, mediado por profissionais experientes e sensíveis.

É importante ressaltar que a experiência estética proporcionada pelo acesso à leitura literária tem relação com os campos de experiência preconizados na BNCC, em especial com o campo: *o eu, o outro, nós*, porque aponta para a vivência de experiências ligadas à construção da identidade e da subjetividade, o que será possível a partir de atividades que promovam o conhecimento de si mesmo e do outro, permeadas por interações positivas, mediadas pelo(a) professor(a), que ao proporcionar o acesso aos textos literários, leitura oral, cantigas de roda, contação de histórias, etc, poderá desenvolver nas crianças o sentimento de pertencimento às suas tradições culturais e aprender a respeitar e valores as demais tradições.

No que se refere a metodologia utilizada para a atividade de leitura da produção textual, mediada pelas professoras envolvidas na pesquisa, esclarecemos que o suporte textual foram fichas em forma de círculos ligadas umas às outras por uma fita cor de rosa, decoradas com imagens que retratam as fases da história narrada, dispostas dentro de uma lata também decorada, o que denota uma ideia de ludicidade, de mistério, provocando nas crianças a imaginação e o desejo de ver as imagens que iam surgindo de dentro da lata de maneira gradativa, aguçando a curiosidade de ouvir a história.

Tal descrição envolvendo a mediação de leitura, nos remete a um conceito central da Psicologia sociocultural

formulada por Vygotsky, denominado de Zona de desenvolvimento proximal, descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que significa a capacidade de resolver tarefas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial que se desenvolve a partir da mediação de pessoas adultas experientes. Neste sentido, destacamos que:

Para Vygotsky, o ensino tem papel fundamental na mudança das condições do desenvolvimento e não se confunde com uma perspectiva ‘espontaneísta’ que apenas respeite níveis atuais de aprendizagem, sem uma visão prospectiva, que considere expectativas mais amplas de conhecimentos a serem adquiridos na escola. Quando se trata de escolarização inicial, é grande o alcance dessa formulação, pois os complexos desafios da inserção em uma cultura escolar e da apropriação da cultura escrita exigem mediadores sensíveis às oportunidades de ampliação de desempenhos e de abertura a novos conhecimentos possíveis.

Portanto, a função de mediar a leitura não deve persuadir as crianças a ver, a compreender o texto, a história, o poema, etc, a partir da visão do(a) professor(a) mediador(a), mas, estimular, provocar as crianças para que observem cada detalhe que está sendo apresentado, os detalhes das imagens, as cores, a fala dos personagens

e, para que sejam envolvidas na trama da história, de tal maneira que sejam capazes de deixar suas marcas na experiência de leitura vivenciada. Para tanto, o(a) professor(a) mediador(a) precisa estimular as crianças com questionamentos acerca do texto, para que se posicionem, interajam com o texto, com os personagens. Entretanto, é na interação com as crianças e com o texto que as ideias vão surgindo e a mediação pode tomar caminhos distintos, e vai se modificando conforme a experiência do(a) mediador(a) e as respostas dos sujeitos envolvidos no processo.

Para consolidar esta análise, mais uma vez recorreremos a Vygostky acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal, para compreendermos a mediação como uma categoria mais ampla, capaz de contribuir com o desenvolvimento cognitivo do ser humano e aquisição da linguagem, a exemplo da mediação da leitura no processo de letramento da criança, permitindo que as crianças se apropriem do uso da linguagem de maneira significativa.

Posto isso, ressaltamos que, para a formação do(a) leitor(a), além da experiente mediação do(o) professor(a), é necessário pensar os tempos e espaços de leitura, o valor estético das obras que serão colocadas à disposição das crianças, assegurar a autonomia das crianças de maneira que compreendam os critérios de seleção das obras literárias, considerando as ilustrações, o fascínio ao identificar os personagens de algum clássico que já tiveram

algum contato de leitura fora da escola e por ultimo, é primordial que o(a) professor(a), enquanto mediador(a) das Instituições de Educação Infantil, compreenda a literatura como cultura e, desta maneira, parte integrante no processo de desenvolvimento integral da criança.

REFLEXÕES FINAIS

Esta pesquisa nos remeteu à revisitação dos documentos oficiais que orientam a política de alfabetização no país e norteiam as atividades nas Instituições de Educação Infantil: DCNEI, BNCC, LDB nº 9394/96, bem como os materiais do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, nos deixando mais consciente acerca da necessidade do(a) professor(a) sempre retomar essas leituras para que possam se apropriar dos pressupostos teórico-metodológicos e das concepções que embasam a sua prática docente.

Como contribuição para as reflexões finais acerca desse trabalho, faz-se necessário destacar dois dos objetivos da formação das/dos professoras/es dos grupos 4 e 5 da Educação Infantil, no âmbito do LEEI:

Ampliar os conhecimentos teóricos sobre tópicos relativos ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, leitura e a oralidade na Educação Infantil: as rodas de leitura e de contação de histórias; a escrita espontânea; a

formação de um repertório de palavras estáveis, incluindo o nome próprio e outras palavras significativas; a produção coletiva de textos; a brincadeira com jogos de palavras potencializando análise fonológica, sem finalidade de treinamento; entre outros;

Construir um repertório de boas práticas de oralidade, leitura e escrita articuladas aos conhecimentos sobre as representações das crianças nesse campo e seus processos de apropriação.

Ao olharmos para esses dois importantes objetivos referentes à formação de professores e professoras das Instituições de Educação Infantil, observamos que há alguma ressonância destes com o que está proposto no objetivo do projeto de leitura literária, cujo tema foi: *Maria Firmina dos Reis: Estrela Literária Vimaranense*, do qual destaque: “*promover a formação de leitores por meio da leitura e da análise crítica de diferentes gêneros literários, despertando o interesse das crianças pela literatura e desenvolvendo sua capacidade crítica e criativa, através de atividades interativas e lúdicas*”.

Portanto, envolver as crianças da pré-escola em um projeto mais amplo de leitura, tendo a sensibilidade de fazer adaptações do texto, de maneira que contemplasse as crianças, proporcionando às mesmas o acesso à história de Maria Firmina dos Reis, de forma lúdica, provocando sua imaginação e curiosidade, partindo da concepção de leitura

abordada no projeto, como uma atividade que tem papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, especialmente na primeira infância, fase em que a imaginação, a linguagem e a capacidade de expressão começam a se formar de maneira mais intensa, deixa evidente o compromisso e a compreensão das professoras no que se refere ao papel de mediadoras que precisam desempenhar, o que dialoga com as concepções de criança e infância discutidas no âmbito do LEEI e de como deve ser o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Porém, consideramos importante retomar as questões apresentadas anteriormente, que nos ajudou a traçar esse percurso, na tentativa de respondê-las ou encaminhá-las:

Quais práticas seriam mais efetivas na mediação da leitura e, particularmente, da mediação de leitura literária para garantir o acesso à literatura infantil pelas crianças da pré-escola como possibilidade de apropriação da linguagem escrita?

Como o processo de formação continuada dos professores e professoras no âmbito do LEEI pode contribuir efetivamente com a melhoria de sua prática docente, considerando alguns entraves no tocante a não regularidade do processo de formação, a falta de acompanhamento sistemático das atividades nas escolas e a falta de material impresso para as professoras realizarem seu processo de estudo acerca do curso LEEI?

Sobre a mediação de leitura, especificamente de leitura literária, compreendemos que o(a) professor(a) das Instituições de Educação Infantil deve internalizar que o trabalho com textos literários objetiva principalmente a formação da criança enquanto sujeito ativo, sem o foco da alfabetização, sem pretextos para a leitura, considerando os eixos que norteiam a prática docente nessa etapa da Educação Básica: interações e brincadeira, portanto, ler para as crianças os clássicos da literatura - e aqui é importante destacar que a mediação é um ato que precisa do instrumento livro, o que diferencia o ato de ler, do ato de contar histórias – inicia um processo de comunicação e interação, estimula sua imaginação pois,

ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar. Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente (ABRAMOVICH, 1989, p.143).

No que se refere ao processo de formação continuada dos professores e professoras das Instituições de Educação Infantil, compreendemos que ao longo da história da educação no Brasil, presenciamos e sofremos as

consequências da descontinuidade das políticas públicas para a educação a cada mudança de governo e a não regularidade de ações efetivas no que se refere à formação continuada e acompanhamento das ações nas escolas, o que compromete o fortalecimento de uma concepção teórica que garanta o êxito do processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Como justificativa dessa afirmação, ressaltamos, conforme evidenciam Jesus e Ramos (2016), quando apresentaram resultados de suas pesquisas, que já houve períodos em que aconteceram simultaneamente, nos diferentes municípios maranhenses, uma grande quantidade de Programas para Alfabetização, mais de 60 Programas, para ser mais exata, destinados a ações que têm como alvo a leitura ou a escrita, com abordagens teóricas diversas.

Porém, é necessário ressaltar avanços a partir de 2015 com a assinatura do Regime de Colaboração pela Alfabetização no nosso estado do maranhão, com destaque para a Política Educacional Escola Digna, implementada pela Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019 e o Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem, por meio do Decreto nº 34.649, de janeiro de 2019, firmando a colaboração entre Secretaria de Estado da Educação e Secretarias Municipais de Educação (Maranhão, 2009b) com a adesão inicial de 216 municípios e posteriormente, São Luís também fez a adesão.

Tal ato foi oficializado por meio da assinatura do acordo de cooperação no ano de 2021 com vigência de 3 (três) anos, cujos parceiros são: Associação Bem Comum, Fundação Lemann, Fundação Vale, Instituto Natura, Fundação Getúlio Vargas (FGV), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Portanto, consideramos que os dados coletados revelam aspectos positivos no que se refere à tomada de decisão do Governo em estabelecer um regime de colaboração cujo objetivo é a integração das redes de ensino, para dar unidade à formação de professores tanto no que se refere ao cronograma de formação, quanto às concepções teóricas adotadas para as redes municipais e a possível garantia de acompanhamento e avaliação do processo educacional nas Instituições de Educação Infantil.

No entanto, os desafios no que se refere a muitos outros aspectos concernentes à prática docente nesta etapa da Educação Básica, dos quais destacamos a formação do(a) professor(a) leitor(a), para que possa desenvolver a atividade de mediação de leitura com mais qualidade, ainda representam um grande desafio no que se refere à viabilização do acesso a Literatura enquanto arte e ao consequente processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989;

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011;

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 25 dez.2020;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996;

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In.: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. A montanha e o videogame: escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010;

Olson, D. O mundo no papel. São Paulo: Ática, 1997;

QUEIRÓS, B. C. de. Manifesto por um Brasil Literário. 2009;

SILVA, R. J. da. Biblioteca escolar a formação de leitores: o papel do mediador de leitura. Londrina: EDUEL, 2009;

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. Aprender a ler e escrever – uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003;

MARANHÃO. Relatório de Apresentação do Pacto Alfabetização, 2021. São Luís, MA: Secretaria de Estado da Educação 2021;

MARANHÃO. Medida Provisória nº 290, de 29 De Janeiro de 2019. Lei nº 10.995 de 11 de Março de 2019. Institui a Política Educacional “Escola Digna“. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10995-2019-maranhao-cria-o-centro-integral-de-educacao-infantil-creche-da-liberdade-e-daoutras-providencias>. Acesso em 30 Jun 2024;

MARANHÃO. Decreto Nº 34.649 DE 02/01/2019. Institui o Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem através do Programa Escola Digna. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/>

legislacao/?id=373687#:~:text=1%C2%BA%20Fic a%20
institui%C3%ADdo%20o%20Pacto,das%20metas%20
dos%20Planos%20 de. Acesso em 30 Jun 2024;

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Lei nº
10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de
Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências.
Diário Oficial do Estado do Maranhão, n. 111. São Luís, 12
de junho de 2014b;

SEPÚLVEDA, A. Incorporação de práticas letradas na
alfabetização, *Cadernos Cenpec*, v. 2, n. 2, 2012. Disponível
em: [http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.
php/cadernos/article/view/184/212](http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/184/212);

MEDIAÇÃO LITERÁRIA: O DIREITO À LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carol Silva dos Santos AGUIAR

No cenário educacional, é comum observar o uso de textos literários para o ensino de qualquer outro tópico predeterminado pelo professor (a) daquela turma, como gramática, por exemplo. Dessa forma, faz com que muitas crianças percam o interesse pela leitura, o que era para ser algo prazeroso se torna enfadonho. De acordo com (QUEIRÓS, 2018, p. 163): “Não é fácil para a escola usar, com plenitude, a literatura. A escola faz da literatura um instrumento pedagógico. Ela sempre quer que a criança leia para saber, enquanto a literatura deve ser lida pelo prazer de ler.”

Antes de entrar na discussão sobre a mediação literária na infância e o direito à literatura ainda na infância, é necessário expor alguns conceitos. O primeiro, o que é literatura? o segundo, o que é mediação literária? Em resposta a primeira pergunta, será usado o conceito de literatura sob a ótica de Candido, ele a conceitua como:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de

uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 174)

Levando em consideração essa afirmação, a literatura é muito mais que uma sequência de letras que formam uma sílaba, palavra, frase, oração ou um período simples ou composto. Mas está, intrinsecamente, ligada à formação cultural de uma sociedade. Ainda segundo Candido (1985), um texto para ser considerado literário teria que ter uma correlação entre autor/obra/leitor, uma vez que muito já tinha-se debatido sobre o conceito de literatura por vários críticos literários, no entanto, nenhum dos conceitos anteriores levavam em consideração o leitor, que é para quem a obra literária é produzida.

Em resposta à segunda pergunta, que trata do conceito de mediação literária, será levado em consideração o contexto escolar. Nesse sentido, entende-se que, no âmbito da sala de aula, a priori, é necessária a presença de um(a) professor(a). Assim, de acordo com (ROLLA, 1999, p.168), esperasse que o professor responsável pela turma estabeleça “uma relação mediadora entre o livro e o aluno, desempenhando um papel relevante.” Além dessa concepção, Baptista, Cândido e Caligiorne, com a experiência adquirida no projeto Tertúlia Literária da Faculdade de Educação da UFMG, afirmam que:

O papel da mediação é real e necessário no ambiente escolar, sendo o professor um profissional estratégico que informa, induz, alerta, inicia o jovem leitor na prática da leitura. Para exercer esse papel de mediador de maneira adequada é necessário que ele possua bagagem suficiente para oferecer alternativas ao seu iniciante. (BAPTISTA, CÂNDIDO, CALIGIORNE, 2012, p. 293).

Diante dessas visões, pode-se afirmar que o professor tem um papel fundamental nesse processo de mediação entre os alunos e os livros, viabilizando o contato e aproximação dos alunos com a leitura. No entanto, é entendido que professor (a) que assume esse papel, deve obter algumas habilidades específicas, uma vez que sua representação em sala de aula, de certa forma, tem que facilitar o ato de ler e torná-lo prazeroso. No entanto, para que isso ocorra de forma efetiva, (BAPTISTA, CÂNDIDO, CALIGIORNE, 2012, p. 297), dizem: “Para que a relação entre crianças e textos literários seja mediatizada de forma competente e adequada, os professores devem ser, eles mesmos, leitores proficientes e, sobretudo, participantes ativos da cultura letrada.” Dito isso, pode-se afirmar que um professor que não tem o hábito de ler, não conhece a fundo o texto que leva para os alunos ou não consegue fazer uma ligação desse texto com a cultura em que estão inseridos, não pode atuar como mediador literário, pois não há pos-

sibilidade de mediar algo efetivamente que não o conheça inteiramente, como afirma (GOMES, BARROS, 2008, p. 339): “ao desejar formar bons leitores é necessário gostar de ler e realizar leituras prazerosas.”

A partir da resolução desses dois questionamentos, fica claro o que é literatura, mediação literária e as características que um professor (a) deve ter para atuar como mediador, conceitos importantes para o entendimento satisfatório das ideias defendidas a seguir.

Adiante, a literatura exerce um papel importante no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social de uma criança. Ratificando essa afirmação, (GOMES, BARROS, 2008, p. 339), dizem: “A leitura é um ato complexo, que abrange processos perceptuais, cognitivos, linguísticos, comunicativos, sociais e emocionais.” A criança que tem o hábito de leitura desenvolve capacidades diferentes das que não tem, como: ampliação do vocabulário, interpretação de texto, aguçar a curiosidade e imaginação, identificação de elementos da narrativa, além de ter contato com diferentes tipos de textos. Além de todas essas atribuições cognitivas, o acesso à literatura ainda na infância faz com que a criança expresse melhor suas emoções e opiniões, posteriormente, tornando-se um adulto crítico e letrado que sabe se relacionar positivamente em meio a sociedade.

No entanto, para que a criança tenha esse acesso garantido na sua infância, é necessário mediadores

capacitados, não só no quesito de ser um leitor ou conhecedor do texto e cultura do contexto social dessas crianças, mas também de adotar práticas pedagógicas que ele possa implementar de maneira eficaz a mediação literária. O mediador antes de apresentar o livro às crianças deve fazer uma pré-seleção destes, adequando a faixa etária e nível escolar de cada criança. Além disso, a forma como esse livro é apresentado faz total diferença, é apenas uma leitura silenciosa para responder questões sobre ele depois? será que essa leitura despertará algum prazer nessas crianças ou vai ser algo cansativo? Diante disso, segundo (GOMES, BARROS, 2008, p. 340): “a prática de leitura de histórias infantis, como atividade recreativa ou lúdica, é uma experiência agradável, valiosa e significativa que desperta o encanto, a vontade e a disposição para o aprendizado da leitura e da escrita”. Quando o livro é apresentado de forma lúdica e ou diferente do “tradicional”, desperta o prazer pela leitura nas crianças. Algumas práticas pedagógicas têm uma visibilidade maior no meio educacional, como: sacola literária, rodas de leitura, interpretação/encenação de personagens literários, visitas à bibliotecas e etc.

Após as duas ideias apresentadas nos dois parágrafos anteriores, fica o questionamento: a literatura é um direito na formação cidadã? É bem sabido que a BNCC prevê o uso da literatura na educação infantil, enfatizando a importância no processo de ensino aprendizagem

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BNCC, 2018, p.42)

Todavia, essa diretriz nem sempre é seguida e quando é, nem sempre recebe a devida importância. Antônio Candido (2011), outrora já citado para responder o que é literatura, defende que a literatura é um direito de todos, colocando-a em um nível de direito humano. Ele faz uma diferença entre bens incompressíveis que são alimentos, casa e roupa. E compressíveis que são cosméticos, enfeites e roupas supérfluas. Dito isso, ele enfatiza que os livros são bens incompressíveis assim como a roupa e alimentos, uma vez que tem o caráter humanizador, tornando o ser humano aberto à natureza e ao semelhante. A literatura como um direito humano enfrenta vários percalços assim como outros direitos que o ser humano tem, o maior deles é a desigualdade social, destes tempos remotos a literatura sempre foi vista como um lazer de pessoas da alta classe

social, o conhecimento erudito sempre ficou com os eruditos sem ao menos chegar na classe baixa. Entende-se, portanto, de acordo com CANDIDO (2011), que a literatura e toda bagagem cultural que ela carrega é um direito humano, sendo assim, a criança de hoje, que conseqüentemente, é o homem de amanhã, tem o direito à literatura ainda na infância. “São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão e etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer, e por que não à arte e à literatura.” (CANDIDO, 2011, p.176).

Por fim, pode-se afirmar que, o direito à literatura na infância engloba vários aspectos para que seja, de fato, usufruído, como um mediador que também seja leitor e conhecedor do texto antes de levá-lo aos alunos, que tenha conhecimento de práticas pedagógicas inovadoras, saindo do tradicional, levando as crianças a ter prazer no momento da leitura e posterior a ela com o uso de projetos extracurriculares. Além disso, entende-se que a literatura tem um caráter formador e humanizador, tornando-se um direito do ser humano, sobretudo, na infância.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. CÂNDIDO, Flora Gomes. CALIGIORNE, Priscila. **A formação do professor como leitor de literatura: a experiência do projeto Tertúlia Literária da Faculdade de Educação da UFMG.** Leitura: Teoria e Prática, Campinas - SP, v. 30, n. 58, p. 291-298, jun. 2012. Disponível em: <https://alb.org.br/anais-cole/> Acesso em: 15 de novembro de 2024

Barros, T. N.; Gomes, E. (2008). **O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula.** Rev. CEFAC |ISSN 1982-0216| vol.10, n.3, pp.332-342, 2008. <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Fk4sTZWW83h63nXtbkDwPpH/abstract/?lang=pt>.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: . Vários Escritos. 5a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

QUEIRÓS, B. C. In: MACHADO, A.M. et al. (Org). **Nos caminhos da literatura.** São Paulo: Peirópolis, 2009. 230 p.

ROLLA, Ângela da Rocha. **Ler e escrever literatura: a mediação do professor.** In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.* 2. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Gustavo da Silva Diniz

INTRODUÇÃO

A mediação literária pode ser compreendida como um processo interativo que estabelece uma ponte entre a literatura, o mediador, o indivíduo, o qual, no âmbito da educação infantil, corresponde ao professor e ao aluno. Esse processo não se limita a uma transmissão passiva de conteúdo, mas envolve uma dinâmica ativa de construção compartilhada de conhecimento, onde o mediador, atua como facilitador essencial para tornar as narrativas mais acessíveis à criança.

De acordo com Bernardinho e Souza (2011, p.238), a interação das crianças com narrativas literárias promove uma vivência imersiva de emoções, como se elas próprias estivessem pessoalmente envolvidas nos eventos descritos. Esse engajamento, mediado pela imaginação, permite que a criança experimente e internalize vivências emocionais intensas, ampliando sua compreensão do mundo afetivo e racional.

Ademais, a mediação assume um papel fundamental como ferramenta pedagógica. O professor, valendo-se de diversos recursos didáticos, como ilustrações, encenações e discussões guiadas, pode criar um ambiente estimulante que desperte a curiosidade infantil. Nesse espaço, a leitura introduz as crianças ao universo literário, muitas vezes de maneira inconsciente, possibilitando uma familiaridade com a linguagem narrativa. Por meio das histórias e do imaginário infantil, os alunos transcendem os limites físicos da sala de aula, explorando novos horizontes. Eles se identificam com personagens, experimentam perspectivas alheias e vivenciam sentimentos intensos, tudo isso a partir da contação de histórias.

Além disso, ao ouvir ou ler uma história, a criança é convidada a adotar a perspectiva do outro, o que enriquece a capacidade de empatia e amplia as experiências vivenciais. As cenas e contextos narrados, pertencentes ao domínio do imaginário, transcendem a ficção e se materializam na realidade, influenciando as emoções e os comportamentos das crianças. Essa interação não apenas estimula atividades criativas, como desenhar, atuar, brincar, explorar livros e escrever, mas também incentiva o desejo recorrente de revisitar as histórias, consolidando o prazer pela leitura. No que diz respeito a prática de contar histórias, Schermack pontua:

Contar uma história é sempre o ‘revelar de um segredo’. Os ouvintes ingressam na intimidade do narrador, tornando-se depositários dos mistérios e dos saberes que uma história carrega. Não se trata de um saber informativo apenas, mas poético, na base do simbólico, com uma estética que se concretiza na medida em que a performance se desenvolve. Enquanto o contador ordena as informações, através das escolhas linguísticas que realiza, o interesse do ouvinte vai sendo despertado. O que está sendo dito pelo narrador, de forma gradativa, vai aproximando-o da plateia (SCHERMACK, 2012, p. 05-06).

Nesse sentido, o exercício de narrar histórias é algo que já acompanha o ser humano há séculos. Na educação infantil, a prática de narrar vai muito além de apenas entreter, ela se torna algo valioso que ajuda no desenvolvimento cognitivo e cultural da criança. Os alunos quase nunca têm contato com os livros, e a escola acaba por ser a única responsável por introduzir a leitura aos alunos de forma prazerosa e não monótona, tal como afirma Miguez (2000).

Além disso, ouvir essas histórias faz com que as crianças tenham contato com novos vocabulários, formas de se expressar e maneiras de pensar, o que é essencial para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e até mesmo social. Quando escutam as histórias, elas não só se

conectam com quem está contando a história, mas também com os demais colegas ao seu redor. Nesse sentido, a interação social também é de suma importância para o desenvolvimento das crianças, pois conforme Kramer:

As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. (KRAMER, 2009, p. 151)

Portanto, é importante que o professor, como principal mediador, utilize a contação de histórias como uma prática educativa e cultural. Essa técnica, corrobora para o aperfeiçoamento da imaginação e das habilidades de comunicação, criando condições para seu desenvolvimento gradual. Através da prática de narrar, as crianças aprendem sobre o mundo e desenvolvem o pensamento crítico, o que as ajudam a expressarem seus pensamentos, tornando essa abordagem uma ferramenta valiosa no trabalho com as crianças em processo de formação de sua identidade.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *Educare et educare revista de educação*. São Paulo, v. 06, nº12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches. *A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil*. 2016. Disponível em: . Acesso em: 06 novembro. 2024.

KRAMER, S. *A educação infantil e a escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 151.

MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil*. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

SCHERMACK, Keila de Quadros. *A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento*. 2012.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. *Cultura, arte e contação de histórias*. Goiânia, 2005.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA: O USO DE CONTOS COMO FACILITADORES DO ACESSO À LITERATURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Isabel Abreu Guimarães

INTRODUÇÃO

A mediação literária, a grosso modo, é um método onde o professor assume o papel de proporcionar a compreensão dos elementos presentes em um texto aos alunos. De acordo com Arruda et al., “a mediação de leitura permite uma troca de experiências, na qual o mediador através de sua vivência na leitura literária traça pontes entre o livro e o leitor.” (2015, p. 2). O fragmento apresentado mostra que esse processo é de suma importância. Pensando nisso, o presente ensaio tem como questão: Será que dentro do processo de mediação literária, os contos podem ser utilizados como ferramenta facilitadora do acesso à Literatura na Educação Infantil? A utilização do gênero conto é interessante pela facilidade de compreensão, por estimular a imaginação e sentimentos dos pequenos, além de contribuir na formação da identidade das crianças.

Candido (2011) afirma que não existe homem sequer capaz de viver sem a literatura e que ela é uma manifestação natural de todos os indivíduos, independentemente do contexto em que se vive. Isso evidencia que até mesmo as crianças, na primeira infância, precisam da literatura, e é justamente nesse princípio que diversos aspectos são consolidados em suas vidas, sabendo disso, sem levar em consideração a idade e tamanho, necessitam acessar esse mundo incrível das Letras. Levando isso em consideração, o gênero conto pode ser usado dentro de sala de aula na mediação, como forma de facilitar o primeiro contato dos alunos com a literatura. O conto, pertencente ao ramo da Literatura, nada mais é do que a arte de contar, possivelmente originou-se pela carência que o ser humano possui de ouvir e contar histórias, algo que remonta desde os povos originários até os dias de hoje, a priori, eram passados de geração em geração através da tradição oral, até que realmente chegassem ao nível de serem escritos e, tal registro pudesse ser divulgado com mais precisão.

Pensando na facilidade de compreensão das crianças, é importante frisar que o conto possui como característica marcante a sua narrativa breve, Massaud Moisés (1967, p.40), em seu livro *A criação literária: Prosa I*, afirma que “o conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama,

uma só ação”, ou seja, o conto tem como foco uma questão específica e todas as coisas acontecerão em virtude disso. Isso é extremamente benéfico para as crianças da Educação Infantil, pois pelo fato de não ter fugas do tema em foco e tudo ocorrer em torno de algo, evita distrações, potencializando a atenção na leitura e compreensão da mesma, não somente isso, mas terão em si produzido algum sentimento que seja conforme a situação abordada no gênero.

No Brasil, alguns *sites* como Edoc Brasil e Blogblogs sinalizam que o conto é um dos gêneros literários mais lidos no país, possivelmente isso ocorre porque, segundo Moisés (1967), o conto é a forma literária mais “fácil” de se lidar, gerando certa preferência por esse gênero, ao invés dos demais, até porque, provavelmente essa realidade também se dá pela facilidade de compreensão gerada pelos contos.

Outro ponto que prova a facilidade da compreensão dos contos é a sua linguagem simples. Massaud Moises (1967) diz que:

“A linguagem em que o conto é vazado deve ser objetiva, plástica e utilizar metáforas de curto espectro, de imediata compreensão para o leitor; despe-se de abstrações e da preocupação pelo rendilhado ou pelos esoterismos. Nada deve escapar ao leitor desse gênero de ficção, sempre desejoso de apreender prontamente os fatos, e passar para outra narrativa no gênero.

O conto não oferece espaço para alçapões subterrâneos, ou passagens herméticas. Salvo a sátira e o humor, ao conto desagrada tudo que possa parecer solene ou abstruso.” (1967, p.53 e 54)

A linguagem do conto é prática e não cansativa para quem está lendo ou ouvindo, precisa ser de fácil compreensão e jamais carregada de termos que causam dificuldade no entendimento, isso é de suma importância no contexto da mediação literária na primeira infância, pois as crianças provavelmente não irão se interessar por leituras carregadas de palavras difíceis.

Partindo para o estímulo da imaginação e sentimentos, é importante resgatar alguns contos e evidenciar o quanto eles podem ativar a imaginação dos pequenos. Silva et al. (2012), aborda o fato de que acesso aos contos favorece a aprendizagem em um mundo de imaginação, o que é muito positivo, pois a imaginação pode gerar criatividade nos alunos.

Como exemplo de contos infantis que podem ser utilizados, encontra-se “O Patinho Feio”, “A Lebre e a Tartaruga”, “A Cigarra e a Formiga”, “Pinóquio”, “Os Três Porquinhos”, entre muitos outros. Todos eles, de alguma maneira, fomentam a imaginação das crianças e ainda são capazes de fazê-los refletir sobre algo.

O mediador, cheio de paixão e sensibilidade, será capaz de levar os alunos a imaginarem cada elemento da

história do Patinho Feio, contará acerca de um patinho que nasceu diferente dos iguais, mas depois, descobre-se que ele, na verdade, era um cisne, ao final, a criança é capaz de compreender acerca da responsabilidade de respeitar as diferenças que existem entre as pessoas, além de refletir sobre outros aspectos. Já em “A Lebre e a Tartaruga”, o mediador pode evidenciar a moral da história, que, de maneira geral, consiste em não ser arrogante como a lebre, por possuir características positivas, além disso, ensina a ser persistente, assim como a tartaruga foi em relação ao seu objetivo que era cruzar a linha de chegada.

Por outro lado, em “A Cigarra e a Formiga”, o mediador pode explorar o fato que todo comportamento possui uma consequência, instigando a criança a imaginar que enquanto a formiga trabalhava arduamente para estocar mantimentos, a cigarra, sendo preguiçosa, não fez o mesmo e, quando inverno chegou, não tinha o que se alimentar, ao contrário da formiga.

Da mesma maneira, em “Os Três Porquinhos”, pode ensinar as crianças a ouvir os mais experientes e, principalmente, ensinar sobre o valor de fazer algo bem feito, pois os porquinhos mais novos queriam brincar e não perder tempo fazendo casas tão trabalhosas, por outro lado, o porquinho mais velho investiu tempo e esforço para fazer realizar um bom trabalho, ainda que por um momento, abdicasse da sua diversão. “Pinóquio” ensina sobre honestidade e sobre tentar fazer o que é certo após

cometer um erro, evidenciando que sempre existe um bom caminho a ser seguido.

O intuito de apresentar alguns contos e características breves acerca deles é justamente para mostrar o quanto a imaginação dos alunos da primeira infância pode ser estimulada através dos animais e bonecos que falam, coisas que no mundo real não acontecem, e, não somente isso, mas à medida que vão tomando conhecimento do mundo literário dos contos, diversos sentimentos podem ser gerados em cada uma das crianças, como o perdão, o senso de justiça, a coragem, perseverança, determinação, arrependimento, conhecimento do que é certo e errado, etc.

Com relação a contribuir com a formação da identidade dos alunos, é interessante ter em mente que a moral de cada conto tem a intenção de ensinar algo ao leitor, sobre o que é certo e errado, sobre bons comportamentos e etc., como prova disso, Da Silva *et. al* afirma que “mais do que isso: a fantasia ajuda a formar a personalidade dos indivíduos, através da interiorização dos valores que estão explícitos ou implícitos nas histórias infantis.” (2012, p.7)

Durante a mediação da leitura, a criança, certamente, terá sua própria percepção quanto ao enredo da história contada, terá seus próprios pensamentos críticos acerca do desenrolar das ações e também sobre como os personagens se portam e, os sentimentos gerados a partir disso, contribuem com a formação da identidade, da personalidade, pois os contos não tratam simplesmente de

aspectos fictícios, mas de questões que fazem parte da vida do ser humano, dessa forma, a partir daí, o interior dos pequenos começa a ser consolidado.

Por fim, vale retomar a extrema relevância da literatura para as crianças, Candido (2011, p. 177) afirma que “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.” Isso evidencia o valor da literatura não apenas como capaz de fortalecer o cognitivo das crianças, mas também de desenvolver os aspectos afetivos.

Logo, nota-se que o uso de contos em sala de aula pode ser benéfico para o processo de mediação literária, visto que os textos desse gênero instigam a atenção, possuem certa facilidade de compreensão, devido aspectos como linguagem simples e as ações acontecerem em torno de algo específico, os contos também estimulam a imaginação e os sentimentos das crianças e contribuem de forma positiva na formação da personalidade das crianças, favorecendo não só o intelectual, mas contribuindo para a formação de valores e firmando o lado afetivo de cada criança.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COSSON, R. A Prática da Leitura Literária na Escola: Mediação ou Ensino? Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/3735/3153>>. Acesso em 19 de nov. de 2024.

DA SILVA, M. *et al.* A importância dos contos de fadas na Educação Infantil. *In: Fórum Internacional de Pedagogia*, 4, 2012, Parnaíba. **Anais**. Parnaíba: Editora Realize, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/5e5468d712b760f00aa4c978d7c_f43ed_479.pdf>. Acesso em 14 de nov. de 2024.

DEARRUDA, M. *et al.* **A Mediação de leitura literária no Ciclo da Alfabetização: um estudo a partir dos direitos de aprendizagem previstos no PNAIC**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39399/2406246/ARRUDA%3B+FIDELIS%3B+ROSA+-+2015.1.pdf/22200508-6ef9-4032-8968-05d0f81191ef>>. Acesso em 10 de nov. de 2024. Moisés, Massaud. **A criação literária: prosa 1**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CORPO E LINGUAGEM: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IZANAMI CESAR LINHARES MARTINS

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre as formas de aprendizado na infância, os métodos pedagógicos e as cartilhas utilizadas nas escolas, que, cada vez mais, se tornam mecânicas e distantes de uma experiência real para a criança. Esses métodos muitas vezes resultam na descentralização do corpo, que se movimenta cada vez menos, e em um exercício de concentração que, muitas vezes, não gera resultados nem mesmo para um adulto. Surge então um ciclo no qual o corpo para, a mente não consegue se concentrar, e o impulso de movimentá-lo se manifesta, seja em caminhar sem propósito no espaço escolar, seja em falar. O corpo também fala.

Neste contexto, levanta-se a questão de como o brincar tem sido progressivamente afastado das salas de aula — espaços nos quais as crianças passam mais tempo do que em suas próprias casas. A importância do

brincar para o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico das crianças é fundamental, especialmente quando aliado à junção de corpo e linguagem. O brincar, quando realizado com intencionalidade, pode ser uma poderosa ferramenta para esse processo de aprendizagem. Ao educador cabe trazer mais de vivência cultural e inseri-la na prática pedagógica, como ocorre em escolas situadas em comunidades indígenas, compartilhando experiências que sejam significativas para as crianças daquele local.

É sabido que, muitas vezes, os desafios enfrentados pela educadora em sala de aula superam seus próprios recursos. Entre os obstáculos mais comuns estão a escassez de recursos e a falta de apoio adequado para a realização das atividades. Contudo, é possível propor alternativas, como brincadeiras que promovem uma espécie de “desemparedamento”, até mesmo dentro das paredes da sala de aula. Nada encanta mais uma criança do que a liberdade para exercitar a imaginação: a vassoura que se transforma em cavalo, o lençol que se torna um fantasma prestes a desaparecer, ou até mesmo o uso de flores e galhos na construção de atividades criativas. Ouvir as crianças e dar espaço à sua enorme capacidade criativa, especialmente quando se sentem livres, é fundamental para o desenvolvimento de suas potencialidades.

DESENVOLVIMENTO

Quando se discute brincadeiras em contexto escolar, quase sempre começa-se pelas salas de aula, daquele ambiente em que crianças levam um tempo significativo de suas vidas inseridas, vivenciando socialmente e se desenvolvendo. No entanto, quantos desses ambientes estão realmente preparados para acolhê-las? E até que ponto as crianças da educação infantil estão, de fato, participando dessas experiências de forma significativa?

Na obra intitulada “Encontros e encantamentos na educação infantil”, professoras regentes e estagiárias se unem para demonstrar em sala de aula, como se dá o funcionamento dessa junção articulada de corpo e aprendizado. Dentre os diversos relatos vivenciados e narrados, mais precisamente no quarto capítulo do livro, a autora Sara Duarte Souto Maior faz uma sutil analogia com o título “O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da educação infantil”. No decorrer do capítulo ela narra, ainda em meados dos anos noventa, como foi a vivência com crianças na realização de experiências que foram preparadas e planejadas intencionalmente para elas. Após a realização da primeira atividade, a autora avalia sobre não ter obtido o alcance que desejava. Contudo, quando passa a aproximar-se do encerramento do capítulo, ela passa a refletir sobre esses

dois momentos, trazendo, por fim, uma menção ao “mapa do tesouro” que trouxe em seu título.

O que posso dizer? Que, na maioria das vezes, esse mapa dá noção do caminho, mas que nem sempre ele nos leva até lá. E o que podemos considerar o “caminho certo?” Estamos em busca do previsível ou da aventura? Do caminho asfaltado que nos leva à praia de sempre ou da trilha que revela uma linda cachoeira, sem nome, mas infinitamente mais interessante e misteriosa? (SOUTO MAIOR, Sara Duarte, 2000, p. 79.)

Mas afinal de qual brincar refere-se quando existe essa defesa de experiência, especialmente no ambiente de sala de aula? Brincadeiras sentadas em roda? Cantigas? Jogos? Atividades livres para preenchimento de tempo? Sem afastar o comprometimento educacional, a questão central que ainda mais persiste é: como adaptar as brincadeiras para o ambiente escolar de forma intencional e significativa? A partir da vivência sociocultural que envolve o espaço da própria instituição, muito distante da disposição vasta de materiais, surgem possibilidades para a prática pedagógica, incluindo a própria criança como principal participante, ou seja, como protagonista. É fundamental considerar suas opiniões no planejamento de práticas para elas, promovendo experiências que estimulem e trabalhem corpo e mente, uma vez que ao brincar, a criança se movimenta e também aprende. Essa prática

da brincadeira torna-se essencial para o processo do seu desenvolvimento integral, incluindo aspectos sociais no ambiente coletivo que participa.

Nesse contexto, o envolvimento ativo das crianças pode ser evidenciado em atividades simples, mas repletas de intencionalidade. Por exemplo, ao levá-los a um espaço aberto da instituição escolar, delimitar ali um pequeno local com diferentes cones e cores, sugerir que segurem uma bolinha em suas mãos e que os peça para seguir aquele pequeno circuito, sem que aquela bolinha caia, abre-se para a criança um mundo, onde trabalha-se a imaginação, memorização e socialização. Elas torcem pelos colegas, compartilham o momento e desenvolvem habilidades como coordenação motora e processamento de novas informações. O corpo como linguagem, para além da brincadeira, quando trabalhado intencionalmente para fins de aprendizado, pode servir de importante aliado ao educador e, para a criança, uma fonte adicional de motivação no ambiente escolar.

Quando brincamos, conectamos a realidade com os nossos desejos, sonhos, fantasias e ressignificamos situações diversas que compõem a cultura na qual estamos imersos, dando a ela novos tons e infinitas possibilidades de devir. Recompomos dores e prazeres (des) a(f)ando-os com sentidos outros, diferentes dos presentes em nosso cotidiano.(PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2021, p. 1.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, destaca-se a importância do brincar como elemento central na educação infantil, especialmente nos contextos atuais, onde há uma banalização desse conceito e sua aplicação prática em ambiente escolar têm se tornado cada vez menos frequente e limitado. Muitas vezes, equivocadamente, associa-se o brincar à ausência de uma educação com aprendizado, o que, quando aplicado corretamente, não acontece na vivência da experiência.

Quando bem planejadas e trabalhadas pelo educador, as experiências podem servir como estímulos valiosos no processo de aprendizagem. Brincadeiras que envolvam o corpo, elementos da natureza e o contato com espaços externos permitem que as crianças explorem e conheçam melhor o meio que as rodeia. Atividades que incentivem a reflexão além das paredes da sala de aula, quando possível, utilizando a imaginação dos pequenos, como tapetes sensoriais feitos com elementos do cotidiano, histórias interativas e o cuidado com a entonação ao narrá-las, formam um conjunto de estímulos que contribuem até mesmo para a autonomia infantil. A brincadeira serve de grande aprendizagem para a criança, é através dela que acontece o envolvimento social com outros de sua idade, estímulo da comunicação, os primeiros contatos com texturas, cores, letras, números e tantos outros. Para além

disso, faz-se importante mencionar que essa garantia do brincar é expressa também na Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1959.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989, enfatiza: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.” (Agência Senado, 2016.)

Um exemplo a pensar, é a criança falante da sala que, ao avistar uma abelha voando do lado de fora pela janela de vidro, descreve-a para os colegas, despertando curiosidade e agitação entre todos. Nesse cenário, imagine que, no dia seguinte, a educadora leve uma abelha de pelúcia para a sala, usando-a como recurso em uma história interativa. Podendo apresentar flores, muitas vezes levadas pela própria criança e explicar a dinâmica de vida das abelhas, promovendo o desemparedamento mesmo dentro das paredes da sala de aula.

Por fim, é essencial que educadores e futuros educadores mantenham aberta a discussão acerca do brincar, reconhecendo-o como uma prática de existência e resistência. A criança aprende por meio da intencionalidade

presente nas experiências proporcionadas a ela. É a partir dessas vivências que alcança um desenvolvimento mais pleno, embora esse processo, cada vez mais, seja negligenciado ou desvalorizado, apesar de ser inerente à infância, à criança.

REFERÊNCIAS

OSTETTO, Luciana E. (org.) Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Currículo da Educação Infantil. *Brincar Educação Infantil: diretrizes e reflexões*. Campinas, SP, 2021.

SENADO FEDERAL. Brincar é um direito garantido pela ONU e pela Constituição Brasileira. Senado Notícias, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/criancas-que-brincam-sao-mais-saudaveis-garantem-especialistas/brincar-e-um-direito-garantido-pela-onu-e-pela-constituicao-brasileira>. Acesso em: 17 nov. 2024.

NARRATIVAS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucas Cunha Santos

INTRODUÇÃO

O período em que as crianças estão inseridas na educação infantil é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas delas. Nessa fase, os pequenos exploram o mundo por meio da linguagem, da interação social e das histórias que ouvem ou criam. As narrativas, portanto, têm um papel destacado, conectando as crianças ao universo simbólico e fomentando sua imaginação, expressão e relações interpessoais.

A comunicação social, especialmente em sua relação com o jornalismo, oferece ferramentas eficazes para criar narrativas que envolvem e educam. Elementos como a construção de histórias cativantes, o uso de linguagens apropriadas e a adaptação para públicos diversos são comuns no jornalismo e podem ser aplicados à educação infantil com grande sucesso.

Este ensaio examina como as narrativas e a contação de histórias podem ser usadas como estratégias comunicativas que contribuem para o desenvolvimento infantil. A abordagem interdisciplinar explora como a comunicação social pode criar narrativas inclusivas e criativas, enriquecendo o ambiente educacional e promovendo uma formação cidadã desde os primeiros anos escolares.

COMUNICAÇÃO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

As narrativas desempenham um papel muito importante no desenvolvimento simbólico das crianças. Lev Vygotsky (1991), enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e cultural e o uso de signos, sendo a linguagem o mediador essencial nesse processo. Na educação infantil, as histórias criadas ou transmitidas pelas crianças ou pelos educadores auxiliam na organização de suas experiências, permitindo que compreendam melhor o mundo à sua volta. As narrativas se tornam uma ponte entre o imaginário e a realidade, estimulando a linguagem, a memória e a capacidade de resolução de problemas. Dessa forma, elas auxiliam no desenvolvimento de competências cognitivas, proporcionando formas de expressão e comunicação para a criança.

Além disso, a prática da contação de histórias pode fortalecer e intensificar a conexão entre educadores e alunos, criando um ambiente seguro para o aprendizado e troca de ideias. Sob a ótica da comunicação social, as narrativas podem ser potencializadas por estratégias jornalísticas. A escolha de temas relevantes e próximos da realidade infantil, além da adaptação das técnicas de storytelling do jornalismo, que consiste em utilizar elementos narrativos para criar histórias envolventes e estruturadas, capazes de capturar a atenção do público e transmitir mensagens de forma mais eficaz, tornam as histórias mais engajantes e conectadas às experiências cotidianas das crianças. Como observa Vygotsky (1991) a interação social e a mediação pela linguagem são as bases para a construção do conhecimento, mostrando que a comunicação entre educador e criança deve ser cuidadosamente estruturada para otimizar o aprendizado.

Ainda segundo Vygotsky, observa-se que o aprendizado não deve ser visto como algo isolado, mas como parte de um processo dinâmico e interdependente com o desenvolvimento. Ele afirma que “o aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso” (VYGOTSKY 1991, pág. 53), destacando a ideia de que

a aprendizagem tem um papel ativo na transformação do desenvolvimento cognitivo.

Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, argumenta que a comunicação é um processo de construção de significados compartilhados, essencial para a integração social. Em sua obra “Teoria da Ação Comunicativa”, Habermas (1987) defende que a comunicação é o processo de construção de um entendimento comum, fundamentado no consenso e na convivência em um espaço público. No contexto da educação infantil, isso se traduz em práticas narrativas que reconhecem e valorizam a diversidade cultural e social das crianças. A contação de histórias, por exemplo, pode incluir elementos da realidade local, refletindo as vivências comunitárias, com a possibilidade de ampliar o repertório cultural das crianças, e, também criar um senso de pertencimento, ao valorizar suas origens e perspectivas.

A mediação dos educadores, nesse processo, também é muito importante. Ao adotar práticas comunicativas baseadas no diálogo e na escuta ativa, os professores ajudam a construir um ambiente inclusivo, onde cada criança é respeitada e encorajada a se expressar. A contribuição da comunicação social aqui se torna evidente: como os jornalistas, que têm o compromisso de ouvir e estruturar suas narrativas a partir de diferentes pontos de vista, os educadores devem organizar as experiências pedagógicas de forma que reflitam as múltiplas perspectivas de suas turmas.

O JORNALISMO COMO INSPIRAÇÃO PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Para Freire (1967), a educação não deve ser um processo mecânico ou alienante, mas sim um espaço de transformação e liberação. Como ele defende a “Educação como Prática da Liberdade”, a educação deve ajudar os alunos a desenvolverem seu pensamento crítico, o que envolve o estímulo à criatividade e à imaginação. A aprendizagem criativa permite que o aluno se aproprie do conhecimento e o reconstrua de acordo com sua própria visão do mundo, num processo contínuo de reflexão e ação.

Jesús Martín-Barbero, antropólogo e filósofo colombiano, sempre muito citado nas disciplinas dos cursos de comunicação, ao tratar da comunicação como um processo de mediação cultural, observa que ela vai além da simples troca de informações, funcionando como um meio de “transformação cultural e social”. Na educação infantil, isso implica que as narrativas não devem ser vistas apenas como histórias para entreter, mas como ferramentas fundamentais que ajudam a moldar o imaginário das crianças, estimulando sua criatividade e aprendizagem. Quando as crianças participam ativamente da criação de uma história, elas não apenas expressam suas ideias, mas também aprendem a ouvir e respeitar o ponto de vista do

outro. Jesús Martín-Barbero (1997) também defende que a comunicação constrói e reconstrói a realidade, pois o seu papel é interligar mundos simbólicos diversos.

O uso de diversas linguagens, como o teatro, ilustrações e meios audiovisuais, pode potencializar as práticas narrativas. De acordo com José Moran (2000), que foi professor de Comunicação na Universidade de São Paulo (USP), as novas tecnologias ampliam os horizontes pedagógicos ao oferecer diversas possibilidades para a comunicação e a aprendizagem. Moran é educador e pesquisador, especializado em metodologias ativas, modelos flexíveis e tecnologias digitais na educação. Foi um dos fundadores do Projeto Escola do Futuro da USP e implantou programas de Ensino Híbrido e Educação a Distância. É autor de livros como *A educação que desejamos* e *Metodologias Ativas de Bolso*, além de coautor de várias outras obras sobre educação e novas tecnologias.

A incorporação de recursos audiovisuais e digitais na educação infantil oferece estímulos sensoriais adicionais, enriquecendo o processo de aprendizagem das crianças e permitindo que elas se envolvam com as histórias de formas mais interativas.

O jornalismo, com sua capacidade de estruturar informações de maneira clara e envolvente, oferece ferramentas úteis para educadores ao criar narrativas impactantes. A técnica jornalística da pirâmide invertida,

que coloca as informações mais relevantes no início da narrativa, pode ser adaptada para manter a atenção das crianças. Além disso, a prática jornalística de explorar diferentes fontes e ângulos pode ser usada para criar histórias que reflitam a pluralidade de experiências infantis.

Na TVUFMA, uma emissora pública da Universidade Federal do Maranhão, a contação de histórias se alinha a um modelo jornalístico mais humanizado e educativo. A emissora, que não tem tanto foco em matérias factuais, mas sim em conteúdo educativo e narrativas mais detalhadas, permite que seus repórteres mergulhem nas histórias de maneira mais profunda. Eles não se limitam somente a relatar os fatos, mas também conseguem passear pelas narrativas, dando ênfase às experiências, sentimentos e perspectivas dos envolvidos. Essa abordagem, típica do jornalismo mais reflexivo e educativo, é um excelente exemplo de como as técnicas de storytelling podem ser aplicadas em contextos que buscam sensibilizar e educar, criando um vínculo mais forte com a audiência.

Como observa Stuart Hall, ao tratar da codificação e decodificação das mensagens, o significado de uma narrativa pode variar dependendo do contexto e das vivências do público. No caso da TV UFMA, a adaptação das histórias para o contexto educativo e inclusivo permite que as crianças, assim como os espectadores em geral, se sintam mais conectadas e representadas nas narrativas

contadas. Esse foco em histórias mais envolventes e menos factuais é um exemplo claro de como a comunicação pode ser usada para promover uma compreensão mais profunda e engajante dos temas tratados, seja no jornalismo ou na educação infantil.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, exploramos como as narrativas e a contação de histórias, quando conectadas ao jornalismo, têm o poder de transformar a educação infantil. As histórias não são apenas passagens de texto ou simples entretenimento; elas são pontes que conectam o imaginário das crianças ao mundo ao seu redor, estimulando a criatividade, a empatia e o pensamento crítico. A comunicação, no campo do jornalismo, oferece ferramentas valiosas para que essas histórias ganhem vida, sendo moldadas de forma envolvente e educativa, sem perder a essência da aprendizagem.

Na TV UFMA, vemos um exemplo inspirador de como o jornalismo pode fugir do padrão factual e se tornar uma forma de contar histórias que tocam, emocionam e educam. Na emissora, os repórteres não apenas relatam o que aconteceu, mas mergulham nas narrativas, explorando as emoções, as perspectivas e as experiências das pessoas, criando um elo entre a história e o espectador. Essa

abordagem humana, que vai além da simples transmissão de dados, mostra como o storytelling pode ser uma ferramenta poderosa para a educação.

Em suma, a contação de histórias, apoiada pela comunicação social, tem o potencial de moldar o futuro das crianças, formando cidadãos mais conscientes e empáticos. Quando as histórias são contadas com propósito, elas vão além das palavras, transformando a maneira como aprendemos, como nos relacionamos e como vemos o mundo. Ao integrar essas práticas nas salas de aula, e até mesmo nos meios de comunicação como a TV UFMA, estamos não apenas educando, mas também criando um espaço onde as crianças podem sonhar, questionar e crescer, com as narrativas como aliadas na construção de um futuro mais rico e conectado.

REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: Comunicação, Cultura e Hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

HALL, Stuart. **Codificação e Decodificação no Discurso Televisivo**. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies, 1973.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

CULTURA POPULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESGATANDO BRINCADEIRAS E CANTIGAS TRADICIONAIS

GIULIA DE ARAUJO FREULON

INTRODUÇÃO

A ludicidade é uma atividade intrinsecamente ligada à educação infantil, sendo essencial para o desenvolvimento das crianças. As brincadeiras compreendem jogos, cantigas, atividades físicas, brincadeiras com palavras, entre outras atividades. A partir disso, é possível afirmar que essas atividades lúdicas participam ativamente no aperfeiçoamento físico, cognitivo, emocional e social infantojuvenil. Ao brincar, as crianças desvendam sobre a cultura em que estão inseridas, questionando regras e papéis sociais (FREITAG, 2012, p. 07). Esse processo permite que elas desenvolvam sua autonomia e ampliem sua percepção sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

O ato de brincar está profundamente ligado à cultura, haja vista que as brincadeiras refletem os valores, tradições e práticas de uma comunidade. Através dos passatempos infantis, as crianças entram em contato com histórias,

conhecimentos e cantos populares que fazem parte da sua realidade social. Segundo Lobo (2013), embora existam diferentes culturas, o significado do brincar permanece o mesmo: se descobrir. Esse autoconhecimento é refletido desde à infância até a fase adulta, onde muitos saberes populares são aprendidos nas atividades lúdicas passadas de geração em geração. Nessa perspectiva, Kishimoto afirma que: “A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma”. (KISHIMOTO, 1993).

Ademais, as cantigas populares são expressões culturais que refletem a identidade de um povo. Essas músicas têm uma grande carga lúdica e educativa, sendo cantadas em rodas e celebrações. Muitas dessas cantigas possuem movimentos corporais associados que estimulam o desenvolvimento motor e o senso de coletividade. Somado a isso, elas carregam histórias, valores e ensinamentos importantes para a construção de princípios e regras para as crianças.

Desse modo, por meio do brincar, as crianças não apenas se divertem, mas também exploram sua identidade, desenvolvem habilidades cognitivas e sociais e se conectam com a sua cultura. Além disso, as cantigas, reforçam esse

processo ao transmitir valores e tradições de forma lúdica e envolvente. (GONCALVES, 2018).

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E CANTIGAS NA FORMAÇÃO INFANTIL

No passado, o conhecimento e os jogos que eram aprendidos com os mais velhos possuíam um valor muito grande. Com o passar do tempo, porém, as formas de brincar e os brinquedos também foram alterados. Na atualidade, as indústrias fabricam brinquedos em massa para o mercado global, ao passo que antigamente eram feitos manualmente por pais e avós. Além disto, com o avanço da ciência e tecnologia, as brincadeiras tradicionais vão se perdendo, não reduzindo apenas o ato de brincar, mas também toda transferência cultural que estas práticas envolviam.

A criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura, para conhecer os objetivos em seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos, para desenvolver a linguagem e a narrativa, para trabalhar com o imaginário, para conhecer os eventos e fenômenos que ocorrem a sua volta. (KISHIMOTO, 1994, p.19).

A afirmação de Kishimoto sugere que o brincar é uma das chaves do desenvolvimento da criança, porque é pelo brincar que a criança conhece a si mesma e os outros em suas relações, no explorar de papéis e sentimentos, internalizando as normas sociais e culturais, interagindo, respeitando os turnos, compartilhando, adquirindo habilidades de linguagem e de comunicação na narrativa que tece e no diálogo que cria.

A prática das cantigas é comum em todo Brasil e, inclusive, faz parte do folclore brasileiro. As brincadeiras geralmente são em rodas, sendo que, de mãos dadas, as crianças e os adultos cantam e dançam os ritmos e as coreografias. Essas cantigas, também chamadas de cirandas, contribuem para a formação da criança fisicamente e intelectualmente, abrangendo, principalmente, o equilíbrio (AMARAL, 2022).

A tradição das cantigas, como destaca Amaral, tem um caráter fundamental no folclore nacional, sendo transmitida por gerações, e refletindo a diversidade cultural do país, já que as cantigas, que costumam ser cantadas em rodas de crianças e de adultos, com movimentos corporais e coreografias envolvidas, têm a função de divertir e, além disto, de ajudar no desenvolvimento físico e intelectual da criança. Durante as cirandas as crianças exercitam a coordenação motora, o equilíbrio e a consciência de seu

corpo, realizando passos e gestos, acompanhados pelos ritmos e melodias. Com a execução das brincadeiras, a interação social, presente nas brincadeiras, ainda representa o fortalecimento do “trabalho em grupo”, caráter que contribui para que a criança aprenda a respeitar turnos e a dividir, elementos básicos do processo da socialização.

A crescente influência do consumismo levou, muitas vezes, as crianças a receber, como presente, produtos materiais como roupas, acessórios e equipamentos eletrônicos, que, embora atraentes, não favorecem o mesmo aprendizado lúdico e social que os brinquedos antigos proporcionavam, criando um lapso no tempo de lazer pela brincadeira. Muitas crianças têm muitas responsabilidades, o que resulta em redução do tempo para o brincar. Sucessivas obrigações, pressões por produtividade e por aprendizado de alto desempenho, além de problemas como estresse, ansiedade, sedentarismo, são algumas das consequências disso, uma vez que as brincadeiras que promovem a interação e o movimento físico foram substituídas por atividades mais solitárias ou sedentárias. (RODRIGUES; ABRÃO, 2018).

Quem vai ao jogo leva, para jogar, as coisas que já possui que pertencem ao seu campo de conhecimento, que já foram aprendidas anteriormente em procedimentos de adaptação, de suprimento de necessidades objetivas. (FREIRE, 2002, p.119).

Conforme observado por Freire, não existem aprendizados e conhecimentos que surgem do nada, eles são consequência de processos anteriores de adaptação. Participando dessas brincadeiras, as crianças levam com elas seu saber cultural que foi transmitido por membros da comunidade, um saber que foi feito e adquirido ao longo do tempo em interações e nas adaptações ao seu meio. As brincadeiras tradicionais, como as cantigas e cirandas, por exemplo, são um dos meios pelo qual os valores culturais, as normas sociais e as práticas são legadas de uma geração para outra, constituindo uma continuidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, conforme foi demonstrado, as brincadeiras e as cantigas constituem pilares centrais da educação infantil, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças, pois propiciam às crianças a perspectiva do que são as normas sociais, os papéis e os valores culturais, de acordo com sua comunidade. Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem as habilidades que necessitarão, tais como: a solução de problemas, a comunicação e a cooperação. Juntamente às cantigas, estas contribuem para este processo de formação cultural e histórica, fazendo com que as crianças construam uma identidade cultural que compartilham com outros.

No entanto, com a crescente globalização ocorrendo e a velocidade com que a tecnologia avança, muitas dessas formas lúdicas estão de fato se esquecendo. A pressão do consumismo, aliada à pressa do atual crescimento social e da produtividade, limita o tempo dedicado ao brincar tradicional, comprometendo o estado emocional e físico da criança.

Assim, de modo a garantir o resgate e a valorização das práticas lúdicas tradicionais e das cantigas, faz-se necessário promover um ambiente equilibrado, onde possa haver maior tempo para o brincar livre e participação nas atividades culturais para as crianças, de modo que o seu desenvolvimento se realize em todas as suas potencialidades. O brincar, de fato, não pode ser considerado somente uma atividade de lazer, mas sim, um meio rico de aprendizagem e crescimento. As cantigas e brincadeiras devem ser compreendidas como instrumentos valiosos na formação de identidades fortes, saudáveis e culturalmente esclarecidas. Mantendo essa estrutura tradicional, podemos garantir que as gerações futuras tenham acesso à educação rica, diversificada e integral, mantendo a cultura viva e possibilitando às crianças o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Thifany; ALMEIDA, Cynthia Adriane. **A importância das cantigas de roda na educação física infantil**: revisão de literatura. 2022. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário Internacional (UNINTER), 2022.

FREIRE, João Batista. **O Jogo**: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FREITAG, Maria Eva Climaco Varela. **O brincar na educação infantil**. 2012. Artigo submetido ao Curso de Especialização em Educação Infantil para a obtenção do Grau de Especialista em Educação Infantil, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GONCALVES, Martha; VINHA, Marina. **Cantigas de roda e brincadeiras cantadas**: o lúdico e sua contribuição para educação infantil. Horizontes - Revista de Educação, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 73–85, 2018

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais Infantil**: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes 1993.

LOBO, C.J. A importância do brincar na educação infantil para crianças de 3 a 4 anos. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, SP, p.12-76, 2013.

RODRIGUES, D. B.; ABRÃO R. K. Habilidades e Competências do Professor de Educação Física. Lecturas Educación Física y Deportes. Buenos Aires, v. 162, p. 1-8, 2011.

A LINGUAGEM TEATRAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO LEEI- MARANHÃO (2024-2025)

Marineide Câmara Silva

INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Infantil tem sido, ao longo das últimas décadas, tema das políticas públicas e de debates acadêmicos no Brasil. O reconhecimento da importância dessa etapa da educação básica, como momento decisivo para o desenvolvimento integral das crianças, exigiu a criação de propostas formativas que dialogassem com os direitos de aprendizagem e com as especificidades da infância. Neste contexto, o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), integrante do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), surge como uma resposta às demandas por uma formação continuada de qualidade para os profissionais da Educação Infantil em todo o território nacional.

No Maranhão, o LEEI foi implementado por meio de uma rede de formadores estaduais, composta por docentes de diferentes áreas de conhecimento, vinculados à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e à Secretaria

de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA) que estudaram e planejaram as formações destinadas aos formadores municipais organizados em polos, que por sua vez, aplicaram tal formação aos professores da Educação Infantil, nos municípios maranhenses. A experiência relatada neste artigo insere-se nesse cenário, trazendo minha participação como docente da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Bacanga, em São Luís, na equipe de formadores estaduais, em um programa geralmente voltado para especialistas em Educação, Alfabetização e Linguagem.

A inserção de uma professora de Teatro em uma formação cujo foco é a cultura escrita na Educação Infantil provocou reflexões sobre o papel das linguagens artísticas nos processos de aprendizagem e de constituição de sentidos na infância. A ausência histórica de docentes de teatro na educação infantil, tanto nos quadros de professores da rede quanto nos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçou o desafio de construir uma intervenção formativa que valorizasse a linguagem teatral como uma aliada nos processos de mediação da cultura escrita.

Essa lacuna, entretanto, foi percebida como uma oportunidade para explorar novas formas de práticas sociais para a leitura e escrita a serem desenvolvidas com

docentes, no caso, formadores municipais²⁴, que atuaram diretamente com os professores da Educação Infantil. Considerando a perspectiva discursivo-dialógica que fundamenta o LEEI, a linguagem teatral foi incorporada como estratégia para promover a expressão oral, a escuta atenta, a construção de narrativas e a interação entre os sujeitos da aprendizagem. O corpo, a voz, o movimento e o jogo de expressão corporal tornaram-se recursos pedagógicos que ampliaram as possibilidades de atuação das formadoras municipais junto às crianças.

A experiência ocorreu com o polo de Imperatriz-MA, nos anos de 2024 e 2025 e permitiu a elaboração e a aplicação de um jogo de expressão corporal e uma oficina de teatro de sombras que buscaram integrar os campos de experiência da BNCC, sobretudo aqueles relacionados ao “Eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. As ações formativas foram pautadas no entendimento de que a cultura escrita, enquanto prática social e cultural, pode ser mediada por diferentes linguagens, sendo a teatral uma delas.

O objetivo deste artigo, portanto, é relatar e analisar essa experiência formativa, destacando os caminhos

24 A denominação “formadores municipais” refere-se aos participantes da formação que, ao longo do texto, também são mencionados como “cursistas”. Portanto, ambas as expressões aparecem e se alternam no decorrer do artigo para designar o mesmo grupo de profissionais

percorridos para integrar a linguagem teatral ao curso LEEI e refletindo sobre a inserção na formação das docentes da Educação Infantil. A partir dessa análise, busquei contribuir com o campo da formação de professores, trazendo elementos que reforcem a importância da interdisciplinaridade, da ludicidade e da valorização das múltiplas linguagens na construção de práticas pedagógicas diversificadas e alinhadas às especificidades da infância.

REFERENCIAL TEÓRICO

CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A cultura escrita na Educação Infantil é compreendida como um processo social e histórico que integra diferentes formas de interação das crianças com os múltiplos portadores de texto, gêneros discursivos e práticas comunicativas que circulam socialmente. Mais do que um conjunto de habilidades técnicas de leitura e escrita, a cultura escrita é vivenciada pelas crianças como uma experiência significativa, que envolve escuta, produção de sentido, autoria e participação em práticas sociais reais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem que a inserção das crianças na cultura escrita deve ocorrer de forma respeitosa, sensível e vinculada aos seus contextos sociais e culturais.

No âmbito do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), a cultura escrita é apresentada como um direito das crianças e uma responsabilidade ética e pedagógica dos professores. Os materiais que compõem a Coleção LEEI, especialmente os Cadernos 0, 1, 2 e 3²⁵, apontam que as crianças devem ter acesso a diferentes gêneros textuais, participar de situações reais de leitura e escrita e vivenciar a linguagem como um instrumento de interação e produção de sentidos. Assim, práticas como a escuta de histórias, a produção de listas, a leitura de imagens e a participação em rodas de conversa são compreendidas como experiências de inserção na cultura escrita.

O LEEI propõe que as experiências com a cultura escrita na Educação Infantil aconteçam de forma integrada aos campos de experiência previstos na BNCC, tais como “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “O eu, o outro e o nós”. Essa abordagem reforça a ideia de que a aprendizagem da linguagem escrita deve ser vivida pelas crianças como um processo prazeroso, contextualizado e carregado de significado.

Além disso, a proposta do LEEI se distingue dos modelos tradicionais e reducionistas de ensino da escrita, que muitas vezes privilegiam o ensino mecânico das letras,

25 Caderno 1: Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender. Caderno 2: Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem. Caderno 3: Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações

sílabas e palavras descontextualizadas. Ao contrário, o programa valoriza o papel ativo da criança na construção de hipóteses sobre a linguagem escrita e na produção de significados, reconhecendo a infância como um tempo de autoria, descoberta e experimentação.

No contexto da formação continuada das professoras da Educação Infantil, compreender a cultura escrita nessa perspectiva ampliada significa oferecer subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem a criação de ambientes ricos em textos, interações e possibilidades de leitura e escrita. Essa visão amplia o repertório das docentes, permitindo que suas práticas pedagógicas sejam mais ricas, plurais e integradas às necessidades e interesses das crianças.

O diálogo entre a cultura escrita e outras linguagens, como a linguagem teatral, reforça o compromisso com a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos. A valorização de múltiplas linguagens, especialmente na Educação Infantil, é um caminho para garantir o direito das crianças de vivenciar práticas culturais significativas e diversificadas desde os primeiros anos de escolarização.

LINGUAGEM TEATRAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem teatral, por sua natureza expressiva, simbólica e lúdica, apresenta grande potencial para

contribuir com os processos educativos na Educação Infantil. O teatro, enquanto linguagem artística, possibilita que as crianças vivenciem experiências de criação, expressão corporal, escuta, imaginação e narrativa, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral nessa etapa da vida escolar. Na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o teatro se articula diretamente aos eixos estruturantes da prática pedagógica: as interações e a brincadeira.

Ao explorar elementos como o corpo, a voz, o espaço e o tempo cênico, a linguagem teatral amplia as formas de comunicação e de construção de sentidos pelas crianças. Conforme apontam Borrvalho (2020) e Oliveira (2023), o Teatro de Animação e, no caso da categoria, teatro de sombras, é um recurso que favorece não apenas a expressão artística, mas também o desenvolvimento da linguagem oral e da escuta atenta, ambos essenciais para a inserção das crianças na cultura escrita.

A incorporação do teatro nas práticas pedagógicas da Educação Infantil propicia o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do protagonismo infantil. Ao participar de narrativas corporais e encenações, as crianças têm a oportunidade de assumir diferentes papéis, reorganizar experiências do cotidiano e criar novas formas de representar o mundo ao seu redor. Essas experiências, quando integradas a propostas de mediação da cultura escrita, podem enriquecer o processo educativo.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

A formação continuada de professores da Educação Infantil é reconhecida como um dos instrumentos para a qualificação das práticas pedagógicas. O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), representa uma dessas iniciativas, concebido para oferecer aos docentes possibilidades de reflexão, estudo e reconstrução de suas práticas a partir de concepções atualizadas sobre infância, linguagem e cultura escrita.

Uma das principais diretrizes que orientam a formação continuada no LEEI é a valorização da interdisciplinaridade. Ao reconhecer que as crianças aprendem de forma integrada e por meio de múltiplas linguagens, o curso propõe que as professoras ampliem seus repertórios pedagógicos, estabelecendo conexões entre diferentes campos de saber. A proposta de integrar a linguagem teatral à formação voltada para a cultura escrita, como relatado neste artigo, é um exemplo de como a interdisciplinaridade pode enriquecer os processos formativos.

Essa integração entre teatro e cultura escrita exige do formador uma postura de pesquisador e de mediador sensível às necessidades das docentes em formação. Mais do que apresentar técnicas específicas, a formação busca

provocar a reflexão sobre as intencionalidades pedagógicas das atividades propostas, a adequação aos contextos infantis e o respeito às múltiplas formas de expressão das crianças. Nesse sentido, a interdisciplinaridade na formação continuada não se resume à junção de conteúdos, mas se configura como uma abordagem metodológica que articula diferentes saberes, linguagens e práticas em torno de objetivos educativos comuns.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. Pesquisas qualitativas na educação têm se consolidado como instrumentos eficazes para investigar processos, atitudes e práticas em contextos reais, permitindo compreender a complexidade e a subjetividade dos fenômenos escolares (Zanette, 2017). Tal escolha metodológica justifica-se pela necessidade de analisar a experiência de formação continuada realizada no polo de Imperatriz-MA, no âmbito do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), evidenciando como a linguagem teatral foi integrada ao processo formativo das docentes da Educação Infantil.

Nesse sentido, a metodologia adotada valoriza a compreensão dos significados atribuídos pelas formadoras municipais às atividades desenvolvidas, bem como as

interpretações e os sentidos construídos a partir das experiências vivenciadas nos seminários.

As participantes desta experiência foram formadoras municipais, entre docentes que atuam diretamente com a Educação infantil ou ensino fundamental, oriundas de diferentes municípios da região atendida pelo polo de Imperatriz. Essas profissionais participaram de dois seminários presenciais, nos quais foram desenvolvidas oficinas com base em estratégias próprias da linguagem teatral.

Os principais instrumentos utilizados para o registro e análise da experiência foram meu diário de campo, enquanto formadora estadual, as devolutivas orais das cursistas ao final de cada encontro e os registros fotográficos e escritos produzidos durante as atividades. A análise dos dados considerou os relatos das participantes, as observações sistematizadas por mim e as relações estabelecidas com o referencial teórico que fundamenta o LEEI e a prática pedagógica com a linguagem teatral na Educação Infantil.

RELATO DA EXPERIÊNCIA: INTEGRAÇÃO DA LINGUAGEM TEATRAL NAS FORMAÇÕES DO LEEI

SEMINÁRIO I: IDENTIDADE DOCENTE E A EXPRESSIVIDADE CORPORAL

Nos dias 19, 20 e 21 de junho de 2024, ocorreu o primeiro seminário da formação estadual do LEEI

Maranhão, realizado no polo de Imperatriz e teve como foco a temática *Identidade docente na Educação Infantil*. O planejamento desse encontro partiu da compreensão de que, para desenvolver práticas pedagógicas significativas com as crianças, é fundamental que as professoras reflitam sobre sua própria trajetória, suas concepções de infância, de linguagem e de ensino, e reconheçam suas potencialidades expressivas.

No dia 20 de junho de 2024, foi realizada uma atividade formativa voltada às possibilidades do trabalho com a linguagem oral e a linguagem escrita na Educação Infantil. A atividade foi fundamentada no Caderno 1 do LEEI, intitulado *Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender*, visou promover uma reflexão coletiva sobre o que se entende por boas práticas pedagógicas nesse campo educativo.

Intitulada *O que seriam boas práticas na Educação Infantil?*, a dinâmica foi organizada em duas etapas. Inicialmente, os participantes assistiram ao vídeo “*A conquista do nome próprio*”, que apresenta experiências pedagógicas exitosas relacionadas ao processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Em seguida, foi conduzida uma discussão coletiva, com base em perguntas norteadoras que buscavam provocar o pensamento crítico sobre as práticas observadas: *Podemos considerar as atividades propostas como boas práticas? Por quê?*

A atividade teve como objetivo principal instigar os participantes a refletirem, a partir das fontes teóricas estudadas e das experiências compartilhadas, sobre os critérios que caracterizam boas práticas na Educação Infantil, com especial atenção ao trabalho com a linguagem oral e escrita, articulando teoria e prática no cotidiano pedagógico.

Como desdobramento dessa atividade, foi aplicado o jogo *Meu nome é meu corpo, meu corpo é o meu nome*, elaborado por mim, com base em outros jogos de expressão corporal. A proposta teve como objetivo experimentar a identificação do próprio nome por meio das possibilidades corporais em diversas situações, promovendo a valorização da identidade, da expressão e da escuta sensível. O jogo visou contemplar os três campos de experiência da Educação Infantil: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. A atividade foi iniciada com a orientação para que cada formador ou formadora municipal se posicionasse diante de um espelho de corpo inteiro, observando-se com atenção em diferentes planos — alto, médio e baixo — e de diferentes ângulos, de frente e de costas. Nesse momento, conduzi uma reflexão individual, pedindo que os participantes observassem e nomeassem partes do corpo, como cabelo, olhos, pele, boca, nariz, orelhas, mãos e joelhos, de forma semelhante ao que seria realizado com as crianças em sala de aula.

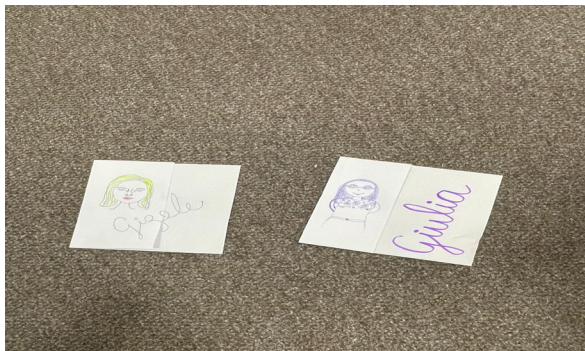
Após essa etapa, solicitei que cada cursista desenhasse, em uma folha de papel, a imagem do próprio corpo, com base nas observações feitas diante do espelho. Os desenhos foram recolhidos, identificados com os nomes de seus autores e fixados ao lado de cada participante no espelho, estabelecendo uma relação direta entre imagem, nome e identidade.

Em seguida, os cursistas foram convidados a olhar para sua imagem refletida no espelho, observar o próprio nome fixado ao lado e repeti-lo oralmente de diferentes formas: com força, com alegria, de forma compassada, em tom baixo, entre outras variações. Cada participante escolheu a maneira que mais gostou de ouvir seu nome e, com base nesse som e intenção, criou um movimento corporal que representasse sua forma de dizer o nome.

Na última etapa da atividade, os participantes formaram um círculo, permanecendo em pé, com o desenho fixado no chão e na frente de cada cursista. Um voluntário deu início ao jogo, dando um passo à frente, dizendo seu nome da maneira escolhida e realizando o movimento correspondente.. Em seguida, o colega à sua direita repetiu o nome e o gesto do primeiro participante e, depois, apresentou seu próprio nome e movimento. O jogo prosseguiu até que o último membro do círculo repetisse os nomes e os movimentos de todos os colegas, encerrando o jogo com um exercício coletivo de memória,

reconhecimento e valorização da identidade de cada participante. Alguns momentos do jogo estão registrados nas imagens 1, 2 e 3.

Imagem 1



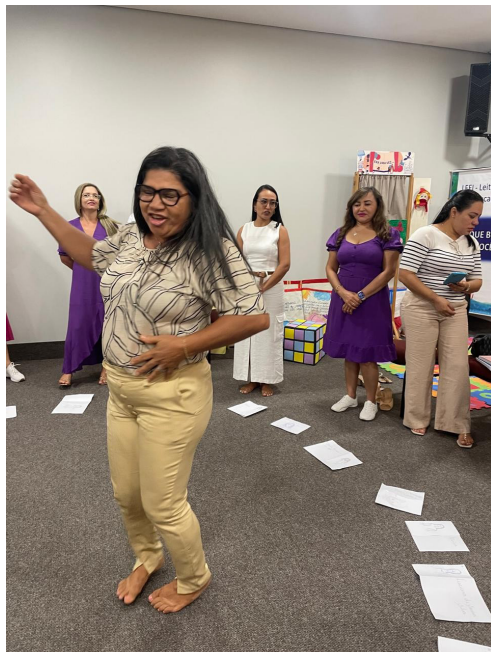
Fonte: Acervo pessoal

Imagem 2



Fonte:Acervo pessoal

Imagem 3



Fonte:Acervo pessoal

O jogo permitiu que as formadoras municipais experimentassem o corpo como um instrumento de comunicação e de construção de sentidos, dialogando diretamente com os conceitos trabalhados no Caderno 1 do LEEI, que enfatiza a importância das práticas discursivas, da oralidade e da construção de sentidos na Educação Infantil.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a escolha do jogo proporcionou uma experiência corporal e simbólica que reforçasse os princípios do LEEI sobre a

centralidade das experiências significativas e das múltiplas linguagens na Educação Infantil, como no depoimento da formadora A²⁶, “O jogo evidenciou como o corpo é um meio potente de expressão e comunicação, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da autoimagem das crianças”.

O depoimento reforça que o jogo contribuiu para ampliar a compreensão dos participantes sobre como o corpo pode ser um aliado na mediação de diferentes práticas pedagógicas, inclusive aquelas relacionadas à cultura escrita.

Ao final do seminário, os cursistas destacaram que a experiência as fez repensar, sobretudo no que diz respeito à escuta, ao acolhimento das histórias individuais e à valorização da expressão corporal como forma legítima de comunicação e construção de conhecimento. Segundo a formadora B, “A dinâmica da roda, com a repetição dos nomes e movimentos dos colegas, promoveu não apenas o reconhecimento do outro, mas também o desenvolvimento da escuta atenta e da memória.”

Dessa forma, a primeira vivência formativa, portanto, marcou o início de um percurso de formação que buscou, ao longo de todo o curso, integrar a linguagem teatral como uma ponte entre o fazer pedagógico e a construção de sentidos.

26 Optei por não nomear as formadoras que relataram as experiências, mas identificá-las com letras do alfabeto.

SEMINÁRIO II: TEATRO DE SOMBRAS COMO MEDIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA

Nos dias 9, 10 e 11 de junho de 2025, ocorreu o segundo seminário da formação estadual do LEEI Maranhão, em São Luís. O seminário teve como objetivo apresentar estratégias pedagógicas que potencializasse a mediação da cultura escrita na Educação Infantil, com foco na interação, na oralidade e na construção coletiva de sentidos. Para isso, optei por explorar o teatro de sombras como recurso metodológico, dialogando com os princípios do LEEI que enfatizam a importância de práticas significativas, lúdicas e socialmente contextualizadas.

A escolha pelo Teatro de Sombras foi fundamentada tanto por sua relevância como linguagem artística quanto por suas possibilidades de articulação com os campos de experiência da BNCC, especialmente “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”. Além disso, o teatro de sombras permite experiências de autoria, narração, escuta e construção de textos orais, elementos que se relacionam diretamente com o conceito ampliado de cultura escrita defendido nos Cadernos do LEEI.

A dinâmica desenvolvida durante o seminário foi estruturada em quatro etapas:

(1) Apresentação teórica, (2) Oficina de construção de materiais, (3) Criação de narrativas e (4) Apresentação e reflexão coletiva.

Na primeira etapa, foi realizada uma breve exposição sobre a história do teatro de sombras, abordando suas origens culturais, os diferentes modos de produção da sombra e as possibilidades expressivas desse tipo de teatro. Destaquei o caráter interativo e multimodal da linguagem do teatro de sombras, que integra luz, sombra, movimento, narrativa e elementos visuais. Também foram apresentados exemplos de como essa linguagem vem sendo utilizada em projetos educativos no Brasil e em outros países, com base nos estudos de Carvalho e Muniz (2024) e Montecchi (2018).

Na segunda etapa, as cursistas foram convidadas a construir seus próprios materiais de teatro de sombras. Utilizando papel cartão, palitos de churrasco, tesouras e lanternas, as participantes criaram silhuetas de personagens, objetos e cenários relacionados a histórias infantis conhecidas ou inventadas por elas mesmas. Esse momento foi marcado pela criatividade e pelo envolvimento afetivo das formadoras municipais, que demonstraram grande entusiasmo ao visualizar o potencial das silhuetas para serem utilizadas em suas salas de aula.

A terceira etapa consistiu na criação de pequenas narrativas coletivas, nas quais as cursistas organizaram sequências de ações e diálogos que seriam representados por meio das sombras. A proposta incentivou a produção oral, a elaboração de enredos e o desenvolvimento de

habilidades narrativas. As formadoras também foram desafiadas a pensar em como poderiam envolver as crianças de suas turmas nesse tipo de atividade, considerando os contextos socioculturais das comunidades onde atuam.

Por fim, na quarta etapa, as cursistas apresentaram suas produções em um ambiente de socialização e troca de experiências. Cada grupo realizou uma breve apresentação de sua história utilizando o teatro de sombras, enquanto as demais participantes atuaram como público. Após as apresentações, foi realizada uma roda de conversa para que todas pudessem compartilhar impressões, aprendizados e sugestões de aplicação da atividade em seus contextos escolares.

O caráter inclusivo e acessível da proposta foi destacado no relato da cursista C, “Achei que os materiais utilizados são de baixo custo e facilmente encontrados nas escolas”. Outro aspecto enfatizado, pela cursista D foi “ Há um potencial no Teatro de Sombras que estimula o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, cria situações reais de comunicação e engajamento das turmas na construção de histórias coletivas”.

Do ponto de vista da formação continuada, a atividade com o Teatro de Sombras permitiu vivenciar, na prática, os princípios metodológicos defendidos pelo LEEI, como a valorização da autoria, da escuta, da brincadeira e da produção de sentidos. Além disso, a oficina evidenciou

como a integração entre as linguagens artísticas e a cultura escrita pode enriquecer o repertório pedagógico das docentes da Educação Infantil, como registrado nas imagens 4, 5, 6 e 7.

Imagem 4



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 5



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 6



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 7



Fonte: arquivo pessoal

Ao final do seminário, a experiência com o teatro de sombras revelou-se, assim, um caminho promissor para fortalecer a inserção das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, respeitando o direito de aprender de forma lúdica e expressiva.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise da experiência formativa vivenciada no polo de Imperatriz-MA pode levar à reflexão sobre as múltiplas contribuições que a linguagem teatral consegue oferecer à formação continuada de docentes da Educação Infantil, especialmente no que se refere à mediação da cultura escrita. Ao longo dos seminários realizados no âmbito do LEEI-Maranhão, as formadoras municipais tiveram a oportunidade de vivenciar práticas corporais, expressivas e narrativas que podem contribuir para ampliar suas reflexões sobre a infância, a linguagem e o fazer pedagógico no cotidiano.

Durante o Seminário I, focado na identidade docente e na expressividade corporal, observei um processo de sensibilização das participantes quanto à importância da linguagem corporal na mediação pedagógica. As cursistas demonstraram, inicialmente, certa resistência ou inibição frente às atividades que exigiam movimento e expressão corporal. Entretanto, à medida que o jogo avançava, foi

possível perceber uma crescente abertura para o uso do corpo como instrumento de comunicação e interação com as crianças, conforme destacado anteriormente nos relatos das formadoras.

No Seminário II, ao vivenciar a oficina de teatro de sombras, a relação entre a linguagem teatral e a cultura escrita tornou-se ainda mais evidente. A proposta de construção de narrativas a partir da manipulação de silhuetas e da projeção de sombras permitiu que as formadoras experimentassem, de forma prática e concreta, o processo de criação de enredos, personagens e sequências textuais. Tal vivência promoveu a ampliação da compreensão sobre a cultura escrita como uma prática que pode extrapolar o uso do papel e do lápis, envolvendo outras linguagens e suportes expressivos.

O caráter colaborativo da atividade com teatro de sombras também contribuiu para fortalecer o sentido de autoria e de pertencimento entre as participantes. Cada grupo foi responsável por construir sua própria narrativa, escolher os personagens, elaborar o roteiro e apresentar a história para os demais cursistas. Esse processo de construção coletiva de sentido dialoga diretamente com os fundamentos teóricos do LEEI, que defendem a valorização da autoria, da escuta e da interação como princípios formativos fundamentais para a educação infantil.

Outro aspecto importante observado foi a percepção das formadoras municipais em relação à utilização de materiais simples e acessíveis como recursos pedagógicos potentes. A formadora municipal E, relatou que “A diversidade de atividades teatrais não integram o planejamento pedagógico”. Contudo, após a vivência com o teatro de sombras, os formadores municipais passaram a reconhecer que propostas envolvendo a linguagem teatral podem ser implementadas com poucos recursos materiais, na promoção da oralidade, da escuta atenta e da construção de narrativas pelas crianças.

Do ponto de vista teórico, os resultados dessa experiência dialogam com autores como Montecchi (2018), que defende a importância de uma pedagogia artística que equilibre os saberes técnicos com as vivências existenciais dos participantes, e Borralho (2020), que destaca o Teatro de Animação como uma ferramenta educativa capaz de articular diferentes dimensões da aprendizagem infantil. As experiências formativas analisadas demonstram que a integração entre teatro e cultura escrita vai além da simples utilização de recursos lúdicos; trata-se de uma proposta metodológica que reconhece as crianças como sujeitos de linguagem, produtores de sentidos e participantes ativos de práticas culturais.

Além disso, a experiência vivenciada por mim e pelas formadoras municipais reafirma a importância de que os

programas de formação continuada incluam espaços para a experimentação de diferentes linguagens. Isso implica romper com a lógica de formações exclusivamente teóricas ou expositivas e adotar metodologias que envolvam os professores de forma ativa e criativa, possibilitando que eles vivenciem as práticas que desejam implementar com suas turmas.

Por fim, considero que as propostas relatadas introduziram a linguagem teatral na formação para os docentes da educação básica, que por sua vez, aplicariam a formação para professores da Educação Infantil, contribuiu para ampliar as concepções pedagógicas sobre a cultura escrita, promovendo a valorização das múltiplas formas de expressão e de construção de sentidos. Tal abordagem reforça o compromisso com uma educação infantil democrática, plural e alinhada aos direitos de aprendizagem das crianças, conforme previsto na BNCC e nas DCNEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste artigo mostra que a inclusão da linguagem teatral na formação continuada de docentes da Educação Infantil, no contexto do LEEI Maranhão, contribuiu para ampliar as possibilidades de trabalho pedagógico com as crianças. A utilização

de recursos teatrais, como a expressividade corporal e o teatro de sombras, redimensionou as possibilidades pedagógicas das formadoras municipais, oferecendo-lhes novas ferramentas para promover a cultura escrita de forma significativa, lúdica e alinhada aos direitos de aprendizagem das crianças.

Ao longo dos seminários desenvolvidos com o polo de Imperatriz, foi possível observar que os docentes participantes compreenderam a cultura escrita como um processo social que pode e deve ser mediado por diferentes linguagens, entre elas o teatro. Esse entendimento contribuiu para a superação de práticas tradicionais, muitas vezes centradas em atividades mecânicas e descontextualizadas, abrindo espaço para abordagens mais integradas, criativas e voltadas ao protagonismo infantil.

Outro aspecto relevante diz respeito ao fortalecimento da identidade docente das formadoras municipais, que, ao vivenciarem atividades de expressão corporal, criação de narrativas e manipulação de sombras, também refletiram sobre suas próprias trajetórias de ensino e sobre as formas como os professores da Educação Infantil mediam o acesso das crianças à cultura escrita. A experiência reforçou a importância de que as formações continuadas não sejam apenas espaços de transmissão de conteúdos teóricos, mas momentos de vivência, experimentação e construção coletiva de saberes.

Os resultados alcançados com essa experiência apontam para a necessidade de ampliar, nos programas de formação docente, a presença das linguagens artísticas, especialmente do teatro, como recurso metodológico e com possui um conhecimento inserido na própria linguagem, capaz de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Ao reconhecer o corpo, a voz e o movimento como elementos legítimos da mediação pedagógica, a formação continuada contribui para que os docentes desenvolvam práticas mais sensíveis, criativas e socialmente contextualizadas.

Nesse sentido, espero que este relato possa contribuir com outras propostas de formação, tanto no Maranhão quanto em diferentes contextos educacionais, ao incentivar a inclusão de experiências interdisciplinares que envolvam teatro, linguagem e educação infantil. A experiência com a linguagem teatral no LEEI-Maranhão reforça que tal linguagem, quando utilizada com intenção pedagógica, pode colaborar na construção de práticas que valorizem a infância em sua diversidade, ludicidade e criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORRALHO, Tácito Freire (Org.). **Teatro de animação para sala de aula e ação cultural**. São Luís: EDUFMA, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 0: Leitura e Escrita na Educação Infantil: apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 1: Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 2: Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno 3: Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

CARVALHO, Jovânia da Silva; MUNIZ, Valéria Campos. **Vivência e ludicidade para uma prática alfabetizadora: Teatro de Sombras**. Revista Arqueiro, Rio de Janeiro, n. 46, p. 23-35, 2024.

MONTECCHI, Fabrizio. **Por uma pedagogia do teatro de sombras**. Revista Móin-Móin, Florianópolis, n. 46, p. 45-59, 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: caderno de mediações pedagógicas**. Recife: SEE, 2020.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, n. 65, p. 149-166, jul/set. 2017.

COORDENAÇÃO ESTADUAL LEEI - MARANHÃO

CONCEIÇÃO DE MARIA MOURA NASCIMENTO RAMOS

conceicao.universidade@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília. Mestre em Pedagogia Profissional pelo ISPETP/Cuba. Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. É Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Atua nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização e Formação de Professores. Tem experiência na coordenação de projetos, programas e ações envolvendo a Formação de Professores - Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), Programa de Educação Tutorial (PET), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É Professora formadora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Coordenadora do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Educação Infantil no Maranhão.

ZULEICA DE SOUSA BARROS

zuleica.barros@ufma.br

Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará/UFC; Especialista em Linguística pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Linguística e Línguas de Sinais GEPILLS - Coordenadora do projeto A cartografia dos sinais: um estudo (geo) linguístico da Língua Brasileira de Sinais - UFMA; Professora do Departamento de Letras - Curso de Letras e Letras/Libras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA; Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Geolinguística/Dialetologia e Linguística Aplicada, trabalhando principalmente com: Alfabetização, Letramento e formação docente.

ALDENORA MÁRCIA CHAVES PINHEIRO-CARVALHO

aldenora.marcia@ufma.br

Doutora em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG/FAPEMA). Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Crítica Literária pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui graduação em Letras Português - Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora Adjunta em regime de dedicação exclusiva da Unidade

Acadêmica de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA - DELER) atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras na área de Estudos Literários com ênfase em: Literatura Infantil e Juvenil, Literaturas de Língua Portuguesa e Literatura Popular. Líder do Grupo de Estudos certificado pelo CNPq em Literatura Infantil e Juvenil e Interculturalidade com o projeto de pesquisa intitulado “Épuras na formação literária: a Oratura Maranhense na Educação Básica,” [dgp.cnpq.br/dgp/3687925712525969]. Assessora Estadual do Projeto ‘Leitura e Escrita na Educação Infantil’ (LEEI-UFMA), do Programa ‘Compromisso Nacional Criança Alfabetizada’ (2023-atual). Coordenadora do Projeto de Extensão “Universidade, formação continuada de professores e infâncias: ações extensionistas no Maranhão”. Coordenadora do Projeto “Os Falares nos trilhos do Maranhão” (FGV/UFMA). Além de capítulos de livros, tem trabalhos publicados em revistas acadêmicas e em eventos nacionais e internacionais com enfoque no ensino da oratura na Educação Básica, ensino das literaturas de Língua Portuguesa, a crítica apologética nas poéticas mito-religiosas e o simbólico na tradição literária

DOURIVAN CAMARA SILVA DE JESUS

dourivan.csj@ufma.br

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília (2011), Mestre em Pedagogia Profissional pela Universidade Federal do Piauí (2008), Especialista em Planejamento Educacional pela Associação Salgado de Oliveira (1989), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1978). Atua nas áreas de Educação Infantil, Alfabetização, Didática e Formação de Professores. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA. Foi Coordenadora Geral e Adjunta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

BERGSON PEREIRA UTTA

bergson.utta@ufma.br

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Especialista em Psicopedagogia e em Ensino de Matemática. Professor Adjunto do Departamento de Educação II/UFMA. Coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) - UFMA/CAPES. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). Membro do

Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais (PPGE/UFMA). Atua como Técnico Educacional no Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2024-2025). Na área da educação, transita por temas como Tecnologias educacionais, Gestão educacional e coordenação dos processos formativos, Formação de Professores, Estágio em gestão e organização dos sistemas educacionais, Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e Ensino Fundamental, Políticas Educacionais, Didática, História da Educação e da Educação Brasileira, Encantamento docente e Psicologia da educação.

FORMADORES ESTADUAIS

ANA CRISTINA CHAMPOUDRY NASCIMENTO DA SILVA

ana.champoudry@ufma.br

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, na área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia, nos anos de 2023 e 2012. Possui especialização em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2010) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1999). Professora Adjunto I do Curso

de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde ministra as disciplinas de Leitura e Escrita Acadêmica e Estudos Comparados em Educação no curso de Pedagogia e Psicologia da Educação em outros cursos de Licenciatura. Coordena o Grupo de Pesquisa em Linguagem, Aprendizagem e Formação de Professores-GPLAFORP (UFMA/CNPQ). Atualmente, desenvolve a pesquisa, em rede UFMA/UEMA, Leitura e escrita na formação de professores em universidades maranhenses(Edital PIBIC n 06/2025-2026) . Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Processos de Aprendizagem, Ensino e pesquisa sobre Leitura e Formação de Professores.

FERNANDA LUIZA SOUSA SANTOS SOARES

fernanda.luzia2009@gmail.com

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2012) . Especialista em Gestão Escolar pela Unidade de Ensino Superior Dom Bosco - UNDB(2006) . Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2003). Professora da Educação Básica no município de São Luís/MA. Atua na formação de professoras e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Atuou como Supervisora de polo no âmbito da Política Nacional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/UFMA (2013- 2017); Formadora Estadual do

LEEI/MA no âmbito da política nacional Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2024 - atuais). Áreas de interesse: formação de professoras/es; alfabetização; prática docente; Currículo escolar. Membro associada da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf).

FRANCISCA DAS CHAGAS DOS PASSOS SILVA

franciscafran070@gmail.com

Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA.(2018) Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1998). Atualmente é professora - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SAO LUIS, supervisor escolar e professora - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Foi Professora substituta da Universidade Federal do Maranhão nos anos 2005,2007. Professora do Programa de Formação de Professores da Educação Básica do Plano Nacional de Ações Articuladas do MEC/PARFOR, na qualidade de professor -Pesquisador nos anos 2013, 2014, 2015, 2018,2019 e 2020. Membro da Associação Brasileira de Alfabetização ABAlf. Atualmente desempenha suas funções na assessoria do gabinete da Secretaria Adjunta de Gestão da Rede de Ensino e Aprendizagem da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão.

ILANA SILVA SOUSA

ilanassousa12@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão - (2000) Especialista em Supervisão e Gestão Escolar pelo Instituto São Francisco -IESF (2006) . Mestrado em Gestão do Ensino na Educação Básica -PPGEEB/UFMA (01/2024) Servidora da rede municipal de educação de São Luis, exercendo a coordenação pedagógica na Educação Infantil desde 2002. Servidora da rede estadual de educação como especialista em educação desde 2006. Experiência em programa de formação de professores (PROFA/2002), (PNAIC/2017).

JOSÉ CARLOS DE MELO

melo.jose@ufma.br

Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá,(Reconhecido pela UFMT), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, É Docente Associado III do departamento de Educação II na UFMA, Docente Permanente do Programa de Pós Graduação

em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil CEEI (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância Docência - GEPEID. Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Coordenador Geral do ProLEEI-MA

MAGALI DIAS DA CONCEIÇÃO MACHADO

magali.scr@live.com

Natural de Candeias/BA. Mestra em Educação pelo Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, com linha de Pesquisa em Educação Infantil. Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2014). Especialista em Supervisão Escolar pela Instituto de Ensino Superior

Franciscano - IESF (2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004). Docente e Coordenadora da Rede Pública Municipal de São Luís (SEMED) nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Estudos Pesquisa, Educação, Infância Docência - GEPEID/UFMA. Atua nos segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais com formação de professores.

MARIA DO CARMO ALVES DA CRUZ

maria.cac@ufma.br

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC-UFMT. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, Especialista em Língua Brasileira de Sinais- IESF, Licenciada em Pedagogia-Universidade Estadual Vale do Acaraú .Professora do Curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão,campus São Luís, Docente colaboradora do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Práticas Pedagógicas Antirracistas. Atua nas seguintes áreas: Formação de professores que ensinam matemática ;Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ; Educação das Relações Étnico-Raciais. Integrante do

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros -NEAB. Associada a Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)-ABPN. Conselheira suplente do Conselho Estadual da Política de Igualdade Étnico Racial CEIRMA.

MARIA TEREZA LYRA LOPES

tereza.lyra65@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1992) e mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá (2012). Atualmente é professora aposentada do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental .

MARINEIDE CAMARA SILVA

marineide.silva@ufma.br

Graduada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Federal do Maranhão UFMA (2002). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília - UnB (2007). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade - UFMA (2012). Doutora pelo Programa de Estudos de Teatro da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Portugal (2022), com diploma reconhecido no Brasil pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, em 25/10/2023, sob o número 977/203 (<https://sipac.ufba>).

br/public/documentos/). Docente adjunta do curso de Licenciatura em Teatro, do Departamento de Artes Cênicas da UFMA, desde novembro de 2014. Coordenadora do Projeto de Extensão O Arquivo Físico e Digital do Teatro União - UFMA. Vice-coordenadora do grupo de pesquisa interinstitucional GPTEMHIS-Teatro, Memória e Historiografias (IFMA-UFMA). Atua principalmente nos seguintes temas: estudos do teatro; historiografia do teatro; Humanidades Digitais; tecnologias digitais na formação docente em Teatro. Desenvolve pesquisa sobre a história do teatro no Maranhão, nos séculos XIX e XX, e sobre o uso de tecnologias digitais nesse campo.

PATRÍCIA PINHEIRO-MENEGON

patricia.pinheiro@ufma.br

Doutora em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão/FAPEMA. Mestra em Cultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade /PGCult pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Professora do Curso de

Letras da Universidade Federal do Maranhão atuando na graduação do Curso de Letras-Inglês e Libras. Tem experiência na área de Letras, desenvolvendo pesquisas em Literatura Africana de Língua Portuguesa e Inglesa; Ensino de Literatura com ênfase na Educação das Relações Étnico-Raciais/Interculturalidade. Formadora Estadual do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil/LEEI-UFMA, do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/CNCA. Professora Pesquisadora I PARFOR/UFMA CAPES-MEC. Atuou como Coordenadora Adjunta pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR/UFMA 2017-2018). Coordenadora-integrante do Grupo de Pesquisa em Literatura de Autoria Feminina-GPLiA/UFMA.

SIMONE MARIA GOMES DE SOUSA PEREIRA

simonemgsp@gmail.com

Mestre em Educação profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA; Pós graduada em Metodologia do Ensino Superior - Universidade Federal do Maranhão -UFMA,(2019);. Pós graduada em Supervisão Escolar - Faculdade de Tecnologia Ateneu - Fortaleza-CE (2005); Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (1996); Servidora Pública Estadual - Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (1992); Formadora

Estadual do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI - UFPE/UFMA/SEDUC/MA; Professora Externa do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR -UFMA.

TALITA DE JESUS DA SILVA MARTINS

talita.martins@ufma.br

Professora do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia, com especialização em Docência do Ensino Superior e Mestrado em Educação pela UFMA. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui experiência na área de coordenação pedagógica e na formação de profissionais da educação. Atua em pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase nas temáticas relacionadas às trajetórias de escolarização, abandono e permanência escolar. Integra o Grupo de Pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Atualmente exerce a função de Coordenadora Adjunta do Parfor Equidade UFMA.

ESTAGIÁRIOS

CAROL DOS SANTOS AGUIAR

carol.santos@discente.ufma.br

É licenciada em Letras com habilitação em Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão. Mestranda em Estudos Teóricos e Críticos em Literatura pelo programa de Pós-Graduação em Letras - UFMA. Atuou como monitora voluntária na disciplina (INTERAÇÃO COMUNICATIVA I DO ESPANHOL) da graduação em Letras - UFMA, pelo projeto “Monitoria acadêmica em língua espanhola: interação e comunicação” - (PROEN/UFMA) no semestre 2022.2, e na disciplina (INTERAÇÃO COMUNICATIVA II DO ESPANHOL), pelo projeto “A monitoria acadêmica na formação integrada de graduandos/as do curso de Letras/Espanhol e Letras/Francês (DELER/UFMA): Articulação entre teoria e prática na iniciação à docência” - (PROEN/UFMA) no semestre 2024.1. Além disso, faz parte do grupo de estudo/pesquisa Girardianos, com foco no estudo/pesquisa na teoria mimética de René Girard. Tem interesse nas seguintes áreas: Literatura Brasileira; Teoria Literária e Línguas Estrangeiras Modernas.

ELAINE COELHO DA SILVA

elaine.coelho@discente.ufma.br

Graduanda em Tecnologia em Fotografia pela Universidade Pitágoras UNOPAR Anhanguera e em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Aprendizagem e Formação de Professores (GPLAFORP/UFMA), coordenado pela Prof. Dra. Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva e vinculado ao CNPq. Tem interesse em pesquisas sobre leitura e escrita na formação de professores, bem como em processos de ensino e aprendizagem. Estagiária da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco (FADE-UFPE), com atuação vinculada à UFMA, no apoio ao curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)”, parte do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Nordeste, coordenado pela equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagens (CEEL). Sócio-estudante da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Sócio-estudante da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Atualmente desenvolve pesquisa na área de letramento digital acadêmico, a partir do plano aprovado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFMA), com foco na formação de professores no contexto universitário, como integrante

do projeto intitulado “Leitura e escrita na formação de professores em universidades maranhenses”, vinculado ao grupo de pesquisa GPLAFORP/CNPq /UFMA. Monitora da disciplina de Arte (ênfase em dança) no Colégio Universitário (COLUN/UFMA).

GIULIA DE ARAÚJO FREULON

GUSTAVO DA SILVA DINIZ

gustavo.diniz@discente.ufma.br

Graduando em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas literaturas, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atualmente, é monitor da disciplina de Interação Comunicativa do Espanhol (2024-2025), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cota 2025/2026; bolsista do projeto de extensão CLE/NCL da UFMA e estagiário no Projeto Nacional Criança Alfabetizada Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI-UFMA), vinculado ao Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, uma parceria entre a UFMA e a UFPE. É membro associado do Grupo de Estudos em Literatura Infanto-Juvenil e Interculturalidade (GELIJI) e faz parte do Grupo de Estudos em Paisagem em Literatura(GEPLIT).

LUCAS CUNHA SANTOS

ISABEL ABREU GUIMARÃES

isabel.guimaraes@discente.ufma.br

Licenciada em Letras/Língua Espanhola, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Durante a graduação, atuou como monitora voluntária na disciplina de Língua Espanhola - Interação Comunicativa II, pelo projeto “Monitoria: Uma atividade complementar na formação nas licenciaturas de línguas e literaturas estrangeiras Francês e Espanhol” (PROEN/UFMA), e na disciplina de Língua Espanhola - Interação Comunicativa III, pelo projeto A monitoria acadêmica na formação integrada de graduandos/as do curso de Letras/Espanhol e Letras/Francês (DELER/UFMA): Articulação entre teoria e prática na iniciação à docência (PROEN/UFMA). Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Além disso, faz parte do Grupo de Estudos em Literatura Maranhense (GELMA), que tem como foco a pesquisa, estudo e divulgação da Literatura do Estado do Maranhão.

IZANAMI CÉSAR LINHARES MARTINS

izanami.linhares@discente.ufma.br

Atualmente é estagiário da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Pernambuco, com atuação em Apoio Pedagógico no projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com funcionalidade na Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência de estágio na área da Pedagogia, atuando principalmente no campo da Educação Infantil.



Quando a palavra brinca: representações interdisciplinares no LEEI Maranhão, se orienta pelos preceitos federativos, e emerge como resultado do “reconhecimento da importância de garantir às crianças da Educação Infantil experiências contextualizadas, significativas e intencionais de participação em práticas sociais de oralidade, leitura e de escrita, desenhadas em diálogo e intersecção com as múltiplas e diversificadas linguagens que precisam ocupar as ambiências da Educação Infantil”. (Brasil, 2024)



Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho

Doutora em Linguagem e Ensino (UFCG) e mestre em Cultura e Sociedade (UFMA), é professora adjunta da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal do Maranhão, atuando na Graduação e na Pós-Graduação, na área de Estudos Literários com ênfase nos campos da Literatura Infantil e Juvenil, das Literaturas de Língua Portuguesa e da Literatura Popular. É líder do Grupo de Estudos em Literatura Infantil e Juvenil e Interculturalidade com o projeto de pesquisa “Épuras na formação literária: a Oratura Maranhense na Educação Básica”. Atua como assessora estadual do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - LEEI-Maranhão.



Zuleica de Sousa Barros

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará/UFC, especialista em Linguística pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA, é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística e Línguas de Sinais GEPILLS Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Geolinguística/Dialetologia e Linguística Aplicada, trabalhando principalmente nos campos da Alfabetização, do Letramento e da formação docente. É coordenadora adjunta do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - LEEI-Maranhão.



EDITORA
projatum

ISBN: 978-65-984824-8-0



CEEL CENTRO DE ESTUDOS
EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



proec
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
E CULTURA



Leitura e Escrita
na Educação Infantil

Compromisso
Nacional
**Criança
alfabetizada**

GOVERNO DO
MARANHÃO
"PARA MANOIR PARA TODOS"

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO
BRASIL
DO LADO DO POVO BRASILEIRO