



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DANIELLA SALVIANA FARIA

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O LEEI E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

UBERLÂNDIA

2026

DANIELLA SALVIANA FARIA

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: O LEEI E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva

UBERLÂNDIA

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F224 Faria, Daniella Salviana, 1993-
2026 Formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil:
o LEEI e o processo de apropriação da leitura e da escrita [recurso
eletrônico] / Daniella Salviana Faria. - 2026.

Orientador: Fernanda Duarte Araújo Silva .
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.578>

Inclui bibliografia.

1. Educação. I. , Fernanda Duarte Araújo Silva, 1979-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 29/2026/505, PPGED				
Data:	Seis de julho de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14:00h	Hora de encerramento:	18:00h
Matrícula do Discente:	12313EDU025				
Nome do Discente:	DANIELLA SALVIANA FARIA				
Título do Trabalho:	"Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: o LEEI e o Processo de Apropriação da Leitura e da Escrita "				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Leitura e escrita na primeira infância: diálogos entre a alfabetização e literatura"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/grupo-de-estudos-e-pesquisas-em-linguagens-e-infanciasfacedufu>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Fernando Rodrigues de Oliveira - UNIFESP; Patrícia Corsino - UFRJ; Adriana Pastorello Buim Arena - UFU; Núbia Silvia Guimarães - UFU e Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 07/07/2026, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Pastorello Buim Arena, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/07/2026, às 10:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Rodrigues de Oliveira, Usuário Externo**, em 22/07/2026, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Núbia Sílvia Guimarães, Membro de Comissão**, em 31/07/2026, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA CORSINO, Usuário Externo**, em 25/08/2026, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7382408** e o código CRC **FB81B424**.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um verbo que implica olhar para o passado e, ao mesmo tempo, para o presente. É refazer caminhos, visitar percursos e buscar compreender as trajetórias que constituíram a minha história. É uma palavra que emociona e requer presença na vida.

É voltar o olhar para as miudezas do cotidiano e contemplar as pequenas alegrias que se reinauguram diariamente, mobilizando os sentidos da existência humana.

É reconhecer que o caminho trilhado é feito de *nós* e de *outros*. É recordar cada pessoa e cada momento que contribuíram para a realização deste sonho.

Agradecer suscita a alegria, sentimento que invade e, por vezes, transborda diante das memórias que vivem em mim.

Neste pequeno texto que inaugura este trabalho, manifesto minha mais sincera gratidão a todas as pessoas que caminharam ao meu lado, aos *outros* que me transformaram pelo dom da palavra e pelo privilégio do encontro com a literatura.

Pela oportunidade de viver um cotidiano atravessado pela sensibilidade das crianças, sou grata. Especialmente, a cada uma daquelas que participaram deste estudo e que tanto me ensinaram.

Pelo incentivo de toda uma vida do meu pai, Wanderley, sou grata. Pela acolhida sempre amorosa, recheada de bolos em forma de afeto, da minha mãe, Valêscia, sou grata. Pelo meu esposo, Humberto, que me apoiou e fortaleceu cotidianamente, sou grata. Pela torcida constante dos meus amigos Thaíza, Élcio e Gustavo, sou grata. Pelo meu irmão, José Rômio, que, mesmo sem saber, me ensinou a ser professora ainda na infância, sou grata.

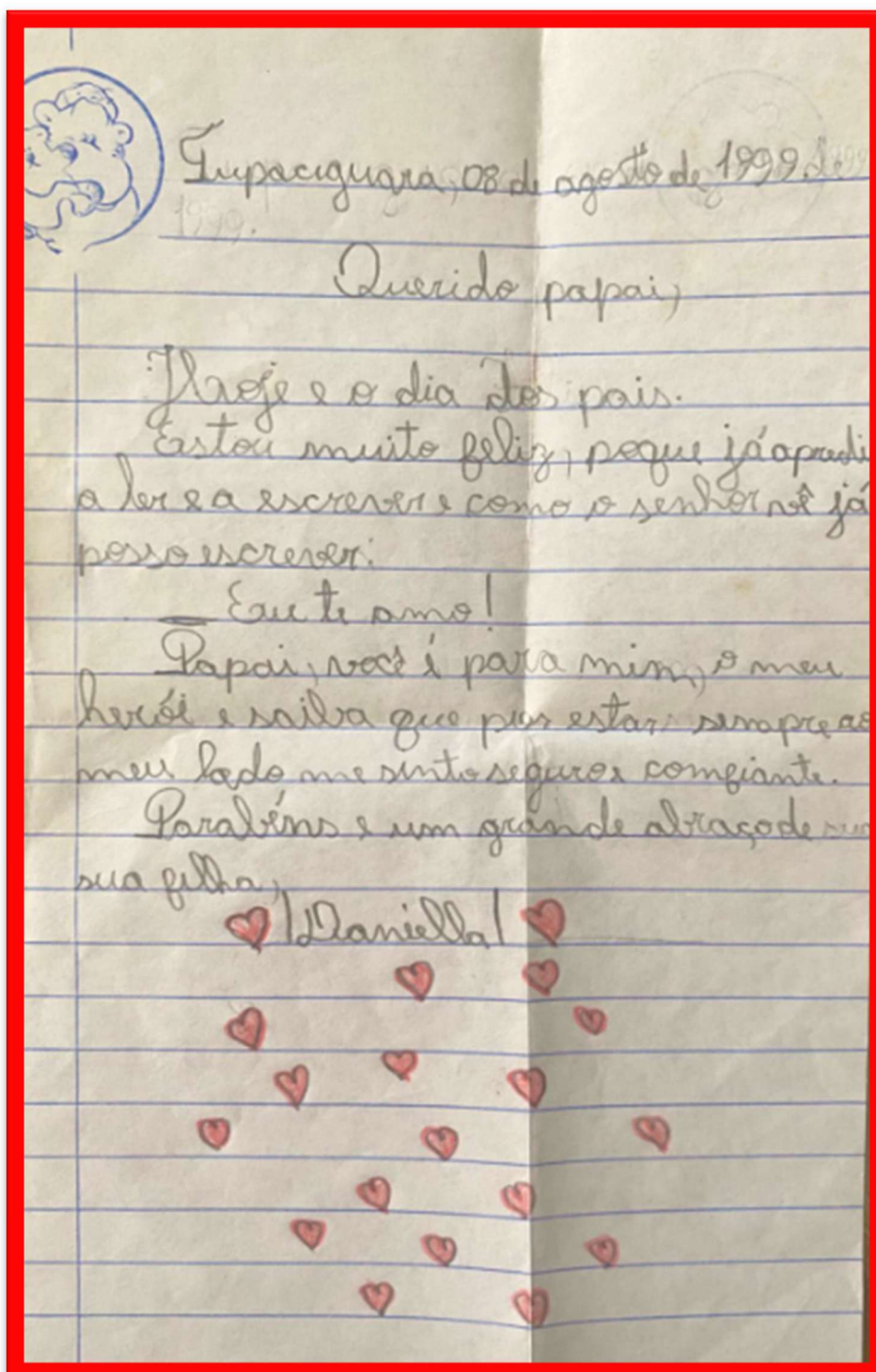
Pelo acolhimento amoroso, pelas palavras doces e pelos elogios generosos que me fizeram confiar e acreditar em mim mesma, pelos diálogos repletos de sabedoria da minha orientadora, Fernanda, e das colegas do grupo de estudos, sou eternamente grata. Foi um privilégio trilhar este caminho ao lado de tantas pessoas queridas.

Meus sinceros agradecimentos às professoras Adriana e Núbia, que tanto contribuíram para minha trajetória formativa. Duas mulheres fortes, sensíveis e inspiradoras. À professora Patrícia Corsino e ao professor Fernando Oliveira, pesquisadores que tanto admiro e que gentilmente aceitaram o convite para contribuir com este trabalho, minha profunda gratidão.

Às minhas amigas Pâmela e Tatiani e todas as queridas colegas de trabalho do Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (CAp/ESEBA/UFU), que me acolheram com tanto carinho, dialogaram, incentivaram e apoiaram ao longo desta trajetória, meu sincero agradecimento.

Mergulhada em nostalgia, encerro este ato de agradecimento resgatando uma carta escrita em agosto de 1999 e direcionada ao meu pai, grande incentivador do meu processo de apropriação da leitura e da escrita. Aos seis anos de idade, o sentimento de gratidão por ler e escrever já se anunciava. Hoje, ao concluir esta etapa da minha trajetória acadêmica, reencontro naquela menina o mesmo encantamento que continua a mover meus passos.

Figura 1 – Carta de agradecimento



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (1999).

RESUMO

Esta tese, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), insere-se no campo da Alfabetização, Literatura, Leitura e Escrita na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida entre 2023 e 2026, que teve como objetivo analisar a constituição das práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil, considerando as relações entre a formação vivenciada no Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) – desenvolvido no âmbito do Compromisso Criança Alfabetizada no ano de 2024 – e as condições concretas do trabalho docente em uma turma de 2º período da Educação Infantil em uma escola pública federal de Uberlândia/MG. O estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), especialmente nos trabalhos de Vigotski (2007, 2009a, 2009b), além das contribuições da Filosofia da Linguagem, com destaque para as reflexões de Bakhtin (2003, 2016) e Volóchinov (2017, 2019). Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa-intervenção, na qual a pesquisadora atuou simultaneamente como professora da turma. A investigação buscou analisar de que forma os processos formativos vivenciados no LEEI se relacionam com as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, bem como compreender como tais práticas se constituem no cotidiano escolar. As práticas pedagógicas foram organizadas a partir de eixos que articulam literatura, linguagem escrita e experiências culturais das crianças. Os dados foram construídos no contexto da pesquisa-intervenção a partir das interações entre a professora-pesquisadora e as crianças, por meio de observação participante, construção de notas de campo e registros fotográficos. Os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas podem favorecer a inserção das crianças em processos de apropriação da leitura e da escrita como práticas culturais, desde que mediadas por condições pedagógicas específicas. As análises indicam, ainda, que a formação continuada no âmbito do LEEI potencializa a reconfiguração das práticas pedagógicas ao favorecer a apropriação da leitura e da escrita como atos culturais. No entanto, tais processos não se constituem de forma linear, sendo atravessados por contradições entre os princípios formativos do programa e as condições históricas e sociais que estruturam o trabalho docente na Educação Infantil.

Palavras-chave: LEEI; Leitura e Escrita; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This thesis, affiliated with the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED/UFU), is situated within the field of literacy, literature, reading, and writing in Early Childhood Education. This qualitative study, conducted between 2023 and 2026, aimed to analyze the constitution of pedagogical reading and writing practices in Early Childhood Education. Specifically, the research examined the relationships between the continuing education experienced in the Reading and Writing in Early Childhood Education Program (LEEI) – developed under the *Compromisso Criança Alfabetizada* in 2024 – and the concrete conditions of teaching work in a preschool classroom (2nd period) at a federal public school in Uberlândia, state of Minas Gerais, Brazil. The study is grounded in the theoretical assumptions of Cultural-Historical Psychology (CHP), drawing particularly on the works of Vygotsky (2007, 2009a, 2009b), alongside contributions from the Philosophy of Language, emphasizing the reflections of Bakhtin (2003, 2016) and Volóchinov (2017, 2019). To achieve the proposed objectives, an intervention research design was employed, wherein the researcher simultaneously acted as the classroom teacher. The investigation sought to analyze how the formative processes experienced within the LEEI relate to the pedagogical practices implemented with the children, as well as to understand how such practices are constituted in everyday school life. These pedagogical practices were structured around axes articulating literature, written language, and the children's cultural experiences. Data were generated within the context of the intervention research through interactions between the teacher-researcher and the children, utilizing participant observation, field diaries, and photographic records. The results demonstrate that pedagogical practices can foster children's engagement in appropriating reading and writing as cultural practices, provided they are mediated by specific pedagogical conditions. Furthermore, the analyses indicate that continuing education within the LEEI framework potentiates the reconfiguration of pedagogical practices, favoring the appropriation of reading and writing as cultural acts. However, these processes do not unfold linearly; rather, they are permeated by contradictions between the program's formative principles and the historical and social conditions that structure teaching work in Early Childhood Education.

Keywords: LEEI; Reading and Writing; Early Childhood Education; Pedagogical Practices; Cultural-Historical Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Carta de agradecimento.....	4
Figura 2 – Professora, fiz esse planeta feliz para você.....	15
Figura 3 – Eu fiz você, professora!.....	19
Figura 4 – Primeiro dia de aula	20
Figura 5 – Livros da coleção Vagalume	22
Figura 6 – Defesa de mestrado	25
Figura 7 – “Professora, fiz o Titanic e você está no bote salva-vidas”	30
Figura 8 – Entrada principal do CAp Eseba/UFU	36
Figura 9 – Eu fiz o mundo inteiro!	51
Figura 10 – Capas dos cadernos da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.....	60
Figura 11 – Ilustração Graça Lima (especialmente criada para a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).....	64
Figura 12 – Mapa indicando a localização do município de Uberlândia (MG)	65
Figura 13 – Eu e você, professora!	70
Figura 14 - Kit Literatura em Minha Casa, de 2001.....	78
Figura 15 – Atividade de casa “Mapeamento das experiências culturais”	79
Figura 16 – Livros literários dispostos ao centro da sala de formação.....	80
Figura 17 – Tapete com livros diversos espalhados ao centro da sala.....	82
Figura 18 - Livros literários na sala de formação	83
Figura 19 – Figura recortada do livro “Amoras”, de Emicida.....	85
Figura 20 – Mediação literária “Amoras”, de Emicida	85
Figura 21 – Espaço de leitura na sala de aula pesquisada antes da reorganização.....	88
Figura 22 – Acervo de livros reorganizados na sala de aula	89
Figura 23 – Capa do livro “Eram dez lagartas”, de Debbie Tarbett	89
Figura 24 – A. explorando o livro “Eram dez lagartas”	90
Figura 25 – Espaço da leitura da sala de aula em 2025	91
Figura 26 – Espaço da leitura na sala de aula em 2026	91
Figura 27 – Planta da biblioteca da escola-campo	92
Figura 28 – Biblioteca da escola-campo	93
Figura 29 – Espaço organizado na sala de formação.....	95
Figura 30 – Sala de leitura da escola-campo em 2024	96
Figura 31 – Brincadeira de escolinha na sala de leitura da biblioteca.....	97

Figura 32 – Crianças brincando de vender livros na biblioteca – parte 1	99
Figura 33 – Crianças brincando de vender livros na biblioteca – parte 2	99
Figura 34 – Estantes e acervo disponibilizados na sala de leitura da biblioteca em 2024	100
Figura 35 – Momento de leitura com o acervo pessoal da professora-pesquisadora	101
Figura 36 – Recurso pedagógico “caixa mágica”	102
Figura 37 – Mediação literária do livro “Uma história com mil macacos”, de Ruth Rocha..	102
Figura 38 – Livros disponibilizados para empréstimo na biblioteca.....	103
Figura 39 – Registro do empréstimo na biblioteca.....	104
Figura 40 – GT envolvido na reorganização da sala de leitura	107
Figura 41 – Registro do encontro virtual com a temática “Literatura” e o trabalho com bebês	108
Figura 42 – Contação de história “O pássaro encantado”	111
Figura 43 – Capa do livro “O carteiro chegou”	111
Figura 44 – Contação de história “O carteiro chegou”	112
Figura 45 – Cartas escritas pelas crianças	113
Figura 46 – Atividade de casa enviada pelos Correios.....	113
Figura 47 – Crianças com caixa de correio em sala de aula.....	114
Figura 48 – Capa do livro “A raiva”	115
Figura 49 – Mediação literária “A raiva”	116
Figura 50 – Registros das crianças a partir da mediação literária “A raiva”	117
Figura 51 – Mediação literária “Letras de carvão”	119
Figura 52 – Experiência de registros com carvão.....	120
Figura 53 – Leitura literária em sala de aula	130
Figura 54 – Lista de sugestões de atividades com livros literários	131
Figura 55 – Compartilhando percepções das leituras.....	132
Figura 56 – Organização do espaço na sala de formação.....	133
Figura 57 – Crianças brincando de “pirata de palavras” nos corredores da escola.....	135
Figura 58 – Aula-passeio na Fazendinha do Camaru	137
Figura 59 – Construção de texto coletivo em sala de aula	138
Figura 60 – Texto coletivo construído pelas crianças e exposto no corredor da escola	138
Figura 61 – Escrita da rotina em sala de aula	140
Figura 62 – Construção da lista de ajudantes do dia	141
Figura 63 – Lista de ajudantes do dia a partir do IMC	142
Figura 64 – Jornais expostos na sala de aula e no mural externo.....	143

Figura 65 – Crianças explorando jornais na sala de leitura.....	144
Figura 66 – Crianças brincando com jornais	145
Figura 67 – Estrutura de jornal apresentada às crianças.....	146
Figura 68 – Construção coletiva do texto com as crianças.....	147
Figura 69 – Jornal de notícias com texto construído com as crianças.....	148
Figura 70 – Jornal de notícias da turma – edição de novembro	149
Figura 71 – <i>Slide</i> compartilhado na formação.....	150
Figura 72 – Momento de visita para apresentar o convite de aniversário elaborado por J. M.	150
Figura 73 – Produção de cartão de aniversário.....	151
Figura 74 – Crianças escrevendo bilhete	153
Figura 75 – Escrita de carta para a turma do 1º ano	156
Figura 76 – Entrega da carta para a turma do 1º ano.....	157
Figura 77 – Crianças observando a placa “cuidado: piso molhado”	158
Figura 78 – Cartaz com receita de massinha caseira	159
Figura 79 – Experiência da receita de massinha.....	160
Figura 80 – Atividade de casa – receita.....	161
Figura 81 – Livros de receitas da turma	162
Figura 82 – Espaço organizado na sala de formação.....	165
Figura 83 – Professoras cursistas participando de brincadeiras de roda	167
Figura 84 – Brincadeira de leitura entre as crianças – parte 1.....	168
Figura 85 – Brincadeira de leitura entre as crianças – parte 2.....	168
Figura 86 – Brincadeira com leituras no cotidiano da sala de aula	170
Figura 87 – Envelope e conteúdo com parlenda	172
Figura 88 – Brincadeira com parlenda na roda.....	172
Figura 89 – Texto para compor a colcha de retalhos	179
Figura 90 – Organização do espaço na sala de formação	180
Figura 91 – Cursistas com a colcha de retalho – encerramento do curso.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de atividades semanais do 2º período da Educação Infantil	39
Quadro 2 – Caracterização da faixa etária do 2º período da Educação Infantil em 2024	40
Quadro 3 – Plano de ação organizado a partir dos eixos temáticos.....	44
Quadro 4 – Cadernos da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.....	61
Quadro 5 – Organograma de organização da formação do LEEI em 2024.....	67
Quadro 6 – Livros literários disponibilizados no encontro	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAp	Colégio de Aplicação
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i> (Doença do Novo Coronavírus 2019)
DIRCO	Diretoria de Comunicação Social
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FACED	Faculdade de Educação
GEPLI	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias
GEPAH	Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Humanizadora
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMC	Índice de Massa Corporal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
OSC	Organização da Sociedade Civil
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PcD	Pessoas com Deficiência
PCE/EI	Parâmetros Curriculares Educacionais para a Educação Infantil
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGED/UFU	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
PPI	Negros/as (Pretos/as ou Pardos/as) ou Indígenas
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROEXC	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PSE	Perfil Socioeconômico
RME	Rede Municipal de Ensino
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 TRAJETÓRIAS QUE CONSTITUÍRAM E ATRAVESSARAM A PESQUISA.....	19
2 CAMINHOS DA PESQUISA	30
2.1 CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA E OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	31
2.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO, DO COTIDIANO ESCOLAR E DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	35
2.2.1 Cotidiano escolar	38
2.2.2 Turma participante do estudo	40
2.3 A INVESTIGAÇÃO REALIZADA	42
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES E TRAJETÓRIAS NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO LEEI EM 2024 ...	51
3.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	52
3.2 MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: A COLEÇÃO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
3.3 O CURSO DE FORMAÇÃO LEEI 2024 NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (MG).....	65
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTEXTOS DE EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA, LEITURA E ESCRITA NO COTIDIANO ESCOLAR.....	70
4.1 A LITERATURA COMO ARTE: QUALIDADE, BIBLIODIVERSIDADE E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS	73
4.1.1 Leitura literária na Educação Infantil: os espaços como contextos formativos	88
4.1.2 Contação de histórias e mediação literária: contribuições para práticas dialógicas de leitura.....	108
4.2 ATOS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM VIVA NA ESCOLA	121
4.2.1 Gêneros do enunciado no cotidiano escolar: a construção de sentidos nas experiências com a leitura e a escrita	128
4.2.2 Experiências culturais na infância: brincar de ler no cotidiano escolar	165
4.3 POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	174

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA	179
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	201
ANEXOS	222

CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA¹



Antônio (5 anos)



Ana (5 anos)



Diana (5 anos)



Elis (5 anos)



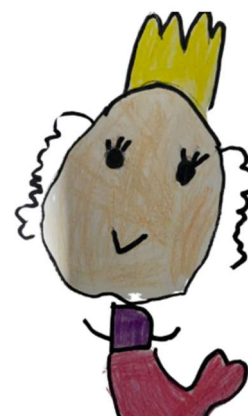
Elena (5 anos)



José Miguel (5 anos)



João (6 anos)



Marina (5 anos)



Oto (5 anos)



Rafaela (5 anos)



Tiago (5 anos)



Tales (5 anos)



Teodoro (6 anos)

¹ As crianças foram convidadas pela professora-pesquisadora para elaborarem um autorretrato e ilustrarem a própria representação nesta tese.

1 INTRODUÇÃO

Figura 2 – Professora, fiz esse planeta feliz para você



Fonte: Desenho elaborado por J. M. (6 anos). Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Cotidianamente, ser docente e pesquisadora no campo da Educação Infantil é uma oportunidade de promover ações que fortalecem a educação humanizadora. Nessa perspectiva, debruicei-me em estudos dos atos culturais da leitura, escrita e literatura enquanto arte, que possibilitam e ampliam a elaboração de sentidos às experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Nesse percurso, revisei os caminhos que me constituíram e me levaram à construção desta pesquisa. Aqui se sobressai a importância dos textos literários em minha formação humana, com base nas memórias afetivas com a literatura vivenciadas na infância. Por isso, recorro à Girotto e Souza (2016, p. 19) para tentar expressar sentimentos e emoções que permeiam a visita ao passado como algo presente neste momento:

Provavelmente tenha sido assim, pela sensibilidade – do coração que se emociona e da palavra que diz a emoção – que uma das mais antigas práticas humanas se consolidou, quem sabe mesmo com essa simples e clássica abertura do “Era uma vez” [...], preceito já materializado nos versos do poeta Bartolomeu Campos de Queirós, aquele incansável poeta a trazer para a matéria literária suas experiências de infância, bem como a sua própria compreensão do universo infantil.

O convite para observar novamente as trajetórias constituintes da docência na Educação Infantil partiu das experiências advindas do programa de formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)², realizado em 2024³ no âmbito do Compromisso Nacional Criança

² Optamos por utilizar o termo “Programa de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)” por ser a forma adotada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2024, ano de realização da pesquisa de campo e da participação do curso de formação. A partir de 2025, o MEC passou a utilizar a nomenclatura “Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI)”.

³ O LEEI foi estruturado e desenvolvido em todo o Brasil em 2024, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. No entanto, a oficialização federal como Pro-LEEI ocorreu por meio da Portaria n. 85, de 31 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025).

Alfabetizada (CNCA). Portanto, as experiências nesse percurso formativo, alinhadas à construção de uma prática pedagógica com as crianças na realidade concreta em que atuo como docente, consolidaram o alicerce deste trabalho.

A articulação dos campos da cultura humana ciência-arte-vida (Corsino *et al.*, 2016) foi um dos princípios do programa de formação LEEI para propiciar experiências significativas às professoras envolvidas, com base em discussões que permeiam o campo da Educação Infantil. Nesse sentido, alguns questionamentos elencados por Baptista, Correia e Melo (2023, p. 261-262) nortearam a organização do curso e o planejamento das ações de formação continuada, tais como:

Qual a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária?

Pertinentes questionamentos elencados na organização do curso se tornaram ações que articularam uma formação para docentes da Educação Infantil em âmbito nacional. Diante desse desafio complexo e necessário, o programa de formação LEEI sinalizou caminhos possíveis em busca de uma educação humanizadora desde a primeira infância.

A problemática que orienta esta pesquisa consiste em analisar a constituição das práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, conforme as relações entre a formação vivenciada no LEEI em 2024 e as condições concretas do trabalho docente em uma turma de 2º período de uma escola pública federal de Uberlândia, Minas Gerais (MG). Entendemos que tais práticas não se configuram como desdobramentos diretos da formação, mas como processos mediados e atravessados por múltiplas determinações. Em síntese, desdobram-se as seguintes questões orientadoras: como os processos e elementos formativos reverberam nas ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças no cotidiano escolar investigado? Como essas práticas pedagógicas se constituem na relação com a leitura e a escrita para favorecer sua apropriação como atos culturais na Educação Infantil?

O objetivo geral da tese é analisar a constituição das práticas pedagógicas no cotidiano escolar de uma turma do 2º período da Educação Infantil em uma escola pública federal de Uberlândia (MG), com base nas relações entre a formação vivenciada no LEEI em 2024 e as condições concretas do trabalho docente. A partir desse objetivo geral, decorrem os seguintes

objetivos específicos, articulados à problemática de entendimento da constituição das práticas pedagógicas no contexto investigado:

1. Analisar a relação dos processos e elementos formativos vivenciados no âmbito do LEEI em 2024 com a organização das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças no cotidiano escolar.
2. Examinar a constituição das práticas na relação com as condições concretas do trabalho docente, diante de suas contradições, tensões e possibilidades no contexto investigado.
3. Compreender a articulação das práticas pedagógicas à leitura e à escrita, com a possibilidade de favorecer a apropriação como atos culturais pelas crianças na Educação Infantil.

Notoriamente, entender a constituição dos processos que perpassam a experiência enquanto cursista do programa de formação e as práticas pedagógicas construídas no cotidiano escolar com as crianças é uma parte estruturante desta pesquisa, com vistas à análise posterior dos desdobramentos que reverberam nas ações desenvolvidas e nos conhecimentos construídos nesse contexto. Para trilhar tal percurso, a investigação foi estruturada em cinco seções que incluem esta introdução e as considerações finais.

Na primeira seção, apresentamos as trajetórias que formaram e atravessaram a pesquisa. Nesse espaço, há também a estrutura e a organização do texto, bem como os objetivos, o problema e as justificativas. Como visto, a seção inicial aproxima o leitor da constituição e formação docente da autora, o que contribui sobremaneira para o entendimento dos processos trilhados e das escolhas realizadas ao longo deste trabalho.

Na segunda seção, intitulada “Caminhos da pesquisa”, explanamos o processo de elaboração e definição da temática, as opções teórico-metodológicas e a contextualização da escola-campo, do cotidiano escolar e das crianças participantes.

Na terceira seção, “Formação continuada de professoras da Educação Infantil: olhares e trajetórias no LEEI”, as discussões permeiam a constituição do programa de formação LEEI para explorar o material didático-pedagógico que subsidiou o curso e o contexto de sua organização em Uberlândia (MG).

Na quarta seção, “Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contextos de experiências com a literatura, leitura e escrita no cotidiano escolar”, são abordadas as categorias de análise que emergiram da experiência com as crianças no contexto escolar, para sustentar as discussões propostas a partir da problemática e dos objetivos delineados neste trabalho. Nesse sentido, elencamos concepções ancoradas nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e da

Filosofia da Linguagem, em que são ressaltadas as contribuições da linguagem e sua centralidade no processo de desenvolvimento humano.

Além disso, discutimos aspectos organizados em três categorias de análise. Na primeira, “A literatura como arte: qualidade, bibliodiversidade e a organização dos espaços pedagógicos”, enfatizamos questões relativas ao direito à literatura, à qualidade estética das obras e à bibliodiversidade, bem como a relevância da formação literária⁴. Igualmente, problematizamos as condições institucionais e pedagógicas necessárias para garantir espaços e tempos destinados à leitura literária no cotidiano escolar.

A segunda categoria, “Atos de leitura e escrita na Educação Infantil: a linguagem viva na escola”, analisa os gêneros do enunciado presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas e os possíveis sentidos construídos pelas crianças em suas experiências com a leitura e a escrita. Abordamos, ainda, as experiências culturais que perpassam as brincadeiras com práticas de leitura no cotidiano escolar. E a terceira categoria discorre sobre as “Possibilidades e contradições na constituição das práticas pedagógicas com a leitura e a linguagem escrita na Educação Infantil”, elencadas conforme as reflexões desenvolvidas ao longo da trajetória investigativa.

As considerações finais são tecidas com base nos aspectos centrais discutidos ao longo da pesquisa para elucidar algumas conclusões e apontar novos olhares e contribuições à temática da leitura e escrita na Educação Infantil, bem como ao desenvolvimento de uma formação literária e à relevância de políticas públicas de formação continuada permanente destinadas às docentes que atuam nessa etapa educacional.

⁴ Optamos pelo uso do termo formação literária pela contribuição que oferece à compreensão da dimensão formativa da experiência literária (Frambach, 2021).

1.1 TRAJETÓRIAS QUE CONSTITUÍRAM E ATRAVESSARAM A PESQUISA

*“Assim,
tudo o que sou já fui
na criança que sonhou ser tudo”
(Couto, 2011)*

Figura 3 – Eu fiz você, professora!



Fonte: Desenho elaborado por Marina (5 anos). Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O caminho até a constituição deste trabalho investigativo é composto pelas experiências obtidas, os encontros com aqueles que nos afetam e nos transformam, o encantamento pelo mundo e, especialmente, pela relação com os atos culturais de ler e escrever. O trabalho com a docência me possibilitou encontrar o que fazia sentido em minha existência que, sob a perspectiva vigotskiana, “é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (Vigotski, 2009a, p. 465), por depender da vivência⁵ e do respectivo modo. O ato de estar com as crianças cotidianamente e presenciar a beleza do encontro com diversos elementos do mundo pela primeira vez é um convite para reviver a alegria das descobertas cotidianas; logo, ser professora me fez uma eterna aprendiz, me ensinou a olhar, a escutar e a estar presente diante do outro. Há pouco mais de uma década me formei professora e, desde então, tenho percebido que ainda sou iniciante na arte de ensinar.

Nasci e cresci em Tupaciguara (MG), uma cidade pequena do Triângulo Mineiro com pouco mais de 25 mil habitantes, onde tive o privilégio de viver em um grande quintal para brincar, imaginar e inventar inúmeras histórias. Apesar de não ter muitos brinquedos e livros, obtive o que era necessário para uma infância bem vivida. A leitura e a escrita, objetos deste

⁵ Vigotski (2018, p. 78) compreende o conceito de vivência (pereživânie) articulado à Psicologia Histórico-cultural como “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso.

estudo, delinearam a trajetória desde a primeira infância⁶; assim, não seria possível desenvolver a pesquisa sem me recordar das experiências literárias que deixaram marcas vivas em minhas memórias.

Nessa conjuntura, a entrada no contexto escolar foi aos quatro anos de idade, em uma casa pequenina e adaptada chamada “Favinho de Mel”. Lembro-me da ansiedade e da alegria em finalmente começar a estudar, pois queria ser grande – ir para a escola era coisa de criança crescida.

Figura 4 – Primeiro dia de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (1997).

Apesar das amizades construídas, do divertido “dia do brinquedo” e da carinhosa professora Zolande, foi difícil a separação de minha mãe naquele momento, visto que ia à escola todos os dias aos prantos. No ano seguinte, apesar de permanecer com o choro no momento da despedida, conseguia aproveitar as experiências escolares e, ainda na Educação Infantil, me tornei leitora e escritora. Eram inúmeras as tarefas de casa da escola com frases descontextualizadas, sílabas soltas, propostas para criar palavras que não existiam, o que me levava a tentar insistentemente atribuir sentido ao que estava diante de mim. Meu pai, mesmo sem didática, estava sempre ali, um tanto desajeitado e sem paciência com minhas indagações, mas dedicado a abrir as portas para esse universo do conhecimento; afinal, sabia que ler e escrever era importante para minha família e tinha anseio de conhecer e aprender sobre a vida diante dos olhos.

⁶ Neste trabalho, a primeira infância corresponde ao período dos primeiros seis anos completos, determinado a partir do Art. 2º da Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016 (Brasil, 2016a).

Assim que me descobri leitora, não queria mais parar, pois pretendia ler tudo e cada vez mais! De fato, essa apropriação descortinou os sentidos revelados nos livros e no mundo. Em meados de maio de 1999, enquanto cursava o pré-escolar, a professora convocou minha família para uma reunião, com o intuito de dizer que eu atrapalhava o restante da turma com a leitura antecipada e, conseqüentemente, prejudicava a aprendizagem das demais crianças. Diante disso, meus pais optaram por me levar até uma escola estadual próxima da casa onde morávamos para fazer um “teste de leitura”; se eu passasse, poderiam me matricular na 1ª série do Ensino Fundamental⁷. Estava animada pela possibilidade de estudar na mesma escola da prima mais velha e, por isso, me dediquei a essa avaliação. Em um piscar de olhos, eu estava em uma nova escola, com outra realidade, na qual todos eram maiores, o tempo de recreio era passageiro e, apesar do rosto familiar da prima em breves momentos, me sentia amedrontada. Em contrapartida, nesse espaço eu acessei uma diversidade de livros e ganhei o primeiro kit de leitura, intitulado “Literatura em minha casa”, financiado pelo programa Biblioteca na Escola⁸. Como visto, a literatura me acolheu na nova etapa, assim como fazem os bons amigos.

“O caso da borboleta Atíria” (Almeida, 1975) foi a primeira obra lida aos seis anos de idade. Lembro-me da curiosidade que aguçava a cada página, do desejo de estar entre os personagens para proteger a borboleta, do medo, da tristeza, da alegria e dos sentimentos despertados pela literatura. Findado o primeiro livro, ansiava por ler vários outros, conhecer novas histórias e mergulhar no universo da leitura. Aos sete anos, era apaixonada pela coleção Vagalume⁹, especialmente por “Zezinho, o dono da porquinha preta” (Vitória, 1981), companheiro de todas as noites. Na 3ª série, a professora lia um trecho do livro “Meu pé de laranja-lima” ao final da aula em todos os dias. Recordo-me com clareza da espera por esse momento, pois a turma, que ao longo do dia era barulhenta, mergulhava no silêncio, em que ouvíamos apenas a voz firme da professora que contava a história. Também me lembro da lágrima que corria tímida pelo meu rosto ao ouvir os trechos em que Zezé, personagem principal, apanhava de maneira frequente. A literatura era palavra viva, com a possibilidade de

⁷ A partir da instituição do Ensino Fundamental de nove anos (Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), a 1ª série passou a corresponder ao 2º ano do Ensino Fundamental.

⁸ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, foi uma política de acesso e distribuição de livros que visava promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, pesquisa e referência. Em 2001, o programa implementou uma ação denominada “Literatura em minha casa”, o acervo era composto por seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Pela primeira vez, as coleções foram entregues aos alunos para levarem para casa, mas o programa foi extinto em julho de 2017.

⁹ A série Vaga-Lume é uma coleção de livros brasileiros voltada ao público infantojuvenil, lançada em janeiro de 1973 pela editora Ática.

experienciar uma complexidade de sentimentos, imaginar lugares e situações, como o convite para se emocionar e se humanizar de fato.

Figura 5 – Livros da coleção Vagalume



Fonte: Reportagem sobre a coleção Vagalume. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/colecao-vaga-lume/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

Concomitantemente às experiências literárias na escola, ao mergulho nas leituras dos meus primeiros livros e às brincadeiras de “escolinha” com minha prima, eu tive um irmão, presente que pedi e chegou em minha vida quando tinha quatro anos de idade – ele contribuiu de maneira significativa para me tornar professora. Por volta dos nove, dez anos de idade, observava meu pai com as tentativas de repetir com meu irmão aquele processo de imersão na leitura e escrita, no entanto, desta vez demandava mais tempo e paciência. Somente muitos anos depois, ele obteve o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como irmã mais velha, decidi assumir a responsabilidade de acompanhar as tarefas da escola com ele que, me mostrou que é preciso aprender para ensinar, e isso não acontece em apenas uma maneira ou caminho. Com isso, foi preciso mergulhar em um universo de possibilidades, acreditar no potencial dele, mesmo quando todos os médicos diziam que nunca aprenderia a ler e escrever. Minha família sempre perseverou e ele de fato aprendeu. Foram anos de dedicação, acompanhando suas atividades, até ele concluir a trajetória escolar. Penso que ele me oportunizou ser docente, antes mesmo do meu curso de formação inicial.

Aos 16 anos, repleta de dúvidas e incertezas, escolhi a Pedagogia, pois minha trajetória, ainda latente, me direcionou para essa escolha. Então, em março de 2010, iniciei a formação docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mesmo sem ter certeza de que seguiria tal caminho. Um ano depois, comecei a trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil, a mesma onde havia iniciado a vida escolar anos atrás, e (re)descobri o amor imenso pelas crianças, mas, somente em 2012, ao me inscrever no processo seletivo de um projeto para

bolsistas da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) no Colégio de Aplicação da Escola de Educação Básica (CAp/ESEBA) da UFU, me apaixonei pelo ato de “ser professora”. Nessa iniciativa de um ano, adentrei no cotidiano escolar de uma turma de primeiro período da Educação Infantil, com participação nas atividades escolares e contribuições com o desenvolvimento de algumas ações pedagógicas juntamente à professora regente, além de observações e estudos complementares sobre linguagens e infâncias. No ano seguinte, também atuei como estagiária no CAp Eseba/UFU e perpasssei novamente o primeiro período da Educação Infantil e, pela primeira vez, o segundo ano do Ensino Fundamental. Além do amor pelas crianças, reiterei a paixão profissional e vislumbrei várias possibilidades de transformar vidas por meio daquele trabalho, com a certeza de que era isso que eu pretendia fazer. Assim, houve inúmeros encontros com profissionais maravilhosas que contribuíram para minha constituição enquanto docente, com trocas e aprendizagens compartilhadas.

Depois da graduação em Pedagogia na UFU, exerci a docência como substituta no CAp Eseba/UFU, a qual me acolheu e me propiciou diversas aprendizagens. Houve vários desafios da primeira experiência como professora, mas, ao mesmo tempo, foi imensurável o desenvolvimento profissional. Iniciei o trabalho com um grupo de crianças de cinco e seis anos que estavam cursando o segundo período da Educação Infantil. Nesta experiência, novamente, a leitura e a escrita perpassaram meu caminho, trazendo dúvidas e incertezas. A partir das interlocuções estabelecidas com as leituras, questionava-me: quais os espaços e tempos para o brincar no cotidiano escolar? Qual o lugar da leitura e da escrita na Educação Infantil? Como as crianças vivenciavam essas propostas? Tais perguntas (e outras) permeavam o contexto da Educação Infantil nas falas de crianças, familiares e professores, com grupos que defendiam a antecipação da alfabetização, por entenderem a Educação Infantil como etapa de preparação para o Ensino Fundamental; logo, o brincar seria uma atividade meramente recreativa e desvinculada de processos de desenvolvimento e aprendizagem. Oliveira (2012, p. 222) discorre que:

Na pré-escola, a prioridade recai ainda nas atividades de ler, escrever e contar – melhor dizendo, no mecanismo de ler, escrever e contar – de modo que não há espaço para a brincadeira, para as atividades lúdicas de modo geral. A história dessa instituição é marcada por uma supervalorização da dimensão intelectual em detrimento da brincadeira, da expressão, da emoção, aspectos aos quais a ludicidade se vincula.

Em contrapartida, debatiam-se também as especificidades da Educação Infantil, com as possibilidades de propiciar experiências respeitosas aos interesses e necessidades das crianças.

Havia diversos consensos e dissensos sobre o lugar da alfabetização e do brincar no campo Educação Infantil, especificamente nos anos finais dessa etapa de ensino.

No ano seguinte, atuei como professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental, ainda no CAP Eseba/UFU, quando as dúvidas se fortaleceram de fato. A oportunidade de acompanhar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representou outros questionamentos: quais as concepções dos professores sobre o lúdico na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental? Como é vivenciado no cotidiano escolar? Quais as diferenças das práticas entre os docentes que atuam em ambos os níveis de ensino? Como são utilizados os jogos por esses profissionais (mero instrumento pedagógico ou atividade lúdica)?

As inquietações culminaram em um projeto de pesquisa de mestrado aprovado em 2015 no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGED/FACED) da UFU. O retorno à universidade em 2016 possibilitou a articulação das experiências práticas com o aprofundamento dos estudos teóricos na PHC e, como aluna bolsista, participei de uma disciplina no curso de Mestrado em Psicologia da UFU, que ampliou meus estudos sobre o desenvolvimento humano. Além disso, se sobressai a potência dos encontros especiais com a querida professora Myrtes, que acolheu as minhas dúvidas e anseios no decorrer do processo investigativo – era admirável contemplar a sabedoria e sensibilidade diante dos meus olhos!

Para a realização da pesquisa de campo, decidi retornar ao CAP Eseba/UFU para entender os processos vivenciados pelas crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Em um contexto como pesquisadora, precisei construir novas formas de estar naquele espaço e ampliar os olhares e a escuta atenta às crianças. Fernandez (1994, p. 131) clarifica que “escutar não é sinônimo de ficar em silêncio, como olhar não é ter os olhos abertos. Escutar, receber, aceitar, abrir-se, permitir, impregnar-se”. Minha intenção era *estar* com as crianças e dialogar com elas, a fim de visibilizar vozes sobre suas experiências lúdicas no cotidiano escolar, dúvidas, receios e vivências. Além disso, pretendia investigar as práticas pedagógicas exercidas pelas professoras¹⁰ diante da complexidade que envolve a temática. Para isso acompanhei, durante o segundo semestre de 2016, uma turma de 2º período da Educação Infantil, e, em 2017, segui com parte do grupo para o 1º ano do Ensino Fundamental, onde permaneci até a finalização do primeiro semestre.

Intitulada “A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças”, a pesquisa apontou que a instituição partilha de princípios teóricos e ações que valorizam a infância, o lúdico e o brincar. Na transição entre

¹⁰ Optamos por usar o genérico feminino ao nos referirmos às profissionais da Educação Infantil, pelo fato de a carreira ser majoritariamente composta por mulheres.

ambos os níveis de ensino, os alunos apresentaram inicialmente anseios e expectativas sobre os espaços e tempos em relação ao brincar no 1º ano do Ensino Fundamental. Contudo, a partir de múltiplas linguagens, apontaram a necessidade de respeitar os espaços-tempos de aprender, brincar e vivenciar a infância no contexto escolar, independentemente do ano de ensino, em que se sobressaiu o lúdico como atividade principal em ambos os contextos.

Figura 6 – Defesa de mestrado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Nesse percurso, foram tecidos itinerários para apontar possíveis contribuições de experiências obtidas que valorizaram o lúdico como elemento fundamental ao desenvolvimento das crianças, conforme a pluralidade de experiências significativas. Nesse sentido, a pesquisa indicou que:

As reflexões propiciadas por este estudo nos desafiam a pensar em estratégias na defesa por uma escola construída com crianças, compreendendo que a educação das crianças pequenas requer uma política social e de vida que deve caminhar em direção à valorização da infância. Temos clareza de que nosso trabalho está apenas começando, mas concluímos neste momento com a certeza de que os próximos caminhos a serem trilhados serão guiados por aquelas pessoas que tanto têm a nos ensinar – as crianças (Faria, 2018, p. 147).

Após a realização da pesquisa de mestrado, senti-me motivada em voltar à sala de aula e desenvolver um trabalho *com* as crianças, interessada em ampliar as possibilidades de observar de modo atento, ouvir e dialogar para organizar contextos de experiências significativas no cotidiano escolar. Diante disso iniciei, em 2018, minha trajetória em uma escola particular e em outra pública como professora contratada da Rede Municipal de Ensino (RME) em Uberlândia (MG), ambas na Educação Infantil. O trabalho em jornada dupla foi um

grande desafio e, por muitas vezes, o cansaço me impedia de desenvolver a docência com a qualidade almejada.

Realizar simultaneamente um trabalho com crianças de diferentes contextos históricos, culturais e sociais escancarava os distanciamentos de infâncias que coexistiam no tempo e espaço, mas vividas de formas distintas. Naquele momento, surgiram novas indagações sobre os processos de aprendizagens, em que precisava aprofundar em temáticas relativas às linguagens, ao desenvolvimento humano e às relações histórico-culturais que permeavam os processos de ensino-aprendizagem. Diante disso, ainda em 2018, ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia na UFU e, apesar da exaustão da jornada tripla, o retorno à universidade se tornou um espaço de acolhimento aos desafios da docência, com novas aprendizagens, encontros formativos e perspectivas de estudo e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nos anos seguintes, as experiências obtidas com o público infantil foram essenciais para meu desenvolvimento profissional – novamente, as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil atravessavam meu caminho. Como professora de um grupo de crianças de quatro e cinco anos de idade, consegui organizar contextos educativos para garantir espaços e tempos ao brincar, bem como desenvolver os atos culturais de leitura e escrita de forma a denotarem sentido às crianças. Assim, escrevemos poemas sobre a natureza, compomos músicas sobre nossas ideias, elaboramos cartas, convites, receitas, cartazes, dentre outras possibilidades da linguagem escrita em conexão com a vida.

Com a pandemia ocasionada pela *Coronavirus Disease 2019* (Doença do Novo Coronavírus 2019 – COVID-19), em março de 2020, foi preciso parar. O convite para repensar as certezas era irrecusável, mas isso me fez sentir impotente, como se a trajetória de estudos e experiências fosse insuficiente e sem sentido. A escola particular onde trabalhava pretendia encontrar novos caminhos e possibilidades para continuar as atividades pedagógicas. Naquele período, recomendava-se evitar completamente aglomerações e proximidade a outras pessoas, como parte do protocolo de prevenção elaborado pelo Comitê de Acompanhamento e Enfrentamento da Pandemia de Covid-19. Apesar da incompreensão momentânea, diante da impossibilidade dos encontros presenciais, a opção encontrada pela maioria das escolas, sobretudo as privadas, foram as aulas remotas e *on-line*, quando os encontros começaram a acontecer via aplicativo Zoom e, gradualmente, integraram a rotina de professoras e estudantes.

Naquele ano, atuava como professora em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Confesso que não sabia o que fazer e, tampouco, se era o melhor momento para abordar conteúdos previstos no currículo; por isso, decidi ouvir as crianças e, aos poucos, conseguimos

criar novos jeitos de *estar e aprender* uns com os outros. Para tanto, escrevemos um livro sobre nossos sentimentos, desejos e o que nos tocava, emocionava e afetava – mais uma vez, a linguagem escrita foi instrumento vivo e, com ela, encontramos um caminho para expressar o que ainda era difícil de ser compreendido.

O trabalho docente se tornou solitário, e as angústias, permanentes, quando soube de grupos de estudos coordenados por professoras queridas das épocas da graduação. Rapidamente, solicitei a permissão para participar, em que o Lecturi¹¹ e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI)¹² se tornaram espaços de debates e discussões, onde me sentia abraçada, acolhida e parte de um coletivo que lutava por tempos melhores. Vale ressaltar que ambos os grupos têm a PHC como referencial teórico.

No ano seguinte, em uma breve aspiração de retomada da vida “normal”, chegaram as posses pelos esperados cargos efetivos, quando me tornei professora e profissional de apoio¹³ na RME em Uberlândia (MG). Deixei a esfera privada e segui com a dupla e exaustiva jornada de trabalho, mas me revigorava em cada encontro dos grupos de estudo e alimentava e o desejo de seguir com os aprendizados. Na escola, vivenciávamos os absurdos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) implementada em 2019¹⁴, que indicava o método fônico como único caminho a ser seguido, o que contemplava as medidas emergenciais adotadas pelo município para “combater” os impactos da pandemia, com o uso de livros didáticos na Educação Infantil e outras ações revoltantes. Diante disso, os grupos de estudos acolhiam as indignações e legitimavam as lutas contra os retrocessos.

Dessa maneira, retomaria os estudos para desenvolver uma pesquisa e compreender os questionamentos que estavam latentes em mim há muito tempo. As crianças, tão potentes, mereciam uma escola de Educação Infantil voltada a suas especificidades e aos direitos de ter acesso à literatura e às práticas de leitura e escrita significativas. Em 2022, o desejo se transformou em um projeto de pesquisa de doutorado submetido e aprovado no PPGED/UFU.

As experiências ora relatadas constituíram minha trajetória que apontou a necessidade de investigar a leitura e a escrita no contexto da Educação Infantil, a fim de possibilitar a construção de novos olhares e reflexões sobre um campo repleto de tensões. Ao sugerir uma

¹¹ Grupo de pesquisa focado nos estudos da Pedagogia Freinetiana.

¹² Grupo que também integra a Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas” do PPGED/UFU. É cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2016 e desenvolve estudos vinculados à PHC, com foco no desenvolvimento e nas linguagens infantis.

¹³ O profissional de apoio escolar em Uberlândia (MG) atua com os estudantes em diversas atividades, como alimentação, higiene, locomoção e organização de materiais. Igualmente auxilia nos cuidados com bebês e no acompanhamento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

¹⁴ A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019), e conduzida pelo MEC por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF).

pesquisa educacional com essa temática, conheci a proposta do programa de formação LEEI em 2023, ainda em fase de organização para implementar o curso de formação em âmbito nacional no ano subsequente. As primeiras impressões diante dessa proposta suscitaram sentimentos de esperança e expectativas de tempos melhores, especialmente ao conhecer o material didático elaborado como uma das ações do projeto. Ao mesmo tempo, em virtude da dimensão dessa política pública, surgiram inquietações, dúvidas e anseios, sobretudo com a necessidade de articular uma pesquisa sobre a implementação do programa de formação LEEI.

Mediante essas constatações, somadas ao desejo de desenvolver estudos e práticas pedagógicas com garantia de acesso a experiências significativas na leitura e escrita da Educação Infantil, me deparei com a problemática da pesquisa que buscou analisar a constituição das práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, conforme as relações entre a formação vivenciada no LEEI em 2024 e as condições concretas do trabalho docente em uma turma de 2º período de uma escola pública federal de Uberlândia, MG.

A presente pesquisa-intervenção se fundamenta nas contribuições de estudiosos da PHC, especialmente Lev Semionovitch Vigotski¹⁵ (2007, 2009a, 2009b), e da Filosofia da Linguagem, como Mikhail Bakhtin (2003, 2016) e Valentin Volóchinov (2017, 2019). Apoiada em uma metodologia das ciências humanas, com abordagem qualitativa e à luz das teorias citadas, esta investigação buscou analisar a constituição das práticas pedagógicas no cotidiano escolar de uma turma do 2º período da Educação Infantil em uma escola pública federal de Uberlândia (MG), diante das relações entre a formação vivenciada no LEEI em 2024 e as condições concretas do trabalho docente. Há a hipótese de que tal programa formativo pode oferecer princípios importantes à construção de práticas pedagógicas, o que favorece a ampliação de experiências significativas de leitura e escrita no contexto escolar da turma participante da pesquisa.

Nesse contexto, realizamos um recorte analítico para aprofundar investigação e assegurar a centralidade das vozes, interações e produções das crianças participantes. Assim, a organização deste estudo se fundamenta nas experiências obtidas pela professora-pesquisadora como cursista do programa de formação LEEI, articuladas à leitura do material didático e bibliográfico do curso.

O planejamento das ações pedagógicas foi desenvolvido em diálogo contínuo com as crianças da turma, conforme suas experiências, interesses, formas de participação e expressão.

¹⁵ O nome de Lev Semyonovich Vigotski apresenta diferentes grafias na literatura, em decorrência das distintas traduções de suas obras (Vigotski, Vygotsky, Vygotski). Neste trabalho, adota-se a grafia “Vigotski”, mas com a manutenção das formas originais nas referências citadas.

Desse modo, elaboramos um plano de ação, que se constituiu de forma processual, sendo elaborado a partir das interações estabelecidas no cotidiano escolar e organizadas como contextos de leitura e escrita, nos quais se articularam as experiências culturais das crianças, a literatura, a linguagem escrita, as interações e as brincadeiras, compreendidas como dimensões constitutivas da Educação Infantil.

Nesse cenário, a pesquisa contribui para o entendimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ao analisar as relações entre a formação vivenciada no LEEI e os processos de apropriação da leitura e da escrita como atos culturais. A trajetória pessoal e profissional elucidada na constituição do problema desta pesquisa levou ao resgate de memórias afetivas, sentimentos e emoções que me revelaram novos ângulos e possibilidades de percorrer a investigação com uma postura sensível às experiências transformadoras.

Esta primeira parte do trabalho foi escrita predominantemente no singular, por se tratar de experiências subjetivas constituintes. No entanto, a investigação foi tecida nos encontros com *os outros* que contribuíram para minha formação, sobretudo as trocas dialógicas com a orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Fernanda Duarte. Portanto, optei por redigir o texto na primeira pessoa do plural nas páginas seguintes, pois esta pesquisa é constituída com um pouco de mim, somado a outra parte dela, em um movimento de ideias articuladas em que cada olhar melhorou o meu, assim como propõe a canção de Arnaldo Antunes¹⁶. Além disso, autores constituíram nossos diálogos e nos auxiliaram a desenvolver as discussões em todo o texto.

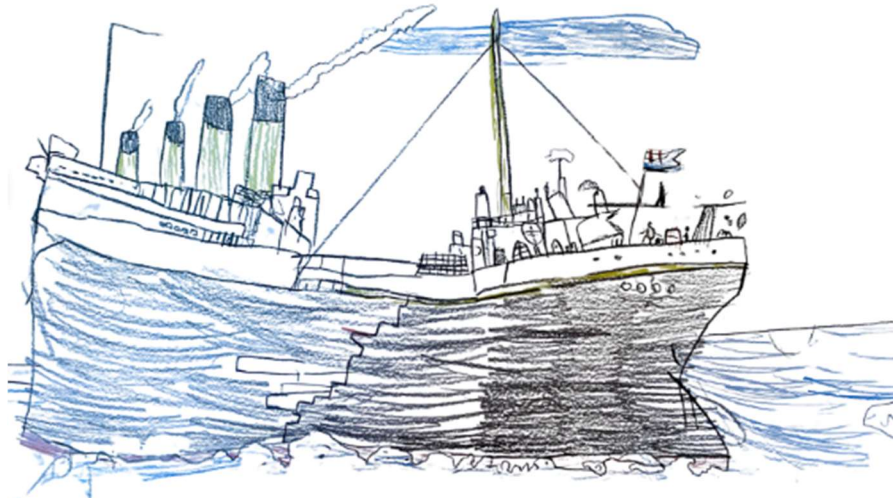
Diante disso, na próxima seção serão apresentadas as opções teórico-metodológicas, bem como o contexto e o cenário em que a investigação foi desenvolvida.

¹⁶ Referência à música “O seu olhar” de Arnaldo Antunes.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

*“Carrego meus primórdios num andor.
Minha voz tem um vício de fontes.
Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criancimento das palavras”
(Barros, 2016)*

Figura 7 – “Professora, fiz o Titanic e você está no bote salva-vidas”



Fonte: Desenho elaborado por Teodoro (6 anos). Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A construção de conhecimento científico no campo da infância é uma tarefa complexa, devido à necessidade de discutir as especificidades do lugar da criança na sociedade e na cultura, bem como as concepções que fundamentam a produção de saberes científicos. O desenho de Teodoro, uma das crianças da turma pesquisada, elucida a importância de acolher as possibilidades de expressão infantil, os conhecimentos sobre o universo cultural e as manifestações afetivas-emocionais. Buscar um “criancimento” das palavras, como cita Barros (2016), é também se dispor a ouvi-las e aprender com elas.

Nesse sentido, a escolha pelo percurso investigativo com as crianças implica em reconhecê-las como sujeitos de direitos, participantes e produtoras de cultura, ativas e potentes nos processos de aprendizagem. Para isso, devemos romper com a desigualdade estrutural característica da relação entre adultos e crianças ao longo dos últimos séculos, em busca de outras possibilidades para fazer pesquisas.

Caminhos para realizar investigações com crianças no cotidiano escolar se contrapõem à tradição e exigem um compromisso do pesquisador que, ao desencadear “o processo de pesquisa junto a crianças, atua como um parceiro na produção de significados no processo em

que adulto e criança se propõem a construir sentidos para a experiência de um, de outro, ou de ambos” (Castro, 2008, p. 27).

Por isso, a escolha metodológica se articula ao problema de pesquisa, em se tratando de verificar as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, o que exige uma abordagem fundamentada nas dimensões processual, histórica e relacional. Nessa perspectiva, pretendemos investigar as nuances do cotidiano escolar juntamente às crianças, sob uma abordagem de pesquisa qualitativa e à luz das teorias que embasaram este estudo.

A pesquisa foi permeada pela subjetividade dos sujeitos e da professora-pesquisadora, além das relações estabelecidas nos contextos da investigação. Sendo assim, esta seção pretende elucidar as escolhas metodológicas do percurso investigativo e suas justificativas; a contextualização da escola-campo, do cotidiano escolar e dos sujeitos participantes no momento histórico e cultural em que ocorreu a construção dos dados; e a implementação da proposta de intervenção.

2.1 CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA E OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A pluralidade de opções e caminhos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de uma investigação indica que esta última se concretiza tão-somente por escolhas. Definir uma trajetória epistemológica envolve elementos complexos, ainda mais quando se pretende construí-la juntamente às crianças. Sabemos que nenhum estudo é neutro e, portanto, expressa as opções, narrativas e concepções da pesquisadora e daqueles envolvidos no processo investigativo em determinado contexto histórico, social e cultural. Empenhar-se em uma pesquisa científica no campo da educação, sobretudo com a primeira infância, exige a escolha de uma base metodológica capaz de dialogar com as nuances do cotidiano e acolher o imprevisível com os processos subjetivos que atravessam e interpelam a realidade.

Nessa perspectiva, optamos por desenvolver um estudo de cunho qualitativo. As perguntas elencadas e os caminhos são marcados pelos diálogos tecidos com autores, bem como por princípios, concepções e processo formativo, dentre outros aspectos subjetivos que perpassaram o olhar da professora-pesquisadora.

Diante da proposta de efetuar um estudo com a compreensão do cotidiano como espaço-tempo, no qual sujeitos se constituem em determinado contexto, devemos traçar estratégias indutivas para a construção do conhecimento propriamente dita. Isso é feito conforme conceitos e estudos teóricos para abordar os contextos sociais e formular o conhecimento a respeito do objeto de pesquisa proposto, em que “a formulação empiricamente bem fundamentada destes

enunciados relacionados a sujeitos e a situações é um objetivo que pode ser alcançado com a pesquisa qualitativa” (Flick, 2009, p. 21).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam alguns pontos essenciais da abordagem qualitativa, na qual a investigação é descritiva; os pesquisadores se interessam pelo processo em detrimento aos resultados ou produtos; e tendem analisar os dados de forma indutiva, pelo fato de o significado assumir uma importância vital. Além disso, os dados são constituídos de maneira contextualizada para valorizar as singularidades e subjetividades dos participantes e processos histórico-culturais vivenciados. Diante disso, nos propomos a desenvolver esta investigação no ambiente escolar das crianças participantes e da professora-pesquisadora para entendermos o objeto de estudo sob as perspectivas dos participantes e sentidos elaborados pelos sujeitos, com o intuito de os inserir no contexto investigativo.

Desse modo, a abordagem qualitativa é assumida não apenas como opção metodológica, mas como posicionamento epistemológico, ao reconhecer a inseparabilidade entre sujeito e objeto e a impossibilidade de apreensão dos fenômenos educativos de forma neutra ou fragmentada. Nessa direção, a pesquisa se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), uma vez que compreende a realidade social como histórica, contraditória e constituída por múltiplas determinações. Tal perspectiva permite apreender o fenômeno investigado em sua complexidade e movimento para, conforme Sousa e Longarezi (2017, p. 447), estabelecer “análises concretas de situações concretas, isto é, identificar as multideterminações que influenciam e são influenciadas por determinado objeto, desvelando a realidade de forma crítica, histórica, em movimento”.

Articulada a esse fundamento, a pesquisa se ancora na PHC, que compreende o conhecimento como produção social historicamente situada e constituída nas relações entre sujeitos, linguagem e cultura. Nessa perspectiva, os fenômenos educativos não são tomados como dados a serem descritos, mas como processos em movimento, perpassados por mediações e contradições, o que orienta a análise das práticas pedagógicas como sínteses de múltiplas determinações.

Discussões que embasam esta pesquisa são pautadas nos estudos da PHC, sobretudo nas contribuições de Vigotski (2007, 2009a, 2009b) e estudiosos da Filosofia da Linguagem que fizeram parte do “círculo de Bakhtin”¹⁷. Buscamos alinhar diálogos conceituais entre os autores, ao concebermos que ambos contribuem sobremaneira com os debates sobre a

¹⁷ Os principais representantes do grupo eram Mikhail Bakhtin (1895–1975), Valentin N. Volóchinov (1895–1936) e Pável N. Medviédov (1891–1938). Neste trabalho, optamos por dialogar apenas com os estudos de Bakhtin e Volóchinov.

apropriação da linguagem enquanto elemento cultural humanizador. Arena (2025, p. 68), em referência a Vigotski e Volóchinov, analisa que:

A hipótese de que existam traços conceituais próximos entre eles se baseia fundamentalmente no fato de que ambos viveram na mesma época, no mesmo país, embora não na mesma cidade [...] tanto em uma cidade como na outra, o clima cultural, político, científico e econômico era o da revolução que penetrava mais em certos círculos que em outros, no vasto mundo das ciências humanas.

Sendo assim, procuramos uma metodologia para viabilizar a interação e os processos dialógicos, considerados relevantes ao desenvolvimento e à constituição humana. Nessa perspectiva, Santa e Baroni (2014, p. 2) esclarecem que:

A proximidade entre o marxismo e as concepções advindas da teoria histórico-cultural pode ser comprovada através da discussão acerca do conceito de trabalho, abordado por Marx e Engels e que foi retomado por Vigotski a partir da ideia de mediação. A ação consciente do homem sobre o mundo, mediada pelo uso de instrumentos, representou o passo decisivo em direção à gênese do caráter genuinamente humano do homem. Vigotski estendeu essa concepção de mediação ao uso de signos, que a exemplo das ferramentas são criados pelas sociedades, agindo como transformadores da realidade sociocultural. A transmissão da cultura, tanto no que se refere à esfera das ferramentas materiais, quanto aos elementos linguísticos e estético-culturais, representa o fator decisivo no desenvolvimento humano, de onde pode-se inferir a importância do problema educacional para a compreensão do pensamento vigotskiano.

Desenvolver uma pesquisa a partir dos estudos de Vigotski, Bakhtin e Volóchinov, sob a ótica do pensamento marxista, implica vislumbrar a transformação da realidade educacional, diante de aspectos que envolvem a totalidade do objeto de estudo, vinculados aos processos históricos e culturais. Não se trata de investigar apenas a realidade imediata como recorte do todo, mas compreender a dimensão da luta de classes, relações de trabalho, construções das políticas públicas educacionais, apropriação da linguagem, leitura e escrita como instrumentos culturais que representam o poder em uma sociedade capitalista.

Na organização do texto, propusemos alinhar as discussões teóricas e práticas, por entendermos que a perspectiva dialética de pesquisa fomenta a unidade teoria e prática que, por sua vez, são constituídas nas contradições que demarcam as relações humanas. Diante da problemática apresentada – analisar a constituição das práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, com base nas relações entre a formação vivenciada no LEEI de 2024 e as condições concretas do trabalho docente –, a pesquisa-intervenção foi assumida como caminho metodológico para conduzir o percurso investigativo. Tal escolha se fundamenta na coerência com o referencial teórico adotado, ao possibilitar a análise das práticas pedagógicas em sua

dimensão processual, relacional e historicamente situada – afinal, tais práticas ocorrem na articulação entre formação, ação docente e contexto.

Freitas (2009, p. 7), ao buscar o sentido da palavra “intervenção” nos pressupostos teóricos de Vigotski e Bakhtin, aponta que, sob a perspectiva histórico-cultural, a pesquisa-intervenção é concebida como:

[...] “mudança no processo” “transformação” “ressignificação dos pesquisadores e do pesquisador” “ação mediada”, “compreensão ativa”. Realmente em nossas contínuas discussões e reflexões temos chegado à conclusão de que não se trata de intervir para obter resultados mensuráveis. A pesquisa nesta abordagem está centrada no processo, na relação entre os sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes. Compreensão ativa que para Bakhtin é geradora de respostas, de contra-palavras. Na relação entre sujeitos, que caracteriza esse tipo de pesquisa, a compreensão ativa mostra o objetivo que se busca perseguir.

A presente pesquisa-intervenção considera as relações dialéticas tecidas entre a professora-pesquisadora e as crianças participantes do estudo, pelo fato de ambas interagirem dialogicamente com os interlocutores. Concordamos com Freitas (2009, p. 5), por realçar que pesquisador e pesquisado representam “dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa”.

Damiani (2012) sublinha que esse tipo de pesquisa, no contexto escolar, propicia intervenções no processo de ensino-aprendizagem e possui grande potencial para suscitar novas práticas pedagógicas e/ou aprimorar as práticas existentes, além de produzir conhecimento acerca do assunto investigado. A autora também aponta tal método como um caminho plausível para a solução de problemas práticos de ensino e aprendizagem da própria sala de aula, pois “envolve uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática de professores” (*ibidem*, p. 8).

A pesquisa-intervenção valoriza o vínculo e a relação entre os sujeitos, diante das diferenças entre as posições, expressões de linguagem e compreensão, modos de estar e agir no mundo, tanto do pesquisador adulto quanto da criança participante do estudo. Nesse sentido, ambos aspectos são relevantes e produzem um campo comum desconhecido entre os sujeitos (Oliveira; Castro, 2009). Com base nessa acepção, o pesquisador é considerado um sujeito ator, colaborador e parceiro do processo investigatório, com interesses e objetivos definidos que vão ao encontro de crianças para viabilizar o estabelecimento de relações direcionadas à produção de conhecimento a partir das expressões dos sujeitos por múltiplas linguagens.

Nesse prisma, a construção do conhecimento envolve a confiança entre pesquisador e as crianças participantes do estudo, o que requer uma flexibilização a fim de acolher, escutar e convidar a criança a participar dos procedimentos necessários. Nesse sentido, a pesquisa-intervenção engloba a dimensão afetiva dos sujeitos e as diversas formas de expressão, conforme o contexto em que o estudo é realizado. No caso das pesquisas com crianças, “a aproximação ao território no qual esses sujeitos estão inseridos tem sido uma forma de se aproximar de suas realidades e conhecer os aspectos sociais que fazem parte de suas vidas” (Lara *et al.*, 2022, p. 235).

Diante da definição da metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa, apresentaremos o processo construído e as técnicas utilizadas à construção dos dados do estudo: a observação participante, a construção de notas de campo e registros fotográficos. Além disso, elencaremos alguns aspectos relacionados ao contexto e cotidiano da escola-campo, bem como ao agrupamento de crianças participantes do estudo, compreendidas como sujeitos históricos, culturais, singulares e coautores do processo investigativo. Vale ressaltar que, nas relações dialógicas, elas se transformaram e contribuíram para a transformação de seus pares e da professora-pesquisadora.

2.2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO, DO COTIDIANO ESCOLAR E DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa-intervenção focaliza a constituição das práticas pedagógicas no cotidiano escolar de uma turma do 2º período da Educação Infantil do CAP Eseba/UFU, conforme as relações entre a formação vivenciada no LEEI de 2024 e as condições concretas do trabalho docente.

Mediante o contexto amplo e complexo que envolve as relações históricas, sociais e culturais ocorridas no cotidiano de uma instituição educativa, buscamos, neste subitem, caracterizar a escola-campo da investigação; dialogar sobre algumas particularidades que a diferem de outras escolas públicas, sobretudo com a abordagem de aspectos pertinentes à Educação Infantil; e elucidar fatores da constituição do agrupamento das crianças participantes. Não pretendemos aprofundar a constituição histórica e os aspectos da estrutura física do CAP Eseba/UFU, uma vez que esse levantamento foi realizado na pesquisa de mestrado defendida pela pesquisadora anteriormente (Faria, 2018).

A escola-campo onde aconteceu o estudo é a mesma de atuação da pesquisadora como professora desde 2024, quando iniciou a trajetória como efetiva na área de Educação Infantil;

logo, os sujeitos participantes da pesquisa foram 13¹⁸ crianças matriculadas em 2024 para cursar o 2º período em que eu era regente. A intencionalidade em desenvolver o estudo no CAP Eseba/UFU antecede a convocação para posse do cargo por meio de concurso público, devido às especificidades da instituição como um espaço que promove o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

O CAP Eseba/UFU é uma Unidade Especial de Ensino que oferta ensino básico ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com a característica de campo preferencial para formação de professores e desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas inovadoras. A Portaria n. 959, de 27 de setembro de 2013, sustenta que os Colégios de Aplicação do Brasil visam “desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (Brasil, 2013b, Art. 2º). Sendo assim, o CAP Eseba/UFU, assim como os outros 23¹⁹ Colégios de Aplicação (CAPs) existentes no país, possui especificidades.

Figura 8 – Entrada principal do CAP Eseba/UFU



Fonte: *Website da escola*. Disponível em: <https://eseba.ufu.br/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

O ingresso no CAP Eseba/UFU é feito única e exclusivamente por meio de sorteio público realizado por ano. Desde 2019, o edital para ingresso dos estudantes possui cotas para Perfil Socioeconômico (PSE), Negros/as (Pretos/as ou Pardos/as) ou Indígenas (PPI) e Pessoas com Deficiência (PcD), e, em 2025, passou a comportar também as cotas para refugiados, o

¹⁸ A turma era composta por quinze crianças, no entanto, duas famílias não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorizar a participação das crianças na pesquisa.

¹⁹ A Portaria n. 694, de 23 de setembro de 2022, altera a Portaria n. 959, de 27 de setembro de 2013, apresentando uma lista atualizada dos Colégios de Aplicação no Brasil, sendo um total vinte e quatro unidades vinculadas à Universidades Federais (Brasil, 2013, 2022).

que caracteriza a diversidade socioeconômica e riqueza sociocultural para todos que fazem parte desse contexto e representa uma forma democrática de ingresso.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CAP Eseba/UFU define que a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano se constitui como base orientadora na articulação dos princípios que fundamentam a matriz curricular institucional, reconhecendo “fundamentos e parâmetros significativos para o desenvolvimento no contexto escolar, de natureza linguística, cognitiva, motora, afetiva, de relação interpessoal, emocional e comportamental” (Universidade Federal de Uberlândia, 2019, p. 12). O documento ainda aponta a necessidade de os professores alinharem os modos de ensinar aos processos de construção de conhecimento pelos estudantes, com base nas necessidades atuais, histórias de vida, contextos das ações e organização subjetiva que caracterizam a experiência do aprender.

No que concerne à Educação Infantil, o CAP Eseba/UFU oferta exclusivamente a pré-escola e atende crianças de quatro a seis anos de idade em turmas de 1º e 2º períodos. Os Parâmetros Curriculares Educacionais para a Educação Infantil (PCE/EI) (Universidade Federal de Uberlândia, 2020) são organizados com base em um documento que dispõe sobre o trabalho realizado na referida etapa de ensino e em recentes pesquisas realizadas pela equipe docente da área, além da leitura do PPP 2018/2019, dos documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 1996, 2018) – e de bibliografias que embasam as escolhas teóricas.

Instituições escolares estão inseridas em um contexto social e político; por conseguinte, a imprevisibilidade atravessa os caminhos e a dinâmica da escola. Em 2024, por exemplo, um movimento consistente, liderado pelos servidores da educação, mobilizou o cenário nacional em busca de melhorias significativas nas carreiras docentes e dos técnicos-administrativos, além da ampliação do orçamento destinado às universidades federais. Essas pautas de discussão, somadas a outros fatores, culminaram na aprovação do movimento grevista em diversas instituições federais em todo o país e, em assembleia realizada no dia 20 de março de 2024, a UFU deliberou a construção da greve docente, iniciada em 20 de maio do mesmo ano. Nesse contexto, o CAP Eseba/UFU também aderiu ao movimento e retomou as atividades apenas em 28 de junho de 2024, com o calendário de reposição publicado em 16 de julho de 2024.

Diante desse panorama, assentimos com André (1994, p. 42), ao asseverar que o “enfoque no cotidiano escolar significa estudar a escola na sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas. O propósito é compreender o cotidiano como

momento singular do movimento social”. Portanto, o desenvolvimento desta pesquisa esteve permeado por singularidades vivenciadas pela instituição escolar e pelo movimento expresso no cenário nacional. Assim, os atravessamentos foram acolhidos e compreendidos como parte da complexidade do processo educativo.

2.2.1 Cotidiano escolar

No CAp Eseba/UFU, o cotidiano escolar é constituído pelas múltiplas experiências vivenciadas por sujeitos e relações dialógicas estabelecidas no contexto singular da instituição, bem como em outras esferas que interpelam os processos educativos. Nesse sentido, desenvolver uma pesquisa com crianças implica reconhecer a dinâmica complexa que envolve, além dos sujeitos participantes do estudo, a organização escolar, o que inclui a definição de tempos, espaços, disciplinas curriculares, equipe de profissionais, relação com a comunidade escolar, dentre outros aspectos que impactam a construção rotineira.

O ingresso das crianças no CAp Eseba/UFU ocorre na etapa da Educação Infantil, composta por quatro turmas do 1º período e quatro turmas do 2º, correspondentes à pré-escola²⁰. O 1º período contempla crianças que completam quatro anos de idade até o dia 31 de março, enquanto o 2º é destinado àquelas que completam cinco anos até a mesma data, como último ano da Educação Infantil.

Nessa conjuntura, os agrupamentos possuem um cronograma de atividades organizado a partir de uma grade horária que define os tempos e espaços das aulas ministradas pela professora regente e especialistas. O Quadro 1²¹ apresenta o cronograma de atividades e os horários previstos para a turma de crianças participantes deste estudo em 2024:

²⁰ O termo “pré-escola” é utilizado na BNCC (Brasil, 2018) para denominar o agrupamento de crianças da faixa etária de quatro e cinco anos de idade.

²¹ Atividades conduzidas pela professora regente estão destacadas em negrito, enquanto as aulas ministradas pelas especialistas foram sinalizadas com cores distintas, com o intuito de facilitar a visualização da distribuição temporal das práticas pedagógicas na turma participante do estudo.

Quadro 1 – Cronograma de atividades semanais do 2º período da Educação Infantil

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13h15 - 14h10	Espaço Cultural (13h15 às 14h45)	Regência/ Tanque/Ducha	Regência	Psicologia	Regência
14h10 - 14h30		Regência/ Tanque/Ducha	Regência/ Contação de história	Regência	Regência
14h30 – 15h	LANCHE 14h45-15h25	LANCHE	LANCHE	LANCHE – 14h45-15h25	LANCHE
15h-15h25	Regência	Regência	Regência/ Parque sintético	Ed. Física (15h25 às 17h15) Tiago	Regência
15h25 - 16h20	Regência/ Biblioteca	Regência	Regência		Arte Visual
16h20 - 17h15	Regência/ Parque sintético	Regência/ Parque sintético	Brinquedoteca		Regência/ Parque sintético

Fonte: Disponibilizado pela professora-pesquisadora (2024).

Aqui é possível identificar que o currículo da Educação Infantil no CAP Eseba/UFU se constitui por componentes curriculares diferentes daqueles previstos em outras escolas de Educação Infantil da esfera pública. Nesse sentido, as disciplinas de Espaço Cultural, Brinquedoteca, Psicologia²², Educação Física e Arte Visual são ministradas por docentes especialistas que compõem o quadro da instituição, ao passo que os demais horários descritos como “regência” foram conduzidos pela professora-pesquisadora.

Consideramos pertinente elucidar os aspectos que caracterizam e diferenciam a atuação docente na regência e nas áreas especializadas. No CAP Eseba/UFU, as regentes atuam como professoras de referência para a turma, responsáveis pelo desenvolvimento dos complexos temáticos que perpassam por diferentes campos do conhecimento, com destaques para as interações e brincadeiras, linguagens oral e escrita, raciocínio lógico-matemático, relações entre natureza e sociedade, bem como aspectos do campo afetivo e emocional. Além disso, acompanham as crianças nos momentos de lanche e no recreio orientado. Por sua vez, as especialistas são profissionais com formação específica nas áreas do conhecimento em que ministram aulas, com exceção do Espaço Cultural e da Brinquedoteca, cujas atividades são conduzidas por pedagogas que integram a área da Educação Infantil. Ressaltamos que o currículo dessa etapa de ensino é constituído por múltiplas linguagens, expressas em todos os momentos do cotidiano escolar, o que ratifica a impossibilidade de serem fragmentadas. As crianças se expressam e vivenciam experiências que perpassam diversas linguagens em um

²² No CAP Eseba/UFU, a Psicologia escolar é considerada um componente curricular, em que o docente com formação em Psicologia atua diretamente com as crianças ao ministrar conteúdos que compõem aspectos do desenvolvimento afetivo e socioemocional.

movimento constante e dialético. Ainda que haja uma organização por complexos temáticos e áreas do conhecimento, o desenvolvimento infantil é concebido sob a perspectiva integral e dialógica que favorece a construção de espaços coletivos de troca e planejamentos compartilhados entre os docentes atuantes na Educação Infantil.

2.2.2 Turma participante do estudo

A turma do 2º período da Educação Infantil, na qual foi realizada a pesquisa, era composta por 15²³ crianças, três delas público-alvo da Educação Especial com diagnósticos de TEA. A faixa etária desse grupo variava entre cinco e seis anos de idade. Destacamos que o processo de adaptação demandou um tempo maior para a consolidação dos vínculos com o novo espaço da sala de aula, a nova professora e a rotina proposta. Tal processo foi impactado por um período de greve dos docentes, de 20 de maio a 27 de junho de 2024, o que levou à readaptação e reconstrução da rotina escolar. No Quadro 2 é apresentada a idade das crianças participantes da pesquisa no início da construção dos dados deste estudo:

Quadro 2 – Caracterização da faixa etária do 2º período da Educação Infantil em 2024

Criança	Sexo	Data de nascimento	Idade em ago. 2024 – início da pesquisa
Ana	F	11/09/2018	5 anos
Antônio	M	13/03/2019	5 anos
Diana	F	18/12/2018	5 anos
Elis	F	24/02/2019	5 anos
Elena	F	15/10/2018	5 anos
José Miguel	M	10/08/2018	5 anos
João	M	30/05/2018	6 anos
Marina	F	07/11/2018	5 anos
Oto	M	22/03/2019	5 anos
Rafaela	F	28/09/2018	5 anos
Tiago	M	01/08/2018	5 anos
Tales	M	27/10/2018	5 anos
Teodoro	M	05/05/2018	6 anos

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2024).

²³ Todos as crianças participaram das ações pedagógicas desenvolvidas na pesquisa, no entanto, não conseguimos retorno de duas famílias referente às autorizações para a participação neste estudo. Portanto, os dados construídos e analisados neste trabalho são correspondentes às treze crianças participantes em que as famílias autorizaram.

Consideramos necessário tecer breves comentários sobre a constituição do grupo no qual o estudo foi realizado. Com o compromisso de preservar a identidade das participantes, utilizaremos nomes fictícios para a organização de informações e diálogos. A composição da turma, no período da pesquisa, se manteve a mesma desde o ingresso das crianças na escola, em 2023; logo, se conheciam e possuíam vínculos estabelecidos, o que fortaleceu a construção da identidade coletiva do grupo.

As crianças apresentavam um perfil sensível e acolhedor, especialmente no que tange à inclusão dos colegas PcD. No entanto, o contexto era permeado por diversas situações que demandavam um olhar atento e intervenções cuidadosas para garantir relações respeitadas entre elas. Ponderamos que as nuances do cotidiano frequentemente atravessaram o percurso investigativo e exigiram acolhimento do inesperado e atenção às ações que interpelam o contexto escolar. Faria (2020, p. 58) entende que:

Os pesquisadores que se envolvem com o cotidiano, ao validarem as crianças como sujeitos interlocutores no cotidiano na escola, permitem-se ensinar e aprender com elas, não sobre elas, nem para elas somente. Estar com as crianças no cotidiano escolar implica envolver-se, escutá-las para além das palavras; comunicar-se por meio de linguagens requer disposição sensível, que provoca e desdobra a interação e o diálogo. Interagir com as crianças depende de uma preparação sensível, de que aceitemos e pratiquemos ensinar e aprender com elas, abrindo-nos para incorporar, em nosso trabalho, o imprevisível, o incerto, a dúvida, o criativo, a negação, a aceitação, a invenção e outros movimentos das dinâmicas humanas reprovadas e/ou pouco valorizadas por um modelo cartesiano de ciência.

Durante o percurso de construção dos dados da pesquisa, os contextos históricos, sociais e culturais das crianças participantes foram considerados imprescindíveis. As experiências das crianças, expressões e relações tecidas no cotidiano escolar, por vezes, exigiam mediações que precediam as propostas previstas no plano de ação; por isso, em diversas situações foi preciso replanejar e reorganizar o desenvolvimento do planejamento adotado.

Crianças participantes do estudo residiam em diferentes localidades de Uberlândia (MG) – apenas três moravam em regiões vizinhas à escola, uma no mesmo bairro e as demais, em lugares distantes. Nesse contexto, a maioria das famílias (oito delas) optou pelo transporte escolar e, em diálogos com elas durante as reuniões, foi relatado que o percurso de algumas crianças até a escola durava mais de uma hora. Além disso, observou-se a diversidade no perfil socioeconômico e nas organizações familiares.

A turma se caracterizou como grupo potente, acolhedor e envolvido com as ações desenvolvidas pela escola, destacado pela intensidade das manifestações afetivas e emocionais. No decorrer do ano letivo, foi necessário retomar frequentemente os combinados estabelecidos

com as crianças, processo que envolveu diálogo e tomada de decisões coletivas para atuarem de forma autônoma, respeitosa e harmoniosa com os pares. Nesse sentido, também desenvolvemos ações para propiciar melhor organização dos espaços, ao incentivarmos em relação ao cuidado com os objetos da sala, materiais de usos coletivos e individuais, bem como a ampliação da autonomia nesses processos.

Salientamos que as participantes do estudo demonstravam grande interesse, além de potencial imaginativo e criativo, nas brincadeiras de faz-de-conta, pois se dedicavam à criação de diversas narrativas e se expressavam por meio de múltiplas linguagens. Em complemento, apreciavam brincadeiras nos espaços ao ar livre, elaboração de desenhos, leituras literárias, criações com massinha, pinturas, o que corresponde a um repertório cultural amplo e diversificado. No cotidiano escolar, foram oportunizadas experiências que permeiam o desenvolvimento das crianças, dentre elas a literatura, com os atos de leitura e escrita, brincadeiras e jogos lúdicos. As inúmeras possibilidades de expressão impulsionaram cada uma a participar de processos criativos e autorais de aprendizagem de forma singular.

2.3 A INVESTIGAÇÃO REALIZADA

Com a contextualização do cotidiano escolar e das crianças participantes do estudo, torna-se necessário explicitar os fundamentos teóricos orientadores das escolhas metodológicas realizadas ao longo da pesquisa. A análise das práticas pedagógicas, compreendidas em sua constituição no contexto investigado, demanda um referencial para as apreender como processos mediados por interações sociais e linguagem. Nesse entremeio, a investigação compreende a linguagem como elemento cultural humanizador, e as interações dialógicas, como dimensão constitutiva das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Apesar das infinitas contribuições de pesquisas realizadas no campo da infância, especificamente no tocante à leitura e escrita na Educação Infantil, o desenvolvimento de estudos por intermédio de professoras da Educação Básica juntamente com as crianças pode impactar positivamente a reflexão sobre os problemas enfrentados por sujeitos imersos nas salas de aula.

Para iniciar o processo investigativo, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU, cujo parecer foi aprovado em 10 de maio de 2024²⁴. Com a proposta de desenvolvimento da pesquisa de campo no segundo semestre de

²⁴ Parecer consubstanciado do CEP/UFU n. 6.816.827.

2024, planejamos apresentar o projeto à gestão escolar e às famílias, bem como a autorização para participação das crianças por meio do TCLE (Anexo 2) na reunião de finalização do primeiro semestre, prevista para acontecer em julho do mesmo ano. Todavia, diante do contexto de greve que impactou o cumprimento dos dias letivos, a referida reunião de encerramento ocorreu somente em 12 de setembro, quando exibimos a proposta aos responsáveis para a esclarecer o processo investigativo e expusemos a autorização de participação das crianças como sujeitos do estudo via TCLE. Esclarecemos que as propostas pedagógicas previstas no plano de ação da pesquisa de campo se iniciaram em agosto, a fim de não prejudicar o período proposto para o estudo.

Diante da premissa de que a linguagem é um elemento cultural humanizador e se manifesta nos enunciados orais e escritos, ambos desempenham um papel fundamental nas interações e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas foram orientadas pelos objetivos deste estudo, mas a atuação docente ao longo do ano letivo também abrangeu as demais linguagens e expressões do currículo da Educação Infantil.

Porém, devido às limitações inerentes à organização sistemática desta tese, serão abordados exclusivamente os aspectos relacionados à linguagem (oral e escrita), com ênfase nas experiências com a leitura, escrita e literatura, considerando essencialmente as interações e brincadeiras como eixo fundamental das práticas pedagógicas da Educação Infantil (Brasil, 2009). Nessa perspectiva, Galvão (2016, p. 26) argumenta que “é no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito²⁵ são vividas pelas crianças”.

Diante das premissas supramencionadas, delineamos os procedimentos de construção dos dados, cuja descrição será apresentada a seguir. As práticas pedagógicas foram organizadas como contextos de experiências com a leitura e a escrita, constituídos no diálogo com as crianças e a partir das situações emergentes do cotidiano da sala de aula. Nesse movimento, os eixos temáticos “mapeamento cultural das experiências”, “literatura como arte”, “escrita no cotidiano e contextos de leitura”, “brincadeiras e outras linguagens” não foram tomados como estruturas rígidas, mas como organizadores abertos, mobilizados a partir das interações, interesses, produções e modos de participação das crianças ao longo da pesquisa.

Orientada por eixos, a organização das práticas compôs o “plano de ação”. Contudo, esse instrumento não se configurou com as propostas previamente definidas, por ter sido

²⁵ Galvão (2016, p. 17-18) define “a cultura escrita como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. No entanto, defende que “não existe uma única cultura escrita, mas culturas escritas ou culturas do escrito”.

continuamente construído e reelaborado no movimento do cotidiano, em articulação entre as experiências formativas no LEEI, interações com as crianças e condições concretas do contexto escolar.

A escolha dos eixos dialoga com as vivências no âmbito do programa de formação LEEI, especialmente no que tange à compreensão da linguagem como prática cultural e às interações e brincadeiras como dimensões constitutivas do desenvolvimento infantil. No entanto, a materialização no contexto investigado ocorreu de forma situada e mediada por relações estabelecidas com as crianças e dinâmicas próprias do cotidiano escolar.

Nesse sentido, o plano de ação foi desenvolvido no segundo semestre de 2024 (de agosto e dezembro), a partir da organização dos contextos de experiências que emergiam das interações com as crianças participantes do estudo. A dinâmica de planejamento envolveu a estruturação de espaços e propostas, o registro das ações e das experiências e a realização de rodas dialógicas, nas quais as crianças participaram ativamente da produção de sentidos sobre as experiências desenvolvidas.

Embora os eixos temáticos tenham sido inspirados na formação do LEEI, a efetivação no campo investigado aconteceu em um processo não linear, atravessado pelas singularidades das crianças, interações cotidianas e condições concretas de realização do trabalho pedagógico. Na sequência, o Quadro 3 indica a organização dos eixos temáticos no plano de ação:

Quadro 3 – Plano de ação organizado a partir dos eixos temáticos

Eixo 1 – Mapeamento das experiências culturais	
Temática	Estratégias
1.1 Experiências culturais das crianças e suas famílias	- Dialogar com as crianças na roda de conversa sobre as experiências culturais vivenciadas anteriormente; - Enviar atividade de casa sobre as experiências culturais em família (lugares que frequentam, atividades culturais que participam).
1.2 Práticas de leitura e escrita – concepções das crianças	- Conhecer as práticas de leitura e escrita das crianças a partir das questões norteadoras: - Por que aprender a ler e a escrever? Como podemos aprender? - O que lemos e escrevemos no cotidiano?
1.3 Lugar ocupado pela escrita no cotidiano das crianças e famílias	- Investigar os usos proporcionados por elas (ou deixam oferecer) para a escrita a partir das seguintes ações: - Disponibilizar tarefas de casa para compartilhar uma memória de família – criar uma produção e elaborar com a criança um texto sobre determinado momento especial vivido em família (receita, passeio etc.).
Eixo 2 – A literatura como arte	
2.1 Oficinas de literatura no cotidiano escolar	- Planejar a organização dos espaços e tempos para realizar mediações literárias²⁶; - Selecionar os livros para as mediações literárias;

²⁶ Reconhecemos a centralidade e a complexidade do conceito de mediação na Psicologia Histórico-cultural, especialmente nos estudos vigotskianos. Entretanto, nesta pesquisa, optamos pela utilização da expressão

	▪ Planejar e organizar espaços e tempos para as crianças vivenciarem experiências com livros literários; ▪ Organizar momentos de contação de histórias no cotidiano.
2.2 Diálogos com a biblioteca	▪ Selecionar o acervo de livros literários para empréstimo na biblioteca; ▪ Garantir o acesso das crianças a livros literários bibliodiversos com qualidade gráfica/textual e temática adequada à faixa etária.
Eixo 3 – A escrita no cotidiano e contextos de leitura	
3.1 Ações que envolvam a escrita no cotidiano escolar	▪ Elaborar lista das rotinas e atividades ajudantes do dia; ▪ Desenvolver texto coletivo sobre aula-passeio; ▪ Criar jornal de notícias da turma; ▪ Construir conjuntamente bilhetes informativos para as crianças levarem aos responsáveis nas cadernetas (agendas); ▪ Elaboração de cartas ou outro tipo de mensagem com finalidade; ▪ Organizar a correspondência com outras turmas do 1º do Ensino Fundamental ou de outra escola; ▪ Realizar a produção coletiva de livro, com textos e ilustrações criados pelas crianças.
3.2 Exploração dos diversos textos que circulam no cotidiano escolar	▪ Compartilhar histórias conhecidas; ▪ Fazer descobertas de texto; ▪ Manusear e ler livros de literatura infantil; ▪ Ler mensagens eletrônicas e outros materiais encontrados na internet vinculadas ao cotidiano e aos projetos desenvolvidos; ▪ Ler os bilhetes enviados; ▪ Ler textos diversos no cotidiano (placas informativas, cardápios do lanche, convites etc.).
Eixo 4 - Brincadeiras e outras linguagens	
4.1 Organização de espaços e tempos para as brincadeiras e interações no cotidiano escolar	▪ Realizar brincadeiras livres nos diversos espaços do cotidiano escolar; ▪ Desenvolver brincadeiras com elementos da natureza; ▪ Implementar brincadeiras cantadas; ▪ Implementar brincadeiras com adivinha, parlenda e trava-língua; ▪ Ouvir músicas e poesias; ▪ Dramatizar histórias; ▪ Concretizar rodas de conversa e de leitura; ▪ Recontar histórias; ▪ Apresentar experiências na modalidade oral; ▪ Preparar receitas culinárias.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O primeiro eixo, “mapeamento cultural das experiências”, foi estruturado diante dos temas abordados nos primeiros encontros presenciais do curso de formação para evidenciar a centralidade das experiências culturais das crianças como elemento constitutivo das práticas pedagógicas, sobretudo nas dimensões lúdicas, estéticas e poéticas. Nesse sentido, refletir sobre as experiências culturais das crianças e de suas famílias implica compreendê-las como

mediação literária, por corresponder à terminologia adotada no Caderno de Orientação para Formadoras – Pro-LEEI, Volume 2 (Brasil, 2025), documento relevante nas discussões abordadas nesta pesquisa. Nesse sentido, utilizamos o termo “mediação literária” para nos referirmos aos momentos de mediações de leitura literária dos livros selecionados. No âmbito desta pesquisa, é assumida como princípio estruturante das práticas pedagógicas, por compreendermos que a relação das crianças com a literatura se constitui em condições historicamente organizadas e intencionalmente mediadas.

elementos constitutivos da referida prática, articuladas aos contextos sociais nos quais estão inseridas.

O segundo eixo, “a literatura como arte”, foi estruturado a partir das experiências como cursista e da ampliação dos estudos teóricos desse campo. Partimos da compreensão apontada por Girotto e Souza (2016, p. 17-18), ao ressaltarem que:

Revisitar a importância da literatura infantil para integrá-la de forma dinâmica e criativa no cotidiano escolar pode colaborar com o professor da infância que queira reconstruir e organizar suas práticas, a fim de possibilitar às crianças essa experiência humana, ajustada às condições do mundo contemporâneo.

Tal eixo foi central na organização das propostas descritas no plano de ação, por orientar a compreensão da literatura como prática cultural e estética no cotidiano da Educação Infantil. Nessa perspectiva, as oficinas de literatura, mediações e tertúlias literárias vivenciadas ao longo da formação subsidiaram os estudos teóricos e práticos desdobrados nas ações do eixo 2 do plano de ação.

A mediação literária pode ser vista como ação pedagógica intencional que organiza as condições de acesso das crianças à obra literária, em que o professor é mediador desse processo (Bajard, 2012). Nessa perspectiva, a leitura é entendida como prática social e cultural para se articular à compreensão da linguagem como constitutiva do desenvolvimento humano, como menciona Vigotski (2009a). Neste viés, Corsino; Camasmie; Queiroz (2022, p.53) também destacam que:

A mediação é a própria linguagem que participa da corrente das interações, os discursos, seus interlocutores, suas intenções comunicativas, seus acentos apreciativos e contextos enunciativos. A leitura diz respeito às respostas às enunciações dos discursos, à entrada na corrente enunciativa, às implicações e interpretações dos sujeitos. (p.53)

Por sua vez, a tertúlia literária se embasa em uma concepção dialógica de linguagem, na qual a leitura constitui uma prática coletiva de produção de sentidos, marcada pela interlocução entre os sujeitos (Andrade, 2016). Nesse ínterim, o foco se desloca de uma mediação centrada no adulto para a construção compartilhada de interpretações, isto é, enquanto a mediação literária se orienta pela organização das condições de encontro entre sujeito e obra, a tertúlia é uma prática dialógica que aprofunda essa relação para haver a circulação de sentidos e a constituição de experiências coletivas de leitura.

As propostas de oficinas de literatura infantil realizadas na formação do LEEI oportunizaram o conhecimento de variados livros literários para a infância. Isso ampliou significativamente o nosso repertório e, a partir das conversas e trocas, houve reflexões necessárias atinentes à mediação dos livros junto às crianças.

Sublinhamos que o aprofundamento dos aspectos teóricos relacionados à literatura foi abordado em um tópico da quarta seção, especificamente nas análises dos dados, devido à opção por articular os aspectos teóricos à análise dos dados. As estratégias previstas no eixo 3, “A escrita no cotidiano e contextos de leitura”, se desenvolveram com base em estudos teóricos da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (Brasil, 2016a), experiências nos encontros presenciais do curso de formação e plano de curso dos segundos períodos do CAP Eseba/UFU.

Por fim, o eixo 4, “Brincadeiras e outras linguagens”, foi uma dimensão estruturante das práticas pedagógicas, ao evidenciar a brincadeira como atividade principal neste período do desenvolvimento infantil, conforme os pressupostos da PHC. Ademais, nos encontros do LEEI de 2024 se sobressaíram as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das propostas pedagógicas da Educação Infantil. A seguir, explicaremos os objetivos de cada etapa do plano.

Para realizar as ações pedagógicas em consonância aos objetivos delineados, a organização e o planejamento dos espaços assumiram um papel fundamental nessa conjuntura, pois estes últimos são elementos constitutivos dos processos de aprendizagem das crianças. Concordamos com Rinaldi (2016, p. 153-154), ao elucidar que “o espaço físico pode ser definido como uma linguagem que fala de acordo com precisas concepções culturais e profundas raízes biológicas [...], é um elemento constitutivo da formação do pensamento”. Em suma, essa etapa do plano de ação visou assegurar a organização prévia dos espaços, favorecer o desenvolvimento das iniciativas propostas e potencializar as experiências de aprendizagem.

A ação de registrar o vivido e o experienciado no cotidiano escolar da Educação Infantil é uma prática central na produção de conhecimento pedagógico, ao possibilitar a reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas. Além dos objetivos específicos desta pesquisa e etapa do plano de ação, o registro pedagógico representa uma prática que envolve observar, registrar e refletir (Freire, 2003), e que, portanto, contribui significativamente para o processo de reflexão sobre as práticas docentes desenvolvidas e as experiências vivenciadas.

Tais ações também estão previstas no PCE/EI da Eseba/UFU (Universidade Federal de Uberlândia, 2020, p. 16), mais especificamente no tópico intitulado “Elaboração dos registros pedagógicos para e com as crianças”. Nele são apresentadas diversas possibilidades de registro e uma concepção ampliada de atividade na Educação Infantil.

Em consonância aos objetivos desta etapa do plano de ação, o registro das ações desenvolvidas e das experiências das crianças participantes do estudo se volta à reflexão e análise das práticas pedagógicas construídas no cotidiano escolar, além da construção dos dados desta pesquisa. Nesse sentido, assentimos com Ostetto (2017, p. 21), ao sustentar que:

A prática do registro é importante porque nos permite construir a memória compreensiva, que não é simples recordação do que aconteceu, lembranças vãs, mas é a base para refletir sobre o passado, para avaliar as ações do educador, para rever o cotidiano educativo e o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças; também para reafirmar o presente e projetar o futuro. Na escrita vamos ampliando nossa compreensão sobre a prática. Ao colocar no papel a experiência (hoje, aliás, pode ser colocada na tela do computador...), tomamos distância e, por isso, podemos nos aproximar ainda mais dela. A palavra escrita nos permite ir além da palavra, revelando pontos insuspeitados, ideias e entendimentos apenas delineados, que apontam para outras direções. Com ela podemos alargar a dimensão do detalhe: o que era mínimo se agiganta e o relato de nossa prática ganha visibilidade.

Diante disso, as ações desenvolvidas e as experiências das crianças foram registradas diariamente e compuseram as notas de campo analisadas *a posteriori*. O ato de registrar todos os dias possibilitou a construção de novas trajetórias e estratégias reveladas nos detalhes, por vezes sutis, das experiências vivenciadas pelas crianças.

A proposta das rodas dialógicas com as participantes, com base nas vivências, se alinha à concepção de criança como sujeito potente, detentora de direitos, que pensa, cria, imagina e atua de modo ativo em diversos contextos. Planejar espaços e tempos destinados à escuta e ao diálogo foi fundamental à produção de sentidos, para visibilizar expressões, percepções, questionamentos e múltiplas possibilidades que, muitas vezes, transformaram os caminhos projetados anteriormente.

No cotidiano escolar e, especificamente nessa etapa do plano de ação, visamos ouvir e dialogar de forma plena com as crianças, exercício que requer sensibilidade, disponibilidade para acolher o imprevisível e disposição para desconstruir as certezas previamente estabelecidas.

O plano de ação foi desenvolvido conforme os horários de atuação da professora-pesquisadora para respeitar os espaços-tempos componentes da rotina das crianças. Relações que atravessam a constituição dos espaços e a demarcação dos tempos na rotina da Educação Infantil expressam concepções históricas e sociais sobre infância, educação e linguagem.

Além desses aspectos, a organização se articula a elementos estruturais e arquitetônicos da instituição que influenciam as dinâmicas pedagógicas e possibilidades de ação no cotidiano escolar de maneira direta. Ao longo do trabalho se sobressaem as inter-relações de espaço e tempo, por serem dimensões fundamentais para a configuração e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Contudo, propomos aprofundar o debate na quarta seção para o articular com as possibilidades de ampliação das experiências das crianças com a leitura literária.

No CAP Eseba/UFU, o planejamento dos espaços-tempos das crianças é permeado pela flexibilidade e autonomia docente para respeitar os processos de desenvolvimento e os

interesses das crianças. Todavia, conforme ilustrado no Quadro 1, existe uma organização dos horários das disciplinas que compõem o currículo da Educação Infantil.

Nessa situação, privilegiamos os horários semanais destinados à turma na biblioteca²⁷, a fim de oportunizar diferentes experiências com livros literários e outros suportes de leitura, bem como momentos de mediações literárias. Campos, Carneiro e Souza (2021, p. 3) destacam que “a biblioteca escolar é um local diferente dos outros espaços educativos da escola, pois promovem práticas de leituras, interação entre o aluno, professor e bibliotecário, vinculada a uma variada gama de informações e aprendizagens”.

Em sala de aula, os contextos de experiência foram planejados e organizados em diferentes momentos, conforme as nuances que atravessam o cotidiano, e algumas ações também envolveram a participação das famílias por meio de atividades realizadas em casa. Concomitantemente ao plano de ação, empregaram-se outros recursos metodológicos para a construção de dados, como a observação participante e a elaboração das notas de campo e registros fotográficos.

A observação participante foi conduzida ao longo da pesquisa de campo, diante da imersão natural da pesquisadora no contexto investigado, por atuar simultaneamente como regente da turma. Nesse processo dialógico, assumimos tal perspectiva como prática dialógica, para reconhecer as crianças como sujeitos coautores na construção dos dados, a partir de um olhar atento e sensível às experiências no plano de ação. No tocante à observação participante nas pesquisas com crianças, Cohn (2005, p. 45) clarifica que:

Seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens adultocêntricas enviem suas observações e reflexões. Significa lembrar desde a pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado. Evitasse, assim, que o reconhecimento da criança como um sujeito ativo e produtor de sentido sobre o mundo seja apenas um postulado, esvaziando seu significado.

Sob tal perspectiva, convidamos as crianças²⁸ para a participação no estudo, explicitamos os objetivos da pesquisa e informamos que, em alguns momentos, seria utilizado o celular para fazer registros fotográficos, a fim de auxiliar na memória e nos registros fidedignos das ações nas experiências. Diante do aceite das participantes e dos responsáveis, as

²⁷ Na escola-campo é garantido um horário para cada turma em relação ao uso da biblioteca, em que os estudantes podem fazer o empréstimo de livros e utilizar a sala de leitura para vivenciar experiências com a leitura. O horário previsto para a turma participante deste estudo era às segundas-feiras, das 15h25 às 16h20.

²⁸ A autorização via TCLE, para menores de 18 anos, foi assinada pelas famílias.

propostas pedagógicas foram desenvolvidas pela professora-pesquisadora no cotidiano escolar, em um percurso investigativo que envolveu a constante observação participante e as ações necessárias para manter o rigor científico. Além desses recursos, recorremos à escrita das notas de campo diariamente para documentar os contextos de experiências desenvolvidos com base no plano de ação. A respeito da escrita como técnica de registro utilizada nas investigações, Graue e Walsh (2003, p. 244) informam:

A escrita tem algo de muito auto revelador. Independentemente da presença ou não do autor no texto, este conta-nos algo. A identidade do autor está refletida tanto no modo como ele ou ela tem conhecimento do assunto em questão como na forma como o assunto é retratado na escrita.

Instrumentos e recursos utilizados durante a construção dos dados possibilitaram análises qualitativas acerca dos contextos de experiências com os sujeitos, bem como o material produzido por eles em singulares processos de apropriação das culturas do escrito e experiências com a leitura, mediadas pelas interações e brincadeiras. Nesse prisma:

A pesquisa em ciências humanas é sempre o estudo de textos: diários de campos, transcrições de entrevistas são – mais do que aparatos técnicos – modos de conhecimento [...]. Os textos pesquisados (falados ou escritos) – para serem entendidos – exigem que se expliquem as condições de produção dos discursos, práticas e interações. Texto e contexto são, para o pesquisador, importantes ferramentas conceituais (Silva; Barbosa; Kramer, 2008, p. 83).

Com a construção dos dados, eles foram organizados e, posteriormente, constituíram categorias de análise, às quais atribuímos sentidos para se transformarem em discussões potentes que direcionaram a análise da constituição das práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do programa de formação LEEI.

Diante da explicitação das escolhas teóricas, definição dos caminhos metodológicos e contextualização do estudo, aspectos que foram delineados nesta seção, estabeleceremos uma trajetória investigativa que, nas seções subsequentes, buscará articular reflexões teóricas e práticas, ancoradas nas experiências enquanto cursista do programa de formação LEEI, assim como nas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do plano de ação.

A opção por estruturar as seções em um diálogo constante entre aspectos teóricos e práticos se insere em um estudo de caráter dialético, no qual a práxis se configura como relação intrínseca e indissociável entre teoria e prática. Desse modo, objetivamos construir sentidos a partir das experiências analisadas, com evidência dos elementos que incidem na constituição das práticas pedagógicas, bem como das relações e tensões que atravessaram esse processo.

pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Também apresentaremos a estrutura e a organização do curso LEEI em Uberlândia (MG) no ano de 2024.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A necessidade da formação de professoras que atuam na Educação Infantil se origina no processo histórico que configura as mudanças marcantes dessa etapa de ensino, sobretudo nas últimas duas décadas. Apesar do significativo aumento do exercício docente com formação de nível superior na Educação Infantil, ainda há uma lacuna na práxis pedagógica, especialmente no que se refere à relação entre linguagem, cultura e práticas educativas com as crianças pequenas.

Contradições que demarcam as diferentes concepções teórico-metodológicas e as ações pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil ratificam tensões históricas entre perspectivas que antecipam processos de escolarização e aquelas que reconhecem as interações, a brincadeira e a linguagem como dimensões constitutivas do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, compreender a constituição do programa de formação LEEI implica analisá-lo como expressão de um movimento histórico e político que incide sobre a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Tal análise permite elucidar aspectos das disputas e determinações históricas que incidem sobre a formação docente e, consequentemente, a constituição das práticas pedagógicas.

Como a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, cujo caráter obrigatório se assegura a partir dos quatro anos de idade, conforme a Lei n. 12.796, de abril de 2013, constatamos que, apesar das lutas históricas pela oferta e qualidade dessa etapa de ensino, ainda há conquistas escassas que marcaram sua trajetória (Brasil, 2013).

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com algumas universidades federais, iniciou debates sobre o papel da Educação Infantil, no tocante à leitura e a escrita. Nesse movimento, algumas ações foram desenvolvidas, mas, apenas em 2013, a mobilização pela continuidade das discussões em nível nacional culminou na aprovação do Projeto LEEI²⁹, articulado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a

²⁹ O termo “Projeto LEEI” se refere ao período de constituição da proposta, em que era denominado programa de desenvolvimento profissional. Somente em 2025, o MEC atribuiu a expressão “Pro-LEEI”, como informado alhures.

Coordenação-Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica (COEDI/SEB) do MEC, por meio de Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFMG. Nesse sentido, Baptista (2021, p. 518) alega que:

[...] o desenvolvimento desse projeto revelou um processo de muita aprendizagem, não apenas por ter sido publicado ou ter se tornado um curso de formação, mas por meio dele foi possível discutir essa temática tão polêmica que é a questão da leitura e da escrita na Educação Infantil. Durante mais ou menos três anos (2013 a 2016), realizamos duas pesquisas dentro desse projeto, realizamos cinco seminários internacionais, dezenas de reuniões com especialistas, dezenas de encontros pelo Brasil afora discutindo as questões suscitadas pelo projeto, ou seja, foi um processo intenso de discussão e de participação.

De fato, o Projeto LEEI contribuiu para os debates e a participação em uma diversidade de espaços públicos de formulação de políticas educacionais, por fortalecer o campo de pesquisa na referida etapa de ensino e atuar em defesa dos direitos das crianças pequenas a uma educação de qualidade. Nesse cenário se sobressaem o compromisso e as lutas das professoras Mônica Correia Baptista e Rita de Cássia de Freitas Coelho, juntamente com Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, que assumiram o papel fundamental na elaboração do Projeto LEEI, no curso de formação, na coleção integrante do material didático (Brasil, 2016a) e, essencialmente, nas articulações das discussões, por muitas vezes tensas, com o governo federal.

Na construção do Projeto LEEI, foram realizados seminários, diversos estudos e duas pesquisas que culminaram nos relatórios “Subprojeto leitura e escrita na educação infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)”, publicado em 2016, e “Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas educativas” – ambos, inclusive, “contribuíram para traçar um panorama do conhecimento que tem sido produzido na área, nos últimos 30 anos no Brasil, e de práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de creches e pré-escolas brasileiras e suas articulações” (Brasil, 2016a). Além disso, o projeto de pós-doutoramento desenvolvido por Sá (2023) foi publicado sob o título “Os desafios e possibilidades formativas do curso leitura e escrita na Educação Infantil”.

A proposta inicial do Projeto LEEI pretendia ofertar um curso de formação continuada às professoras de creches e pré-escolas públicas do Brasil, na modalidade presencial, com material impresso, bolsa às docentes e garantia de condições adequadas para frequentarem os encontros. Baptista (2021, p. 519) interpreta que “com o golpe de 2016, sofremos uma mudança radical na política, com muitas consequências de uma crise grave, que era econômica, política e social. Nesse momento, a coleção estava saindo da gráfica quando houve o impeachment da

presidenta”. Esse cenário político representou inúmeros impactos na proposta que havia sido elaborada, por excluir as professoras das creches, as bolsas para as cursistas, as impressões do material e as parcerias com as universidades.

Mediante a divergência de concepções e dos impedimentos mencionados pelos novos representantes do MEC, houve um movimento que perpassou inúmeras tensões e resultou na negociação para a coleção ser adotada como material didático do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³⁰. Nesse sentido, Castro, Lopes e Nogueira (2025, p. 13-14) pontuam que:

Ao analisar o investimento inicial, feito com recursos públicos, na qualidade do Projeto e do material produzido, gera indignação pensar em como foram tratados a partir da troca de paradigmas ocasionada na transição de governo. Por conta de interesses político-partidários, questões ideológicas e da defesa de perspectivas neoliberais, a proposta de inclusão da Coleção do LEEI no PNAIC desconsiderou sua especificidade e a amplitude do Projeto.

Apesar da situação conflituosa entre o MEC e a coordenação do LEEI, segundo Baptista (2021, p. 519), a inclusão da coleção no PNAIC permitiu que “saíssemos daquele lugar em que estivemos por muito tempo, o lugar da denúncia do que não se deve fazer, da inadequação do uso de cartilhas, por exemplo, para poder mostrar um contraponto nessa discussão”.

Os anos subsequentes abarcaram diversos debates nos fóruns de Educação Infantil do Brasil, a fim de levar o Projeto LEEI ao maior número de pessoas, e a coleção elaborada como material didático para o curso (Brasil, 2016a) foi disponibilizada em um *website* com recursos próprios das professoras envolvidas. Nesse panorama, Baptista (2021, p. 520) avalia que, “mesmo diante de tantos desafios e dificuldades, o processo foi positivo, ainda que não tenha sido nem um terço do que tínhamos sonhado”.

Em 2019, as políticas públicas relacionadas à educação foram orientadas pelo conservadorismo da extrema direita e o pensamento hegemônico que ocupou as políticas de formação docente e de alfabetização, sob um caráter tecnicista. A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo MEC por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), prometia elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no território brasileiro. No entanto, o artigo 3º da PNA afirmava que os programas e as ações deveriam ser baseados em evidências provenientes das ciências cognitivas. Como visto, as concepções delineadas pela PNA implicavam em um

³⁰ Instituído em 2012, o PNAIC visava garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Nesse sentido, mantinha uma política educacional direcionada à formação de professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

retrocesso no campo das políticas educacionais, ao desconsiderarem a linguagem como prática cultural e reduzirem o ensino da leitura e escrita a aspectos técnicos e instrumentais (Brasil, 2019).

Consideramos que o trabalho com a abordagem fônica enfatiza os aspectos técnicos da língua destituída de sentido e se distancia de funcionalidades na vida. Diante disso, Arena (2021, p. 71-72) discorre sobre o ensino da linguagem escrita pautado nas ciências da natureza:

Em vez de inserir a linguagem escrita e os atos humanos a ela integrados como objeto de aprendizagem, a escola da simulação os substitui por um outro objeto: a língua oral ou fragmentos dela, como se aprender a escrever e a ler fossem atos de fala. Os fragmentos da língua oral ocupam o lugar da linguagem escrita da vida e seus atos, saberes inevitáveis que compõem o legado de uma geração a outra. Apartados da escola, os saberes nucleares cedem lugar a outros objetos como se fossem esses outros os reais. A simulação de alfabetização passa a ter na fonoaudiologia e na neurociência seus aportes científicos, no reino das ciências da natureza, não no das ciências humanas, crucial para a humanização das crianças.

Tal crítica dialoga com a perspectiva adotada nesta pesquisa, que compreende a leitura e a escrita como atos culturais e constituídos nas relações sociais sem ser habilidades técnicas isoladas. Os princípios que sustentam as propostas de alfabetização com base no método fônico predominaram no Brasil anteriormente, sobretudo em meados das décadas de 1970 e 1980; por conseguinte, o momento de fragilização que assolou a educação no país viabilizou a imposição de estratégias que permitiram a implementação de propostas de retrocesso, sobretudo no campo da Educação Infantil, como o edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que selecionou livros didáticos implementados na pré-escola:

Nos anos do negacionismo estimulado pelo Governo Bolsonaro, a equipe do Projeto, embora sem respaldo do Ministério, permaneceu divulgando e debatendo os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam as concepções de leitura e escrita na educação infantil. Tais concepções, construídas e assumidas junto com os autores e autoras que colaboraram com a coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, foram debatidas nos cursos de Pedagogia, em ações de formação continuada de professoras de diversas prefeituras, em cursos de extensão universitária, em rodas de conversa, em seminários e congressos promovidos pela ANPEd, ABAIf, fóruns de Educação Infantil, que integram o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), mantendo-se, assim, constante diálogo com as professoras e suas práticas educativas (Nunes; Baptista; Corsino, 2023, p. 6).

Nesse contexto, foi necessário resistir e fortalecer a defesa de uma concepção educacional que reconhece a leitura e a escrita como práticas culturais e direito das crianças. Castro, Lopes e Nogueira (2025, p. 15) assinalam que:

Após a experiência no PNAIC, as formações do LEEI contaram com mais seis edições realizadas em diferentes formatos (presencial e à distância a partir da terceira edição), mas em proporções similares às das inicialmente propostas, contemplando de 120 a 150 horas distribuídas ao longo de dois semestres. Para tanto, contou com a parceria entre a UFMG e as Secretarias Municipais de Educação dos municípios mineiros que financiaram a realização da segunda (2018-2019, em Belo Horizonte), da quinta (2022-2023, em Contagem) e da sexta edição (2023, em Juiz de Fora), esta contou também com a parceria da UFJF.

Com a alternância do governo federal em 2023 e o retorno da professora Rita de Cássia de Freitas Coelho à coordenação-geral de Educação Infantil no MEC, foi possível retomar a organização do Projeto LEEI e garantir a realização do curso de formação continuada às professoras como ação integrante do CNCA, instituído pelo Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023). Portanto, o programa de desenvolvimento profissional Leitura e Escrita Educação Infantil³¹ foi um dos alicerces nas ações de formação de docentes atuantes professores que atuam na Educação Infantil, com a busca da valorização das trajetórias profissionais, a potencialização da autonomia e a construção de “uma prática educativa capaz de respeitar as crianças, desde bem pequenas, como autoras e leitoras” (Baptista; Melo, 2021, p. 2).

Notoriamente, a implementação do curso de formação LEEI em âmbito nacional é uma conquista essencial ao campo da Educação Infantil e formação docente, com diálogos para avaliar desafios e determinações que atravessam esse percurso. Nesse sentido, concordamos com Baptista (2021, p. 522), ao relatar que:

[...] ser professora não é dominar uma técnica e aplicá-la. É você dominar um arcabouço teórico, estar convencida dele, estar aberta para ter novas propostas, novas teorias que o informam sobre sua prática. Isso nos faz muito mais humanos, porque uma professora com essa marca, ela gosta do que faz, ela enxerga a criança que está na frente dela, ela se emociona, isso é muito mais humanizador.

Depois disso, o Programa de Formação LEEI, no âmbito do CNCA, passou a ser denominado “Pro-LEEI”, a partir da Portaria n. 85, de 31 de janeiro de 2025:

Fica instituído o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - Pro-LEEI com a finalidade de implementar ações de formação continuada focadas na ampliação e consolidação dos saberes dos profissionais da educação infantil para o planejamento e a implementação de práticas pedagógicas destinadas a incidir sobre o desenvolvimento das crianças no campo da linguagem oral, da leitura e da escrita (Brasil, 2025, Art. 1º).

³¹ Inicialmente, foi denominado pelo MEC como programa de desenvolvimento profissional Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Destacamos ainda que, em 2025, ocorreram o Seminário Nacional da Proposta Formativa Leitura e Escrita na Educação Infantil e uma roda de conversa sobre o processo de apropriação da escrita e a cultura escrita na infância, no âmbito do CNCA, que reuniu pesquisadoras e gestoras com a participação da UFMG. Nesses diálogos, as pesquisadoras envolvidas postularam que Pro-LEEI constitui uma política pública de formação.

No contexto social e político em que foi instituído o Projeto LEEI, consideramos importante tecer, no próximo tópico, discussões relacionadas à coleção (Brasil, 2016a), elaborada para compor o material didático-pedagógico do curso de formação. Pretendemos analisar a relação desse recurso com a constituição das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

3.2 MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: A COLEÇÃO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No âmbito da problemática desta tese, torna-se necessário analisar a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016a), com ênfase em aspectos que caracterizam o material didático-pedagógico do curso de formação LEEI, no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Pelo fato de o objetivo central deste trabalho ser a análise da constituição das práticas pedagógicas no cotidiano escolar por meio do Programa de Formação LEEI, esta seção focaliza os elementos que contribuem para a compreensão do processo.

O encontro com a coleção (Brasil, 2016a) suscitou um movimento inicial de aproximação e interesse investigativo. Diante da proposta de investigar o Projeto LEEI, iniciamos, em 2023, a leitura do material, disponível virtualmente na página do Ceale/UFMG³². Naquele momento, o Programa de Formação, previsto para começar em 2024, ainda estava em processo de estruturação.

Como visto, o cuidado estético presente nos cadernos da coleção despertou o desejo de conhecer o material e aprofundar os estudos (Brasil, 2016a). Embora o interesse tenha predominado, especialmente neste primeiro contato, realizamos uma leitura atenta e reflexiva para compreendermos os contextos históricos, culturais e políticos que atravessam a escrita dos textos; afinal, a elaboração de um material didático-pedagógico voltado à formação continuada, com abrangência nacional, é uma tarefa bastante complexa. Diante da diversidade e da heterogeneidade das realidades que permeiam as escolas públicas de Educação Infantil no

³² Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/site-do-projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 30 nov. 2025.

Brasil, o desenvolvimento da coleção (Brasil, 2016a) implicou uma mobilização significativa, orientada pelo compromisso de estabelecer princípios teórico-metodológicos que incidem na constituição de práticas pedagógicas voltadas às especificidades das crianças pequenas, bem como à efetivação do direito de acesso à cultura letrada, mediada por interações e brincadeiras.

Em consonância a essa perspectiva, as coordenadoras do Projeto LEEI, Maria Fernanda Nunes, da Unirio, Mônica Correia Baptista e Vanessa Ferraz Almeida Neves, da UFMG, Patrícia Corsino, da UFRJ, e Rita de Cássia Freitas Coelho, da COEDI/MEC, com a colaboração da assessora Ângela Barreto, publicaram o documento que orienta a elaboração de materiais didáticos para cursos de formação de docentes da Educação Infantil, com foco em leitura e escrita.

Vale ressaltar que a coleção (Brasil, 2016a) se fundamenta na perspectiva dialógica-discursiva, com os estudos teóricos de Vigotski (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975), para haver uma nova abordagem no campo da linguagem oral e escrita nas escolas de Educação Infantil no Brasil. Tais aspectos ressoam no viés teórico desta pesquisa e reforçam a compreensão da linguagem como ato cultural na constituição dos sujeitos, aspecto igualmente central para a investigação.

Pressupostos teóricos de Vigotski (2009a), sobretudo no que se refere à apropriação da linguagem pela criança, elucidam a imprescindibilidade do processo para o desenvolvimento infantil. Assim, o material didático-pedagógico do curso de formação continuada, proposto no âmbito do LEEI, parte da premissa de que a linguagem escrita se configura como ato cultural fundamental na constituição do sujeito, cujas interações com o outro ocorrem na linguagem e por meio dela. Nesse prisma dialético, inclusive, crianças e adultos conhecem, se apropriam, atribuem significado e ressignificam as próprias experiências no mundo.

Com essa concepção de linguagem e sujeito, os estudos de Bakhtin (2003 e 2016) sobre dialogismo, estética e arte também se tornaram referências fundamentais na elaboração do recurso didático-pedagógico. A articulação entre ciência, arte e vida representa dimensões constitutivas da cultura humana que integraram os princípios do material e do curso de formação, com vistas a uma unidade de sentido em que docentes poderiam relacionar conhecimentos teórico-científicos com a diversidade de manifestações artístico-culturais que permeiam o cotidiano na Educação Infantil (Nunes *et al.*, 2015).

Além disso, os documentos de caráter normativo e legislativo, como a LDBEN, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros marcos legais, subsidiaram a formulação do material didático-pedagógico e as discussões tecidas nos textos (Brasil, 1996, 2001, 2004, 2009, 2010, 2014; Nunes *et al.*, 2015).

Também foram definidos alguns princípios teórico-metodológicos que orientaram a elaboração dos cadernos da coleção (Brasil, 2016a), como o caráter dialógico presente nos textos; a interlocução e valorização de saberes e experiências reais de professoras e crianças; a articulação de conceitos teóricos com diferentes formas de manifestações culturais e artísticas; e o diálogo constante com as produções originais dos autores que amparam os pressupostos teóricos do curso, bem como os documentos legais que vigoram na educação brasileira. Por fim, o documento orientador para a elaboração do recurso indica que as interações e brincadeiras são os eixos que fundamentam as práticas educativas na Educação Infantil, cujo aspecto central é a escuta das crianças.

Enfoques relacionados à formação cultural das docentes e às manifestações artísticas perpassam todos os cadernos e contribuem para a ampliação das experiências estéticas das cursistas e suas relações com literatura, obras de arte, desenhos, fotografias, produções cinematográficas, dentre outras formas de expressão. Nesse sentido, ciência, vida e arte se entrelaçam e se configuram como eixos estruturantes da composição dos textos dos cadernos de formação, ao passo que os atos de leitura e escrita são apresentados em sua complexidade, conforme os aspectos dialógicos dos enunciados tecidos nas relações com o outro, a cultura e a experiência existencial humana (Brasil, 2016a).

O material didático-pedagógico do curso de formação do LEEI é organizado em um caderno de apresentação, um encarte para as famílias e oito cadernos temáticos com três unidades cada (Brasil, 2016a). Os textos foram escritos por diferentes autores que dialogam sobre conceitos, concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil (Figura 10):

Figura 10 – Capas dos cadernos da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil



Fonte: Captura feita pela autora a partir da coleção (Brasil, 2016a). Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

Brião (2019) aponta que o processo de escolha dos autores que participaram da elaboração dos textos foi rigoroso e exigiu comprometimento para a produção de um material de qualidade, destinado à formação de professoras da Educação Infantil. Tensões e divergências teóricas perpassaram o processo que envolveu 25 leitores críticos³³ convidados pela coordenação do projeto para ler e analisar o material dos textos, com contribuições, apontamentos e pareceres com sugestões de alteração. O Quadro 4 apresenta as temáticas abordadas nos cadernos de formação (Brasil, 2016a) e os títulos que compõem as unidades:

Quadro 4 – Cadernos da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil

Cadernos	Unidades	Autoras e autores
Caderno 0/Leitura e Escrita na Educação Infantil: Apresentação	Um convite	Equipe do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”
	Profissão e Formação Docente: introduzindo algumas reflexões	
	Curso de Formação Continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil”	
Caderno 1: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender	Unidade 1: Docência e formação cultural	Sandra Richter
	Unidade 2: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas	Isabel de Oliveira e Silva
	Unidade 3: Leitura literária entre professoras e crianças	Mônica Correia Baptista Angela Rabelo Barreto Patrícia Corsino Vanessa Ferraz Almeida Neves Maria Fernanda Rezende Nunes
Caderno 2: Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem	Unidade 1: Infância e linguagem	Solange Jobim e Souza
	Unidade 2: Infância e cultura	Rita Ribes Pereira
	Unidade 3: Desenvolvimento cultural da criança	Maria Cristina Soares de Gouvêa
Caderno 3: Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações	Unidade 1: Criança e cultura escrita	Ana Maria de Oliveira Galvão
	Unidade 2: Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações	Cecília Goulart Adriana Santos da Mata
	Unidade 3: Criança, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação	Ana Luiza Bustamante Smolka Lavinia Lopes Salomão Magiolino Maria Sílvia P. M. Librandi da Rocha
Caderno 4: Bebês como leitores e autores	Unidade 1: Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso	María Emilia López
	Unidade 2: Bebês: interações e linguagem	Daniela Guimarães
	Unidade 3: Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores	María Emilia López
Caderno 5: Crianças como leitoras e autoras	Unidade 1: Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e suas implicações pedagógicas	Patrícia Corsino Maria Fernanda Rezende Nunes Mônica Correia Baptista Vanessa Ferraz Almeida Neves Angela Rabelo Barreto
	Unidade 2: As crianças e as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil	Angélica Sepúlveda Ana Teberosky

³³ A equipe de leitores críticos era composta por “especialistas e professores atuantes na Educação Infantil” (Brião, 2019, p. 86).

Cadernos	Unidades	Autoras e autores
	Unidade 3: As crianças e os livros	Teresa Colomer
Caderno 6: Currículo e linguagem na Educação Infantil	Unidade 1: Currículo e Educação Infantil	Maria Carmen Silveira Barbosa Zilma Ramos de Oliveira
	Unidade 2: Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil	Sonia Kramer Sílvia Néli Falcão Barbosa
	Unidade 3: Avaliação e Educação Infantil	Catarina Moro e Gizele de Souza
Caderno 7: Livros infantis: acervos, espaços e mediações	Unidade 1: Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE	Aparecida Paiva
	Unidade 2: E os livros do PNBE chegaram...: situações, projetos e atividades de leitura	Claudia Pimentel
	Unidade 3: Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil	Edmir Perrotti Ivete Pieruccini Rose Mara Gozzi Carnelosso
Caderno 8: Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola	Unidade 1: Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola	Silvia Helena Vieira Cruz
	Unidade 2: Literatura e famílias: interações possíveis na Educação Infantil	Celia Abicalil Belmiro Cristiene de Souza Leite Galvão
	Unidade 3: Leitura e escrita: conquistas e desafios para a formação continuada	Mônica Correia Baptista Angela Rabelo Barreto Patrícia Corsino Vanessa Ferraz Almeida Neves Maria Fernanda Rezende Nunes
Encarte: Conta de novo?! as famílias e a formação literária do pequeno leitor	O que é leitura? Quando começa essa história de ser leitor? Por que ler para as crianças? O que ler para as crianças? Como ler para as crianças? Conta de novo?! Para terminar	Celia Abicalil Belmiro Cristiene de Souza Leite Galvão

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações disponibilizadas no *website* oficial (Brasil, 2016a).

Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/curso/>. Acesso em 22 jul. de 2024.

Ainda na pesquisa de mestrado desenvolvida por Brião (2019), a professora Mônica Baptista concedeu uma entrevista com detalhes sobre ações na constituição do material didático-pedagógico do curso de formação do LEEI, em que as temáticas foram desenhadas a partir da compreensão de que:

Depois que o professor se sentisse agente dessa transformação ele teria que enxergar a criança como sujeito ativo, participante do processo de formação, para depois entrar na temática da oralidade, da leitura, da escrita e caminhando na temática do currículo, da avaliação, da literatura [Baptista, entrevista] (Brião, 2019, p. 74).

Nesses termos, as temáticas abordadas nos cadernos de formação (Brasil, 2016a) propiciam debates importantes sob a perspectiva dialética, a partir da unidade de teoria e prática e das discussões complexas que favorecem a ampliação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento de ações pedagógicas, no que concerne à formação cultural de professoras da

Educação Infantil. Os cadernos da coleção (Brasil, 2016a) também dialogam com outras dimensões que perpassam a formação e as ações docentes, como as relações com o currículo, os familiares, as especificidades do trabalho com bebês, o direito à literatura, a organização e avaliação do trabalho desenvolvido, entre outros fatores que expressam a complexidade do exercício da docência nessa etapa de ensino.

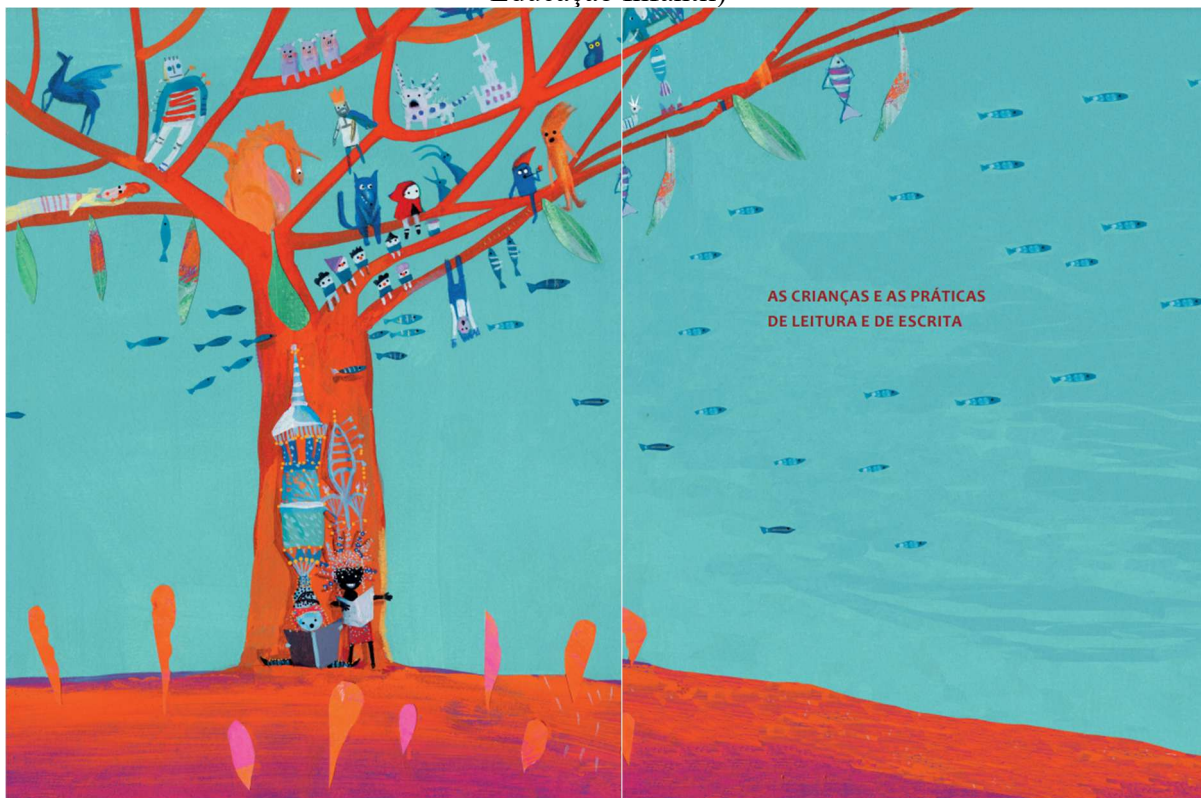
Cada unidade dos cadernos (Brasil, 2016a) segue uma estrutura que abrange as seguintes seções: iniciando o diálogo; corpo do texto/unidade; compartilhando experiências; reflexão e ação; aprofundando o tema; ampliando o diálogo; e referências. Isso favorece a articulação entre teoria e prática, o diálogo com os pressupostos teóricos alinhados com exemplos e sugestões de práticas pedagógicas e o convite para refletir e desenvolver novas ações, bem como para aprofundar e ampliar os estudos com a indicação de outros textos, vídeos etc.

Aqui salientamos o cuidado estético dos cadernos da coleção (Brasil, 2016a), com ilustrações de altíssima qualidade que representam desenhos infantis e foram criadas por vários ilustradores e escritores renomados, como Mariana Massarani, Graça Lima, Roger Mello, dentre outros. Em relação às ilustrações, Mônica Baptista, em entrevista concedida à Brião (2019, p. 91) afirma que: “Nós tínhamos uma certeza, nós não queríamos a coleção com cara de livro didático ou de formação de professores”. Nesse sentido, os cadernos (Brasil, 2016a) potencializam a experiência estética durante a leitura e contribuem para a ampliação da sensibilidade estética e das percepções textuais:

Tamanha sensibilidade na produção da coleção nos indica a dimensão do que se pretendia alcançar com o Projeto. A formação, objetivada com a coleção, foi pensada no sentido de proporcionar trocas entre as cursistas, com espaço para interações e indicações literárias e teóricas para o aprofundamento de conhecimentos e a promoção de sua autonomia e autoria (Castro; Lopes; Nogueira, 2025, p. 11).

Na sequência, a Figura 11 elucida a riqueza de detalhes e a representatividade de elementos e personagens que compõem o imaginário infantil relacionado à literatura:

Figura 11 – Ilustração Graça Lima (especialmente criada para a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil)



Fonte: Captura de tela das páginas 56 e 57 do Caderno 5 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016a). Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

Em vista disso, o material didático-pedagógico do curso de formação continuada LEEI, no âmbito do Compromisso Criança Alfabetizada, é um instrumento elaborado por profissionais, pesquisadoras e professoras estudiosas dos campos da leitura, escrita e Educação Infantil, caracterizado pela possibilidade de transformação das inúmeras realidades que coexistem nos contextos das escolas brasileiras.

Ao assumir uma concepção de linguagem como prática social, produção e produto cultural da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação, o curso de formação potencializa “o dinâmico e complexo processo de elaboração coletiva de conhecimento – da língua, da linguagem, do mundo, da leitura e da escrita, da literatura, dos modos de ensinar e a ler e escrever” (Smolka, 2012, p. 13). Ao abarcar esses consensos e princípios em um curso de formação em nível nacional, indicamos a possibilidade de reconfiguração de novas trajetórias para as experiências nas escolas de Educação Infantil.

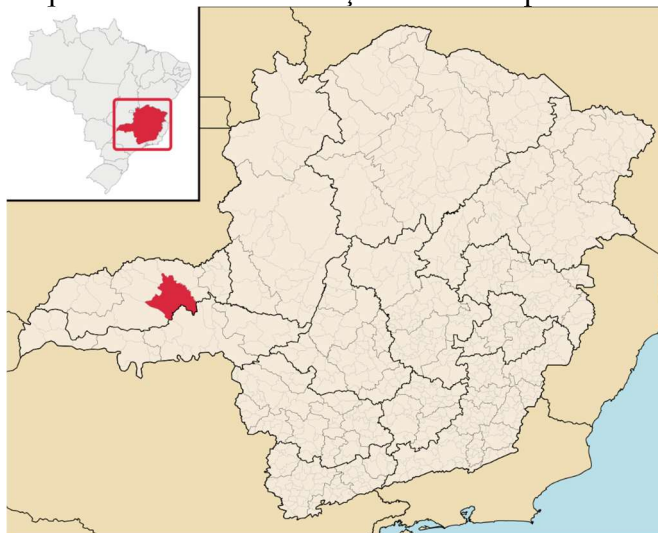
Diante das reflexões tecidas acerca da elaboração dos cadernos da coleção (Brasil, 2016a), reconhecemos a possibilidade de construção de novos caminhos na Educação Infantil. A leitura do material constituiu uma experiência singular, com a ampliação de conceitos teóricos fundamentais sobre linguagem, culturas do escrito, ludicidade, entre outros.

O item “compartilhando experiências”, organizado em cada unidade dos cadernos (Brasil, 2016a), aproxima o leitor das ações apresentadas por outras professoras-pesquisadoras e provoca novas ideias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Além disso, as sugestões de leituras complementares, filmes, músicas e os convites à reflexão, a partir das questões propostas em cada unidade, contribuíram para a ampliação do repertório cultural e o aprofundamento das relações com a linguagem como prática cultural. Nesse sentido, o contato com o referido conjunto de cadernos é uma experiência formativa articulada à formação no LEEI que potencializa as relações ora estabelecidas.

3.3 O CURSO DE FORMAÇÃO LEEI 2024 NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (MG)

Uberlândia está localizada na região do Triângulo Mineiro e é considerada a segunda cidade mais populosa de Minas Gerais, atrás apenas da capital Belo Horizonte³⁴. No que se refere à oferta de Educação Infantil na RME, o município conta com 67 instituições, além de 52 Organizações da Sociedade Civil (OSCs)³⁵. No âmbito federal, há apenas a instituição campo desta pesquisa que, conforme mencionado alhures, atende à etapa da pré-escola da Educação Infantil.

Figura 12 – Mapa indicando a localização do município de Uberlândia (MG)



Fonte: Adaptado de Wikimedia Commons (2026).

³⁴ O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que a população de Uberlândia (MG) era de 713.224 pessoas em 2022.

³⁵ Dados disponíveis no portal da Prefeitura de Uberlândia: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>.

Nesse município, o curso de formação continuada LEEI foi desenvolvido com 64 horas presenciais e 62 horas não presenciais (126 horas no total) destinadas às docentes inscritas. As ações presenciais ocorreram em diferentes dias da semana e turnos durante 2024 no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), no dia destinado ao Módulo II³⁶ do professor. Os encontros presenciais da turma à qual estávamos vinculadas ocorreram nas segundas-feiras, das 7h30 às 11h30:

Os encontros que compunham a formação seguiam um certo padrão estrutural. Nas formações presenciais, geralmente havia: sensibilização realizada por meio de músicas, leitura literária, obras artísticas ou vídeos; apresentação da pauta do encontro; discussões teóricas sobre os assuntos abordados no dia, com apresentação de trechos dos cadernos do LEEI; tertúlias literárias ou oficinas de literatura; sistematização (retomada do que foi abordado); para casa e encerramento (Ferreira, 2026, p. 169).

Além dos encontros presenciais, foram planejadas atividades assíncronas com a previsão de entrega no aplicativo da plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC)³⁷, bem como a interação com a professora-formadora de cada turma. Havia a proposta de tarefas sobre o trabalho com as crianças, leituras de obras literárias e participação nos seminários e encontros virtuais³⁸ transmitidos via YouTube.

Sob o viés da PHC, a formação docente ocorre com base na constituição da unidade teoria e prática, mediada pelas relações com o outro. Portanto, há o princípio da participação efetiva das professoras no processo formativo em que estão inseridas, por serem concebidas como colaboradoras ativas em uma relação entre sujeitos:

A abordagem da formação de professores, sob a ótica da teoria histórico-cultural, não objetiva o enquadramento das ações docentes em uma determinada perspectiva teórica-metodológica, mas propõe a análise da contribuição das concepções vigotskianas para a formação e prática docente (Longarezi; Araújo; Ferreira, 2013, p. 66).

A estrutura da formação no âmbito do Programa de Formação LEEI, em nível nacional, abrangeu uma coordenação-geral das diferentes regiões do Brasil e, posteriormente, em polos

³⁶ Em Uberlândia (MG), os regentes de turma que atuam na RME garantem uma carga horária correspondente a um terço da jornada semanal para formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes à atuação, intitulada “Módulo II”.

³⁷ O *website* e o aplicativo da plataforma AVAMEC chegaram a ser disponibilizados com acesso de *login* e senha, mas, no decorrer do curso, os ajustes previstos para pleno funcionamento não foram finalizados. Dessa forma, as atividades foram entregues presencialmente ou enviadas para o e-mail da professora-formadora.

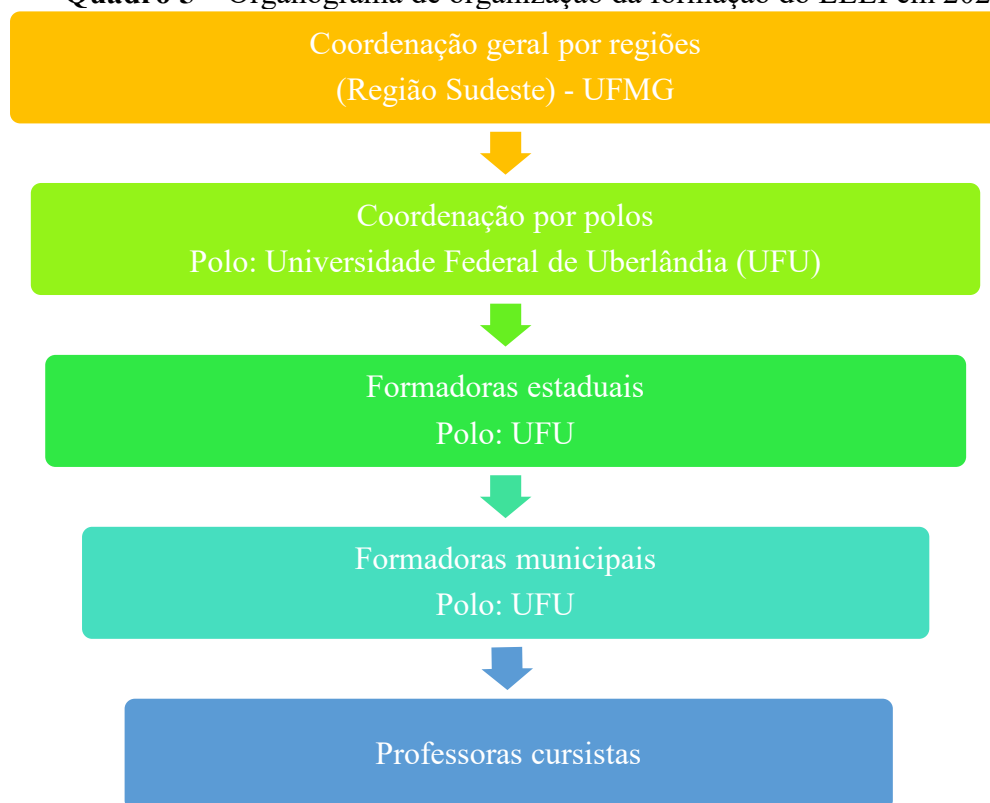
³⁸ Apesar das inúmeras contribuições das reuniões virtuais, optamos por enfatizar os aspectos que constituíram a experiência dos encontros presenciais.

formativos vinculados a universidades federais. Nessa configuração, as ações de Uberlândia (MG) estiveram vinculadas à região Sudeste, especificamente ao polo da UFU, que:

[...] contaram com uma coordenadora geral, quatro formadoras estaduais e mais de 90 formadoras/es municipais, que atuavam nas regionais de Ituiutaba, Monte Carmelo, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberlândia, Unaí ou Uberaba. Estas regionais eram compostas por diferentes municípios, aos quais os cursistas estavam vinculados (Ferreira, 2026, p. 167).

O polo da UFU era responsável pela formação das formadoras estaduais que, por sua vez, realizariam atividades formativas com as profissionais do município, as quais conduziam os encontros formativos com as cursistas da RME, conforme ilustra o organograma abaixo:

Quadro 5 – Organograma de organização da formação do LEEI em 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante dessa premissa, o seminário de abertura do LEEI da Região Sudeste aconteceu em 9 de abril de 2024 e contou com a participação de pesquisadoras da infância, como Sônia Kramer, Maria Carmem Barbosa, Mônica Baptista, além de professoras que haviam realizado o percurso formativo em momentos anteriores³⁹. O encontro inaugural foi marcado por uma abordagem sensível e pela escolha primorosa de trechos de obras literárias que permearam o

³⁹ O curso de formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil foi realizado em alguns municípios em formato à distância devido à pandemia da Covid-19. No entanto, neste período a proposta ainda não integrava o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

evento, com a identificação da tríade ciência, vida e arte em todos os momentos, uma vez que foram abordadas concepções importantes para compreender a proposta do curso, com ênfase na visibilidade das crianças no processo educativo. Aqui se destaca a fala de Sônia Kramer sobre algumas esferas do trabalho com crianças, como conhecer (processo de surpresa com as coisas do mundo) sentir (afetar-se com os mundos físico e social, ou seja, com a possibilidade de não ser indiferente e estabelecer vínculos com o outro); e agir a partir da escuta e observação, para atuar no mundo com responsabilidade, ao provocar mudanças, impedir preconceitos e intervir em situações de exclusão.

Tal processo reitera dimensões constitutivas da formação humana, em que a docência se configura como possibilidade de aprender. Ao final do encontro, a fala da professora Mônica Baptista se sobressaiu: “É preciso alegria! A criança é fonte inesgotável de alegria. As crianças reinauguram o mundo entre aqueles que já estão aqui há um tempo e os que acabaram de chegar neste mundo tão carente de alegria”⁴⁰.

O seminário de abertura, ainda que realizado em formato virtual, mobilizou expectativas e engajamento com a proposta formativa e, sobretudo, potencializou o desejo de nos envolvermos integralmente com a formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil. A partir de janeiro de 2024, conforme mencionado anteriormente, passamos a atuar como docente no CAp Eseba/UFU, instituição pública vinculada à esfera federal, e essa condição excepcional produziu, em determinados momentos, um distanciamento sobre as demais realidades das cursistas, intensificado pela tarefa de registrar os encontros com vistas à composição desta pesquisa.

Em todos os encontros, visamos ao envolvimento pleno nas experiências propostas; contudo, a posição de pesquisadora, por vezes, assumia centralidade. Reconhecemos os desafios e a complexidade envolvidos na realização de estudos em educação que, ao mesmo tempo, buscam compreender e intervir na própria realidade. Assim, as reflexões ora apresentadas expressam vivências singulares e atinentes à nossa trajetória e à condição de cursista e pesquisadora que, naquele momento, iniciava a construção dos dados da presente investigação.

Na próxima seção, analisamos os dados construídos na pesquisa de campo e na participação no curso de formação LEEI, no âmbito do CNCA, em 2024, conforme as categorias de análise construídas no movimento investigativo, em articulação com o referencial teórico adotado. Ancorada em uma perspectiva dialética, tal verificação se desenvolve na

⁴⁰ Transcrição da fala da professora Mônica Correia Baptista no encerramento do Seminário de Abertura do LEEI – Região Sudeste em 9 de abril de 2024.

unidade entre teoria e prática, compreendidas como dimensões indissociáveis das práticas pedagógicas e do processo formativo.

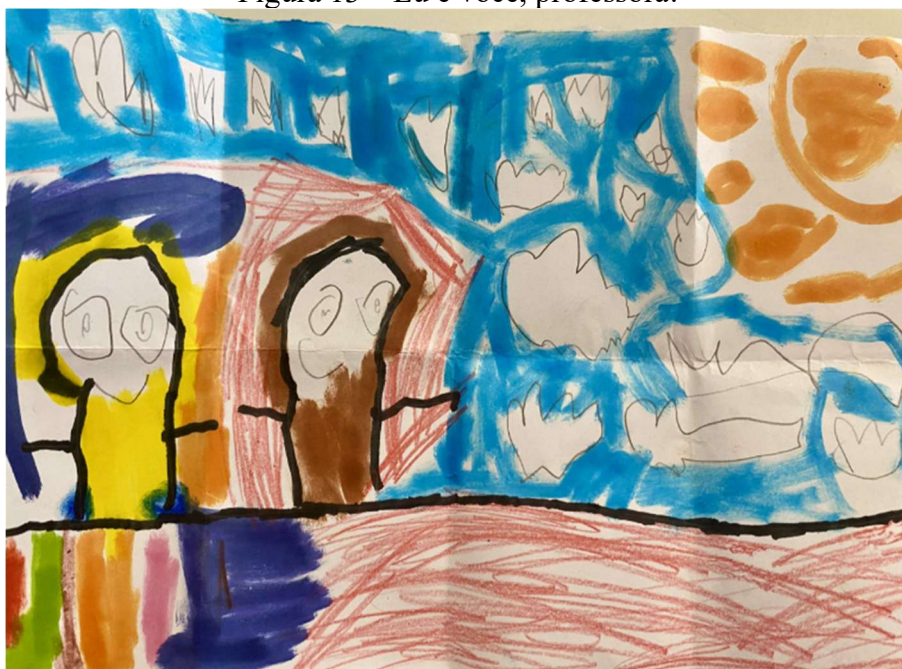
Tal opção teórico-metodológica se sustenta no fato de os processos formativos ocorrerem em meio à complexidade e às contradições que permeiam os espaços de aprendizagem. A partir da diversidade, multiplicidade de olhares, tensionamentos e embates próprios das práticas formativas se possibilitam os movimentos de articulação entre concepções, perspectivas e práticas pedagógicas na formação e no exercício da docência (Longarezi; Araújo; Ferreira, 2013).

Nesse sentido, pretendemos articular as experiências como cursista, que fomentaram o desenvolvimento das práticas pedagógicas com as crianças, para estabelecer um diálogo consistente com as autoras/es que fundamentam teoricamente esta pesquisa.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTEXTOS DE EXPERIÊNCIAS COM A LITERATURA, LEITURA E ESCRITA NO COTIDIANO ESCOLAR

“[...] e se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?”
(Saramago, 2007)

Figura 13 – Eu e você, professora!



Fonte: Desenho realizado por Tales (5 anos). Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O trecho da obra “A maior flor do mundo” de Saramago (2007) nos convida a resgatar a sensibilidade e o olhar das crianças sobre as miudezas que permeiam o cotidiano. Nessa perspectiva, a presente seção articula o diálogo entre teoria e prática, com base nos processos vividos no âmbito da pesquisa, tanto na experiência da professora-pesquisadora em formação quanto nas vivências das crianças em suas relações com a leitura e a escrita.

Por se tratar de um estudo ancorado no MHD, optamos por articular os fundamentos teóricos às práticas pedagógicas desenvolvidas, ao compreendê-las na unidade da práxis e analisar as contradições emergentes. Com a verificação dos processos e elementos formativos que incidiram na elaboração do plano de ação, avançamos no debate dos eixos temáticos que orientaram as práticas realizadas no decorrer da pesquisa. Cumpre afirmar que, mediante as ações realizadas com as crianças, produzimos categorias de análise para expressar dimensões

centrais do processo investigado, como experiências significativas, potentes e transformadoras aos sujeitos envolvidos.

Durante as análises, buscamos também responder à problemática da pesquisa, ao constataremos relações, mediações e contradições que atravessam a constituição das práticas pedagógicas que, desenvolvidas no âmbito do Programa de Formação LEEI, sustentaram as reflexões acerca da reverberação dessa experiência nas transformações das práticas com as crianças. Sobretudo, torna-se necessário explicitar nossas concepções sobre esses sujeitos e as infâncias na Educação Infantil, elementos fundamentais que nortearam a investigação.

Trajetórias históricas, culturais e sociais marcam as concepções sobre as infâncias, bem como o papel das crianças na sociedade e das instituições escolares. Reconhecemos a relevância dos estudos que elucidam os aspectos históricos determinantes das diferentes tendências e correntes paradigmáticas sobre os estudos da infância; no entanto, aqui sublinhamos a construção de um novo olhar para as crianças, seus modos de estar no mundo e dele se apropriar como sujeitos de direitos que aprendem e se desenvolvem por meio da cultura.

Crianças vivem uma pluralidade de infâncias que coexistem no mesmo espaço/tempo e nos convidam constantemente a revisitar nossas certezas, ao questionarem as convicções que embasam nossas práticas e inquietarem a segurança de nossos saberes. Enquanto construções culturais, as infâncias refletem aspectos das concepções da sociedade em determinado contexto histórico e temporal. Em um país como o Brasil, são marcadas por desigualdades, contradições, contrastes e formas de significação relevadas por diferentes realidades vividas em um mesmo tempo:

O impacto da globalização neoliberal é determinante e limitador da qualidade de vida de todos os grupos sociais, principalmente dos grupos socialmente excluídos ao longo da história, onde incluímos o grupo da infância. Ao tentarmos compreender a infância no contexto da sociedade, refletimos sobre a situação de vulnerabilidade das crianças diante dos indicadores de pobreza, marginalização, exploração do trabalho infantil, e para além dessas questões, percebemos uma forma de exclusão através da invisibilidade e ausência das “vozes” das crianças nos centros de decisões (Faria, 2018, p. 20).

Juntamente com as crianças, propomos desvelar suas culturas e multiplicidade de experiências singulares, em que aprendemos com elas e garantimos espaços e tempos para viverem suas infâncias de forma plena, com visibilidade às suas vozes expressas por diversas linguagens. Sob a ótica da PHC, as crianças, ao se apropriarem da experiência humana criada e acumulada ao longo da trajetória histórica da sociedade, se desenvolvem e se constituem nas

relações e trocas com os outros, bem como assumem um papel ativo no processo de aprendizagem. Mello (2006, p. 97) aduz que:

[...] a partir da vivência coletiva da experiência social intencionalmente organizada e apresentada, já nos primeiros anos de vida, as crianças desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas, começam a formar as primeiras ideias, os primeiros hábitos morais e traços de caráter. No entanto, aprendemos a insistir no fato de que se as crianças, sob a influência do trabalho educativo intencional podem desenvolver sua inteligência e personalidade desde a mais tenra idade, isto não nos deve levar a entender que devamos abreviar a infância para apressar seu desenvolvimento psíquico. Conforme lembra Leontiev, em cada idade há uma forma explícita da relação do sujeito com o mundo e esta é a mediadora de sua aprendizagem.

Esse processo de humanização é, portanto, educativo, no qual “a infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (Mello, 2007, p. 90). Assim, tais experiências com as culturas presentes na sociedade são determinantes para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao se abordar a questão da infância, do ponto de vista histórico-cultural, é necessário pensarmos, pois, em sua historicidade. As crianças, com seus desejos, necessidades e significações perante o mundo repleto de aparatos tecnológicos atuais, não são as mesmas crianças que compunham as gerações precedentes. Cada geração se desenvolve pela apropriação das conquistas humanas – cristalizadas historicamente nos objetos materiais e não-materiais da cultura – das gerações que a antecederam (Leontiev, 1978, 1988 *apud* Lima; Ribeiro; Valiengo, 2012, p. 69).

Para conhecer as crianças diante de nós, devemos efetivamente olhar, escutar e estar com elas, compreender suas culturas e perceber a multiplicidade de vivências características das diferentes infâncias explicitadas nos contextos escolares, pois, em seus repertórios expressivos e culturais, “ofertam pistas sobre pensamentos, sentimentos, curiosidades, insatisfações, aflições, desgostos, silêncios. Praticam a linguagem humana, transformam-na na interação com o outro” (Faria, 2020, p. 55). Nesse movimento, precisamos reconhecer o processo histórico de subvalorização infantil na vida social, a fim de superar os resquícios que ainda impactam as organizações escolares e práticas pedagógicas desenvolvidas.

Instituições escolares são espaços marcados pela riqueza de interações e possibilidades de encontros com a cultura escrita; logo, elas devem garantir o direito de acesso aos diferentes gêneros do enunciado desde a Educação Infantil, bem como a suas características e formas, ao

promoverem as trocas verbais⁴¹ a partir de relações vivas e dialógicas intimamente conectadas com a vida.

Diante dessas discussões, abordaremos no próximo tópico a literatura enquanto arte e elemento fundamental no desenvolvimento cultural das crianças, com a análise de aspectos essenciais na formação docente e nas práticas pedagógicas. Também discutimos os direitos à literatura, à garantia do acesso das crianças a livros literários de qualidade, bem como a um acervo bibliodiverso⁴².

4.1 A LITERATURA COMO ARTE: QUALIDADE, BIBLIODIVERSIDADE E A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

Enquanto arte, a literatura representa um princípio fundante deste trabalho nas experiências enquanto cursista e na construção das práticas pedagógicas com as crianças. Desde o primeiro encontro presencial no curso de formação LEEI, foi destacado o valor da literatura em sua dimensão estética, algo essencial à ampliação das experiências humanas, à formação das professoras e à prática docente na Educação Infantil (Richter, 2016).

A literatura é considerada um importante eixo do trabalho com a linguagem, pelo seu caráter humanizador, organizador, formativo, criativo, imaginativo. A leitura literária é um importante tempo-espço de vivência da alteridade, de ampliação do universo de referência das crianças, seja ele linguístico ou da própria relação com o mundo, com o real e o imaginário, com o possível e o impossível (Nunes; Baptista; Corsino, 2023, p. 14).

Vivenciada no segundo encontro formativo em 6 de maio de 2024, a tertúlia literária evidencia uma concepção formativa que compreende a leitura como prática social e coletiva, mediada pelas relações entre sujeitos. Na ocasião, dialogamos sobre a relação das nossas infâncias com o passado, presente e futuro e partilhamos, com as demais cursistas, nossas percepções sobre os contos lidos de Carrascoza (2022)⁴³. Um número escasso de professoras cursistas manifestou as experiências naquele momento, enquanto a maioria destacou que o tempo para leitura era ínfimo e que, mesmo com a apreciação pelo convite, tal tarefa não havia sido possível. Nunes, Baptista e Corsino (2023, p. 8) apontam que:

⁴¹ “Em vez de comunicação, o conceito assumido por nós é o de troca verbal, que se apoia no de troca social” (Arena, A.; Arena, D., 2024, p. 11).

⁴² Baptista, Amaral e Petrovitch (2026, p. 57) explicam que esse termo “caracteriza um acervo que contempla uma variedade de obras em relação a tipos e gêneros discursivos, formatos, materiais, autoria, temáticas, projetos gráficos, graus de complexidade da narrativa, dentre outros aspectos”.

⁴³ Como proposta de tertúlia literária, a formadora sugeriu leitura de quatro contos retirados do livro “O volume do silêncio”, de Carrascoza (2022): “Dias raros”, “Umbilical”, “O vaso azul” e “O menino e o pião”.

O Projeto “Tertúlia Literária: quem lê também tem muito a dizer”, integrou o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, constituindo-se como estratégia para assegurar a formação das professoras como leitoras de literatura. Se a professora não é ela mesma uma leitora, certamente, encontrará maiores dificuldades de formar as crianças como tal. As tertúlias partem do pressuposto de que ler implica compartilhar espaços, construir pensamentos coletivamente, vivenciar experiências de leituras partilhadas e alargar as vivências por meio dos múltiplos sentidos construídos por diferentes leitores. Assim, construir situações e espaços nos quais os sujeitos possam olhar para si e para os outros a partir de ângulos e lentes variadas é a sua finalidade.

A oportunidade de compartilhar impressões subjetivas e dialogar sobre os sentidos produzidos na experiência da tertúlia literária propiciou deslocamentos no entendimento da atuação docente, ao evidenciar a literatura como prática cultural, sem ser instrumento pedagógico. Além disso, essa experiência possibilitou reflexões sobre a importância da literatura na formação cultural de professoras e crianças, o que leva Souza, Martins Neto e Giroto (2016, p. 213) a explicarem que “os saberes necessários para a atuação com o ensino de literatura para crianças exigem que a formação inicial e continuada do mediador de leitura da Educação Infantil seja ampla e eficiente”.

Nesses termos, a compreensão da experiência literária na formação docente, especialmente em sua relação com a atuação pedagógica junto às crianças, denotou a necessidade de reconfiguração das práticas atinentes à leitura literária fomentadas pela dimensão estética. Esse movimento impulsionou novos interesses e a busca pelo aprofundamento do conceito de tertúlias literárias, sob a perspectiva formativa do LEEI. Nesse sentido, o caderno de orientação para formadoras do LEEI (Brasil, 2024, p. 350) explicita que os objetivos comuns das tertúlias literárias propostas nos encontros visam propiciar ações para:

- Conhecer diferentes autores da literatura;
- Contextualizar vida e obra dos respectivos autores;
- Oportunizar o prazer de ler pela experiência estética e poética;
- Estimular a leitura literária pelas cursistas;
- Aproximar as cursistas à linguagem literária desmistificando capacidade ou ausência de capacidade leitora;
- Promover espaço para conversas e partilhas das experiências com a leitura literária;
- Compreender a literatura como arte da palavra;
- Compreender a importância de ser leitora de literatura para o exercício da docência na Educação Infantil;
- Valorizar a literatura como fundamental para a ampliação das experiências humanas e para a formação docente.

O conceito das tertúlias proposto pela formação do LEEI coaduna experiências com textos literários, capazes de transformar as relações das cursistas com a leitura. Nesse caso, a

possibilidade de compartilhar experiências subjetivas, impressões, percepções e sentimentos em espaços coletivos de formação ratifica a literatura como mediação central na constituição de sentidos, afetos e processos formativos.

Além da relevância das experiências literárias com as crianças, o curso de formação LEEI priorizou as vivências com a literatura das professoras envolvidas. Em síntese, “para que a relação entre crianças e textos literários se realize na plenitude que esse tipo de texto requer, os professores devem ser, eles mesmos, leitores, participantes ativos da cultura e do universo literário” (Belmiro; Machado; Baptista, 2015, p. 99).

Proporcionado pelas propostas desenvolvidas ao longo do curso, o reencontro com a leitura literária nos levou a reconhecer suas potências formativas com a ampliação cultural e a (re)elaboração de sentimentos e emoções, especialmente quando mediadas pelas tertúlias. Tais experiências incidiram na reconfiguração das práticas pedagógicas e na relação estabelecida com os livros e as crianças.

A apreciação estética da literatura e das múltiplas possibilidades passou a orientar o planejamento das ações pedagógicas, com o intuito de garantir experiências significativas com obras literárias de qualidade. Nessa perspectiva, alinhamo-nos à afirmação de Guimarães (2017, p. 109), ao reconhecer que “a arte literária tem muito a contribuir com o processo de desenvolvimento cultural da criança, pois, por sua característica, provoca sensações do campo de ordem simbólica”.

Arena (2010, p. 15) destaca a imprescindibilidade dos textos literários na apropriação da cultura, compreensão e construção de sentidos, em cujo ensino da leitura de literatura “medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro”. Pelas experiências com o gênero literário, as crianças estabelecem relações dialógicas com os contextos culturais de diversas épocas em que as obras foram produzidas, o que favorece sobremaneira o processo de atribuição de sentidos.

Souza, Martins Neto e Giroto (2016, p. 196) também ressaltam a inclusão dos textos literários nos contextos da Educação Infantil, afirmando que: “é também papel da escola formar estudantes leitores de textos literários, e incluir – na Educação Infantil, inclusive – ações pedagógicas cujo foco seja a literatura infantil”. Portanto, as escolas desse nível educacional devem estar comprometidas em assegurar a ampliação das experiências das crianças com variadas culturas do escrito, para potencializar situações significativas que envolvam a literatura infantil⁴⁴.

⁴⁴ Optamos por utilizar o termo “literatura infantil” por ser a nomenclatura adotada ao longo do curso de formação continuada e nos materiais da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016a). Contudo, seu

Muitas vezes, a compreensão da literatura enquanto arte exige a desconstrução das “utilidades” atribuídas aos livros literários nos contextos educacionais. Frequentemente, as práticas pedagógicas que incorporam a literatura aos planejamentos representam a principal intencionalidade do ensino de conteúdos programáticos, mas desconsideram a dimensão estética e a potencialidade formativa e cultural da arte literária:

Alertamos, assim como já o fez Vigotski (2010), que não se trata de “usar” a arte literária com objetivos pré-definidos, tais como estudo de valores morais ou de questões sociais, ou, ainda, como meio de ampliar o conhecimento dos alunos acerca de algum tema específico. Muito menos reduzir esse trabalho à promoção de um sentimento imediato de prazer e alegria que possa suscitar na criança. Segundo o autor, a experiência com a arte, e, aqui, destacamos, com a arte literária, é percebida, sentida, por meio de um trabalho difícil e cansativo do psiquismo que se desenvolve por meio de uma atividade construtiva sumamente complexa, ou seja, o expectador ou ouvinte vive com as impressões externas que lhes são apresentadas pela obra de arte, mas ele mesmo constrói e cria o objeto estético para o qual se voltam suas posteriores reações (Guimarães, 2017, p. 38).

Nesse entremeio, Candido (2011, p. 188) ressalta a literatura como elemento humanizador e direito inalienável, além de problematizar os contextos de desigualdade social, ao demonstrar que o acesso deve ser assegurado a todas as classes sociais:

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

A formação continuada LEEI é uma política pública que incide na garantia do direito à literatura. Embora existam políticas⁴⁵ voltadas à aquisição de livros⁴⁶, diversos desafios ainda dificultam o efetivo encontro das crianças com as obras, como:

A ausência desse acervo na própria biblioteca escolar ou a sua presença, mas sem o acesso a professores e crianças; livros do acervo trancafiados em

emprego não implica a adesão a perspectivas que a compreendem como uma forma inferior ou como um tipo de literatura intrinsecamente distinto e hierarquicamente subordinado à chamada literatura “geral”. Ao contrário, partimos da compreensão de que a literatura destinada às crianças integra o campo mais amplo da produção literária, compartilhando de suas dimensões estéticas, simbólicas e culturais, ainda que se constitua historicamente em diálogo com condições específicas de produção, circulação e mediação.

⁴⁵ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997, foi considerado a maior iniciativa do MEC voltada à distribuição de livros de literatura e ao estímulo à leitura literária nas escolas públicas. Em 2018, houve reformulação e foi incorporado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que passou a englobar também a distribuição de obras literárias, além dos livros didáticos.

⁴⁶ “De acordo com dados do MEC/FNDE, no PNBE foram entregues 7.426,531 livros a todas as escolas públicas da educação infantil, do ensino fundamental do 1º ao 5º ano e da educação de jovens e adultos durante a sua implementação, de 2016 a 2013” (Souza, 2016a, p. 46).

depósitos de limpeza, e/ou perdidos e empoeirados no alto das prateleiras e na escuridão das bibliotecas; o próprio uso das bibliotecas; vivências com os livros do PNBE em projetos didatizantes; o desconhecimento por parte dos professores das preferências infantis, bem como do próprio acervo em sua quantidade e qualidade linguística e estética, e de autores/ilustrações que pudessem melhor colaborar na contextualização das obras no universo da produção editorial e literária; dentre outras implicações (Souza, 2016a, p. 46).

Em nossas experiências no LEEI em 2024, os relatos das professoras ratificam as contradições entre o direito à literatura e as condições concretas das instituições escolares. Também foi comum mencionarem a restrição do uso dos acervos pelas crianças, motivada pelo receio de danos aos materiais, diante das pressões institucionais exercidas pela direção escolar. No contexto brasileiro, Paiva (2016, p. 20) aponta que o MEC tem desenvolvido ações para a promoção e o acesso à leitura desde a criação, em 1930, e foi apenas “a partir da década de 1980 [que] a questão da formação de leitores ganhou maior destaque na agenda das políticas públicas, mas, ainda assim, não de forma prioritária – sempre afetadas pela descontinuidade dessas políticas”.

Outro ponto de discussão abordado na formação continuada se referiu à dificuldade enfrentada pelas docentes na organização de espaços destinados à disponibilização dos livros literários em sala de aula, o que demonstra as limitações estruturais que condicionam a organização das práticas pedagógicas. Nessa premissa, Guimarães (2017, p. 30) confirma que:

A arte literária é uma das linguagens presentes na cultura, que permeia a vida e pode, também, permear os espaços escolares. Entretanto, muitas vezes os profissionais e as escolas não sabem como lidar com ela e qual o melhor caminho para explorá-la. Em vários momentos, flagramos práticas com a literatura infantil nas escolas em dois grandes equívocos: ou a utilizando como suporte pedagógico, com fins pedagogizantes e/ou moralizantes, ou, simplesmente, não dando a ela o devido espaço e a devida atenção, por vezes deixando os livros trancados em armários com a justificativa de que podem estragar.

No encontro presencial do LEEI em 10 de junho de 2024, constatamos que a maioria das cursistas não experienciaram o contato com livros de literatura infantil na infância, o que valida a dificuldade de acesso aos livros na escola ou a inexistência de bibliotecas nesse espaço – poucas cursistas relataram memórias afetivas com experiências literárias no espaço escolar e em casa. Apesar das limitações, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) propiciou a distribuição de acervos de obras de literatura, pesquisa e referência às escolas públicas do país de 1997 a 2017. Em acordo com as afirmações das cursistas, Souza (2016a, p. 46) debate que:

O programa existente desde 1997 pode auxiliar na solução da problemática livro-criança, literatura-criança e no que dela decorre: a ausência desse acervo

na própria biblioteca escolar ou a sua presença, mas sem o acesso a professores e crianças; livros do acervo trancafiados em depósitos de limpeza, e/ou perdidos e empoeirados no alto das prateleiras e na escuridão das bibliotecas; o próprio uso das bibliotecas; vivências com os livros do PNBE em projetos didatizantes; o desconhecimento por parte dos professores das preferências infantis, bem como do próprio acervo em sua quantidade e qualidade linguística e estética, e de autores/ilustrações que pudessem melhor colaborar na contextualização das obras no universo da produção editorial e literária; dentre outras implicações.

Resgatamos, a partir de nossas memórias de infância, uma experiência subjetiva marcante vivenciada em 2001, quando recebemos um kit de livros por meio da ação intitulada “Literatura em Minha Casa”, vinculada ao PNBE. O acervo era composto por cinco títulos de diferentes gêneros textuais – poesia, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. Essa foi a primeira edição em que as obras foram entregues diretamente aos estudantes, para os levarem para casa e os integrarem ao ambiente familiar.

Figura 14 - Kit Literatura em Minha Casa, de 2001



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

O acesso a uma coleção diversificada de obras literárias, com distintos gêneros textuais, foi uma experiência profundamente significativa que impactou nossas trajetórias como leitoras

e marcou, de maneira expressiva, as primeiras relações com a literatura na infância. A respeito disso, potencializar situações em que a literatura seja proporcionada também nos contextos familiares amplia as possibilidades das crianças de vivenciar as experiências estéticas e culturais. Richter (2016, p. 25) explicita que:

A experiência estética, por constituir um saber direto, corporal, sensível, vai tingindo e tonalizando nossa linguagem, nossa imaginação, nossa percepção e memória, em uma dinâmica constantemente atualizada pela relação entre o que saboreamos do mundo e nossas experiências poéticas com a linguagem da arte.

Juntamente às famílias das crianças participantes do estudo, foi conduzida uma proposta de atividade de casa articulada ao plano de ação delineado ao longo do trabalho. O mapeamento das experiências culturais representou uma estratégia voltada à escuta e valorização dos repertórios socioculturais familiares, o que contribui para o reconhecimento das infâncias em suas dimensões culturais:

Figura 15 – Atividade de casa “Mapeamento das experiências culturais”

O formulário é intitulado "ATIVIDADE DE CASA" e contém as seguintes informações:

- Data de ida: 09/08/2024
- Data de retorno: 12/08/2024
- Logos de UFU, Serviço Público Federal, Ministério da Educação, Universidade Federal de Viçosa e Escola de Educação Básica.
- Logo de "EDUCAÇÃO AFETOS".
- Campo para "Estudante:" e "Data: / /".
- Texto introdutório: "No retorno das férias, as crianças compartilharam na roda de conversa, as diversas vivências que tiveram junto às suas famílias neste período. Diante disso, com objetivo de ampliar o diálogo sobre as experiências culturais das crianças, propomos um convite: **Que tal registrar algumas experiências que fazem parte da cultura de sua família?** (Por exemplo: lugares que frequentam, atividades culturais que participam, passeios em família, cinema/teatro, participação em festas típicas, assistir TV juntos, ler livros, brincar, ouvir músicas, ir à encontros religiosos, comer/cozinhar juntos, dentre outros). A criança poderá fazer o registro através da escrita, desenho, colagens e/ou envio de fotografias. A família também poderá elaborar juntamente com a criança um breve texto contando sobre estas experiências que costumam vivenciar juntos!"
- Uma caixa de texto grande com o título "Minhas experiências culturais em família" e um ícone de balão de fala.

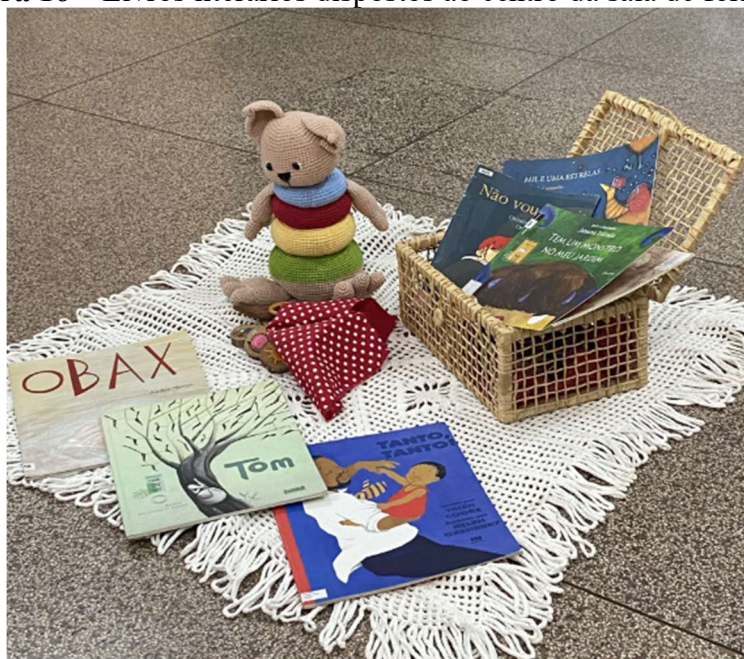
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Com base na parceria com as famílias das crianças, foi possível identificar experiências culturais vivenciadas por elas no cotidiano, seja no âmbito familiar ou em contextos sociais amplos. No entanto, os dados evidenciam a baixa presença de práticas culturais relativas à leitura na esfera familiar, uma vez que, apenas uma das crianças compartilhou experiências com livros literários no cotidiano.

Em função deste dado, reafirmamos a relevância das propostas de estabelecer parcerias entre escola e família com vistas a ampliar as possibilidades de formação de leitores. Portanto, diante da elucidação de alguns desafios envolvidos na garantia do direito das crianças ao acesso à literatura, a formação continuada LEEI é uma iniciativa fundamental. A experiência proporcionada pelo curso contribuiu para o resgate e a ampliação de possibilidades pedagógicas voltadas à efetivação desse direito, enquanto as propostas discutidas na formação apontaram outros caminhos para as crianças, em distintos âmbitos escolares e familiares, vivenciarem experiências significativas com livros literários.

No dia 16 de setembro de 2024, o encontro presencial do LEEI apresentou a discussão temática sobre as relações entre escola, família e literatura, bem como a ampliação do conceito de leitura. No centro da sala, destacavam-se obras literárias que abordavam as crianças e famílias como elementos para fomentar o diálogo, conforme ilustrado na Figura 16 – a fundamentação teórica apoiou-se nos Cadernos 8 (Unidades 1 e 2), 4 (Unidade 1) e 5 (Unidade 1) da coleção (Brasil, 2016a):

Figura 16 – Livros literários dispostos ao centro da sala de formação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Nesse encontro, problematizamos as relações tecidas entre família e escola, com ênfase nas concepções de leitura. Por um lado, relatos compartilhados coletivamente na formação indicavam a ausência de participação familiar no processo educativo das crianças, cuja hipótese levantada no diálogo é de que muitas delas compreendem a instituição de ensino apenas sob o viés assistencialista – também revelaram situações em que as próprias famílias não eram alfabetizadas, e, portanto, não conseguiam oferecer o suporte necessário às crianças. Por outro

lado, apontaram famílias que anseiam pelo processo de alfabetização e pressionam escolas, professores e até mesmo crianças, especialmente na pré-escola, etapa que antecede o ingresso no Ensino Fundamental.

Diante disso, discutimos sobre o termo “leitura de mundo” elaborado por Freire (1997) e as relações com as experiências das crianças desde bebês. Há, pois, a necessidade de propiciar experiências às crianças para ampliarem suas referências culturais e produzirem sentidos sobre elas, como preconiza Reyes (2016, p. 18), que aborda o conceito de leitura e literatura como direito cultural a ser garantido desde a mais tenra idade:

Pensar a leitura e a literatura como direitos culturais implica um movimento em direção ao início da vida. Poderíamos dizer que, no princípio, todos nós somos retalhos. Ao nascermos, somos feitos de retalhos: as sensações corporais, as primeiras tentativas de ligar os fatos percebidos a um significado, a voz a um rosto, as representações dos pais sobre o filho que chegou... Toda essa roupagem, ainda desmembrada, é um conjunto de retalhos que, para ser devidamente costurado, exigirá a construção de uma manta protetora de linguagem, feita de palavras. Retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. Somos um diálogo.

Em consonância aos fundamentos teóricos abordados nos Cadernos 4 e 5 (Unidade 1) (Brasil, 2016a), ressaltamos que a experiência é “entendida na sua dimensão formativa, não como acúmulo ou experimento previsível, mas como abertura ao inédito, como sentido que é produzido nas interações e que ganha uma temporalidade que se estende para além do imediatamente vivido” (Corsino *et al.*, 2016, p. 22).

Tais discussões evidenciam a necessidade de construção de práticas que articulem escola, família e cultura. Dentre elas, destacam-se: ouvir as histórias trazidas pelas próprias crianças; convidar familiares para rodas de cantigas, saraus e leituras; trazer receitas dos cotidianos familiares, resgatar trava-línguas, parlendas e adivinhas do repertório cultural familiar; elaborar jornais e álbuns de histórias do cotidiano, entre outras iniciativas.

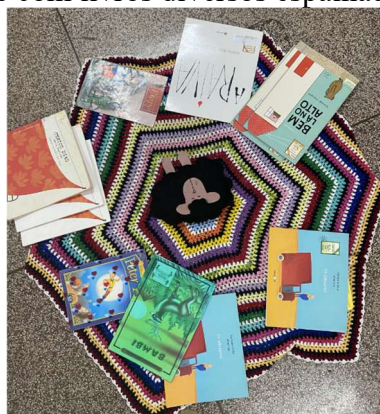
Nesse prisma, refletimos sobre o planejamento de experiências literárias como oportunidade de vivências estéticas que transcendem o cotidiano escolar e mobilizam ações voltadas à participação das famílias das crianças. Essas reflexões evidenciaram a importância da elaboração de propostas capazes de fortalecer os vínculos entre escola, arte e comunidade, ampliando as possibilidades de fruição estética em distintos contextos e favorecendo a constituição de experiências culturais significativas.

Ademais, o curso de formação LEEI englobou a qualidade das obras e a bibliodiversidade: além do acesso e contato com a literatura, evidencia-se a necessidade de

aprofundar os estudos dos critérios de qualidade e seleção dos livros, bem como refletir sobre as possibilidades de ações que ampliam a formação humana das crianças. Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 3) reforçam que “para que as crianças vivenciem uma formação leitora eficaz, é importante que, desde bem pequenas, tenham contato com livros de qualidade e participem de mediações literárias significativas”.

Na oficina de literatura infantil do curso de formação LEEI em 21 de outubro de 2024, expandimos as reflexões sobre os critérios de seleção de obras na Educação Infantil – o espaço como elemento formativo trazia, no centro da sala, um pequeno tapete colorido com alguns livros (Figura 17). Observamos inicialmente que, desta vez, alguns títulos de clássicos conhecidos apresentavam uma roupagem esteticamente empobrecida, e as discussões frisaram a literatura como arte, em que a qualidade literária ultrapassa a mera adequação etária ou a presença de conteúdos moralizantes. Reafirmamos a necessidade de inserir, nos currículos de formação inicial docente, o debate sobre literatura infantil e critérios de seleção de obras:

Figura 17 – Tapete com livros diversos espalhados ao centro da sala



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Em 2 de setembro de 2024, o encontro formativo levou ao contato com títulos literários em que as crianças aparecem como protagonistas das narrativas (Quadro 6 e Figura 18):

Quadro 6 – Livros literários disponibilizados no encontro

Título	Autoria	Editora	Data de publicação
Aqui estamos nós	Oliver Jeffers	Salamandra/HarperCollins	2017
Tom	André Neves	Paulinas	2003
Obax	André Neves	Projeto	2010
Eu falo como um rio	Jordan Scott	Pequena Zahar	2020
Tem um monstro no meu jardim	Janaína Tokitaka	Jujuba	2010
Cadê	Graça Lima	Rovelle	2010
Tanto, tanto	Trish Cooke	Pequena Zahar	1994
Não vou dormir	Christiane Gribel	Lê	2007
Sombra	Suzy Lee	Cosac Naify/Martins Fontes	2007
Balas mágicas	Heena Baek	Jujuba	2018

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora (2025).

Figura 18 - Livros literários na sala de formação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A interação com as obras literárias mobilizou ponderações diversas sobre as concepções de infância, criança e linguagem, o que reafirma o direito à literatura desde os primeiros anos de vida. Nesse movimento, os livros literários representam produções culturais humanas atravessadas por valores estéticos, éticos e simbólicos. Como relatam Smolka, Magiolino e Rocha (2016, p. 88):

É nessa trama de relações sociais que o livro é visto como produto e produção humana, é apresentado e torna-se acessível às crianças desde muito cedo. Os pequenos gestos – de segurá-lo, abri-lo, passar as páginas, abrir as abas, apontar e nomear os animais, relacionar com outras ações, fazer suspense, demonstrar surpresa, cantar as músicas etc. – inserem-se nessas relações e nelas ganham sentido.

Ao longo dos encontros, conseguimos ampliar significativamente o conhecimento acerca de obras literárias de qualidade, ao observarmos os critérios que perpassam as qualidades textual, temática e gráfica. A partir dessa perspectiva, Nunes, Baptista e Corsino (2023, p. 14) atestam que:

A literatura infantil de qualidade reúne três artes: da palavra, da Figura - por vias das ilustrações- e do design gráfico editorial que confere a materialidade à obra. A dimensão artística e criativa das linguagens verbal e visual e suas interlocuções possibilitam inúmeras ações e interpretações, ampliam as possibilidades de as crianças conhecerem e perceberem a si próprias, o outro e o mundo; fazem pensar e imaginar, provocam narrativas, argumentações, diálogos, brincadeiras e outras formas de expressão.

Mediante esses aspectos, Paiva (2016, p. 32) manifesta que a qualidade textual de uma obra “se revela, basicamente, nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da

narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil”; enquanto isso, a qualidade temática aparece “na diversidade e no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem” (*idem*); e a questão da qualidade gráfica está relacionada a um projeto gráfico “capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro” (*idem*). A autora ainda define que os projetos gráficos revelam “a qualidade estética das ilustrações; a articulação entre as linguagens verbais e visuais; o uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita” (*ibidem*, p. 36).

Nos encontros formativos do LEEI, as obras selecionadas para as mediações literárias e para compor o acervo disponível no espaço de exploração se alinhavam à “diversidade de gêneros literários e de tipos de texto, de formatos de livros, de autores e ilustradores” (Pimentel, 2016, p. 84). Aliás, o conceito de bibliodiversidade foi apresentado ao longo do curso como aspecto central na seleção das obras, para garantir experiências literárias amplas e plurais. Amaral, Sá e Baptista (2023, p. 56-57) apontam que:

A bibliodiversidade consiste na ampla variedade de livros, com grande abundância de tipos, gêneros, formatos, materialidades, autorias, técnicas de ilustração, estilos literários, épocas e graus de complexidade. Está relacionada também à variação temática, tais como as sociais, culturais, étnicas, raciais, etárias, de identidade de gênero e orientação sexual. Bibliodiversidade e qualidade são, portanto, os dois requisitos básicos na constituição de acervos para a primeira infância.

A ampliação do conhecimento acerca da bibliodiversidade literária no curso de formação LEEI propiciou um novo olhar sobre a temática, bem como a seleção de obras para compor as ações pedagógicas elencadas no plano de ação. Em pesquisa sobre a bibliodiversidade literária na primeira infância, Ceron (2024, p. 53) registra que:

A ideia por trás da bibliodiversidade literária é promover e preservar a pluralidade de vozes, garantindo que diferentes culturas, pontos de vista e tradições tenham espaço na produção e circulação de obras literárias. Isso inclui dar visibilidade a autores de diferentes origens, regiões do mundo, línguas menos difundidas e grupos minoritários, bem como a preservação de patrimônios culturais e tradicionais por meio da literatura.

Experiências do processo formativo LEEI em 2024 levaram à ampliação do repertório cultural, à apropriação de conceitos fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica. Na constituição desse movimento dialógico, nos transformamos e nos humanizamos por meio das relações tecidas com os outros e os elementos da cultura que

atravessam os encontros. Com tal premissa, Sousa e Longarezi (2017, p. 446) discorrem que produzimos nossa humanidade na relação com a cultura humana e continuamos com a elaboração de cultura de forma dialética e permanente: “esse princípio traz uma implicação importante para o professor, pois pressupõe que a atividade profissional docente não está dada, a priori, nem ao menos está reduzida a uma lista de procedimentos técnicos a serem seguidos”.

Como arte, a literatura se tornou capaz de enriquecer e valorizar as diversas culturas, além de fomentar a articulação das ações pedagógicas com as crianças, ao propiciar experiências significativas com livros literários bibliodiversos no cotidiano escolar. Nesse contexto, selecionamos a obra “Amoras”, de Emicida (2018), para propor uma mediação literária com as crianças – a nota de campo e as Figuras 19 e 20 apresentam uma reflexão importante acerca da experiência vivenciada e a discussão realizada:

Na sala de leitura da biblioteca escolar, organizamos uma roda para a fazer a mediação literária do livro “Amoras”, de Emicida. Durante a mediação, um trecho do livro trazia a seguinte frase: “Papai que bom, porque eu sou pretinha também!”.

Ana: Igual eu!

Rafaela: É igual ao Tiago e ao José Miguel!

Ana: E até o Tales, Elis e você também, Rafaela!

Rafaela: É mesmo! (Nota de campo, out. 2024)

Figura 19 – Figura recortada do livro “Amoras”, de Emicida



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 20 – Mediação literária “Amoras”, de Emicida



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Depois de finalizar o primeiro momento, iniciamos o diálogo sobre as impressões e os sentimentos das crianças ao escutarem a história:

Marina: Eu achei interessante, que essa história fala de Deus, mas falou que ele tem outro nome.

Tiago: É, o nome dele é Jeová.

Diana: Eu gostei desse livro porque ele fala de amoras, igual ao nome da minha amiga do 1º período (Nota de campo, out. 2024).

Especialmente no que se refere às culturas africana e afro-brasileira e à representatividade negra na literatura, a temática étnico-racial ainda constitui um desafio nas instituições escolares. Apesar dos mais de 20 anos da promulgação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, observamos que, muitas vezes, a literatura é utilizada apenas como recurso pedagógico pontual e restrito às datas comemorativas previstas no calendário escolar (Brasil, 2003). Baptista (2021, p. 34) ressalta que “não é a falta de produção que distancia esses livros do mercado, eles estão por aí. Nosso dever é tornar nossas estantes e bibliotecas mais diversas também do ponto de vista da representatividade”.

Em um movimento coletivo do grupo da Educação Infantil da escola-campo, foi proposta a organização de um espaço para favorecer experiências com a diversidade de títulos literários. Para desenvolver esta ação, o grupo solicitou para cada turma a seleção de livros do acervo da sala de aula com personagens negros:

A partir desse convite, antes da chegada das crianças, organizamos diversos títulos literários sobre uma colcha de retalhos, utilizando os livros disponíveis na sala. À medida que as crianças foram chegando, as convidamos para se sentarem ao redor da colcha e a nos ajudarem na busca pelos livros com personagens negros e negras.

Tales: Ah, professora, seria muito mais fácil se você pedisse para pegar livros de pessoas brancas.

Ana: Nossa, eu achei só “O amigo do rei”, da Ruth Rocha⁴⁷.

Marina: Pode ser de bicho marrom também, professora?

José Miguel: Prof., eu achei mais um que tem uma menina negra.

Diana: Professora, olha! Eu achei esse de indígena... Pode ser também?

Ana: Vamos separar de indígena também!

Diante da observação sobre livros com personagens indígenas, conversamos sobre a diversidade de culturas e povos que compõem nossa história. Assim, além dos livros com protagonistas negros e negras, selecionamos aqueles com personagens indígenas e os colocamos em destaque no “espaço da leitura”. Também destacamos a importância de conseguir outros títulos bibliodiversos para compor o acervo da sala de aula (Nota de campo, nov. 2024).

⁴⁷ O livro citado refere-se ao título *O amigo do rei* de autoria de Ruth Rocha, publicado pela editora Salamandra em 2009.

A nota de campo detalha os desafios enfrentados no cotidiano escolar, os quais demonstram a necessidade de mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na constituição dos acervos disponibilizados em sala de aula. Amaral, Sá e Baptista (2023, p. 57) desvelam que “assegurar um acervo bibliodiverso e de qualidade não é tarefa simples, uma vez que é preciso conhecer os livros utilizando parâmetros adequados na seleção de obras diversas e de qualidade, que contribuam para a formação dos pequenos leitores”.

Há diversas nuances que atravessam a garantia de acesso das crianças a experiências com livros literários bibliodiversos; por conseguinte, reconhecemos que o curso de formação do LEEI levou a ampliar os olhares sobre tais desafios, por mobilizar ações voltadas à democratização do acesso a acervos literários de qualidade a todas as crianças.

Em continuidade às discussões, o próximo subtópico abordará aspectos centrais da organização dos espaços pedagógicos, com vistas a favorecer o desenvolvimento de uma formação literária.

4.1.1 Leitura literária na Educação Infantil: os espaços como contextos formativos

A organização dos espaços no contexto escolar perpassa por dimensões políticas, históricas que muitas vezes são demarcadas por disputas e tensões. Nesse sentido, a garantia de espaços que fomentem a formação literária na escola implica em compreender e reconhecer a relevância da literatura na formação humana.

Pensar a leitura literária como experiência e, consequentemente, como formação implica em compreender que esta é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários. Também não é apenas um saber que se obtém sobre a literatura ou sobre as obras literárias, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transpondo os limites de tempo e espaço. A partir desse pressuposto, o ensino da literatura deveria objetivar a formação de leitores capazes de se inserir em uma comunidade linguística, operar com os instrumentos culturais e construir um sentido para si e para o mundo em que vivemos (Frambach, 2021, p. 105).

Com a ampliação das percepções acerca da qualidade dos livros literários, propusemos, por meio do plano de ação, reorganizar o espaço de leitura na sala de referência e selecionar o acervo que passaria a compor esse ambiente. Reconhecemos que as experiências literárias podem ser vivenciadas em diferentes lugares da escola, como áreas verdes, debaixo de árvores, entre outras possibilidades que acolham as crianças. Entretanto, neste trabalho, elegemos a sala de aula de referência e a sala de leitura da biblioteca da escola-campo para desenvolver as práticas de experiências literárias.

O acervo da sala de aula era formado por uma quantidade significativa de títulos que estavam no local, antes de atuarmos com a turma. Ao analisá-lo, foi possível identificar algumas obras com qualidade literária, mas a maior parte era composta por coleções de cunho moralizante ou versões simplificadas e empobrecidas de contos de fadas. Também estavam presentes alguns livros-brinquedo⁴⁸, com ilustrações tridimensionais que despertavam grande interesse nas crianças.

Por meio das experiências proporcionadas no curso de formação LEEI, a reorganização do lugar representa a reconfiguração das práticas pedagógicas baseada nos referenciais teóricos da formação; logo, retiramos grande parte dos livros considerados de qualidade literária duvidosa⁴⁹, sobretudo aqueles com enfoque exclusivamente moralizante. Diante do interesse das crianças pelas obras de Ruth Rocha, reservamos um espaço de destaque aos títulos da autora. Além disso, estruturamos uma seção com livros sobre “bruxas”, temática que também despertava a curiosidade e o envolvimento do grupo (Figuras 21 e 22).

Figura 21 – Espaço de leitura na sala de aula pesquisada antes da reorganização



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

⁴⁸ O livro-brinquedo, conforme discutido nos materiais formativos do LEEI, é um objeto cultural que articula, de forma indissociável, linguagem, ludicidade e materialidade na experiência das crianças com a leitura. Diferentemente da compreensão reducionista que o associa ao entretenimento ou à estimulação sensorial, o recurso é concebido, à luz da PHC, como instrumento mediador do desenvolvimento por mobilizar ações intencionais da criança – tocar, abrir, explorar, manipular – em interação com signos e sentidos culturalmente produzidos.

⁴⁹ No âmbito do LEEI, os livros considerados de qualidade duvidosa se caracterizam, em geral, por ausência de fruição estética, textos verbais pouco elaborados e ilustrações padronizadas, frequentemente marcadas por cores fortes e vibrantes. Em muitos casos, essas obras sequer identificam autores e ilustradores, o que evidencia a desvalorização do trabalho artístico. Além disso, tendem a priorizar aspectos pedagógicos, didáticos ou mercadológicos.

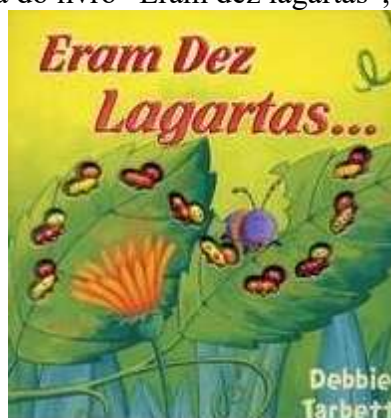
Figura 22 – Acervo de livros reorganizados na sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Para diversificar as possibilidades de leitura, incluímos ainda uma caixa com revistas e gibis que ampliaram o acesso a diferentes gêneros textuais. Optamos por manter os livros-brinquedo, mesmo quando se tratava de versões simplificadas de contos de fadas, por reconhecermos o apreço de algumas crianças pelo formato. Tais obras, ao oferecerem uma experiência sensorial ampliada, foram essenciais à construção de um ambiente inclusivo e acolhedor; contudo, nem todo material interativo pode ser compreendido como literatura, dado que a dimensão estética e simbólica é condição fundamental para o livro-brinquedo ultrapassar a mera funcionalidade mecânica e se inscrever no campo da experiência literária. Assim, sua potência formativa reside na articulação entre forma, conteúdo e mediação pedagógica, o que exige do adulto a organização de contextos para encontros significativos entre a criança e o texto. Um exemplo significativo dessa proposta pode ser observado na Figura 23, que registra a interação de Antônio com o livro “Eram dez lagartas”, de Tarbett (2012):

Figura 23 – Capa do livro “Eram dez lagartas”, de Debbie Tarbett



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A obra, que apresenta elementos em relevo e personagens em formato *pop-up* (“aviso flutuante”, em tradução literal), possibilitou a Antônio uma experiência de leitura

sensorialmente rica. No ano letivo, se tornou ponto de partida para o vínculo com os livros e o universo literário, ao ser constantemente buscado por ele nas rodas de leitura e em momentos livres (Figura 24).

Figura 24 – A. explorando o livro “Eram dez lagartas”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Após finalizar a reorganização do espaço de leitura na sala de aula, realizamos uma roda de conversa com as crianças para explorar suas percepções sobre as mudanças no espaço, como pode ser verificado nestes excertos “Ana: Tem muitos livros da Ruth Rocha! (Nota de campo, set. 2024).

A fala da criança abordou processo de reconhecimento e identificação de livros literários apreciados pela turma. Então, explicamos a elas que havíamos selecionado livros especiais para compor o espaço de leitura e que a nova organização visava destacar títulos que anteriormente passavam despercebidos. Esse momento favoreceu o diálogo com o grupo sobre a importância de cuidar e valorizar o espaço da leitura, por promover maior envolvimento e experiências com as obras do nosso acervo.

Mesmo após a reorganização do espaço de leitura na sala de aula investigada, ainda identificamos limites na organização em alguns aspectos essenciais para potencializar e favorecer experiências literárias significativas. Embora, as crianças passaram a estabelecer ainda mais interações com os títulos disponíveis, o que revela processos de apropriação, preferência e ampliação das relações com a leitura.

Elementos formativos do LEEI não se restringiram ao período da pesquisa de campo, mas se desdobraram nas práticas pedagógicas dos anos subsequentes. Nesse movimento contínuo de formação, orientado pela reflexão crítica sobre a própria prática, reelaboramos os

sentidos atribuídos à leitura e reconfiguramos o espaço destinado a essa atividade na sala de aula. As Figuras 25 e 26 elucidam a reorganização nos anos letivos de 2025 e 2026, cujas transformações expressam a incorporação progressiva dos referenciais teórico-metodológicos trabalhados no processo formativo:

Figura 25 – Espaço da leitura da sala de aula em 2025



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Figura 26 – Espaço da leitura na sala de aula em 2026



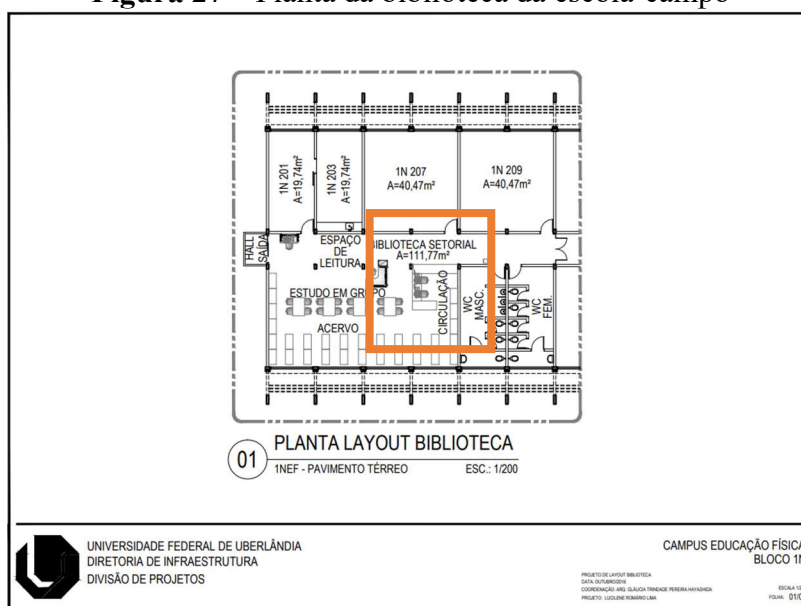
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026).

Diante dos desafios relacionados ao acervo das salas de aula, o contexto da escola-campo, enquanto CAp vinculado à esfera pública federal, é um espaço privilegiado não apenas devido à existência de salas de aula com estrutura física adequada e à disponibilidade de um acervo literário, ainda que a com presença significativa de obras de qualidade duvidosa, mas também ao fato de contar com uma biblioteca institucional com acervo rico, diversificado e acessível às crianças. Tal realidade se diferencia daquela vivenciada em grande parte das escolas públicas brasileiras que atendem à Educação Infantil, onde as limitações estruturais e a falta de acesso a materiais literários de qualidade dificultam a efetivação do direito à literatura.

A propósito, a escola-campo é uma instituição pública federal que dispõe de biblioteca escolar em funcionamento desde dezembro de 1988. O *website* do CAp Eseba/UFU⁵⁰ apresenta informações relevantes sobre as ações desenvolvidas nesse setor, como: empréstimo anual de livros didáticos; empréstimo semanal de obras literárias; acervo atualizado de jornais, revistas, folhetos e gibis; e vasto repertório de literatura, enciclopédias e dicionários.

O espaço da biblioteca da escola-campo é amplo, dispõe de sala destinada a estudos e permite a consulta ao acervo por meio do *website* e do aplicativo Sophia Bibliotecas⁵¹, sistema adotado pela UFU. A planta do espaço físico da biblioteca, apresentada na Figura 27, contribui para a compreensão de suas dimensões e evidencia sua relevância no contexto de uma instituição pública, em que possui uma sala de leitura indicada na planta como “1N 207”:

Figura 27 – Planta da biblioteca da escola-campo



Fonte: <https://eseba.ufu.br/eseba/biblioteca>. Acesso em: 10 abr. 2026.

⁵⁰ Disponível em: <https://eseba.ufu.br/>. Acesso em: 13 maio 2026.

⁵¹ Disponível em: <https://sophia.com.br/biblioteca/>. Acesso em: 13 maio 2026.

A própria existência de uma biblioteca escolar em instituições públicas representa um grande desafio. Nesse sentido, ressaltamos que a luta pela garantia e permanência desse espaço é fundamental para ampliar as possibilidades de acesso das crianças aos livros literários e, conseqüentemente, às culturas do escrito. Na Figura 28, vislumbramos as dimensões espaciais da biblioteca escolar da escola-campo:

Figura 28 – Biblioteca da escola-campo



Fonte: <https://eseba.ufu.br/eseba/biblioteca>. Acesso em: 10 abr. 2026.

Entretanto, a disponibilização de uma biblioteca escolar e de um acervo literário não assegura que as crianças tenham acesso efetivo à literatura ou que esse direito seja respeitado. Como enfatizam Ariosi, Barbosa e Martins Neto (2016, p. 66):

Sabendo-se que as escolas públicas brasileiras recebem acervos de livros literários, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que, a partir de 2008, passou a atender também a Educação Infantil, na tentativa de propiciar o acesso à literatura desde a mais tenra idade, destaca-se o pressuposto de que *o acesso às obras de qualidade literária é essencial, mas não suficiente*. Portanto, cabe pensar no papel do educador e do ambiente como mediadores do processo de apropriação da cultura (grifos nossos).

No âmbito das experiências no curso de formação LEEI em 2024, os relatos das professoras participantes revelam as condições concretas de organização dos espaços de leitura nas instituições de Educação Infantil e convergem com a experiência profissional da pesquisadora na RME, visto que os locais destinados às bibliotecas são frequentemente ressignificados como depósitos de materiais, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou, em alguns casos, sequer existem na esfera institucional. Observamos, ainda, que o acesso aos livros literários enviados pelo PNBE, por vezes, é restrito, pois permanecem guardados em caixas ou justificados pelo receio da deterioração, o que limita sua circulação no cotidiano escolar. Baptista, López e Almeida Júnior (2016, p. 108) sublinham que:

As bibliotecas da primeira infância despontam como ambientes necessários para a ampliação do contato das crianças menores de seis anos com os livros. Esses são espaços estratégicos também para que se amplie o contato das professoras e das famílias com os livros e com a literatura. A Lei 12.244, de maio de 2010 (Brasil, 2010), reconhecendo a importância das bibliotecas escolares, determina que, até o ano 2020, as instituições de ensino públicas e privadas, de todos os sistemas de ensino do Brasil, contem com bibliotecas.

Apesar da determinação legal mencionada acima, ainda existem desafios para a garantia do cumprimento. Diante do contexto da escola-campo desta pesquisa, reconhecemos o privilégio de contar com uma biblioteca em funcionamento, composta por acervo amplo, diversificado e acessível a crianças e professoras. Todavia, há a necessidade de desenvolver ações para consolidar a biblioteca como espaço formativo, capaz de ampliar as experiências das crianças para haver uma formação literária. Neste viés, Frambach (2021, p. 91) destaca que a “escola tem uma grande capacidade de contribuir para a formação de leitores como uma ação transformadora, de constituição de sujeitos sociais em uma perspectiva humanizadora. Neste sentido, a formação literária é uma possibilidade muito potente”.

Desse modo, a proposta do plano de ação do trabalho de percurso⁵² no âmbito do curso LEEI contemplou o planejamento de estratégias para garantir o acesso das crianças a livros literários, em atendimento aos critérios de qualidade discutidos durante o curso; e ressignificar o uso da sala de leitura enquanto espaço de fruição, encontro, mediação e formação literária.

Nesse sentido, a pesquisa também recomendou o desenvolvimento de estratégias previstas no plano de ação, que envolveram o diálogo com os servidores atuantes no setor da biblioteca em 2024, tais como a seleção do acervo de livros literários para empréstimo das crianças. Como informado anteriormente, vislumbramos a garantia do acesso das crianças a livros literários bibliodiversos com qualidade gráfica/textual e temática adequada à faixa etária.

Consideramos pertinente pontuar que, em 2024, quando foi desenvolvida a pesquisa de campo, houve um período de greve que englobou também o quadro de técnicos-administrativos⁵³, responsáveis pelo setor da biblioteca. Nesse sentido, as crianças ficaram sem acesso a esse espaço e aos empréstimos de livros no período de março a agosto do mesmo ano. Em relação ao espaço da sala de leitura, concordamos com Baptista, López e Almeida Júnior (2016, p. 109) ao preconizarem que, “do ponto de vista do ambiente, é importante que essas bibliotecas possuam um mobiliário que atenda as especificidades da primeira infância, e

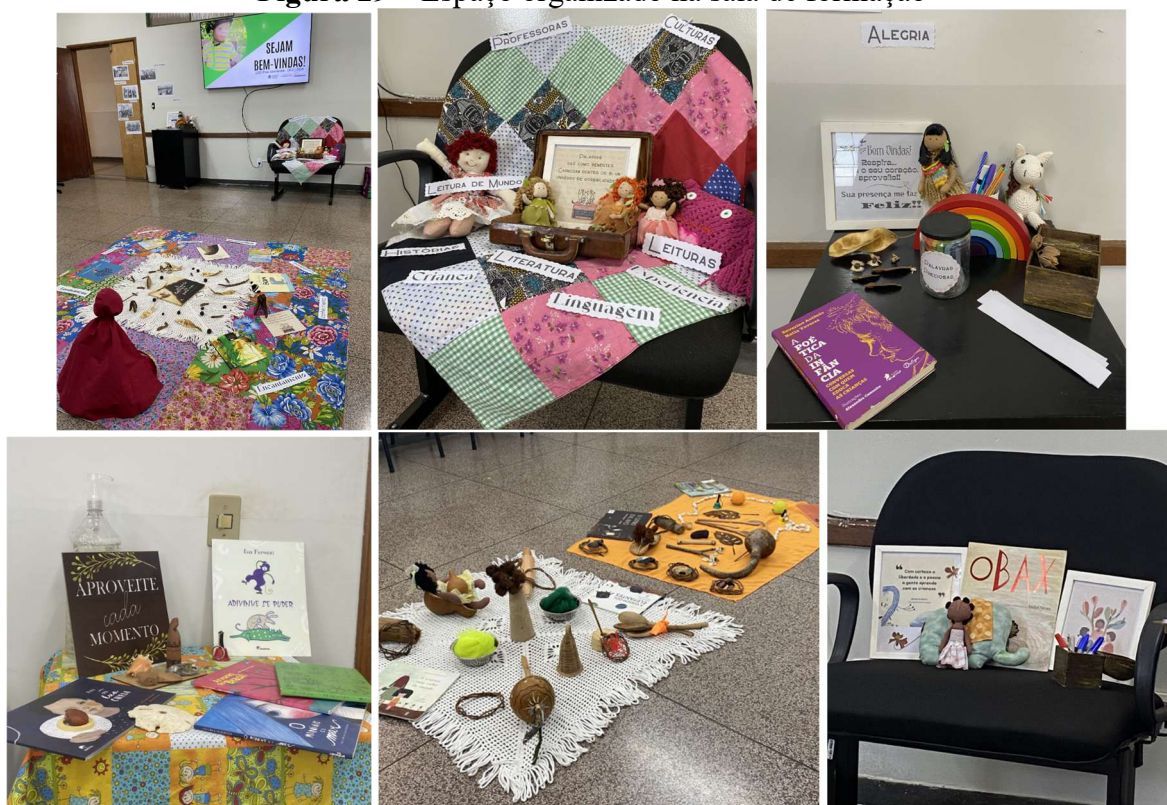
⁵² O trabalho de percurso do curso de formação LEEI em 2024 foi composto por atividades propostas às docentes cursistas, organizadas a partir de questões problematizadoras. Como trabalho final, indicou-se a construção de um plano de ação, a fim de planejar uma proposta prática na instituição para transformar e ressignificar o que foi identificado como problema diante das discussões do LEEI.

⁵³ Os técnicos-administrativos estiveram em greve de 18 de março a 9 de julho de 2024.

também dos pais ou professores, que ao acompanharem as crianças, poderão tê-las em seus colos e abraçá-las, enquanto contam ou leem as histórias”.

Nos encontros presenciais do curso de formação LEEI, houve organização prévia do espaço cuidadosamente preparado e que revelava a intencionalidade formativa (Figura 29):

Figura 29 – Espaço organizado na sala de formação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A ambientação acolhedora se configurou como gesto pedagógico potente, ao reafirmar que o planejamento e a organização estética dos espaços são também dimensões formativas, sobretudo quando pensamos na Educação Infantil. O acolhimento, a disposição simbólica dos objetos e a escolha das palavras como convite à reflexão comprovam que a formação docente se constrói igualmente por meio da experiência sensível.

Na escola-campo, o espaço da sala de leitura atende estudantes Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental; logo, a organização do ambiente da sala de leitura não é direcionada apenas às crianças pequenas. Na Figura 30, é possível visualizar a organização do espaço da sala de leitura em 2024:

Figura 30 – Sala de leitura da escola-campo em 2024



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Ariosi, Barbosa e Martins Neto (2016), ao discutirem sobre a organização de um ambiente mediador para práticas de leitura, pontuam que os conceitos de espaço e ambiente são divergentes e, portanto, devem ser compreendidos como elementos potentes na ampliação das experiências pelas crianças com a literatura: enquanto o primeiro é compreendido como o local caracterizado com os mobiliários, objetos, materiais disponibilizados, o segundo compreende, para além do espaço físico, as relações tecidas nele:

O ambiente está ligado à vida dos sujeitos, aos espaços que ocupam e à maneira como se organizam e se veem no mundo. O impacto de um espaço sobre cada sujeito é muito forte, a impressão que espaço provoca é determinante da experiência que cada um terá e dos conhecimentos que construirá (Ariosi; Barbosa; Martins Neto, 2016, p. 69).

Em 2024, a sala de leitura da escola-campo se configurava como espaço amplo, com alguns tapetes emborrachados, prateleiras baixas com poucos livros, mesas, cadeiras e algumas almofadas coloridas. Nas estantes, havia exemplares de livros simples, alguns gibis e materiais impressos das edições do jornal Diário de Ideias⁵⁴. No fragmento da nota de campo abaixo, o espaço da sala de leitura suscitou desejos e interesses nas relações estabelecidas entre as crianças e os objetos dispostos:

Na segunda-feira, retomamos as aulas após o período de férias. Assim que entraram na sala, algumas crianças correram para selecionar livros, enquanto outras começaram a brincar com as almofadas, empilhando-as e pulando sobre elas. Propusemos a mediação literária da história “O trenzinho do Nicolau”, de Rocha (2009). O título foi selecionado previamente, a partir do interesse das crianças em sala de aula. Ao dar início à mediação, percebemos que

⁵⁴ O “Jornal Diário de Ideias” faz parte do programa Diário de Ideias, ação institucional de extensão da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC), em parceria com a Eseba e a Diretoria de Comunicação Social (DIRCO) da UFU.

algumas crianças ouviam atentamente a história, mas outras continuaram disputando as almofadas, o que gerou conflitos e tumultuou o momento; logo, foi necessário interromper a leitura para mediar a situação diversas vezes. Após o encerramento da mediação literária, as crianças se organizaram em duplas para escolher os livros de empréstimo. Aos poucos, o grupo foi se acalmando e formando pequenos agrupamentos para explorar o acervo da sala. Ana convidou um grupo de crianças para brincar de “escolinha”, realizando gestos de leitura e assumindo o papel de “professora” para as demais crianças que se tornaram “alunos” na brincadeira (Nota de campo, ago. 2024).

Figura 31 – Brincadeira de escolinha na sala de leitura da biblioteca



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A sala de leitura da escola-campo, em 2024, apresentava-se como um espaço amplo; no entanto, a organização representava limites significativos no tocante à constituição de um ambiente voltado ao acolhimento das crianças da Educação Infantil. O mobiliário, composto por mesas e cadeiras de tamanho inadequado para a faixa etária, bem como a presença de um acervo reduzido e pouco diversificado, indicavam alguns desafios para ser um ambiente formativo de fato.

Condições materiais não são elementos secundários, mas incidem na relação das crianças com a leitura e o próprio espaço. O acervo disponível, composto majoritariamente por livros de baixa qualidade estética, gibis e materiais impressos, pouco favorecia as experiências literárias significativas, ao passo que a organização do ambiente dificultava a permanência, o conforto e a concentração das crianças.

Em ações posteriores, foram retomados os combinados com as crianças para a utilização da sala de leitura da biblioteca, em uma tentativa de reorganizar as experiências. Tal movimento se fez necessário diante das condições que minimamente favoreciam a constituição de um ambiente convidativo à leitura literária.

O fragmento da nota de campo a seguir atesta que as formas de organização do espaço, mobiliário e materiais disponíveis incidem nas práticas desenvolvidas pelas crianças:

Ao chegarmos à sala de leitura, as crianças rapidamente se organizaram e iniciaram as brincadeiras. Observamos que elas demonstraram grande interesse em brincar de “escolinha”, utilizando os materiais impressos do jornal Diário de Ideias.

Professora-pesquisadora: Crianças, de que vocês estão brincando?

Ana: Estamos brincando que somos alunas do 5º ano. Essa sala dá muita vontade de brincar de escolinha, porque as mesas são grandes, desse jeito, aí a gente gosta de brincar que é aluna “dos grandes”.

Durante a brincadeira, as crianças pegavam diversos materiais impressos e imaginavam que eram os livros didáticos utilizados por estudantes maiores (Nota de campo, ago. 2024).

Durante a brincadeira, as crianças mobilizavam elementos da cultura escolar e de outros contextos sociais, como uso de materiais impressos para substituir os livros literários. Esses movimentos não representam um afastamento da literatura, mas evidenciam que, diante das condições concretas de um espaço pouco acolhedor, com mobiliário inadequado e acervo limitado, elas produzem outras formas de relação com os objetos e a linguagem, orientadas pelas possibilidades fornecidas pelo ambiente.

Nesse sentido, a constituição das práticas relacionadas à leitura não depende apenas da intencionalidade pedagógica, mas está implicada nas condições materiais e organizacionais do espaço que podem favorecer e/ou deslocar as experiências das crianças. Com base no fragmento supracitado, as experiências culturais das crianças aparecem como elementos presentes em expressões e relações estabelecidas nas brincadeiras em diferentes espaços. Assim, concordamos com Guimarães (2017, p. 85), por explicitar que:

Para compreender o desenvolvimento cultural de adultos e crianças, precisamos atentar-nos para os modos de agir e viver com os outros e com os elementos da cultura. Esses modos podem desencadear processos complexos dialéticos que se retroalimentam da perspectiva social para a individual. Tais processos transformam a própria ação, criando possibilidades de manifestação dessa ação em várias dimensões, sejam elas intelectuais, afetivo-emocionais e sociais, ampliando as próprias capacidades do sujeito.

Segundo a PHC, as crianças nesse estágio de desenvolvimento possuem as brincadeiras simbólicas como atividade principal em que, para Leontiev (2010, p. 65), o desenvolvimento “governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança”; por isso, constatamos que as interações e brincadeiras se manifestaram de diferentes formas na biblioteca. Na nota de campo a seguir, elas organizaram uma vivência lúdica que incorporou elementos das próprias experiências no espaço, como a representação do papel dos técnicos responsáveis pelo empréstimo dos livros literários:

Ao chegarmos na biblioteca, algumas mesas estavam organizadas de maneira diferente. Logo, Tiago pegou alguns livros e os colocou sobre a mesa, dizendo:

Tiago: Eu sou o moço dos livros, igual da biblioteca. Quem quer livro?
 José Miguel e Elis se aproximaram e entraram na brincadeira. Tiago pediu que Elis entregasse a carteirinha para escolher um livro. Ana também se aproximou.
Tiago: Qual livro que você quer?
Ana: Esse (apontou para um dos exemplares sobre a mesa).
Tiago: Me dá dinheiro. Dinheiro de mentirinha (disse sussurrando à Ana). Quem quer mais livro? Quem quer livro? Quem quer livro?
José Miguel: Eu quero aquele ali da Ruth Rocha.
 Ana se aproximou e entregou o livro dizendo: Aqui, moço, já li!
 Tales também se aproximou e escolheu um livro, oferecendo “dinheirinho” para Tiago.
 José Miguel sentou-se em outra mesa e começou a anunciar: “Livro, livro, dez reais!”
 Neste momento, Ana pegou a cesta com os livros que eu havia selecionado para levar à sala de leitura e anunciava:
Ana: Quem quer livro? Aqui tem da Ruth Rocha!
Diana: Eu quero, eu quero da Ruth Rocha!
Ana: Tem esses dois... esse aqui e “O trenzinho do Nicolau”! (selecionou os títulos “O amigo do rei” e “O trenzinho do Nicolau”, ambos de autoria de Ruth Rocha) (Nota de campo, out. 2024).

Figura 32 – Crianças brincando de vender livros na biblioteca – parte 1



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 33 – Crianças brincando de vender livros na biblioteca – parte 2



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Nessa conjuntura, o jogo lúdico apareceu em vários momentos como principal atividade de interesse das crianças da turma participante do estudo; no entanto, suscitamos também o interesse pela literatura enquanto arte, o que amplia as possibilidades de experiências no ambiente. Baptista, López e Almeida Júnior (2016, p. 114) dissertam que:

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

A sala de leitura é localizada no mesmo pavimento das salas de aula do Ensino Fundamental, o que parece fomentar o imaginário das crianças, mas elas se veem em um ambiente associado aos alunos mais velhos, com mesas e cadeiras maiores. Além disso, a qualidade e a disponibilidade limitada do acervo literário poderiam impactar negativamente o interesse delas por livros e leitura, visto que o acervo⁵⁵ apresentava limitações consideráveis, como alguns títulos danificados e de qualidade duvidosa (Figura 34); logo, as crianças não demonstravam interesse em manusear as obras com autonomia ou realizar gestos de leitura.

Figura 34 – Estantes e acervo disponibilizados na sala de leitura da biblioteca em 2024



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A análise do acervo literário disponibilizado na sala de leitura reafirma limitações em sua qualidade e diversidade, com a presença de títulos danificados e obras que não favoreciam experiências estéticas significativas. Tais condições não podem ser compreendidas de forma

⁵⁵ O acervo da sala de leitura é composto por obras que não são catalogadas no acervo permanente da biblioteca escolar.

isolada ou como determinantes diretas do interesse das crianças, mas como elementos que incidem na constituição das relações que estabelecem com os livros e a leitura.

Nesse contexto, salientamos o acesso restrito, a organização do acervo e a limitada circulação dos livros no cotidiano escolar configuram mediações que condicionam a aproximação das crianças com a leitura, o que pode contribuir para a menor iniciativa em manusear os livros ou realizar gestos de leitura de modo autônomo. Assim, a análise indica que tais relações se produzem com base em condições materiais e pedagógicas que atravessam o trabalho docente, sem expressar um desinteresse intrínseco das crianças.

Nesse cenário e conforme as experiências no curso de formação do LEEI, selecionamos alguns títulos de livros literários e informativos, bem como gibis de nosso acervo pessoal, os quais foram dispostos em uma caixa para serem levados à sala de leitura no horário destinado à turma participante do estudo. Para Baptista, López e Almeida Júnior (2016, p. 111), pensar “em um acervo é uma tarefa muito importante quando desenhamos uma biblioteca ou um projeto de leitura para bebês e demais crianças pequenas”.

De posse do acervo pessoal, convidamos as crianças a explorarem os novos livros. O interesse ampliou repentinamente, uma vez que, ao chegar no espaço, escolheram as obras com entusiasmo e iniciaram os gestos de leitura. Pressupomos que a presença de tais recursos provocou mudanças nas interações estabelecidas no ambiente, dado que as crianças se envolveram com as experiências de leitura (Figura 35) e: “Para as crianças desenvolverem os gestos embrionários de leitura é primordial promover o acesso ao objeto livro e vários outros elementos culturalmente elaborados” (Campos; Carneiro; Souza, 2020, p. 6).

Figura 35 – Momento de leitura com o acervo pessoal da professora-pesquisadora



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Posteriormente, convidamos as crianças a se sentarem em roda, pois havia uma surpresa preparada para a turma. Naquele momento, utilizamos uma caixa de papelão como recurso,

conhecida por elas como “caixa mágica”⁵⁶. Para ampliar o envolvimento do grupo, entoamos uma canção com os seguintes dizeres: “Alakazan, alakazin, concentrite, concentrate, faça aparecer a surpresa do dia”. Em seguida, propusemos um momento de imaginação e criação e as convocamos a expressarem o que imaginavam estar dentro da caixa – muitas delas afirmaram que se tratava de um livro. Conforme Bajard (2012, p. 26), a brincadeira que marca o início da história “é a porta de entrada no mundo imaginário e suscita a participação de todos”.

Figura 36 – Recurso pedagógico “caixa mágica”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Após escutarmos as hipóteses das crianças, abrimos a caixa e iniciamos a mediação literária com o livro “Uma história com mil macacos”, de Rocha (1980). A escolha fundamentou-se no interesse demonstrado pela turma por obras da autora, articulado aos critérios de qualidade discutidos no curso de formação LEEI. Diante das estratégias mobilizadas antes do início da leitura, as crianças progressivamente se envolveram e demonstraram crescente interesse pela narrativa.

Figura 37 – Mediação literária do livro “Uma história com mil macacos”, de Ruth Rocha



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

⁵⁶ A “caixa mágica” é um recurso que havia sido utilizado em outros momentos do cotidiano para apresentar “surpresas” à turma, tais como livros literários, fichas de nomes, dentre outros.

Como mencionamos anteriormente, além da proposta de ressignificação do espaço da sala de leitura, buscamos, por meio do plano de ação, garantir o acesso das crianças a livros literários bibliodiversos e de qualidade. Nas experiências no curso LEEI, conhecemos vários títulos significativos⁵⁷ e, com base em descobertas e observações sobre obras que costumavam ser selecionadas pelos bibliotecários para os empréstimos, elaboramos uma lista e verificamos a disponibilidade no acervo da escola por meio do aplicativo Sophia Bibliotecas.

Na sequência, entramos em contato com os servidores responsáveis pelo setor da biblioteca para dialogar sobre a seleção de títulos literários para compor o acervo destinado aos empréstimos semanais; prontamente, a equipe acolheu a proposta com entusiasmo e se dispôs a organizar os livros escolhidos para serem disponibilizados de modo regular. Na nota de campo, elencamos as percepções de duas crianças durante a escolha do livro para empréstimo, para revelarmos o envolvimento e a autonomia nesse momento:

Tiago e Diana olhavam atentamente o novo acervo selecionado e dialogavam:

Diana: Qual que eu levo? Eu não sei... tem tantos que parecem legais!

Tiago: Olha esse! É legal, mas minha mãe não vai gostar, não (“Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Druce (2002)) (Nota de campo, set. 2024).

Figura 38 – Livros disponibilizados para empréstimo na biblioteca



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Os títulos selecionados integravam o acervo sugerido pelo LEEI e, embora estivessem disponíveis na biblioteca da escola-campo, eram minimamente contemplados nas seleções destinadas ao empréstimo, cuja prática para as crianças da Educação Infantil se encontrava consolidada e ocorria semanalmente em todas as turmas. Nesse processo, os servidores responsáveis pelo setor organizavam os exemplares que comporiam a estante de maneira prévia, para a escolha delas. Entretanto, com frequência, havia prioridade pelos livros interativos, especialmente do tipo *pop-up*, o que implica concepções implícitas sobre a infância e a literatura

⁵⁷ A lista de livros disponibilizados para empréstimo está disponível nos apêndices deste trabalho.

infantil, muitas vezes pautadas na ideia de que a literatura voltada ao público infantil precisa ser simplificada para despertar o interesse. Tal constatação reforça, inclusive, a importância da formação continuada dos profissionais responsáveis pela curadoria dos acervos literários.

A literatura infantil enquanto evento de comunicação viva se faz nesta conjunção de interlocutores. Portanto, o leitor presumido participa da obra desde dentro e a forma de concebê-lo se apresenta no fio do texto, nas escolhas das palavras, na forma de abordar o tema. Compreender as crianças com toda sua agência e possibilidade de criação exige do autor a desconstrução de uma visão reducionista de criança, assentada na ideia de preparo e minoridade, disseminada no projeto de modernidade. Exige o diálogo com a criança situada no tempo e no espaço históricos, que se mostra capaz de se afetar, de fazer correlações, de apropriar-se e desenvolver-se emocional e intelectualmente, desconstruindo assim, aos olhos de quem a vê e educa, a ideia de incompletude por sua condição infante (Corsino; Camasmie; Queiroz, 2022, p.55).

Após a escolha dos livros, as crianças se dirigiam à mesa com as carteirinhas para efetuar o empréstimo, com experiência de práticas significativas e autônomas de acesso à literatura no contexto escolar (Figura 39):

Figura 39 – Registro do empréstimo na biblioteca



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Nesse entremeio, reafirmamos que a figura docente, enquanto mediadora, atribui valor significativo aos livros literários e às práticas de leitura, com ampliação e potencialização do interesse das crianças e suas escolhas de títulos. Na nota de campo apresentada a seguir, Ana solicita sugestões à professora-pesquisadora e a reconhece como referência de leitora experiente, diante das experiências escolares compartilhadas anteriormente:

Ana: Professora, qual livro você acha que eu escolho? Um que você gostaria muito, muito de ler!

Professora-pesquisadora: Ah, recentemente, ouvi a história de “A árvore generosa” (Silverstein, 2017) e fiquei muito emocionada, mas também quero muito ler para vocês “Letras de Carvão” (Vasco; Palomino, 2021) e “Obax” (Neves, 2010).

Ana: Ah, então vou levar o da árvore, porque combina com a tarefa de casa de plantar árvore. Você podia ler pra gente agora! (Nota de campo, nov. 2024).

Em razão do interesse demonstrado por Ana em um dos livros, combinamos com o grupo que realizaríamos a leitura de “A árvore generosa” (Silverstein, 2017) após a finalização dos empréstimos. De volta à sala de leitura, convidamos as crianças a se sentarem em roda e iniciamos a mediação. Após esse momento, dialogamos sobre os sentidos construídos por elas crianças a partir da experiência:

José Miguel: Nossa, esse menino é muito ingrato!

Tales: Ele é muito mal, isso sim!

Diana: Ele não é amigo da natureza, só quer cortar a árvore!

Marina: Eu gostei do livro, mas achei que tem muita tristeza.

Ana: Nossa, eu não quero mais levar esse livro, não, ele é muito triste! O menino não podia ter cortado a árvore; ele devia ter sido amigo dela (Nota de campo, nov. 2024).

Nessa conjuntura, as falas das crianças expressam processos de produção de sentidos a partir da experiência literária, nos quais emergem posicionamentos éticos, afetivos e valorativos sobre a narrativa. Ao qualificarem o personagem como “ingrato” ou “mal” e problematizarem sua relação com a natureza, elas não apenas retomam elementos da história, mas os reinterpretam à luz das próprias experiências e referências culturais, em que a literatura representa um espaço de elaboração simbólica e construção de sentidos compartilhados. Concordamos com Corsino; Camasmie; Queiroz, (2022, p.58) ao afirmar que:

Entendemos a literatura infantil enquanto lugar possível da experiência pelos seus desdobramentos, diálogos, jogos, brincadeiras e toda sorte de ações interlocutórias que podemos fazer com ela e as crianças. [...] Contudo, temos clareza de que não há garantias de que haverá a vivência/ experiência de leitura em cada obra lida, tendo em vista que são muitos os fatores em questão que interferem na leitura literária. Mas apostamos nas possibilidades de abrir espaço na educação para que a literatura entre de forma a alterar os sujeitos, de participar do processo formativo de maneira ampla. Pois formar o leitor se articula à formação do sujeito e este não cessa de se formar.

Relações estabelecidas pelas crianças com a literatura no espaço da sala de leitura revelam que não apenas a presença de livros incide na formação do leitor, como também as formas de organização, circulação e acessibilidade no cotidiano escolar. Os dados designam que, quando o acesso ao acervo é limitado, mediado de forma restritiva ou marcado por condições materiais precárias, são reduzidas as possibilidades de exploração, escolha e interação autônoma com as obras.

Sendo assim, o espaço da biblioteca deixa de operar como ambiente de ampliação das experiências culturais e passa a regular e, em certa medida, restringir as formas de relação das

crianças com a leitura. Nesse movimento, a constituição das práticas pedagógicas relacionadas à literatura ocorre na tensão entre abertura e contenção do acesso aos bens culturais, pois não decorrem diretamente da formação, mas se configuram nas condições concretas em que é realizado o trabalho pedagógico.

Em linhas gerais, a análise dos espaços desvela que a organização não se reduz a aspectos físicos ou estruturais, mas se constitui como dimensão mediadora das práticas pedagógicas, por estar implicada nas formas de relacionamento das crianças com a leitura e a escrita. Nesse sentido, os dados esclarecem que a constituição de tais espaços ocorre em meio a tensões entre a intencionalidade pedagógica e as condições concretas de sua materialização, o que ratifica a necessidade de compreendê-los não como cenários neutros, mas como elementos que participam da produção das experiências culturais na Educação Infantil.

Vale destacar que ações e parcerias estabelecidas com os servidores atuantes na biblioteca, bem como os diálogos construídos entre a professora-pesquisadora e as demais docentes da Educação Infantil, se tornaram espaços permanentes de reflexão que, *a posteriori*, reverberaram em novas iniciativas voltadas à reorganização da sala de leitura.

Juntamente com outras duas docentes da Educação Infantil do CAp Eseba/UFU, em 2025 participamos, na condição de ouvintes, da atividade de extensão “Bibliotecas escolares na Educação Infantil: construindo proposições teórico-práticas a partir da Psicologia Histórico-Cultural”, promovida pela Faced/UFU. As experiências no espaço formativo potencializaram discussões da intervenção para reorganizar a sala de leitura da biblioteca.

Em 2026, duas professoras da Educação Infantil mobilizaram a criação de um Grupo de Trabalho (GT), em parceria com os servidores da biblioteca e docentes que atuam no Ensino Fundamental I e II, para implementar, de forma coletiva, ações de reorganização da sala de leitura, avaliação criteriosa do acervo literário disponível, busca por projetos de aquisição de mobiliário adequado e ações para garantir um acervo com livros de qualidade, o que nos levou a assumir o compromisso de participar da equipe e contribuir com a reorganização. Neste movimento, conseguimos selecionar uma diversidade de livros literários de boa qualidade que estavam guardados em caixas nos armários da sala de leitura. A Figura 40 ilustra as primeiras ações práticas realizadas pelos envolvidos no GT, no tocante à avaliação do acervo literário e à reorganização de mobiliários e estantes da sala de leitura.

Figura 40 – GT envolvido na reorganização da sala de leitura



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2026).

Ainda há diversas ações necessárias para a sala de leitura se tornar um espaço acolhedor, com vistas a favorecer e ampliar as experiências literárias das crianças frequentadoras. No entanto, esse movimento coletivo, orientado por objetivos comuns, representa um passo significativo nesse processo.

Diante das discussões ora apresentadas, no subtópico a seguir apresentaremos algumas experiências literárias com as crianças no cotidiano escolar da turma participante da pesquisa, como as contações de histórias e mediações literárias. Visamos elencar os conceitos que as diferenciam e suas especificidades, bem como dialogar com as práticas desenvolvidas a partir das notas de campo.

4.1.2 Contação de histórias e mediação literária: contribuições para práticas dialógicas de leitura

Enquanto primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil assume o papel de ampliar as experiências das crianças com as manifestações culturais existentes, dentre elas a leitura, literatura e linguagem escrita. Nesse sentido, as experiências com a leitura literária

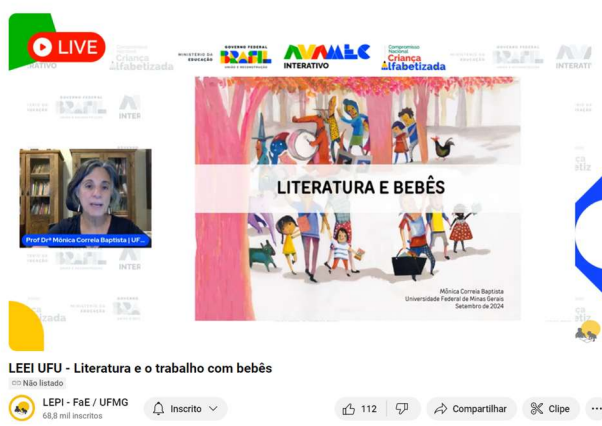
representam uma das principais formas de inserção na cultura escrita. Guimarães (2017, p. 85) articula que:

[...] a literatura infantil como elemento cultural produzido na/pela humanidade, e, de acordo com as relações sociais, pode atuar como mediadora dos processos de desenvolvimento. Entretanto, a mediação pode estar tanto no signo cultural do próprio livro ou obra literária quanto no trabalho da/na escola e de seus profissionais com esse elemento cultural.

Nos cadernos da coleção (Brasil, 2016a), os termos “contação de história” e “mediação literária” não são apresentados de forma conceitual e explícita, embora estejam presentes nos exemplos do fazer pedagógico ao longo das unidades. Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as práticas literárias, durante o encontro virtual de 17 setembro de 2024, ministrado pela Profa. Dra. Mônica Corrêa Baptista sobre a temática “Literatura e bebês”, apresentamos, por meio do *chat*, um questionamento sobre a diferenciação entre as expressões supramencionadas, para compreendermos as especificidades nas práticas pedagógicas.

Na ocasião, a professora Mônica Baptista explanou, em uma breve discussão, que a contação de histórias se relaciona às práticas da linguagem oral, enquanto as mediações literárias se vinculam à linguagem escrita, ou seja, nas últimas, a professora quem faz o livro chegar até a criança (Figura 41). Tal compreensão evidencia o papel docente como mediador na organização das condições de acesso à cultura escrita.

Figura 41 – Registro do encontro virtual com a temática “Literatura” e o trabalho com bebês



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Na mesma linha, Bajard (2016, p. 12) discorre que, “na realidade da sala de aula, a proferição das histórias do livro é muitas vezes confundida com a contação, isto é, com o relato”. Para esclarecer as especificidades das práticas, o autor pontua que, nas contações de história, o contador utiliza a própria linguagem oral e pode fazer adaptações às circunstâncias para convidar o público a realizar intervenções e até mesmo participar do discurso:

Através do reconto, a criança escuta um discurso oral estruturado prioritariamente pela língua, ao contrário dos enunciados do dia a dia recheados de deícticos que remetem à situação pelo gesto, pelo olhar, pelo silêncio. Além dos benefícios linguísticos trazidos por sua língua, o contador coloca o ouvinte em relação com narrativas herdadas de culturas ancestrais, que continuam nutrindo nossa cultura contemporânea com interpretações do mundo ainda férteis (Bajard, 2016, p. 12).

Nesse sentido, as contações de histórias são práticas culturais incidentes na formação das crianças para ampliar a formação cultural das crianças. Dessa maneira, são construídos sentidos e significados via contato com os enunciados apresentados pela linguagem oral.

Por sua vez, as mediações literárias pressupõem uma relação direta com a materialidade do texto escrito e a respectiva circulação social. Nesse caso, o ato de mediar envolve a responsabilidade de comunicar o texto escrito ao outro, com o estabelecimento de uma ponte intencional entre a obra literária e o leitor:

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

O planejamento de situações de mediação literária com crianças vai além da simples proferição do texto em voz alta. Ele envolve a articulação de diversos elementos que favorecem o encontro sensível entre o ouvinte e o livro, como a variação na entonação da voz, a introdução da leitura por meio de músicas, o uso de colchas ou tapetes que acolham o grupo e a presença de caixas ou objetos que estimulam a imaginação e a curiosidade. Bajard (2012) também notabiliza que, nas sessões de mediação literária, as crianças devem ter acesso aos livros para “metamorfosar” o livro, transformá-lo em outros elementos imaginativos e brincar com a narrativa e os personagens.

No décimo encontro presencial do LEEI realizado em 21 de outubro de 2024, constatamos práticas distintas de contação e mediação literária, em que esta última foi especialmente recorrente ao longo dos encontros. A professora-formadora iniciou o encontro

com a mediação literária do livro “Ernesto”⁵⁸, de Franco (2016), e o diálogo posterior, conduzido por ela, mobilizou reflexões sobre o potencial da literatura em suscitar afetos e provocar o pensamento para reafirmar o caráter humanizador. A conversa literária foi mediada a partir das seguintes perguntas:

- Vocês gostaram de alguma coisa?
- O que mais chamou sua atenção?
- Você gostaria que tivesse algo a mais?
- Teve algo que você não gostou?

A professora-formadora mencionou que as questões mobilizadas sugerem uma abordagem dialógica da leitura, na qual os sentidos são produzidos de modo coletivo e se referenciam nas discussões propostas por Chambers (2023), para fomentar o diálogo sobre as experiências literárias vivenciadas com as crianças. Entretanto, o autor ressalta que:

O enfoque “Diga-me” não é um programa mecânico de livro didático. Não se pretende que os leitores de qualquer idade recebam listas de perguntas e sejam obrigados a respondê-las uma após a outra, oral ou por escrito. A lista, destina-se exclusivamente à conveniência do próprio professor e nem deve ser mostrada aos alunos. É fornecida apenas como um auxílio à memória. Não se destina a ser seguida à risca. As perguntas devem ser formuladas de acordo com os leitores envolvidos (Chambers, 2023, p. 101).

Sustentamo-nos em conceitos que dialogam na perspectiva comum da importância do diálogo e construção de sentidos sobre os textos literários. Igualmente vivenciamos um encontro com o livro “Ernesto” (Franco, 2016), em que a expectativa do final feliz – ou até mesmo o convite para dizer algo ao personagem – provocou uma diversidade de sentimentos. A literatura possui um potencial estritamente humano de nos fazer sentir, refletir e às vezes de nos tocar profundamente, algo verificado na referida obra por ter trazido tristeza, indignação e um desejo de acolhimento por parte de todas do grupo.

Ainda nesse encontro, uma das cursistas que desenvolve um relevante projeto de contação de histórias em Uberlândia (MG) realizou a contação da história “A menina e o pássaro encantado” (Alves, 1985). Tal experiência evidencia formas de apresentação estética da narrativa no contexto da Educação Infantil (Figura 42):

⁵⁸ A narrativa aborda a história de um menino vítima de críticas e boatos, que se sente incompreendido, triste e solitário.

Figura 42 – Contação de história “O pássaro encantado”

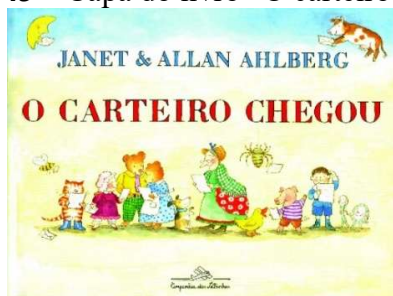


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Inspiradas por essas experiências formativas planejamos, no desenvolvimento do plano de ação, as vivências literárias com as crianças por meio de contações de histórias, sessões de mediação literária e momentos de leitura literária pelas crianças, realizadas tanto na sala de aula investigada quanto na sala de leitura da biblioteca. As contações estavam previstas no currículo da Educação Infantil, com um dia na semana para as quatro turmas dos segundos períodos se reunirem em uma das salas e vivenciarem a experiência literária. Nesse caso, a seleção das histórias e estratégias para o reconto ocorriam no planejamento coletivo das regentes – a cada semana, uma delas se responsabilizava pela organização e condução do momento.

Em colaboração com as demais docentes do 2º período, buscávamos oferecer experiências variadas e que envolviam recursos como teatro, uso de fantoches, fantasias, objetos simbólicos relacionados às narrativas selecionadas, teatro de sombras, entre outros. No plano de ação, propusemos a contação da história “O carteiro chegou”, de Janet e Allan Ahlberg (1986), por meio de uma encenação teatral, com a respectiva elaboração dos recursos necessários e o convite a estagiárias e outras profissionais da escola para representar os personagens. A obra narra as entregas feitas por um carteiro nas casas de personagens clássicos do universo dos contos de fadas, cujo projeto gráfico possui referências intertextuais e elementos gráficos diferenciados, como cartas, cartões postais e convites (Figura 43):

Figura 43 – Capa do livro “O carteiro chegou”



Fonte: Registro feito pela autora (2024).

A fim de preservarmos os recursos durante a contação, reproduzimos os materiais em tamanho ampliado, acrescentamos outros elementos cênicos, como a “bolsa do carteiro”, e convidamos as demais turmas do 2º período para participarem da atividade em nossa sala. Para acolher as cerca de 60 crianças, cantamos músicas que fazem parte do repertório das turmas para, em seguida, iniciarmos a contação de histórias representada na Figura 44:

Figura 44 – Contação de história “O carteiro chegou”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

As crianças se envolveram intensamente e dialogaram com os personagens à medida que surgiam e acompanhavam a narrativa. Após esse movimento, elementos da história reverberaram nas brincadeiras e ações no decorrer do dia, como o desejo de escrever cartas e brincar de carteiro. Diante disso, elaboramos uma proposta para ampliar as experiências com aspectos considerados relevantes por elas, além de envolvermos as famílias: com uma atividade de casa, sugerimos o diálogo com os filhos sobre cartas, para compartilharem alguma correspondência guardada e as incentivarem a escrever uma missiva para alguém especial. Muitas delas trouxeram cartas escritas em casa, destinadas a colegas da turma, o que levou a momentos de troca, vínculo e valorização da escrita como prática social significativa.

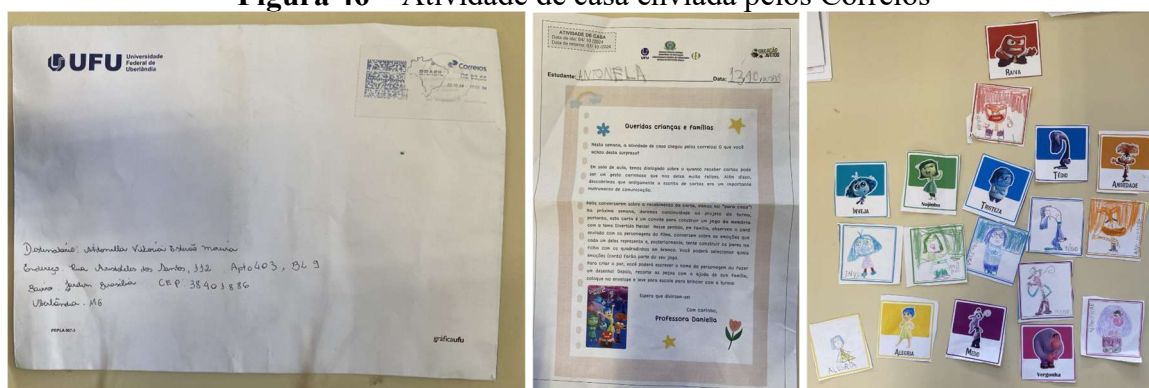
Figura 45 – Cartas escritas pelas crianças



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Na semana seguinte e mediante o interesse do grupo, a atividade foi retomada com a proposta de enviar, pelos Correios, uma “surpresa” à casa das crianças da turma. Assim, escrevemos uma carta, acompanhada de um convite para construir, juntamente à família, um jogo da memória relacionado ao projeto em desenvolvimento pela turma e o encaminhamos para o endereço de cada criança do grupo (Figura 46):

Figura 46 – Atividade de casa enviada pelos Correios



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Após as experiências das crianças com as histórias sobre cartas e o recebimento das atividades enviadas pelos Correios, notamos um crescente interesse em escrever missivas para os colegas. Diante desse movimento, organizamos uma “Caixa de Correio” da turma, a qual foi inserida na “caixa mágica”⁵⁹ (Figura 47).

⁵⁹ Recurso utilizado no cotidiano para trazer novidades à turma.

Figura 47 – Crianças com caixa de correio em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Durante a roda de conversa, convidamos as crianças a dizerem palavras mágicas⁶⁰ para a caixa se abrir e revelar a surpresa do dia. Elas exploraram o momento com entusiasmo, pois colocaram as mãos na caixa e levantaram hipóteses sobre o que poderia estar ali. Ao abriremos, descobrimos que se tratava de uma caixa de Correios especial e combinamos que ela permaneceria em nossa sala para ser utilizada no envio de cartas entre os colegas, às professoras e aos outros profissionais da escola – coletivamente decidimos que Maria⁶¹, profissional de apoio que havia representado o carteiro na contação da história “O carteiro chegou”, assumiria simbolicamente esse papel na turma, cujas entregas aconteceriam todas as sextas-feiras. A surpresa foi recebida com entusiasmo e, imediatamente, as crianças pediram folhas de papel para iniciar a escrita de suas primeiras correspondências.

Os desdobramentos das propostas de experiências a partir da história foram desenvolvidas mediante o interesse das crianças em ampliar os diálogos sobre a temática abordada na narrativa. As mediações literárias também integravam as propostas planejadas às turmas de segundo período da escola-campo e, com as ações vivenciadas no curso de formação do LEEI, ampliamos significativamente nosso olhar sobre a literatura enquanto arte da palavra, além de aprofundarmos o conhecimento sobre títulos literários de qualidade.

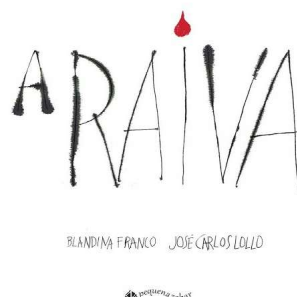
Inspiradas pelas experiências no curso LEEI, conhecemos o livro “A Raiva”, de Franco e Lollo (2015), no encontro presencial de 21 de outubro de 2024. Ao explorarmos os livros dispostos no tapete e compreendermos os critérios de qualidade literária, lemos a obra mencionada e nos encantamos com a delicadeza da autora mediante uma temática sensível. Com essa leitura, planejamos uma sessão de mediação literária com um balão como recurso

⁶⁰ As palavras mágicas constituem um recurso cantado e acompanhado de gestos para potencializar a imaginação e introduzir um momento de surpresa às crianças: “Alacazam, alacazim, concentrite, concentrate, faça aparecer a surpresa do dia!”.

⁶¹ A profissional de apoio escolar autorizou o uso da imagem e do nome para esta pesquisa.

simbólico, inflado a cada vez que a raiva “crescia” ao longo da narrativa – tal ação ilustrava, de forma concreta e visual, o aumento da referida emoção.

Figura 48 – Capa do livro “A raiva”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Coincidentemente, no dia em que ocorreu a sessão de mediação, as interações entre algumas crianças do grupo foram marcadas por diversos conflitos, nos quais os sentimentos de raiva se tornaram bastante evidentes. A mediação literária foi permeada por expressões intensas das crianças que, em alguns momentos, se levantavam e provocavam interações físicas ou verbais entre si que desencadeavam novas situações conflituosas. Diante disso, foi necessário desenvolver estratégias para acolher a participação de todas, sem desconsiderar afetos e emoções que emergiam naquela conjuntura. Nesse sentido, Smolka, Magiolino e Rocha (2016, p. 89) clarificam que:

A leitura da professora é constantemente atravessada pelos diferentes modos das crianças de se movimentarem e prestarem atenção – levantar e ir até a porta, chorar, ir ao encontro da monitora, virar a aba do livro etc. A professora, no entanto, procura acolher esses diferentes modos de participação, mantendo o seu gesto de ler, o gesto de ensinar. Nos modos de mediação da professora, podemos observar as formas de acolhimento das crianças – puxar para perto de si uma criança que chora –, assim como o aumento do volume da voz e/ou o prolongamento de algum aspecto da palavra enunciada, ou a utilização de outros gestos – tais como olhares e deslocamentos de objetos – como recursos para chamar a atenção, sem a interrupção do gesto de leitura.

Houve diversos desafios que antecederam e atravessaram a sessão de mediação literária. Embora a ação estivesse previamente planejada, não conseguimos organizar o espaço como desejávamos, com tapetes e outros elementos que normalmente sinalizam e convidam ao momento de leitura, entre outros aspectos que marcam tal prática. Diante da flexibilidade do cotidiano escolar e, principalmente, da pertinência da temática abordada pela obra frente ao contexto vivido pelo grupo naquele dia, optamos por manter a mediação literária, por oportunizar o diálogo com as emoções emergentes naquele momento – essa situação evidencia as contradições entre planejamento pedagógico e condições concretas do cotidiano escolar:

Figura 49 – Mediação literária “A raiva”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Ao final da mediação, propusemos um diálogo para as crianças expressarem os sentidos construídos com base na narrativa. De fato, a temática despertou o interesse entre elas e gerou trocas significativas, como registrado nesta nota de campo:

João: Eu gosto da raiva! Eu gosto de sentir raiva! Raiva é legal!

Diana: Raiva é muito raivosa! E ela pega fogo! Às vezes eu sinto raiva quando alguém me implica.

Ana: Raiva é mesmo um sentimento bem ruim que o Oto tem muito.

Tales: Eu não tenho raiva, só quando a Ana fica me implicando.

Elis: Eu fico com raiva quando eu quero ver um desenho e a mamãe não deixa. É um sentimento ruim.

Marina: Eu não tenho raiva, só fico triste. Só tenho tristeza e alegria. Eu fico triste quando a Ana fecha a porta na minha vez de fechar.

Teodoro: Eu fico com raiva quando a Ana puxa meu cabelo.

Ana: Ah, a Elena fica com raiva quando ela quer fazer uma coisa e não pode, igual o Antônio.

Tiago: Na hora que o Oto me irrita e que o João faz piada, eu fico muito triste (Nota de campo, set. 2024).

Nos repertórios expressivos e culturais, as crianças “ofertam pistas sobre pensamentos, sentimentos, curiosidades, insatisfações, aflições, desgostos, silêncios. Praticam a linguagem humana, transformam-na na interação com o outro” (Faria, 2020, p. 55). Nessa turma, as relações afetivas e emocionais sempre ocuparam um lugar central nas interações cotidianas. Muitas delas demandavam um olhar sensível e o domínio de saberes docentes específicos para acolher e compreender as diferentes emoções emergentes, tanto das experiências subjetivas vividas em família quanto das relações estabelecidas no ambiente escolar:

Nesse sentido, podemos pensar sobre o papel da experiência estética na formação de leitores, que possibilita um modo específico de significação para a literatura. A experiência estética atua no campo da produção de sentidos em suas múltiplas potencialidades. Para compreender como esse processo é construído pelas crianças a partir de suas vivências literárias, precisamos

realizar o exercício da escuta e da sensibilidade, acolhendo as proposições, as indagações e as curiosidades, de modo que tenham a possibilidade de expressar a partir da linguagem, seus sentimentos, emoções, conflitos e encantamentos de uma determinada narrativa (Oliveira, 2017, p. 139).

Nesse contexto, a narrativa possibilitou a elaboração de sentidos e a expressão de emoções diante de situações vivenciadas, o que favoreceu um espaço de escuta, reflexão e acolhimento. Na ocasião, algumas crianças pediram folhas de papel sulfite para representarem percepções por meio de desenhos:

Figura 50 – Registros das crianças a partir da mediação literária “A raiva”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

No desenvolvimento do plano de ação, esboçamos outra mediação literária, em que elencamos a obra “Letras de carvão” (Vasco; Palomino, 2021), conhecida no encontro presencial do curso de formação LEEI em 23 de maio de 2024. Aqui relacionamos a história proferida com as culturas do escrito que abordou, de maneira sensível e poética, a leitura e escrita em um povoado onde muitas pessoas não tinham se apropriado de ambos os atos.

Várias ideias foram delineadas, debatidas e compartilhadas entre nós para constituirmos um grupo fortalecido de professoras interessadas em aprender com o outro, atravessadas pela sensibilidade dos encontros. Postulamos que “as interações pessoais, destacadas por Vigotski, fundamentam-se no princípio de que o indivíduo não aprende nada de modo isolado. Ao aprender, ele está sempre relacionado com o outro” (Longarezi; Araújo; Ferreira, 2013, p. 66).

Para iniciar a sessão de mediação, convidamos as crianças para se sentarem em roda e explicamos que apresentaríamos um livro especial, o qual havia sido conhecido em um curso do qual participamos e que nos provocou diversos sentimentos. Para viabilizar a participação das crianças com deficiência na roda de leitura, convidamos as profissionais de apoio e estagiárias para se sentarem com o grupo e disponibilizarem objetos de interesse; logo, elas demonstraram curiosidade em conhecer a história:

Ana: Qual o nome dele, professora?

Teodoro: É “Letras de carvão”, gente! Olha a capa!

Professora-pesquisadora: Isso mesmo, Teodoro! Esse livro se chama “Letras de carvão”. Quem escreveu a história foi uma mulher chamada Irene Vasco, e

as ilustrações foram feitas por um moço chamado Juan Palomino. Mas, este livro foi escrito em outro país e, por isso, precisou de uma pessoa para fazer a tradução para a língua portuguesa, para que pudéssemos entender melhor – quem fez isso foi a Márcia Leite (Nota de campo, nov. 2024).

Em vista disso, convidamos as crianças a olharem a capa e os detalhes das imagens, na medida em que fazíamos a mediação do livro. Durante a leitura, elas observaram as ilustrações e a narrativa, bem como ouviram atentamente a história. Elas estabeleceram conexões com a realidade do contexto escolar, compararam e observaram o ambiente da sala de aula: “José Miguel: Olha, professora, as paredes da casa eram de jornal! Ana: Aqui na nossa sala também tem letras em todo lugar, igual lá onde eles moravam!” (Nota de campo, nov. 2024).

Simões e Souza (2014, p. 14) informam que, ao utilizar a estratégia de conexão, a criança ativa os conhecimentos prévios e estabelece conexões com o que é lido; logo, “relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão”. Diante disso, concordamos com (Frambach, 2021, p.99) ao afirmar que:

O ensino de procedimentos para guiar a leitura dos textos, especialmente no início da escolarização, bem como a utilização de estratégias para desenvolver uma compreensão leitora são importantes no processo de ensino da leitura. Porém, entendemos que este não deve ser o único objetivo almejado. Para além da compreensão, está a interpretação, entendida como a capacidade de o leitor expandir sua leitura, o que pode ser conseguido a partir de propostas em que os leitores autônomos e/ou ouvintes ativem os conhecimentos de mundo e, ao fazê-lo, estabeleçam a interpretação, produzam sentidos subjetivos, tirem conclusões, façam considerações, julguem, avaliem e realizem novas leituras, reformulando seus conceitos sobre o tema abordado, questionando ideias prévias e, talvez, pensando de outro modo.

Na dimensão estética, a literatura potencializa o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem das crianças pela ampliação do contato com a cultura e as diversas formas de linguagens, uma vez que a linguagem e os processos dialógicos são desenvolvidos pelos enunciados nas interações verbais (Bakhtin, 2003). Ao encerrarmos a sessão de mediação, dialogamos com elas sobre a experiência vivenciada durante a leitura literária:

Diana: Eu amei essa história, senti alegria!

José Miguel: Eu também gostei, professora. Tinha até história de amor!

Elis: Eu também senti alegria!

Marina: Eu senti tristeza, porque o menino foi embora.

Rafaela: É mesmo, essa parte foi triste! (Nota de campo, nov. 2024).

Diante da expressão das crianças, a questão dos sentimentos e das emoções, temática pertinente ao grupo naquele momento, perpassou os sentidos construídos a partir da narrativa.

Simões e Souza (2014, p. 14) demonstram que, “quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de visualização, pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente”. A mediação literária possibilitou a criação de percepções e construção de sentidos pelas observações das imagens, audição do texto proferido e estratégias/diálogos tecidos na dinâmica.

Figura 51 – Mediação literária “Letras de carvão”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Sessões de mediação literária constituem momentos marcados pela riqueza das interações e múltiplas possibilidades de encontro com a cultura escrita. Após ouvirmos as crianças que desejaram compartilhar as percepções sobre a história, propusemos ao grupo uma experiência inspirada na pequena menina de Palenque⁶², que escrevia no chão com pedaços de carvão, conforme apresentado na narrativa literária.

As crianças demonstraram entusiasmo diante do convite, o que nos levou a explicar que a proposta seria realizada nos espaços ao redor da quadra e o chão poderia ser utilizado como suporte aos registros gráficos. Ao chegarmos à “quadrinha”, distribuímos pedaços de carvão entre elas, que, de forma engajada, iniciaram as produções e exploraram o espaço com liberdade e criatividade:

Rafaela: Olha, professora: eu escrevi meu nome!

Ana: Eu também!

Marina: Professora, qual letra vem depois do “a”? Estou escrevendo Mariana, o nome da mamãe!

Diana: Eu fiz uma casinha muito linda!

Tiago: Eu e o João estamos fazendo fogo!

João: Tem que pegar uns galhos e pedras e esfregar muito rápido até virar fogo! (Nota de campo, nov. 2024).

⁶² Nome do povoado onde se passava a narrativa.

Figura 52 – Experiência de registros com carvão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Desde a Educação Infantil, a escola deve garantir o direito de acesso a diferentes experiências literárias, com abrangência das características e formas para abarcar as trocas verbais com base em relações vivas, dialógicas e intimamente conectadas com a vida., Girotto e Souza (2016, p. 22) corroboram que:

Narrar histórias é um ato que prova, de fato, o afeto, a consideração, o acolhimento, o respeito à criança e à infância. Então, mais do que afeto, esse ato, ao tornar-se presente no cotidiano infantil será apreciado como um ato de educar os sentidos à poeticidade, e como todo ato de educar figura-se como ato de ternura, a educação para literariedade será ternura e amor. E amar, verbo pouco conjugado em textos acadêmicos, acusado de a-cientificidade, passa a ser a âncora de todas as vivências capazes de gerar aprendizado e desenvolvimento infantil.

Ao longo do ano letivo e do desenvolvimento deste estudo, houve diversas sessões de mediação literária e contações de histórias. As múltiplas experiências literárias vivenciadas no cotidiano escolar incidiram na reconfiguração das práticas pedagógicas, tanto para nós, enquanto pesquisadoras e docentes, quanto às crianças que ampliaram o repertório cultural de forma expressiva e construíram sentidos e significados pelo encontro com as culturas do escrito. Isso evidencia a literatura como mediadora na formação humana compartilhada com o público infantil, marcada pela escuta, sensibilidade e potência como caminho de formação, afeto e criação de novos modos de estar no mundo.

Nesse prisma, as experiências de contação de histórias e mediação literária no contexto investigado não se configuram como ações isoladas, mas como dimensões constitutivas das práticas pedagógicas na Educação Infantil, ao conciliar as relações das crianças com a linguagem, literatura e cultura escrita. Os dados indicam que, ao articular diferentes formas de apresentação da narrativa, ora ancoradas na oralidade, ora na materialidade do texto escrito, são ampliadas as possibilidades de participação das crianças e de produção de sentidos para favorecer a apropriação cultural.

Contudo, tais práticas se produzem em meio a tensões entre a intencionalidade pedagógica, fortalecida no processo formativo do LEEI, e as condições concretas do cotidiano escolar, as quais incidem sobre a organização e o desenvolvimento. Nessa direção, as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita não acontecem de forma linear ou direta pela formação, mas se configuram como um processo mediado e atravessado por determinações.

4.2 ATOS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LINGUAGEM VIVA NA ESCOLA

Em uma pesquisa na qual a linguagem e a cultura ocupam posição central para a efetivação das ações, precisamos entrelaçar as discussões teóricas que abordam aspectos conceituais do campo da Educação Infantil com as relações entre leitura, escrita e práticas pedagógicas ora desenvolvidas. Para isso, seguimos com os pressupostos teóricos das perspectivas vigotskiana, volochinoviana e bakhtiniana e os articulamos com contribuições de autoras e autores contemporâneos que ampliam e atualizam o debate, como Arena (2010, 2021 e 2025), Arena, A. e Arena, D. (2024), Baptista (2021, 2022, 2023), Girotto e Souza (2016), Mello (2010) e Miller (2026).

Pressupostos teóricos mobilizados nesta seção não se configuram como referencial externo à pesquisa, mas como base para a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado. As experiências com leitura e escrita realizadas com as crianças, no âmbito da pesquisa-intervenção, permitiram observar a materialização desses conceitos no cotidiano escolar, com ênfase nas formas de constituição da linguagem como prática viva nas interações, brincadeiras e relações entre crianças e adultos.

As discussões em torno da alfabetização na Educação Infantil revelam tensões e disputas conceituais que confirmam a persistente indefinição acerca do papel dessa etapa, no tocante à leitura e à escrita. Neste trabalho, entendemos que o referido nível educativo não se configura como espaço para antecipação do ensino sistemático da alfabetização, mas como um contexto privilegiado para o desenvolvimento das linguagens que constituem a experiência humana, entre elas a escrita.

Nessa perspectiva, a alfabetização é compreendida não como um conjunto de habilidades técnicas a serem ensinadas precocemente, mas como processo de humanização formado por atos culturais de ler e escrever nas relações com o outro. Entendida como parte integrante da cultura, a linguagem escrita incide na formação da consciência e na constituição

dos sujeitos, o que coaduna os pressupostos de Arena, A. e Arena, D. (2024, p. 11), ao mencionarem que:

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

A apropriação da linguagem escrita compreendida como instrumento cultural complexo exige dos sujeitos um acesso aos saberes e conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, cujo processo envolve a elaboração de sentidos que compõem os signos e enunciados presentes nas linguagens oral e escrita. Volóchinov (2019) pontua que, para entendermos um fenômeno, devemos verificar os respectivos surgimento e desenvolvimento, e desvelar as origens da língua e da linguagem⁶³ e seus papéis na vida social é algo complexo, porém relevante para este estudo.

Como visto, os apontamentos feitos pelo autor são tecidos sob a ótica das concepções do MHD, conforme a contradição e os conflitos a partir do contexto e do lugar social em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, o surgimento da língua e da linguagem abarca as relações dos seres humanos entre si e suas compreensões de mundo, bem como a necessidade das organizações sociais e econômicas. Volóchinov (2019, p. 248) salienta que a linguagem pode ser compreendida como “produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou”, em que a língua é uma condição necessária para a organização da sociedade.

As contribuições de Bakhtin (2003) e Volóchinov (2019) nos auxiliam na compreensão do conceito de língua enquanto atividade social que assume um caráter ideológico e que cuja existência se funda nas necessidades de comunicação e organização a partir das relações sociais. Dessa forma, os autores criticam as concepções baseadas apenas no estruturalismo e que consideram a língua algo imóvel em um sistema abstrato. Abreu (2019, p. 39) garante que:

[...] a utilização do termo língua, tanto a oral como a escrita, se refere a um sistema de comunicação vinculado à vida e às relações sociais que se estabelecem entre as pessoas. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a linguagem se caracteriza como o meio utilizado pelo homem na sua constante relação com a cultura que é concretizada por meio das relações humanas e a

⁶³ Algumas traduções das obras de Vigotski, Bakhtin e Volóchinov utilizam os termos “língua” e “linguagem” como sinônimos; no entanto, optamos por conceituar e diferenciar os aspectos terminológicos com base em Volóchinov (2019).

língua, de maneira muito peculiar, se configura como uma determinada forma de enunciado expressa por ele.

Mediante tais considerações, língua e linguagem representam elementos indispensáveis da cultura e estão intimamente relacionadas aos contextos sociais, históricos e culturais em que os sujeitos estão inseridos, com um papel fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vigotski (2009a, p. 161) argumenta que:

Todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos.

Por meio da linguagem, os seres humanos encontram possibilidades de interação a serem expressas de formas variadas, como gestos, sons, imaginação, emoção, arte, leitura, escrita, literatura, dentre outras. Tanto os estudos de Vigotski (2007, 2009a e 2009b) quanto os de Bakhtin (2003 e 2016) implicam a importância do outro na apropriação da linguagem e constituição da formação humana – aqui, o outro não é compreendido apenas como sujeito, mas como manifestações culturais produzidas pelo pensamento humano. Em uma relação dialética e dialógica com a cultura e o outro, as crianças desenvolvem capacidades de aprender, pensar, expressar, ser e estar no mundo:

É a linguagem que permite ao homem pensar e agir. Pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem. É também a linguagem que permite ao homem viver em sociedade. Sem a linguagem ele não saberia como entrar em contato com os outros, como estabelecer vínculos psicológicos e sociais com esse outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Da mesma forma, ele não saberia como constituir comunidades de indivíduos em torno de um “desejo de viver juntos” (Charaudeau, 2014, p. 7).

Diante desses pressupostos, Bakhtin (2003) aborda a perspectiva dialógica da linguagem e a considera não apenas comunicação, e sim troca ou algo que exige uma relação com outros participantes da comunicação discursiva para possibilitar a transformação dos sujeitos. Nesse sentido, Bakhtin (2016, p. 11) leciona que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados⁶⁴ (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”; portanto, o dialogismo acontece na vida, nos enunciados que emergem de diversos contextos a partir das interações verbais.

⁶⁴ No livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, Volóchinov (2017) utiliza a expressão “*viskázivanie*”, traduzida para o português como “enunciado” e “enunciação”. O termo derivado do infinitivo *viskázivat* significa “ato de enunciar, exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos etc. em palavras”.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Volóchinov, 2017, p. 125).

A escola é um lugar privilegiado para desenvolver o pensamento e a aprendizagem das crianças pela ampliação do contato com as culturas e as formas de linguagem, uma vez que esta última e os processos dialógicos são aprimorados via enunciados nas interações verbais. Nesta pesquisa, a leitura e a linguagem escrita assumiram um dos núcleos de atenção, mas sem se sobreporem às outras linguagens presentes na cultura e expressões infantis. Assentimos com Bakhtin (2016, p. 54), ao alegar que:

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais do outro [...]. Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Nesse prisma, o conceito de leitura defendido neste trabalho caminha ao encontro das discussões de Arena (2010, p. 19), em diálogo com os pressupostos teóricos tecidos por Bakhtin (2003), ao argumentar que:

A atividade de leitura, em sua especificidade, está estritamente ligada à intenção do leitor de compreender a palavra do outro em vez de ler a sua própria palavra [...] assim, ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor.

Foucambert (2008), ao discutir o conceito de leitura, instrui que os professores precisam transformar os livros em objetos de projeto dos estudantes. Com base nos estudos do autor francês, Arena (2010, p. 39) interpreta que “ler, em especial, literatura infantil, não seria uma ação posterior à aprendizagem do ato de leitura, mas a própria e específica ação de apropriação desse ato cultural”.

Defendemos que a Educação Infantil é uma etapa privilegiada para propiciar experiências significativas com as práticas sociais de leitura e escrita vinculadas à vida a partir das trocas sociais e humanas. Não se trata de antecipar o processo de alfabetização ou, ainda, realizar atividades preparatórias para o ingresso no Ensino Fundamental, mas sim reconhecer as especificidades que envolvem essa etapa da educação e o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Sob o mesmo viés, Baptista (2022, p. 19) relata que:

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

Vigotski (2007, p. 139-140) tece críticas ao modo de apresentação da linguagem escrita às crianças na década de 1930, na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), por mencionar que, “ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores”. Apesar do distanciamento temporal e do contexto em que o autor elaborou seus estudos, tais apontamentos são pertinentes às reflexões que envolvem as práticas pedagógicas educacionais na atualidade.

De fato, há uma gama de estudos sobre os pressupostos teóricos da PHC, especialmente sobre as contribuições vigotskianas no campo da educação, mas ainda existe um profundo distanciamento das ações pedagógicas que envolvem a apropriação da linguagem escrita nas escolas, sobretudo nas de Educação Infantil. Dessa forma, Vigotski (2007, p. 156) deduz que, “na maioria das outras escolas, a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita na Educação Infantil impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser ‘relevante à vida’”. Nesse impasse, a formação continuada proposta pelo LEEI, objeto da pesquisa, sinaliza a aproximação das relações entre teoria e prática, conforme as contribuições da PHC e da Filosofia da Linguagem.

A escola de Educação Infantil visa garantir e propiciar experiências com práticas sociais de leitura e escrita, ao criar situações que fomentam a necessidade de ler e escrever para o outro, em um movimento de troca integrante das relações humanas e da vida. Ademais:

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

Tal compreensão possibilita analisar as práticas pedagógicas realizadas no contexto investigado, nas quais se buscou articular a linguagem escrita às experiências significativas das crianças para evitar sua redução a exercícios mecânicos ou descontextualizados. Ainda assim, os dados revelam que a articulação ocorre em meio a tensões entre os referenciais teóricos

assumidos e as condições concretas do cotidiano escolar, o que notabiliza a complexidade da constituição das referidas práticas.

Desde o momento em que as crianças chegam ao mundo, elas se constituem e atribuem sentidos às experiências obtidas. As vivências em espaços sociais para além da escola podem ser variadas, em que as instituições escolares se responsabilizam pelo encontro do público infantil com a cultura escrita. Sentidos construídos nas experiências escolares também caracterizam as relações estabelecidas por elas e os significados atribuídos aos atos de ler e escrever, o que nos leva a acreditar que:

Essa convivência com a cultura escrita permite que a criança atribua à escrita um sentido adequado à sua função na sociedade e, assim, saiba para que se lê e se escreve [...], quanto mais experiências significativas tiver, mais terá o que expressar por meio de diferentes linguagens. Dessa maneira, formamos uma criança que, ao final da educação infantil, esteja ávida por aprender a ler e a escrever e não cansada de treinos de escrita (Mello, 2010, p. 340).

Como instrumento cultural, a escrita é uma das várias linguagens que permeiam e potencializam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Todavia, o elemento principal que fundamenta as relações tecidas nessa etapa de ensino são as interações e brincadeiras, apontadas como eixos estruturantes das propostas curriculares e práticas pedagógicas (Brasil, 2010).

Sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, as DCNEI preconizam a estruturação de situações que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010, p. 25). Antes de frequentarem as instituições escolares, as crianças interagem com a cultura escrita e manifestam o desejo de compreender e se apropriar dela.

Na cultura escrita, a BNCC da Educação Infantil apresenta, no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”, aspectos orientadores das organizações curriculares:

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 [...], as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuñas 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, 2018, [n.p.]).

Torna-se imprescindível, portanto, a formação de professores para atuar com autonomia frente às políticas públicas para a infância e aos documentos que orientam as organizações dos currículos. O exercício de pensamento fundamentado nas experiências das crianças, como sujeitos ativos e participantes dos processos pedagógicos, leva a delinear percursos e ações construídas no cotidiano escolar.

Diante dos apontamentos supramencionados, a proposta de formação do LEEI representa uma conquista significativa nos campos político, histórico e social, como marco relevante nas políticas públicas atinentes à primeira infância. A formação permanente de professoras da Educação Infantil se direciona ao desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, críticas e autônomas para inserirem as crianças no centro do currículo e reconhecerem a linguagem como elemento vivo no cotidiano escolar.

Nesse sentido, os encontros de formação do LEEI foram organizados para propiciar um movimento dialógico com garantia de espaços e tempos relacionados a discutir aspectos das experiências e situações reais vivenciadas pelas professoras. Isso impulsiona o desenvolvimento profissional fundamentado em conhecimentos teórico-metodológicos que subsidiaram as ações práticas, diante das singularidades dos contextos em que estão inseridas:

As condições de materialidade da profissão docente incluem, quase sempre, o inesperado, visto que a própria relação professor-estudante é constituída de contrários, de diferentes, que, mesmo existindo um para o outro, tem histórias, trajetórias, necessidades, sentimentos únicos. Assim, apreender um conceito ou uma rede conceitual que fornece os instrumentos necessários para o professor organizar didaticamente sua aula e, ainda, dominar uma área de conhecimento específico, embora fundamentais, ainda não são suficientes para materializar a aula. Sua organização é complexa e envolve um processo de estudos, de opções e de escolhas teórico práticas, para que se consolide tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Assim sendo, o professor, certamente, deve lançar mão de sua atividade criadora na busca por seus objetivos (Sousa; Longarezi, 2017, p. 444).

Precisamente, o LEEI visa potencializar a autonomia docente para atuar e desenvolver práticas educativas com respeito às especificidades da primeira infância, assim como ampliar as experiências das crianças com a leitura e a linguagem escrita. São, pois, práticas sociais e culturais que integram o cotidiano e sustentam interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico.

À luz dessas reflexões, o subtópico seguinte investiga as práticas pedagógicas com as crianças que mobilizam os atos de ler e escrever na Educação Infantil, a partir das experiências no curso de formação LEEI em 2024, para evidenciar a constituição de tais práticas nas condições concretas do trabalho docente.

4.2.1 Gêneros do enunciado no cotidiano escolar: a construção de sentidos nas experiências com a leitura e a escrita

Os gêneros do enunciado são instrumentos fundamentais no processo de formação e humanização dos sujeitos (Bakhtin, 2003). Optamos pela utilização do termo “enunciado” em vez de “discurso”, com base nos estudos de Arena, A. e Arena, D. (2024, p. 10), que discutem questões de tradução das obras bakhtinianas:

Intencionalmente, não usamos o termo discurso nem o adjetivo discursivo, porque, por nos alinharmos aos estudiosos de origem soviética, como Volóchinov, Medvedev, Bakhtin, Vigotski e a alguns de seus seguidores, de tradutores e de comentadores, brasileiros e franceses, observamos que, em vez do termo discurso, melhor seria a escolha do termo enunciado para designar a manifestação concreta do mediador das trocas humanas pela linguagem, e por ser, também, um termo mais adequado que o termo enunciação.

Na Educação Infantil, devemos inserir os diferentes gêneros do enunciado no cotidiano escolar, pois, por meio deles, as crianças conseguem vivenciar situações reais de comunicação e construção de sentidos. De acordo com Nunes, Baptista e Corsino (2023, p. 11), um dos princípios assumidos pelo LEEI denota que a categoria básica de concepção de linguagem bakhtiniana é a interação verbal:

Toda enunciação é um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado. Os enunciados se sucedem em uma cadeia e não existe a primeira nem a última palavra, penetramos no fluxo da comunicação verbal. A língua, para o autor, é inseparável do fluxo da comunicação verbal, portanto não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal (Souza, 2016b, p. 20).

Diante dessa premissa, as ações desenvolvidas com as crianças nesta pesquisa buscaram articular os diferentes gêneros do enunciado a situações concretas da necessidade de expressão e comunicação por meio da leitura e escrita, com o objetivo de ampliar as possibilidades de trocas verbais entre os sujeitos participantes. Na Educação Infantil, os enunciados verbais (orais e escritos) estão presentes em situações cotidianas, como rodas de conversa e de músicas, contações de histórias e mediações literárias, e elaboração de textos escritos de diferentes gêneros, como listas, bilhetes, cartas, jornais etc. Bakhtin (2003, p. 262) assegura que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso⁶⁵ são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que

⁶⁵ Optamos por manter a citação direta, de acordo com a obra utilizada.

crece e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Os gêneros do enunciado produzidos e circulados como recurso pedagógico no cotidiano da Educação Infantil ampliam e potencializam experiências dialógicas de leitura e escrita significativas e contextualizadas. Como modalidade da linguagem verbal (Bakhtin, 2003), a escrita representa a expressão do mundo simbólico presente nas culturas letradas; logo, concordamos com Goulart e Mata (2016, p. 53), por sustentarem que, “desde muito pequenas, as crianças entram também no fluxo da cultura escrita, procurando entender seus sentidos e suas representações. E assim vão aprendendo aspectos das atividades de ler e escrever”.

Em contextos variados, o gênero literário simboliza a primeira e mais significativa aproximação das crianças com a cultura escrita, algo fundamental tanto na organização do trabalho pedagógico quanto nos processos de formação humana:

Na literatura infantil (e na literatura em geral), ética e estética se articulam e se apresentam no texto verbal, no visual e na própria materialidade do objeto livro. Ideias, ações, sonoridade, palavras, imagens se juntam para trazer não só os possíveis, como também os impossíveis, inusitados e surpreendentes. A literatura organiza pela escrita e desorganiza pela leitura quando nos desloca do lugar onde estamos, quando nos emociona, faz-nos rir ou chorar (Corsino *et al.*, 2016, p. 26).

Além das contações de histórias e sessões de mediação literária, definimos como estratégia do plano de ação, a organização de espaços e tempos para as crianças vivenciarem experiências de leituras literárias no cotidiano escolar. A nota de campo a seguir retrata o momento em que planejamos e estruturamos o espaço para potencializar as vivências com os livros literários:

Antes da chegada das crianças à sala de aula, organizamos, próximo ao espaço da leitura, uma colcha de retalhos e selecionamos alguns títulos literários que foram dispostos no chão. À medida que as crianças chegavam, algumas prontamente se dirigiam à colcha, se sentavam e escolhiam livros para explorar. Àquelas que inicialmente se direcionavam a outros espaços da sala, realizávamos o convite para participarem do momento de leitura. Sentamo-nos na colcha, junto às crianças, e escolhemos um livro. Esse gesto reafirmou o convite a todas as crianças que, aos poucos, foram se aproximando e se reunindo em torno da leitura compartilhada. J. M., por exemplo, aproximou-se e solicitou que eu realizasse a leitura do livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” (Druce, 2002). Outras crianças também se aproximaram e fizeram pedidos para que fossem lidos seus livros preferidos. Acolhemos com entusiasmo os pedidos das crianças, realizando as leituras dos livros indicados. Paralelamente, algumas crianças, organizadas em duplas, exploravam os livros de forma autônoma: mostravam imagens consideradas interessantes aos colegas, compartilhavam curiosidades, realizavam leituras de imagens e criavam roteiros narrativos (Nota de campo, set. 2024).

Figura 53 – Leitura literária em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Essa ocasião propiciou o envolvimento criativo e significativo das crianças com os livros e com a experiência da leitura. Destacamos que a mediação e a presença do docente nesse contexto constituíram-se como elementos fundamentais para atribuir sentido, valor e intencionalidade pedagógica à proposta. Abramovich (2009, p. 16) afirma que é “importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

As crianças observavam as ações do adulto mais experiente na relação com o livro e se apropriaram de gestos, posturas leitoras, movimentos próprios dos atos de leitura e outros conhecimentos que emergiram da experiência compartilhada. Concordamos com Kohle e Lima (2026, p. 179), ao explicarem que:

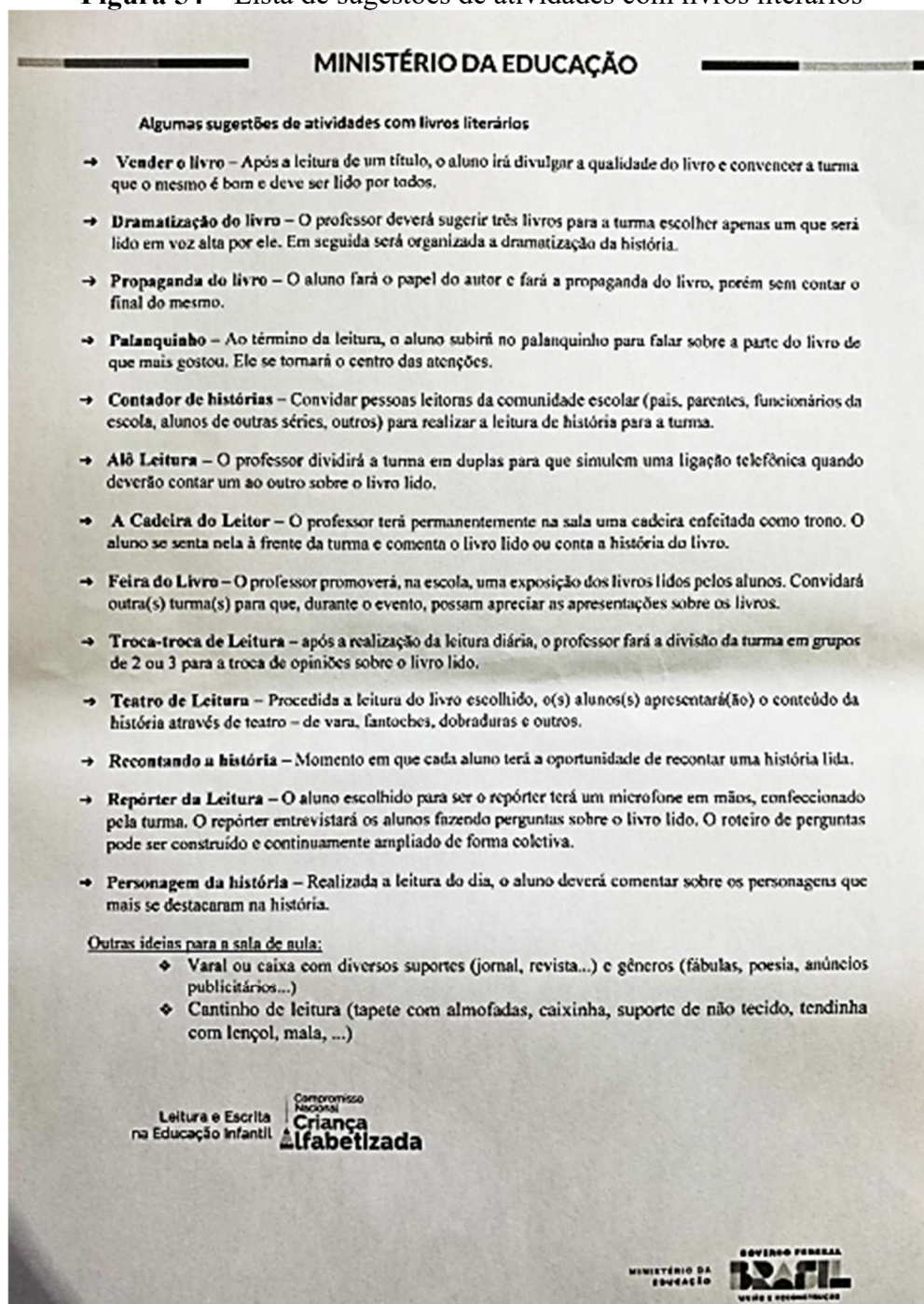
A criança, ao relacionar-se com os produtos da cultura literária, na relação com os professores, realizando ações que lhe permitem apropriar-se de algum conteúdo dessa cultura, por sua vez, também se humaniza. Daí ser fundamental que a literatura, como produção cultural histórica, seja ofertada para todos os sujeitos de todas as idades.

Ressaltamos, ainda, que essa ação passou a integrar de forma permanente o planejamento pedagógico da turma ao longo do ano letivo e se consolidou como prática significativa no cotidiano escolar.

Em consonância às práticas de leitura literária no cotidiano escolar, alinhadas às experiências nos encontros presenciais do curso LEEI em 2024, criamos outras propostas para ampliar as possibilidades de leitura literária e convidar as crianças a experimentarem a literatura como prática viva, sensível e compartilhada. No encontro de 11 de setembro de 2024, a professora-formadora propôs uma dinâmica para escolhermos uma obra literária disposta no

tapete da sala de formação e, em seguida, realizarmos a leitura. Posteriormente, entregou uma folha impressa com a lista de sugestões de atividades relativas a livros literários (Figura 54), para participarmos da brincadeira a partir da lista.

Figura 54 – Lista de sugestões de atividades com livros literários



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora (2024).

Ao explorarmos a lista de sugestões de atividades, algumas propostas se aproximavam em seus propósitos, como “vender o livro” e “propaganda do livro”, enquanto outras, como o “reconto da história”, pareciam limitar as possibilidades de criação das crianças, ao se apoiarem

em narrativas conhecidas. Diante desse conjunto, selecionamos conforme a pertinência ao contexto de atuação, a qual foi tensionada e redefinida *a posteriori*, em diálogo com as próprias crianças que participaram ativamente da escolha e do encaminhamento das propostas.

Como as crianças da turma pesquisada faziam o empréstimo semanal de obras literárias, sugerimos uma roda de conversa que ocorreu antes da devolução do livro que haviam levado para casa na semana anterior e que havia sido solicitado na biblioteca. Então, propusemos a brincadeira de fazer uma propaganda do livro aos colegas, com intuito de dialogar e compartilhar os sentidos sobre as leituras realizadas no âmbito familiar e de suscitar o interesse na escolha dos próximos títulos. A proposta foi recebida com entusiasmo e, aos poucos, começaram a compartilhar suas impressões sobre os livros, com destaque às partes que mais gostaram e os relatos sobre o que acharam da história:

João: Este livro é muito engraçado!

Diana: Este livro fala de Romeu e Julieta, só que eles eram borboletas que faziam muitos amigos!

Rafaela: Eu adorei esse livro. Minha vó que leu pra mim.

Teodoro: Ah, já sei qual que vou querer levar! Quero esse do João!

Ana: Eu quero levar o da Ruth Rocha! (Nota de campo, set. 2024).

Figura 55 – Compartilhando percepções das leituras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A Figura 55 elucida o envolvimento das crianças, ao narrar sobre as experiências literárias vivenciadas no contexto familiar. O compartilhamento de percepções e sentidos construídos ampliou o conhecimento prévio sobre as obras, bem como suscitou o desejo de levar um novo livro para a casa. Nesse sentido, concordamos com Souza e Brandão (2026, p. 103), pois elucidam que, “ao promover situações de escuta, diálogo e observação atenta, cria-se um espaço para o envolvimento das crianças, fortalecendo práticas de letramento que reconhecem diferentes formas de leitura – inclusive aquela que se inicia pelo olhar”.

No decorrer do curso LEEI em 2024, os diálogos sobre literatura, práticas de leitura e escrita incidiram em todas as reuniões. Aqui destacamos a relevância do encontro realizado em 23 de maio de 2024 acerca da temática “culturas do escrito”, em que a própria organização prévia do espaço fomentou a ampliação do olhar e das discussões sobre o tema. Conforme a Figura 56, na parede da sala de formação havia um quadro com textos de diferentes gêneros textuais, como rótulos de alimentos, placas de trânsito, revistas, gibis, jornais, panfletos, cardápios, poemas etc.; em outro canto, um suporte de “chamada” com nomes de crianças; e, ao centro, um tapete com vários livros de literatura infantil.

Figura 56 – Organização do espaço na sala de formação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A intencionalidade do espaço potencializou discussões sobre as relações da infância e culturas do escrito, e, respectivamente, as expectativas das famílias e da escola quando se trata da apropriação dos atos de ler e escrever. De maneira coletiva, pontuamos aspectos atinentes às linguagens e à relevância para cada grupo cultural.

Os diálogos relativos à temática das culturas do escrito no âmbito familiar foram mediados com a exposição do curta-metragem “Vida Maria” (2006), produzido por Márcio Ramos. O vídeo nos convidou a refletir sobre trajetórias familiares atravessadas por condições sociais, históricas e culturais que, diante das exigências precoces do trabalho, interrompem os

processos escolares. De forma sensível e crítica, a narrativa nos provocou elucubrações fundamentais sobre aspectos que envolvem a leitura e a escrita em diferentes realidades familiares das crianças com quem trabalhamos. Assim, abordamos as parcerias entre família e escola e as dificuldades enfrentadas nos diversos contextos de atuação.

A finalização do encontro indicou, como proposta de atividade de casa, o convite para o registro das ponderações diante das experiências no encontro presencial e da leitura do texto “Crianças e Cultura Escrita”, de Galvão (2016), disponível na Unidade 1 do Caderno 3, mediado pelas seguintes perguntas:

- Você conhece o lugar ocupado pela escrita na vida cotidiana das crianças com as quais trabalha e de suas famílias? Conhece os usos que elas dão (ou deixam de dar) para a escrita?
- Quais estratégias você usaria para conhecer as práticas de leitura e escrita das crianças com as quais você trabalha? Como você traria essas práticas para a sala?
- No cotidiano da instituição educativa, as culturas do escrito das crianças e das suas famílias têm visibilidade e são aproveitadas? O que você poderia fazer a respeito?

Diante das reflexões sobre nossa prática pedagógica, as quais foram orientadas pelas questões propostas, consideramos que as experiências no cotidiano escolar da turma pesquisada fornecem indícios significativos sobre o lugar ocupado pela escrita na vida das crianças e de suas famílias. Em momentos de roda de conversa, algumas delas demonstravam um repertório literário amplo, o que nos leva a supor que, nos contextos familiares, a leitura de livros ocupava um papel importante. No entanto, a maioria das crianças relatavam que as famílias não dispunham de tempo hábil para ler as obras escolhidas durante o empréstimo realizado na escola ou não tinham livros em casa. Também destacaram situações em que os membros familiares enviavam bilhetes na agenda para a professora, o que demonstrava uma apropriação, por parte das crianças, de algumas funções sociais da escrita.

Nas narrativas compartilhadas, as crianças participantes deste estudo também revelavam saberes relacionados à linguagem escrita, por reconhecerem palavras com significados afetivos como as letras dos nomes de familiares ou identificarem expressões presentes em rótulos, o que demonstra os usos atribuídos à escrita no cotidiano.

A partir das estratégias delineadas nos planos de ação, também desenvolvemos propostas cotidianas com a contação de histórias e as experiências de leitura. Às quartas-feiras de 2024, as turmas do 2º período se reuniam em uma sala, quando a professora regente de uma das turmas narrou “Pirata de palavras”, de Braga (2006) – as crianças a ouviam atentamente e se encantavam a cada elemento utilizado como recurso complementar. Diante do interesse das

crianças, propomos a brincadeira de piratas de palavras, como fez o personagem principal da história:

Ana: Eu já achei um monte de palavras aqui na sala!

Marina: Eu quero capturar a palavra “bruxa” do livro que eu já sei ler.

José Miguel: Eu achei “quadro”!

Combinamos com a turma que faríamos um passeio pelo corredor da escola para tentar encontrar palavras e que poderíamos registrá-las em nosso caderno de palavras importantes⁶⁶. As crianças logo pegaram os lápis e começaram a registrar palavras que já identificavam, como fichas da rotina, fichas do nome de colegas, títulos de livros conhecidos e etiquetas das caixas organizadoras dos brinquedos. Nos corredores, as crianças buscaram as palavras nos cartazes que são lidos no cotidiano, o nome da cidade de Uberlândia, que fez parte de uma vivência, o nome das turmas escrito nas portas e até mesmo a identificação do lixo (Nota de campo, out. 2024).

Figura 57 – Crianças brincando de “pirata de palavras” nos corredores da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Com essa proposta lúdica, as crianças perceberam a linguagem escrita presente no cotidiano escolar e se apropriaram de funções específicas em diferentes espaços, como identificar caixas, tipo de lixo, nome da cidade em que vivem, títulos de livros preferidos, dentre outras. Dangió e Martins (2015, p. 212) sinalizam que:

A linguagem expressa na escrita, ao ser apropriada pela criança, produz um salto gigantesco em seu desenvolvimento cultural, aproximando-a multilateralmente das criações humana se oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos. Nesse sentido, criar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação didática do professor atento ao ensino que produz desenvolvimento, levando-se em conta as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente com a literatura.

Enquanto arte, a literatura é um elemento mediador na articulação das práticas pedagógicas e ampliação das experiências culturais das crianças, sem ser um recurso para fins

⁶⁶ O caderno de palavras importantes é um recurso utilizado para registrar expressões significativas do cotidiano.

didatizantes. No entanto, a proposta de brincadeira articulada à contação de história se tornou um desdobramento significativo a elas, sobretudo ao preservar o caráter lúdico das interações e da brincadeira, elementos primordiais na Educação Infantil.

A criança nasce em um mundo impregnado de cultura, no qual a linguagem constitui um elemento fundamental da formação humana. Desse modo, as relações estabelecidas em brincadeiras, experiências literárias e interações com diferentes elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade potencializam o desenvolvimento cultural. Nessa perspectiva, Guimarães (2017, p. 85) justifica que:

Para compreender o desenvolvimento cultural de adultos e crianças, precisamos atentar-nos para os modos de agir e viver com os outros e com os elementos da cultura. Esses modos podem desencadear processos complexos dialéticos que se retroalimentam da perspectiva social para a individual. Tais processos transformam a própria ação, criando novas possibilidades de manifestação dessa ação em várias dimensões, sejam elas intelectuais, afetivo-emocionais e sociais, ampliando as próprias capacidades do sujeito.

A intrínseca relação entre linguagem e pensamento é o elo principal para compreender a constituição dos sujeitos, uma vez que, por meio da primeira, “nos referimos ao mundo, classificamos, recortamos, representamos, nomeamos, significamos a realidade, no contexto das relações sociais” (Smolka; Nogueira, 2011, p. 86). A linguagem proporciona um processo de constituição individual e coletivo na trajetória da existência humana e, de acordo com Vigotski (2001, p. 149), “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança”; portanto, a riqueza de experiências proporcionadas às crianças potencializa o pensamento e a consciência humana.

Em 2 de setembro de 2024, com o objetivo de ampliar as experiências das crianças em um projeto institucional desenvolvido no componente curricular Espaço Cultural, realizamos uma aula-passeio que possibilitou o contato direto com diferentes animais, bem como a problematização de cuidados com o meio ambiente e outras temáticas. A vivência foi uma experiência significativa, na medida em que mobilizou curiosidade, sensibilidade e envolvimento (Figura 58):

Figura 58 – Aula-passeio na Fazendinha do Camaru



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O entusiasmo das crianças revelou o desejo de narrar e compartilhar a experiência com colegas de outras turmas, professoras e familiares. Diante disso, propusemos a elaboração coletiva de um texto para registrar a experiência, por compreendermos a escrita como prática social e cultural repleta de sentido. Em roda de conversa, suscitamos reflexões sobre os aspectos relevantes a serem narrados, com valorização de escolhas, memórias e significações elaboradas por elas – a nota de campo a seguir apresenta o diálogo durante a construção coletiva do texto:

José Miguel: Põe aí, professora: “Escolhemos o nome do bezerro de Caramelo”.

Professora-pesquisadora: Podemos colocar, mas acho que seria importante contarmos algumas coisas primeiro, por exemplo, escrever o dia em que fomos, o lugar, pois, assim, as pessoas que lerem poderão entender o que estávamos narrando.

Ana: Então coloca aí: “Ontem, a turma do Divertida Mente foi para a fazendinha do Camaru”.

Professora-pesquisadora: Todos estão de acordo com a sugestão da Ana? As crianças concordaram.

José Miguel: Agora, já pode pôr a parte do nome do Caramelo, né?

Professora-pesquisadora: O que acham, crianças?

Teodoro: Ah, vamos colocar da parte em que o policial contou dos animais que morreram.

Marina: É mesmo, foi muito triste.

Professora-pesquisadora: Bom, como poderíamos escrever esta parte?

Diana: Ficamos tristes, mas gostamos das histórias contadas pelo policial sobre os animais que morreram.

Teodoro: Professora, posso escrever uma coisa?

Afirmamos que sim. Então, Teodoro escreveu ao final: O passeio foi muito legal!

Professora-pesquisadora: Vocês acham que está bom? Querem acrescentar mais alguma coisa?

A turma concordou com a finalização do texto.

Ana: Professora, agora vamos assinar nosso nome, né?

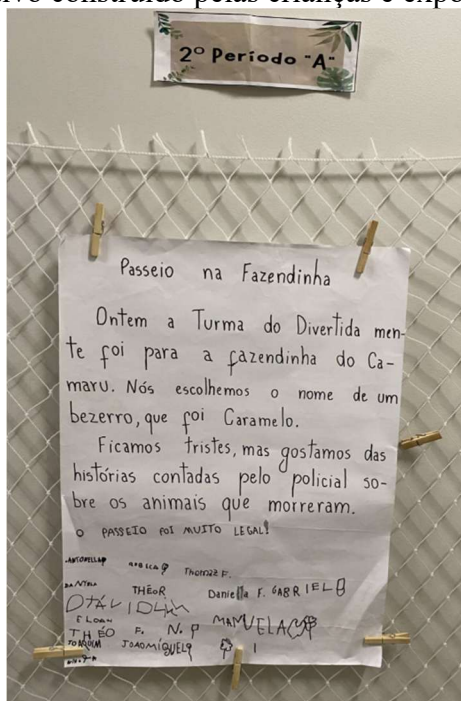
Concordamos e, assim, todas as crianças registraram os nomes. Depois, expomos o texto no mural externo da turma que fica no corredor (Nota de campo, set. 2024).

Figura 59 – Construção de texto coletivo em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 60 – Texto coletivo construído pelas crianças e exposto no corredor da escola



Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A proposta de produção de texto coletiva diante de uma experiência significativa vivenciada pelo grupo desvelou que as crianças possuíam conhecimentos linguísticos sobre o funcionamento convencional da linguagem escrita. A partir da mediação docente, elas ampliaram o entendimento sobre a organização do texto. Nesse sentido, Corsino *et al.* (2016, p. 28-29) discorrem que:

[...] a criança começa a produzir texto/discurso nas marcas que imprime com o próprio corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, símbolos e letras, no trabalho com as artes visuais – pinturas, colagens e modelagens –, na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas e na possibilidade de ditar esses textos, buscando a melhor forma de articular o

discurso que pretende proferir, para um escriba transcrever ou para ela própria tentar fazê-lo, ainda que de forma não convencional. A criança conhece alguns usos e convenções da escrita e produz textos oralmente com esses conhecimentos linguísticos. Pode ser convidada a ler e a escrever sem ainda ter o domínio da leitura, pode interpretar os sinais gráficos, observar as inúmeras possibilidades de combinações das letras, antecipar sentidos, refletir sobre a língua escrita, levantar hipóteses sobre ela, observar os textos que estão à sua volta e descobrir possibilidades de relações.

Propiciar situações de escrita significativas no cotidiano escolar das crianças surge como possibilidade de articular as linguagens pelos sentidos produzidos no contexto. Arena, A. e Arena, D. (2024, p. 12) asseveram que:

[...] o vínculo entre linguagem oral, língua de sinais e linguagem escrita se dá pelos sentidos que compõem os signos dessas linguagens, concebidos como signos ideológicos como os concebem Volóchinov, Bakhtin e Medvedev, representantes da filosofia da linguagem de origem russa.

Assim sendo, buscamos articular práticas pedagógicas para a constituição de situações reais e significativas de aprendizagem e experiências que integram o universo da cultura escrita às vivências infantis. No tocante às possibilidades das práticas de leitura e escrita no contexto de atuação, elencamos algumas estratégias descritas nos planos de ação apresentados nos caminhos metodológicos da pesquisa. Com base nos Cadernos 3 (Unidades 2 e 3), 5 (Unidades 1, 2 e 3) e 7 (Unidade 1) da coleção (Brasil, 2016a), elencamos práticas que favorecem situações de aprendizagem, como as brincadeiras de mercadinho, a produção de listas de compras, a leitura e a escrita de bilhetes que circulam no cotidiano das crianças, entre outras experiências que integram o universo da cultura escrita no contexto infantil.

De fato, a produção de listas surgiu como possibilidade concreta de leitura e escrita no cotidiano escolar da turma pesquisada, ancorada em palavras significativas às crianças. Diversas situações podem favorecer essa construção, a exemplo das listas de atividades da rotina da turma e as listas com os nomes das crianças para organização dos “ajudantes do dia”⁶⁷.

A priori, a organização da rotina na Educação Infantil contribui para a previsibilidade das ações cotidianas e representa “um espaço de regulação social, de segurança, de estabilidade, que são centrais e necessários à construção dos seres humanos como sujeitos” (Barbosa, 2000, p. 236). Desde o início do ano letivo, as crianças participantes do estudo vivenciaram propostas de brincadeiras e organização de listas com expressões relativas às atividades da rotina diária. Com o intuito de ampliar as possibilidades de escrita a partir dos planos de ação desta pesquisa,

⁶⁷ Proposta que consiste em estabelecer critérios coletivamente com as crianças para definir uma ordem daquelas que contribuem em determinadas ações cotidianas.

propusemos a identificação da ficha correspondente à ação a ser desenvolvida e, em seguida, o registro no quadro, de modo a contribuir para a organização coletiva ao longo do dia.

Na nota de campo a seguir, vislumbramos situações desencadeadas pela proposta:

Professora-pesquisadora: Crianças, o ajudante do dia pode iniciar o registro e convidar outros colegas para dar sequência à escrita. O que acham?

Ana: Muito legal!

Professora-pesquisadora: Também podemos ajudar os colegas utilizando as palavras das fichas como apoio.

José Miguel: Pega aquela ali, Ana, é a primeira (apontando para a palavra “chegada”).

Diana: “Chegada” é essa que começa com a letra “C”.

Marina: Depois da chegada é “parque de areia”, que é igual “parque”, só que tem mais palavras.

Elis: Depois do “parque de areia” é “lanche”!

Rafaela: O quatro é “relaxamento”, começa igual “Rebeca”!

Ana: E “atividade” começa igual “Antonela”!

Marina: “Massinha” parece “Marina”! (Nota de campo, ago. 2024).

Figura 61 – Escrita da rotina em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Algumas crianças enunciavam as letras que compunham cada palavra correspondente às atividades do dia, enquanto a responsável pela escrita as confirmava na ficha de referência e as registrava no quadro. No decorrer da proposta, também estabeleceram relações com outras expressões conhecidas, como “parque”, e nomes próprios significativos. Na Figura 61, algumas delas dominavam as correspondências entre letras maiúsculas e minúsculas, em que optavam pelo uso predominante das maiúsculas nos registros. Ressaltamos que os vocábulos presentes nas fichas de referência estavam escritos em dupla caixa. No CAP Eseba/UFU, as professoras atuantes na Educação Infantil⁶⁸ e na Alfabetização Inicial⁶⁹ têm desenvolvido estudos com base

⁶⁸ A Educação Infantil, no CAP Eseba/UFU, atende crianças de quatro a seis anos de idade (1º e 2º período dessa etapa de ensino).

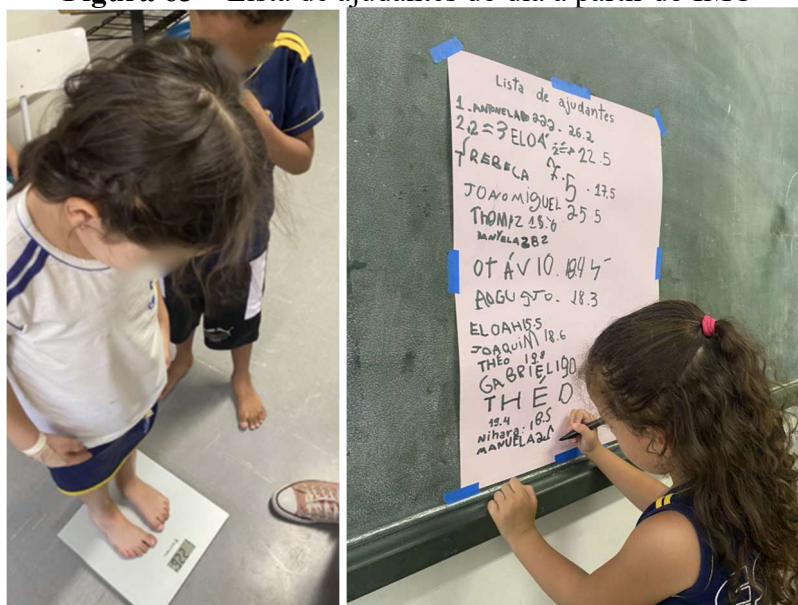
⁶⁹ No CAP Eseba/UFU, a Alfabetização Inicial compreende alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Critérios definidos pelas crianças para a construção das listas se revelaram também como oportunidade de articular outros conhecimentos significativos, a exemplo das datas de aniversário – nesse processo, reconheceram numerais, estabeleceram relações de comparação e organizaram a enumeração das listas com base nas próprias observações. Em outro contexto no qual a lista de ajudantes da turma havia terminado, dialogamos com elas para sugerir um novo critério para a lista subsequente:

João: Professora, a gente podia fazer do peso, traz uma balança! Aí quem for o mais pesado, vai ser primeiro!

Perguntamos à turma o que achavam da ideia do colega e todos concordaram. Assim, aproveitamos a proposta para dialogar sobre nosso Índice de Massa Corporal (IMC) e como ele pode ser representado por numerais. Conversamos também sobre diversidade, diferenças e a importância de respeitar e valorizar o corpo de cada um. No dia seguinte, retomamos o diálogo com as crianças e apresentamos uma balança para a turma, propondo que, ao subir nela, cada criança observasse os números exibidos no visor. Depois, explicamos que poderiam registrar o próprio nome e o numeral observado, pois, a partir deste registro, poderíamos criar a lista de ajudantes. Ao final dos registros, comparamos os pesos e, coletivamente, conseguimos organizar a ordem das crianças que seriam os ajudantes nas próximas semanas (Nota de campo, out. 2024).

Figura 63 – Lista de ajudantes do dia a partir do IMC



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Nas ações cotidianas, ler e escrever se constituem como atos culturais fundamentais diante das necessidades reais das crianças. Portanto, a proposta de construção de listas assumiu um caráter potente e repleto de sentidos, pelo fato de integrar diferentes aprendizagens de forma contextualizada e significativa para o grupo. Miller (2026, p. 203) argumenta que:

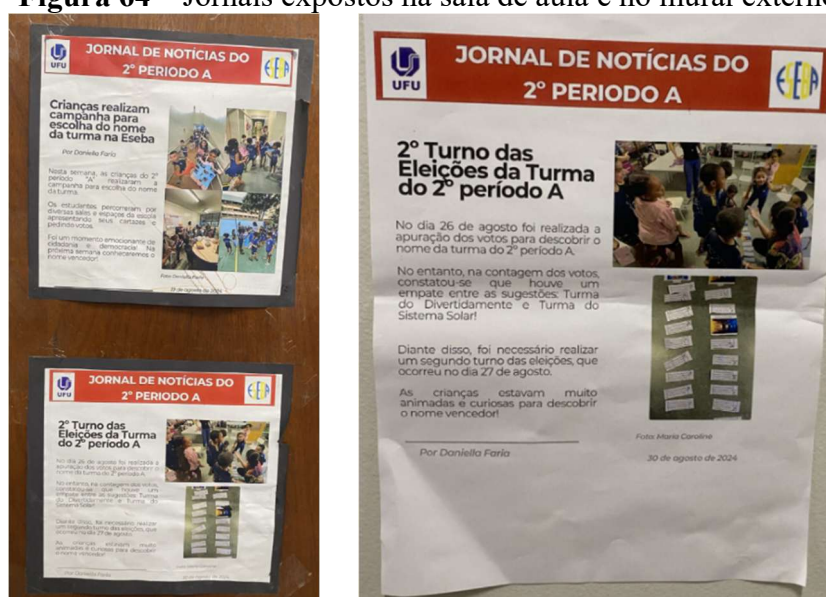
A apropriação da cultura escrita, por meio de um processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita que põe como seu objeto enunciados assim concebidos, permite que as crianças se tornem sujeitos capazes de se objetivar como seres que têm capacidade de compreender o que se passa em sua realidade e têm mais condições de participar ativamente da vida em sociedade. Dar a chance de a criança vivenciar esse processo é dar a ela a oportunidade de, no decorrer dele, humanizar-se, ser um sujeito capaz de pensar e agir com autonomia, criticidade e criatividade na solução dos problemas que se apresentarem a ele.

A partir dessa premissa e do plano de ação esboçamos, em diálogo com as crianças, ações relativas à elaboração de um jornal de notícias da turma, com o objetivo de potencializar situações reais de leitura e escrita no cotidiano da Educação Infantil.

Uma das ações previstas no planejamento anual da Educação Infantil no CAP Eseba/UFU é a seleção do nome da turma, que pode envolver organização da campanha, produção de cartazes e até votação para uma escolha democrática. Nesse movimento, as crianças expressaram o desejo de compartilhar, com suas famílias, algumas experiências significativas da escola. Diante do planejamento prévio e do desejo delas, apresentamos a ideia de construção de um jornal de notícias da turma, em que cada uma poderia levar um exemplar para casa, além de expor o periódico no mural externo da sala, para a comunidade escolar também acompanhar o nosso trabalho.

Com base no diálogo com as crianças, elaboramos um texto que narrava o processo vivenciado durante a escolha do nome da turma. A proposta gerou entusiasmo e envolvimento delas, por se mostrarem empolgadas com o fato de registrar e divulgar suas experiências de maneira criativa e colaborativa (Figura 64).

Figura 64 – Jornais expostos na sala de aula e no mural externo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Em continuidade às ações voltadas à ampliação do repertório das crianças acerca do texto jornalístico, organizamos uma proposta mediada por uma “sacola mágica”⁷⁰, na qual foram apresentados diferentes exemplares de jornais impressos. A proposta visou mobilizar os conhecimentos prévios do grupo e promover um diálogo inicial sobre a função social desse tipo de texto:

Professora-pesquisadora: Alguém sabe o que é isso?

João: São jornais!

Professora-pesquisadora: E para que será que servem os jornais?

Rafaela: É para contar as coisas que acontecem!

João: Para falar as notícias! Igual aquele que contou da votação do nome da turma.

Ana: Nós podemos ver esses?

Professora-pesquisadora: Claro, eu trouxe para podermos ler! (Nota de campo, out. 2024).

Na sequência, explicitamos o nome do jornal e elencamos características estruturais do gênero, como títulos, imagens e organização do texto em colunas; em seguida, os exemplares foram disponibilizados para livre exploração pelas crianças. Miller (2020, p. 3) aponta que:

Quanto mais rico esse envolvimento das crianças com as variadas produções culturais materializadas em diferentes gêneros discursivos apropriados a seus interesses e suas necessidades, tanto maiores serão suas chances de dominar a língua materna como um instrumento de compreensão de sua realidade e de atuação consciente em seu meio.

Durante esse momento, notamos diferentes modos de interação com o material: enquanto algumas crianças se engajaram na leitura de imagens, identificação de palavras e compartilhamento de descobertas com os pares, outras os incorporaram às brincadeiras simbólicas, com atribuição de novos sentidos à construção de “cabaninhas” e jogos lúdicos.

Figura 65 – Crianças explorando jornais na sala de leitura



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

⁷⁰ Recurso utilizado para surpreender as crianças no cotidiano escolar.

Na mesa, D. brincava de ser mesária de eleição. A aula ocorreu um dia após as eleições municipais.

Diana: Em qual prefeito você quer votar, Rafaela? Tem o Paulo Sergio e a Dandara.

Tales: Ah, eu vou querer esse! Apontando para a foto no jornal.

Ana: Eu quero votar também! Marca aí: Dandara!

Diana selecionou uma página do jornal com fotos e atribuiu as imagens aos candidatos à prefeitura de Uberlândia (Nota de campo, out. 2024).

Figura 66 – Crianças brincando com jornais



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

As ações ilustradas nas Figuras 65 e 66 revelam que as propostas realizadas no cotidiano da Educação Infantil são permeadas por articulação das culturas do escrito, práticas de leitura, brincadeira e interação, aspectos indissociáveis das experiências de aprendizagem nessa etapa. Sob o mesmo viés, Vigotski (2007, p. 143-144) alude que:

O melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. 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. Métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo. O que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

A proposta do jornal de notícias da turma se estendeu ao longo do semestre em que foi realizada a pesquisa de campo, com desdobramentos em diferentes ações e destinos. Desse modo, continuamos os diálogos com as crianças acerca da função social desse gênero e da respectiva relevância, sobretudo em um contexto histórico no qual o acesso às notícias não acontecia por meio da internet.

Retomamos, então, as duas edições do jornal produzidas anteriormente para comunicar à comunidade escolar o processo de escolha do nome da turma. Em diálogo com as crianças, se sobressaíram algumas características constitutivas do gênero, como a presença de imagens, a organização do texto em colunas e o título em destaque.

Na sequência, conversamos sobre as vivências significativas que marcaram o cotidiano do grupo no mês de outubro e propusemos a escrita de uma nova notícia a partir dessas experiências. Para tanto, organizamos a estrutura do jornal utilizada anteriormente e deixamos lacunas para o título e o corpo do texto. Além disso, selecionamos algumas imagens representativas de tais situações, conforme a Figura 67. As fotografias suscitaram entusiasmo no grupo, por se envolver ativamente no resgate das memórias:



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A nota de campo a seguir apresenta os diálogos tecidos com as crianças no processo de elaboração coletiva do texto, enquanto a Figura 68 atesta a dinâmica realizada:

Professora-pesquisadora: Crianças, qual poderia ser o título para anunciar o que vamos contar sobre nossas experiências?

Ana: Coloca aí, professora “Notícias da Turma do Divertida Mente”.

Professora-pesquisadora: O que vocês acham? Todos concordam com a sugestão da Ana?

As crianças indicaram que sim.

Ana: Agora, coloca que teve ducha, cinema, festa do pijama.

Professora-pesquisadora: Ah, muito bem! Mas, vocês não acham que antes teríamos que contar, para as pessoas que vão ler, do que se tratam essas vivências?

Ana: É mesmo! Então tem que colocar “notícias da semana das crianças do Divertida Mente”.

Professora-pesquisadora: Teodoro, você pode ir registrando para nós?

Teodoro: Posso, eu já decorei tudo, nem precisa falar.

José Miguel: No mês de outubro, realizamos a semana das crianças.

Ana: Coloca aí “do Divertida Mente”.

Teodoro: Calma, gente, eu preciso pensar aqui!

Ana: Depois disso, pode pôr: “teve ducha com balão cheio de água”.

Marina: Cinema no Center Shopping e festa do pijama na sala de aula.

Teodoro: Professora, como que escreve “shopping”? Essa palavra é do inglês (Nota de campo, out. 2024).

Figura 68 – Construção coletiva do texto com as crianças



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Naquele momento, acolhemos o questionamento levantado por Teodoro, que atuava como escriba do grupo. Diante da dúvida apresentada, registramos a palavra em um papel e oferecemos uma referência gráfica para apoiar sua escrita. Essa ação dialoga com a perspectiva defendida por Arena, A. e Arena, D. (2024, p. 17), ao salientarem que:

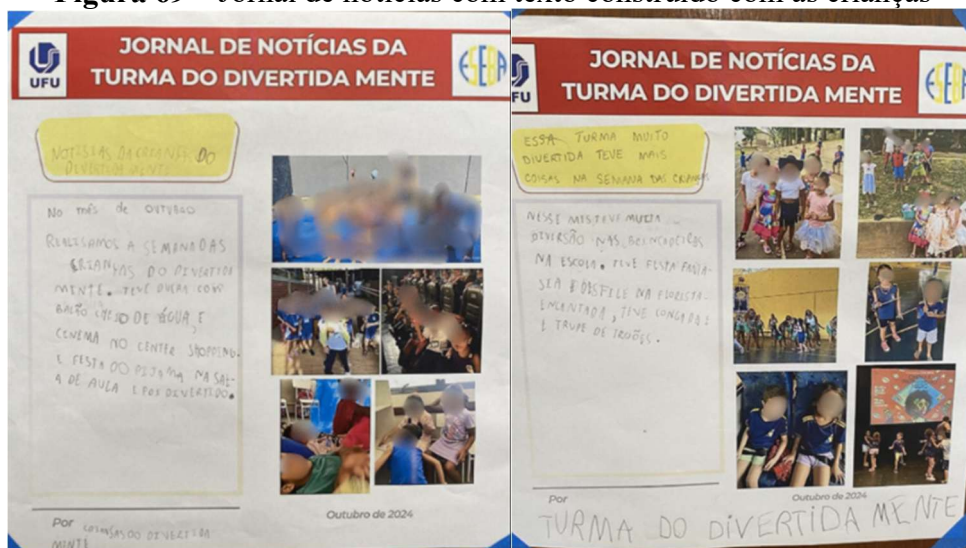
A referência da aprendizagem da escrita pelas crianças é a própria linguagem escrita. Não é, portanto, a linguagem oral, como recomendam a cultura escolar, manuais e as teorias com os pés fincados em certas áreas da linguística. A referência para aprender a escrever, portanto, não são os elementos ouvidos emanados da linguagem oral com a obrigação de serem desenhados pelas crianças, mas as unidades visuais constitutivas da linguagem escrita – os caracteres – para serem manipulados. Os caracteres, entre eles as letras, não procuram casamentos com sons, mas com os sentidos, razão original da criação da linguagem escrita.

Nessa direção, Vigotski (2009a) ressalta as diferenças fundamentais entre as linguagens oral e escrita, ao mencionar que, sob o ponto de vista da natureza psicológica das funções que as constituem, segunda é um processo inteiramente diverso da primeira. Mediante os estudos no campo da psicologia da escrita, o mesmo autor esclarece que:

Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala (Vigotski, 2009a, p. 318).

Ações desenvolvidas a partir do jornal de notícias da turma reverberaram em desdobramentos significativos no cotidiano escolar das crianças e mobilizaram linguagens e dimensões do desenvolvimento. As experiências perpassaram ações lúdicas e criativas do brincar, a leitura de textos que registravam vivências relevantes para o grupo, a compreensão da função social da escrita com finalidades claramente definidas, a produção coletiva de textos e a ampliação dos conhecimentos acerca dos enunciados produzidos (Figura 69):

Figura 69 – Jornal de notícias com texto construído com as crianças



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O jornal de notícias da turma foi um importante instrumento de documentação das experiências do cotidiano escolar. Em novembro de 2024, realizamos uma aula-passeio à fazenda da professora que atuava no componente curricular Espaço Cultural e, a partir disso, elaboramos outra uma edição do periódico para registrar os principais acontecimentos vivenciados pelas crianças. Posteriormente, em uma roda de conversa, exibimos o jornal impresso e questionamos a elas sobre o que se tratava, em que responderam: “São as notícias do nosso passeio, professora!”. A nota de campo a seguir detalha o diálogo sobre a apresentação da nova edição:

Ana: A gente saiu no jornal de novo!

Tales: Aí nessa foto foi a hora em que a gente estava aprendendo a fazer pão de queijo! (Apontando para a segunda figura).

Diana: Foi mesmo! E nessa terceira, nós estávamos abraçando a árvore!

Ana: Tinha até ipê-branco e amarelo!

Marina: E tinha aquela com cheirinho de uva.

Professora-pesquisadora: Será que está escrito tudo isso aí, gente?

Tales: Lê pra gente, professora!

Após esse momento de exploração e diálogos sobre as vivências, fiz a leitura de todas as notícias.

Ana: Agora, coloca lá de fora para nossos pais vê [sic] (Nota de campo, nov. 2024).

Figura 70 – Jornal de notícias da turma – edição de novembro



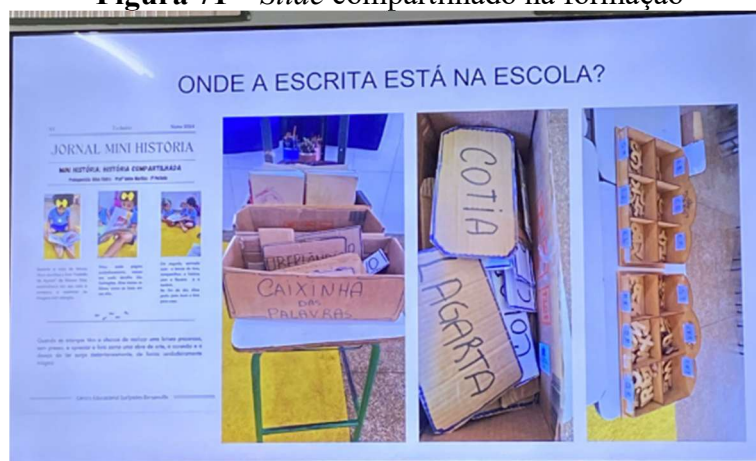
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

As iniciativas foram planejadas pelas experiências no curso de formação do LEEI, se articularam com aspectos da nossa trajetória formativa anterior e se alinham aos estudos teóricos e práticos que fundamentam a referida ação formativa.

Em 11 de novembro de 2024, no 11º encontro presencial do curso LEEI, a proposta formativa abordou as múltiplas formas de presença da escrita no cotidiano escolar. Com base nos textos de referência dos Cadernos 3 (Unidade 2) e 5 (Unidades 1 e 2) da coleção (Brasil, 2016a), a professora-formadora conduziu o encontro a partir da seguinte questão problematizadora: “Onde a escrita está na escola?”.

Coletivamente, as reflexões construídas destacaram a promoção de experiências significativas com a linguagem escrita no cotidiano da Educação Infantil. A professora-formadora exemplificou práticas desenvolvidas no contexto de atuação, o que ampliou a proposição de ações junto às crianças, como a produção de jornais infantis, caixas de palavras e registros. Tais experiências elucidaram modos de apresentar a escrita de forma viva, contextualizada e integrada às práticas pedagógicas (Figura 71):

Figura 71 – Slide compartilhado na formação



Fonte: Registro fotográfico realizado pela autora em novembro de 2024.

Nessa perspectiva, reiteramos a diversidade de experiências culturais com o envolvimento, o desejo e a necessidade relativos ao cultivo da linguagem escrita em interação com as crianças (Vigotski, 2009a). A nota de campo a seguir apresenta uma situação não previamente planejada que, a partir das condições constituídas pela formação do LEELI, ocorreu no cotidiano escolar em diálogo com as crianças, em que acolhemos o imprevisível de forma afetiva e produzimos indigências reais de uso da linguagem escrita:

No dia 6 de setembro, José Miguel iria comemorar seu aniversário na escola. No entanto, uma dedetização em caráter de urgência foi programada para o dia, o que resultou na saída antecipada das crianças. Por esse motivo, muitos acabaram faltando. Para que José Miguel não deixasse de celebrar este momento especial, sugerimos que ele elaborasse um convite para convidar outras pessoas da escola que ele gostaria de ter em sua comemoração. José Miguel acolheu a ideia com entusiasmo. Com a mediação docente, confeccionou seu convite, registrando o local, o horário e desenhando o bolo e, após finalizar o convite, saímos pela escola para ele apresentar o convite às pessoas e as convidar pessoalmente para participar da comemoração (Nota de campo, set. 2024).

Figura 72 – Momento de visita para apresentar o convite de aniversário elaborado por José Miguel



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

O curso de formação LEEI em 2024 ratificou o compromisso com uma formação que exigia estudo e fomentava a autonomia docente. Não se tratou, portanto, de técnicas a serem aplicadas em realidades previamente definidas, mas de uma proposta formativa que valorizou e ampliou os saberes docentes, ao sustentar ações pedagógicas sensíveis aos contextos e às necessidades reais das crianças.

Salientamos que as oportunidades de criação de situações reais de uso da escrita no cotidiano emergem de um olhar atento às vivências significativas das crianças. A nota de campo e a Figura 73 indicam uma nova situação de escrita, ao produzirem um cartão de aniversário:

Diante da proximidade do aniversário de Rafaela, em um momento de brincadeiras livres, sentamo-nos com um dos grupos e começamos a produzir um cartão de aniversário.

Logo, Tales, João e Ana se aproximaram animados com a ideia e começaram a criar seus próprios cartões. Foi um momento de interação e criatividade, no qual as crianças puderam expressar seus sentimentos por meio de desenhos e palavras, celebrando a colega de forma afetiva (Nota de campo, set. 2024).

Figura 73 – Produção de cartão de aniversário



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A produção de cartões de aniversário às crianças da turma foi uma prática recorrente no cotidiano escolar para acolher as expressões de afetividade por meio da linguagem escrita. Nesse sentido, concordamos com Nunes, Baptista e Corsino (2023, p. 13), por certificarem que: “Diante desta complexidade, não se pode considerar a língua como um “código” a ser decifrado ou as letras como grafias descontextualizadas e estas questões muito alteram as formas de se pensar o trabalho de leitura e escrita com as crianças”.

Ancoradas nessa concepção, compreendemos que o cotidiano escolar oferece possibilidades para o trabalho com leitura e escrita por meio de situações socialmente significativas às crianças. Reafirmamos, nesse sentido, que a formação LEEI em 2024

favoreceu o desenvolvimento da autonomia docente e ampliou o olhar para reconhecer essas nuances e atuar com intencionalidade pedagógica diante delas.

Diante de situações reais do cotidiano, propusemos uma ação com a linguagem escrita sob o viés da expressividade, cuja referência foi o gênero textual bilhete. Quinzenalmente, às terças-feiras, as crianças participavam de brincadeiras na ducha e no parque de areia; contudo, naquele dia, não seria possível imprimir o bilhete destinado aos responsáveis por uma questão técnica. Diante dessa situação, explicamos o ocorrido à turma e convidamos a pensar em alternativas para comunicar às famílias sobre a atividade da ducha que aconteceria no dia seguinte. A nota de campo a seguir contempla o diálogo na busca pela solução:

Ana: Manda no WhatsApp das mães!

Explicamos que a pessoa que envia os bilhetes via WhatsApp estava de férias e que, portanto, não seria possível.

Teodoro.: É só a gente escrever na agenda!

Professora-pesquisadora: O que acham da ideia do Teodoro? Vocês acham que daria certo?

As crianças concordaram. Explicamos que faríamos esse registro juntos e que, primeiramente, construiríamos o texto para depois registrar nas agendas. Nesse sentido, questionamos às crianças:

Professora-pesquisadora: Como podemos começar a escrita de um bilhete?

Diana: Coloca: “querida família!”.

Professora-pesquisadora: Muito bem, Diana! Vocês acham que seria importante colocar a data primeiro?

Crianças: Sim! Escreve a data aí no quadro, professora!

Registramos no quadro a data e a sugestão de introdução feita por Diana. Em seguida, questionamos novamente:

Professora-pesquisadora: E agora? O que queremos comunicar para as famílias? O que vocês sugerem?

João: Coloca: “amanhã teremos ducha e parque de areia”.

Crianças: Isso, professora! Escreve aí!

Professora-pesquisadora: Boa ideia! E, ao final do bilhete, tem uma coisa importante que não podemos nos esquecer... O que seria?

Ana: Quem escreveu o bilhete, ou seja, nós! Tem que pôr nosso nome!

Após finalizar a produção coletiva do texto, entregamos as agendas para as crianças que se organizaram de diferentes formas para o registro. Algumas se sentaram nas mesas e outras preferiram se sentar no chão (Nota de campo, dez. 2024).

A fala de Ana – “Manda no WhatsApp das mães!” –, descrita na nota de campo acima, aborda a questão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como primeira possibilidade. De fato, contamos com diversos recursos que permeiam as relações e interações entre as pessoas, inclusive das crianças, a partir de diferentes enunciados escritos, em formatos audiovisuais, dentre outros que exercem essa função expressiva para reduzir as distâncias espaciais e temporais. Diante disso, concordamos com Miller (2026, p. 202-203), ao salientar que:

Se a escola quer, de fato, exercer uma atividade educativa consequente, que prepare a criança para compreender enunciados alheios e saber produzir seus próprios escritos visando estabelecer relações com o outro, a tarefa será, então, dar as condições necessárias e suficientes para que a criança desenvolva suas capacidades de ler e de escrever enunciados de diferentes gêneros, pela apropriação do acervo de produções escritas, constituído socialmente, e que estiver a seu alcance por meio da atividade de leitura e escrita de enunciados, realizada em situação de troca verbal com o outro, cumprindo uma função social.

Figura 74 – Crianças escrevendo bilhete



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Ao produzir um texto escrito, a criança “busca elaborar um enunciado que faça sentido para seu interlocutor, considerando a coerência das ideias trazidas pelo tema abordado, o estilo e a construção composicional do gênero de seu enunciado” (Miller, 2026, p. 206). Nessa perspectiva, a turma mobilizou conhecimentos significativos acerca das características do enunciado produzido, com a compreensão da finalidade interativa e do interlocutor.

No dia seguinte, as crianças manifestaram entusiasmo ao compartilhar o bilhete com os interlocutores. As famílias haviam compreendido a mensagem escrita e, em resposta, organizaram as roupas necessárias às atividades da ducha e do parque de areia. Em síntese:

O enunciado ganha, pela própria natureza, uma relação com o enunciado do outro, com o discurso do outro, com o discurso real ou possível do interlocutor-ouvinte-leitor. E essa relação com o enunciado do outro define dado enunciado, encontra nele um reflexo (reflexo do discurso do outro) obrigatório (Bakhtin, 2016, p. 135).

Assim, a resposta das famílias pela organização dos itens para a atividade confirmou, para o grupo, a eficácia expressiva do enunciado e o reconhecimento da função social da escrita no cotidiano escolar.

Nas ações desenvolvidas durante a pesquisa de campo, o interesse das crianças pela escrita de cartas destinadas a colegas e professores se ampliou de forma significativa. Com a proximidade do término do ano letivo e as novas experiências no ano subsequente, planejamos uma roda de conversa para acolher e discutir dúvidas, expectativas e inquietações relacionadas ao ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental. No trecho da nota de campo a seguir, é possível observar algumas preocupações manifestadas pelas participantes do estudo:

Ana: Nós vamos para o 1º ano!

José Miguel: Você vai estar lá com a gente, professora?

Respondemos que infelizmente não, mas que eles teriam outra professora muito legal.

José Miguel: Ah, então eu não quero ir!

Rafaela: Aí, professora, eu tô [*sic*] com medo! Será que vai ter prova? (Nota de campo, nov. 2024).

Com base no plano de ação, delineamos a proposta de escrita de uma carta endereçada às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, para compartilhar dúvidas, medos e questionamentos, bem como viabilizar um diálogo com aquelas que haviam vivenciado essa experiência escolar. A ação foi previamente planejada em parceria com a docente responsável pelo 1º ano B, com quem agendamos uma visita posteriormente para outras ações relacionadas à atividade.

No contexto da roda de conversa, explicamos às crianças a proposta de escrita de uma carta direcionada à turma do 1º ano B, e a ideia foi acolhida com entusiasmo pelo grupo. Para a produção do texto, utilizamos um papel de correspondência previamente preparado e um envelope, para reforçar as características do gênero. Na sequência, a nota de campo apresenta o diálogo construído coletivamente na elaboração dos enunciados da escrita do texto:

Professora-pesquisadora: Crianças, como podemos iniciar a escrita de uma carta?

José Miguel: Coloca aí: “vai ter prova?”

Professora-pesquisadora: Legal, essa é uma pergunta interessante. Mas, não seria importante explicarmos quem somos, cumprimentar as crianças...?

Ana: Ah, é mesmo! Então, coloca aí: “queridas crianças do 1º ano, somos a turma do Divertida Mente”.

Começamos a escrever, e logo Teodoro disse:

Teodoro: Deixa que eu escrevo!

José Miguel: Então, coloca aí, Teodoro: “Como será aí no primeiro ano?”

Diana: Vai ter matemática?

Rafaela.: Vai ter prova?

Teodoro: Calma aí, gente, eu tenho que pensar para escrever aqui, uai!

João: Tem parque sintético?

Marina: Tem ducha e parque de areia?

Ana: Tem, sim. Eu já vi as crianças do 1º ano lá.

Marina: Mas, coloca aí, Teodoro.

José Miguel: Será que tem brinquedoteca?

Teodoro, concentrado, escreveu: “O que vocês aprendem aí?”

Tales: Vai ter português?

Ana: A gente vai aprender a ler e escrever?

Tiago: Vai ter aula de inglês?

Diana: Será que vai ter outro professor de educação física?

Marina: Será que vai ter floresta encantada?

Ana: Vai ter sábado letivo?

Rafaela: Será que vai ter tempo de brincar na sala?

Diana: E dia do brinquedo?

Tales: Vai ter livro?

Tiago: Vai ter história?

Nesse momento, as crianças encerraram as perguntas.

Professora-pesquisadora: Alguém quer colocar mais alguma dúvida?

As crianças concordaram que não.

Professora-pesquisadora: Como podemos encerrar uma carta?

Ana: Com carinho, turma do Divertida Mente.

João: Ah, será que a professora vai ser legal ou chata?

Professora-pesquisadora: O que acham de colocarmos uma observação no final com a pergunta do João?

Crianças: Boa, professora!

Teodoro: Ah, mas eu já encerrei.

Professora-pesquisadora: Eu posso escrever.

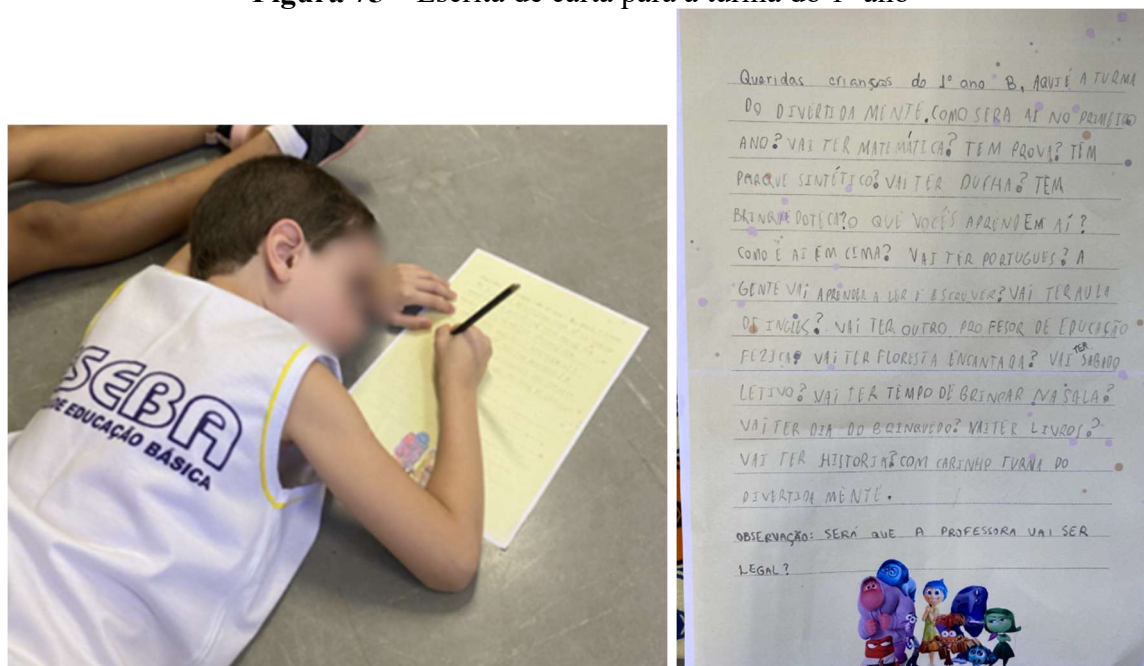
Após a escrita da carta, pegamos um envelope e questionamos:

Professora-pesquisadora: Turma, o que preciso colocar no envelope?

Ana: Pra quem é a carta e quem escreveu...?

José Miguel: Coloca aí: “Para turma do 1º ano B. De turma do Divertida Mente” (Nota de campo, nov. 2024).

Figura 75 – Escrita de carta para a turma do 1º ano



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Na escrita da carta, os questionamentos levantados pelas crianças perpassaram diferentes dimensões das experiências, com abrangência de expectativas sobre aprendizagem da leitura e da escrita, garantia de espaços e tempos destinados às brincadeiras, estabelecimento de vínculos com as docentes e, inclusive, permanência dos livros e das histórias no cotidiano escolar. Nesse sentido, concordamos com Mello (2010, p. 25), por explicar que “um produtor de textos, ao escrever, busca registrar essencialmente sentimentos, informações e experiências vividas, e não os sons das palavras que representam essas experiências”.

Diante da nota de campo apresentada, a produção do texto coletivo e a aprendizagem da leitura e da escrita estiveram permeadas por sentidos que extrapolavam a emissão e a percepção de sons. Nesse contexto, Teodoro, ao atuar como escriba do grupo, se atentou ao registro dos sinais gráficos essenciais à compreensão do interlocutor, o que indica uma preocupação com a clareza e a função interativa do enunciado. Dessa forma, a escrita, enquanto prática social, assumiu centralidade como meio de produção de sentidos e interlocução.

Após a finalização do texto, registramos o destinatário no envelope e convidamos as crianças para irmos até a turma do 1º ano entregar a correspondência. O grupo demonstrou entusiasmo, embora também revelasse certa apreensão diante do fato. Ao chegarmos à porta da sala, José Miguel manifestou o desejo de realizar a entrega da carta (Figura 76):

Figura 76 – Entrega da carta para a turma do 1º ano



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A professora do 1º ano B recebeu as crianças com alegria e as convidou a entrar na sala, em que apresentaram sorrisos tímidos e estavam visivelmente envergonhadas. Em seguida, a docente realizou a leitura da carta, o que despertou interesse no 1º ano e entusiasmo em respondê-la. Diante desse acolhimento, foi possível ampliar os diálogos iniciados por meio da escrita, para favorecer o esclarecimento de dúvidas e o compartilhamento de expectativas sobre a transição para o Ensino Fundamental. Miller (2026, p. 206), ao abordar a complexidade do processo de aprendizagem da linguagem escrita, defende que:

Quando a criança está em atividade, lendo enunciados e buscando para eles estabelecer uma compreensão, bem como escrevendo enunciados em situação de troca verbal com um interlocutor, são mobilizados processos psíquicos superiores como análise, síntese, elaboração de conceitos, pensamento lógico, reflexão, que, ao mesmo tempo que constituem exigências do percurso, requisitos do processo, constituem também o seu produto. E é esse desenvolvimento que almejamos para as crianças.

O trabalho com a leitura e a escrita por meio de situações reais de interação ampliou significativamente a percepção das crianças no cotidiano escolar. Nesse sentido, passamos a convidá-las a observar as placas e os cartazes pelo caminho no trajeto para nos deslocarmos a outros espaços. Elas verificaram atentamente cada novo cartaz dos corredores, elaboraram perguntas sobre o que estava escrito e levantaram suas hipóteses. Em uma tarde chuvosa, elas se depararam com a placa “Cuidado: piso molhado”.

José Miguel: Olha, professora!! Cuidado: piso molhado!

Professora-pesquisadora: é isso mesmo, **José Miguel!** O que significa esta placa, então?

Crianças: Que a gente tem que olhar o chão para não escorregar no molhado!

Ana: Olha, rimou: “cuidado, piso molhado!” (Nota de campo, out. 2024).

Figura 77 – Crianças observando a placa “cuidado: piso molhado”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A nota de campo anterior elucida a construção de sentidos das crianças a partir das palavras. Após essa experiência, quando encontravam a placa, lembravam o significado de tais expressões e a função interativa do enunciado. Vigotski (2009a), p. 398) valida que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra”, ou seja, a unidade do pensamento e da linguagem se revela no significado do termo.

Para ampliar as possibilidades de experiências das crianças com os atos de leitura e escrita e os diferentes gêneros textuais, articulados às necessidades reais do cotidiano, planejamos a seleção de um texto do gênero receita, cuja proposta era elaborar uma massinha caseira. No cotidiano escolar, algumas delas haviam manifestado o desejo de aplicar essa receita, motivadas por vídeos que haviam assistido na internet. Nesse sentido, acolhemos a sugestão apresentada pelo grupo e organizamos previamente a criação do texto a ser apresentado a elas.

Antes da chegada das crianças à sala, afixamos no quadro um cartaz com a receita de massinha caseira e organizamos o espaço para a realização de uma roda, com disposição das cadeiras de modo a favorecer a interação. Assim que chegaram, Ana se aproximou do cartaz e questionou: “Professora, o que está escrito no cartaz?”. Explicamos que se tratava de um mistério e que, coletivamente, precisaríamos tentar descobrir o sentido daquele texto. A nota de campo seguinte apresenta as descobertas feitas por elas a partir da interação com o texto:

Tales: Professora, eu achei uma palavra igual!

Professora-pesquisadora: Qual palavra você achou? Você pode vir aqui mostrar para a turma?

Tales: Achei essa palavra aqui (apontando para o termo “colher”).

Professora-pesquisadora: Realmente, são iguais, mas, o que será que ela significa?

Teodoro: É colher, professora!

Oto: Eu achei números!

Professora-pesquisadora: Muito bem, Oto! Você pode marcar e dizer quais são?

Ana: Eu achei a palavra “sal”!

Professora-pesquisadora: Onde ela está, Ana? Marque para que todos possam ver!

Ana e Oto marcaram as palavras no cartaz.

Rafaela: Se tem sal, então tem açúcar (apontando para a palavra “óleo”).

Professora-pesquisadora: Vou escrever a palavra “açúcar” para verificarmos juntas, pode ser?

Rafaela: Ah, é diferente. Não é açúcar mesmo, não.

Professora-pesquisadora: Vou dar essa palavra de presente, então! Está escrito “óleo”.

José Miguel: Professora, eu achei uma palavra que repete em um monte de lugar! (apontando e marcando a palavra “de”).

Diana: Aí está escrito “de”, igual ao meu nome.

Teodoro: Eu achei “massinha”! Igual à ficha da rotina.

João: Então, ali está escrito chegada (apontando para a palavra “caseira”).

Ana: Já sei, são as fichas da rotina e o que nós vamos fazer!

Professora-pesquisadora: Será? Bom, vou escrever a palavra “chegada” para ver se é isso mesmo.

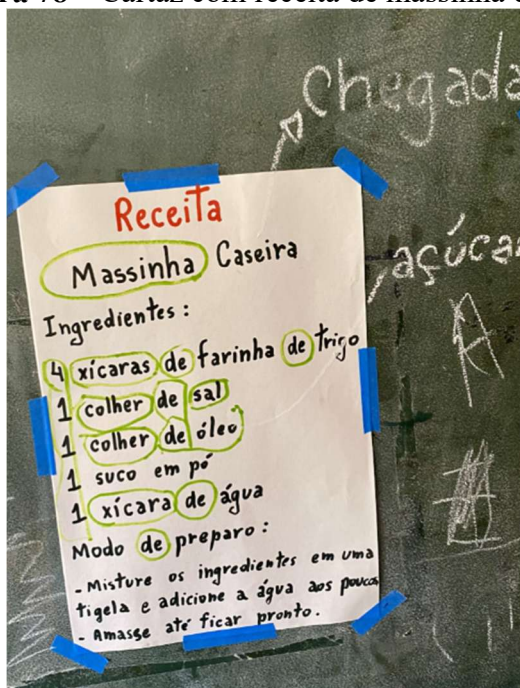
Escrevemos a palavra no quadro e, logo, as crianças disseram: Ah, não é, não! É diferente.

Teodoro: Eu achei “xícara”!

Ana: Ah, então é uma receita! Receita de massinha! Prof., nós vamos fazer massinha!? Êêê!

Professora-pesquisadora: É isso mesmo! Vou fazer a leitura do texto para aprendermos essa receita direitinho (Nota de campo, out. 2024).

Figura 78 – Cartaz com receita de massinha caseira



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Salientamos que a proposição de explorar o texto em sua totalidade, com situações de construção de sentido a partir dos enunciados gráficos da linguagem escrita, foi inspirada na estratégia da descoberta do texto preconizada por Bajard (2012). Conforme Miller (2026, p. 211), “essa proposta supõe que ler é constituir uma compreensão para um enunciado gráfico diretamente, sem necessidade de passar por sua tradução sonora, sem oralizá-lo”.

Nesse sentido, a nota de campo mencionada anteriormente revela que as crianças buscaram construir sentidos a partir de elementos da linguagem escrita que conseguiam identificar de fato, ao notarem permanências gráficas e estabelecerem relações com outras palavras do repertório conhecido. Além disso, na fala de Rafaela, “se tem sal, então tem açúcar”, identificamos conhecimentos prévios acerca do gênero receita, mobilizados ao relacionar o texto em análise com ingredientes recorrentes em outras experiências. Sob o mesmo viés, Abreu (2019, p. 76) deduz que:

No contato com os textos em suas totalidades, com o oferecimento de seus inúmeros sinais e informações, os alunos conseguem abstrair o significado constituído em sua construção, atribuir suas diferentes e singulares possibilidades de sentido e ainda a expressarem parte de sua compreensão por meio da produção escrita. Compreensão essa que foi produzida através das diferentes experiências discursivas vivenciadas nas interações com os textos.

Com a construção do sentido do texto pelas crianças, organizamos coletivamente os materiais necessários à receita e recorremos constantemente ao texto escrito como referência. Mediada pelo texto, essa experiência concretizou as relações estabelecidas entre uma necessidade real do cotidiano e a funcionalidade social da linguagem escrita (Figura 79).

Figura 79 – Experiência da receita de massinha



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Mediante o interesse manifestado pelas crianças em relação ao gênero receita, bem como a necessidade de envolver e ampliar a participação das famílias, especialmente nas propostas de leitura e escrita, recorremos a uma estratégia prevista nos planos de ação, para

haver a produção coletiva de um livro de receitas. No tocante à apresentação da proposta às crianças, desenvolvemos ações específicas e articuladas ao contexto vivenciado pelo grupo.

No âmbito do projeto da turma, intitulado “Divertida Mente – a vida é feita de muitas emoções”, promovemos um diálogo com as crianças acerca de experiências que despertam o sentimento de alegria. Em outro momento, realizamos a mediação literária da obra “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, de Roth (1987). A partir do diálogo suscitado pela obra, as crianças compartilharam vivências significativas relacionadas a receitas que traziam memórias afetivas construídas em família, como “comer o bolo de chocolate da vovó”, “fazer crepioca com a mamãe”, entre outras. Esses relatos revelaram a presença da linguagem escrita e dos gêneros do enunciado no cotidiano e nas relações afetivas das participantes.

Diante dessa conversa inicial, propusemos uma atividade a ser realizada em casa, na qual as crianças, junto a seus familiares, registrariam uma receita representante de um momento especial e associada ao sentimento de alegria. Em roda de conversa, dialogamos com o grupo sobre a iniciativa e retomamos, de forma coletiva, as características do gênero textual receita, em que demonstraram grande entusiasmo diante da tarefa: “**Tales:** Já sei! Vou fazer brigadeiro de chocolate especial! **Marina:** Eu vou fazer o bolo com a mamãe! **João:** Eu vou fazer lasanha!” (Nota de campo, dez. 2024).

Figura 80 – Atividade de casa – receita

ATIVIDADE DE CASA
Data de ida: 29/11/2024
Data de retorno: 02/12/2024

UFPA
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO AFETOS

Estudante: _____ Data: ____/____/____

Em nosso projeto sobre a temática Divertida Mente, realizamos algumas propostas de atividades a partir das curiosidades e interesses das crianças. Dialogamos sobre situações divertidas que nos trazem alegria e percebemos que muitas delas eram relacionadas a receitas de bolos feitos por avós, bolos de aniversário, dentre outras.

Nesse sentido, gostaríamos de fazer um convite para que possam compartilhar uma receita especial que represente um momento de afeto e alegria vivenciado entre as crianças e seus familiares.

Assim, na folha indicada, um adulto ou a própria criança irá registrar a receita escolhida. Para isso, escreva o título da receita, os ingredientes principais e o modo de fazer. A criança também poderá fazer um registro através de desenhos, colagens dos ingredientes, ou fotografias desses momentos vivenciados em família!

Ingredientes

Modo de fazer

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Após o retorno das atividades propostas para casa, organizamos uma roda de conversa para cada criança compartilhar a experiência junto à família e a receita escolhida. Diante dos relatos e do entusiasmo do grupo, sugerimos a construção coletiva de um livro de receitas especiais da turma, a qual foi acolhida prontamente por elas:

Tiago: Boa, Dani! Aí depois eu vou poder fazer a receita do **João!**

José Miguel: Todo mundo vai poder fazer meu brigadeiro delicioso!

Explicamos que era importante que o livro tivesse uma capa, em que precisaríamos escolher um título para o livro e escrever o nome dos autores.

Diana: Já sei! “Livro de receitas do Divertida Mente”!

Professora-pesquisadora: O que acham da sugestão da Diana, turma? Todos concordam?

As crianças concordaram e começaram a elaborar a capa do livro (Nota de campo, dez. 2024).

Posteriormente, reunimos todas as receitas enviadas com os desenhos feitos pelas crianças e solicitamos cópias para todos terem acesso ao material. Para finalizar o livro, incluímos as capas elaboradas por criança e encadernamos o conteúdo (Figura 81).

Figura 81 – Livros de receitas da turma



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Por fim, os livros com as receitas elaboradas com as crianças e famílias foram compartilhados e levados para casa, com o intuito de vislumbrar outras possibilidades de

apropriação dos enunciados escritos nas atividades da vida cotidiana. Nesse sentido, concordamos com Miller (2026, p. 216), ao discorrer que:

No caso específico da aprendizagem da linguagem escrita, o conteúdo a ser apropriado é aquele que está nas relações de trocas verbais entre sujeitos sociais: os enunciados dos diferentes gêneros, que, de acordo com o campo de atividade de que fazem parte, se organizam com determinado conteúdo temático, estilo e construção composicional. E, por ser esse um conteúdo da vida das pessoas que permite a elas estabelecerem diálogo com outras pessoas, nos mais diversos níveis de relações que com elas mantêm, é considerado por nós o conteúdo central do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Entender o outro e fazer-se entender pelo outro é crucial para a inserção eficaz do sujeito em seu meio.

As propostas elaboradas conforme as estratégias previstas no plano de ação contemplaram múltiplas possibilidades de ampliação das experiências das crianças com os atos de leitura e escrita. Elas se envolveram ativamente na construção e no desenvolvimento das atividades, conforme os diferentes gêneros textuais, o que favoreceu a produção de sentidos em situações do cotidiano escolar.

O trabalho com uma linguagem viva, permeada de sentidos, no contexto da Educação Infantil, é um caminho possível e potente que exigiu olhar atento às interações cotidianas e disponibilidade para acolher as imprevisibilidades e intencionalidade pedagógica, com o fito de oportunizar experiências significativas com as culturas do escrito. Nessa perspectiva, a formação do LEEI em 2024 propiciou o acesso a princípios de desenvolvimento da autonomia docente, por oferecer princípios teóricos coerentes que sustentaram a elaboração e a ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

A seção sustenta que as relações das crianças com a leitura e a escrita, no contexto investigado, se constituem no cotidiano da Educação Infantil como práticas vivas e atravessadas por interações, brincadeiras e experiências significativas e organizadas na vida da turma. Ao analisarmos situações como a leitura literária, a produção de textos coletivos e o trabalho com diferentes gêneros do enunciado, notamos que a linguagem escrita passa a fazer sentido a elas quando se insere em necessidades reais, construídas com elas e a partir delas, para responder ao objetivo da pesquisa (compreender a constituição das relações nas práticas pedagógicas). No entanto, esse movimento não ocorre sem tensões: as experiências também revelam marcas das condições históricas, sociais e culturais que perpassam a escola pública, como as desigualdades de acesso à cultura escrita nas famílias, a presença de práticas ainda escolarizantes e os limites materiais e formativos do trabalho docente.

Nesse terreno de contradições se abrem possibilidades, especialmente quando o trabalho pedagógico reconhece as crianças como participantes ativas e organiza situações em que ler e escrever se tornam parte da vida, trocas e sentidos compartilhados. Dessa forma, a seção mostra que a constituição das relações com a linguagem escrita não é linear e, tampouco, homogênea, mas um processo vivo e marcado por disputas, limites e possibilidades, produzido nas condições concretas da Educação Infantil.

No próximo subtópico, abordamos as experiências lúdicas vivenciadas no curso de formação LEEI em 2024, bem como no cotidiano escolar para contemplar a literatura e o livro enquanto objeto cultural nos repertórios de brincadeiras e interações das crianças da turma pesquisada.

4.2.2 Experiências culturais na infância: brincar de ler no cotidiano escolar

A definição do conceito de criança apresentada nas DCNEI (Brasil, 2010) ressalta a importância de práticas pedagógicas estruturadas por interações e brincadeiras. Essas práticas devem proporcionar experiências com diversas linguagens e reconhecer as crianças 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, 2010, p. 12).

Diante disso, a pesquisa defende que a brincadeira deve ser vista como elemento central na ação educacional e fonte essencial de conhecimento sobre a criança e a apropriação/produção da cultura (Baptista, 2010). Sob a mesma premissa, o Programa de Formação LEEI destacou, desde o primeiro encontro, a centralidade da brincadeira e interações para o desenvolvimento humano na Educação Infantil, ao considerar que “a cultura infantil tem sua maior expressão no brincar. A brincadeira constitui uma expressão típica da criança, em que ela constrói um outro universo, no diálogo com a realidade” (Gouvêa, 2016, p. 96).

Aqui se sobressai o encontro presencial do curso de formação LEEI em 10 de junho de 2024, no qual foram abordadas as temáticas que perpassam as experiências lúdicas das crianças vivenciadas no mundo, bem como os tempos e espaços para o brincar nas escolas, ao compreender que a organização de espaços para proporcionar experiências lúdicas e estéticas é fundamental na Educação Infantil. Nesse sentido, a atividade de brincar representa a unidade de análise para entender a apropriação da linguagem escrita.

Com o escopo de ampliar as compreensões sobre as temáticas do encontro, resgatamos os estudos realizados na pesquisa de mestrado em educação, especificamente sobre ludicidade:

O lúdico e suas manifestações receberam diferentes nomenclaturas ao longo dos anos, que muitas vezes divergem do significado, e em outras se aproximam. Os termos jogos, brinquedos e brincadeiras aparecem relacionados à temática da atividade lúdica. No entanto, consideramos neste estudo o lúdico como atividade humana, “elemento da cultura” (Huizinga, 2005), que possibilita a construção de processos de constituição da identidade e formação dos sujeitos (Faria, 2018, p. 33).

Nesse movimento, alinhávamos os conceitos teóricos de experiência estética e de ludicidade com o envolvimento de sentimentos, pensamentos e ações, vivenciadas de formas distintas pelos sujeitos. A propósito, o sexto encontro presencial do curso de formação LEEI, realizado em 5 de agosto de 2024, abordou as temáticas que envolviam o brincar e a ludicidade no contexto da Educação Infantil. O espaço da sala de formação estava organizado com colcha de retalhos, alguns livros literários e objetos não-estruturados, dispostos no centro com elementos naturais que inspiravam a criação de instrumentos musicais, novos e lãs. Fomos acolhidas pela música “A roda”, do Emcantar⁷¹ (2012). Nas mesas, havia um marca-páginas com a letra da canção e um chocolate para adoçar nossa manhã de segunda-feira (Figura 82).

Figura 82 – Espaço organizado na sala de formação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

⁷¹ Companhia cultural criada em 1996, na cidade de Araguari (MG), que atua em diversas ações artísticas, pedagógicas e sociais.

Nesse cenário, a professora-formadora retomou conceitos discutidos nos encontros anteriores e propôs o diálogo sobre o tema “brincadeira e ludicidade”. Orientadas pelas leituras da Unidade 3 dos Cadernos 2 e 4 (Brasil, 2016a), discutimos o desenvolvimento cultural das crianças e o brincar nesse processo. Gouvêa (2016, p. 96), sob o viés da PHC, cita que:

Para além de expressar o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos, o brincar expressa o que a criança quer conhecer e desenvolver. Nos termos de Vygotsky (1997), por meio do brincar a criança ativa a zona de desenvolvimento iminente (também traduzida como zona de desenvolvimento proximal), as habilidades ainda não consolidadas e em construção. A cultura infantil tem sua maior expressão no brincar. A brincadeira constitui uma expressão típica da criança, em que ela constrói um outro universo, no diálogo com a realidade.

Em consonância às discussões conceituais sobre cultura infantil e brincar, assistimos a alguns vídeos do grupo musical Meninas de Sinhá⁷², sobre brincadeiras orais tradicionais da cultura infantil da nossa região. Também visualizamos os videocliques das canções “Coqueiro Balançou”, do Serelepe⁷³ (2017), e “Roda da Carambola”, do Emcantar (2009).

Juntamente com as cursistas e conforme os vídeos assistidos, compartilhamos nossas experiências e ampliamos o repertório cultural de brincadeiras e as possibilidades de atuação com as crianças. Nesse sentido, a professora-formadora nos convidou para a organização em roda, a fim de experienciar a brincadeira “Coqueiro balançou” (Serelepe, 2017). Com o pequeno grupo de seis membros, aceitamos o convite e, aos poucos, imergimos na brincadeira e revelamos a alegria na experiência. A temática do brincar suscitou importantes discussões que atravessam os cotidianos escolares, dentre elas a importância de tal ação com finalidade em si mesma, bem como problematizar as relações de controle e direcionamento das situações vivenciadas.

Dialogamos coletivamente sobre as possibilidades de brincadeiras com os materiais não-estruturados e a criação de jogos heurísticos com elementos da natureza; logo, no segundo momento do encontro, fomos convidadas pela professora-formadora para habitarmos a área externa do Cemepe, embaixo de uma grande árvore, onde nos juntamos com as cursistas de outra turma de formação do LEEI em 2024. As formadoras nos convidaram para compor uma roda e escolher um dos instrumentos musicais construídos com elementos naturais dispostos ao

⁷² A Organização Social Grupo Cultural Meninas de Sinhá é de Belo Horizonte (MG) e realiza projetos de assistência social e cultural.

⁷³ Esse grupo fez parte do projeto de pesquisa, ensino e extensão “Serelepe brinquedorias sonoras e cênicas”, da Escola de Belas Artes da UFMG, com o apoio da Pró-reitoria de Extensão (PROEX) da UFMG e da Rádio UFMG Educativa até outubro de 2021. Disponível em: <https://gruposerelepe.com.br/sobre/>. Acesso em 17 fev. 2025.

centro. Depois disso, experienciamos diversas brincadeiras culturais cantadas, como “Sai, piaba”, “Lavadeira”, dentre outras apresentadas pelas cursistas.

Figura 83 – Professoras cursistas participando de brincadeiras de roda



Fonte: Registro fotográfico realizado por formadora do LEEI (2024).

Abordamos ainda as brincadeiras atreladas à linguagem oral e escrita por meio da oficina de parlendas, trovas, trava-línguas, histórias com gestos, dentre outras que compõem a cultura infantil. Próximo ao final do encontro, a professora-formadora sugeriu a construção de uma peça artesanal em formato de mandala, e encerramos com a sessão de mediação do livro “Assim assado”, de Furnari (1991).

Consideramos que o encontro foi uma experiência formativa fundamental à ressignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças participantes deste estudo, bem como à atuação docente de forma ampla. Ainda que houvesse uma compreensão teórica sobre o brincar no desenvolvimento infantil, tal vivência possibilitou, além da ampliação do repertório cultural, o resgate de memórias afetivas advindas das brincadeiras da nossa infância. Esse reencontro mobilizou reflexões sobre o lugar do lúdico no cotidiano escolar e, a partir disso, subsidiou o planejamento de ações pedagógicas delineadas nos planos de ação, por contemplar o lúdico experimentado durante o encontro presencial.

Brincadeiras e interações fundamentavam as ações pedagógicas e experiências no cotidiano escolar. No entanto, a partir dos objetivos deste estudo, elencamos situações em que as brincadeiras foram desenvolvidas em contextos de leitura para incorporar os livros e as práticas leitoras nas ações lúdicas, como pode ser verificado nesta nota de campo:

Após as brincadeiras no parque de areia e o momento do lanche, retornamos à sala de aula e, conforme a rotina estabelecida, organizamos um tempo destinado às experiências com os livros literários. Inicialmente, algumas crianças se apresentavam bastante agitadas, arrastando cadeiras e manipulando diferentes brinquedos disponíveis no espaço. Explicamos que aquele seria um momento especial para a escolha de livros de preferência e

para a vivência de uma experiência de leitura. Gradativamente, as crianças foram se acalmando, selecionando seus livros, organizando-se nos diferentes cantinhos da sala e até mesmo embaixo das mesas, iniciando variadas formas de interação com os textos literários.

Ana, Diana e Rafaela. brincavam de “mamãe e filhinha”. Na cena, Ana assumia o papel de mãe, lendo para as “filhas” antes de dormir (Nota de campo, ago. 2024).

Figura 84 – Brincadeira de leitura entre as crianças – parte 1



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Já Tiago, João e Tales organizaram-se embaixo de uma mesa, onde ouviam atentamente Tiago contar histórias utilizando a leitura de imagens; nos aproximamos e pedimos para participar do momento. Tiago demonstrou alegria e narrou a história com bastante envolvimento (Nota de campo, ago. 2024).

Figura 85 – Brincadeira de leitura entre as crianças – parte 2



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Apoiadas nas Figuras 84 e 85 e nas notas de campo acima, notamos que os movimentos das crianças durante a brincadeira incorporam os papéis frequentemente assumidos pelos adultos nas interações com os livros. As ações lúdicas apresentam a apropriação das experiências culturais por elas, com reelaboração criativa, como ratificado por Vigotski (2009b, p. 90), para notar “em que medida a criação infantil alimenta-se de impressões que partem da realidade, reelaborando essas impressões e levando as crianças a um entendimento e a um sentimento mais profundo dessa realidade”. A partir dessa premissa, o autor ainda afirma que:

A criação infantil está para a criação dos adultos assim como a brincadeira para a vida. A brincadeira é necessária para a criança do mesmo modo que a criação literária infantil o é, antes de mais nada, para desencadear, adequadamente, o empenho do próprio autor. [...] Da mesma forma que ajudamos as crianças a organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora (Vigotski, 2009b, p. 90-91).

A organização dos espaços e tempos destinados às experiências com a leitura literária no cotidiano escolar da Educação Infantil implica acolher e legitimar as brincadeiras que emergem nesse contexto. Por vezes, a intencionalidade do planejamento docente busca fomentar ações de interação com os livros literários de maneira sistematizada e alinhada à função social, mas, no movimento das brincadeiras, tais obras passam a assumir outras funções.

Em alguns momentos, tal movimento pode gerar desconforto, seja por extrapolar o que foi previamente planejado ou porque as crianças atribuem usos não convencionais ao livro, distantes das expectativas adultas. Porém, as crianças se desenvolvem culturalmente nas ações de brincadeira, ao se relacionarem com os objetos da cultura, interagirem com os pares e se apropriarem dos gestos embrionários da leitura (Souza, 2016a). Ademais:

A linguagem escrita é uma brincadeira na Educação Infantil e as brincadeiras podem ser permeadas de escritas e de leituras. Brincadeira é coisa muito séria na infância. Por isso, saber mediar esse processo de apropriação da linguagem escrita respeitando o direito à infância é algo complexo e exigente do ponto de vista da formação profissional (Castro; Lopes; Nogueira, 2025, p. 5).

Salientamos que a formação LEEI em 2024 contribuiu sobremaneira para a ampliação do olhar sobre a infância e a garantia dos direitos das crianças de brincar, acessar a literatura e vivenciar experiências com a leitura e a escrita. Nesse sentido, o processo formativo fomentou a autonomia docente para planejar e desenvolver ações pedagógicas com intencionalidade, ao mesmo tempo em que favoreceu o acolhimento das expressões subjetivas das crianças que se constituem e se revelam no cotidiano escolar.

Na nota de campo a seguir, vislumbramos a possibilidade de participação na brincadeira como ação mediadora, capaz de ampliar o repertório das crianças e potencializar gestos de leitura no contexto lúdico:

Observamos que um grupo de meninas estavam brincando com bonecas e perguntamos se poderíamos participar da brincadeira.

Ana: Pode! Você vai ser a irmã adolescente. Vai ter 13 anos, e a Diana é a nossa mãe. A Marina pode ser sua amiga.

Concordamos com o papel atribuído. Durante a brincadeira, Ana me pediu para cuidar da filha mais nova, representada por uma boneca.

Professora-pesquisadora: Tudo bem! Eu cuido dela. Virei-me para Diana, que assumia o papel da mãe, e disse: “Mãe, eu e a minha irmãzinha gostamos muito de ouvir histórias! Você pode ler para a gente?”.

Diana: Claro, filha!

Diana. saiu rapidamente em busca de livros disponíveis no acervo da sala. Ao retornar, começou a manusear um dos livros realizando gestos de leitura e se apoiou nas ilustrações. A narrativa foi construída com uma voz suave e doce, incorporando o papel de mãe. Logo, Ana pegou outro livro e declarou que era sua vez de ler. Observando as ilustrações, começou a criar um repertório imaginativo.

Ana: Onça para cá, tartaruga para lá. Passarinho para cá. Passarinho para lá.

Professora-pesquisadora: Quantos bichos, hein?

Em seguida, associou o texto escrito a uma música sobre a onça-pintada que fazia parte do repertório da turma. Nesse movimento, cantava a música enquanto apontava para o texto no livro.

Professora-pesquisadora: Está escrito isso aí?

Ana: Não.

Mantivemos a brincadeira de leitura por mais um tempo, explorando as imagens e os textos dos livros. Enquanto isso, outro grupo de crianças organizava o acervo de livros da sala utilizando cadeiras para cercar o espaço. Após selecionar alguns livros, começaram a brincar de ler histórias, assumindo os papéis de leitores mais experientes, para que as crianças menores dormissem (Nota de campo, ago. 2024).

Figura 86 – Brincadeira com leituras no cotidiano da sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Na nota de campo acima, sublinhamos que as crianças acolheram com entusiasmo a participação da professora-pesquisadora na brincadeira. Diante da nossa sugestão (“Mãe, eu e a minha irmãzinha gostamos muito de ouvir histórias! Você pode ler para a gente?”), elas se organizaram prontamente e incorporaram os livros⁷⁴ ao enredo lúdico.

No movimento dos gestos de leitura (Souza, 2016b), as crianças se apoiavam predominantemente nas ilustrações para construir os sentidos às narrativas. Contudo, ao se depararem com o texto escrito, mobilizaram outros recursos integrantes do repertório da turma, mesmo com o reconhecimento de que o enunciado oralizado não correspondia ao texto impresso no livro. Nesse sentido, concordamos com Gouvêa (2016, p. 99), por salientar que:

Ao imitar o adulto lendo o livro, a criança o faz de maneira ativa. Ela não reproduz a ação concreta da leitura adulta, mas a ressignifica, de acordo com sua compreensão do que seja o ato de ler e do seu conceito do objeto livro. Desse modo, ela lê as gravuras, lê de cabeça para baixo, experimenta diferentes formas de interação com esse objeto, a partir da imitação do ato adulto. Suas ações não são aleatórias, mas significam um diálogo com a cultura humana, materializada no artefato livro. Então, ela reconstrói, no nível individual, o processo histórico de produção do artefato. Ela apropria-se de seu significado historicamente construído, expresso em sua materialidade.

No curso de formação LEEI em 2024, as brincadeiras e os jogos de linguagem também emergiram com um viés central nas ações pedagógicas com as crianças. Como enfatiza Galvão (2016, p. 26), “é no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças”.

Com as experiências no curso de formação LEEI em 2024 e as proposições dos planos de ação, esboçamos e desenvolvemos, no cotidiano escolar, brincadeiras cantadas, adivinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros jogos de linguagem que ampliaram as experiências das crianças. Para tanto, preparamos previamente os envelopes com as brincadeiras, os quais eram apresentados nas rodas de conversa por semana para instigar a curiosidade delas sobre o conteúdo guardado naquele lugar.

Destacamos, a seguir, a nota de campo que ilustra o momento em que elucidamos uma parlenda às crianças. Inicialmente, convidamos o grupo a se organizar em roda e anunciamos que havíamos recebido um “envelope secreto”, no qual estava escrita a palavra “parlendas”⁷⁵.

⁷⁴ O acervo da sala ainda não havia passado pela reorganização, o que levou à disponibilização de muitos exemplares de qualidade literária duvidosa. Eles, inclusive, foram escolhidos pelas crianças durante a brincadeira.

⁷⁵ A parlenda inserida no envelope era “A casinha da vovó”, de domínio popular (A casinha..., 2026).

Explicamos que, no interior, havia uma brincadeira com palavras para as convidarmos a descobrir, coletivamente, os sentidos daquele enunciado:

Professora-pesquisadora: Alguém sabe o que é parlenda?

Ana: É lenda!

João: É de aniversário – observando as imagens junto à palavra.

Ana: Já sei! É uma lenda do aniversário do José Miguel.

Após ouvirmos as hipóteses das crianças, abrimos o envelope e começamos a mostrar algumas imagens ao lado do texto escrito. As crianças foram nomeando as imagens e, logo em seguida, disseram:

Ana: É caça-palavras!

Professora-pesquisadora: Essa também é uma brincadeira com palavras, mas não é caça-palavras!

Teodoro: Já sei, é bingo!

Professora-pesquisadora: Boa! É outra brincadeira em que podemos usar palavras, mas também não é essa. Teodoro, você poderia ler para a gente para descobrirmos o que é?

Teodoro começou a leitura e logo Ana identificou a parlenda, recitando-a.

Ao final da leitura, todas as crianças entraram na brincadeira com entusiasmo (Nota de campo, ago. 2024).

Figura 87 – Envelope e conteúdo com parlenda



Fonte: Elaborado pela pesquisadora utilizando o *site* Canva (2024).

Figura 88 – Brincadeira com parlenda na roda



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Aqui inferimos que as crianças possuíam conhecimentos provenientes de experiências obtidas no cotidiano escolar acerca de brincadeiras com palavras, ao mencionarem práticas como “caça-palavras” e “bingo”; no entanto, as parlendas, apesar de serem elementos da cultura infantil conhecidos e proferidos por elas, apresentava certo desconhecimento em relação a uma

história específica. Após o movimento inicial de exploração do texto e da brincadeira, colamos a parlenda em um armário da sala com acesso à altura da turma. Cotidianamente, as parlendas foram incorporadas na rotina e explanadas pelas crianças em diversos momentos, sobretudo no trajeto para outros espaços da escola. Além disso, era recorrente o movimento com gestos de leitura mediante o texto exposto na sala.

Há múltiplas possibilidades de brincadeiras permeadas por situações de leitura e escrita no cotidiano escolar. Neste trabalho, apresentamos algumas propostas construídas a partir da relação estabelecida com as crianças da turma pesquisada. Ressaltamos, ainda, que as práticas ora indicadas não se configuram como modelos cristalizados a serem reproduzidos, mas como caminhos possíveis e tecidos com as experiências formativas do curso LEEI em 2024 e os sentidos elencados no cotidiano escolar, em diálogo permanente com o grupo.

Em linhas gerais, as situações analisadas nesta seção revelam que, ao brincarem de ler, narrar e atribuir sentidos aos livros, as crianças não apenas reproduzem práticas sociais, mas as reelaboram criativamente e evidenciam processos de apropriação da linguagem escrita ancorados na experiência, imaginação e cultura infantil. Contudo, tal movimento não acontece sem tensões, uma vez que também se manifestam contradições entre a intencionalidade pedagógica do adulto e os usos produzidos por elas ao brincarem, bem como entre as concepções teóricas que reconhecem a centralidade da brincadeira e as condições concretas do cotidiano escolar – isso, por vezes, tende a controlar, direcionar ou limitar tais experiências. Nesse ínterim, o estudo mostra que a constituição das relações com a linguagem escrita, nas brincadeiras, é atravessada por determinações históricas, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que aponta possibilidades de ampliação quando o trabalho pedagógico reconhece o brincar como atividade central da infância e acolhe as crianças como participantes ativas na produção de sentidos. Dessa maneira, a leitura e a escrita se integram, de forma significativa, à vida e à cultura do grupo.

No próximo tópico, há uma breve síntese das possibilidades construídas, bem como dos desafios e limites que decorrem das condições concretas da realização.

4.3 POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise das possibilidades e contradições que atravessaram a trajetória formativa no LEEI, articulada à prática docente no contexto investigado, permite compreender a constituição, nas condições concretas da Educação Infantil, das relações entre formação e do

fazer pedagógico. Vivenciar o processo formativo sob a condição de professora-pesquisadora exigiu esforço, dedicação e, essencialmente, compromisso com o estudo sistemático, em que revisitamos o caminho tecido e reencontramos as dificuldades e as alegrias do processo para convocarmos os sentimentos que perpassaram cada etapa da investigação. O rigor científico que sustenta a pesquisa não anula a elaboração de sentidos subjetivos que emergiram nas relações estabelecidas com os outros. Por isso, o trabalho se pautou em uma intrínseca relação entre cultura, arte e vida, cujo tripé mobilizou diálogos coletivos, experiências compartilhadas, estudos aprofundados e ações construídas com as crianças.

Compreendemos que o LEEI de 2024 tem se consolidado como política pública fundamental para mobilizar docentes da Educação Infantil em todo o país. Ele promove a ampliação de conhecimentos e o aprofundamento teórico necessários à ressignificação das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Ressaltamos que tal iniciativa não se configura apenas como um curso ou um conjunto de orientações a serem aplicadas no cotidiano escolar, por se tratar de um processo formativo que vislumbra a construção da autonomia docente, a formação de professoras leitoras de literatura e a ampliação do repertório artístico e cultural, ou seja, possui caráter humanizador, potencializa e convoca a uma formação permanente.

Ainda que seja vista como política relevante, a materialização encontra limites nas condições objetivas das instituições, o que evidencia tensões entre a formação proposta e as possibilidades reais de ações pedagógicas no cotidiano escolar. Ao longo dessa trajetória, o reencontro com a leitura literária foi uma experiência potente e transformadora que reverberou na construção de um novo olhar para a literatura e, conseqüentemente, de ações desenvolvidas com as crianças. Baptista (2016, p. 112-113) discursa que:

O repertório cultural e as experiências de leitura das professoras são elementos decisivos para a garantia de uma mediação mais apropriada, que aproxime as crianças dos livros de literatura e lhes proporcione uma formação de leitores perenes. Para aproximar as professoras da literatura para adultos, o Projeto Tertúlia Literária destaca, em primeiro plano, a condição de leitoras, e não de docentes [...]. Não há o objetivo de transpor a experiência de leitura dos livros para a prática pedagógica com as crianças. Ao enfatizarem a leitura, afastando-se momentaneamente da “função” docente, as professoras podem mergulhar na obra, sem pensá-la unicamente como um texto passível de ser empregado nas práticas escolares com as crianças, ainda que isso venha a acontecer um dia sob outras bases.

Nas tertúlias propostas pelo LEEI em 2024, sensibilizamo-nos, produzimos sentidos e, nesse movimento, humanizamo-nos. O encantamento pela literatura intensificou o desejo de propiciar experiências igualmente significativas para as crianças provarem múltiplas possibilidades fornecidas pelo encontro com a arte literária. Assim, o movimento de acesso à

literatura não se restringe à experiência individual da docente, mas incide na qualidade da mediação literária para relacionar a formação cultural da professora às experiências de leitura proporcionadas à turma.

Nas palavras de Souza, Martins Neto e Girotto (2016, p. 213), “é inevitável que o educador goste de ler textos literários e que sugira isso enquanto lê para/com as crianças, motivando-as para as atividades”. Em nossa experiência, a possibilidade de leitura dos contos foi marcada por um reencontro com a fruição e o encantamento com a dimensão estética e poética dos contos. Provavelmente, as experiências com as leituras literárias consolidadas em nossa infância reverberaram para acolher as sugestões propostas na formação. Diante disso, devemos possibilitar a vivência das experiências nas esferas educacionais e familiares.

Com o decorrer da trajetória formativa e de constituição deste trabalho, elaboramos reflexões acerca das discussões sobre as temáticas da docência, formação cultural e relações entre infância e cultura. Nos diálogos sobre os sentidos tecidos na perspectiva infantil e as marcas culturais nas vivências, vislumbramos ações pedagógicas alinhadas com a compreensão das culturas que permeiam a infância, ao valorizar aspectos das nossas experiências e destacar a formação cultural docente no exercício da profissão.

Destacamos também os aspectos que perpassaram a organização e a composição dos espaços formativos dos encontros do LEEI em 2024. A intencionalidade na escolha dos objetos e materiais revelou a potência dos conhecimentos tecidos e presente em cada detalhe, em que suscitou novos olhares acerca dos tempos e espaços para acolher as crianças. Nesse viés, a organização dos espaços às experiências com a literatura foi um desafio no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Tanto na escola-campo quanto em outras esferas educacionais, existem limitações do espaço físico e do mobiliário disponível. Ainda assim, há a necessidade de garantir experiências literárias significativas, tais como reorganizar os espaços de leitura na sala de aula, propor mediações literárias nos espaços externos, dentre outras possibilidades. Reconhecemos a necessidade de aprofundar os estudos acerca da temática e que a formação do LEEI em 2024 nos despertou para esses aspectos, mas ainda precisamos de avanços.

Em cada encontro formativo do curso LEEI em 2024, ampliamos os conhecimentos prévios, especialmente no que diz respeito ao conceito de tertúlia literária, à ampliação do repertório de livros literários, às discussões sobre a dimensão estética da literatura e à qualidade dos livros literários. Os encontros presenciais perpassavam discussões e suscitavam a importância do aprofundamento, das leituras dos cadernos da coleção (Brasil, 2016a) e da ampliação dos estudos sobre as temáticas abordadas.

Embora o encontro presencial, com duração de quatro horas, não tenha levado à consolidação plena das discussões teóricas sobre todas as temáticas propostas, ressaltamos as experiências articuladas ao compromisso de estudo sistemático da coleção (Brasil, 2016a). Nesse sentido, a possibilidade de dialogar com outras docentes, compartilhar saberes e experiências fortaleceram a reflexão e ressignificação das práticas da Educação Infantil. Portanto, a experiência de elementos formativos contribuiu e impactou no desdobramento dos conhecimentos enquanto cursista que, por sua vez, reverberaram nas ações pedagógicas com as crianças.

Pontuamos, ainda, que a formação inicial em uma universidade pública federal e a oportunidade de cursar o mestrado acadêmico em educação na mesma instituição representam bases sólidas e significativas em nossa trajetória profissional docente. Desse modo, as perspectivas teóricas abordadas no LEEI integravam o percurso formativo, com ressignificação a partir das leituras e experiências vivenciadas.

Na introdução deste trabalho, explicitamos que, em 2024, iniciamos a trajetória como docente efetiva na escola-campo desta pesquisa. Atuar em um novo espaço institucional, participar do curso de formação LEEI no mesmo ano em concomitância ao desenvolvimento deste estudo, sobretudo na etapa da construção dos dados, foi um desafio complexo. O privilégio de ser docente na carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) possibilitou o tempo e a dedicação necessários para nos aprofundarmos nos estudos e leituras literárias, bem como participarmos do curso de formação, uma vez que a própria organização do trabalho contempla ações de pesquisa, ensino e extensão.

Analisar e refletir sobre a própria formação e prática pedagógica é um exercício fundamental na docência, mas requer o acolhimento de fragilidades, dificuldades e conquistas que emergem nesse processo. A vida pulsante da sala de aula é repleta de atravessamentos sociais, culturais e históricos que muitas vezes interpelam o planejamento docente e insistem na reorganização da trajetória.

Há diversos e complexos desafios do fazer docente na relação com as crianças, os quais perpassam dimensões afetivas e emocionais, tensionam os limites da atuação profissional e se entrelaçam às condições concretas do cotidiano escolar. Questões climáticas que impactam o bem-estar na escola, as culturas da violência que adentram os espaços educativos, as relações com as famílias, a presença intensa das culturas digitais/TDICs e o acesso das crianças a conteúdos inadequados, os desafios da inclusão escolar e os tempos institucionalizados que nem sempre dialogam com os da infância interpelam o fazer docente na contemporaneidade. Sob tal viés, concordamos com Sousa e Longarezi (2017, p. 445), ao certificarem que:

Os desafios, as dificuldades, as inquietações e a busca por novas aprendizagens adquirem um papel importante nesse processo, tornando as experiências formativas no campo do ensino potencializadoras do desenvolvimento profissional.

Diante de um cenário desafiador, a formação no LEEI foi uma iniciativa concreta de fortalecimento da categoria docente, sobretudo daquelas atuantes na Educação Infantil. Além dos aspectos teóricos, o curso promoveu encontros, escutas e partilhas que reafirmaram a coletividade no fazer pedagógico para fortalecer e inspirar a construção de um novo olhar a outras possibilidades. Consideramos que os espaços coletivos de formação potencializam o compartilhamento de ideias e práticas pedagógicas com as crianças, como complementam Longarezi e Alves (2009, p. 127):

A aprendizagem se dá por uma relação recíproca e mediadora entre sujeito-conteúdo e sujeito-sujeito. Daí a compreensão da importância da interação dos indivíduos entre si com seus saberes e dos mesmos com outros instrumentos e outras fontes de saberes.

Estamos em constante processo de formação, e as possibilidades tecidas neste trabalho de pesquisa foram constituídas a partir dos sentidos subjetivos construídos mediante as experiências obtidas no curso e na relação com as crianças. Os caminhos tecidos nessa trajetória formativa foram essenciais para continuarmos com o aprofundamento dos estudos de forma permanente, a fim de nos humanizarmos e tecermos ações pedagógicas sob a mesma perspectiva com as crianças.

Os dados analisados denotam que as possibilidades construídas ao longo da formação não se realizam de modo linear no cotidiano escolar, por serem atravessadas por contradições relativas a condições históricas e sociais da Educação Infantil pública. Aqui, a ampliação das experiências com a linguagem escrita depende não apenas da intencionalidade pedagógica, mas das condições materiais, culturais e formativas que sustentam o trabalho docente.

No contexto investigado, foi possível observar, ao longo da pesquisa, que todas as crianças participantes construíram conhecimentos diversificados relacionados à linguagem escrita, abrangendo tanto os aspectos estruturais da língua quanto as culturas do escrito. Ao acompanhar o percurso de desenvolvimento das crianças no decorrer da efetivação da proposta pedagógica ficou evidente a evolução dos alunos. No decorrer do ano letivo dos 15 alunos, pertencentes à turma, apenas um deles apresentava uma condição diferenciada de todos os demais com relação à apropriação da leitura e às produções artísticas. Conforme evidenciado nos dados apresentados neste estudo, Teodoro apropriou-se convencionalmente da linguagem

escrita, atuando com autonomia nas práticas de leitura e produção escrita desenvolvidas na escola.

Com o decorrer do trabalho e a partir das vivências oportunizadas no contexto escolar, constatamos que as demais crianças se apropriaram da linguagem escrita de forma dialógica, produzindo sentidos sobre os textos e livros literários explorados, participando da elaboração de produções textuais coletivas, refletindo acerca da organização dos diferentes gêneros do enunciado e construindo critérios para reconhecer suas aproximações, especificidades e funções sociais. Além disso, as crianças participaram de práticas que extrapolam o domínio da leitura e da escrita, favorecendo a ampliação de seus conhecimentos acerca das culturas do escrito e de seus múltiplos modos de circulação e significação na vida social.

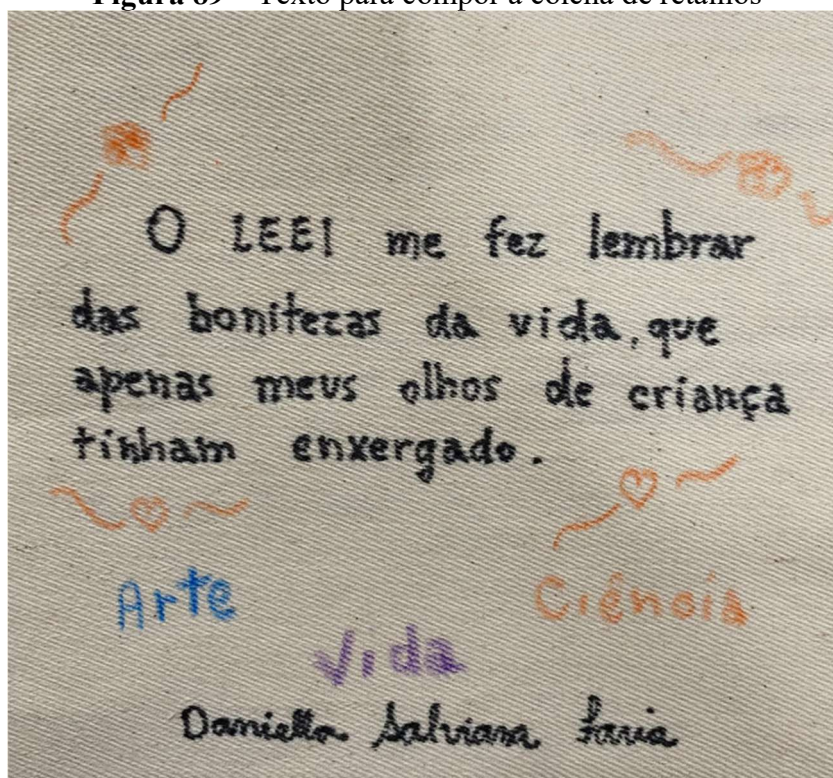
Assim, ao retomarmos a problemática que orientou esta pesquisa: analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, considerando as relações estabelecidas entre a formação vivenciada no LEEI, em 2024, e as condições concretas do trabalho docente, compreendemos que as possibilidades de apropriação da linguagem escrita são múltiplas, ainda que se configurem em meio às diversas determinações que atravessam a prática educativa.

Nesse sentido, defendemos que o programa de formação LEEI é uma política pública relevante à organização do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, sobretudo no tocante a uma formação literária. Os desafios que emergiram no percurso relevam dificuldades historicamente construídas nos espaços escolares, mas também são encontrados nas especificidades de cada instituição. Consideramos, ainda, que as experiências obtidas no curso podem fomentar a construção de práticas pedagógicas singulares com as crianças e ampliar as experiências com a literatura, a leitura e a escrita sob a perspectiva de uma educação humanizadora. Por fim, é preciso consolidar políticas públicas de formação continuada às professoras do referido nível de ensino, como o Pro-LEEI, para repensarmos e reconstruirmos o fazer pedagógico, com o aprofundamento e a continuidade das investigações na área.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

“As palavras são portas e janelas. Se debruçarmos e repararmos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancarmos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida”
(Queirós, 1999, p. 23)

Figura 89 – Texto para compor a colcha de retalhos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

As palavras de Queirós (1999), assim como o reencontro com a literatura, reverberaram em nossas vidas ao longo dos diversos encontros do curso LEEI em 2024. Nesse prisma, a construção do trabalho foi tecida a partir de várias leituras que, como afirma o referido autor, nos fazem compreender que “ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado” (*ibidem*, p. 23). Nesse percurso, viabilizamos verdadeiras viagens do pensamento e nos dedicamos ao exercício complexo, sensível e exigente da escrita.

Escrever, como nos lembra o autor, “é dividir-se” (Queirós, 1999, p. 23) e, nesse movimento de partilha, nos propusemos a compartilhar reflexões, narrar experiências obtidas e construídas com os outros (Bakhtin, 2016), bem como analisar os dados produzidos à luz das perspectivas teóricas que sustentam nossa prática. O desafio de se dividir e alinhar a trajetória percorrida na construção da pesquisa visou propiciar a vivência de viagens do pensamento para outros pesquisadores e estudiosos.

A Figura 89, que anuncia o início desta seção, é a fotografia do tecido que integrou uma colcha de retalhos construída a diversas mãos. A pergunta disparadora, proposta pela professora-formadora para provocar o registro no tecido, era: “O que o LEEI significou para você?”. Enquanto isso, o pequeno pedaço de tecido acolheu um pensamento imediato, profundo e verdadeiro: “O LEEI me fez lembrar das bonitezas da vida, que apenas meus olhos de criança tinham enxergado”.

Resgatamos o reconhecimento do olhar encantado que constitui a infância, aquele que nos convoca a ver o mundo com curiosidade, imaginação e atenção às delicadezas do cotidiano, bem como o encantamento com a literatura e o encontro inaugural com as palavras lidas e escritas. Com o passar do tempo, naturalmente, a vida se encarrega de ocupar os dias com inúmeros afazeres e apaga o tempo destinado à apreciação da literatura enquanto experiência estética e às belezas reveladas no cotidiano.

Inspiradas no encontro presencial do dia 11 de novembro de 2024, em que as paredes enalteciam trechos do livro “Os cinco sentidos” (Queirós, 1978), afirmamos que a experiência no LEEI daquele ano nos levou a reaprender a olhar, a sentir, a ouvir e a experimentar a docência com todos os sentidos para ressignificar e transformar o fazer pedagógico (Figura 90).

Figura 90 – Organização do espaço na sala de formação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A trajetória formativa do LEEI em 2024 estruturou o desenvolvimento desta tese. Nas reflexões compartilhadas emergiu a tríade arte, vida e ciência como síntese das experiências tecidas ao longo do curso, o que revelou o entrelaçamento entre sensibilidade, afetividade, coletividade, dentre outros aspectos que marcaram a formação docente.

Nesta pesquisa se sobressai a relação intrínseca entre linguagem e formação humana, além dos aspectos conceituais que nos auxiliaram no entendimento da humanização das crianças por meio da literatura e dos atos culturais de leitura e escrita. Por meio da cultura, as crianças constituem os modos de pensar, imaginar e criar sentidos e significados para o mundo que as cerca de fato. Como afirma Vigotski (2009a, p. 149), “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”; por conseguinte, os processos de desenvolvimento e aprendizagem, mediados pelos signos e instrumentos, estiveram presentes nas manifestações culturais, pois os seres humanos se encontram, se reconhecem e se constituem na cultura.

Diante dessa premissa, ressignificamos o papel da mediação docente nas ações pedagógicas com as crianças e reafirmamos a potência da literatura enquanto arte e experiência estética, ao mesmo tempo em que vislumbramos possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil sob o viés humanizador.

Esta pesquisa também revelou aspectos relevantes ao propor o trabalho com a literatura no cotidiano escolar, tais como: a escolha criteriosa dos livros literários, a valorização da bibliodiversidade, as diferentes possibilidades de práticas de leitura, a organização intencional dos espaços e tempos, a diferenciação entre contar e ler histórias, a escuta atenta aos interesses das crianças e a ampliação de suas experiências culturais. Destacamos que o movimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa reverberou ainda no coletivo docente, especialmente das colegas que atuam na Educação Infantil e nos profissionais que atuam na biblioteca escolar, uma vez que, demonstraram interesse em ampliar os olhares acerca do acervo literário, da seleção das obras, vislumbrando a garantia de todas as crianças ao acesso à livros literários de qualidade.

O trabalho com a leitura literária exige planejamento e intencionalidade. Há muitos desafios que atravessam o cotidiano escolar e, por diversas vezes, é necessário acolher os imprevistos que extrapolam a ideia inicial; por isso, devemos nos deslocar da posição de uma docente que busca controlar os corpos das crianças para assumir uma postura em que elas leem com o corpo e, nas experiências com a leitura, constroem novas formas de relacionar e vivenciar a literatura com respeito ao livro enquanto artefato cultural.

No decorrer do percurso investigativo, visamos responder às questões que nortearam e impulsionaram o desenvolvimento deste estudo. Ancoradas na trajetória formativa do curso LEEI em 2024, ao longo do trabalho apresentamos possibilidades, desafios, tensões e contradições que emergiram na constituição das práticas pedagógicas no cotidiano escolar com as crianças participantes do estudo.

Nesse viés, buscamos identificar as principais contribuições do programa de formação LEEI e suas nuances no trabalho com as crianças, bem como compreender os benefícios das práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do LEEI para ampliar as experiências delas com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Responder aos questionamentos suscitados no percurso trilhado nos últimos três anos requereu estudos, formação e reflexões. A escolha por realizar a pesquisa como professora-pesquisadora exigiu um olhar crítico e complexo para nossa práxis, em que direcionamos o olhar sobre as ações cotidianas com as crianças; logo, o LEEI foi um espaço seguro de coletivos que nos fortaleceu e levou à ressignificação das práticas docentes que reverberaram nas ações com a turma e ampliaram não apenas as propostas pedagógicas, mas o olhar para as infâncias, cultura, arte e literatura na formação humana.

Elaborado a partir do curso de formação, o plano de ação potencializou as experiências das crianças com a leitura e a escrita, na medida em que foram desenvolvidas em interação com elas, cuja participação foi ativa nas situações propostas, mobilizando diferentes gêneros do enunciado nos contextos vivenciados pelo grupo. Entretanto, ressaltamos, mais uma vez, que tanto o curso quanto este trabalho não se configuram como um manual de ações a serem reproduzidas, mas buscam fomentar a formação permanente e a construção de possibilidades pedagógicas que considerem a participação das crianças, bem como a singularidade de cada agrupamento e as especificidades das diversas realidades presentes em nosso país.

Diante do percurso investigativo, reafirmamos que a constituição das práticas pedagógicas com a leitura e a escrita na Educação Infantil não acontece de forma prescritiva ou linear, mas se produz nas condições concretas do cotidiano escolar, em um movimento dialético que articula formação docente, cultura, linguagem e participação ativa das crianças. Os dados analisados evidenciam que, quando ancoradas em um viés que compreende a linguagem como prática social e cultural, tais práticas se tornam experiências vivas, mediadas, significativas e potencializadoras do desenvolvimento humano. No entanto, tais possibilidades são atravessadas por contradições históricas, sociais e institucionais que tensionam a materialização e evidenciam os limites impostos por condições reais de trabalho na Educação Infantil em uma escola pública.

Nesse cenário, a formação continuada, a exemplo do programa de formação LEEI, é fundamental para a construção de práticas pedagógicas conscientes, críticas e intencionalmente organizadas, ao mesmo tempo em que não elimina, por si só, os desafios estruturais que permeiam o cotidiano escolar. Assim, a tese defendida neste trabalho sustenta que é na relação entre formação, prática e condições concretas que se abrem possibilidades para a construção de uma formação literária que reconheça as crianças como sujeitos ativos, produtores de cultura e participantes dos processos de leitura e escrita.

Ao longo das vivências no curso LEEI em 2024 e na construção deste trabalho, sublinhamos ainda o desejo e a necessidade iminente de aprofundar os estudos para ampliarmos as experiências significativas de leitura e escrita no cotidiano escolar. Ao tecermos as considerações finais, assumimos a certeza de que o processo formativo permanece em constante construção. Nessa trajetória formativa, emocionamo-nos, sensibilizamo-nos e vivenciamos experiências estéticas que nos transformaram profundamente, com possibilidades de transformação no campo da docência e as crianças. Enquanto cursista e pesquisadora, aprendemos com a professora-formadora e as cursistas que generosamente compartilharam saberes e experiências fundamentais à transformação das práticas pedagógicas (Figura 91).

Figura 91 – Cursistas com a colcha de retalho – encerramento do curso



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Saberes e conhecimentos foram costurados em uma colcha de retalhos que revelava as marcas em cada cursista. O LEEI de 2024 nos convidou a um reencontro com as infâncias, as

crianças que fomos e as culturas que nos constituíram, ao provocarmos reflexões fundamentais para o exercício da docência.

“Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação”. Com as palavras de Queirós (1999), almejamos que as palavras e frases ora tecidas possam fortalecer a relevância do LEEI e, especificamente, das políticas públicas de formação continuada às docentes que atuam na Educação Infantil. Que possamos olhar, sentir, cheirar, saborear e acolher com generosidade a arte e a literatura, bem como garantir os direitos das crianças de experimentar a leitura e a escrita nas infâncias.

Destarte, os caminhos construídos não se encerram nesta investigação, mas apontam a necessidade de continuar os estudos e fortalecer políticas públicas de formação docente que contribuam para a ampliação das experiências culturais das crianças e a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação humanizadora. Tomadas pelos sentidos que nos atravessaram na construção deste percurso, buscamos as palavras finais para encerrar este trabalho, ainda que tenhamos percepção da infinitude da trajetória formativa. Que esta pesquisa possa suscitar a procura por novos horizontes e estações no cotidiano escolar com as crianças!

REFERÊNCIAS

- A CASINHA da vovó. *In*: TODA MATÉRIA. **Parlendas do Folclore Brasileiro**. [s.l.], 2026. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/parlendas/>. Acesso em: 14 maio 2026.
- A MAIOR flor do mundo. Direção: Juan Pablo Etcheverry. Baseado no conto de José Saramago. [s.l.]: Produções Audiovisuais, 2007. 1 curta-metragem (10 min), son., color.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **A criança e a apropriação da cultura escrita**: uma possibilidade de alfabetização discursiva. 2019. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.922>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- AHLBERG, Allan; AHLBERG, Janet. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007. 32 p. Livro capa dura. ISBN: 978-85-740-6285-3.
- ALMEIDA, Lúcia Machado de. **O caso da borboleta Atíria**. São Paulo: Ática, 1975. (Coleção Vaga-Lume).
- ALVES, Rubem. **A menina e o pássaro encantado**. São Paulo: Loyola, 1985.
- AMARAL, Mariana Parreira Lara do; SÁ, Alessandra Latalisa de; BAPTISTA, Mônica Correia. Bebês como leitores: a entrada no mundo da linguagem. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 2, ed. esp., p. 52–66, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8372>. Acesso em: 22 jul. 2025.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. Leitura literária entre professoras e crianças. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: cadernos de textos: alfabetização, leitura e literatura. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. **Alfabetização humanizadora**: princípios e funções de caracteres. São Carlos: Pedro & João, 2024. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/01/EBOOK_Alfabetizacao-humanizadora.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.
- ARENA, Dagoberto Buim. **Em torno dos russos e de seus conceitos de linguagem**. São Carlos: Pedro & João, 2025.
- ARENA, Dagoberto Buim. A literatura como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; ARENA, Dagoberto Ruim (orgs.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- ARENA, Dagoberto Buim. Por uma alfabetização à margem esquerda: para abandonar o tripalium e abraçar a poiésis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s.l.], n. 14, p. 62–76,

2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021528>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/528>. Acesso em: 21 ago. 2025.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes; BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva; MARTINS NETO, Irando Alves. Onde ler em voz alta: preparando o ambiente mediador. *In*: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 2, p. 65–90.

AUERBACH, Patricia. **O lenço**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

BAEK, Heena. **Balas mágicas**. Tradução de Ara Cho. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

BAJARD, Elié. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Elié. Por um deslocamento do foco da alfabetização. *In*: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 2, p. 11–28.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016. 164 p.

BAPTISTA, Mônica Correia (coord.). **Subprojeto leitura e escrita na Educação Infantil**: o estado do conhecimento (1973–2013). Relatório final. Belo Horizonte, 2016. 28 p.

BAPTISTA, Mônica Correia; CORREIA, Ana Carolina Silva; MELO, Ana Cláudia Figueiredo. Infância, leitura e escrita: uma proposta de formação de professoras. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 249–263, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/rcssv12n1-014>. Disponível em: <https://revistacaribena.com/ojs/index.php/rcss/article/view/2606>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BAPTISTA, Mônica Correia; LÓPEZ, María Emilia; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. Bebetecas nas instituições de educação infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. **Educação em Foco**, [s.l.], v. 19, n. 29, p. 107–123, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24934/eeef.v19i29.1881>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/1881>. Acesso em: 18 set. 2025.

BAPTISTA, Mônica Correia; MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva. Curso Leitura e escrita na Educação Infantil – LEEI: uma proposta de formação de professoras da infância. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5., 2021, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Conbalf, 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1117/860. Acesso em: 21 ago. 2025.

BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Pereira do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. *In*: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (orgs.). **Leituras em Educação Infantil**: contribuições para a formação docente. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019. v. 1. Disponível em:

<https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/wp-content/uploads/sites/117/2021/07/2019-MORO-Catarina-VIEIRA-Daniele-Marques.-Leituras-em-Educacao-Infantil-contribuicoes-para-a-formacao-docente..pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010. p. 1–12.

BAPTISTA, Mônica Correia. Leitura e escrita na primeira infância: diálogos sobre políticas públicas, pesquisa e formação docente. **Educação e Políticas em Debate**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 956–969, maio/ago. 2021. ISSN: 2238-8346.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BELMIRO, Celia Abicalil; MACHADO, Maria Zélia Versiani; BAPTISTA, Mônica Correia. Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. **Perspectiva**, [s.l.], v. 33, n. 1, p. 97–118, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p97>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p97>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BODENMÜLLER, Celina; ANELLI, Luiz. **ABCdinos**. Ilustrações de Graziella Mattar. São Paulo: Callis, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRAGA, Jussara. **Pirata de palavras**. São Paulo: Paulinas, 2013.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 6 maio 2026.

BRASIL. Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jun. 2023 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 6 maio 2026.

BRASIL. Lei n. 12.796, de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo -Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 mar. 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 6 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content. Acesso em: 19 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 85, de 31 de janeiro de 2025. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – Pro-LEEI. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 26, 4 fev. 2025.

BRASIL. Portaria n. 694, de 23 de setembro de 2022. Altera a Portaria n. 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2022. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 129, p. 22–23, 5 jul. 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 set. 2013. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-959-de-27-de-setembro-de-2013-31064140>. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016b. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**: caderno de orientação para formadoras – LEEI. Brasília: MEC/SEB, 2024. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil**: caderno de orientação para formadoras - Pró-LEEI [livro eletrônico]. 1. ed. Brasília, DF: Ed. dos Autores, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei/arquivos/CadernodeOrientaoTertliaseOficinasv2.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 7 maio 2026.

BRENMAN, Ilan. **Telefone sem fio**. Ilustrações de Renato Moriconi. São Paulo: Ática, 2011.

BRIÃO, Eliane Costa. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996–2017)**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

CAMPOS, Cleide de Araújo; CARNEIRO, Ana Paula; SOUZA, Renata Junqueira de. Ler e contar histórias na primeira infância: estratégias de leitura em foco. **Leitura & Literatura em Revista**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/llr/article/view/8804>. Acesso em: 2 out. 2025.

CARRASCOZA, João Anzanello. **O volume do silêncio**. 1. ed. São Paulo: Tordesilhas, 2022.

CARVALHO, Beatriz; BUENO, Renata. **Misturichos**. São Paulo: Peirópolis, 2018.

CASTANHA, Marilda. **Mil e uma estrelas**. São Paulo: Callis, 2011.

CASTRO, Estela Souza de; LOPES, Júlia da Fonseca; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI (2013–2023): uma análise em três tempos. **Olhares & Trilhas**, [s.l.], v. 27, n. 1, p. 1–23, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2025v27.n.1.74047>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/74047>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CASTRO, Lúcia Rabello de. A pesquisa com crianças: trajetórias, desafios e possibilidades. *In*: CASTRO, Lúcia Rabello de (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 25–40.

CERON, Daniela Silvério. **Bibliodiversidade literária na primeira infância**: reflexões sobre a relação de obras aprovadas para o Projeto Minha Biblioteca CEI/EMEI da rede pública de São Paulo. 2024. 145 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/41365>. Acesso em: 12 maio 2026.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. Tradução de Juliana Chieragato Pedro. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2014.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COOKE, Trish. **Tanto, tanto!**. Ilustrações de Helen Oxenbury. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Ática, 2005.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB,

2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 5). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_5.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

CORSINO, Patrícia; CAMASMIE, Vanessa Abreu; QUEIROZ, Hélien. Literatura e educação: escavando conceitos. In: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros (org.). **Práticas de leitura: um mosaico de experiências em diferentes países**. Curitiba: CRV, 2022. p. 33-62.

COUTO, Mia. **Tradutor de chuvas**. Alfragide: Caminho, 2011.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? E outras interinvenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

CUTBILL, Andy. **A vaca que botou um ovo**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

DE LESTRADE, Agnès. **A grande fábrica de palavras**. Ilustrações de Valeria Docampo. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa**. Ilustrações de Pat Ludlow. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

EMCANTAR. A roda. Composição de Marco Aurélio Querubim. In: EMCANTAR. **Escutatória**. Uberlândia: Cia. Cultural Emcantar, 2012. 1 videodisco/CD, faixa 1.

EMCANTAR. Roda da Carambola. In: EMCANTAR. **Parangolé**. Uberlândia: Cia Cultural Emcantar, 2009. 1 CD, faixa 2.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

EMICIDA. **E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

FARIA, Daniella Salviana. **A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças – Uberlândia**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2018.544>. Acesso em: 7 maio 2025.

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças: brincadeiras na Educação Infantil**. 2020. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.462>. Acesso em: 7 maio 2025.

FERNANDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica da mulher, da corporeidade e da aprendizagem**. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FERREIRA, Livia Andrade. Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil: percepções sobre sua implementação em âmbito nacional. In: SILVA, Fernanda Duarte Araújo (org.). **Atos culturais de ler e escrever: diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a alfabetização humanizadora**. São Carlos: Pedro & João, 2026. p. 155–172.

FILINTO, Tatiana. **A menor ilha do mundo**. São Paulo: Peirópolis, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no Ensino Fundamental**. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

FOX, Mem; VIVAS, Julie. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. **Discursos em mosaico: formação literária, espaços de leitura e alfabetização nas políticas públicas e em contextos da prática**. Rio de Janeiro, 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto para pequenos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

FRANCO, Blandina. **Ernesto**. Ilustrações de José Carlos Lollo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016. 40 p. ISBN: 978-8574066998.

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **A raiva**. São Paulo: Pequena Zahar, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de la autonomía**. México: Siglo XXI, 1997.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24057/17026>. Acesso em: 27 jun. 2024.

FREITAS, Tino. **Quem quer brincar comigo?** São Paulo: Elementar, 2010.

FURNARI, Eva. **Assim assado**. São Paulo: Moderna, 1991.

FURNARI, Eva. **Você troca?** São Paulo: Moderna, 1994.

FURNARI, Eva. **Não confunda**. São Paulo: Moderna, 2011.

FURNARI, Eva. **Adivinhe se puder**. São Paulo: Moderna, 2012.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 3). Disponível em: <http://www.projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 11 fev. 2025.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. *In*: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e prática de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1, p. 11–38.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 3). Disponível em: <http://www.projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 14 out. 2025.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Desenvolvimento cultural da criança. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 2). Disponível em: <http://www.projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

GRAUE, Mary Elizabeth; WALSH, Daniel. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRIBEL, Christiane. **Não vou dormir**. Ilustrações de Orlando. Rio de Janeiro: Salamandra, 2004.

GUIMARÃES, Núbia Silvia. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na Educação Infantil**. 2017. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1632814>. Acesso em: 18 mar. 2025.

HOOKE, bell. **Meu crespo é de rainha**. Ilustrações de Chris Raschka; tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

JEFFERS, Oliver. **Aqui estamos nós: notas sobre como viver no planeta Terra**. Tradução de Rui Lopes. São Paulo: Salamandra, 2018.

JUNQUEIRA, Sonia. **Poesia na varanda**. São Paulo: Autêntica, 2005.

KING, Stephen Michael. **O homem que amava caixas**. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

KLASSEN, Jon. **Quero meu chapéu de volta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

KOHLE, Erika Christina; LIMA, Vanilda Gonçalves de. A literatura infantil no percurso formativo docente para a formação de bebês e de crianças no curso LEEI – 2024. *In*: SILVA,

Fernanda Duarte Araújo (org.). **Atos culturais de ler e escrever: diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a alfabetização humanizadora**. São Carlos: Pedro & João, 2026. p. 173–200.

LARA, Juliana Siqueira de; SILVA, Renata Tavares da; MORAES, Julia Oliveira; PAGE, Júlia Ovidio; ANDRADE, Rafi Nobrega; CASTRO, Lucia Rabello de. Entre telas e teclas: pesquisa-intervenção com crianças e adolescentes na pandemia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 42, n. 118, p. 232-247, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kQDXsWjYkMJfj6cCp9rt8Nx/?lang=pt>. Acesso em: 7 maio 2025.

LEE, Suzy. **Sombra**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119–142.

LIMA, Elvira Aparecida de; RIBEIRO, Ana Elisa Martins; VALIENGO, Adriana. Criança, infância e teoria histórico-cultural: convite à reflexão. **Teoria e Prática da Educação**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 67–77, 2012.

LIMA, Graça. **Abaré**. São Paulo: DCL, 2009.

LIMA, Graça. **Cadê?** São Paulo: DCL, 2008.

LONGAREZI, Andréa Maturano; ALVES, Tamarisa de Camargo. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 125–132, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MQtR44CcJmpn9sjTqWNhMLf/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2026.

LONGAREZI, Andréa Maturano; ARAÚJO, Elaine Sampaio; FERREIRA, Silvia Aparecida. A psicologia histórico-cultural na formação do profissional docente. **Série-Estudos**, [s.l.], n. 23, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/262>. Acesso em: 25 jul. 2024.

LÓPEZ, Andrés; BRANCO, Carla. **Croco**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: JM; Cultura Acadêmica, 2010. p. 169–180.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011. Acesso em: 12 maio 2026.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações sobre a educação de 0 a 3 anos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 121-137, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 12 maio 2026.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira (org.). **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Enfoque histórico-cultural e suas implicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 10 anos. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL EM QUESTÃO, 1., 2006, Santo André. **Anais eletrônicos...** Santo André, 2006, p. 89–102. Disponível em: <https://sites.usp.br/gepespp-ledep/wp-content/uploads/sites/662/2022/05/ANAIS-CONFERENCIA-INTERNACIONAL-ENFOQUE-HISTORICO-CULTURAL.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Política**, [s.l.], v. 10, n. 20, p. 329–343, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011. Acesso em: 12 jun. 2024.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83–104, jun. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732007000100005. Acesso em: 14 jun. 2024.

MILLER, Stela. Alfabetização como um processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita de enunciados. In: SILVA, Fernanda Duarte Araújo (org.). **Atos culturais de ler e escrever: diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a alfabetização humanizadora**. São Carlos: Pedro & João, 2026. p. 201–218.

MORAES, Odilon. **Pedro e a lua**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MORICONI, Renato. **Uma planta muito faminta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**: versão infantil. São Paulo: Callis, 2006.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

NEVES, André. **Tom**. Porto Alegre: Projeto, 2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia; COELHO, Rita de Cássia Freitas; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Ângela. **Curso de formação continuada sobre leitura e escrita na Educação Infantil**: orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Coordenação-Geral de Educação Infantil/SEB/MEC, 2015. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/outros/Leitura-e-Escrita-na-EI_Orientacoes-para-elaboracao-dos-cadernos.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: contribuições para uma política de formação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s.l.], n. 19, p. 1–16, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.47249/rba2023723>. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/723>. Acesso em: 18 jun. 2024.

NÚÑEZ PEREIRA, Cristina; VALCÁRCEL, Rafael. **Emocionário**: dicionário de emoções. São Paulo: Planeta, 2013.

OLIVEIRA, Márcia Mariana Santos de. **Leitura literária na Educação Infantil**: entre saberes e práticas. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

OLIVEIRA, Sonia Borges Cardoso de; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisa-intervenção: Nas malhas do desconhecido - uma experiência de transicionalidade no espaço escolar.

Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 451–470, 2009. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000200013.

Acesso em: 12 maio 2026.

OLIVEIRA, Yolanda Dantas de. A docência na Educação Infantil e o espaço para o brincar. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 219–233, 2012. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/697>. Acesso em: 19 jan. 2026.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PAIVA, Aparecida. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Bruna (orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 7). Disponível em:

https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_7.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 43-62. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 7).

PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 23–24.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Os cinco sentidos**. Belo Horizonte: Miguilim, 1978.

REYES, Yolanda. A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 4). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_4.pdf. Acesso em: 12 maio 2026.

RIBEIRO, Nye; SILVA, Conceil Corrêa da. **A colcha de retalhos**. Belo Horizonte: RHJ, 2002.

RICHTER, Sandra. Docência e formação cultural. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15–54. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 1). Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_1.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

ROCHA, Ruth. **A escolinha do mar**. São Paulo: Salamandra, 1993.

ROCHA, Ruth. **A primavera da lagarta**. São Paulo: Salamandra, 1986.

ROCHA, Ruth. **Bom dia todas as cores**. São Paulo: Salamandra, 1984.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo**. São Paulo: José Olympio, 1976.

ROCHA, Ruth. **Mil pássaros pelo céu**. São Paulo: Salamandra, 1989.

ROCHA, Ruth. **O trenzinho do Nicolau**. São Paulo: Salamandra, 2009.

ROCHA, Ruth. **Palavras, muitas palavras**. São Paulo: José Olympio, 1976.

ROCHA, Ruth. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Salamandra, 1990.

ROCHA, Ruth. **Uma história com mil macacos**. São Paulo: Salamandra, 1980.

ROSENTHAL, Amy Krouse; LICHTENHELD, Tom. **Pato! Coelho!** São Paulo: Brinque-Book, 2012.

ROTH, Otávio. **Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz**. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

RUMFORD, James. **Chuva de manga**. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

SÁ, Alessandra Latalisa de. **Os desafios e possibilidades formativas do curso leitura e escrita na Educação Infantil: relatório final residência pós-doutoral**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2023. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/publicacoes/os%20desafios%20e%20possibilidades%20formativas%20do%20curso%20leei.pdf>. Acesso em: 12 maio 2026.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, Marília, v. 6, n. 12, p. 1–16, dez. 2014.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. Ilustrações de Lane Smith. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SCOTT, Jordan. **Eu falo como um rio**. Ilustrações de Sydney Smith. Tradução de Julia Bussius. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021.

SERELEPE. Coqueiro balançou. *In*: SERELEPE. **Brinquedorias**. [s.l.: s.n.], 2020. 1 vídeo (1 min 51 s). Publicado pelo canal Serelepe. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_fVrtkDSYrQ. Acesso em: 14 mai. 2026. [1, 2, 3, 4, 5]

SILVA, Juliana; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p.79-101.

SILVA, Fernanda Duarte Araújo; SIGNORELLI, Glaucia. Entrevista – Leitura e escrita na primeira infância: diálogos sobre políticas públicas, pesquisa e formação docente – Profa. Dra. Mônica Correia Baptista. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 515–528, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62532>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62532>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa**. Tradução de Fernando Sabino. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017. 64 p.

SIMÕES, Cyntia Graziella Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe: Revista de la Red de Universidades Lectoras**, São Paulo, n. 13, p. 1–15, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3e0c164a-a0bc-4285-9096-1d2cd00a8dd4/content>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Ana Maria; ROCHA, Elizabeth Maria. Leitura literária na educação infantil: práticas em movimento. *In*: MACHADO, Ana Maria; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Educação infantil: experiências e pesquisas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 81–96.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia Librandi. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 79–118. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 3). Disponível em: <http://projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Questões de desenvolvimento humano e aprendizagem. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise

Trento Rebello; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 77–94.

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

SOUSA, Walêska Dayse Dias de; LONGAREZI, Andrea Maturano. Imitação-criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educativa**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 443–462, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0011>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10308>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SOUZA, Renata Junqueira de; BRANDÃO, Claudia Leite. Livro de figura na alfabetização: um encontro entre olhar, linguagem e sentido. In: SILVA, Fernanda Duarte Araújo (org.). **Atos culturais de ler e escrever: diálogos sobre a literatura, o ProLEEI e a alfabetização humanizadora**. São Carlos: Pedro & João, 2026. p. 94–114. ISBN: 978-65-265-2671-2.

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS NETO, Irando Alves; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Caminhos para o ensino da leitura literária na Educação Infantil. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2016a. v. 2, p. 195–216.

SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **FronteiraZ: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Literatura e Crítica Literária**, São Paulo, n. 17, p. 43–59, 2016b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteraz/article/view/28941>. Acesso em: 13 fev. 2025.

SOUZA, Solange Jobim. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 2). Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 11–42. Disponível em: <http://projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

TARBETT, Debbie. **Eram dez lagartas....** São Paulo: Ciranda Cultural, 2012. 22 p. ISBN: 978-8538005704

TOKITAKA, Janaina. **Pedro vira porco-espinho**. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.

TOKITAKA, Janaína. **Tem um monstro no meu jardim**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

TULLET, Hervé. **Aperte aqui**. São Paulo: Ática, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Belo Horizonte: FaE/UFGM, [s.d.]. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Escola de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Educacionais: Educação Infantil**. Uberlândia: UFU/Eseba, 2020. Disponível

em: https://eseba.ufu.br/system/files/conteudo/novo_pce_2020_2021.pdf. Acesso em: 12 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Escola de Educação Básica. **Projeto Político-Pedagógico**: 2018-2019. Uberlândia: UFU; Eseba, 2019. Disponível em: https://www.eseba.ufu.br/system/files/conteudo/eseba_projeto_politico_pedagogico_2019-12-12_2.pdf. Acesso em: 12 maio 2026.

VASCO, Irene; PALOMINO, Juan. **Letras de carvão**. São Paulo: Gaivota, 2021.

VASCONCELOS, José Mauro de. **Meu pé de laranja-lima**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

VIDA Maria. Direção: Márcio Ramos. Roteiro: Márcio Ramos. Produção: Márcio Ramos. [s.l.: s.n.], 2006. 1 videodisco (9 min).

VITÓRIA, Jair. **Zezinho, o dono da porquinha preta**. São Paulo: Ática, 1981. (Coleção Vaga-Lume).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: PRESTES, z.; TUNES, E. (org.) **7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p. 73-92.

VILELA, Bia. **Era uma vez um gato xadrez...** São Paulo: Peirópolis, 2016.

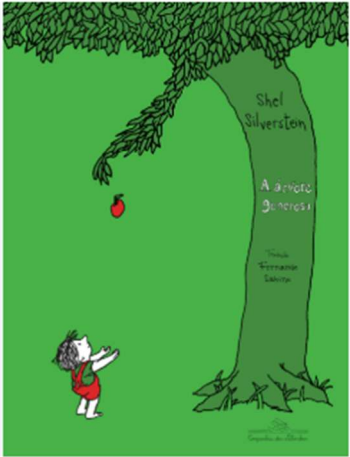
VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019. 400 p.

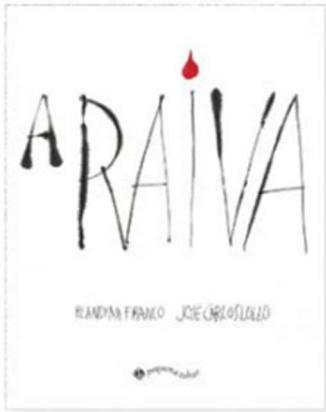
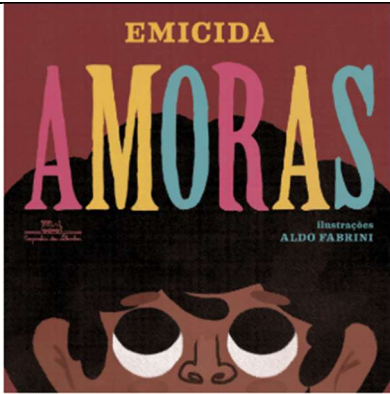
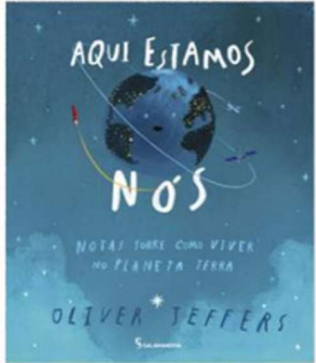
VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: 34, 2017.

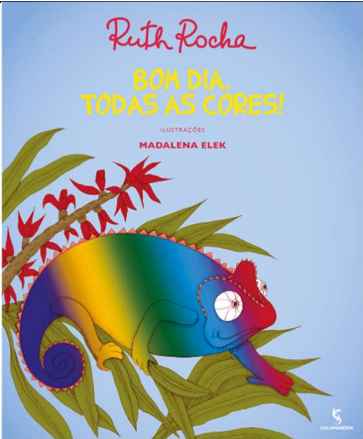
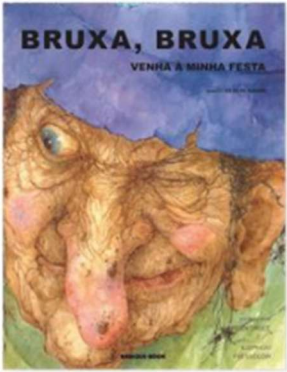
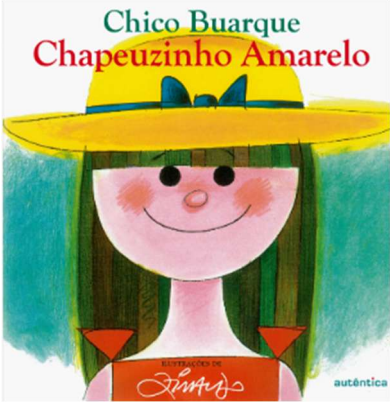
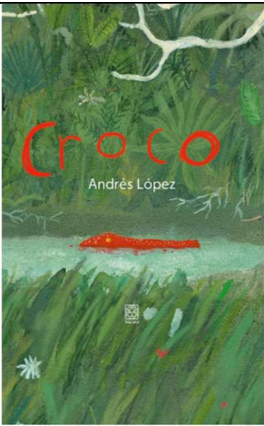
WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. Ilustrações de Don Wood. São Paulo: Ática, 1996.

APÊNDICES

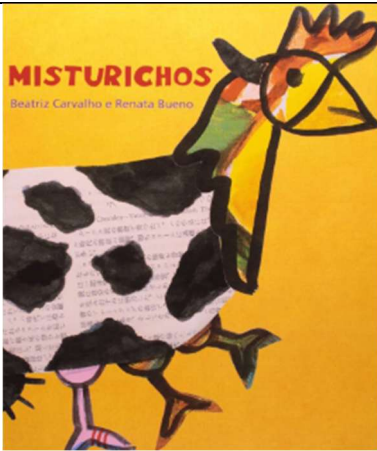
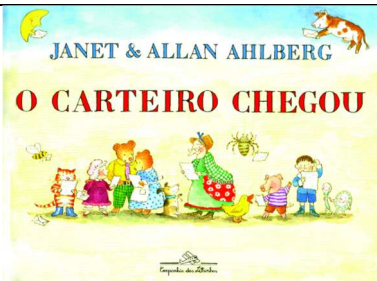
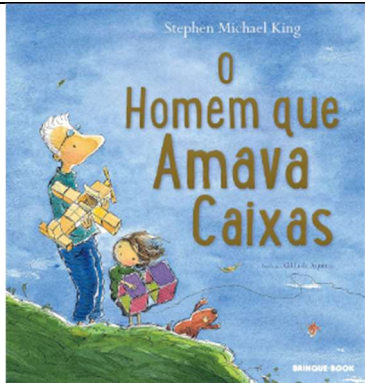
APÊNDICE A - Lista de livros utilizados nas mediações literárias

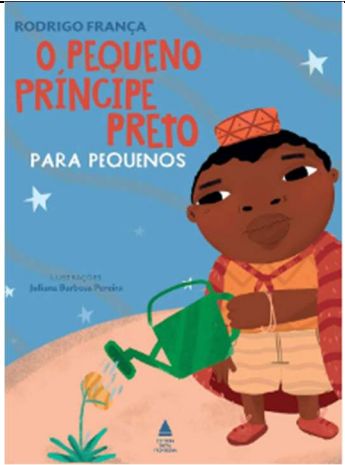
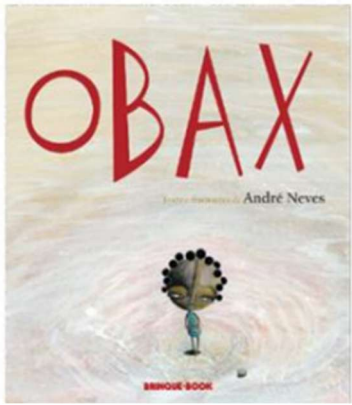
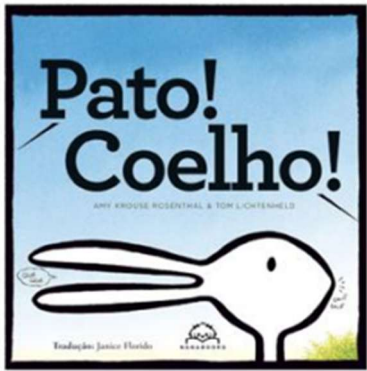
Título do livro	Autor (a)/ano de publicação	Capa do livro
A árvore generosa	Shel Silverstein (2017)	
A colcha de retalhos	Nye Ribeiro e Conceil Corrêa da Silva (2002)	
A grande fábrica de palavras	Agnès de Lestrade (2009)	
A menor ilha do mundo	Tatiana Filinto (2020)	

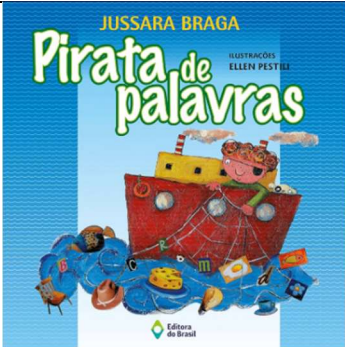
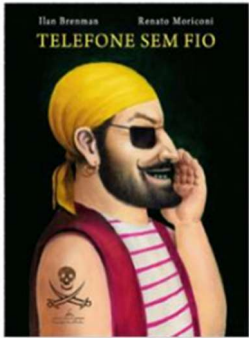
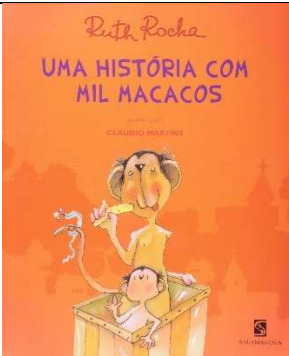
A raiva	Blandina Franco e José Carlos Lollo (2015)	
A verdadeira história dos três porquinhos	Jon Scieszka (1989)	
Amoras	Emicida (2018)	
Aqui estamos nós	Oliver Jeffers (2017)	

Bom dia todas as cores	Ruth Rocha (1984)	
Bruxa, bruxa, venha à minha festa	Arden Druce (2002)	
Chapeuzinho amarelo	Chico Buarque (1979)	
Croco	Andrés López e Carla Branco (2015)	

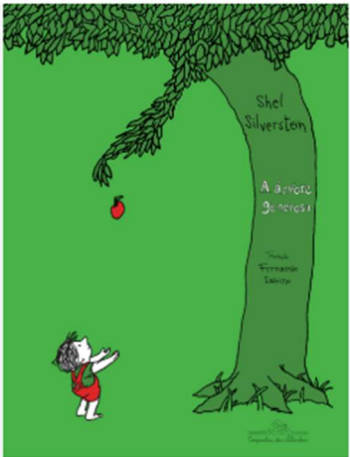
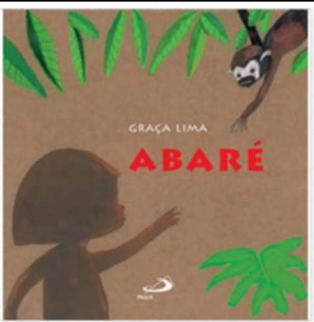
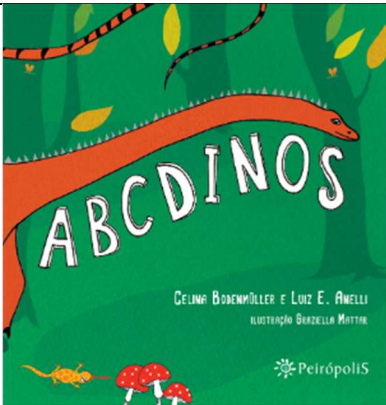
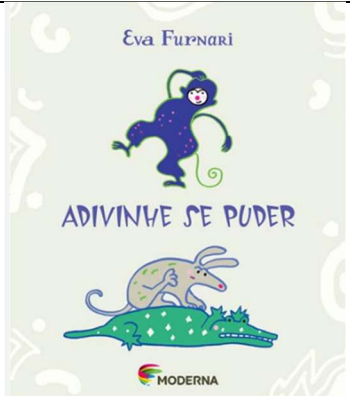
Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz	Otávio Roth (1987)	
E foi assim que eu e a Escuridão ficamos amigas	Emicida (2023)	
Era uma vez um gato xadrez...	Bia Vilela (2016)	
Letras de carvão	Irene Vasco e Juan Palomino (2021)	

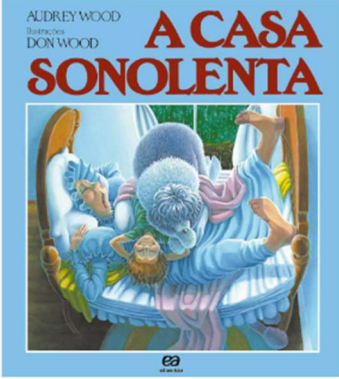
Marcelo, marmelo, martelo	Ruth Rocha (1976)	
Misturichos	Beatriz Carvalho e Renata Bueno (2018)	
O carteiro chegou	Janet e Allan Ahlberg (1986)	
O homem que amava caixas	Stephen Michael King (1996)	

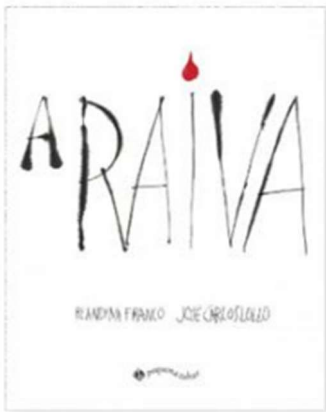
O pequeno príncipe preto para pequenos	Rodrigo França (2022)	
O trenzinho do Nicolau	Ruth Rocha (2009)	
Obax	André Neves (2010)	
Pato! Coelho!	Amy Krouse Rosenthal (2009)	

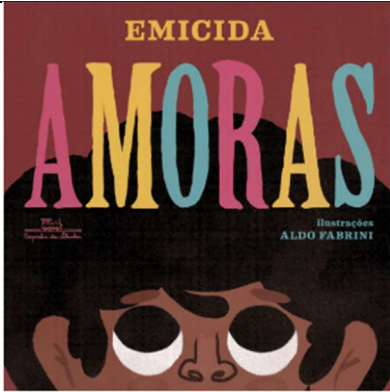
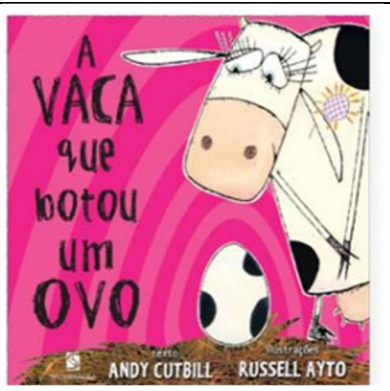
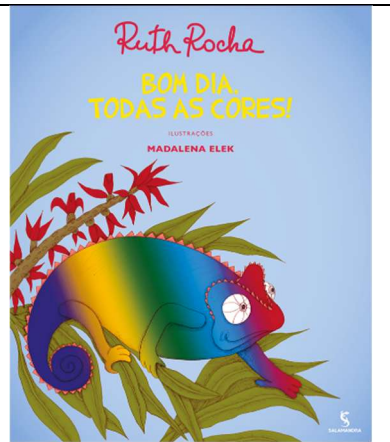
Pirata de palavras	Jussara Braga (2013)	
Telefone sem fio	Ilan Brenman (2011)	
Uma história com mil macacos	Ruth Rocha (1980)	
Você troca?	Eva Furnari (1994)	

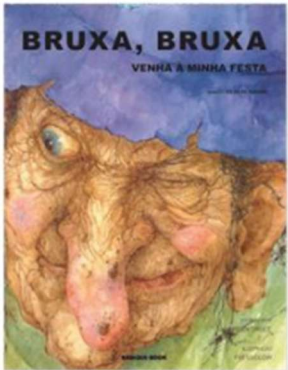
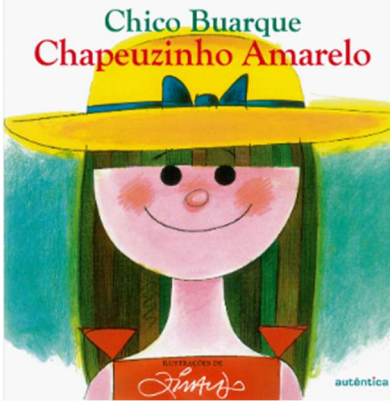
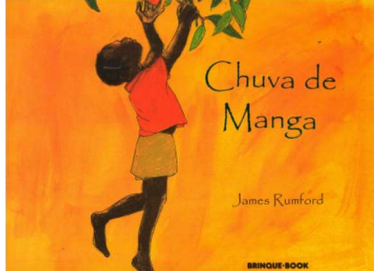
APÊNDICE B - Lista de livros disponibilizados para empréstimo na biblioteca

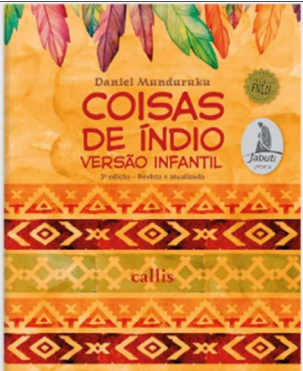
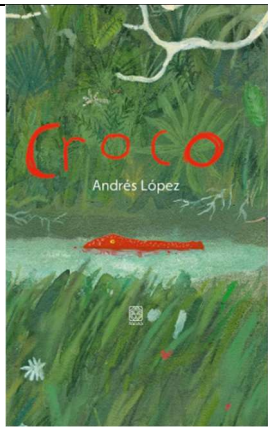
Título do livro	Autor (a)/ano de publicação	Capa do livro
A árvore generosa	Shel Silverstein (2017)	
Abaré	Graça Lima (2009)	
ABCdinos	Celina Bodenmüller e Luiz E. Anelli, com ilustrações de Graziella Mattar (2015)	
Adivinhe se puder	Eva Furnari (2012)	

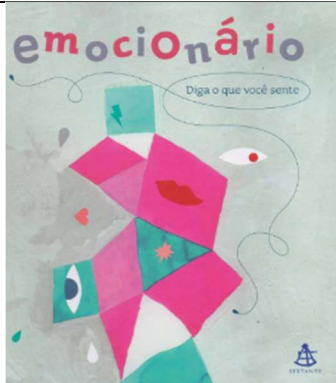
A casa sonolenta	Audrey Wood (1984)	
A colcha de retalhos	Nye Ribeiro e Conceil Corrêa da Silva (2002)	
A escolinha do mar	Ruth Rocha (1993)	
A grande fábrica de palavras	Agnès de Lestrade (2009)	

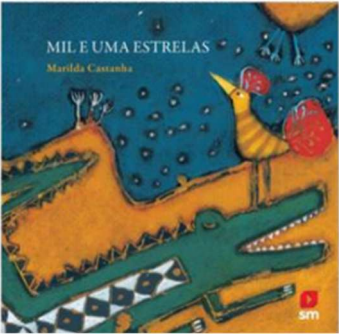
A menor ilha do mundo	Tatiana Filinto (2020)	
A primavera da lagarta	Ruth Rocha (1986)	
Aperte aqui	Hervé Tullet (2010)	
A raiva	Blandina Franco e José Carlos Lollo (2015)	
A verdadeira história dos três porquinhos	Jon Scieszka (1989)	

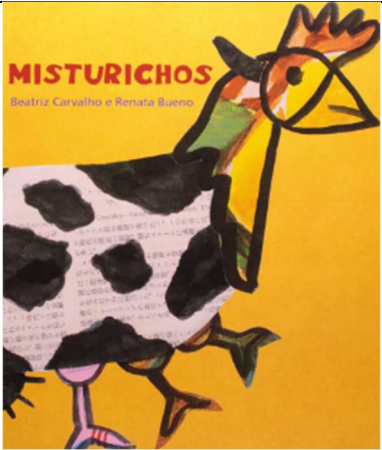
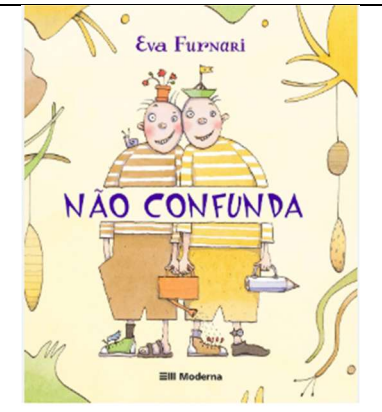
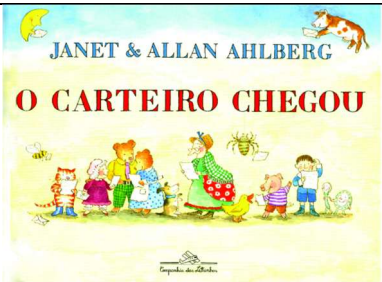
Amoras	Emicida (2018)	
Aqui estamos nós	Oliver Jeffers (2017)	
A vaca que botou um ovo	Andy Cutbill (2008)	
Bom dia, todas as cores!	Ruth Rocha (1984)	

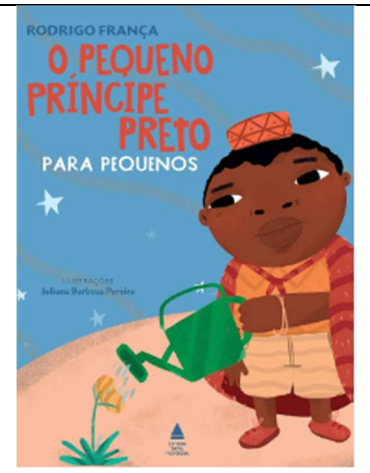
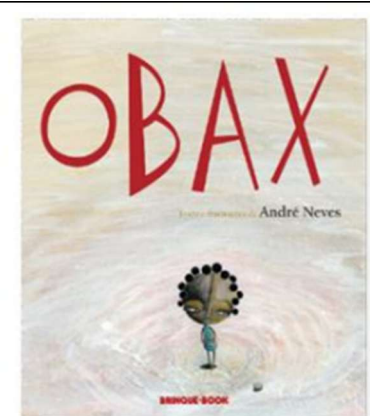
Bruxa, bruxa, venha à minha festa	Arden Druce (2002)	
Cadê?	Graça Lima (2008)	
Chapeuzinho amarelo	Chico Buarque (1979)	
Chuva de manga	James Rumford (1998)	

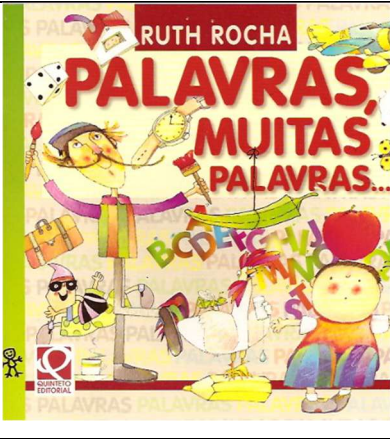
Coisas de índio – versão infantil	Daniel Munduruku (2006)	
Croco	Andrés López e Carla Branco (2015)	
Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz	Otávio Roth (1987)	
E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas	Emicida (2023)	

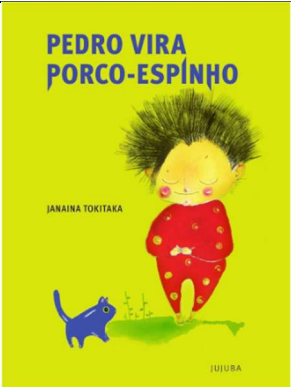
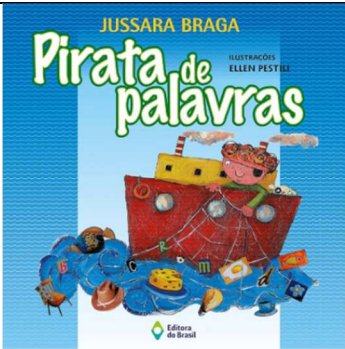
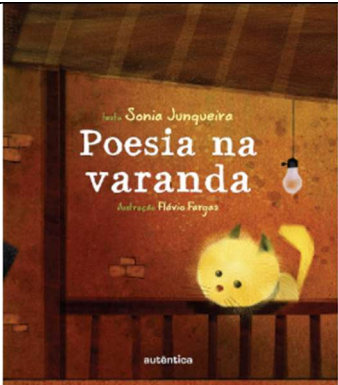
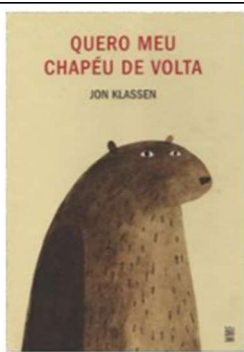
Emocionário – dicionário de emoções	Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel (2013)	
Era uma vez um gato xadrez...	Bia Vilela (2016)	
Guilherme Augusto Araújo Fernandes	Mem Fox e Julie Vivas (1984)	
Letras de carvão	Irene Vasco e Juan Palomino (2021)	

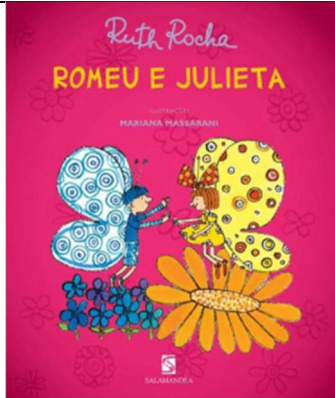
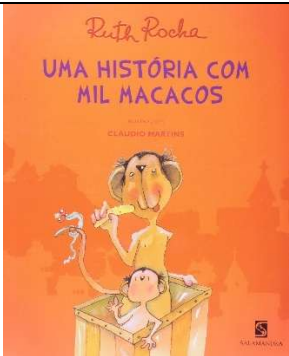
Marcelo, marmelo, martelo	Ruth Rocha (1976)	
Meu crespo é de rainha	Bell Hooks (2018)	
Mil e uma estrelas	Marilda Castanha (2011)	
Mil pássaros pelo céu	Ruth Rocha (1989)	

Misturichos	Beatriz Carvalho e Renata Bueno (2018)	
Não confunda	Eva Furnari (2011)	
Não é uma caixa	Antoinette Portis (2006)	
O carteiro chegou	Janet e Allan Ahlberg (1986)	

O homem que amava caixas	Stephen Michael King (1996)	
O pequeno príncipe preto para pequenos	Rodrigo França (2022)	
O trenzinho do Nicolau	Ruth Rocha (2009)	
Obax	André Neves (2010)	

O lenço	Patricia Auerbach (2010)	
Palavras, muitas palavras	Ruth Rocha (1976)	
Pato! Coelho!	Amy Krouse Rosenthal (2009)	
Pedro e a lua	Odilon Moraes (2004)	

Pedro vira porco- espinho	Janaina Tokitaka (2014)	
Pirata de palavras	Jussara Braga (2013)	
Poesia na varanda	Sonia Junqueira (2005)	
Quem quer brincar comigo?	Tino Freitas (2010)	
Quero meu chapéu de volta	Jon Klassen (2011)	

Romeu e Julieta	Ruth Rocha (1990)	
Telefone sem fio	Ilan Brenman (2011)	
Uma história com mil macacos	Ruth Rocha (1980)	
Uma planta muito faminta	Renato Moriconi (2021)	

Você troca?	Eva Furnari (1994)	 The book cover features a light green background with a yellow border. At the top, the author's name 'Eva FURNARI' is written in a simple font. Below it is a drawing of a small, round, purple creature with large, translucent wings and a single eye. The title 'VOCÊ TROCA?' is printed in large, bold, black capital letters. At the bottom, there is a drawing of a green, elongated, worm-like creature with a single eye and a small tuft of green hair. The publisher's logo 'PODEIMOS' is visible in the bottom right corner.
---------------------------	---------------------------	---

ANEXOS

ANEXO 1: TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para a participação de um menor como sujeito de pesquisa)

Considerando a sua condição de responsável legal pelo indivíduo com idade inferior a 18 anos, ou seja, pelo participante da pesquisa, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada “*Possibilidades e desafios na implementação de práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do Curso De Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil/LEEI no Âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.*”, sob a responsabilidade dos(as) pesquisadores(as) Daniella Salviana Faria e Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva.

Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender como a implementação de ações pedagógicas desenvolvidas a partir da formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) no âmbito do Compromisso Criança Alfabetizada intervém no processo de experiências com a leitura e a escrita de estudantes matriculados no 2º período da Educação Infantil. O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pelo pesquisador Daniella Salviana Faria, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, anterior ao início da pesquisa.

Antes de concordar que o indivíduo com idade inferior a 18 anos sob sua responsabilidade participe da pesquisa, você pode entrar em contato com os(as) pesquisadores(as), em tempo real, para discutir as informações do estudo. Este processo poderá ser realizado através do contato via e-mail através do endereço eletrônico: daniella.faria@ufu.br, nos horários de 08h00 às 12h00.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se a pessoa sob sua responsabilidade participará ou não da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na participação da pessoa sob sua responsabilidade, ela irá vivenciar experiências com a literatura, bem como participar de propostas pedagógicas envolvendo a leitura e a escrita no cotidiano escolar da instituição em que está inserida. Neste processo, serão registradas as interações da criança com a literatura, leitura e escrita por meio de áudio, vídeos, fotografias e escrita. A intervenção já faz parte das atividades pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar da turma e a não participação na pesquisa não implicará nenhuma desvantagem para o

estudante, que receberá a mesma atenção das demais crianças, apenas não tendo seus dados coletados.

A pessoa sob sua responsabilidade tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal.

Nem o participante nem você terão nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Nós, pesquisadores, atenderemos as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. As gravações originais serão mantidas mesmo depois de transcritas, sendo tomadas as medidas possíveis e cabíveis para a manutenção do sigilo por tempo indeterminado.

É compromisso do(a) pesquisador(a) responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade e a identidade do participante serão preservadas. Para isso, serão utilizados nomes fictícios e instrumentos que inviabilizem a identificação dos rostos através das fotografias.

Os riscos consistem na possibilidade de identificação dos participantes. Nesse sentido, serão tomadas todas as medidas necessárias para minimizar esse risco, como a criação de nomes fictícios para fins de redação da tese, não citar características pessoais, não divulgar áudio e/ou imagens das gravações, apagando os mesmos após a análise dos dados.

No que se refere aos benefícios da pesquisa, consideramos que o tema possui uma relevância social, científica, política e pessoal, pois pode contribuir para suscitar discussões acerca de propostas metodológicas em uma perspectiva discursiva e humanizadora, capaz de potencializar as possibilidades de aprendizagens da leitura e da escrita de crianças pequenas, bem como, ampliar e divulgar os resultados da pesquisa em outras redes de ensino, viabilizando o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Você e a pessoa sob sua responsabilidade são livres para retirar o consentimento/assentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, vocês também são livres para solicitar a retirada dos dados do participante da pesquisa. Será necessário a solicitação do acesso ao documento Termo de Retirada de Consentimento e Dados da Pesquisa por meio de e-mail ou contato telefônico do(da) pesquisador(a) disponíveis neste documento. A resposta do(da)

pesquisador(a) para confirmar a ciência da solicitação será enviado por e-mail para o responsável do participante desistente, bem como as informações para realização do encontro presencial em que o documento será assinado. Logo, o termo será disponibilizado presencialmente para realização de sua assinatura, e sua cópia, mediante o encontro presencial, de acordo com a disponibilidade do(da) responsável(a) desistente no locus escolar.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos(as) pesquisadores(as).

Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Fernanda Duarte Araújo Silva, através do telefone (34) 3291-8309, vinculada à Universidade Federal de Uberlândia, localizada no endereço Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131; ou pelo *e-mail* **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 12 de setembro de 2024

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu concordo que a pessoa sob minha responsabilidade participe do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) responsável legal