

Leitura, escrita e oralidade na Educação Infantil: reflexões sobre experiências formativas



Leitura e Escrita
na Educação Infantil

Compromisso
Nacional
Criança
alfabetizada

FICHA TÉCNICA

MEC

Ministro: Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo: Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação Básica: Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da

Educação: Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica: Alessandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional: Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica: Valdoir Pedro Wathier

Coordenadora-Geral de Formação de Professores da Educação Básica: Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação Básica: José Roberto Ribeiro Junior

Coordenador-Geral de Alfabetização: João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora-Geral de Ensino Fundamental: Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores: Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização: Pollyana Cardoso Neves Lopes

Coordenadora-geral da Educação infantil: Rita de Cássia de Freitas Coelho

Instituição responsável pela coordenação geral:

Universidade Federal de Pernambuco / Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)

Coordenação geral do CNCA-EI-Nordeste

Ana Claudia Gonçalves Pessoa

Telma Ferraz Leal

Organizadoras:

Ana Paula Fernandes da Silveira Mota

Catarina Carneiro Gonçalves

Revisão linguístico-textual:

Ana Maria Costa de Araujo Lima

Normanda da Silva Beserra

Normalização:

Mariana de Souza Alves

Diagramação:

Cammylla Maria Mendonça de Melo da Costa

Maria Gabriela Alves Lima

Maristela Ferreira de Lima Ponciano Costa

Autores(as):

Adriana Cavalcanti dos Santos
Adriana Leite Limaverde Gomes
Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Ana Maria Lourenço de Azevedo
Ana Paula Fernandes da Silveira Mota
Ângela Maria Alexandre Ramalho
Antonia Edna Brito
Catarina Carneiro Gonçalves
Claudiana Maria Nogueira de Melo
Cristina Façanha Soares
Denise Maria de Carvalho Lopes
Elaine Luciana Sobral Dantas
Eliana Borges Correia de Albuquerque
Eunice Andrade de Oliveira Menezes
Fernanda Michelle Pereira Girão
Flávia Colen Meniconi
Hiram de Aquino Bayer
Ildo Salvino de Lira
Jânio Nunes dos Santos
José Adelmo Menezes de Oliveira
Juliana de Melo Lima
Liane Castro de Araujo
Maria Cristina Leandro de Paiva
Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Maria Helena Santos Dubeux
Mariangela Momo
Renata da Costa Lima
Roselusia Teresa de Moraes Oliveira
Silvanne Ribeiro-Velázquez
Simone Damm Zogaib
Telma Ferraz Leal
Thais Thalyta da Silva
Valéria Suely Simões Barza
Yana Liss Soares Gomes
Zuleica de Sousa Barros

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Brasil. Ministério da Educação

Leitura, escrita e oralidade na educação infantil
[livro eletrônico] : reflexões sobre
experiências formativas/Brasil
Ministério da Educação.

Recife, PE : Ed. dos Autores, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-01-75975-3

1. Educação infantil 2. Leitura e escrita
3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica
5. Professores - Formação I.

25-310782.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil : Professores : Formação :
Educação 370.71

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

SUMÁRIO

4 Apresentação

10 Formação profissional: Concepções e práticas

28 Alagoas: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil: avaliação do processo formativo do LEEI em Alagoas

43 Bahia: Brincar com a linguagem como estratégia formativa no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil na Bahia

58 Ceará: Os Espaços e Ambientes Lúdicos e Literários como Estratégias Formativas no Âmbito do Curso 'Leitura e Escrita na Educação Infantil' (LEEI) – Ceará

72 Maranhão: Da formação docente à mediação literária como estratégia formativa no LEEI-Maranhão

85 Paraíba: Brincadeiras e jogos com a linguagem verbal como estratégia formativa do Curso de Leitura e Escrita na Paraíba

98 Pernambuco: Análise de cenas do cotidiano da Educação Infantil como estratégia na formação continuada de docentes

119 Piauí: Mediação da Leitura Literária na formação e na prática educativa de professores da Educação Infantil

132 Rio Grande do Norte: Oralidade lúdica na formação continuada de Professoras da Educação Infantil: perspectivas docentes sobre conteúdos e estratégias metodológicas

147 Sergipe: Formação Docente e Leitura Literária: na Travessia pelas Ilhas de Aprendizagem do LEEI, em Sergipe

162 Sobre as autorias

APRESENTAÇÃO

Ana Paula Fernandes da Silveira Mota
Catarina Carneiro Gonçalves

Este livro é fruto das estratégias de formação docente realizadas no contexto do programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), especificamente na Região Nordeste. É composto por dez textos produzidos por professores e professoras que atuaram no Programa, nos diferentes estados que compõem a região nordestina. A obra traz reflexões sobre caminhos formativos de docentes que se voltaram às especificidades do trabalho com oralidade, leitura e escrita de crianças com idade de 4 e 5 anos.

O CNCA foi instituído através do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, cujo objetivo central é fortalecer o regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal, Municípios e União, buscando a formulação e implementação de ações estratégicas dedicadas a garantir que todas as crianças brasileiras possam alcançar sucesso no processo de alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2023).

É com esse propósito que a Educação Infantil é inserida no referido Programa, considerando que nesta primeira etapa da Educação Básica o processo de alfabetização deve reconhecer e valorizar as especificidades das crianças pequenas, uma vez que o trabalho com oralidade, leitura e escrita na primeira infância deve ocorrer em “diálogo e intersecção com as múltiplas e diversificadas linguagens que precisam ocupar as ambiências da Educação Infantil” (Brasil, 2023, p. 17), requerendo uma formação profissional docente que reconheça e valorize as crianças, suas infâncias e suas variadas formas de aprender.

Com isso, um dos principais focos de investimento do CNCA é a formação dos profissionais da educação, sendo este um dos princípios organizadores do Programa. Nesta direção, é reconhecido como prioritário “afastar qualquer concepção distorcida que pretenda orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da antecipação de supostas práticas de alfabetização indicadas para o Ensino Fundamental” (Brasil, 2023, p.17), construindo-se um trabalho que respeite o que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e, também, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é a base para o desenvolvimento integral da criança e, entendendo que as experiências com oralidade, leitura e escrita compõem a globalidade das múltiplas dimensões que constituem a educação da criança, as referidas linguagens não podem ser negligenciadas na rotina das escolas por, também, serem fonte para uma exitosa trajetória que envolve o processo de alfabetização, embora não seja intencionalidade última da Educação Infantil “alfabetizar” crianças pequenas.

Nesse contexto, a formação específica e qualificada na docência de Educação Infantil é imprescindível para que as experiências sejam pertinentes às crianças pequenas,

explorem as múltiplas linguagens em diálogo com as interações e a brincadeira, respeitem a indissociabilidade de cuidar e educar, assim como, fundamentalmente, o direito público e subjetivo de acessar uma educação de qualidade.

Como decorrência dessas ações, em cada estado do Nordeste, o LEEI deixou marcas positivas no processo formativo de vários profissionais que atuam na etapa da Educação Infantil, reunindo esforços no sentido de formar o docente como mediador experiente, sensível e investigativo, capaz de aprimorar, no ambiente da Educação Infantil, uma concepção de espaço profícuo para que situações que envolvam oralidade, leitura e escrita floresçam de forma plena, prazerosa e significativa, lançando, assim, as bases sólidas para apropriadas experiências de alfabetização e letramento, mediante um repertório de estratégias intencionais.

No percurso das ações formativas na edição de 2024 do LEEI, os conhecimentos e reflexões vivenciados tornaram possível vislumbrar a construção de experiências significativas e a ampliação do repertório de práticas de oralidade, leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos, considerando e respeitando a diversidade dos contextos culturais e identitários dos diferentes estados da região Nordeste.

Tomando esse princípio, algumas estratégias formativas foram priorizadas, como: estudo de textos; discussão a partir de questões/ problemas; análise de materiais didáticos, vivências com as crianças e suas produções na escola; planejamento coletivo; discussão sobre os planejamentos elaborados; leitura de textos de literatura e práticas de mediação literária; socialização de experiências docentes; análise e discussão de vídeos e relatos dos cadernos de formação; análise e discussão de recursos didáticos, como jogos e escritas produzidas por crianças; vivência de situações didáticas e discussão baseadas em sugestões desenvolvidas na formação; apresentação de experiências em seminários; escrita de relatos/ publicações.

Algumas das estratégias vivenciadas neste contexto formativo serão discutidas nos textos que compõem este livro, tomando como campo reflexivo as situações reais vividas ao longo da primeira edição do CNCA no Nordeste e, ainda, a necessidade de contribuir com a formação continuada de professoras que assumam um compromisso com a alfabetização e o letramento, ao mesmo tempo em que respeitem as crianças e suas infâncias.

O primeiro capítulo, intitulado “Formação profissional: concepções e práticas”, foi produzido pelas coordenadoras regionais do CNCA Nordeste, Telma Leal e Ana Cláudia Pessoa. No texto encontramos uma discussão que aborda as estratégias formativas eleitas como prioritárias nos processos estabelecidos para e com as professoras de Educação Infantil, chamando a atenção para o fato de que a formação dos profissionais de educação precisa estar pautada em estratégias reflexivas, através das quais as educadoras possam problematizar os conceitos e suas práticas. A partir dessa premissa, as autoras chamam a atenção para o protagonismo das educadoras no percurso de formação vivenciado no LEEI Nordeste, destacando as estratégias formativas utilizadas no decorrer do Programa e as contribuições que elas trouxeram para os processos autorreflexivos das docentes participantes.

No segundo capítulo desta coletânea, encontramos o texto “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil: avaliação do processo formativo do LEEI em Alagoas”. A discussão feita por Santos, Meniconi, Santos, Barza e Gomes chama atenção para o processo de tomada de consciência e autorreflexão das professoras alagoanas, destacando que a avaliação das próprias aprendizagens é um recurso metacognitivo

importante, pois engaja as professoras como corresponsáveis pela qualidade política de suas ações. Na esteira desse argumento, o texto nos revela que a avaliação contínua e dialógica conduziu as professoras participantes do CNCA Alagoas a importantes reflexões sobre os seus processos formativos, favorecendo o desenvolvimento de uma maior criticidade sobre a própria prática, em relação ao trabalho com a oralidade, leitura e escrita de crianças pequenas.

O terceiro capítulo, “Brincar com a linguagem como estratégia formativa no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil na Bahia”, foi escrito por Araujo e Ribeiro-Velázquez. O texto aborda a importância de situações de fruição de livros poéticos e lúdicos, cantigas, brincadeiras com o corpo ou com palavras, tomando a experiência com esses textos da cultura popular como relevantes ao trabalho com a alfabetização na Educação Infantil. Para tanto, a discussão feita pelas autoras chama atenção para a necessidade de mobilizar as educadoras da infância sobre a relevância desses repertórios culturais no trabalho que envolve a alfabetização e o letramento das crianças pequenas, reconhecendo que tais gêneros e, ainda, as experiências lúdicas que deles decorrem, fazem parte da cultura das infâncias. De acordo com as autoras, abordar poemas e brincadeiras da cultura lúdica num processo de formação docente visa mostrar, pela via da experiência sensível e significativa, a importância de um repertório poético nos processos de reflexão sobre a oralidade, posto que exploram, de forma lúdica, a língua escrita e sua dimensão sonora.

O quarto capítulo é intitulado de “Os Espaços e Ambientes Lúdicos e Literários como Estratégias Formativas no Âmbito do Curso ‘Leitura e Escrita na Educação Infantil’ (LEEI) – Ceará”. Tem autoria de Gomes, Melo, Soares e Menezes, e provoca os leitores em relação a uma dimensão muito relevante para as instituições de Educação Infantil: os ambientes. Com um recorte reflexivo, as autoras chamam atenção para a questão da organização dos espaços lúdicos e literários, durante os seminários presenciais ocorridos no CNCA do Ceará, destacando que a intencionalidade na organização dos ambientes potencializou a ampliação da sensibilidade no olhar das cursistas, em relação ao papel da estética e fruição da literatura infantil. Para exemplificar o processo, as autoras argumentam sobre a importância dos espaços lúdicos e literários na formação dos pequenos leitores e, ainda, apresentam possibilidades de organização dos ambientes, assegurando a relação entre as interações, a brincadeira e a literatura.

O quinto capítulo deste livro, “Da formação docente à mediação literária como estratégia formativa no LEEI-Maranhão”, tem a autoria de Pinheiro-Carvalho e Barros e nos apresenta uma discussão sobre a mediação literária como estratégia metodológica no processo de formação continuada das professoras formadoras e cursistas do LEEI-Maranhão. Para tanto, as autoras discutem como a mediação literária favorece o desenvolvimento das crianças, recorrendo a estudos de clássicos da psicologia do desenvolvimento, tais como Piaget, Wallon e Vygotsky. Ancoradas nesses marcos teóricos, as autoras do Maranhão chamam atenção para a importância da palavra, argumentando que a linguagem expressa nas mediações literárias estrutura o pensamento e favorece a valorização da diversidade.

No sexto capítulo, “Brincadeiras e jogos com a linguagem verbal como estratégia formativa do Curso de Leitura e Escrita na Paraíba”, Silva, Lira, Lima e Ramalho apresentam o recorte da experiência formativa desenvolvida na Paraíba enaltecendo, como estratégia, as brincadeiras e os jogos com a linguagem verbal, utilizados para articular teoria e prática de forma lúdica e significativa. Entre os jogos e brincadeiras aplicados, trazem o Dominó dos Nomes, a Camadinha Musical e o Jogo das Rimas, que exploram consciência fonológica, oralidade e interação. Os autores se reportam a relatos das formadoras, destacando

repercussões positivas que ampliaram repertórios pedagógicos e qualificaram as práticas docentes. O relato evidencia a relevância da formação continuada como espaço de reflexão e socialização de saberes, e demonstra que jogos e brincadeiras são práticas potentes para integrar cultura letrada e infância, respeitando modos próprios de aprender e brincar.

No sétimo capítulo, “Análise de cenas do cotidiano da Educação Infantil como estratégia na formação continuada de docentes”, no centro das experiências de Pernambuco, Girão e Albuquerque tecem os contextos interligados a essa estratégia, vivenciados no seminário formativo. Mediante a análise coletiva de cenas que permitiram as formadoras municipais e regionais reconhecer, validar e reavaliar práticas docentes, as autoras apontam como a estratégia possibilitou que diferentes concepções e experiências fossem debatidas. As reflexões e debates valorizam os saberes reais das educadoras, fomentando o diálogo, a troca entre pares, a construção de sentidos compartilhados sobre o trabalho pedagógico e o redirecionamento das práticas cotidianas na Educação Infantil. Nesse sentido, o relato provoca a reflexão sobre como entrar em contato com práticas reais potencializa o fortalecimento da identidade docente para propiciar boas experiências de leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos.

O capítulo oitavo, “Mediação da Leitura Literária na formação e na prática educativa de professores da Educação Infantil”, de Brito, Lima e Dubeux, analisa a mediação da leitura literária na Educação Infantil e na formação de professores, elucidando a importância de professores leitores na Educação Infantil para mediar experiências significativas de leitura que humanizem, ampliem a imaginação, a linguagem e a sensibilidade das crianças. Como estratégias, são relatadas práticas formativas, como rodas de conversa, leitura compartilhada, oficinas de criação, produção de jornais e saraus literários, que inspiraram novas metodologias no cotidiano escolar. As autoras ressaltam a integração teoria e prática, a autoria docente, o envolvimento das famílias e, fundamentalmente, o papel da escola como espaço de partilha e de aproximação da criança com diferentes gêneros literários que deve assegurar o direito das crianças à literatura desde a infância.

Com a experiência do Rio Grande do Norte, o nono capítulo, “Oralidade lúdica na formação continuada de Professoras da Educação Infantil: perspectivas docentes sobre conteúdos e estratégias metodológicas”, apresenta a oralidade lúdica como eixo central da formação docente. No texto, Lopes, Dantas, Bayer, Lima, Paiva e Momo discutem como as professoras-formadoras avaliaram positivamente os conteúdos e metodologias do encontro formativo, valorizando a articulação entre teoria e prática. A oralidade, trabalhada por meio de parlendas, trava-línguas, adivinhas, cantigas e jogos de palavras, é apresentada como prática cultural que amplia o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças. As vivências, as quais envolveram leitura literária, vídeos, lives, diálogos reflexivos e resgate de memórias afetivas, possibilitaram ressignificar práticas pedagógicas e reafirmar a oralidade como direito das crianças. No centro da discussão, a formação continuada é posta como processo crítico e coletivo, e, a oralidade lúdica, como eixo que favorece a criação, a imaginação e a socialização, fortalecendo a identidade docente e infantil.

Por fim, o décimo capítulo, “Formação Docente e Leitura Literária: na Travessia pelas Ilhas de Aprendizagem do LEEI, em Sergipe”, escrito por Azevedo, Oliveira, Oliveira e Zogaib, relata o percurso formativo neste estado, metaforizado como uma viagem pelas “Ilhas de Aprendizagem”, nas quais professores vivenciaram oficinas sobre leitura, escrita, identidade docente, cultura e infância. A literatura infantil foi escolhida como eixo estruturante da formação, destacada como arte da palavra que humaniza e amplia horizontes. Conforme as autoras trazem, as práticas envolveram vivências estéticas, leituras mediadas, rodas de conversa e a elaboração de um diário de bordo. O relato ressalta que a leitura literária exige

interpretação ativa, favorecendo a produção de sentidos e a socialização entre educadores. A experiência inspirada pela leitura literária convida a refletir sobre a formação docente e a travessia contínua e aberta a novos recomeços.

Este livro, portanto, é mais do que o registro dos resultados de uma política pública ou de um percurso formativo: é a celebração do compromisso coletivo com as infâncias, com a docência e com a potência transformadora da educação, compreendendo o direito das crianças pequenas a terem acesso a uma Educação Infantil que promova experiências significativas no contexto da alfabetização e do letramento, respeitando seus interesses e necessidades.

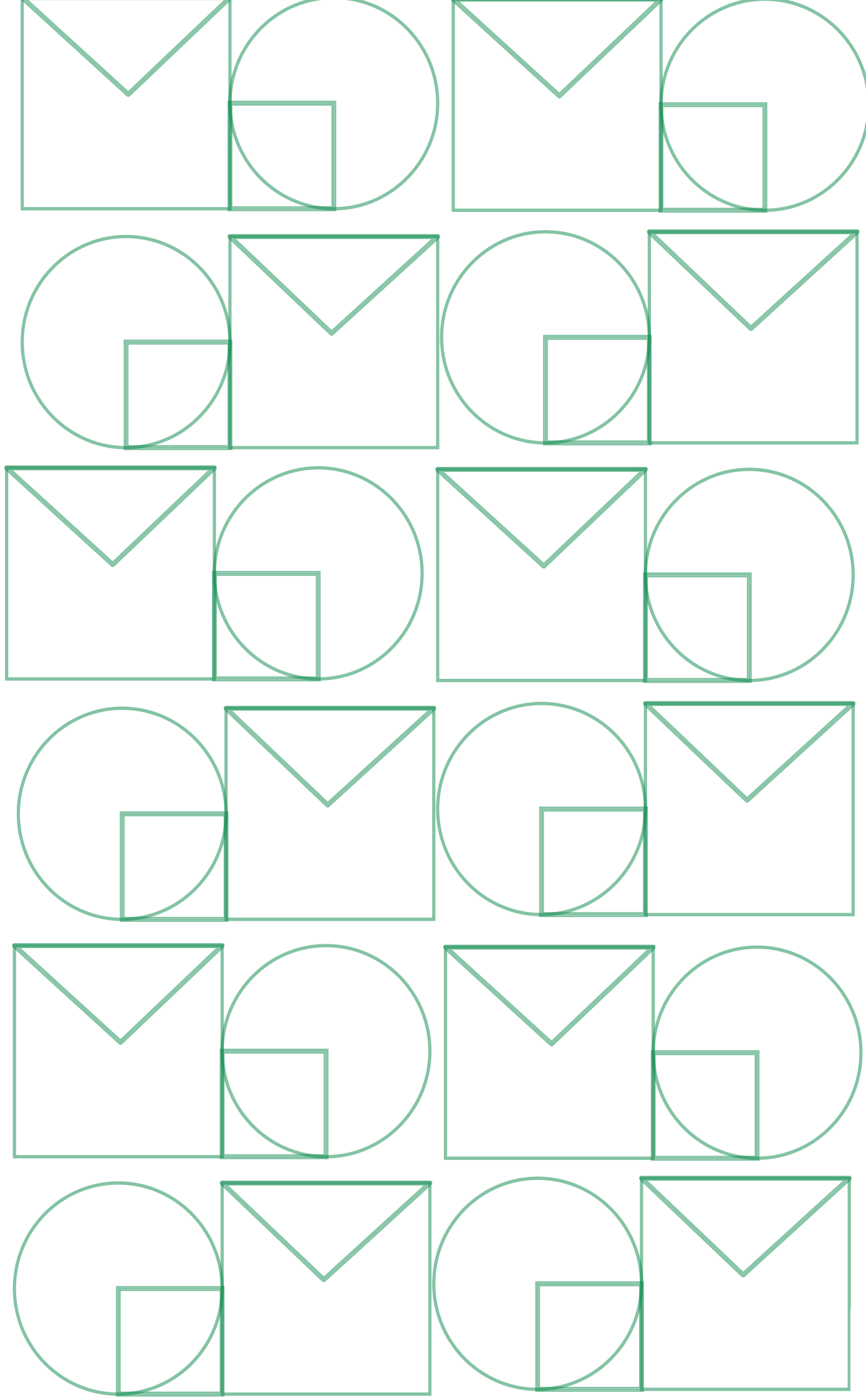
Ao reunir experiências vividas nos estados do Nordeste, a obra nos convida a refletir sobre como a oralidade, a leitura e a escrita, integradas às múltiplas linguagens, podem florescer em práticas sensíveis, críticas e criativas. Que estas páginas inspirem professoras e professores a seguir tecendo caminhos que respeitem as especificidades da Educação Infantil, fortalecendo a formação docente e garantindo, sobretudo, o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, plena de sentido e de humanidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Ministério da Educação, Brasília: 2023. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf Acesso em 20-07-2025.



Formação profissional: concepções e práticas

Telma Ferraz Leal

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Introdução

A formação de profissionais da Educação tem sido tema controverso e tem gerado disputas entre diferentes atores que atuam na formação de professores/as. São vários os fatores que produzem as tensões, e envolvem aspectos econômicos e pedagógicos.

Do ponto de vista pedagógico, objeto desta publicação, podemos elencar, dentre outros, três temas polêmicos: (1) currículo e papel da escola; (2) concepções de ensino e de aprendizagem; (3) concepções sobre a atividade da docência.

Currículo é tema comum, embora a discussão sobre o que ensinar seja minimizada, como se o papel da escola fosse indiscutível. Os conteúdos e objetivos de aprendizagem são estabelecidos, muitas vezes, por equipes de “especialistas”, sem haver, de fato, aprofundamento acerca do que é mais relevante ser ensinado na escola. Ao longo da história da Educação, no entanto, os conteúdos mudam e isso traz impactos aos processos de formação de professores/as. Se determinados conhecimentos são tomados como mais relevantes, a tendência é que as políticas de formação de profissionais da Educação priorizem tais conhecimentos. Desse modo, temos dois tipos de concepções predominantes:

- Se a concepção sobre o papel da escola for de ensinar conteúdos básicos, sem desenvolvimento de atitudes críticas, as ações de formação tenderão a centrar-se em estratégias de ensino desses conteúdos.
- Se a concepção sobre o papel da escola for de contribuir para a formação humana crítica dos estudantes, em uma perspectiva da equidade, as políticas de formação tenderão a ampliar o leque de temas e estratégias formativas.

Nesta publicação, defendemos que a escola tem, sim, o papel de garantir os direitos de aprendizagem fundamentais e contribuir para a formação humana crítica dos estudantes.

Em relação às concepções de ensino e de aprendizagem, alguns impasses podem ser apontados:

- Se consideramos que os indivíduos aprendem prioritariamente por meio de repetições e memorização, as ações de formação dos profissionais da Educação

também são pautadas por estratégias em que os/as docentes têm que repetir e memorizar procedimentos didáticos. Eles/as têm, também, que aprender a realizar atividades que levem os educandos a repetir determinados conceitos ou procedimentos, até que possam adquiri-los.

- Por outro lado, se consideramos que os indivíduos aprendem por meio, sobretudo, da reflexão, a formação dos profissionais de Educação é pautada por estratégias reflexivas, em que precisam problematizar conceitos e práticas. Precisam, ainda, aprender a realizar atividades problematizadoras e a mediar situações em que os estudantes possam ser desafiados a fazer descobertas e a buscar a compreensão sobre os fenômenos estudados.

Se a concepção predominante for reflexiva e problematizadora, pode-se adotar o princípio da homologia de processos (Schön, 2000), aproximando a formação vivenciada pelos/as docentes da forma como eles/as atuam em sala de aula, favorecendo a reflexão sobre a prática. Esta, por sua vez, constitui-se como um espaço privilegiado de aprendizagem e de (re)construção da identidade docente (Nóvoa, 1992).

Em relação à docência, duas principais concepções são encontradas no contexto atual:

- Docente como profissional que reproduz / repete procedimentos em sala de aula e, portanto, precisa seguir rigidamente as prescrições presentes em manuais, apostilas, sequências didáticas fechadas etc. Nesse caso, a formação se torna um treino de uso de materiais.
- Docente como profissional autônomo, capaz de produzir práticas singulares. Nessa perspectiva, a formação deve servir para a ampliação conceitual e de repertórios de estratégias didáticas. É focada na teorização da prática, e não na prescrição rígida de procedimentos.

Em relação a essas três tensões, assumimos, nesta publicação, que é papel da escola a formação humana crítica dos estudantes, em uma perspectiva de currículo em que os/as docentes, coletivamente, organizam as práticas a partir das necessidades de suas turmas, que são heterogêneas. No âmbito da Educação Infantil, concebemos, como é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que o currículo é um “conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, visando ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2010, p.12). É, assim, uma concepção ampliada que requer múltiplos olhares sobre as infâncias e, portanto, sobre as vivências escolares.

Nessa concepção, os profissionais da Educação são autônomos e integram conhecimentos oriundos de várias fontes, resignificando-os, para dar conta da complexidade do processo pedagógico. Desde a Educação Infantil, tanto docentes quanto crianças são capazes de aprender por meio da reflexão e partilha de saberes e, desse modo, as ações de formação profissional precisam ocorrer por meio da teorização crítica da prática. Para melhor discutir tal concepção, apresentamos, a seguir, alguns princípios subjacentes a ela.

1. Princípios norteadores da formação de profissionais da Educação

Nesta proposta, defendemos a concepção de formação dos profissionais da Educação como resultante dos processos individuais e coletivos de estudo, reflexão sobre a prática e desenvolvimento profissional, tendo como compromisso principal a formação humana crítica dos estudantes e dos próprios profissionais, como foi apontado no tópico anterior.

São processos individuais por duas razões: (1) cada profissional realiza ações formativas variadas no dia a dia, tais como leitura de obras que têm desdobramento em suas práticas; pesquisa em internet de temas que lhe interessam; participação em cursos e palestras por escolha própria, dentre outras; (2) cada profissional, mesmo participando de ações coletivas, integra, seleciona e ressignifica o que é aprendido, reorganizando sua prática a partir dessas aprendizagens.

Apesar de podermos dizer que são processos individuais, são também coletivos, pois, como é discutido por Vygotsky (2008, 2010), toda aprendizagem complexa se dá primeiramente na relação com o outro (intersubjetivamente), e depois é internalizada. Além desse argumento focado nos processos cognitivos mais gerais, também consideramos que a formação dos profissionais é coletiva porque muito do que se aprende é oriundo da relação cotidiana com os colegas na escola, em planejamentos coletivos e conversas informais, e em situações de formação que priorizam a socialização de saberes e experiências. Por fim, é coletivo ainda porque é uma ação da profissionalização docente, que é uma construção de identidade coletiva.

Enfim, nesta proposta, tendo como princípio central a autonomia docente, defendemos que é coletivamente que crescemos profissionalmente, que é a partir da escuta/leitura do que é dito pelo outro que problematizamos nossas próprias práticas.

Partindo dessa dualidade e alternância entre ações individuais e coletivas, defendemos que as políticas de formação devem criar condições para que as iniciativas particulares dos profissionais sejam valorizadas, mas, e sobretudo, promover ações coletivas, prioritariamente presenciais, que levem tais profissionais a pensarem juntos sobre seus papéis, sobre suas práticas e dos colegas, e sobre suas próprias intencionalidades pedagógicas. Nesse sentido, não utilizamos os termos “treino” ou “capacitação”, que remetem à ideia de que tais profissionais vão repetir o que é prescrito por outros profissionais, ou que seriam incapazes.

A formação profissional não é um remédio para uma suposta má formação inicial e nem um conjunto de procedimentos a serem seguidos de forma acrítica e submissa. Formação profissional é território de disputas de ideias, de aprofundamento teórico, de teorização da prática, de produção coletiva e individual de conhecimentos.

É a partir dessa concepção que, nesta publicação, descrevemos (e discutimos sobre) algumas estratégias formativas que consideramos potentes na formação dos profissionais de Educação, e que foram mobilizadas no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada Educação Infantil, na Região Nordeste do Brasil.

Como foi anunciado na Apresentação, o CNCA é uma política nacional, coordenada

pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A oferta de formação de professores/as da Educação Infantil, no âmbito dessa política, teve como foco uma ação denominada “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (LEEI), em parceria com universidades públicas. Em cada região do país, em 2024/2025, o CNCA contou com uma coordenação regional. No Nordeste, a Universidade Federal de Pernambuco coordenou o trabalho que envolveu os nove estados do Nordeste, tendo uma universidade federal em cada estado responsável pela coordenação estadual.

As equipes dos nove estados envolveram-se em debates relevantes sobre os temas da formação e as estratégias formativas. Os temas foram comuns nos nove estados, embora cada equipe tivesse autonomia para decidir sobre seus desdobramentos e prioridades, alargando ou priorizando alguns desses temas a partir da avaliação de necessidades de seu estado.

Os eixos temáticos escolhidos nos seminários de debate entre as universidades participantes foram: as interações, a brincadeira, a literatura e a expressão, permeados pelas discussões sobre as linguagens oral e escrita e a leitura, sempre em diálogo com as crianças, as infâncias, a docência e as mediações pedagógicas. Nesse sentido, conforme consta no Caderno de Orientações Pedagógicas do LEEI Nordeste / 2024, os temas abarcaram:

- identidade docente na Educação Infantil
- crianças, infâncias, heterogeneidades e diversidade
- currículo inclusivo da Educação Infantil; transições entre Educação Infantil e Ensino Fundamental
- concepção de alfabetização
- relações família e escola
- planejamento e avaliação
- o papel da literatura no desenvolvimento infantil, na formação humana, na formação leitora das crianças
- a interface da literatura infantil com o lúdico, o imagético, o imaginativo, o criativo e o estético, com vistas à produção de sentidos e significados, pelas crianças, em suas incursões ao universo literário e à formação de leitores/as críticos/as
- o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, na inserção das práticas sociais, na aprendizagem da oralidade, leitura e escrita
- o papel das interações sociais no desenvolvimento infantil, na formação humana e nos processos de aprendizagem
- relações intra e intergeracionais – crianças e crianças; crianças e professoras/es; crianças e familiares; crianças e adultos da comunidade – e estratégias para promoção de interações favoráveis ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita
- prática pedagógica e mediação docente no trabalho pedagógico com a oralidade, leitura e escrita, respeitando o direito às infâncias (negras, pardas, indígenas, ribeirinhas, camponesas, urbanas...); desenvolvimento da linguagem oral; formação de leitoras/es e produtoras/es de textos; primeiras aprendizagens sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Diferentemente das propostas estruturadas centradas em prescrições às/aos docentes, nessa proposta, os materiais (livros, catálogos, recursos didáticos) são utilizados para o enriquecimento da teorização e ampliação de saberes. Os autores de textos acadêmicos e materiais formativos são interlocutores dos diálogos.

Foram definidos, assim, alguns materiais básicos, utilizados em cada estado, em articulação com outros recursos, sempre que necessário. Os principais materiais foram:

- Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil
- Caderno do Programa Criança Alfabetizada (Pernambuco)
- Glossário CEALE
- Coleção Revista Literatura e Arte na Alfabetização

A partir das temáticas propostas e dos materiais selecionados, foram discutidas possibilidades de estratégias formativas, tendo sido decidido pelas equipes participantes que cada equipe estadual faria o seu planejamento seguindo alguns princípios comuns, os quais constam no Caderno de Orientações Pedagógicas do LEEI Nordeste / 2024:

- ênfase na reflexividade das/dos professoras/es
- escuta sensível dos relatos referentes a práticas realizadas com as crianças pequenas
- mobilização e valorização dos saberes docentes
- favorecimento da socialização de saberes das/os docentes
- constituição da identidade profissional coletiva
- respeito à autonomia docente
- ampliação de repertórios artísticos, literários e culturais dos profissionais envolvidos
- valorização da colaboração entre pares.

A partir dos princípios expostos, foram elencadas algumas estratégias didáticas a serem priorizadas na formação de docentes da Educação Infantil no Nordeste, e que podem ser referência para muitas outras ações formativas. No próximo tópico, abordaremos alguns desses dispositivos formativos.

2. Estratégias formativas: reflexões sobre práticas

Os princípios expostos no tópico anterior foram resgatados de outras políticas formativas que tiveram a participação de universidades públicas brasileiras, tais como o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Também fazem parte das experiências profissionais dos profissionais que participaram do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em 2024-2025, com foco na Educação Infantil. Esses princípios foram ponto de partida para a escolha de alguns tipos de estratégias formativas, tais como:

Vivência de brincadeiras

- Brincadeiras com as palavras
- Brincadeiras com o corpo
- Brincadeiras com a imaginação

Mediação literária

- Narrativas infantis
- Brincadeiras com palavras

Análise de cenas do cotidiano

- Análise e discussão de vídeos e relatos docentes
- Análise de materiais didáticos utilizados em vivências com as crianças
- Análise de produções das crianças

Discussão para problematizar saberes e práticas

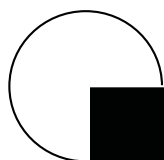
- Estudo de textos / discussão
- Discussão a partir de questões / problemas
- Discussão sobre organização dos espaços formativos e espaços nas unidades educacionais

Socialização e problematização das experiências docentes

- Socialização e reflexão sobre experiências docentes
- Planejamento coletivo / discussão sobre os planejamentos elaborados
- Vivência de situações didáticas; relatos e discussão a partir de sugestões na formação
- Apresentação de experiências em seminários e escrita de relatos

2.1. Vivência de brincadeiras com as palavras, o corpo e a imaginação

No currículo da Educação Infantil, a brincadeira é um dos eixos estruturantes do currículo. Dentre outras razões, Oliveira (2000, p. 164) aponta que,



ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. Ao brincar a criança é favorecida com o equilíbrio afetivo, contribuindo para o processo de apropriação de signos sociais. [A brincadeira] Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

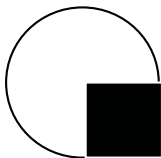
Desse modo, na Educação Infantil, a brincadeira, juntamente com as interações, assume papel norteador das práticas pedagógicas, tanto no currículo da primeira etapa da Educação Básica, como nas experiências vividas pelas crianças. Diferentes tipos de brincadeiras mobilizam as crianças a vivenciar a ludicidade, como experiência de plenitude (Luckesi, 2000; 2014).

Leal e Silva (2010), ao discutirem a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil, destacam alguns tipos de brincadeira importantes que potencializam muitas aprendizagens:

- brincadeiras de construção, que são aquelas em que a criança constrói ou cria alguma coisa a partir de materiais da natureza, como terra e água, ou de peças industrializadas, como os blocos de madeira;
- brincadeiras de faz de conta (encenação), que, nas palavras de Bomtempo (2003), são brincadeiras de simulação, nas quais se sobressaem as atividades de imitação;
- brincadeiras tradicionais infantis, que fazem parte da cultura popular e são transmitidas, anonimamente, de geração em geração, principalmente por meio da oralidade, tais como amarelinha, esconde-esconde, pião, dentre outras;
- jogos de regras, em que a finalidade do jogo precisa ser alcançada sem descumprimento das regras indicadas, como o dominó, baralho, dentre outros;
- jogos criados no próprio contexto escolar, em que as crianças brincam com palavras, comparando-as, desmontando-as e remontando-as.

Todos esses tipos de brincadeira desempenham papéis importantes no desenvolvimento das crianças e foram objeto de atenção na formação de profissionais da Educação Infantil do Nordeste.

O CNCA-LEEI, ao garantir a vivência de brincadeiras como estratégia formativa, propõe, como discutido anteriormente, a homologia de processos, ou seja, a vivência de situações formativas aproximadas, quanto aos princípios, do que os/as docentes vivenciam com os estudantes em sala de aula. Fernandez (2001), a esse respeito, chama a atenção para o fato de que



aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que as professoras e os professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente construírem para si (Fernandez, 2001, p. 37).

Desse modo, é possível problematizar, de modo mais efetivo, a importância das brincadeiras e os modos de brincar, como atividades culturais, rompendo com modelos transmissivos e prescritivos.

A vivência de brincadeiras como estratégia formativa, além de favorecer a aproximação da prática e a reflexão sobre ela, resgata um olhar sensível para o brincar e promove a construção de saberes a partir da experiência.

Ao vivenciar brincadeiras na Formação, as/os professoras/es conseguem sentir na prática como as crianças aprendem por meio do brincar, o que facilita a compreensão de como organizar tempos, espaços e materiais que favoreçam experiências significativas. Além disso, as/os professoras/es redescobrem o valor do lúdico, compreendendo-o como elemento central para o desenvolvimento integral das crianças. A experiência prática com brincadeiras gera reflexão crítica: a/o professora/or analisa as próprias sensações, as interações, os desafios e os aprendizados que surgem durante o brincar. Isso possibilita planejar atividades articulando o lúdico ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais.

A vivência com brincadeiras ocorreu em todos os estados do Nordeste, por meio de jogos, cantorias, movimentos corporais. Foram atividades permanentes em todos os Encontros presenciais. Como exemplo, podemos citar a experiência alagoana apresentada nesta obra, por Adriana Cavalcanti dos Santos, Flávia Colen Meniconi, Jânio Nunes dos Santos, Valéria Suely Simões Barza e Yana Liss Soares Gomes.

No segundo seminário de Alagoas, foram planejadas as atividades que envolveram as/os formadoras/es em brincadeiras e reflexões sobre tais vivências. Tais estratégias possibilitaram, segundo avaliação das formadoras, uma articulação consistente entre teoria e prática. Segundo depoimentos delas na página 17 desta obra,

As estratégias formativas, as atividades, bem como as dinâmicas que foram realizadas no segundo seminário foram pertinentes à mediação pedagógica do eixo brincadeira, possibilitando uma boa compreensão de como abordar o referido eixo no momento formativo com os professores cursistas (Formadora 36).

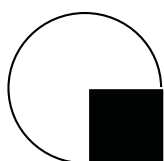
As estratégias formativas, atividades e dinâmicas desenvolvidas durante o segundo seminário foram produtivas. A relação entre teoria e prática contribuiu para uma aprendizagem significativa relacionada à abordagem do eixo brincadeira (Formadora 103).

Esses relatos revelam que as vivências formativas extrapolaram o simples caráter lúdico e foram reconhecidas como potentes recursos para ampliar o repertório pedagógico das professoras cursistas. Ao experienciar jogos e brincadeiras, as formadoras puderam

refletir sobre as possibilidades de intencionalidade pedagógica no uso da brincadeira, compreendendo que brincar na Educação Infantil não é apenas entretenimento.

2.2. Mediação literária

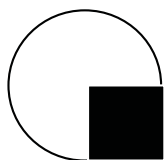
Na Educação Infantil, a literatura é eixo prioritário no que concerne, sobretudo, ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. As experiências literárias das crianças precisam ser reconhecidas como espaços de crescimento pessoal e social. Esse postulado decorre de que, como é dito por Cosson (2020),



mais que um direito, portanto, a literatura está em todo lugar porque ela é constituidora do humano, logo não há como ser humano sem passar por alguma experiência com a linguagem literária (Cosson, 2020, p. 34).

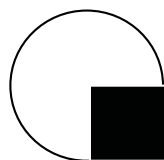
Na entrevista citada, Cosson afirma que a linguagem literária está no mundo, tanto em vivências orais quanto escritas. Segundo ele, essa afirmação “não se refere aos textos como objetos culturais, mas sim à linguagem literária que perpassa de uma forma ou de outra a nossa existência” (2020, p. 34). De fato, são inúmeras as experiências humanas perpassadas pela linguagem literária e são inúmeros e desiguais os tipos de acesso à literatura. Defendemos, em relação a tal questão, a necessidade de propiciar, na escola, o acesso a um amplo e diversificado acervo de textos literários, que possam promover, desde muito cedo, o contato com os mundos construídos no campo da literatura. Colocamo-nos, portanto, como defensores desse direito à literatura.

Por meio da literatura, deslocamo-nos para muitos modos de ver a realidade, expressamos sentimentos e desejos, além de nos colocarmos para além do contexto privado do cotidiano. Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho e Zuleica de Sousa Barrosobra, na página 73 desta obra, discutem que



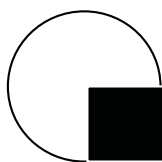
a literatura apreendida enquanto arte e vivenciada como experiência estética no âmbito da Educação Infantil pode ampliar o repertório artístico da criança e promover, dentre outros aspectos, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre temáticas pertinentes ao universo infantil (Pinheiro-Carvalho et al, nesta obra, p. 73).

As vivências do LEEI no Maranhão ilustram bem os modos como o texto literário amplia possibilidades formativas. Segundo as autoras,



(...) a mediação literária, integrada a uma formação docente crítica e contextualizada, desempenha um papel crucial na construção de uma educação antirracista, plural e sensível às especificidades culturais das infâncias brasileiras (Pinheiro-Carvalho et al, nesta obra. p. 82).

Postulamos, desse modo, que a literatura, além desse efeito sobre a leitura de mundo, a vivência subjetiva, a ampliação de modos de ver a realidade, também favorece a fruição estética própria das linguagens literárias. Segundo Melo (2024), na Educação Infantil, a dimensão estética tem papel central, pois



a dimensão estética na Educação Infantil se refere ao desenvolvimento da sensibilidade da criança no processo de exploração, experimentação, significação da/na realidade e expressão de sentimentos, emoções e ideias por meio da fala, da escuta, do brincar e da produção artística. Além disso, envolve a percepção e a apreciação da beleza nas diversas formas de expressão humana, valorizando a diversidade e promovendo o respeito às diferentes manifestações artísticas e culturais. Promove ainda o desenvolvimento e fortalecimento da capacidade criativa, imaginativa, expressiva, da socialização, das linguagens verbal e não verbal, e da capacidade de resolução de problemas. (Melo, 2024. p. 15)

Defendemos que a literatura é um campo aberto para o desenvolvimento dessa sensibilidade, extrapolando a realidade imediata. Assim, concebemos que a mediação literária, tomada como estratégia formativa, favorece a reflexão sobre o papel da linguagem, da imaginação e da ludicidade no desenvolvimento infantil. Dentre as possibilidades dessa mediação, destacam-se as narrativas infantis e as brincadeiras com palavras, elementos que dialogam diretamente com a maneira como as crianças constroem sentidos, exploram a linguagem e interagem com o mundo. Além disso, quando as/os professoras/es vivenciam situações em que são leitoras/es e participantes ativas/os de experiências literárias, tendem a ressignificar suas próprias concepções sobre o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil.

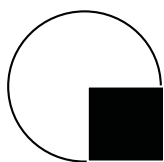
Em todos os estados do Nordeste, a leitura literária ocupou lugar de destaque nos Encontros de formação das/os formadoras/es. Ocorriam nas aberturas das palestras, no início de cada dia de formação e/ou em encontros literários para partilhas coletivas de textos. Para muitas/os, essas experiências contribuíram para a ampliação de seus repertórios literários.

Ao vivenciarem práticas de leitura mediada das narrativas infantis, as/os docentes em formação ampliam seu repertório cultural, desenvolvem sensibilidade estética e compreendem, de forma mais profunda, o papel da literatura na constituição de sujeitos leitores desde a infância. A proposta favorece a valorização da oralidade e da imaginação como dimensões fundantes do desenvolvimento infantil. A fruição literária vivenciada nos processos formativos contribui para que as/os professoras/es reconheçam a literatura não apenas como recurso pedagógico, mas como experiência estética, cultural e humanizadora.

O relato das “Travessias Literárias”, no Seminário Presencial da equipe de Sergipe, apresentado nesta obra, por Ana Maria Lourenço de Azevedo, José Adelmo Menezes de Oliveira, Roselusia Teresa de Moraes Oliveira, Simone Damm Zogaib, revela a importância de criar atmosferas que despertem o imaginário e favoreçam a fruição literária, como no ritual de leitura do conto “Mingau doce”, que mobilizou memórias afetivas e produziu novos sentidos entre as/os professoras/es participantes. Tal perspectiva dialoga com a ideia da oralidade e da imaginação como dimensões fundantes do desenvolvimento infantil e com a necessidade de promover experiências de leitura que extrapolem a decodificação do texto, situando-se no eixo do “sujeito leitor”, em que a interpretação e a produção de novos sentidos são centrais.

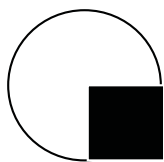
Além das mediações das narrativas infantis, foram frequentes também as situações de leitura de textos literários brincantes, em que as palavras são brinquedos a serem manipulados e vivenciados de modo lúdico. A partir da leitura e brincadeira com trava-línguas, parlendas, canções, as crianças se divertem com os ritmos, rimas, jogos verbais. Elas cantam, dançam e brincam. Na perspectiva da homologia de processos, as/os docentes também vivenciaram essas brincadeiras. Buscou-se, nos Encontros formativos, mobilizar a atenção para a musicalidade e para os jogos sonoros presentes na linguagem.

Na Bahia, como é relatado nesta obra por Liane Castro de Araujo Silvanne Ribeiro-Velázquez, em todos os Encontros remotos e presencias havia momentos em que a literatura estava presente. Em tais situações, eram frequentes os momentos em que canções e poemas foram objeto do brincar, como é citado pelas autoras:



Lembrando o poeta Manoel de Barros (1994, p. 23), para quem “poesia é voar fora da asa”, apostamos que docentes e seus formadores e formadoras, sensíveis à poesia e à infância, ao poder criativo da imaginação e da invenção da linguagem, ao jogo entre significados e significantes, poderão articular essas experiências ao processo de alfabetização inicial, respeitando as especificidades das crianças pequenas. E isso, nos seus “voos fora da asa”, inventando palavras, experimentando a língua, contorcendo a sintaxe, delirando o verbo, desviando o voo das palavras, e brincando com elas “como se brinca com bola, papagaio, pião”. (Araujo; Ribeiro-Velázquez, nesta obra. p. 55)

Denise Lopes, Elaine Dantas, Hiram Bayer, Juliana Lima, Maria Cristina de Paiva e Mariângela Momo relatam que, no Rio Grande do Norte, a brincadeira com palavras esteve presente no processo formativo em diferentes momentos. Defendem que,



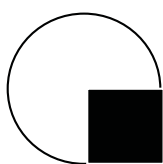
enquanto prática humana histórica, a brincadeira com as palavras desempenha um papel essencial na formação das crianças, acionando um uso extraordinário da linguagem e da imaginação que transcende a comunicação cotidiana, envolvendo experiências linguísticas, poéticas e culturais que enriquecem o desenvolvimento infantil (Lopes et al, nesta obra. p.136).

No capítulo que trata da experiência vivenciada na Paraíba, os autores Thais Thalyta da Silva, Ildo Salvino de Lira, Renata da Costa Lima, Ângela Maria Alexandre Ramalho também relatam que solicitaram às/aos cursistas que indicassem as brincadeiras e jogos que mais contribuíram para seu processo formativo. Houve grande destaque para as contribuições e reflexões suscitadas na Chamadinha musical, no Bingo de rimas e no Dominó de nomes. Para essas respostas, as/os cursistas apontam como algumas das justificativas a ludicidade e o trabalho de consciência fonológica que são favorecidos a partir de tais atividades, quando realizadas com as crianças.

Tais relatos evidenciam que essas experiências lúdicas, ao mesmo tempo que encantam, revelam possibilidades pedagógicas para o contato significativo com a escrita, em relação tanto aos sentidos produzidos por meio delas quanto à tomada de consciência da dimensão sonora das palavras e suas relações com o registro escrito, além de contribuírem para a ampliação do vocabulário e o prazer por esse tipo de brincadeira.

2.3. Análise de cenas do cotidiano

Ações de formação de professores/as são atos de ensino. São situações em que há intencionalidades pedagógicas orientando escolhas de temas, de materiais, de estratégias, na tentativa de que tais escolhas contribuam para as experiências profissionais de docentes. No entanto, não podem ser concebidas como um ensino em que há alguém que prescreve algo a ser executado, pois, como já foi dito, não defendemos a oferta de “treinos” ou “capacitações”. Defendemos a autonomia docente, respeitamos seus saberes e experiências. A expressão “formação de professores/as” decorre do postulado de que estamos em permanente crescimento profissional, aprendemos e ensinamos todo o tempo. Assim, concordamos com Tardif e Lessard (2007, p. 249) quanto à ideia de que



[...] ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica. Neste sentido, a pedagogia é, antes de mais nada, uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada.

Partindo desse postulado, consideramos que as situações de análise de cenas do cotidiano são potencialmente produtivas para a articulação com o que acontece na prática diária, promovendo-se um diálogo crítico, socialização de saberes e ressignificação de gestos pedagógicos.

Dentre os princípios que devem fundar as ações de formação de professores/as, destacamos anteriormente a ênfase na reflexividade das/dos professoras/es; a escuta sensível dos relatos referentes a práticas realizadas com as crianças pequenas; a mobilização e valorização dos saberes docentes; o favorecimento da socialização de saberes das/os docentes; e a valorização da colaboração entre pares. Tais princípios requerem estratégias em que os/as professores/as possam teorizar a prática, de modo colaborativo e crítico. Significa reconhecer os saberes produzidos no cotidiano escolar, mas também problematizar práticas que muitas vezes são repetidas sem reflexão consciente acerca de seus propósitos, fundamentos e desdobramentos.

A análise de cenas do cotidiano foi desenvolvida nos nove estados do Nordeste, no âmbito do CNCA-LEEI, por meio de diferentes situações, como a análise e discussão de vídeos e relatos docentes, a análise de materiais didáticos utilizados em vivências com as crianças e a análise das produções das crianças.

Na Formação da Bahia, temos um exemplo apresentado nesta obra por Liane Castro de Araujo Silvanne Ribeiro-Velázquez, em que há um momento de análise do relato de experiência “Bichos de criança”. Após a análise, as/os professoras/es cursistas exploraram atividades, vivenciaram e ampliaram as situações exploradas no relato.

As autoras Fernanda Michelle Pereira Girão e Eliana Albuquerque, nesta obra, expõem reflexões sobre como esse tipo de estratégia ocorreu no estado de Pernambuco. Assim como em outros estados, a análise de cenas do cotidiano tornou-se um eixo estruturante da Formação, sendo inserida em diferentes momentos dos três seminários presenciais e contribuindo para o aprofundamento de conceitos-chave, como infância, docência, oralidade,

leitura, escrita e mediação pedagógica. No capítulo citado, é relatado que as cenas foram cuidadosamente selecionadas para favorecer a aproximação entre os conteúdos teóricos discutidos e o contexto concreto da prática pedagógica. Mais do que ilustrativas, as cenas atuaram como disparadoras de reflexão e análise crítica, incentivando as/os cursistas a mobilizar seus conhecimentos e experiências para compreender, ressignificar e (re) construir suas práticas educativas.

De modo geral, essa estratégia formativa apresenta alguns objetivos que favorecem a participação das/os professoras/es cursistas como protagonistas do processo formativo: promover a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir de situações reais; identificar e problematizar saberes, valores, escolhas e interações presentes nas ações do cotidiano escolar; fortalecer a escuta e a observação sensível como instrumentos de planejamento e avaliação; articular os fundamentos teóricos com a prática educativa, considerando as especificidades da infância.

Ao analisar diferentes abordagens e metodologias apresentadas em vídeos e relatos, por exemplo, as/os professoras/es cursistas podem descobrir novas estratégias didáticas e recursos para utilizar em suas aulas.

A análise de materiais didáticos utilizados nas vivências com as crianças também é uma forma de analisar cenas do cotidiano, pois os materiais muitas vezes revelam concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil. É uma estratégia que permite que as/os professoras/es cursistas avaliem a adequação do material aos objetivos pedagógicos e às necessidades de aprendizagem de cada criança, o que contribui para o desenvolvimento de práticas mais significativas. Além disso, nessa atividade é possível identificar o que está adequado nos materiais e as possibilidades de adaptação, considerando a necessidade de garantir as vivências infantis e os interesses das crianças.

Outro modo de problematizar as cenas do cotidiano foi a análise de produções infantis, que contribuíram para ajudar as/os professoras/es a desenvolverem um olhar mais sensível, atento e investigativo. Nas discussões durante os Encontros de formação, as/os professoras/es cursistas buscam compreender intencionalidades, hipóteses e sentidos nas ações das crianças.

2.4. Discussão para problematizar saberes e práticas

Além da teorização sobre a prática a partir de cenas do cotidiano, também produzimos, em situações de formação, conhecimentos a partir do estudo de textos acadêmicos, sempre na perspectiva de que são muitas as vozes que falam sobre o que é o contexto pedagógico. Tardif (2002, p. 36) afirma que “o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, currículos e experienciais.” Essas muitas vozes nos permitem reconhecer que as/os professoras/es não apenas aplicam saberes, mas os (re)constroem continuamente, articulando-os às suas realidades e às especificidades das crianças com as quais atuam.

Nesse sentido, o estudo de textos acadêmicos em espaços formativos não se limita à apropriação de teorias consagradas, mas se configura como um exercício coletivo de

problematização das práticas, de análise das intencionalidades pedagógicas e de construção de sentidos compartilhados sobre o fazer docente. Ao dialogar com autores e perspectivas diversas, as/os educadoras/es são convidadas/os a tensionar suas concepções e a ampliar sua compreensão sobre os conceitos destacados durante o processo formativo.

A abertura para os diferentes olhares sobre a Educação Infantil favorece os deslocamentos e a desnaturalização do que é recorrente, ou seja, favorece a atitude crítica sobre os fazeres e a abertura a novos saberes. Conhecer resultados de pesquisa sobre os diferentes temas que interessam às/aos docentes e os debates no campo acadêmico é um direito das/os profissionais que estão no dia a dia com as crianças. Assim, fizeram parte das estratégias formativas três modos de conduzir discussões:

(1) estudo de textos / discussão

(2) discussão a partir de questões / problemas

(3) discussão sobre organização dos espaços formativos e espaços nas unidades educacionais

Nos nove estados nordestinos essas estratégias foram vivenciadas. Quando as/os professoras/es cursistas realizam estudos de textos seguidos de discussões, elas/es têm a oportunidade de confrontar os conhecimentos teóricos com suas vivências, ampliando suas compreensões sobre os fundamentos da prática pedagógica. Os textos deixam de ser apenas referências acadêmicas e passam a ser mediadores de sentidos, auxiliando as/os profissionais a revisitar suas concepções sobre conceitos centrais discutidos durante a Formação. Nesse processo, a escuta atenta e o diálogo entre pares se tornam fundamentais para que cada participante se perceba como sujeito ativo na construção de saberes.

No Capítulo desta obra que trata da experiência formativa em Pernambuco, Fernanda Michelle Pereira Girão Eliana Borges Correia de Albuquerque destacam que o debate sobre as cenas do cotidiano ganhava potência quando articulado a outras estratégias formativas, dentre elas o estudo dos textos. Esse conjunto de estratégias fornece um lastro teórico para que a discussão sobre a prática possa aprofundar e ampliar os conceitos abordados.

Outro modo de dialogar com os textos acadêmicos sobre temas diversos é por meio de discussões que emergem a partir de questões e sistematização de conceitos e teorias em exposições dialogadas. As/os formadoras/es, a partir de suas impressões sobre o grupo ou a partir de indicações do próprio grupo, podem sistematizar e problematizar dúvidas e tensões vividas pelas/os cursistas. Por exemplo, ao solicitar que as/os cursistas elaborem perguntas sobre determinado tema, a/o formadora/or pode mobilizar o diálogo com autores que abordem tal tema. Tais propostas contribuem para que as/os professoras/es analisem seus contextos de atuação com um olhar crítico e investigativo. Essa ação pode ser realizada por meio de discussão a partir de questões e problemas vivenciados nas unidades educacionais, funcionando como disparadora para o pensamento reflexivo e colaborativo, fomentando a construção de alternativas pedagógicas mais coerentes com os princípios da Educação Infantil.

No capítulo desta obra que aborda experiências em Pernambuco, como referido anteriormente, relata que cada turno de Formação era cuidadosamente planejado com atividades e mediações, e a exposição dialogada era parte dessas sequências, sempre

articulada a outras estratégias, como análise de cenas, estudo de textos e videodebates. No capítulo que relata experiências vivenciadas na Paraíba, também foram referenciadas as cenas de exposições dialogadas como uma de suas estratégias formativas que, no conjunto com as demais estratégias usadas, favorecem a reflexão teórica que sustenta o fazer docente.

Por fim, nesse bloco de estratégias, a discussão sobre a organização dos espaços formativos e dos espaços nas unidades educacionais permite que as/os professoras/es repensem não apenas o conteúdo das práticas, mas também os contextos nos quais elas se realizam. O espaço, entendido como um elemento pedagógico, precisa ser pensado para favorecer interações, experiências e aprendizagens significativas. Ao refletir sobre a disposição dos ambientes, os materiais disponíveis, dentre outros, as/os educadoras/es podem transformar seus contextos em territórios potentes de desenvolvimento e expressão infantil.

No Capítulo relativo a experiências vivenciadas no Ceará, é relatado que,

para a maioria dos formadores municipais e regionais, a disponibilidade desses espaços nas Formações presenciais no estado do Ceará incentiva a participação e a vivência de experiências educativas, pois “são espaços acolhedores que impulsionam a leitura e escrita” e que, além disso, “cria um ambiente propício à aprendizagem e promove a interação entre os participantes”. Um/a dos/as formadores/as destacou que na Educação Infantil, a organização do espaço deve dialogar com o fazer pedagógico e as práticas e deve ser pensada com base nos interesses das crianças e, neste sentido, interfere não somente na formação e práticas dos professores, como também é um lugar que afeta as crianças e as ajuda a conhecer e compreender o local em que estão inseridas. (Gomes, Melo, Soares e Menezes, nesta obra, p. 64).

No capítulo em que a experiência de Pernambuco é relatada, ao discutirem sobre o trabalho com cenas do cotidiano, também aparecem referências às configurações dos espaços e suas implicações na prática docente. No texto é relatado que os registros analisados foram categorizados por eixos de análise, resultando em temas que perpassaram as cenas relatadas, dentre eles o momento da acolhida e a organização dos espaços da sala. As autoras afirmam ainda que a análise das cenas, junto às demais estratégias formativas, apresentam possibilidades e desafios em relação às práticas pedagógicas e à organização dos contextos educativos, levando os/as cursistas a repensarem os seus fazeres cotidianos.

2.5 Socialização e problematização das experiências docentes

A formação docente na Educação Infantil requer a valorização de espaços e tempos que promovam a reflexão compartilhada sobre a prática pedagógica, considerando a complexidade do trabalho com crianças pequenas e a necessidade de articulação entre saberes diversos. Nesse contexto, algumas ações foram desenvolvidas ao longo das formações do LEEI no Nordeste para proporcionar momentos de compartilhamento e trocas entre os pares.

No Piauí, tal como é relatado por Antonia Edna Brito, Maria da Glória Soares Barbosa Lima e Maria Helena Santos Dubeux, a troca entre os pares se evidencia especialmente nos momentos de socialização de experiências, como nas atividades desenvolvidas em torno da leitura literária. No capítulo citado, discute-se a relevância da formação literária, tanto das/os professoras/es quanto das crianças – aspecto amplamente abordado nos Encontros formativos. Para isso, a equipe propôs compartilhamento de situações vivenciadas na escola com foco em leituras literárias.

A socialização de experiências, reflexões e práticas pedagógicas entre as/os professoras/es configura o exercício de narrar, escutar e aprender com o outro, valorizando-se o saber da experiência e reconhecendo-se a potência do cotidiano como fonte de formação.

No Capítulo desta obra que tematiza a formação em Alagoas, a socialização de experiências é uma das estratégias formativas avaliadas positivamente pelas/os cursistas, como podemos observar no depoimento de uma das formadoras:

O processo formativo do LEEI trouxe significativas contribuições: revisão das práticas educacionais adotadas na Educação Infantil; ampliação do conhecimento sobre as crianças, as infâncias e as linguagens; troca de experiências entre os pares; compreensão sobre o fazer pedagógico do professor da Educação Infantil no trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade (Formadora 113, nesta obra, p. 39).

Nos momentos de relatos de experiência, as/os professoras/es não apenas comunicam ações realizadas, mas também reescrevem sua prática, conferindo-lhe sentidos, intencionalidades e possibilidades de ressignificação. O relato de experiências permite identificar os desafios enfrentados, os critérios utilizados nas decisões pedagógicas e os efeitos produzidos sobre as crianças e o coletivo.

Em um trecho apresentado no capítulo que aborda a formação do LEEI na Paraíba, é afirmado que: “Os relatos e as trocas nos momentos de Encontro formativo são bem detalhados. Isso prova que estão sendo vivenciados efetivamente” (FM49, nesta obra, p. 95).

A socialização e problematização dos saberes das/os docentes também aparece de modo muito intenso nas atividades de planejamento coletivo, pois em situações de planejamento individual, que também é fonte de saberes e espaço de aprendizagem, nem sempre os dilemas são problematizados. Com os pares, as dúvidas, os desafios e as estratégias para resolução dos problemas surgem com mais intensidade.

O planejamento coletivo em situação de formação mediada ganha uma nova dimensão também porque extrapola a função técnica e assume uma função formativa, na medida em que promove a escuta mútua, o confronto de ideias e a problematização das práticas cotidianas. A escuta das ideias e das experiências das/os colegas permite o aprimoramento das propostas educativas, a superação de desafios e a identificação de possibilidades ainda não exploradas.

A partir do planejamento, também é recorrente o momento de socialização dos grupos acerca do que foi planejado, alargando o leque de possibilidades pedagógicas de cada participante. Os planejamentos inspiram práticas e ressignificam experiências, além

de valorizar os saberes construídos pelos participantes. Também é potente a estratégia de retomada do que foi vivenciado a partir do planejamento em outros Encontros, de modo a possibilitar a explicitação dos sucessos, das dificuldades, dos imprevistos e aprendizagens.

Por fim, neste bloco não se pode deixar de citar as estratégias de registro das experiências vivenciadas, que ocorreram em todos os estados, seja por meio de vídeos, álbuns legendados, relatos escritos, dentre outros. O trabalho de percurso possibilitou que cada docente pudesse se ver e ver o outro sob outro olhar, modificado pelo tempo vivenciado durante todo o período em que estiveram em formação. Essa também é uma estratégia potente de aprendizagem profissional.

Considerações finais

As reflexões e práticas formativas discutidas ao longo desta publicação reafirmam a necessidade de compreendermos a formação docente como um processo contínuo que parte da valorização dos saberes da experiência, da escuta sensível e do diálogo com os conhecimentos acadêmicos. Na formação de profissionais da Educação Infantil, é preciso considerar postulados e princípios gerais dispostos na Introdução deste capítulo, mas também as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Desse modo, os temas entrecruzam-se com os dispositivos formativos e ganham novas “feições”.

Ao analisarmos as estratégias mobilizadas no âmbito do CNCA-LEEI, evidencia-se um esforço em construir percursos formativos que respeitem a singularidade dos sujeitos, ao mesmo tempo que promovem o aprofundamento conceitual e a problematização crítica da prática pedagógica. Nesse sentido, as estratégias formativas são dispositivos que operam transformações na forma como a/o professora/or se posiciona diante do seu fazer na sala de aula.

Ao priorizar estratégias que favorecem a homologia de processos e o vínculo entre teoria e prática, a formação promovida no LEEI rompe com a lógica prescritiva das capacitações tradicionais e instaura um espaço de reflexão docente. As experiências relatadas nos estados do Nordeste apontam para a potência da formação como campo de produção de sentidos, de construção de identidades profissionais e de fortalecimento de um projeto coletivo de educação comprometido com a equidade, a diversidade e o direito das crianças de aprender.

Assim, destacamos a importância de uma formação que reconheça a complexidade do fazer docente. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de criar condições para que as/os professoras/es ressignifiquem suas práticas, ampliem seus repertórios e construam propostas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças e com uma educação mais sensível, crítica e plural.

Referências

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. P. 57-71

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

COSSON, Rildo. Entrevista por Ester Rosa e Reginaldo Pereira. In: Literatura e Arte no Ciclo de Alfabetização. Vol, 4. Pernambuco: UFPE, Centro de Estudos em Educação e Linguagem. 2020.

FERNÁNDEZ, A. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. Páginas?

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 53-72

LUCKESI, Cipriano (org.). Ludopedagogia: ensaios 01: educação e ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MELO, Maria das Graças Vital de. A dimensão estética na Educação Infantil. In: Literatura e Arte no Ciclo de Alfabetização. Vol. 8. Pernambuco: UFPE, Centro de Estudos em Educação e Linguagem, 2024. P. 15-17

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2000.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins fontes, 2010.



Alagoas

Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil: avaliação do processo formativo do LEEI em Alagoas

Adriana Cavalcanti dos Santos
Flávia Colen Meniconi
Jânio Nunes dos Santos
Valéria Suely Simões Barza
Yana Liss Soares Gomes

Introdução

Este texto tem o propósito de refletir sobre a formação continuada de professoras, a partir da avaliação do processo formativo do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) em Alagoas, cuja proposta constitui uma das ações da política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), voltada para professoras da Educação Infantil.

No LEEI, a formação de formadoras/es municipais reflete na condução dos processos formativos de professoras cursistas dos grupos 4 e 5 anos. Esse entendimento se ancora num modelo de formação em que as experiências vivenciadas implicam a reflexão-ação-transformação da prática profissional (CNCA/LEEI/Nordeste, 2024).

A formação continuada de professoras da Educação Infantil, em Alagoas, consiste em uma atividade essencialmente dinâmica, que possibilita adequar o percurso formativo às exigências profissionais, mas, ao mesmo tempo, é complexa e desafiadora, tendo em vista que uma política de formação instaura o movimento de (des)construção de uma cultura docente (Tardif, Lessard; Lahaye, 2003). No contexto de Alagoas, o LEEI contempla a formação de professoras das escolas públicas em 102 municípios e é voltado para o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Enquanto atividade fundamentalmente dialógica (Bakhtin, 2011), a avaliação do processo formativo do LEEI reflete e retrata não apenas a maneira como as formações foram vivenciadas pelas/os participantes, mas também as trocas e os esforços coletivos direcionados para a compreensão e a superação de desafios oriundos dos Encontros Formativos. No processo avaliativo, levam-se em conta os diferentes saberes profissionais, as crenças e os olhares, pensamentos e comportamentos relacionados à atuação docente na Educação Infantil (Campos, 2018; Kramer, 2023), o que permite incorporar a criticidade, a reflexão e o diálogo como partes indissociáveis da formação.

Nesta perspectiva, a avaliação do processo formativo é compreendida enquanto uma atividade dialógica, baseada nas trocas de experiências, na atitude reflexiva e no intercâmbio de diferentes saberes e fazeres docentes. A avaliação dos Encontros Formativos do LEEI,

em Alagoas, incorpora diferentes sentidos, juízos de valor e percepções atribuídos pelas/os participantes.

A ideia de valor, de juízo, em Volochínov (2017), se aproxima do conceito de avaliação adotado neste texto. Para o autor, “[...] cada campo ideológico possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a retrata a seu modo” (p. 94). Nesses moldes, por meio de uma relação de interação, as/os formadoras/es do LEEI dialogam sobre o lugar da linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância (Brasil, 2010). Ademais, a avaliação do processo formativo tem como base as reflexões sobre concepções teóricas e as práticas pedagógicas relativas às vivências na Educação Infantil, nas quais a leitura, a oralidade e a escrita se fazem presentes.

Na atividade avaliativa, fruto das reverberações das/os formadoras/es municipais e regionais/indígenas, objeto enunciativo deste texto, são analisados não apenas os enunciados sobre as ações formativas exitosas, mas também o que ecoa como “falho”, “problemático” e “desafiador”, uma vez que tais aspectos apresentam informações relevantes sobre a formação do LEEI, em Alagoas.

O LEEI em Alagoas: contextualização e abrangência do processo formativo

O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) buscou garantir, no processo formativo das professoras, a indissociabilidade entre os quatro eixos (as interações, a brincadeira, a literatura e a expressão) que se integram no currículo da Educação Infantil. Os referidos eixos permeiam a proposta de trabalho com a linguagem oral, a escrita e a leitura, sempre em diálogo com as crianças, as infâncias, a docência e as mediações pedagógicas (CNCA/LEEI/Nordeste, 2024). Tais ações formativas, voltadas para as profissionais que atuam na Educação Infantil, têm relação com o seu fazer pedagógico e a concepção de criança como sujeito de direitos, suas linguagens e interesses (Campos, 1994).

No LEEI, assume-se uma concepção de alfabetização enquanto processo progressivo “[...] de apropriação e valorização da cultura escrita, em suas interfaces com a oralidade” que se inicia a partir do momento em que a criança começa a se comunicar e interagir socialmente. Ao longo das ações formativas (nos anos de 2024 e 2025), o LEEI vem contemplando as diversas dimensões do processo de alfabetização nas quais são inseridas práticas sociais de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos de diferentes gêneros e linguagens, e o Sistema de Escrita Alfabética (Caderno de orientação CNCA/LEEI/Nordeste, 2024).

A primeira edição do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, em Alagoas, contempla a formação de mais de 4.000 professoras cursistas dos grupos de crianças com 4 e 5 anos que atuam nas redes municipais e estadual de ensino. O Quadro 1 apresenta o perfil das/os participantes do LEEI/Alagoas.

Quadro 1: Perfil das/os participantes do processo formativo.

Participantes	Quantidade
Formador/a Estadual	05
Formador/a Regional	13
Formador/a Regional/Indígena	03
Formador/a Municipal	141
Professora Cursista	4002

Fonte: Arquivos do LEEI/Alagoas (2024).

Os perfis acima arrolados integram o formato de homologia de processos¹ (Schon, 2000), assumido na formação. Desse modo, os Encontros do LEEI/AL proporcionam também a formação continuada às/aos formadoras/es estaduais (professoras e professores pesquisadores/as da Universidade Federal de Alagoas – UFAL) que, por sua vez, responsabilizam-se pelas formações dos perfis formadoras/es regionais/indígenas e municipais. Dentre esses perfis, as/os formadoras/es municipais constituem-se como os atores que conduzem presencialmente as formações das professoras/cursistas. Tal formato reitera a perspectiva de formar aqueles/as que também formam (Nóvoa, 2010), tomando por referência a multiplicidade da experiência docente. Nessa perspectiva, as professoras em formação mobilizam e adquirem saberes plurais (Tardif, 2002), numa perspectiva dialógica em que a troca de conhecimentos entre os vários atores em formação propicia a reflexão sobre a prática e a reconstrução de novos saberes e fazeres docentes (Lahire, 2002), materializando o movimento de compreender, interpretar e reconfigurar (Avelar e Ball, 2024) o ser-fazer-docente na Educação Infantil.

Embora o conceito de homologia de processos possa parecer, à primeira vista, engessador da prática docente, no âmbito formativo do LEEI, esse conceito é adotado numa perspectiva dialógica (Bakhtin, 2011), pois conforme as/os formadoras/es municipais vivenciam a formação realizada pelas/os formadoras/es estaduais, passam a ter a incumbência de conduzir a formação das professoras cursistas. Nessa perspectiva, adotam-se concepções de interpretação² e tradução de uma política educacional [formativa], como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) que em muitos aspectos, reflete o pensar, a formação e o ressignificar da prática docente. Em outras palavras, a homologia de processos, a interpretação, a tradução da política e os fazeres docentes vão se tecendo de forma a seguir e produzir movimentos da política em ação.

Nos movimentos do CNCA, a coordenação das ações do LEEI no território alagoano é conduzida por uma equipe de pesquisadoras/es vinculados/as à Universidade Federal de Alagoas – UFAL, a saber: dois coordenadores, uma assessora geral e duas assessoras estaduais. Essa equipe é composta, além dos perfis indicados no Quadro 1, de um técnico educacional e sete estagiários, responsáveis pelo suporte ao trabalho pedagógico. Ressalta-

¹ Por homologia de processos, entende-se a via de formação docente que possibilita a vivência de situações formativas pelas professoras, as quais estão relacionadas ao ensino dessas mesmas situações na educação básica (Schon, 2000; Alarcão, 1996), neste caso, na Educação Infantil.

se, também, a colaboração e parceria da articuladora estadual da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização – Renalfa – da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Alagoas – Undime/AL e do articulador estadual da Renalfa, na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC/AL.

As ações de formação do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, em Alagoas, foram iniciadas em março de 2024, com continuidade em 2025. A carga horária total de formação prevista para as/os formadoras municipais e regionais, bem como para as professoras da Educação Infantil foi distribuída de forma presencial, complementada por atividades remotas e acompanhadas, além da oferta de lives.

No período de março a novembro de 2024, ocorreram dois seminários de formação, ambos no formato presencial. De forma complementar, realizaram-se os quatro Encontros remotos previstos no cronograma (dois Encontros de 2 horas e dois Encontros de 3 horas), totalizando 10 horas. Aos participantes do LEEI/AL, também foi proposta a realização de três lives: a primeira, de abertura do LEEI/Nordeste (3h); a segunda, específica para Alagoas (2h); e a terceira, em parceria com o estado do Ceará (2h).

Na próxima seção, será descrito o percurso metodológico relativo à coleta dos dados provenientes da avaliação das ações formativas do LEEI em Alagoas.

Metodologia

O objeto de análise deste capítulo, isto é, a avaliação do processo formativo, emerge dos enunciados valorativos das/os formadoras/es municipais e regionais/indígenas, referentes aos Encontros Formativos do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (LEEI-AL) que ocorreram durante o ano de 2024, a saber: Encontros remotos (10h), realizados nos meses de abril, maio, julho e agosto; primeiro Encontro presencial (20h), realizado em junho; e segundo Encontro presencial (18h), realizado no mês de setembro.

Os dados analisados, neste texto, foram obtidos por meio da aplicação de questionários produzidos no Google Forms e compartilhados com as/os formadoras/es (municipais, regionais e indígenas), logo após os Encontros Formativos, remotos e presenciais. Para a geração dos dados acerca da formação de modo remoto, foi aplicado um formulário eletrônico com o objetivo de avaliar o processo formativo durante os quatro Encontros virtuais. O questionário continha perguntas discursivas sobre as estratégias formativas usadas pelas/os formadoras/es estaduais junto às/aos formadoras/es municipais, regionais e indígenas, tendo em vista a realização da formação das professoras cursistas. Neste sentido, é importante conhecer as impressões do grupo sobre o que foi vivenciado durante o processo formativo.

Outros dois formulários eletrônicos foram aplicados ao final dos Encontros presenciais. Estes contemplavam questões discursivas acerca das estratégias formativas utilizadas, bem como das atividades propostas e das dinâmicas usadas pelas/os formadoras/es estaduais³, com a finalidade de promover conhecimentos e interações entre as/os participantes.

² Ancorados no Ciclo de Políticas de Ball, os autores Hostins e Rochadel (2019, p. 63) explicam “[...] a interpretação como uma leitura inicial, com o objetivo de aproximar-se da política” e a tradução como a “[...] compreensão do texto dentro dos limites da ação, na qual ocorre um processo de re-representação, reordenação que acontece por meio de várias práticas materiais e discursivas”.

Além disso, havia questões que objetivavam avaliar também a relevância das discussões propostas para a prática pedagógica, em razão da temática e do eixo principal de cada Encontro presencial.

Os questionários avaliativos foram respondidos pelas/os 157 formadoras/es (municipais, regionais e indígenas), cujo corpus de análise foi selecionado considerando os enunciados valorativos, representativos das/os formadoras/es municipais, regionais e indígenas, que mais se aproximavam da intencionalidade discursiva deste capítulo.

No primeiro Encontro Presencial, o eixo da formação esteve centrado nas “INTERAÇÕES”, uma vez que a perspectiva de promover aprendizagens por meio do diálogo entre as crianças, os adultos e os conhecimentos a serem mobilizados parece introduzir a perspectiva de formação que o programa busca discutir junto aos participantes. No segundo Encontro, que também aconteceu de modo presencial, o eixo foi “A BRINCADEIRA”. Esse eixo retoma a ideia das interações e as especificidades do ser criança e constitui o centro do planejamento e da prática docente.

Para esses Encontros, foram planejadas e vivenciadas ações que tomam como base o uso de estratégias formativas para promover reflexões sobre a prática e novos conhecimentos. Assim, foram adotadas as seguintes estratégias formativas:

Quadro 2: Estratégias formativas LEEI-AL

Estratégias formativas/ Encontros⁴	Encontros presenciais	Encontros remotos
Análise de cenas do cotidiano	X	
Estudos de textos e discussão – Cadernos do LEEI (Brasil, 2016) e do Caderno Criança Alfabetizada (Pernambuco, 2020)	X	X
Socialização de experiências docentes	X	X
Discussão a partir de questões / problemas	X	
Análise e discussão de recursos didáticos, como jogos e textos produzidos por crianças	X	
Vivência com brincadeiras	X	
Leitura de textos de literatura e práticas de mediação literária	X	
Análise e discussão de vídeos e relatos dos Cadernos de Formação	X	X
Apresentação de experiências em seminário	X	
Leitura de textos literários	X	

Fonte: Arquivos do LEEI/Alagoas (2024).

Durante os Encontros, as estratégias formativas utilizadas pelas formadoras estaduais, partiram da relação dialógica e do processo interacional entre as/os formadoras/es. Neste sentido, a proposta de analisar cenas do cotidiano, por exemplo, propondo reflexões práticas a partir de uma situação real, permite ampliação do repertório de estratégias do docente em formação, bem como contribui para que haja reflexões sobre as ações planejadas e a identificação dos conhecimentos mobilizados. As cenas apresentadas envolveram o trabalho

³ As formadoras estaduais do estado de Alagoas são todas do gênero feminino, por isso a demarcação deste gênero no texto.

com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, bem como o uso de textos literários, na perspectiva de ampliar o desenvolvimento cultural da criança em aprendizagem inicial da língua escrita, considerando-se a concepção do alfabetizar letrando (Soares, 2020).

As demais estratégias, tais como, vivências com jogos e brincadeiras, socialização das experiências, atividades de leitura em grupos para responder às questões problematizadoras, concretizaram-se em ações que levaram em consideração os sujeitos (formadoras e formadores) como seres ativos e construtores do seu conhecimento. Essas estratégias funcionam como experiências práticas que se conectam ao trabalho a ser desenvolvido com as crianças da Educação Infantil. Ao experienciar tais ações, os sujeitos emitem juízos de valor a partir de suas vivências no/com o trabalho docente. É neste sentido que os enunciados avaliativos das/os formadoras/es nos permitem identificar a repercussão dessas estratégias ao longo do processo formativo.

As/os participantes avaliaram o processo formativo como um todo, expondo e refletindo sobre suas vivências em cada encontro, o que compreendemos como enunciados valorativos, uma vez que atribuem julgamento e avaliam de acordo com seus saberes plurais (Tardif, 2003).

Na próxima seção, serão apresentados os enunciados das/os formadoras/es municipais e regionais/indígenas, acerca do processo formativo do LEEI em Alagoas.

Avaliação do LEEI: indicações e enunciações

No processo formativo do LEEI/Nordeste, uma das premissas consiste em “[...] interpretar o processo de formação de educadores como parte integrante de um conjunto de políticas destinadas à sua valorização e a fomentar e fortalecer seu desenvolvimento profissional” (CNCA/LEEI/Nordeste, 2024, p. 11). Nesse viés, as/os formadoras/es municipais, regionais e indígenas no lócus da formação avaliaram os seus processos formativos e se tornaram, assim, corresponsáveis pela qualidade da política em ação (Ball, 2016). À medida que são ouvidas, suas vozes podem ecoar em novos direcionamentos para os referidos processos, de modo a se aproximar de suas necessidades formativas e dos seus contextos de prática, visto que “todo processo de formação que assume responsabilidade pelo outro e se dá no diálogo precisa assegurar autoria e autonomia” (Kramer, 2013, p. 311).

Assumimos, assim, neste texto, o ato de avaliar como estratégia formativa do LEEI-AL. No âmbito formativo do professor da Educação Infantil, dialogamos com Nóvoa (1995), por entendermos ser imprescindível que os processos formativos articulem a profissão [ser professor] com a formação [estar a construir-se na profissão], reconhecendo o conhecimento do professor e assegurando-lhe oportunidades de reflexão e teorização da/ pela própria prática.

Na continuidade discursiva, serão apresentadas as análises baseadas nos resultados dos corpora coletados ao longo do processo formativo, com foco nos enunciados que promovem a reflexão sobre esse mesmo processo.

² As estratégias formativas priorizadas são indicadas no Caderno de orientação sobre a proposta pedagógica do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/ Leitura e Escrita na Educação Infantil Nordeste (2024).

Enunciados reflexivos sobre o processo formativo

Um processo formativo que, em sua gênese, se ancora no movimento de reflexão-ação-reflexão (Zeigner et al., 2015) se abre à escuta dialógica (Bakhtin, 2022) com os sujeitos em processos formativos (Nóvoa, 1997). Essa escuta sensível fomenta a configuração e a reconfiguração do referido processo à medida que as/os protagonistas dialogam, (re) pensam e (re)planejam conforme as suas necessidades formativas e as possibilidades de desdobramentos na prática do/a formador/a municipal.

Nesse designer dialógico entre focos discursivos, as vozes das/os formadoras/es municipais abordaram: I) Estratégias formativas dos Encontros presenciais e remotos; II) Formação das/os formadoras/es: quais ressignificações estão emergindo do processo formativo.

I) Estratégias formativas dos Encontros presenciais e remotos

As estratégias formativas, apresentadas no Quadro 2, vivenciadas pelas/os participantes, durante os Encontros remotos e/ou presenciais, foram selecionadas mediante as possibilidades de diálogos suscitados a partir dos quatro eixos do LEEI: as interações, a brincadeira, a literatura e a expressão. Conforme postula o Caderno de orientação sobre a proposta pedagógica do CNCA/LEEI/Nordeste, além da intenção de garantir que, no processo de formação, as/os formadoras/es compreendessem que o LEEI defende “[...] uma perspectiva orientada pela lógica da ação crítica e reflexiva sobre a própria prática e da tematização informada e subsidiada por conhecimentos teórico-metodológicos do campo da didática da alfabetização” (Caderno de orientação, 2024, p. 11).

Nesse viés de uma formação crítico-discursiva, por natureza dialógica, no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos vivenciados durante os Encontros Presenciais, as/os formadoras/es municipais e regionais/indígenas avaliaram as estratégias, atividades e dinâmicas usadas nos Encontros de Formação:

“A dinâmica de todo seminário contribuirá para a nossa prática, enquanto formadora, e as atividades vivenciadas foram muito proveitosas e enriqueceram a nossa prática, enquanto possibilidade de mediação dos processos formativos nos municípios” (Formadora 15).

“[...] as estratégias formativas trouxeram uma nova visão para desenvolver a proposta do LEEI durante os encontros formativos no município” (Formadora 2).

“A maneira de como foram conduzidas as atividades foram ótimas, pois as interações entre os formadores municipais e a formadora estadual que ocorreram nos trouxe aprendizagens docentes com as trocas de experiências” (Formadora 93).

“As estratégias formativas, as atividades, bem como as dinâmicas que foram realizadas do 2º Seminário foram pertinentes à mediação pedagógica do eixo brincadeira, possibilitando uma boa compreensão de como abordar o referido eixo no momento formativo com os professores cursistas” (Formadora 36).

“As estratégias formativas, atividades e dinâmicas desenvolvidas durante o 2º Seminário foram produtivas. A relação entre teoria e prática contribuiu para uma aprendizagem significativa relacionada à abordagem do eixo brincadeira” (Formadora 103).

As estratégias formativas tornaram o processo formativo mais interativo com a divisão de grupos de trabalho, dando oportunidade aos cursistas de se envolverem mais nas discussões dos temas e nas trocas de experiências (Formadora 131).

No que diz respeito à avaliação das/os participantes sobre os Encontros Presenciais, identifica-se nos enunciados supracitados indícios sobre a relevância das estratégias, assim como das atividades propostas e da dinâmica de trabalho dos Encontros Formativos. Os referidos enunciados revelam “aprendizagens a partir de trocas de experiências”, “boa compreensão” em como abordar o tema em “outros momentos formativos”, bem como oportunizou o envolvimento nas discussões e aprendizagens em relação aos eixos interações e brincadeiras. É possível perceber que as/os participantes anunciam o diálogo entre a formação das professoras e o trabalho docente na Educação Infantil (Kramer, 1993).

Os Encontros têm mobilizado, entre outros aspectos, o acesso ao conhecimento científico, a configuração de um espaço dialógico de partilha de experiências e ampliação de saberes docentes, no alargamento dos horizontes valorativos (Voločínov, 2017), de caráter teórico-prático. Esses aspectos são entendidos como parte “estruturante da reflexão crítica e do aprofundamento da consciência profissional em torno dos desafios cotidianos da profissão e das possibilidades de criação coletiva e colaborativa de novos saberes e novas possibilidades de ação pedagógica” (Caderno de orientação CNCA/LEEI/Nordeste, 2024).

As/os formadoras/es municipais e regionais/indígenas também enfatizaram, em seus enunciados, as construções de novas percepções e as trocas de experiências proporcionadas pelas dinâmicas dos Encontros Formativos, que contribuíram não apenas para o envolvimento nas discussões, mas para o seu desenvolvimento profissional (Alarcão, 2013). Nesse sentido, a troca de experiências e a partilha de saberes durante os Encontros Formativos consolidaram um espaço de formação mútua, no qual cada formador/a é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador/a e de formando/a (Nóvoa, 1997).

Quanto à avaliação da formação dos Encontros remotos, percebe-se que os enunciados das/os formadoras/es evidenciam aspectos positivos relativos aos momentos de formação, tais como, os conteúdos abordados, as estratégias formativas, as metodologias usadas, os momentos de diálogo e de socialização.

“Foram momentos de muito aprendizado. Os conteúdos abordados durante a formação estavam alinhados com as necessidades e desafios da Educação Infantil, especialmente no que se refere à leitura e escrita. (Formadora 15)

“Os conceitos e metodologias discutidos refletem as melhores práticas e pesquisas atuais na área de alfabetização infantil”. (Formadora 81)

“As estratégias utilizadas são planejadas de modo a envolver todos os participantes a aprender e fazer a multiplicação no nosso município”. (Formadora 114)

“Ajudam no desenvolvimento das práticas nas formações, enquanto formadora municipal, pois as metodologias despertam o interesse, ajudando a me expressar melhor!” (formadora 51)

“Os momentos de socialização e diálogos são ricos e promovem trocas de experiências muito significativas”. (Formadora 17)

“Os encontros remotos foram dinâmicos, uma vez que estão sendo bem mediados pelo formador estadual com diálogo sobre os textos indicados para leitura atividades e leitura dos mesmos”. (Formadora 22)

As vozes das/os formadoras/es fazem alusão aos aspectos positivos da experiência formativa vivenciada na modalidade remota, com destaque para a troca de experiências e as relações dialógicas entre as/os formadoras/es municipais e regionais/indígenas por meio da socialização de experiências e reflexões sobre as práticas e saberes profissionais.

Em seus enunciados, as/os formadoras/es municipais, regionais e indígenas indicaram alguns dos desafios que o modelo de formação remota impõe:

“Após os encontros remotos, achei muitos textos para realizar os ‘para casa’. Penso que se fossem menos indicações de leitura, poderíamos explorar melhor os temas abordados, considero grande a indicação de material para estudo em detrimento do pouco tempo de encontro”. (Formadora 144)

“Interessante a proposta de encontros remotos, podendo melhorar na variação das estratégias, como salas menores para promover maior diálogo e depois voltar para o grupo maior, ou alguma atividade interativa”. (Formadora 92)

“Gosto dos encontros remotos e das discussões sobre os temas abordados: interações e brincadeiras. Acredito que o uso de alguma técnica, metodologia ativa, traria benefícios para os momentos formativos”. (Formadora regional 72)

O reconhecimento de que os Encontros presenciais não são substituídos pelos Encontros remotos, embora estes sejam uma tendência na contemporaneidade, reforça que, entre sujeitos dialógicos, as telas limitam os processos interativos e a construção

coletiva do conhecimento, como afirma a Formadora 15: “As formações foram boas. Mas nada substitui o modelo formativo presencial”. Tal reconhecimento nos permite perceber a autonomia e a capacidade que os/as docentes apresentam para organizarem o seu trabalho e o seu cotidiano (Giroux, 1977).

Os enunciados valorativos das/os formadoras/es indicam uma avaliação positiva sobre o processo de formação, seja nos Encontros presenciais seja nos remotos. A partir dessa análise, percebe-se que o planejamento estratégico desenhado durante a agenda de reuniões da equipe executora do LEEI/AL, bem como os momentos de estudo da equipe de assessoras com as/os formadoras/es estaduais e regionais/indígenas têm contribuído para a construção coletiva da formação continuada das professoras da Educação Infantil em Alagoas.

As avaliações sobre as estratégias formativas supracitadas permitiram às/aos formadoras/es estaduais, regionais e municipais a reflexão sobre as ações da política em movimento e a possibilidade de incluí-las nos Encontros de Formação nos municípios, assim como a reconfiguração de/em outras estratégias que pudessem ser utilizadas nos momentos formativos, assumindo a sua postura de planejamento e de decisão, conforme o público a que se destina.

II) Formação do/a formadora: quais ressignificações estão emergindo do processo formativo?

O olhar à política, nela imerso, como sujeito em formação que assume o papel de formador/a nas redes municipais, é próprio do ato discursivo-dialógico. Nesta direção, as/os formadoras/es e as professoras cursistas do LEEI-AL se colocam no papel de sujeitos responsivos-ativos (Bakhtin, 2011), em face do que vivenciam no processo de formação.

Para Avelar e Ball (2024), uma política educacional, como dito anteriormente, dá-se via processo de interpretá-la e traduzi-la [a política], no contexto da prática. A interpretação é concebida como a leitura inicial, visando a aproximação da política educacional em implementação. A tradução, como estágio posterior [e muitas vezes simultâneo], diz respeito à compreensão do texto da política posto em ação no contexto da prática. Para isso, a todo momento, a avaliação do processo formativo ocorre como contrarresposta, conduzindo o processo de re-representação, reordenação, seja nas práticas materiais, seja nas discursivas. Em diálogo com os enunciados das/os formadoras/es municipais, foi possível reconhecer os sentidos que “escapam” do modelo de formação na perspectiva de homologia.

No contexto singular de Alagoas, o modelo de formação via homologia se propõe ao emolduramento do processo formativo, respeitando as individualidades, as subjetividades e os saberes-fazeres das/os formadoras/es municipais, regionais e indígenas. A avaliação contínua e dialógica conduziu as/os protagonistas à reflexão sobre: “como os momentos formativos estavam sendo entendidos e replicados pelas/os formadoras/es municipais”, em outras palavras, “como estava se materializando a formação da/o formadora/o municipal”. Neste sentido, a mediação dos Encontros Formativos pelas formadoras estaduais buscava:



Situar o processo de formação de educadores em uma perspectiva orientada pela lógica da ação crítica e reflexiva sobre a própria prática e da tematização informada e subsidiada por conhecimentos teórico-metodológicos do campo da didática da alfabetização (Caderno de orientação, 2024, p. 11).

Essa perspectiva se distancia de modelos de formação emoldurados na transmissão de conhecimentos ou modelos prontos para serem replicados na prática profissional, em vista de que a “[...] formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Enquanto copartícipes do processo, as/os formadoras/es avaliaram que os/nos Encontros Formativos:

“Foram momentos reflexivos que nos permitem visualizar novas possibilidades de oportunizar o desenvolvimento da prática de nossos professores cursistas e para a aprendizagem de nossas crianças.” (Formadora 08)

“Foram discussões importantes, de grande valia, em que pudemos refletir sobre as práticas efetivas que acontecem no nosso município e como podemos ampliar e aprimorar a leitura de mundo para nossas crianças.” (Formadora 35)

“[...] Foi possível ver o envolvimento dos professores cursistas e o feedback deles sobre as formações, afirmando que estão vivenciando todas as atividades propostas.” (Formadora 13)

“Foram momentos de excelente contribuição, em que pudemos refletir sobre os textos para levar uma bagagem para nossos municípios, além dos momentos interativos de dinâmicas no grupo presencial.” (Formadora 64).

“Nos relatos dos professores cursistas tem sido recorrente a afirmação de que os estudos do curso [LEEI] vem melhorando ainda mais as práticas pedagógicas voltadas para a leitura e a escrita na Educação Infantil e que os eixos trazidos pelo projeto – interação, brincadeiras, literatura e expressão – vêm sendo planejados com intencionalidade pedagógica.” (Formadora 40)

“O processo formativo do LEEI trouxe significativas contribuições: revisão das práticas educacionais adotadas na Educação Infantil; ampliação do conhecimento sobre as crianças, as infâncias e as linguagens; troca de experiências entre os pares; compreensão sobre o fazer pedagógico do professor da Educação Infantil no trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade.” (Formadora 113)

Os enunciados evidenciam um modelo de formação de formador/a construído dentro da profissão (Nóvoa, 2019) que pode impactar na prática da professora cursista em diferentes dimensões: teórica e prática, ambas voltadas para as possibilidades de mudança profissional que reflete e refrata a aprendizagem das crianças. Contudo, os processos formativos são complexos, uma vez que neles são partilhadas experiências e culturas profissionais, abertas ao diálogo ou emolduradas por teorias que reforçam os dilemas das professoras da Educação Infantil. Numa perspectiva humanizadora, a “[...] formação do

formador consiste também na compreensão de contextos históricos, sociais e culturais e organizacionais situados para neles intervir, transformando-os” (Ghedin, 2012, p. 31).

Considerações finais: pontes entre processos formativos

O caminho trilhado, neste capítulo, objetivou refletir sobre a avaliação do processo formativo no âmbito do LEEI em Alagoas, considerando-se o processo de formação docente como parte integrante de um conjunto de ações do CNCA. Tais ações destinam-se à valorização e ao fortalecimento do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil, reverberando, assim, enunciados que se alinham à perspectiva da homologia de processos formativos. Contudo, não entendendo o processo formativo como uma atividade de “replicação neutra”, a formação do LEEI intencionou possibilitar durante os Encontros o respeito à autonomia das/os formadoras/es, pressupondo a sustentação, entre outros aspectos, de uma cultura de valorização da diversidade.

De acordo com a avaliação das/os participantes, os Encontros Formativos presenciais e/ou remotos, embora tenham instaurado e fomentado desafios relacionados à escolha das estratégias mais adequadas aos contextos presenciais e/ou ambiente virtual síncrono, foram indicados pelas/os participantes como satisfatórios e, ao mesmo tempo, como espaços de reflexibilidade sobre a prática, subsidiados por conhecimentos teórico-metodológicos referentes à proposta pedagógica do LEEI. Em contraponto, os enunciados avaliativos proferidos pelas/os formadoras/es ecoaram como “problemáticos” e “desafiadores” certos aspectos dos Encontros remotos, em vista da dinâmica e das estratégias de leituras [encaminhamentos para casa] adotadas, embora reconheçam sua importância.

Em face do exposto, ressalta-se que os eventos discursivos reverberados pelas/os formadoras/es municipais são únicos e irrepetíveis (Bakhtin, 2011). Desse modo, ao procederem pela via da homologia de processos, as/os formadoras/es municipais estão realizando a “multiplicação” dos Encontros, segundo os encaminhamos do LEEI, porém essa “multiplicação” é marcada pelos atravessamentos que constituem essas/es formadoras/es como sujeitos e profissionais, com saberes e fazeres diversos (e também dialógicos).

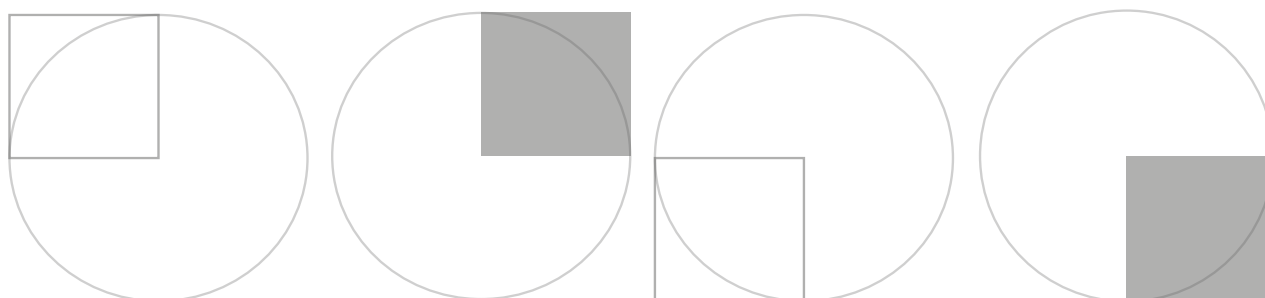
Destaca-se a importância da formação continuada do curso LEEI no contexto alagoano, posto que os resultados da avaliação do processo formativo indicam a possibilidade de aproximação com a prática profissional das/os participantes, conforme os enunciados analisados. Espera-se que possam contribuir com os seus modos de pensar as relações intrínsecas entre docência na Educação Infantil, linguagem e cultura escrita (Brasil, 2016). Portanto, é preciso levar em conta que o contexto da prática, apresenta-se de forma específica e dinâmica, considerando os sujeitos com suas singularidades de saberes docentes (Tardif, 2003) e a natureza da construção da cultura docente (Péres Gómez, 2001).

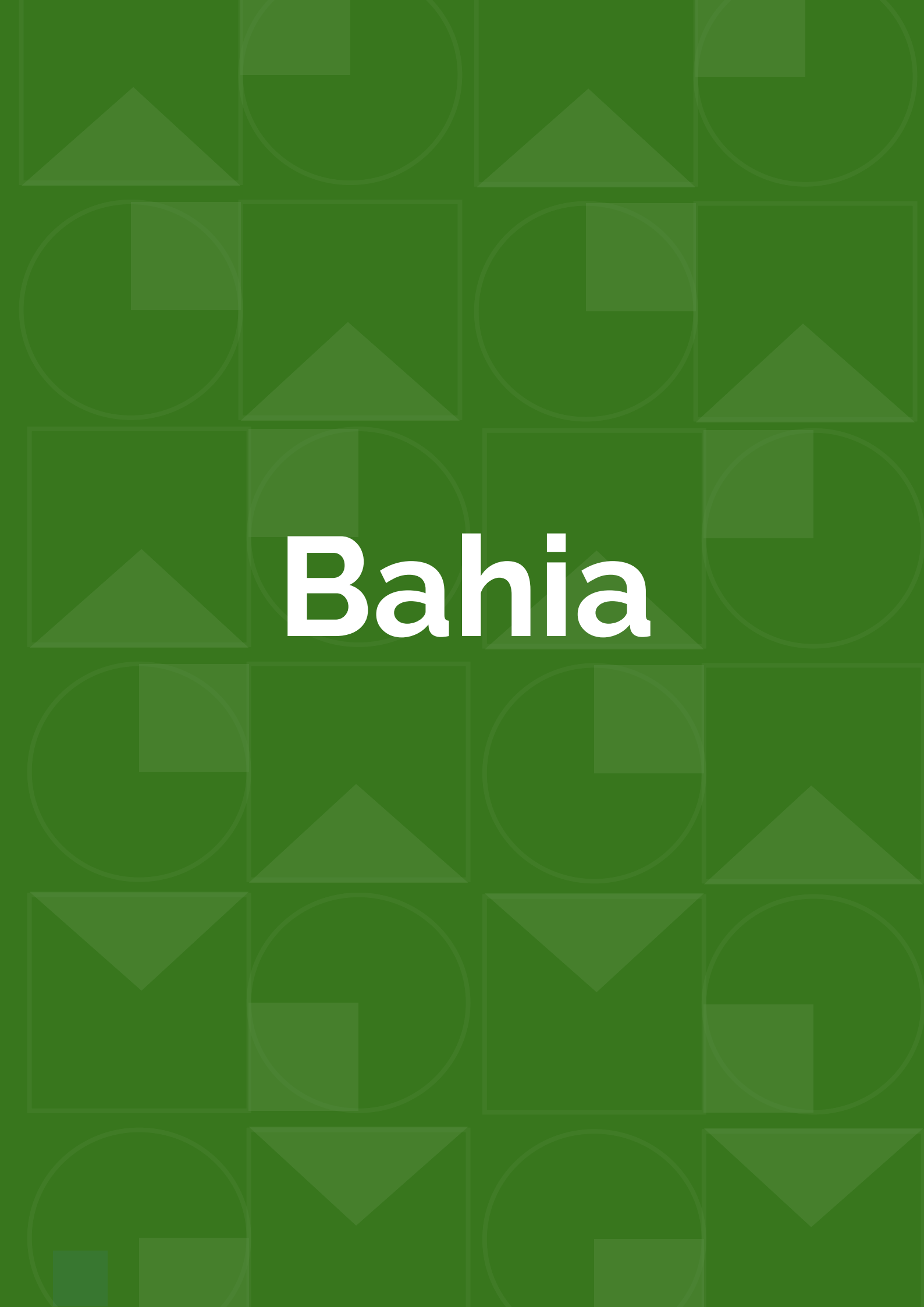
Em últimas palavras, numa perspectiva crítico-reflexiva, por natureza dialógica, a prática de avaliação valorativa dos Encontros Formativos do LEEI/Alagoas possibilitou à equipe que conduziu o processo, no que se refere à organização, a escolha dos temas dos Encontros, o planejamento dos Encontros e a seleção das estratégias formativas; promoveu, ainda, o movimento de novos desdobramentos dos seminários presenciais e dos Encontros remotos consecutivos, de modo que as ações de formação garantissem a indissociabilidade entre os princípios pedagógicos, éticos e políticos, respeitando e valorizando, assim, a diversidade de saberes docentes articulados à prática e aos contextos atuais.

Referências

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- AVELAR, M.; BALL, S. J. Etnografia de rede: mudanças de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. In: Ball, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). Pesquisa em Políticas educacionais: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.
- BALL, S. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, London, v. 31, p. 1-18, 2016.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Cadernos LEEI (Caderno de apresentação, vol. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8). Brasília: MEC/SEB, 2016.
- Caderno de orientação sobre a proposta pedagógica do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Leitura e Escrita na Educação Infantil Nordeste, 2024.
- CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL, MEC/SEF. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 32-41. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.
- CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores da educação infantil. *Laplace em Revista*, Sorocaba, v. 4, n. Especial, p. 9-22, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial582p.9-22> Acesso em:
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer. 21. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- KRAMER, S. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). Educação infantil: Formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. p. 309-331
- LAHIRE, B. O Homem Plural: os determinantes da ação. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. Passado e presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: Caderno de mediações pedagógicas – Manual do Professor. BRANDÃO, A. C. P.; CALLAND, E. S. R. (Organizadoras). Recife: A Secretaria, 2020.
- SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- ROMÃO, J. E. Avaliação dialógica: perspectivas e desafios. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ZEICHNER, K.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. Journal of teacher education. v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.





Bahia

Brincar com a linguagem como estratégia formativa no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil na Bahia

Liane Castro de Araujo
Silvanne Ribeiro-Velázquez

*“Poesia é brincar com palavras
como se brinca com bola, papagaio, pião...”
José Paulo Paes*

Apresentação

A formação dos/as formadores/as municipais no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) – Educação Infantil, na Bahia, segue as orientações do desenvolvimento da política pública no Nordeste, liderada pela coordenação de pesquisadoras do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco, que aborda a oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil de modo a abranger, nas experiências das crianças de 4 e 5 anos, a reflexão sobre as palavras, nas dimensões sonora e notacional da língua, articuladas às experiências com as práticas sociais de leitura e escrita.

Diante dessa perspectiva, uma importante escolha no nosso Estado refere-se a propor, ao longo de todos os Encontros de Formação de Formadores/as municipais¹, situações de fruição de livros poéticos e lúdicos, cantigas, brincadeiras com o corpo ou com palavras, como modo de se mobilizar e mobilizar a rede formativa para esses repertórios e esses encantamentos da linguagem. Dialogando com a filósofa francesa Simone Weil e defendendo uma escola mais rica em experiências de mundo, Larrosa (2021, n.p.) afirma que “[...] só um professor enraizado na beleza do mundo, seja a língua, a música, os teoremas ou as montanhas, pode introduzir as crianças nessa beleza, nessa pátria que é o mundo”. Assim, uma das estratégias que escolhemos para a Formação na Bahia reside nesse convite aos/às formadores/as municipais e docentes a se enraizarem nas belezas do mundo, da linguagem, da literatura, das palavras, das brincadeiras, para que possam, em primeiro lugar, “habitar o adulto”. (RICHTER, 2016, p. 36)

Dessa forma, para esse capítulo, escolhemos analisar a estratégia formativa que, desde o início da Formação, mobiliza os/as formadores/as municipais com experiências de

¹ A partir deste ponto, neste trabalho, nos referiremos às formadoras municipais e professoras no gênero feminino, uma vez que a imensa maioria destas profissionais são mulheres.

leitura, fruição e análise de textos que brincam com palavras, nas suas dimensões sonora e gráfica, e nos seus sentidos e estruturas, em contextos literários, culturais, significativos e brincantes. Não para que esses repertórios sirvam de instrumentos utilitaristas de abordagem da linguagem escrita, comprometendo, assim, a gratuidade do jogo de linguagem, os ludismos literários e a leitura completa da obra, e desconsiderando as especificidades das crianças pequenas; mas porque a linguagem poética e lúdica, matéria própria da língua, que brinca consigo mesma, é também matéria-prima da alfabetização inicial e do interesse das crianças. São repertórios que extrapolam a função comunicativa da linguagem, de caráter referencial, denotativo, literal, “útil” e funcional. Como enfatiza Jean (1995, p. 27), dentre outros, “a língua poética tem outras preocupações para além da comunicação”. A função interativa desse repertório relaciona-se a esse componente “inútil” (JEAN, 1995; BRASILEIRO, 2002) ou “desútil” (BELINTANE, 2013), no sentido de não ter o compromisso de servir para fins externos à fruição estética e lúdica.

Essa estratégia formativa visa a mostrar, pela via da experiência sensível e significativa com um repertório poético, como as reflexões sobre a oralidade, a língua escrita e sua dimensão sonora, podem ser abordadas na continuidade das práticas socioculturais letradas, das interações e da brincadeira com a linguagem. Reconhecer, nos processos formativos, a construção da experiência – conceito que é utilizado por diferentes autores no campo da formação – implica tanto a experiência sensível, cultural, imponderável, quanto a do sujeito cognoscível que avança do vivido e sentido ao refletido, da ação ao conhecimento. Nesse sentido, Larrosa (2002) aponta a conexão entre experiência e formação, afirmando a capacidade de formação ou de transformação pela experiência, que envolve a produção de sentidos sobre o vivido. Não se trata, assim, de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas numa dimensão mais ampla que articula vida, formação e trabalho, dimensões pessoais e profissionais, enraizando os formadores e as formadoras na beleza do mundo – experiência que pode provocar múltiplos saberes.

A estratégia a que nos referimos se vincula a uma concepção da abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil em que as suas diferentes facetas – sociocultural, interativa e linguística, conforme delinea Soares (2016) – se articulam e se integram, sem dicotomias. A abordagem da faceta linguística, com aspectos gráficos e fonológicos essenciais na alfabetização inicial, é considerada como ação docente planejada e intencional, que a articula de modo substantivo às demais facetas dessa apropriação. É nesse sentido que se pode argumentar sobre reflexões linguísticas e metalinguísticas no contexto e na continuidade das experiências socioculturais. Ressalta-se que, sob nenhuma hipótese, o conceito de alfabetização considerado nessa argumentação remete ao coroamento do processo com a apropriação do funcionamento fonográfico de base da escrita alfabética, mas como um processo gradual e contínuo que envolve também as apropriações iniciais de elementos da notação da língua e de sua base fonológica. Conforme perspectivas epistemológicas interacionistas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, diferente da concepção empirista, as crianças pequenas pensam sobre a escrita e fazem esforços intelectuais para compreender o que os caracteres da escrita notam e como notam a língua falada – e todo esse processo pode ser considerado como alfabetização inicial. No âmbito de uma política que inclui a Educação Infantil, não se trata de alfabetizar como uma meta de sistematização do funcionamento alfabético da notação da língua, mas, sim, de considerar os muitos elementos da linguagem e do sistema de escrita que também dizem respeito às crianças pequenas e fazem parte de suas curiosidades e experiências possíveis – e que vão contribuir para o alcance da meta de alfabetizar as crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Ribeiro-Velázquez e Teberosky (2023, p.705), apoiando-se nas ideias de Clark (1993; 2010), afirmam que significado e forma não se dissociam. As autoras defendem uma integração desses fatores nos diferentes níveis de análise da linguagem,

reiterando que as crianças, desde pequenas, aprendem em múltiplas situações de uso da linguagem e que seu léxico pode ser utilizado com criatividade, tanto em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, como na função significativa e comunicativa da língua. E esse conhecimento desempenha um papel importante, inclusive, na apropriação da linguagem oral e escrita.

Na próxima seção, abordaremos os fundamentos dessa escolha de estratégia formativa, para, em seguida, apresentar as dinâmicas e as concretizações da estratégia nos Encontros de Formação dos/as Formadores/as Municipais.

Fundamentos

No desenvolvimento do Programa na região, entendemos que, conforme expresso no *Caderno de orientações sobre a proposta pedagógica do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada da Região Nordeste*, um dos objetivos da política se refere a



Ampliar os conhecimentos teóricos sobre tópicos relativos ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, leitura e oralidade na Educação Infantil: as rodas de leitura e de contação de histórias; a escrita espontânea; a formação de um repertório de palavras estáveis, incluindo o nome próprio e outras palavras significativas; a produção coletiva de textos; a brincadeira com jogos de palavras potencializando análise fonológica, sem finalidade de treinamento; entre outros (s/d, p. 9)

Sem perder de vista a “criança como centro do planejamento e orientadora da ação pedagógica”, concepção também indicada como objetivo do Programa de Formação, a escolha dos estados do Nordeste por afirmar a importância da discussão sobre a faceta linguística da apropriação da linguagem escrita, ao lado das demais facetas, envolve uma concepção do trabalho pedagógico que inclui familiarizar as crianças com a reflexão sobre as palavras, seus constituintes sonoros e gráficos, nas interações e em contexto e continuidade das práticas letradas e brincantes, sem dicotomia entre essas dimensões – escolha baseada no princípio da integração entre a apropriação da escrita alfabética e as práticas sociais de leitura e escrita. Essa integração, como formulada por Cerutti-Rizatti e Martins (2016), não se opera pelo apagamento das especificidades dos processos linguístico-cognitivos da apropriação do Sistema. Por sua própria natureza metalinguística, a linguagem permite a suspensão momentânea de suas funções sociais e comunicativas para ser tomada como objeto de jogo e reflexão. Evidentemente, não se trata de minimizar e pôr entre parênteses a dimensão sociocultural da escrita para tratar de uma técnica supostamente neutra, autônoma, como um sistema de formas abstratas, descontextualizado da linguagem viva, em uso. Considerar a dimensão linguístico-cognitiva não significa assumir um ensino instrumental e abstrato do Sistema, tomado como mera técnica em si mesma. O funcionamento do Sistema implica uma técnica cultural, ou seja, ele nasceu e é usado a partir de demandas das práticas sociais e, portanto, aprendê-lo, gradativamente, amplia as possibilidades de participação na cultura letrada. É preciso, então, considerar que, ainda que abordado em sua especificidade em situações de aprendizagem, esse instrumento está sempre a serviço das interações, que são histórica e culturalmente situadas (CERUTTI-RIZATTI; MARTINS, 2016).

Assim, na Educação Infantil, estamos falando de aproximar as crianças, gradativamente e intencionalmente, das propriedades do Sistema de Escrita, respeitando suas reflexões, seus interesses e modos de pensar, e não determinando como objetivo a sua plena apropriação. O termo “criança alfabetizada”, presente no nome da política que inclui essa etapa, não remete a adiantar a alfabetização plena das crianças pequenas, mas a mobilizar conhecimentos iniciais sobre a escrita. Afinal, não se começa a pensar e aprender sobre o sistema alfabético no 1º ano do Ensino Fundamental.

Afirmar que a alfabetização é ou não é atribuição da Educação Infantil depende de explicitar o que se entende por “alfabetizar”, pois como processo de apropriação que se inicia muito antes da compreensão do princípio alfabético, é claro que diz respeito às crianças pequenas, que se interessam por esses conhecimentos, que também lhes dizem respeito, como seres de cultura e de linguagem, e se constituem direitos na infância. É nesse cenário de discussões que defendemos que brincar e refletir sobre as palavras, seus constituintes sonoros e gráficos, é também um modo de brincar da infância, até porque, espontaneamente, em suas invenções linguísticas, as crianças brincam com a linguagem, em seus diversos níveis de organização da língua – semântico, sintático, morfológico, pragmático e também fonológico e gráfico – como aponta Aimard (1975)².

Com a estratégia formativa de apresentar e ampliar repertórios orais e escritos dessa natureza, buscamos ir constituindo, gradativamente, o entendimento de que brincar com palavras contribui para chamar a atenção das crianças para diferentes dimensões da linguagem, inclusive a dimensão sonora da língua – importante aspecto para a alfabetização inicial. Chamar a atenção a semelhanças e diferenças sonoras e gráficas entre as palavras confere um perfil analítico diante da linguagem e as aproxima, de forma gradual, ao funcionamento da escrita alfabética, considerando os modos de apropriação das crianças desse instrumento cultural, seus esforços intelectuais para compreender o que a escrita nota e como nota. Cook (2000) afirma que as crianças, quando brincam com a linguagem, também prestam atenção e jogam com seus aspectos estruturais.

Para refletir sobre estratégias de formação de formadores/as, podemos nos reportar ao que alguns autores afirmam sobre a formação docente. Em geral, argumenta-se que as estratégias formativas podem contribuir na tomada de consciência de teorias implícitas que sustentam o fazer docente (GARCIA, 1999). Entretanto, pensamos que as estratégias podem mobilizar os sujeitos da formação para além dessa dimensão metacognitiva. A escolha por tal estratégia na Bahia vincula-se, igualmente, a outros aspectos aos quais queremos dar destaque e, para tal, recorreremos a Charlot (2000), com o conceito de mobilização, e a Larrosa (2002), com o de experiência. Larrosa (2002, p. 21) traz a dimensão do sujeito que é tocado pelas experiências, argumentando que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Charlot (2000, p. 54), por sua vez, afirma que mobilização “[...] implica a ideia de movimento, mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento”. Diferente da motivação, de ser motivado de fora por algo ou alguém, mobilização implica mobilizar-se de dentro, um movimento interior em que o sujeito, para aprender, investe em uma atividade, se mobiliza – o que lhe é apresentado precisa, nesse sentido, ser investido “de dentro”. Assim, a estratégia formativa é a própria fonte de mobilização, o motivo ou a causa da resignificação das práticas. Esses dois autores nos ajudam a argumentar sobre a estratégia formativa que propõe que formadores/as de professoras, assim como as próprias professoras, experimentem as belezas dos textos que brincam com as palavras no contexto da fruição estética completa da literatura, seja ela oral ou escrita, ampliando, assim, seus repertórios, isto é, não apenas com o olhar analítico sobre como abordar esses textos no desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil.

Discorrendo sobre a docência na Educação Infantil e sobre a “[...] responsabilidade dos adultos em relação às experiências estéticas e poéticas dos que chegam ao mundo”, Richter (BRASIL, 2016, p. 36) – no Caderno 1 do LEEI – material significativo que sustenta a formação do Programa – aponta o papel docente em “[...] estabelecer o trânsito da linguagem entre gerações” e “[...] estender pontes entre expressões culturais nos processos coletivos de aprender e significar o vivido” – “[...] pontes que favoreçam reencantar o mundo com o poder lúdico da linguagem”; e segue o argumento dizendo: “porém, essa relação de jogo com a linguagem, que cria realidades e torna o real surpreendente, antes tem de habitar o adulto”. É disso, então, que se trata. Se podemos conceber a ação docente como tradutora e capaz de conduzir as experiências das crianças nas interações discursivas; se vislumbramos uma docente que saiba, nas interações, fazer as mediações em diversos níveis, articulando linguagens; que considere a dinâmica de pertencimento e renovação da cultura; não seria, essa docente, também capaz de, nessa costura, articular a faceta linguística a outras facetas, em um todo orgânico em que reflexões sobre palavras, sonoridades, segmentações da língua possam fazer sentido numa rede de diferentes estratégias que articulem interações sociais, estéticas, intergeracionais e brincantes? Apostamos que sim e, por isso, não comungamos da ideia de que a abordagem de aspectos notacionais e fonológicos – assim como de outros componentes estruturais da linguagem – seja, em si mesma, distante das interações culturais, das práticas sociais, do mundo reencantado pela linguagem e das infâncias. A escrita alfabética é um instrumento cultural e, como tal, faz parte das interações letradas e das aprendizagens e curiosidades de crianças inseridas na cultura escrita.

Entendemos que em toda a rede formativa é preciso experimentar situações literárias e brincantes em que brincar com as palavras acione, ao mesmo tempo, a experiência estética com pérolas da literatura, da tradição oral, das brincadeiras infantis e também favoreçam boas reflexões sobre a língua, mobilizando internamente os sujeitos para que possam conceber o trânsito entre o brincar, inerente a esses repertórios, e as reflexões sobre a língua, de modo articulado e significativo. Isso resulta que toda a rede formativa na Bahia, desde os/as que formam formadores/as e/ou professoras, até as práticas educativas das professoras com as crianças, possam ser mobilizadas – no sentido dado por Charlot (2000) – com tais experiências, como define Larrosa (2002). Se considerarmos o que expressa Jean (1995, p. 97), para quem “[...] a criança descobre sua própria linguagem ao procurar através da poesia escapar à linguagem de todos os dias”, também os/as formadores/as podem se afetar por essa linguagem “desútil”, própria à gratuidade e aos ludismos da linguagem não referencial e lógica, inerente à poesia e à brincadeira com palavras, e precisam ser afetadas para afetarem docentes e, essas, as crianças. Coelho (2000) esclarece que o poético, embora fundado nas relações entre os estratos semântico, rítmico e sonoro, não se limita a rimas e ritmo; nasce de um “olhar inaugural”, de poder ver de modo diferente algo já conhecido ou descobrir algo ainda não conhecido – trata-se de uma experiência completa, incluindo-a, nela, os jogos com palavras. Vislumbramos, assim, a formação do olhar para a beleza da linguagem justo nessa articulação entre o literário, o estético e a reflexão sobre a língua, por meio das experiências formativas.

Por fim, e não menos importante, situamos as crianças brasileiras – e em especial as baianas –, em suas multiplicidades de infâncias, etnias, contextos e diversidades, que crescem em um estado de musicalidade vivida em suas mais diversas formas de expressão, melódica ou rítmica. Como produtoras de cultura, elas não passam incólumes por essa arte que, em sua plenitude, as afeta de diferentes formas, inclusive, em uma possível disposição

² Cabe elucidar que em nenhum momento estamos tratando o “brincar com as palavras” em comparação ou substituição do brincar – linguagem e ação primordiais da criança frente ao mundo e, portanto, de caráter livre e constitutivo. Entendemos, no entanto, que as crianças também brincam com a língua.

e sensibilidade aos componentes sonoros da língua que é produzida em sua cotidianidade, marcando uma entrada na escrita pela via da oralidade, mais familiar a muitas crianças com menos oportunidades de ricas experiências com a cultura escrita.

Dinâmicas

Reyes (2010) argumenta que o ritmo, a musicalidade, o estrato sonoro da língua são os primeiros organizadores da linguagem, desde os bebês, e que o repertório da cultura oral, com suas sonoridades e ritmos criam um “[...], arquivo sonoro e lúdico que lhes permitirá lidar com as arbitrariedades e as sutilezas da língua escrita” (REYES, 2010, p. 51), que, posteriormente, contribuirá com a alfabetização. Como refere Belintane (2013), a oralidade lúdica fornece um “estofo linguageiro” para as interações posteriores com a escrita. Coelho (2000, p. 244) ressalta: “é sempre da camada sonora que o poeta extrai o maior interesse do motivo central e cria o enovelamento de graça, ridículo, pitoresco e inesperado que provoca a interação do leitor/ouvinte com o texto”. A poesia infantil aproxima-se ao jogo, como discute Huizinga (2010, p.147). Nesse cenário de discussões, a Formação no nosso Estado lançou mão dessa estratégia de brincar com a língua desde a primeira live formativa da Bahia, com o tema “Oralidade lúdica: a tradição oral e a escrita na infância”³, que já marcou o nosso compromisso em afirmar a importância de, na Educação Infantil, abordar, ao lado de outras dimensões, a dimensão linguística, fonológica, notacional da escrita, de uma forma diversa de práticas mecânicas e pouco significativas. E isso sem perder de vista esses textos como objetos culturais e considerando tanto que “o lúdico só existe, quando brincantes assumem significados simbólicos em situações comunicativas” (KISHIMOTO, 2014, p. 102), quanto o que sublinha Oliveira (2012, p.213), ao salientar que “além da função comunicativa, a língua oferece às crianças experiências nas quais brincar com as palavras é a função prioritária”.

Assim, vamos aos contextos em que essa brincadeira com as palavras habitou, de diversas formas, os Encontros Formativos, afetando os/as formadores/as e mobilizando-os/as “de dentro”. Cabe salientar que, em 2024, a Formação foi iniciada com um Encontro remoto em maio, seguido de um Encontro presencial em junho, depois do qual, a Formação seguiu até dezembro no formato remoto, com encontros mensais com os/as formadores/as municipais⁴.

No primeiro Encontro remoto, ocorrido em maio de 2024, um dos textos articulados à temática do evento – concepções de infância e de criança – foi o poema Brincadeiras, de Manoel de Barros (2003, p. 10):

*No quintal a gente gostava de brincar com palavras
mais do que de bicicleta.
Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
O céu tem três letras/ O sol tem três letras/ O inseto é maior.
O que parecia um despropósito/ Para nós não era despropósito. [...]*

Nos inspiramos nas memórias inventadas do autor para já costurar poesia, brincadeira com as palavras e reflexão linguística, pois o poeta expressa, nesse e em outros poemas, que o quintal é o lugar favorito para brincar com palavras – com as quais as crianças, seres de

cultura e de linguagem, brincam, por vezes, mais que de bicicleta! No poema, a brincadeira é comparar palavras e, da comparação dos enormes céu e sol ao ínfimo inseto, conclui-se que o inseto é maior, porque a brincadeira é com o significante gráfico dessas palavras, para além de suas características significativas, sua dimensão semântica. O poema, assim, quase em metalinguagem, traduz o que queremos dizer com essa estratégia formativa, uma das adotadas na Bahia, escolhida para esse texto. Vale ressaltar que compreender que as palavras têm uma dimensão significativa, sonora e gráfica, é fundamental na apropriação inicial do funcionamento da notação da língua, pois contribui para a fonetização da escrita, ou seja, para compreender que a escrita nota, em grande medida, a língua falada, superando o realismo nominal. Diferente dos fonemas, as sílabas, como unidades mínimas de emissão sonora tratáveis isoladamente, são salientes e observáveis para as crianças. Esse poema, assim, mergulhou nossa equipe na discussão que delinea a estratégia formativa escolhida por nós na Bahia e abordada nesse texto.

Na primeira Formação presencial, em junho de 2024, foi retomada a temática das concepções de infância e de criança – que inclui muito fortemente o brincar –, entrelaçada à discussão sobre as especificidades da docência na Educação Infantil, com foco na oralidade, leitura e escrita. Todos os vinte e seis Polos de formação incluíram brincadeiras populares, cantigas, parlendas, mobilizando o corpo e a linguagem lúdica e poética durante o Encontro. Inspirados pela Live, além da fruição, surgiram também algumas discussões sobre esse brincar com a língua em alguns Polos. De qualquer modo, só por brincar, cantar e recitar esses textos ritmados, há, como ressaltava Belintane (2013), uma escansão das palavras nos versos que geralmente coincide com as sílabas poéticas – o que favorece a sensibilidade ao caráter segmentável da língua. Essa sensibilidade, de caráter epilinguístico (GOMBERT, 2013), pode ser explorada e ampliada em muitas brincadeiras da cultura lúdica que envolvem segmentações silábicas e sonoridades diversas, como rimas, aliterações, assonâncias – recursos poéticos que se constituem também como unidades de consciência fonológica. Assim, na mediação com as crianças, tais experiências podem se desdobrar em situações de reflexão propriamente metalinguística⁵. Como ressaltava Araujo (2016, p. 2332), “[...] as crianças também são extremamente sensíveis à dimensão sonora da língua falada, se encantando e experimentando jogos de linguagem com rimas, onomatopeias, aliterações e outras sonoridades”.

Na continuidade da formação, os/as formadores/as municipais foram convocados/as a analisar o relato de experiência Bichos de criança (BRASIL, 2016, p. 41-47) com foco nas situações de oralidade, escrita e leitura. Após esse momento, os/as formadores/as estaduais apresentaram e leram alguns livros literários que brincam com os nomes de animais, expandindo, assim, as experiências trazidas pelos grupos. Em alguns Polos, as propostas geraram momentos de fruição, brincadeiras e produções. As obras sugeridas pela Coordenação/BA e exploradas na Formação traziam rimas e jogos de palavras. Com base na exploração dos textos – que serão referidos abaixo – a formadora estadual da Região Metropolitana de Salvador, Leila da Franca Soares, “habitada” pelo brincar com as palavras, relata que:

Como formadora estadual, sei também que a fruição depende de como a gente articula isso com as formadoras municipais, como a gente apresenta, o jeito que a gente apresenta, que pode incentivar elas, tomar a atenção delas. Eu trouxe como um brincar, que muito me cativou, um brincar com as palavras, com a oralidade a partir dos livros, enfatizando as interações.

Uma das obras que ela usou na turma, que expandiu o universo dos animais do relato analisado e trouxe as rimas, foi a obra *Caras Animalescas* (BRENMAN; MORICONI, 2021),

que trabalha com semelhanças entre pessoas e animais, e também com textos rimados, a exemplo de “O Sr. Sodré tem cara de jacaré”. Sobre essa obra, a formadora relata:

Com o Caras Animaescas, que ouvimos a leitura em vídeo, elas foram tentando se reconhecer nos desenhos, pensando com que animais elas se pareciam. Não chegamos a fazer rimas com os nomes delas e os animais, pois elas focaram mais nas semelhanças delas com aquelas ilustrações. Mas podemos retomar, expandir a proposta e produzir textos com as rimas delas.

É interessante observar que, ao produzir pequenos textos rimados com os nomes próprios, o foco da brincadeira se deslocaria para o significante sonoro e para um deslizamento da semântica para o significante, semelhante ao que as crianças fazem ao brincar espontaneamente com a língua e dizer, por exemplo, “João gosta de pão, Gabriel gosta de pastel”! A rima é uma unidade fonológica que chama a atenção das crianças e um recurso poético familiar a elas – une-se, assim, poesia e reflexão sobre as palavras, que se amplia na relação com a palavra escrita. Desdobrar reflexões metalinguísticas em produções orais ou escritas, explorando as brincadeiras dos textos, será a estratégia de um dos Encontros presenciais de 2025, ao lado de outros aspectos importantes sobre a literatura em geral.

O livro *Misturichos* (BUENO; CARVALHO, 2012) fez a festa desse e de outros Polos. O livro mistura animais cujos nomes formam nomes de criaturas inusitadas, traduzidas tanto no significante sonoro do nome formado, quanto nas ilustrações e no breve texto poético, com a junção, também, no estrato semântico dos versos – como o da vacalinha, que “não gosta muito de pastar, cisca, cisca, cisca... E de sua teta, sai gemada para o jantar”. Nessa junção, o enunciado evoca elementos da vaca e da galinha, e guarda ambos os significados – uma “palavra-valise” (portmanteau word), como foi chamada por Lewis Carroll, em 1871. Houve relatos de muitos risos e entusiasmo ao brincarem com essa obra. A formadora da Região Metropolitana relata que os/as formadores/as municipais apreciaram muito realizar a junção oral: “Pelos relatos, vídeos e fotos que me mandaram após o Encontro, elas levaram essas experiências para as professoras”. De fato, isso foi observado também no Polo de Juazeiro, em que a formadora municipal Najara Crisóstomo Ramos e Silva, já pensando em toda a rede formativa, relata:

O que me mobilizou foi a possibilidade de encantar as professoras e fazê-las sentir como eu me senti ao ter contato com a obra na formação no Polo de Juazeiro. As formadoras do município de Juazeiro decidiram coletivamente usar o livro dessa maneira, brincando com as palavras na formação nos municípios. Fizemos a leitura interativa com as professoras, questionando-as sobre os resultados das possíveis misturas dos bichos mostrados no livro e elas se divertiam ao tentar adivinhar os nomes, brincando com as palavras.

Ela explica, ainda, o desdobramento que realizou por intermédio da obra em seu município, Juazeiro, cujas produções foram registradas em fotos.

³ Disponível no canal do CEEL/UFPE no Youtube: <https://www.youtube.com/live/4Ao04jyQnrA>

⁴ O cronograma inicial da formação previa o desenvolvimento do programa em 2024, com quatro Encontros presenciais alternados com encontros remotos. Entretanto, por questões de operacionalização, foi necessário ajustar o cronograma da formação.

A proposta, depois da leitura, foi que, em duplas, fizessem o mesmo exercício, de criar bichos novos e nomeá-los a partir de sua criatividade. Algumas fizeram textos sobre os animais, como no livro. No momento da socialização todas estavam bem empolgadas com a brincadeira com as palavras e com os desenhos inusitados que surgiram. Foram momentos de muito riso e alegria.

Figuras 1 e 2 – Produção de professoras durante o 1º Encontro presencial.



Fonte: Arquivo disponibilizado pela formadora municipal de Juazeiro/BA.

Além do relato sobre a produção, a formadora municipal, atenta à multiplicação da experiência na rede formativa, deu um depoimento com uma reflexão importante feita na turma, o que reforça, igualmente, o valor dessa estratégia escolhida pela Bahia:

Refletimos sobre como nossas crianças ficariam se essa proposta fosse levada até nossas salas e todas concordaram que seria bem interessante, aguçaria a criatividade, a imaginação, garantiria a diversão e, sem dúvidas, promoveria uma experiência única com a linguagem. As crianças, com certeza, seriam capazes de aprender sobre a língua de maneira leve e brincante. A sensação é de que há inúmeras possibilidades de despertar o interesse das crianças por aprender a ler e escrever e que isso pode acontecer de forma leve e divertida.

As possibilidades de desdobramento a partir do trabalho feito com o livro na Formação são inúmeras e, certamente, em um dos Encontros presenciais de 2025, o reencontro com essas obras, na perspectiva de discussão sobre as situações de reflexão metalinguística por meio delas, terá outro sabor. Ribeiro e Teberosky (2010) ressaltam o potencial do brincar com a linguagem que desloca a atenção exclusiva das crianças dos sentidos para a atenção à estrutura fonológica e morfológica das palavras, proporcionando reflexões que desenvolvem a atividade metalinguística, ao mesmo tempo em que envolvem as crianças e capturam o seu interesse.

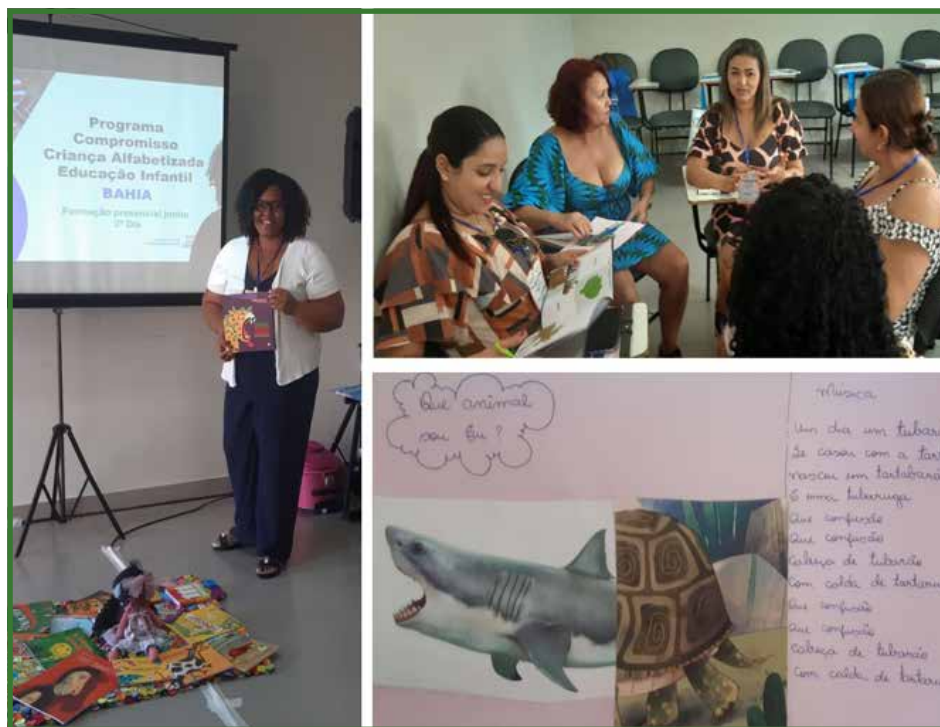
Com proposta semelhante, o livro Feira Feroz (FERNANDES; KONDO, 2022) mistura animais com frutas e verduras, criando belas misturas visuais e verbais, como berinjégua, onçaí, rãpolho e pessegonha. O convite à brincadeira com esses dois livros, no Polo de Bom Jesus da Lapa, veio em forma de proposta para alguém dizer uma palavra inventada (ex.

⁵ Esses conteúdos serão retomados de forma mais sistemática em um dos Encontros presenciais nos Polos. Conforme definido na estratégia formativa, trata-se agora de experiências com essas situações e repertórios.

maripeixe, araranta, camelão, balonça) e o grupo adivinhar os animais ou o animal e o vegetal que lhes deram origem, ou vice-versa. A formadora estadual do Polo, Lilian Santana dos Santos, relata que “o riso e o ambiente leve foram tomando conta do grupo ao descobrir os nomes formados”.

Mas a formadora foi além da leitura dialogada desses dois livros e da brincadeira com as palavras. A turma foi dividida em grupos com a consigna de criar e apresentar propostas para o trabalho com crianças de 4 e 5 anos, em diversas linguagens – aspecto importante da docência e do currículo na Educação Infantil, que valoriza a abordagem articulada das múltiplas linguagens. Referindo-se às apresentações dos grupos, a formadora estadual relata: “o resultado foi surpreendente, elas abordaram diversos gêneros textuais e as linguagens como música, teatro, dança, artes visuais. Foi uma atividade que mobilizou bastante, elas participaram, mostraram a sua criatividade e ficaram muito felizes com as produções de cada equipe”.

Figuras 3 a 5 – Polo Bom Jesus da Lapa – Produção no 1º Encontro presencial.



Fonte: Arquivo pessoal da formadora estadual Lilian Santana dos Santos.

Além de despertar o interesse em transformar ou inventar novas palavras, esses procedimentos de mistura de palavras são muito produtivos para refletir sobre a língua, assim como para jogar com as sonoridades. As palavras-valise são neologismos criativos, resultantes da fusão de duas palavras, ou seja, quando dois vocábulos justapostos dão origem a uma nova palavra (ex. morangotango - pessegonha) ou quando há a junção de partes de duas ou mais palavras, com uma combinação de significados (ex. berinjúgua). Ao inventar uma nova palavra, a partir de duas outras, mesmo oralmente, é preciso decompor as palavras, destacar sílabas e/ou fonemas (como o LA de berinjeira em berinjúgua ou o a de açaí em onçaí, mistura de onça com açaí), pois nem toda palavra-valise usa os dois vocábulos inteiros. Gianni Rodari (1982, p. 33) diz que “um dos modos de tornar produtivas as palavras, no sentido fantástico, é o de deformá-las”. Neologismos, nonsenses, trocadilhos,

jogos de palavras, palavras-valise, palavras dentro de palavras, assim como os diversos recursos de som, surpreendem, capturam a atenção e nutrem a criatividade e a imaginação. Apostamos que esse tipo de livro com experimentações lexicais brincantes e suas possíveis expansões, assim como o repertório poético-musical da tradição oral, também proporciona o “[...] verdadeiro prazer do texto, aquele em que o leitor se entrega de corpo e alma às encantações da linguagem”, como argumenta Bordini (1986, p. 49). Desse modo, ao lado de outros tipos de livros literários e experiências diversificadas de fruição – também abordadas na formação na Bahia – essas obras favorecem, igualmente, a fruição poética, estética e lúdica da linguagem, além das ricas oportunidades de se constituírem em contexto rico para refletir sobre a língua.

No Encontro remoto, logo após o Encontro presencial, uma das obras com proposta de compor e decompor palavras foi o livro ACHEI! (LAGO; RIOS, 2011), que traz palavras dentro de outras palavras, em breves textos que brincam com os sentidos e com a explicitação, pela leitura e pela imagem, do jogo das palavras escondidas em outras. Assim, temos textos como: “PIOLHO – Olho de piolho me deixa caolho”; “JIBOIA – Boia, jiboia! Quero ver quem acha joia”. Foi sugerida a apreciação de um vídeo que ressalta o jogo entre imagem e texto no livro⁷. A própria realização da leitura do estrato verbal e imagético já estabelece, no modo de ler o livro, o clima de jogo com as palavras. A formadora estadual do Polo de Salvador, Giselly Lima, promoveu uma discussão sobre a multimodalidade na obra como fator relevante para o jogo poético proposto. Valorizando não apenas o estrato sonoro do jogo, mas a brincadeira visual, em que parte da palavra é em cor mais clara, evidenciando a palavra escondida, ela relata:

Esse é um livro para ver e ouvir, e a visualização dos recursos multimodais – que articulam a escrita com a diferença das cores das letras e com a ilustração – é fundamental para a participação do jogo proposto pelo livro, de encontrar uma palavra dentro da outra. Após assistirmos a sua leitura, ressaltei que essa percepção não é automática, que é preciso provocar o olhar pra isso de como essa dimensão visual da palavra escrita também participa da percepção do jogo sonoro. Essa discussão foi importante, pois pode haver, na exploração do livro, uma tendência das professoras em marcarem esse jogo na leitura em voz alta, segmentando a leitura da palavra (ex. JI-BOIA), quando a proposta é visual. Aliás, a leitora do vídeo sugerido é ótima, pois vai justo contra isso. O jogo sonoro se explicita pela própria dimensão visual da palavra escrita.

O livro e esse relato reafirmam a nossa posição de que o brincar com as palavras que estamos valorizando está inserido na proposta do jogo literário que as próprias obras sugerem, não comprometendo a dimensão estética, o prazer da leitura e a fruição completa da obra literária. Desdobramentos podem ser feitos, em outro momento, para brincar com palavras dentro de palavras de modo a destacar e desmontar as palavras em mediações que acionem reflexões metalinguísticas, que são alvissareiras para a alfabetização. Mas, na leitura da obra, o jogo se apresenta na própria interação com o livro e a sua leitura.

Com essa estratégia formativa, regularmente retomada a cada Encontro, intencionamos problematizar que há uma diversidade de brincadeiras orais e de livros de literatura que oferecem ricas experiências de fruição e muitas oportunidades de brincar e refletir sobre as palavras, seus componentes, suas sonoridades, na continuidade e em contextos letrados, brincantes e significativos, explorando a predisposição natural das crianças em brincar com palavras oralmente e a predisposição da própria língua ao jogo.

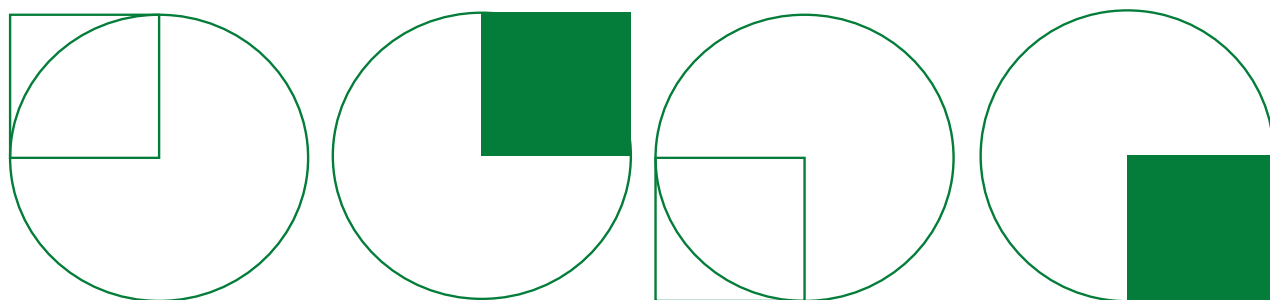
⁶ O autor usa esse procedimento no livro “Alice através do espelho”, inventando neologismos criativos como se fosse um *portmanteau* – tipo de mala que se abre em dois compartimentos.

Considerações finais

A ampliação de repertórios simbólico-culturais e de modos de abordar a língua no contexto de práticas letradas, estéticas e brincantes é fundamental para uma abordagem significativa, interativa e contextualizada das reflexões sobre a língua que cabem na Educação Infantil, considerando as especificidades da etapa e das crianças pequenas. Na formação de formadores/as e de professoras, não entram apenas as teorias, práticas, didáticas, os saberes diversos da experiência, mas também a sensibilização estética e a ampliação do repertório dos sujeitos responsáveis pela formação de profissionais docentes e pela educação de crianças. Na formação dos/as formadores/as de professoras, cabe, portanto, mobilizar tais experiências por meio da ampliação desses repertórios artísticos e culturais, considerando a abrangência da palavra “experiência”, tal como a define Larrosa (2002).

Acreditamos que sensibilizar e entusiasmar formadores/as pode gerar entusiasmo nas docentes e nas crianças, afinal, como argumenta Coelho (2000, p. 269), “não há ‘fórmulas mágicas’ que substituam o engajamento entusiasmado do professor”. Lembrando o poeta Manoel de Barros (1994, p. 23), para quem “poesia é voar fora da asa”, apostamos que docentes e seus formadores e formadoras, sensíveis à poesia e à infância, ao poder criativo da imaginação e da invenção da linguagem, ao jogo entre significados e significantes, poderão articular essas experiências ao processo de alfabetização inicial, respeitando as especificidades das crianças pequenas. E isso, nos seus “voos fora da asa”, inventando palavras, experimentando a língua, contorcendo a sintaxe, delirando o verbo, desviando o voo das palavras, e brincando com elas “como se brinca com bola, papagaio, pião”.

⁷ O vídeo sugerido pela Coordenação está disponível em: <https://youtu.be/2rF3kJs8lxM?feature=shared>



Referências

AIMARD, Paule. Les jeux de mots de l'enfant. Villeurbanne: SIMEP, 1975.

ARAUJO, Liane Castro de. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, p. 2325-2343, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9196>. Acesso em: 26 out. 2024.

BARROS, Manoel de. Brincadeiras. In: _____. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. Livro das ignoranças. Rio de Janeiro/São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

BELINTANE, Claudemir. Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASILEIRO, Antônio. Da inutilidade da poesia. Salvador: EDUFBA, 2002.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia infantil. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

BRENNAN, Ilan; MORICONI, Renato. Caras Animalescas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

BUENO, Renata; CARVALHO, Beatriz. Misturichos. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MARTINS, Laiana Abdala. Cultura escrita, letramento, alfabetização, SEA: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação escrita. In: SILVEIRA, Everaldo et al. (org.). Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p. 137-152.

CLARK, Eve. The lexicon in acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CLARK, Eve. First language acquisition. Cambridge: University Press, 2010.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COOK, Guy. Language play, language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000.

FERNANDES, Adriana; KONDO, Daniel. Feira Feroz. Cotia/SP: VR, 2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GOMBERT, Jean Émile. Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Claudia (Orgs.). Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 109-123.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JEAN, Georges. Na escola da poesia. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. Espacios en Blanco-Serie Indagaciones, nº 24, jun., 2014, p. 81-106.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, 2002 (19), p. 20-28.

LARROSA, Jorge. Como a experiência nos afeta na educação. Entrevista com Jorge Larrosa, por Joana London. 3º Congresso LIV Virtual: Sentir é Aprender. 24 e 25/08, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2012.

REYES, Yolanda. A casa Imaginária: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

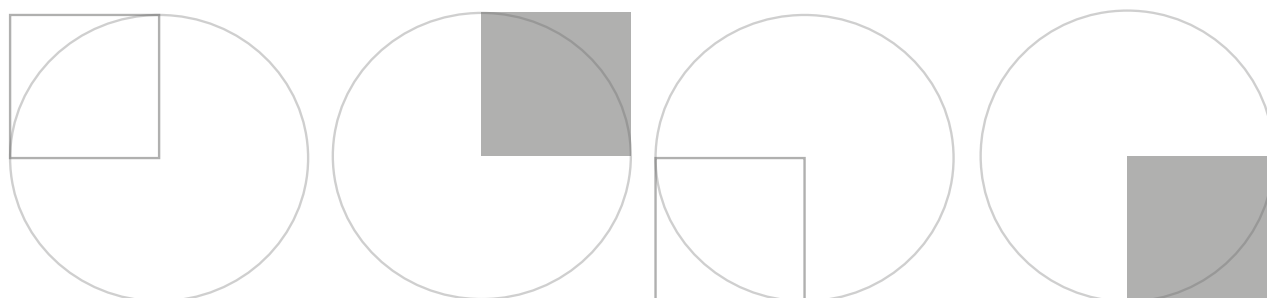
RIBEIRO, Silvanne; TEBEROSKY, Ana. Sensibilidad a Aspectos Sonoros de las Palabras y su Relación con el Aprendizaje de la Escritura. Psicología Educativa v. 16, n. 2, p. 135-146, 2010. Disponível em: <https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2010v16n2a4> Acesso em: 26 de out. 2024.

RIBEIRO-VELAZQUEZ, Silvanne; TEBEROSKY, Ana. Decir palabras al revés: juego de palabras y adquisición del lenguaje en niñas(os) preescolares brasileños. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 28, n. 98, p.703-728, jul.-set. 2023. Disponível em: https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2023/07/RMIE_98_WEB.pdf. Acesso em: 08 nov. 2024.

RICHTER, Sonia. Docência e formação cultural. In: Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. MEC/SEB, Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016.

RODARI, Gianni. Gramática da Fantasia. São Paulo: Summus, 1982.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.





Ceará

Os espaços e ambientes lúdicos e literários como estratégias formativas no âmbito do curso “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (LEEI) – Ceará

Adriana Leite Limaverde Gomes
Claudiana Maria Nogueira de Melo
Cristina Façanha Soares
Eunice Andrade de Oliveira Menezes

Introdução

Inicialmente, para refletirmos sobre a transformação de espaços e materiais em ambientes lúdicos e literários na Educação Infantil, indagamos: Como a organização desses espaços nos encontros presenciais do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/Leitura e Escrita na Educação Infantil (CNCA-LEEI) repercute nas formações nos municípios e, por sua vez, nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil (EI)? De que modo os Formadores Municipais (FM) organizam esses espaços nos seminários presenciais com as professoras? É possível vislumbrar que os ambientes organizados pelos Formadores Estaduais (FE) inspiram estratégias inovadoras, lúdicas e literárias que os FM contemplam durante a formação docente, em seus municípios?

A partir desses questionamentos e por compreendermos a relevância do ambiente e do espaço na formação docente, optamos, no presente texto, por analisar as percepções dos FM e Formadores Regionais (FR) sobre a organização dos espaços lúdicos e literários durante os seminários presenciais. Além disso, temos também o intento de analisar se a disponibilidade desses espaços influenciou na organização e elaboração de estratégias formativas, pelos FM, para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil, em seus respectivos municípios.

Ao iniciarmos as ações do Programa no Ceará, inúmeros registros com fotos, imagens e vídeos foram encaminhados pelos FM nos grupos de WhatsApp de suas turmas (CNCA-LEEI), retratando um contexto diversificado quanto à organização do espaço e do ambiente nas Formações realizadas nos 184² municípios cearenses. Entretanto, ao analisar esses materiais, em linhas gerais, constatamos:

- i) atribuição de pouco destaque às obras literárias nas ambientações dos espaços por um quantitativo expressivo de FM, o que dificulta a realização de um trabalho qualitativo

¹ Neste texto, assumimos a mesma conceituação de ambiente e espaço, defendida por Forneiro (1998), bem como a diferenciação que a autora faz entre seus significados na prática pedagógica. Esses diferentes conceitos serão discutidos ao longo do texto.

com a literatura para a formação de leitores na Educação Infantil - EI. Esse contexto sugere a possível carência de livros de literatura infantil disponibilizados pelos sistemas de ensino, o que sinaliza frágil investimento público na composição de acervos literários nas instituições de EI e revela certa incompreensão acerca do papel desses recursos;

ii) materiais estruturados, produzidos e centrados na perspectiva do adulto, desprezando as culturas das infâncias;

iii) quantidade insuficiente de textos verbais e não verbais, o que sugere a necessidade de maior investimento dos municípios na oferta de uma diversidade de formas de representações e práticas de letramentos;

iv) super dimensionamento de imagens estereotipadas (“lembrancinhas”, desenhos e pinturas feitas por adultos, dentre outros), o que parece explicar a preocupação com uma estética que, na maioria das vezes, não considera as infâncias e o protagonismo das crianças.

Com base nessas constatações, discutimos sobre a urgência de superar essas fragilidades e distorções, possibilitando nas Formações presenciais a organização de espaços e ambientes que traduzissem as concepções do CNCA-LEEI acerca das infâncias, da docência em Educação Infantil, dos eixos estruturantes dessa etapa da Educação Básica, de alfabetização e letramento, para além das salas nas quais ocorriam os estudos dos temas em foco.

Além das lacunas supracitadas, em registros fotográficos das formações do LEEI nos municípios, por vezes, também identificamos certa “[...] dificuldade de diálogo entre o campo educacional e o campo da estética. Esse diálogo acreditamos ser essencial para articular nossas intenções de oferecer às professoras³ e crianças situações que lhes permitam viver seus tempos [...]”. (Cabanellas, Esclava; Juan, José 2020, p. 63) Sobre a falta de dialogicidade entre esses dois campos, os pesquisadores mencionados defendem que esses atores precisam “[...] dar continuidade e recuperar a experiência estética com os processos normais da vida, para não projetar nossa ruptura adulta na criança, que naturalmente tem uma experiência de vida e estética perfeitamente integradas (p. 63).

Para documentar as percepções dos FM e FR acerca da organização dos espaços e constituição dos ambientes lúdicos e literários nos municípios, elaboramos um questionário, enviado por meio do Google Form, para os FM e FR associados ao Programa no Ceará. Organizamos o questionário em quatro itens: função⁴ no Programa; percepções sobre a organização dos espaços lúdicos e literários durante os seminários presenciais; possíveis interferências desses espaços na formação e prática pedagógica das professoras; e influência sobre o uso de estratégias de formação docente para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil.

Discutimos os dados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), da qual extraímos duas unidades temáticas: as percepções dos FM sobre a organização do espaço em ambientes lúdicos e literários durante os seminários presenciais e a influência disso na

² Em seu primeiro ano de desenvolvimento, o programa CNCA - Educação Infantil teve 100% de adesão em diversos estados, inclusive no Ceará.

³ Ao longo do texto, optamos por usar o gênero feminino quando nos referimos à docência na Educação Infantil, visto que as mulheres são a maioria. No entanto, é importante destacar que a presença de professores (do sexo masculino) vem ganhando cada vez mais espaço na Educação Infantil.

elaboração de estratégias formativas para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil. Nas seções a seguir, iremos apresentar e discutir o teor dessas unidades temáticas.

Espaços lúdicos e literários e a constituição do ambiente leitor

Para cumprir sua função sociopolítica e pedagógica na Educação Infantil, as propostas pedagógicas devem garantir oportunidades equânimes às crianças de diferentes classes sociais quanto ao acesso a bens culturais, tal como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Tomando-se a língua escrita como objeto mediador da(s) cultura(s), sabemos que as crianças, desde cedo, testam hipóteses sobre o funcionamento da escrita e da leitura em seu processo de formação leitora e escritora, o que implica a necessidade de se criarem condições culturais para inserir as crianças no mundo letrado, fugindo ao equívoco denunciado por Brandão (2020, p. 14), de sujeitarmos as crianças a “certa alfabetização e cada vez mais cedo”, erro que infelizmente tem-se registrado na Educação Infantil.

Ao criticar um ambiente educativo que menospreza as culturas das infâncias, Loris Malaguzzi (apud Hoyuelos, 2020) defende que o ambiente educativo deve emanar um sentido de pertencimento e de acolhida, traduzindo possibilidades de encontro e amabilidade, que rompam com o corriqueiro e o comum. Para Malaguzzi, os espaços que compõem o ambiente educativo precisam ser estéticos a ponto de que móveis, objetos e outros materiais provoquem nas crianças o desejo de exploração, descoberta e criação.

Frente a isso, com influência da Abordagem de Reggio Emilia (Edward, Gandini, Forman, 2016a; Edward, Gandini, Forman, 2016b; Gandini et al., 2012; Hoyuelos, 2020), ao planejarmos os seminários presenciais do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA (Educação Infantil), tivemos em vista, para além da aprendizagem conceitual e metodológica sobre processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil, a estética dos espaços, pensando em um ambiente convidativo para o encontro com a literatura infantil e outros suportes da língua escrita.

Tendo como objeto a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, propiciamos espaços e tempos nos quais os (as) cursistas do CNCA-LEEI pudessem se inspirar em outras possibilidades de interação com a cultura escrita para as crianças, sobretudo, por meio da literatura infantil.

No planejamento e viabilização desses espaços nas Formações presenciais do CNCA-LEEI, nos pautamos também em documentos oficiais para a Educação Infantil, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (Brasil, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (Brasil, 2017), os quais indicam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos.

⁴ No estado do Ceará, contamos com 399 formadores (21 FR e 378 FM). Desse total, 318 responderam o questionário por livre adesão. Ao longo do texto, destacaremos excertos das respostas dos questionários. No entanto, optamos por não criar nenhum tipo de identificação, apenas alusão à função: formador (a).

O princípio estético se coaduna com o nosso propósito em contribuir com a formação estética dos (as) formadores (as) e das professoras da Educação Infantil, uma vez que instiga a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Nessa perspectiva, a partir da organização dos espaços, nos dedicamos a criar ambientes em que os participantes vivenciassem a leitura (principalmente a literária) como uma verdadeira experiência, como indica Bondia (2002, p. 24):



A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Ampliando então o espectro da experiência dos (as) participantes, nos inspiramos ainda em John Dewey, quanto ao fato de a experiência não acontecer apenas por meio do contato com os espaços e os materiais, de forma isolada e estanque, mas, sim, acontecer “[...] pelas relações que as pessoas estabelecem com os objetos e seus atributos em um processo de discriminações e identificações por meio da experimentação” (Dewey, apud Gobbi e Pinazza, 2014, p. 25).

Foi, portanto, mobilizadas por essa concepção de experiência, assim como influenciadas pelos princípios e temas norteadores da formação docente no âmbito do Programa, que organizamos os ambientes em diálogo com as demandas percebidas nos registros anteriormente citados.

De acordo com esse contexto, no primeiro⁵ seminário, criamos três ambientes comuns para que os (as) participantes os explorassem livremente. Esses ambientes foram: (1) um espaço literário, com um acervo de literatura infantil, organizado com rigor estético, levando em consideração a qualidade e a diversidade de gêneros literários; (2) um espaço de exposição de práticas de educação e cuidados de instituições da rede municipal de Fortaleza; e, por fim, (3) um espaço lúdico, com brinquedos da nossa cultura: bonecas de diferentes tipos e representações, fantasias, objetos não estruturados de diversas materialidades, instrumentos musicais, entre outros.

A Figura 1, a seguir, ilustra esses ambientes.

Figuras 1 – Ambientação de espaços literários e lúdicos



Fonte: Acervo do Programa CNCA no Ceará (2024)

A propósito dos conceitos de espaço e ambiente, Forneiro (1998) os diferencia da seguinte forma: para a autora, o ambiente diz respeito ao conjunto do espaço e às relações que neste se estabelecem, envolvendo também o tempo de permanência dos sujeitos. Já o espaço se refere às questões físicas dos locais, caracterizadas por materiais, móveis, decoração, entre outros.

Na mesma direção, Barbosa (2006) distingue ambos os conceitos, pois entende que o ambiente é resultado de um espaço organizado simbolicamente para as/pelas pessoas, com vistas às relações humanas. Por sua vez, o espaço é o lugar físico que desafia permanentemente as pessoas a ocuparem e o transformarem.

Assim sendo, a organização do ambiente está atrelada às condições para que professoras e crianças o explorem, de acordo com suas necessidades de interações, partindo das condições que o espaço oferece.

Já Zabalza (1998) localiza três dimensões que caracterizam o espaço e o ambiente: a primeira ligada aos aspectos estéticos e cinestésicos (beleza e mobilização sensorial, respectivamente); a segunda, às dimensões funcionais (adequação, mobilidade, finalidade educativa); e a terceira, às questões ambientais (luminosidade, temperatura, segurança).

Apesar de nossa intenção não ser discutir a diferenciação (ou indiferenciação) entre esses conceitos, concordamos com Forneiro (1998) quanto à dependência que existe entre a organização do ambiente e os recursos de que o espaço dispõe. Isso, inclusive, é considerado por uma FM, quando afirma:

⁵ Neste texto, optamos por descrever os espaços ambientados na primeira Formação presencial.



Ambientes bem planejados e equipados com recursos adequados podem proporcionar experiências de aprendizagem mais ricas e envolventes. Além disso, a organização do espaço pode facilitar a troca de experiências entre os participantes, promovendo um ambiente colaborativo que é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo.

As três dimensões destacadas por Zabalza (1998) acerca do ambiente dialogam com a premissa malaguzziana sobre o caráter educativo do ambiente, uma vez que o espaço da escola deve ser “comunicativo e amigável em suas relações internas e externas, de torná-lo capaz de fazer uma memória e um registro que pensa e dialoga”. (Malaguzzi, 1980, apud Hoyuelos, 2020, p. 72).

Portanto, para criar um ambiente espacial que tornasse os Encontros Formativos do CNCA-LEEI convidativos e amáveis (Hoyuelos, 2020), nos empenhamos em criar contextos literários e lúdicos, que fomentassem a estética e fruição.

Na seção a seguir, analisaremos os dados coletados, com base nas duas unidades temáticas definidas: organização dos espaços lúdicos e literários; e influência dos espaços em ambientes lúdicos e literários na elaboração de estratégias formativas para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil.

Organização dos espaços em ambientes lúdicos e literários

Conforme anteriormente afirmado, 318 FM e FR responderam ao questionário que nos serviu como meio de produção de dados⁶ para este estudo. Com base nas respostas à pergunta acerca da organização dos espaços, 93,4 % (297) dos respondentes consideram a ambientação dos espaços adequada à proposta do CNCA-LEEI. Para a maioria dos FM e FR, a disponibilidade desses espaços nas Formações presenciais no estado do Ceará incentiva a participação e a vivência de experiências educativas, pois “são espaços acolhedores que impulsionam a leitura e escrita” e que, além disso, “cria um ambiente propício à aprendizagem e promove a interação entre os participantes”. Um (a) dos (as) formadores (as) destacou que



na Educação Infantil, a organização do espaço deve dialogar com o fazer pedagógico e as práticas e deve ser pensada com base nos interesses das crianças e, neste sentido, interfere não somente na formação e práticas dos professores, como também é um lugar que afeta as crianças e as ajuda a conhecer e compreender o local em que estão inseridas.

Tais afirmações encontram respaldo nas recomendações de Schwall (2012) no que tange à importância de os (as) educadores (as) que atuam com crianças adotarem uma postura franqueadora de sua liberdade. Da mesma forma, Gandini (2016) argumenta que as professoras precisam aprender a estruturar e a organizar o espaço, para que possam aprender a ler as mensagens que o ambiente envia, analisando suas camadas mais profundas. Para essa autora, as mensagens oferecidas pelo espaço e o ambiente podem revelar muito

da concepção de criança, infância, docência em Educação Infantil e – acrescentamos – de leitura e escrita nessa etapa da Educação Básica.

De modo geral, a partir da frequência temática que emergiu das análises, constatamos que 93,4% dos respondentes sinalizam a implicação do espaço e do ambiente nas Formações presenciais, que (como entendem esses sujeitos) suscitam novas reflexões sobre letramento e alfabetização e ampliam seus repertórios literários e culturais. Assim, com base nos temas que emergiram da primeira pergunta, definimos a unidade temática organização dos espaços lúdicos e literários, que pode ser ilustrada com a seguinte figura:

Figuras 2 – Nuvem de palavras “Frequência temática sobre a organização do espaço e do ambiente”



Fonte: As Autoras (2025)

Essas enunciações parecem acolher nossos anseios de criar ambiências leitoras e lúdicas que ativassem o reencontro com as memórias de infâncias dos (as) formadores (as), especialmente no tocante aos seus primeiros contatos com o mundo letrado, o que se exemplifica também com a resposta de outro (a) FM, já que o ambiente foi corporificado como “espaços sempre organizados com livros e objetos que remetem à infância e à cultura escrita”.

Desse modo, a organização dos espaços literários e lúdicos aqui discutidos revela intencionalidade pedagógica ao considerar “a forma significativa dos cantinhos com livros literários e brinquedos que trazem intencionalidades múltiplas”, tal como expressou outro (a) FM, além do acolhimento, o suporte pedagógico e a sólida base teórica abordada que “ajuda na construção do conhecimento dos professores, contribuindo para vivências práticas associadas às teorias”, como referido por mais um (a) FM.

Para outro (a) FM, os investimentos na ampliação dos repertórios artísticos, literários e culturais, aliados aos fundamentos teóricos discutidos geram uma transformação conceitual em relação à teoria e prática docente no seu fazer pedagógico, em contato com o seu objeto de estudo, que são as crianças, transformação que é materializada por meio das vivências, concepções e práticas literárias e lúdicas fundamentais à formação leitora e à aprendizagem da língua escrita.

⁶ No decorrer das seções, os dados selecionados para análise e ilustração serão destacados no corpo do texto com o uso de aspas, ou alinhadas à direita.

O tema mais frequente nas respostas à primeira pergunta foi a organização do ambiente, sendo discutido sob outras perspectivas além das citadas, como a possibilidade de acesso ao material literário diverso, os encontros e as interações desencadeados via literatura infantil e outros materiais lúdicos e a ampliação de experiências leitoras que respeitem o protagonismo das crianças em sua aprendizagem inicial da leitura e escrita. Nesse sentido, damos ênfase à seguinte resposta de um (a) FM:



A organização do ambiente nos Encontros presenciais, com a presença de brinquedos, livros literários e outras formas de escrita, foi extremamente inspiradora para minhas estratégias de formação docente na Educação Infantil. Esse espaço, rico em materiais que estimulam a curiosidade e a interação, demonstrou, na prática, como a criação de ambientes alfabetizadores pode influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças.

A Figura 3, a seguir, ilustra uma possível organização do espaço.

Figuras 3 – Ambientação de espaços lúdicos



Fonte: Acervo do Programa CNCA no Ceará (2024)

Portanto, em defesa da relação que se estabelece entre as experiências cotidianas e os objetos tangíveis que são produzidos por meio da cultura, Dewey (apud Schwall, 2012) salienta o quanto o espaço tem o potencial de conectar as pessoas em um ambiente de criação e renovação, além de tornar mais “jovens” os ambientes educativos que, dessa forma, ajudam a revigorar a vida das crianças e das professoras. Ao refletirmos sobre isso, nosso intento não foi meramente decorar os espaços, mas, sim, criar ambientes, a partir do que estes e os materiais nos forneciam (Forneiro, 1998). Buscamos então possibilitar ambientes interativos capazes de acolher, comunicar e traduzir nossas concepções acerca do processo de alfabetização na Educação Infantil.

A forma de organização dos livros, a diversidade de gêneros textuais disponíveis (poemas, contos da tradição oral, imagens...), assim como as distintas materialidades dos livros como artefatos culturais, aguçaram os sentidos dos (as) participantes, convidando-os (as) a retomar fragmentos de memórias de infância sobre a literatura infantil (Cabral,

2003) e a encontrar-se com a pesquisa no campo da formação docente, considerando a leitura e a escrita como direitos inalienáveis de toda criança.

Como se vê, os espaços foram criados e usados com intencionalidade pedagógica, uma vez que transformaram materiais estáticos em manifestação do potencial das crianças e adultos (Gandini, 2012). Na situação ora discutida, os espaços fomentaram novas vivências e reflexões sobre práticas de leitura e escrita, evocando a literatura infantil como um equipamento intelectual e afetivo (Candido, 2011), que sobrepuja os domínios cognitivos.

Tais ambientes estiveram em consonância com os princípios e as bases conceituais do CNCA-LEEI, de modo que, a partir de sua frequência de uso, percebemos, de forma notória, a reverberação na formação dos (as) cursistas. Essa estratégia metodológica pôs em foco a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas que respeitem as culturas das infâncias e os direitos de aprendizagem das crianças, evocando o caráter educativo, afetivo, intelectual e relacional dos processos de alfabetização e letramento.

Influência dos espaços lúdicos e literários como estratégias formativas para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil

Sobre a interferência dos espaços lúdicos e literários na elaboração das estratégias formativas para o trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil (EI) nos municípios, 97,8% (311) dos (as) participantes afirmaram positivamente essa interferência, enquanto 2,2% (7) responderam não interferir. Tal modificação foi percebida ao longo do desenvolvimento do Programa, por meio dos novos registros enviados pelos FM, que focalizavam as Formações realizadas com as professoras, o que nos motivou a dar continuidade ao investimento no ambiente como um local vivo e relacional (Forneiro, 1998). Entre os relatos que apontavam influência dessa organização de espaços, destacamos este, de uma das FM: “O ambiente organizado com brinquedos, livros literários e vários textos escritos me influenciou bastante para minhas Formações”.

De modo frequente, diferentes formadores (as) enfatizaram “o impacto significativo desses espaços na formação e prática pedagógica das professoras”. Além disso, segundo uma das participantes, “esses ambientes significaram fontes de pesquisas das quais extraí inspirações e elementos que ampliaram meu repertório didático-pedagógico e se fizeram presentes nas minhas práticas posteriores”. Eles influenciaram “nossa formação e com certeza influenciaram nossas estratégias de formação: buscamos também organizar nossos espaços trazendo livros, brinquedos, jogos etc”. Nas palavras de outro (a) participante: “Podemos perceber a importância dessa ambiência acolhedora e dinâmica em que se utiliza a exposição do próprio recurso a ser trabalhado de maneira bem diversificada, nos inspirando de forma bem criativa”.

Ao confrontarmos as análises com os registros que os (as) FM passaram a compartilhar, percebemos consideráveis mudanças na forma como eles/elas organizam os ambientes formativos nos municípios, o que evidencia princípios importantes do CNCA-LEEI, como a ênfase na reflexividade das professoras, o favorecimento da socialização de saberes das

docentes e a ampliação de repertórios artísticos, literários e culturais, entre outros.

As novas formas de configuração elucidadas pelos (as) participantes nos remetem ao significado de educar, no dizer de Rubem Alves (2018, p. 56): “Educar é mostrar a vida a quem nunca a viu: “Veja!” e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente”. Com essa afirmação, não estamos colocando dos (as) formadores (as) em um lugar do não saber ou apresentando-lhes algo totalmente novo, mas, sim, compartilhando uma nova forma de olhar, de ver o que não era visto anteriormente. Parece-nos que os ambientes intencionalmente organizados provocaram um movimento nos (as) participantes, de sair do lugar, ou seja, de não olhar apenas para a aparência, conforme nos ensina Forquim (1982):



Aprender a ver, a ouvir, a saborear as formas sensíveis em si mesmas, a perceber os objetos de acordo com sua estrutura e sua forma, e não apenas segundo a sua utilização imediata. A coisa é menos simples do que parece; espontaneamente, ou seja, condicionado como está pela educação imediatista da vida diária, olhar dirige-se às utilidades, e não às aparências. A sensibilização ao meio ambiente pressupõe um desvio do caminho habitual: é preciso perceber o mundo como uma paisagem, como uma soma de estímulos, não como uma série de utensílios (Forquim, 1982, p. 29).

Nessa direção, uma das formadoras enalteceu os ambientes como “fontes de pesquisa, de inspiração e de ampliação de seu repertório didático-pedagógico” e acenou para um movimento de transformação desses espaços em seu fazer profissional, pois eles passaram a ser organizados com intencionalidade pedagógica, proporcionando às professoras da El práticas atraentes, que estimulam o livre brincar com livros e brinquedos.

Além disso, para outra formadora, “[...] a organização do espaço pode facilitar a troca de experiências entre os participantes, promovendo um ambiente colaborativo que é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo”. Isso fortalece um fluxo mútuo de trocas de experiências e novos arranjos formativos que valorizam a aprendizagem em comunidades de prática (Nóvoa, 2009).

Por outro lado, é importante dar ênfase à constatação de um (a) FM, quanto ao fato de que “ainda é um desafio para os professores a compreensão acerca da inseparável relação entre as múltiplas linguagens” para acolher e recolher a criatividade das crianças e suas várias roupagens, pois, para fascinar as crianças pela cultura escrita, elas precisam experimentar um sentido de liberdade e autoconfiança. Entretanto, se a pluralidade de suas linguagens é sufocada pela predominância das linguagens verbal e escrita, em detrimento das demais, esbarramos em uma pedagogia da criança que, como critica Malaguzzi (apud Hoyuelos, 2020, p. 153), existe apenas “para ensinar, repetir, dirigir, explicar, pregar, contar.”

Frente a isso, compreender que os espaços interativos possibilitam refletir criticamente sobre as práticas desenvolvidas com as crianças desafia as professoras a olharem para os ambientes de suas instituições escolares e, ao se depararem com sua realidade, indagarem como é possível promover interações entre as crianças. O comentário de um (a) formador (a) reafirma esse desafio, pois problematiza as condições objetivas de realizar as Formações nos municípios, já que se enfrenta



o desafio de trabalhar em espaços pequenos, o que limita a realização de dinâmicas mais amplas e interativas. Essa restrição pode dificultar o envolvimento das professoras em atividades práticas que demandam movimentação, divisão em grupos ou a utilização de materiais diversos.

Apesar de a maioria dos (as) formadores (as) reconhecerem a importância desses espaços, alguns/algumas relataram dificuldades quanto à infraestrutura dos locais das Formações e quanto aos materiais disponíveis. Um (a) dos (as) formadores (as) afirmou: “Se o espaço for pequeno, sem uma ambiência adequada, não possibilitando interações e estudo, dificilmente o professor se sentirá à vontade nas Formações”.

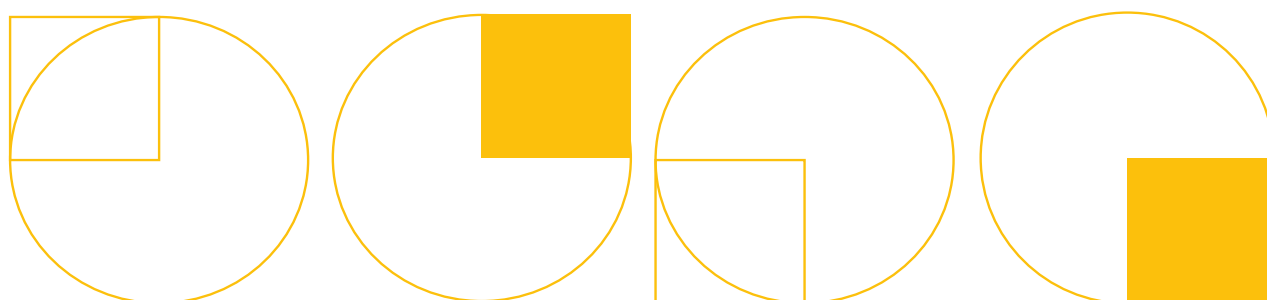
Diante da análise e da discussão empreendida neste texto, pudemos acessar as percepções dos FM e FR sobre os ambientes organizados para enriquecer o processo de formação das professoras, esforço esse desenvolvido no centro de uma jovem política pública com foco na valorização do trabalho docente, da cultura escrita, da garantia e dos direitos de aprendizagens às crianças.

Considerações Finais

Ao retomarmos as indagações que inspiraram nosso texto, identificamos movimentos de mudanças dos (as) formadores (as) municipais em relação às nossas primeiras observações, em que apontamos alguns equívocos e distorções em relação ao uso de materiais e recursos nas Formações dos municípios, tendo em vista práticas sociais que respeitem os direitos das crianças à ampliação de suas experiências com a cultura oral, leitura e escrita.

Os dados também sugerem que a criação de espaços lúdicos e literários nos Encontros presenciais do CNCA-LEEI, no contexto discutido, parece ter potencializado a sensibilidade no olhar dos (as) formadores (as) quanto ao papel da estética e fruição da literatura infantil. Inferimos também que os investimentos empreendidos na criação dos ambientes podem ter influenciado na organização e nos objetivos dos espaços nas Formações em seus municípios.

No entanto, é notória a dificuldade, apontada por eles (as), quanto à infraestrutura dos locais das Formações, em seus respectivos municípios, assim como a indisponibilidade, nas instituições de Educação Infantil, de uma diversidade de acervo literário, de brinquedos e de jogos, o que aponta para a necessidade de os sistemas públicos de ensino priorizarem a aquisição desses materiais.



Referências

ALVES, Rubem. A educação dos sentidos: conversas sobre aprendizagem e a vida. Campinas: Ed. Planeta, 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p. 20-28. ISSN 1413-2478.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi. A aprendizagem inicial da língua escrita: “Ou isto ou aquilo?”. In: Criança Alfabetizada. Caderno do Professor. Educação Infantil. Pré-escola, 2020, p14.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2009.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum para Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

CABANELLA, Isabel; JUAN José. A escola: desenvolvimento dos tempos da infância. In: CABANELLAS, Isabel et al (org.). Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos, SP: Pedro & João, 2020, p. 63.

CABRAL, Márcia. A criança e o livro: memória em fragmentos. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.) Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papyrus, 2003 .

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016a.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016b.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998 .

FORQUIM, J. C. A Educação Artística: para quê? In: PORCHER, L. (org.). Educação artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982, p.29.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 315-336.

GANDINI, Lella et al. (org.). O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

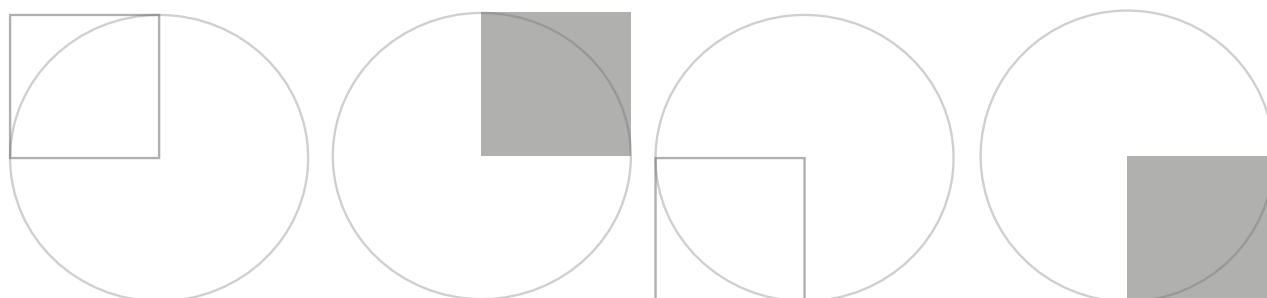
GOBBI, Maria Aparecida e PINAZZA, Mônica. Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Maria Aparecida e PINAZZA, Mônica. Infâncias e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014, p.25.

HOYUELOS, Alfredo. A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Tradução de Bruna Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educación, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

SCHWALL, Charles. O ambiente e os materiais do ateliê. In: GANDINI, Lella (org.). O papel do ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 31-47.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.





Maranhão

Da formação docente à mediação literária como estratégia formativa no LEEI- Maranhão

Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho
Zuleica de Sousa Barros

Introdução

A literatura apreendida enquanto arte e vivenciada como experiência estética no âmbito da Educação Infantil pode ampliar o repertório artístico da criança e promover, dentre outros aspectos, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre temáticas pertinentes ao universo infantil. Partindo das questões subjetivadas na mediação literária como suporte didático na Educação Infantil, compreendemos que a presença da literatura nesse espaço dialoga diretamente com a formação docente, uma vez que a professora¹ emerge como mediadora. Nessa acepção, a mediação literária se revela na efetivação de tais atividades, sem as quais não podemos discorrer acerca da experiência estética com a literatura no campo da Educação Infantil.

No âmbito dos dispositivos legais, inserimos a temática da formação docente para a mediação literária, no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que conta com a articulação entre o Governo Federal, as Universidades Federais, as secretarias estaduais de educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação, tal como estabelecido no Art. 1.º que prevê “[...] a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras [...]” (Brasil, 2023a). Neste registro, a Educação Infantil emerge, sublinhando a necessidade de políticas públicas voltadas às infâncias e não apenas a uma faixa etária dela.

Deste modo, o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), uma ação definida nacionalmente para ser desenvolvida junto aos profissionais da educação infantil que atuam com crianças, tem por foco os eixos interação, brincadeira, literatura e expressão, e o emprego de estratégias formativas diversas para a sua execução. Implantado em 2024, nas cinco regiões do Brasil, o LEEI tem proporcionado discussões em relação às especificidades do trabalho docente voltado à primeira etapa da Educação Básica e tem por base o desenvolvimento humano das crianças e de suas infâncias, entendendo-o como um processo dialético caracterizado por períodos estáveis e outros marcados por crises que potencializam o surgimento de novas formações psíquicas no indivíduo, conforme proposto por Vygotsky (1995).

Neste capítulo, objetivamos refletir acerca da mediação literária como estratégia metodológica no processo de formação continuada de professores/as formadores/as e

¹ Escolhemos o registro no feminino em razão da predominante atuação das mulheres como profissionais docentes na primeira etapa da educação básica.

cursistas do LEEI-Maranhão. Metodologicamente, este trabalho é uma pesquisa qualitativa de base bibliográfica e documental, tangenciada por procedimentos etnográficos. Quanto aos objetivos, é uma pesquisa propositiva, uma vez que se apoia em dados empíricos observados no contexto das formações do LEEI-Maranhão, de acordo com as ideias de Severino (2007), Loizos (2002) e Gil (2023), que discutem as possibilidades dos materiais impressos e virtuais para o desvelamento das realidades contidas no social.

O esforço despendido nesta produção teve por horizonte os seguintes princípios pedagógicos: i) a mediação literária como estratégia metodológica concebida de forma democrática e interativa na formação docente; ii) as linguagens do universo infantil presentes nas diversas culturas identitárias que podem ser reconhecidas e valorizadas por meio do trabalho da mediação literária; iii) a utilização da tecnologia de forma consciente e contextualizada.

Nessa acepção, refletiremos propositivamente sobre a mediação literária como estratégia formativa no âmbito do LEEI-Maranhão, por meio da diegese de Maria Poeirinha, menina negra, personagem central do conto *O beijo da palavrinha*, do escritor moçambicano Mia Couto (2006), com o objetivo de discutir acerca da formação da professora como mediadora das atividades com a literatura.

Por extensão, considerando os contextos culturais pensados por Eagleton (2006), discutiremos as temáticas estéticas pertinentes ao referido conto, a fim de promover uma reflexão sobre de que maneira *O beijo da palavrinha* pode ampliar a visão multicultural das crianças na Educação Infantil, especificamente em contextos que valorizam e reafirmam as suas identidades, permitindo que as crianças se reconheçam na literatura e, assim, fortaleçam sua identidade e seus sentimentos de pertencimento.

A mediação literária na formação continuada de professoras da Educação Infantil

Para fins de ordenamento do percurso discursivo, na primeira seção, intitulada *A mediação literária e o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança*, discutiremos a mediação literária como procedimento metodológico essencial no desenvolvimento integral da criança, partindo das ideias de Wallon (2007), Vygotski (2006) e Piaget (2003). Nesse diálogo, refletiremos sobre o conceito de mediação proposto por Mello (2020) e Cardoso (CEAEL), ressaltando a importância da interação entre a criança e o objeto literário, tornando a literatura um instrumento formativo significativo.

Partindo dessas acepções, na seção *Linguagem e cultura escrita: um olhar sobre o poder da palavra*, refletiremos acerca da mediação literária como estratégia formativa que toma a linguagem como instrumento fundamental na construção de sentidos e identidades culturais, conforme proposto por Hjelmslev (2013). Assim, discutiremos sobre a valorização da cultura escrita segundo Barros (2023) e Oliveira; Isquerdo (2001), sublinhando as linguagens das infâncias como categorizações do mundo, tal como identificado em *O beijo da palavrinha*.

Na seção intitulada As relações étnico-raciais nas infâncias: como a mediação literária pode contribuir para o autoconceito da criança pré-escolar?, discutiremos como as relações étnico-raciais na infância influenciam diretamente o autoconceito das crianças, tornando essencial que a professora mediadora adote práticas pedagógicas sensíveis a diversas realidades socioculturais. Partindo dessas acepções, na seção que discute a Mediação literária e a diversidade cultural na era digital, discorreremos sobre a importância de mediar e integrar a literatura e os recursos digitais na promoção de um aprendizado plural e inclusivo, que incentive o respeito à diversidade cultural por meio do conto O beijo da palavrinha, de forma dinâmica e interativa.

A mediação literária e o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança

A relação implicada neste subtítulo nos provoca a pensar nas possibilidades de entendimento que podem embasar a adoção do procedimento metodológico, que é a mediação literária, como algo impulsionador do desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Ao pensarmos sobre essa questão, outras indagações ocuparam nosso imaginário: o que entendemos por desenvolvimento integral da criança? Em que consiste a mediação literária como estratégia formativa? Em que sentido a mediação literária pode contribuir para o desenvolvimento das crianças da pré-escola? Esta relação está presente nas diretrizes da Educação Infantil?

Optamos, então, por discorrer sobre essas indagações com base nos fundamentos do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), que passou a integrar a política pública “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” em 2024, e cuja proposta inclui distintas contribuições teórico-práticas.

Sobre o desenvolvimento integral da criança, o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 preconiza que: “[...] a primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 22). Encontra-se neste artigo a razão de ser da Educação Infantil e, por conseguinte, a função primeira da instituição de Educação Infantil e da professora das crianças matriculadas nessas instituições.

No LEEI, o desenvolvimento da criança é um tema transversal em toda a discussão, mas o Caderno 2 (2016) do LEEI dedica a Unidade 2 à abordagem sobre o “Desenvolvimento cultural da criança” e o faz com base nos estudos de Wallon (2007), Vigotski (2006), Piaget (2003), entre outros. Buscaremos, então, explicitar a compreensão de desenvolvimento humano defendida por esses três expoentes, de forma objetiva, sem a pretensão de exaustividade.

Henri Wallon (2007), em sua teoria denominada “Psicogênese da pessoa completa”, explica o desenvolvimento infantil a partir da compreensão genética dos processos psíquicos, pois, de acordo com seus postulados, o ser humano é constituído de corpo, cognição e afeto. Seu posicionamento se fez contrário às concepções que visavam separar corpo e mente. O psiquismo, na acepção de Wallon (2007), é uma unidade fruto da integração entre

os conjuntos ou domínios funcionais, constitutivos do sujeito, quais sejam: a afetividade, o conhecimento ou cognição, o ato motor e a pessoa. Em seu estudo, Wallon (2007) institui o desenvolvimento infantil em estágios ao longo da vida, mas postula que cada estágio é um sistema completo em si, pois reúne todos os componentes que constituem a pessoa.

Já de acordo com os estudos de Vygotski (2006) sobre o desenvolvimento infantil, as funções psicológicas são basilares e a criança ao nascer já traz em sua bagagem genética as funções elementares, as quais são inatas ao ser humano: todos nós somos dotados de processos inferiores involuntários, da ordem do biológico. Para o pensador russo (1934), é na relação com os elementos da cultura que as estruturas psíquicas primitivas evoluem e culminam no que ele nomeou de funções psicológicas superiores: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção. Portanto, as funções psicológicas passam de naturais a culturais quando mediadas e é no contexto histórico e cultural que o ser humano encontra os recursos e subsídios para se desenvolver de modo singular e único. (Vygotski, 2010) O intercâmbio entre as funções psicológicas superiores, que acontece no decorrer do processo evolutivo, forma novos nexos e relações, configura novos significados, novos sentidos e provoca saltos no desenvolvimento do sujeito.

Para a epistemologia genética, elaborada por Jean Piaget, o desenvolvimento da criança ocorre na forma de estágios evolutivos, caracterizados por uma lógica de pensamento que se diferencia acentuadamente de um estágio para o outro. Segundo Piaget (2003), o que distingue um estágio do outro é a característica da inteligência, sendo que seu desenvolvimento acontece por meio de saltos significativos e rupturas com as fases anteriores, em decorrência da crescente complexidade das funções que ela vai assumindo a cada estágio.

Os pressupostos teóricos aqui sintetizados revelam diferentes compreensões sobre o desenvolvimento humano. As divergências de pensamento sobre o desenvolvimento humano, advindas dos estudos dos três pensadores destacados anteriormente, deve-se tanto à área de conhecimento que deu suporte às investigações empreendidas por eles, como também à formação e experiência profissional de cada um e ao contexto sociopolítico e cultural em que viveram, entre outros fatores. Neste registro, recortaremos as principais diferenças entre as três abordagens, segundo nosso entendimento.

Wallon (2007) e Vygotski (2006) compartilham a mesma base epistemológica e apresentam uma compreensão de homem similar, ou seja, constituído de modo dialético e interdependente com o contexto histórico-cultural no qual se insere. No entanto, Wallon (2007) concebe o desenvolvimento infantil dividido em estágios, ao contrário de Vygotski (2006), que compreende a aquisição de alguma habilidade ou conhecimento diretamente interrelacionada às oportunidades diversificadas de interação com o contexto sociocultural. Nesses termos, Vygotski (2006) também se diferencia de Piaget (2003), para quem o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio de estágios consecutivos, alcançados por toda criança saudável. Com respaldo na biologia, as ideias de Piaget sobre o desenvolvimento infantil vinculam-se a uma tendência natural de desenvolvimento cognitivo.

Ao prosseguir com nosso intuito inicial, nos deteremos em buscar responder mais duas indagações: em que consiste a mediação literária? Há diferença entre mediação literária, mediação da leitura e leitura literária? Na consulta aos Cadernos do LEEI, em seus títulos e subtítulos, não localizamos nenhum registro explícito sobre mediação literária nem tampouco sobre mediação de leitura. Mas o Caderno 1 (2016), que abarca a discussão sobre “Ser docente na EI: entre o ensinar e o aprender”, aborda, na Unidade 3, a temática da “Leitura literária entre professores e crianças”, definida por Andrade (2016) no segundo subitem da citada Unidade, aspecto sobre o qual refletiremos ainda nesta seção.

Mas antes, explicitaremos os resultados encontrados sobre o termo mediação. Como explica Lalande (1993), em um dicionário de filosofia, a palavra mediação se originou do adjetivo inglês mediate, e também se vincula a mediat e médiation em francês, termos que deram origem a intermediation e outros derivados. Nos escritos de Mello (2020, p. 72), encontramos a sinalização para a frequência com que a palavra mediação é utilizada nas conversas, reuniões pedagógicas e em pesquisas na área da Educação nos dias atuais, entendida como uma atribuição docente, interpretada como “uma ponte entre as crianças e os conteúdos escolares”.

No Glossário Virtual do CEALE, Beatriz Cardoso afirma não ser fácil definir a mediação pela vinculação que fazemos desse termo a uma prática. Em suas considerações sobre essa categoria, a autora esclarece o significado de mediar e o que esse significado representa quando nos referimos a mediação literária, em suas palavras:



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

Ora, se mediar significa “estar entre duas coisas”, podemos discorrer acerca dessa representação de mediação literária enquanto estratégia formativa perspectivando a linguagem e a cultura escrita quando da contribuição desses aspectos para o desenvolvimento das crianças da pré-escola. Para tanto, abordaremos tal discussão a partir do conto moçambicano O beijo da palavrinha, de Mia Couto (2006).

Linguagem e cultura escrita: um olhar sobre o poder da palavra

*Zeca Zonzo levantou os dedos
da irmã e soprou neles como
se corrigisse algum defeito e
os ensinasse a decifrar a lisa
brancura do papel.*

(O beijo da palavrinha – Mia Couto, 2006)

A linguagem humana é um lugar que possibilita a construção de sentidos e, por meio dela, as sociedades revelam ideologias, crenças e costumes. Nesta seção nos propusemos a refletir sobre a relação da linguagem com o universo da criança, ponderando alguns aspectos que reclamam a valorização e o reconhecimento do poder que as palavras podem ter. Para tanto, dialogamos com o conto O beijo da palavrinha, abordando as habilidades

das crianças de categorizar o mundo, de manifestar os conhecimentos sobre a escrita e a leitura e de construir de maneira crítica e reflexiva a compreensão das suas realidades.

Nessa construção, a língua se mostra como um poderoso instrumento que pode evidenciar a realidade social, cultural e histórica dos seus falantes. Assim, atribuímos à língua o estatuto de processo e de produto pelo qual os sujeitos constroem as suas narrativas. Ainda sobre esse lugar, concordamos com o que propõe, Hjelmslev (2013, p.1):



A linguagem – a fala humana – é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento pelo qual o homem modela os seus pensamentos, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana.

Esse fragmento da obra de Hjelmslev destaca características fundamentais da linguagem que estão associadas aos seres humanos por meio das mais diferentes situações comunicativas que se deixam traduzir, em muitos momentos, pelas palavras utilizadas para a composição e compreensão das realidades nas quais estão inseridas. Compreendemos a palavra e todo o repertório lexical de uma comunidade na mesma dimensão proposta por Oliveira e Isquierdo (2001) quando considera o léxico como uma janela em que a comunidade observa o mundo. Dessa janela e desse mundo, é que se revelam as crenças, os valores e os costumes pertencentes a determinadas comunidades, em certos períodos do tempo.

Certamente essas crenças, valores e costumes começam a fazer parte das vivências humanas ainda na infância, fase em que a criança começa a explorar e descobrir o mundo. Da relação entre vivências, descobertas e infâncias, buscamos, por meio do conto O beijo da palavrinha, de Mia Couto, refletir sobre as janelas e os mundos que se mostram no repertório da linguagem infantil, de modo a contemplar o poder que as palavras têm e como podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social das crianças.

A narrativa, embora simples, é entrelaçada por metáforas que abordam a relação entre a fantasia e a realidade, mostrando como as palavras, sejam escritas, oralizadas ou sinalizadas, têm o poder de aliviar as dores e criar novas possibilidades de compreensão do/sobre o mundo. Da história de Maria Poeirinha, menina que vive em uma aldeia pobre e que luta contra uma grave doença, destacamos, via linguagem simbólica e poética que compõe a narrativa, temas como infância, imaginação, criatividade, amor, vida e morte.

Todos os temas percebidos no conto são tocados pelo poder das palavras propostas no texto como uma fonte que não só revela o mundo, mas também transforma a dor da personagem em alegria. A história celebra a pureza das crianças e a capacidade peculiar de criar mundos ‘mágicos’ por meio da habilidade de categorizar e de nomear a realidade na perspectiva infantil. Para Biderman (1998), “é a partir da palavra que as entidades da realidade podem ser nomeadas e identificadas. A denominação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem”. Ou seja, linguisticamente, as palavras são guias que auxiliam na percepção dos diferentes mundos e a maneira como cada criança entende isso varia dentro dos contextos culturais, étnico-raciais, históricos e sociais em que elas convivem.

Outra referência que apontamos no conto é o lugar ocupado pela palavra escrita como uma mediadora das sensações que podem ser experienciadas pelas crianças. É

interessante ressaltar que o trabalho de valorização e de compreensão da escrita e da leitura permeia muitos espaços e, dentre eles, a escola assume um importante papel de ser a sistematizadora desse contato que as crianças terão com a cultura escrita, conforme aponta Barros (2024).

Consideramos que entender e trabalhar com essa demanda é um grande desafio enfrentado por docentes, uma vez que essas profissionais precisam reconhecer que as crianças, ao entrarem na escola, já possuem conhecimentos sobre a língua e que, por vezes, esses conhecimentos serão utilizados nas hipóteses que os alunos constroem sobre o funcionamento [e a valorização] da escrita, por exemplo.

No caso das crianças da pré-escola, essa valorização pode ser contemplada por meio das boas práticas que são desenvolvidas tanto nos eventos de letramentos quanto nas atividades significativas de reflexão metalinguística. Rojo (2008) afirma que um dos objetivos pensados pela escola é o de possibilitar às crianças a participação ativa e criativa em várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, ideológica e democrática, contribuindo para a uma formação reflexiva e criticamente situada.

Como elemento dessa experiência mediada pela escrita, enfatizamos o desejo de Maria Poeirinha, e de tantas outras crianças, de conhecer o mar e todo o seu encanto. Simbolicamente, o mar assume na obra muitas representações, como o desconhecido, a liberdade, a possibilidade de renovação e de mudança, e pode conectar emocionalmente as crianças a muitos contextos e vivências cotidianas repletos de significação; para tanto, é razoável pensar na experiência estética que a obra pode oferecer aos seus leitores.

Na narrativa, esse desejo se concretiza pela percepção dos traçados dos grafemas que foram escritos por Zeca Zonzo, irmão de Poeirinha. A cenas descrevem como ela, ao tocar as letras da palavra mar, constrói representações, associando cada grafema a elementos como ondas, gaivota e rocha. Notadamente, dois aspectos podem ser contemplados nessa cena, a saber: i) o conhecimento sobre a ‘mecânica’ da escrita, representada pela decodificação das formas gráficas utilizadas nas letras da palavra mar; ii) o valor que a personagem atribui à transformação daqueles traçados em uma experiência num universo para além do papel que contém as poucas letras da palavra mar.

A seguir, discutiremos acerca das infâncias sublinhando de que maneira a mediação literária enquanto estratégia formativa pode contribuir quando do processo de autoconhecimento da criança. Para tanto, nos apoiaremos na perspectiva das relações étnico-raciais para refletir sobre a mediação literária nos espaços de formação

5. As relações étnico-raciais nas infâncias: como a mediação literária pode contribuir para o autoconceito da criança pré-escolar?

Neste item, abordaremos a pertinência das interações para o desenvolvimento humano na infância, ou melhor, nas infâncias das crianças – do campo, dos povos indígenas, dos afrodescendentes, das populações ribeirinhas e de tantas outras – pois, no século XXI, já somos capazes de compreender que existem várias infâncias no Brasil e no mundo, as quais

têm seu pertencimento relacionado a diferentes estratos sociais e culturais. Investigá-las, conhecê-las, escutá-las exige que aprendamos com elas a tornarmo-nos professoras mais qualificadas à construção do nosso ofício, de modo que ele seja voltado às crianças que habitam as infâncias como territórios em constante movimento. Com efeito, partimos dessa percepção para realçar as relações étnico-raciais nas infâncias, tendo na escola o lugar para um dos seus encontros de forma humanizada como um direito ao lado de outros que “constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país.” (BRASIL, 2013, p. 88).

Tais ideias requerem, para as professoras que atuam na Educação Infantil, olhares e ações singulares, referenciados pelos contextos e necessidades das crianças. Tais olhares e ações singulares os impulsionam a refletir cotidianamente acerca de suas práticas laborais e da crescente busca por sua intencionalidade, esta mesma que reclama à consciência crítica o que se faz em nome da educação das novas gerações.

Nesta perspectiva, ressaltamos a importância das relações vividas pela criança de 4 a 5 anos, ou seja, a criança pré-escolar, a princípio com seus familiares, posteriormente com outras crianças e uma professora, passando de um espaço privado para um público, o que, por vezes, causa certo desconforto pois, ao conviver com outras pessoas, elas levarão as marcas dos conteúdos sociais vividos em família, as quais poderão ser aceitas ou não por quem está em seu entorno. Nesse sentido, Leontiev (1992, p. 60) assevera que:



Durante esse período da vida de uma criança, o mundo a seu redor se decompõe como se fosse dois grupos. Um grupo consiste em pessoas intimamente relacionadas com ela, sendo que, as relações com elas determinam suas relações com todo o resto do mundo. [...]. E isto não é tão simples quando uma criança em idade pré-escolar, criada em uma família, é posta em um jardim de infância.

Cientes dessa particularidade, temos exercitado, no processo de formação continuada das professoras do LEEI, o acolhimento de suas visões diferenciadas de mundo, a valorização de suas narrativas, o respeito às suas culturas, dentre outros aspectos, refletindo com elas sobre a habilidade de escutar o que elas têm a dizer acerca das marcas que compõem a sua identidade docente, para que elas garantam às crianças a sua inserção no mundo físico e social de forma ativa, isto é, tendo espaço para as perguntas, aceitação de ideias e discordâncias acerca do que é proposto, o que colabora para a construção de uma visão de mundo questionadora e consequente.

As relações étnico-raciais não escapam deste contexto sendo necessária a observação atenta por parte das professoras em relação aos ‘pré-conceitos’ revelados nas interações vividas pelas crianças na escola da infância, lugar promotor do autoconceito positivo, com base no conhecimento da história do seu grupo social e de suas contribuições à humanidade, fortalecendo, assim, o vínculo com sua ancestralidade, segundo Gomes, Silva e Pereira (2023).

6. Mediação literária e diversidade cultural na era digital

Esta seção vem refletir sobre a tecnologia como ferramenta de mediação literária no contexto do quilombo e sua contribuição para a valorização da diversidade cultural, com ênfase na interação entre a personagem Maria Poeirinha, da obra *O beijo da palavrinha*, e as crianças da Educação Infantil.

Neste sentido, analisamos como a literatura, aliada às inovações tecnológicas, pode promover um diálogo entre culturas diversas, buscando entender o impacto dessa mediação no processo de aprendizagem e na construção da identidade cultural infantil (Kress, 2003). Acreditamos que a tecnologia não se configura como uma ameaça à tradição, mas que se apresenta como um elemento essencial para a preservação e disseminação das culturas afro-brasileiras e africanas, criando um espaço de intercâmbio cultural e educacional enriquecedor.

Na contemporaneidade, sabemos que a tecnologia vem desempenhando um papel central na educação, colocando-se como uma ferramenta pedagógica, bem como um meio de construção de pontes entre diferentes culturas e saberes. Se pensarmos nesta ferramenta sendo aplicada ao contexto da literatura infantil, acreditamos que ela tem o potencial de transcender barreiras físicas e culturais, proporcionando um acesso mais amplo e dinâmico às narrativas que, de outra forma, poderiam ser marginalizadas. Acreditamos que o acesso à diversidade cultural se evidencia como fundamental para a formação de identidades e a promoção da inclusão (Hall, 2014).

É sabido que o Brasil é um país de grande diversidade cultural, e a literatura afro-brasileira e africana deve e pode ocupar uma posição de destaque nesse cenário, sendo fundamental para a construção da identidade e para a valorização das tradições dos povos originários e das comunidades quilombolas, especialmente após 21 anos da promulgação da Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), que determinou que as escolas de ensino fundamental e médio devem ensinar sobre história e cultura afro-brasileira.

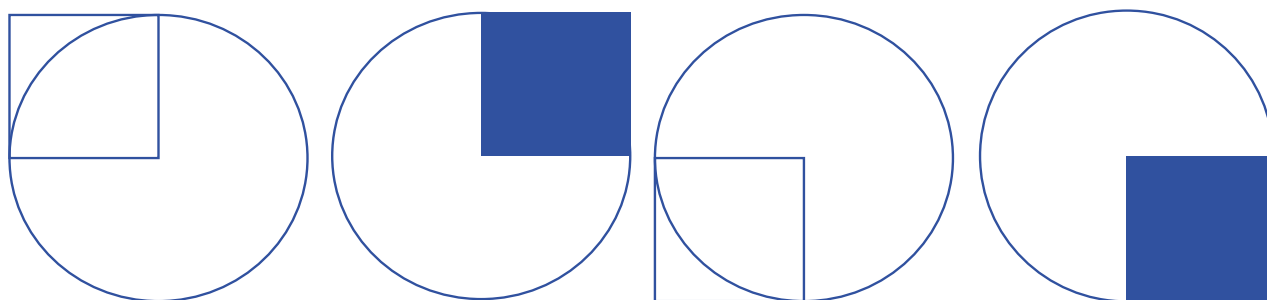
A obra *O beijo da palavrinha*, de Mia Couto (2006), ao trazer Maria Poerinha, uma personagem moçambicana, para o universo literário da Educação Infantil, vem oferecer um contexto privilegiado para refletirmos sobre como a literatura e a tecnologia podem se unir como estratégias de mediação de conhecimentos e valores culturais, podendo potencializar a troca de saberes entre o Brasil e Moçambique, e promover a valorização da diversidade cultural no diálogo entre a personagem e as crianças da Educação Infantil.

Como vimos em seção anterior, a mediação literária é um processo de intermediação entre o texto literário e o leitor, que torna a leitura acessível e significativa (Pimentel, 2007). Tradicionalmente, esse processo ocorre por meio da oralidade, do contato direto com o livro e da mediação de professoras ou educadores/as. No entanto, com o advento das tecnologias digitais, novas formas de mediação literária têm surgido, como a utilização de livros digitais, aplicativos interativos e recursos audiovisuais, recursos esses que podem tornar o conteúdo literário mais envolvente e acessível, principalmente para crianças da Educação Infantil.

No contexto da obra *O beijo da palavrinha*, a tecnologia pode e deve ser usada de maneira diversificada, envolvendo o uso de ferramentas multimodais, como animações, vídeos, e-books interativos e jogos educativos e, com isso, ampliar a experiência da leitura,

Nesse diálogo, vimos que a tecnologia, quando integrada à mediação literária, amplia as possibilidades de interação das crianças com o extrato literário, permitindo experiências estéticas e formativas inovadoras. Dessa forma, o uso de recursos digitais em diálogo com práticas tradicionais de leitura e oralidade pode potencializar o desenvolvimento das crianças de maneira lúdica e significativa.

Assim, à guisa de uma conclusão, vimos que a mediação literária, integrada a uma formação docente crítica e contextualizada, desempenha um papel crucial na construção de uma educação antirracista, plural e sensível às especificidades culturais das infâncias brasileiras. Dessa maneira, reafirmamos a importância de iniciativas como o LEEI, que promovem, dentre outros aspectos, fomento à pesquisa sobre as infâncias e reflexões pertinentes sobre práticas pedagógicas transformadoras e comprometidas com a equidade educacional.



Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Dimensões da palavra. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, n. 2, p. 81-118, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Caderno 1 do LEEI, 1ª ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Caderno 2 do LEEI, 1ª ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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: <[HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 21 de dez. 2024.

COUTO, Mia. O beijo da palavrinha. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2006.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ESCAFELLA, Célia. Relações raciais na literatura infantil: uma construção de palavras e imagens. São Paulo: Ática, 2007.

HJELMSLEV, Louis. Prolegômenos a uma teoria da linguagem. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LALANDE, André - Vocabulário técnico e crítico da filosofia. São Paulo:

Martins Fontes, 1993.

MELLO, Maria Aparecida. O Conceito de Mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Práticas Pedagógicas. APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, Ano XIV n. 23, jan./jun, 2020, p. 72-89.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 3ª.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas II: problemas de psicología general Madrid: Visor. 1934, p. 9-348.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas IV: psicologia infantil. Madrid:Visor y A. Machado Libros, 2006, p.117-203.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Psicologia USP, 2010, p. 681-701. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt> Acessado em: 10.11.24.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

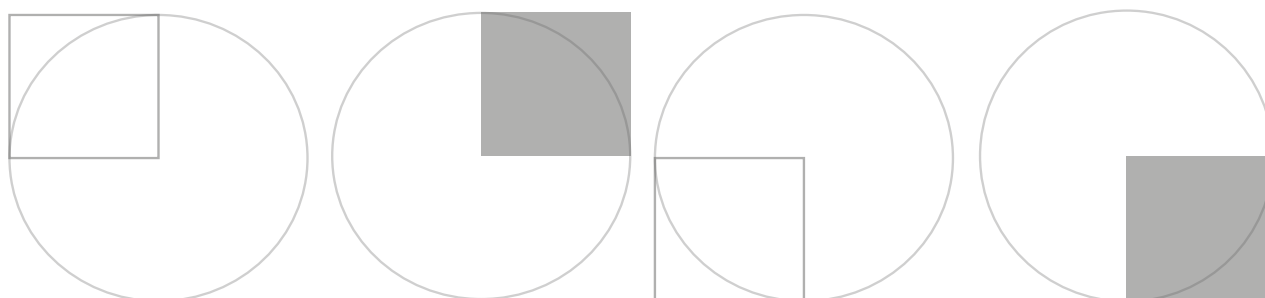
Bibliografia complementar

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

KRESS, Gunther. Literacy in the New Media Age. Londres: Routledge, 2003.

PIMENTEL, Susana Couto. Mediação para Compreensão Leitora: uma estratégia didática. Sitientibus, Feira de Santana, n. 37, p.151-171, jul./dez. 2007. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/mediacao_para_compreensao_leitora.pdf. Acesso em: 29 de jul. 2025.





Paraíba

Brincadeiras e jogos com a linguagem verbal como estratégia formativa do Curso de Leitura e Escrita na Paraíba

Thais Thalyta da Silva

Ildo Salvino de Lira

Renata da Costa Lima

Ângela Maria Alexandre Ramalho

Introdução

As reflexões apresentadas no presente texto resultam da experiência formativa do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) – realizada no estado da Paraíba, no ano de 2024. Trata-se de uma política destinada à formação continuada de professores/as, com ênfase no trabalho com a oralidade, leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos, desenvolvida a partir de regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal, Municípios e União.

Essa ação parte do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral das crianças (Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, art. 29). Diante disso, evidencia-se tal etapa como um espaço privilegiado para favorecer “o contato das crianças pequenas com as ‘culturas do escrito’ através da literatura infantil, da diversidade textual em práticas de leitura e escrita, e em articulação com outras linguagens” (Araujo, 2023, p. 1).

Ao considerar o direito a uma Educação Infantil de qualidade – que cuida e educa oportunizando experiências educativas em que as crianças possam conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017), – entendemos que as crianças têm direito de “usufruírem da escrita e de se apropriarem desse bem cultural, ao mesmo tempo em que vivem plenamente sua infância” (Silva; Silva, 2021, p. 599).

Partindo dessas compreensões, entendemos que situar e potencializar o trabalho com a oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil como direito inerente ao desenvolvimento das crianças pequenas perpassa pelo reconhecimento e pela necessidade de que tais temáticas se estabeleçam na formação inicial e continuada de professores/as desse segmento. Portanto, é preciso garantir que os/as professores/as disponham de uma formação sólida e de qualidade pautada por momentos diversificados de estudos e reflexões, em sintonia com práticas que possam vir a repercutir no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

¹ Neste texto, assumimos a mesma conceituação de ambiente e espaço, defendida por Forneiro (1998), bem como a diferenciação que a autora faz entre seus significados na prática pedagógica. Esses diferentes conceitos serão discutidos ao longo do texto.

É nesse sentido que apresentamos, inicialmente, o que entendemos por formação continuada de professores/as e estratégias formativas, situando brevemente o LEEI. Em seguida, descrevemos uma das estratégias – brincadeiras e jogos com a linguagem – vivenciadas durante os Encontros de formação para e com as cursistas da Paraíba, evidenciando, conforme relatado por elas em um questionário de coleta de dados, seus desdobramentos e contribuições para a sua formação e práticas experienciadas pelas crianças.

Formação continuada de professores/as e estratégias formativas

Concebemos formação continuada de professores/as como um processo que se inicia após a formação inicial e que acontece por meio da reflexão crítica das teorias e práticas que envolvem os saberes e fazeres da docência, objetivando práticas docentes conscientes e significativas¹, bem como o desenvolvimento da identidade profissional dos sujeitos envolvidos. Essa formação, tanto quanto a formação inicial dos profissionais do magistério, é um direito, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), no Art. 62, inciso 1º, estabelecendo a obrigatoriedade dos entes federados para a sua efetividade: “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

No entanto, conforme alertam Silva e Silva (2021), a realidade ainda está distante do que aponta a referida legislação, principalmente ao atentarmos para a formação de professores/as que atuam na Educação Infantil, “pois, por muito tempo, encontrávamos, nas escolas brasileiras, professores trabalhando nessa etapa de ensino sem possuir nem mesmo o nível médio” (Silva; Silva, 2021, p. 596). Ainda que se garanta a formação inicial desse perfil docente, julgamos importante o fortalecimento e a continuidade formativa por meio da formação continuada de professores/as, que se faz na articulação entre prática-teoria-prática, dando a ideia de infinitude ao processo formativo. Ou seja, não se superpõe uma à outra, mas há uma relação do tipo espiral, na qual a formação é um acontecimento que parte da reflexão da prática (saberes da experiência), permeada pela teoria, a fim de alcançar uma nova prática (Perez, 2007).

Na formação continuada de professores/as, as estratégias formativas desempenham uma função essencial no processo de reflexão sobre o campo teórico e prático. Ou seja, elas constituem uma maneira de levar os indivíduos a refletirem sobre as práticas, objetivando tornarem-se mais competentes na análise das questões cotidianas, para sobre elas agirem (Alarcão, 2010).

Em síntese, pode-se afirmar que as estratégias formativas são os caminhos escolhidos para que as reflexões sobre determinados conceitos, métodos, teorias, práticas etc., aconteçam, sendo, portanto, mobilizadoras de aprendizagens. Neste sentido, as estratégias

¹ Entendemos que a formação continuada é tempo e espaço para construção da profissionalidade docente. Roldão (2005) afirma que a profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do/a professor/a.

formativas visam garantir que no processo formativo as reflexões e aprendizagens sejam significativas para os sujeitos envolvidos.

É por meio das estratégias formativas que



o confronto teórico e a construção de novos referenciais para o trabalho propiciam o desenvolvimento da capacidade de antecipar, estabelecer relações, saber explicar o que se faz, fazer escolhas mais ativas, selecionar uma entre várias opções, aprimorar a ação e compreender as razões implícitas. Assim, o educador não fica limitado à repetição de velhos hábitos ou ações realizadas por tentativa e erro. (Carvalho; Klisys; Augusto, 2006, p. 119).

Por conseguinte, o processo de formação continuada de professores/as que fundamenta suas experiências no uso de estratégias formativas, resultando em reflexões e em aprendizagens significativas para os sujeitos envolvidos, torna-se uma formação continuada compreendida, no dizer de Pérez (2007, p. 131), como acontecimento:



acontecimento é uma situação singular que se efetiva no âmbito das práticas cotidianas, que atualiza o presente a partir do movimento, da experimentação [...], implica uma atualização e uma problematização da realidade, produzidas num lugar e num momento singular.

Consoante o exposto, a equipe gestora e formadoras estaduais do LEEI na Paraíba procuraram propor, ao longo de todos os Encontros formativos do curso, ampla diversidade de estratégias formativas, compreendendo que elas favorecem a reflexão teórica que sustenta o fazer docente. Algumas dessas estratégias foram as leituras deleite, exposições dialogadas, os estudos dirigidos de textos, análises de materiais e situações didáticas, planejamentos, e os jogos e brincadeiras com a linguagem.

Vale ressaltar que o trabalho com tais estratégias fez parte do desenho geral da proposta do curso definida em reunião com toda a equipe do Nordeste, de modo que, alinhados com essa metodologia, a equipe gestora de cada estado, juntamente com as formadoras estaduais, planejaram Encontros formativos que foram experienciados com os formadores municipais e regionais que, por sua vez, planejaram, tendo como referência as estratégias formativas vivenciadas com as formadoras estaduais, as formações para os/as professores/as de seus respectivos municípios. No LEEI da Paraíba, atendemos 314 formadoras/es regionais e municipais, sendo esses servidores públicos indicados pelas Secretarias de Educação de seus municípios e atuantes na Educação Infantil. Quanto às/ aos professoras/es, participaram 5.027 que atuam na Pré-escola das 223 redes públicas municipais de ensino do estado, em 2024. Em algumas redes, também houve a participação de coordenadores e supervisores que atuavam na Pré-escola.

Para ampliar as reflexões do texto, apresentaremos adiante, entre a diversidade de estratégias formativas do curso LEEI na Paraíba, aquela que nomeamos de “brincadeiras e jogos com a linguagem verbal”.

A estratégia formativa das brincadeiras e jogos com a linguagem verbal do curso LEEI na Paraíba

A mobilização de jogos e brincadeiras enquanto estratégia formativa do LEEI na Paraíba emerge do entendimento de que é comum que propostas lúdicas ainda encontram resistência nos cursos de formação – inicial ou continuada – de professores/as, nos quais persiste um espírito predominantemente cartesiano e, muitas vezes, a relação teoria e prática se mostra comprometida.

Deste modo, ao adotar essa estratégia, a intenção foi a de que as formadoras estaduais, por meio da experiência concreta de jogos e brincadeiras, levassem as formadoras municipais – responsáveis pela formação das professoras nos municípios – a refletir sobre o trabalho com a oralidade, leitura e escrita na Pré-escola, fazendo uma articulação com a teoria, permitindo, por sua vez, a construção de novos referenciais para o trabalho das professoras com as crianças pequenas.

Além disso, tal estratégia formativa surge da compreensão de que



[...] para enfrentar o “apartheid educacional” do nosso país, a escola pública precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas também refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica (Moraes, 2012, p. 116).

Ao considerarmos isso, buscamos experienciar, ao longo do curso, situações que pudessem, posteriormente às reflexões, ser incorporadas no cotidiano das turmas dos dois últimos anos da Educação Infantil, uma vez que brincadeiras e jogos fazem parte da rotina dessas turmas e da etapa de modo geral.

Vale esclarecer que tratamos aqui jogos e brincadeiras enquanto situação lúdica intencionalmente criada e proposta pela professora, tendo em vista um tipo específico de aprendizagem, explorando a dimensão educativa do jogo, o que difere das brincadeiras e jogos infantis de livre escolha das crianças (Kishimoto, 2008).

Feita essa distinção, cabe também distinguir “jogos” de “brincadeiras”, embora conscientes dos limites que qualquer tentativa de distinção entre esses termos pode trazer, já que no Brasil “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” são comumente empregados de forma indistinta. Reconhecemos que cada contexto pode criar sua concepção de jogo. No contexto aqui apresentado, “jogo” se trata de uma atividade lúdica, intencionalmente criada para um fim específico e que toma como referência uma característica comum aos jogos: um sistema de regras (Kishimoto, 2008). Tais regras, acordadas ou não pelo grupo, articuladas com as habilidades e a sorte dos jogadores, definirá o resultado final de cada jogada ou rodada. Entretanto, tal resultado não se sobrepõe às dinâmicas relacionais e lúdicas que permeiam o jogo.

Tratamos aqui brincadeira como ação desempenhada para mergulhar na ludicidade, diferenciando, nesse contexto, as brincadeiras dos jogos, por não apresentarem regras

específicas, ou pelo fato de o seu descumprimento não caracterizar perda ou ganho para os envolvidos na ação.

Feita a distinção, apresentamos a seguir os jogos e as brincadeiras utilizados como estratégias formativas desenvolvidas nos Encontros do LEEI na Paraíba:

JOGOS:

- Dominó dos Nomes – jogo com peças semelhantes a peças de Dominó, compostas com os nomes dos componentes do grupo. Primeiro se combina a regra de parear os atributos comuns entre os nomes, como sílaba/letra inicial ou final igual, ou mesma quantidade de sílabas. Em seguida, joga-se seguindo as regras do tradicional Dominó, ou seja, um dos jogadores inicia colocando sua peça, seguido da ação do outro jogador que, caso tenha entre suas peças uma com o mesmo atributo comum pré-definido, coloca-a justaposta à peça colocada anteriormente pelo colega. O jogo pode também ser adaptado de forma a envolver toda a turma, entregando uma peça a cada participante, que deverá colocar sua peça quando oportuno, ou seja, quando colocada na jogada outra peça que compartilhe com a sua o mesmo atributo pré-definido.
- Brincar de Guia – jogo realizado em duplas, sendo uma pessoa guia e a outra, guiada. O ambiente deverá ser organizado previamente como uma trilha com placas informativas, envolvendo imagens e texto sobre o percurso. A dupla deverá buscar chegar ao final da trilha, explorando o ambiente a partir das orientações dadas nas placas.
- Jogo das Rimas – jogo em que cada jogador recebe uma cartela com imagens. O mediador vai sorteando palavras para que os jogadores identifiquem se alguma imagem de sua cartela rima com a palavra sorteada. Ao rimar, marca-se na cartela. Vence quem primeiro encontrar todas as rimas da cartela.

BRINCADEIRAS:

- Meu nome é ... e sou assim – brincadeira para apresentação pessoal. Cada participante diz seu nome e uma palavra que o caracterize, desde que rime com o seu nome.
- Cantiga vira história – brincadeira criada no ambiente virtual wordwall, com cartas para desenvolvimento de narrativas orais a partir de cantigas populares. Inicia-se o jogo com quatro cartas. Cada carta contém o início de uma cantiga popular. Um dos participantes deverá virar uma das cartas e, a partir do início da canção popular, começar uma narrativa inventada. Na sequência, o participante clica no passo seguinte do jogo. Aparecem assim outras sete cartas com imagens de personagens e/ou situações diversas. O mediador vira uma das sete cartas e outro participante deverá dar continuidade à narrativa iniciada pelo colega.
- Caça-palavras para histórias criativas – brincadeira em que se escondem fichas de palavras pelo ambiente e dividem-se grupos para procurá-las. Ao comando do mediador, encerra-se a busca por palavras e então cada grupo deverá construir uma narrativa a partir das palavras encontradas. Após a construção das narrativas, cada grupo apresenta sua produção para o coletivo.
- Poesia no ouvido – brincadeira de recitar quadrinhas no ouvido dos colegas com

rolinhos de papel-toalha ou materiais semelhantes. Sugere-se que se escondam as quadrinhas embaixo das cadeiras ou outros espaços do ambiente. Ao encontrar a quadrinha, o participante deverá memorizá-la e recitá-la.

- Chamadinha musical – brincadeira de roda em que se canta a cantiga de roda De abóbora faz melão . Ao cantar na roda, vai-se introduzindo o nome dos participantes, e estes vão mencionando outras palavras que rimam com os nomes próprios anunciados, modificando a última estrofe da letra da cantiga.
- Adivinhas – brincadeira de exploração de adivinhas. Espalham-se diversas adivinhas no ambiente e os participantes vão lendo e respondendo juntos ou individualmente.
- Reconto de O Gato Xadrez – brincadeira de criação de rimas a partir da história Era uma vez um Gato Xadrez, de Bia Villela. Depois da leitura e exploração do texto, cada participante cria sua rima e a apresenta, de forma dramatizada, para o grupo.
- Rima com – cada participante recebe uma cartela contendo uma imagem e seu nome escrito. O objetivo é encontrar o seu par, ou seja, a outra cartela que rima com a sua. Para isto, é preciso se movimentar no ambiente à procura de seu “par de rima”.
- Baú de parlendas – para esta brincadeira, o mediador deverá disponibilizar um baú repleto de parlendas. O grupo é convidado à livre exploração do baú, podendo ler junto, dramatizar, criar agrupações etc.
- Cantiga da lavadeira – os participantes deverão estar sentados ao chão, em círculo, cada um com um pedaço de tecido na mão. Ao som da canção Lavadeira, todo o grupo gesticula de acordo com a letra da canção.

Das brincadeiras apresentadas, apenas duas estiveram presentes nos Encontros remotos: as brincadeiras “Meu nome é... eu sou assim” e “Cantiga vira história”. As demais aconteceram de forma presencial, por ser o formato que consideramos mais adequado para explorar jogos e brincadeiras de maneira mais lúdica.

É importante situar que os exemplos acima, de brincadeiras e jogos, foram trabalhados como estratégia formativa nos primeiros Encontros presenciais e remotos, relacionados aos eixos das interações e brincadeira como norteadores do trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil.

As experiências foram vivenciadas de modo articulado com as temáticas discutidas. Algumas aconteceram no início do Encontro e, logo após à vivência, houve a reflexão sobre as possibilidades de mediação com as crianças e os conhecimentos que poderiam ser mobilizados, a exemplo das propostas envolvendo o nome próprio (Dominó dos nomes, Meu nome é... e eu sou assim, Chamadinha musical). E outras experiências aconteceram após uma discussão teórica, sendo experienciadas pelo grupo e depois retomadas de forma analítica para ampliar as reflexões. Nesse sentido, cabe destacar novamente que as mediações foram planejadas tanto para evidenciar o aspecto lúdico dos jogos e brincadeiras quanto para potencializar a compreensão das participantes sobre as aprendizagens mobilizadas pelos objetivos da formação.

Ao observar o engajamento do grupo mediante as estratégias formativas, criamos um questionário no Google Forms buscando mapear a relevância do uso desses jogos e brincadeiras com a linguagem como estratégia formativa no Curso LEEI no estado. O

questionário foi respondido por livre adesão por 207 formadoras municipais, tornando-se uma amostra significativa de um grupo de 300 que participaram do curso.

As questões iniciais nos permitiram identificar um pouco do perfil das formadoras no que diz respeito ao município de atuação, ao tempo de serviço nele, à formação acadêmica, bem como sobre a participação em outros Programas de formação continuada.

Em relação à quantidade de municípios, obtivemos respostas de formadoras que atuam no LEEI em 180 dos 223 municípios da Paraíba, o que nos trouxe uma grande representação de todo o estado. Quanto ao tempo de serviço, houve uma variação daquelas que estão há pouco mais de um ano atuando no município até aquelas que estão há mais de 30 anos. No entanto, a maioria (160 participantes) tem um tempo de atuação superior a 10 anos, o que acreditamos ser uma considerável experiência profissional no município em que atuam. Além disso, no que se refere à formação acadêmica, todas têm curso superior, sendo a maioria em Licenciatura em Pedagogia; outras poucas em Licenciaturas diversas (Geografia, Matemática e Letras). Das 207 respondentes, 42 afirmaram ter uma especialização, 11 um mestrado e 5 um doutorado.

Por fim, quanto à atuação em outros Programas de Formação Continuada, um total de 112 afirmaram que nunca atuaram como formadoras e 95 responderam que já atuaram em Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – SOMA; o Programa Mais Educação; o Brasil Alfabetizado; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN Em Ação; o Programa Escola Ativa; o Se Liga e Acelera; o Trilhas, entre outros. Esses dados demonstram que havia um grupo expressivo de sujeitos que ainda não dispunha de experiência no bojo da formação continuada de professores/as, sendo a experiência no curso LEEI a primeira atuação como formador. Por outro lado, identificamos outro grupo que acumula experiências em diferentes políticas, merecendo destaque para aquelas voltadas à profissionalização docente com foco no processo de alfabetização.

A respeito da estratégia formativa, o primeiro questionamento feito às formadoras foi sobre como percebiam a relevância do uso de brincadeiras e jogos com a linguagem como estratégia formativa no curso LEEI no estado da Paraíba. As respostas dadas pelas formadoras foram unânimes ao mostrar aspectos positivos no uso de brincadeiras e jogos como estratégia formativa durante os momentos de curso presencial e remoto, revelando que experienciar o jogo/a brincadeira e, em seguida, refletir sobre os conhecimentos mobilizados pela experiência em relação à linguagem oral, leitura e escrita tornou o aprendizado mais significativo, devido à articulação entre prática e teoria. Deste modo, além de ampliar o repertório de possibilidades brincantes com a linguagem verbal, as formadoras refletiam sobre o processo de aprendizagem da criança, conforme o seguinte relato:

Eu achei muito significativo, pois contribuiu para a reflexão do quanto o brincar é importante, que é possível aprender brincando e que existem inúmeras possibilidades brincantes para se trabalhar com a oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil (FM164).

As respostas também destacaram, com bastante frequência, o quanto a estratégia formativa de experienciar brincadeiras e jogos tem repercutido nas práticas docentes das professoras da Pré-escola, como se vê no relato abaixo:

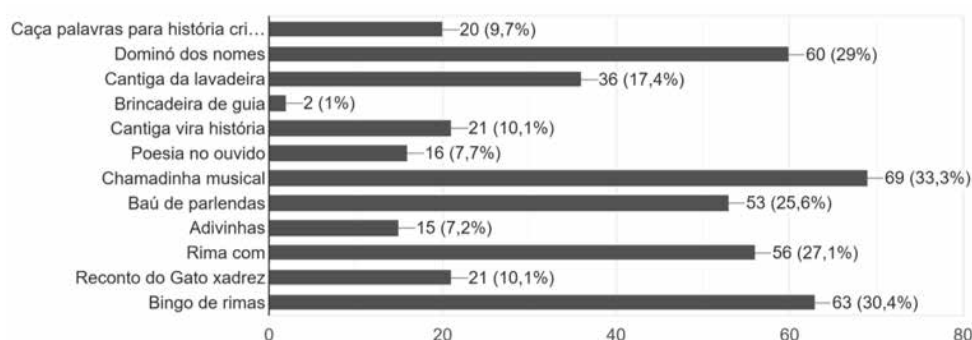
Sem dúvida, a utilização de brincadeiras e jogos como estratégia formativa na formação LEEI tem sido imprescindível, pois possibilita ao formador municipal levar para o município exemplos de situações práticas que envolvem as brincadeiras e jogos com a linguagem oral e escrita e que o professor pode utilizar no dia a dia da sala de referência[...]. Ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, [...] o professor possibilita às crianças a ampliação das capacidades de comunicação, expressão e de acesso ao mundo letrado” (FM166).

O uso de brincadeiras e jogos dentro das propostas do LEEI tem sido bastante significativo em nossas escolas, uma vez que temos a oportunidade de repensar nossas práticas pedagógicas (FM188).

Deste modo, as respostas das formadoras corroboram o entendimento de que as interações e a brincadeira, eixos estruturantes da etapa da Educação Infantil, podem ser (e estão sendo) respeitadas quando relacionadas ao trabalho com leitura, oralidade e escrita durante o percurso formativo do curso. Tal entendimento pode emergir do fato de que os planejamentos e mediações dos jogos e brincadeiras no curso buscaram garantir a experimentação de situações que pudessem gerar trocas lúdicas e de aprendizagem entre os pares. Sendo assim, ao mesmo tempo em que as formadoras refletiam conhecimentos teóricos e práticos, desenvolviam uma das habilidades fundamentais na construção da identidade do/a professor/a da Educação Infantil: a capacidade de brincar e participar de brincadeiras (Brasil, 2016).

Dentre as brincadeiras e os jogos anteriormente apresentados, pedimos que cada formadora indicasse duas/dois que mais contribuíram para seu processo formativo, destacando as contribuições e reflexões mobilizadas. O Gráfico 1, abaixo, mostra as escolhas dos jogos/brincadeiras que mais contribuíram para o processo formativo, segundo as formadoras:

Gráfico 1 – Jogos/brincadeiras que mais contribuíram, segundo as formadoras municipais



Fonte: Os Autores (2025)

O gráfico demonstra boa aceitação do grupo com as propostas, destacando a Chamadinha musical, o Bingo de rimas e o Dominó de nomes como as brincadeiras/os jogos mais citados. As justificativas das contribuições destacadas envolvem a ludicidade e o desenvolvimento da oralidade, a exploração do nome próprio e a consciência fonológica, como vemos nas seguintes respostas destacadas:

A consciência fonológica é reforçada, proporcionando comparações, reflexões de maneira lúdica, e consequentemente as crianças avançam na compreensão da escrita e da leitura (FM9).

As rimas ajudam no processo de descoberta da consciência fonológica (FM85).

O nome próprio é a referência da escrita formal para as crianças, então, com a chamadinha musical podemos explorar os nomes das crianças de forma divertida e diversificada. A rima é fundamental para construção da consciência fonológica, então, precisamos usar diferentes estratégias para explorar essa habilidade e o Rima Com é uma possibilidade (FM129).

As respostas sinalizam para um entendimento da importância da consciência fonológica na exploração de brincadeiras com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, uma das temáticas desenvolvidas durante o segundo Encontro presencial. Dentre a “constelação de habilidades” que abarca o termo “consciência fonológica” (Morais, 2019), consideramos que a rima foi a mais destacada, por sua exploração estar presente em muitos dos jogos e brincadeiras. No entanto, também se buscou favorecer a consciência fonológica por meio da exploração de aliterações e outras sílabas semelhantes em algumas propostas.

Todas as formadoras municipais sinalizaram o emprego dessas estratégias formativas nos momentos de formação com suas turmas de professoras de Pré-escola. Ainda que faça parte do nosso curso o planejamento das ações formativas diretas com as professoras, consideramos importante o reconhecimento do uso dessas estratégias pelas mesmas, de modo que assim nos parece relevante dizer que todas as cursistas tiveram a oportunidade de vivenciá-las, bem como reconheceram a importância do emprego dessas durante os Encontros formativos nos respectivos municípios. Desse modo, o espaço da formação continuada “favorece o compartilhamento das experiências entre os docentes, em que coletivamente saberes são confrontados, possibilitando novos sentidos” (Lima; Pessoa; Barros, 2022, p. 2), tendo em vista a qualificação das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Considerando que as crianças são a finalidade principal do nosso curso, ao final do questionário perguntamos se as formadoras conseguiam perceber se esses jogos e/ou brincadeiras tinham sido vivenciados pelas professoras com as suas crianças, e a afirmativa foi unânime: todas as 207 formadoras afirmaram que “sim” e que recebiam fotos, vídeos e relatos das professoras comprovando o envolvimento da turma nos jogos e brincadeiras. Ao comentarem sobre o desenvolvimento dessas propostas com as crianças, destacaram aspectos relevantes, como engajamento, ludicidade e aprendizagem, conforme um dos relatos:

Sim, os professores têm usado jogos e brincadeiras com a linguagem no ensino, pois essas atividades tornam o aprendizado mais envolvente e ajudam as crianças a desenvolver habilidades de comunicação, socialização e linguagem de forma natural. Essa abordagem lúdica promove uma relação positiva com a escola e torna o processo de aprendizagem mais significativo e agradável (FM10).

O dado se põe relevante, pois temos defendido que o trabalho com a oralidade, leitura e escrita, nessa etapa da educação, “não implica ensinar, sistematicamente, correspondência

grafema-fonema, no final da Educação Infantil, mas, sim, garantir o direito a vivenciar práticas de leitura e produção de textos escritos e de reflexão sobre a notação alfabética” (Moraes, 2012, p.171). Assim, podemos evidenciar, de acordo com os relatos dos formadores, como um dos impactos do LEEI na Paraíba a ampliação das experiências lúdicas das crianças pequenas com a linguagem oral e escrita.

Nesse ponto, consideramos importante destacar uma das respostas que enfatiza a necessidade de incorporar tais vivências ao cotidiano, colocando-se “como prática permanente da rotina” (FM176). Na mesma direção, outra formadora revela que

todas as propostas trabalhadas nas formações do LEEI têm sido desenvolvidas nas salas de aula da pré-escola. As professoras relataram que as crianças interagem com os jogos e brincadeiras, e as temáticas e vivências têm contribuído para qualificação do trabalho pedagógico e enriquecendo o currículo da educação infantil em nosso município (FM39).

As 207 formadoras relataram a frequência de tais experiências no cotidiano escolar e afirmaram saber disso por meio do acompanhamento de registros fotográficos, bem como pelos momentos de socialização nos Encontros formativos, como diz o trecho: “Os relatos e as trocas nos momentos de Encontro formativo são bem detalhados. Isso prova que estão sendo vivenciados efetivamente” (FM49).

A socialização dos relatos e as trocas durante os momentos de formação, além de proporcionarem ao grupo uma visão mais geral de como estão sendo vivenciadas as experiências nos diversos municípios, consolidam a formação como espaços de formação mútua, em que cada formador municipal é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (Nóvoa, 1997).

No entanto, não foram verificadas nas respostas referências a vivências, pelas formadoras e professoras, de outros desdobramentos possíveis para os jogos e as brincadeiras com a linguagem oral e escrita. Embora isso não tenha sido explicitamente perguntado, esse dado sinaliza para a possibilidade de se ampliar o uso da estratégia formativa, de forma a envolver as formadoras também em uma dinâmica de produção/ criação de jogos e brincadeiras, a fim de que a prática não se reduza à reprodução de modelos propostos.

Considerações finais

Reiteramos que “as crianças têm o direito de conviver, desde cedo, com o universo letrado [...] como sujeitos de cultura que são, sem ferir princípios da educação para a infância” (Araujo, 2023, p. 1). Assim, ao reconhecê-las como seres sócio- históricos, consideramos a necessidade da garantia do direito a “interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010 p. 4).

A partir desses pressupostos, a formação continuada de professores/as se constitui como um fator importante para a efetividade desse direito e para o desenvolvimento das

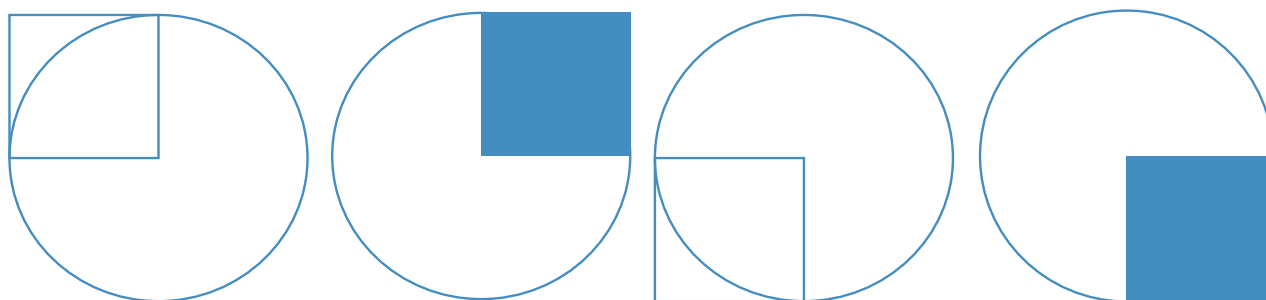
crianças. Neste trabalho, ao buscar refletir acerca das contribuições de brincadeiras e jogos de linguagem como estratégia formativa do LEEI na Paraíba, na perspectiva de um grupo de formadoras municipais, observamos isso. Mediante seus relatos, percebemos que, ao experienciar essa estratégia formativa, as profissionais puderam concretizar as reflexões mediadas pelas discussões do curso, potencializando suas compreensões sobre os temas explorados e gerando possibilidades de levar tais ações para as professoras e, conseqüentemente, para as crianças.

Amparadas nessas vivências, assim como nas demais estratégias formativas do curso, temos defendido que o trabalho com a linguagem na Educação Infantil precisa respeitar as características da infância, os interesses dos sujeitos, e promover estratégias de aprendizagem capazes de ampliar a participação e atuação das crianças nas mais diversas práticas significativas de linguagem, envolvendo a leitura, a escrita e a oralidade.

É assim que reiteramos a necessidade do trabalho com brincadeiras e jogos com a linguagem entre as práticas cotidianas conduzidas na etapa. Desse modo, “o brincar ganha importância nas práticas da Educação Infantil por constituir o modo próprio de as crianças aprenderem, apreenderem o mundo, desenvolverem a linguagem, o pensamento e, inclusive, se apropriarem da cultura letrada.” (Araujo, 2023, p. 7). Nessa defesa, existe a compreensão de que os aspectos notacionais e fonológicos da língua escrita “podem ser mobilizados junto a crianças pequenas, na continuidade de práticas socioculturais significativas e brincantes, em situações reflexivas, respeitando o pensamento da criança e seus modos de aprender e de participar da cultura” (Araujo, 2023, p. 7).

Para nós, a formação de professores/as se apresenta como um dos pilares da garantia desse direito, tendo em vista os desdobramentos nas práticas cotidianas, evidenciados pelas formadoras. O emprego da referida estratégia no bojo dos Encontros formativos foi destacado pelas cursistas como aspecto relevante, assim como a análise sinaliza que tais vivências também estão mais presentes no cotidiano da Pré-escola, de modo que podemos atribuir a formação continuada como instância que possibilita a socialização, produção e ressignificação dos saberes-fazeres.

Diante disso, reforçamos a importância da formação continuada e a relevância de estratégias formativas que possam ampliar o repertório de práticas docentes, possibilitando articulação entre teoria e prática.



Referências

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARAUJO, L. C. de. A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na educação infantil. Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], n. 19, p. 1–17, 2023..Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/730>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica . Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender . 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 128p.: (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CARVALHO, S. P. de; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (org.). Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. In KISHIMOTO,Tizuko Morchida. (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.13-43.
- LIMA, J. M; PESSOA, A. C. R; BARROS, J. M. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: temáticas e estratégias formativas nos encontros de orientadores e professores . Devir Educação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e-549, 2022. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/549>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A. G. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PÉREZ, C. L. V. A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. Revista do Departamento de Psicologia, Niterói, v. 19, n.1, p. 127-144, jan./jun. 2007.
- ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. Nuances: Estudos sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.
- SILVA, M. da C. L. da; SILVA, A. da. Letramento e alfabetização nas práticas de ensino de uma docente participante do PNAIC – Educação Infantil. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 595–611, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60804.Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60804>. Acesso em: 17 set. 2024.



Pernambuco

Análise de cenas do cotidiano da Educação Infantil como estratégia na formação continuada de docentes

Fernanda Michelle Pereira Girão

Eliana Borges Correia de Albuquerque

Iniciando a conversa

Nesse texto, discutiremos sobre uma das estratégias formativas adotadas no curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) da região Nordeste: a análise de cenas do cotidiano vivenciadas por docentes da Educação Infantil. No contexto do curso em questão, chamamos de cenas do cotidiano os episódios situados em um determinado recorte de tempo, ocorridos em um espaço específico da instituição de Educação Infantil, e que são registrados e publicados ou como relatos de experiências da prática docente ou como trabalhos de pesquisa, na forma de capítulos de livros, artigos, dissertações e teses.

Mas antes de iniciarmos essa reflexão, consideramos importante apresentar a organização do curso no estado de Pernambuco com vistas a contextualizar a utilização da referida estratégia no percurso formativo das profissionais participantes. Assim, nessa primeira seção, abordaremos a dinâmica do curso em nosso Estado e na seção seguinte, apresentaremos as justificativas para a escolha da análise de cenas do cotidiano como foco de nossa discussão neste texto, dentre tantas estratégias encaminhadas nos Encontros formativos. Na terceira seção, apresentaremos e analisaremos algumas situações em que a reflexão sobre cenas do cotidiano de instituições de Educação Infantil foi utilizada como estratégia formativa e, por fim, teceremos algumas considerações conclusivas.

Assim como nos demais estados da região Nordeste, o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) foi organizado no estado de Pernambuco em torno de quatro eixos temáticos: as interações, a brincadeira, a literatura e a expressão (ver Quadro1). Tais eixos nortearam a abordagem do planejamento dos Encontros formativos, tanto do ponto de vista conceitual quanto metodológico. Dessa forma, cada momento da formação, ao longo do curso, foi pensado e discutido pela equipe de coordenação, assessoria e formadores/as estaduais, de modo que os conceitos abordados e as estratégias formativas utilizadas motivassem a reflexão sobre o eixo temático que guiava o Encontro.

O cronograma¹ elaborado inicialmente previa uma live de abertura, quatro Seminários presenciais (cada um enfocando um dos eixos temáticos mencionados anteriormente), cinco Encontros remotos² e uma live de encerramento. Contudo, em virtude de algumas contingências da execução desta primeira edição do LEEI, foi necessário rever essa organização. Desse modo, não foi possível realizar o último seminário presencial e o eixo

da Expressão foi contemplado nos Encontros remotos 6 e 7, que foram inseridos no cronograma juntamente com o Encontro remoto 8, este último com o objetivo de marcar o encerramento das atividades formativas nas turmas e favorecer espaço para a apresentação dos Trabalhos de percurso, elaborados pelas formadoras municipais ao longo do curso.

Quadro 1: Eixos temáticos adotados nos Encontros formativos do LEEI/PE

1º Seminário presencial: – Atravessamentos entre crianças, infâncias, docência, relações, mediação dialógica e concepções sobre o trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil: as INTERAÇÕES como eixo norteador;

2º Seminário presencial: Atravessamentos entre crianças, infâncias, docência, brincadeira, ludicidade e o trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil: a BRINCADEIRA como eixo norteador;

3º Seminário presencial: Atravessamentos entre crianças, infâncias, docência, literatura infantil e o trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil: a LITERATURA como eixo norteador.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise de cenas do cotidiano foi utilizada em todos os encontros mencionados no Quadro 1, ou seja, nos três Seminários presenciais e também nos Encontros remotos 6 e 7. Porém, as reflexões apresentadas neste texto se concentram nos Seminários presenciais, pois devido aos ajustes no cronograma do curso não houve tempo de incorporar a análise dos últimos encontros remotos que, como já foi dito, foram inseridos posteriormente no planejamento.

Dito isso, destacamos que as estratégias formativas vivenciadas em cada Seminário foram pensadas e propostas com um determinado objetivo de modo que, em conjunto, todas proporcionassem a construção de sentidos pelas formadoras municipais e regionais e, em uma segunda instância, pelas professoras da Educação Infantil que realizaram o curso em seus municípios em Encontros formativos conduzidos pelas formadoras municipais.

¹ O cronograma de atividades do curso foi discutido com as articuladoras estaduais, representantes da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE-PE) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em Pernambuco, durante reuniões realizadas remotamente.

² Vale destacar que, os Encontros remotos 1 ao 5 foram planejados em uma estrutura específica com seções que, através de estratégias formativas ajustadas à modalidade à distância, visavam à retomada e à sistematização dos conceitos já discutidos nos Encontros presenciais 1, 2 e 3, à socialização de experiências entre as participantes do grupo e à proposição de encaminhamentos para os próximos encontros nos municípios. Os dois últimos Encontros remotos, porém, enfocaram novos temas ligados ao quarto e último eixo temático.

³ A proposta do Trabalho de percurso, em Pernambuco, foi a elaboração de um Álbum legendado, confeccionado pelas formadoras municipais organizadas em grupos de seis pessoas, cada uma representando o seu município. As fotolegendas devem registrar ações desenvolvidas ao longo do curso pelas professoras de Educação Infantil, voltadas para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade das crianças. Os trabalhos serão apresentados pelas formadoras municipais no Encontro remoto 8, último momento formativo nas turmas.

Cabe aqui situar, de modo geral, a metodologia de planejamento dos Encontros formativos realizados no âmbito do estado de Pernambuco. Todos os Encontros remotos e Seminários presenciais conduzidos pelas formadoras estaduais foram planejados coletivamente em reuniões presenciais e remotas. A equipe composta pela coordenação, pela assessoria e pelas formadoras estaduais se encontrava sistematicamente para discutir aspectos conceituais em torno dos temas abordados, bem como para definir estratégias formativas, recursos a serem utilizados, textos de referência, textos complementares, roteiro de cada encontro e material expositivo (slides).

Os Seminários presenciais foram planejados em blocos correspondentes aos turnos (manhã e tarde) dos dias de formação. Para cada turno, foi elaborado um roteiro com a sequência das atividades a serem desenvolvidas, horários de início, intervalo e término, materiais necessários⁴ e algumas orientações para a mediação. Todos os roteiros e recursos utilizados nos Encontros formativos foram elaborados, analisados, discutidos e revisados pelo grupo composto por nove formadoras estaduais, três assessoras estaduais, coordenadora estadual e coordenadora adjunta estadual. Além do cronograma de reuniões centrais com todo o grupo, conduzidas pela coordenação, esse trabalho de planejamento foi realizado também por meio de reuniões em pequenos grupos formados por duas ou três formadoras estaduais responsáveis pelo turno, com apoio das assessoras.

Ao final de cada dia do Seminário, as formadoras estaduais faziam um resgate com as cursistas das estratégias formativas vivenciadas ao longo dos dois turnos (manhã e tarde). Vale ressaltar ainda que em todos os Seminários presenciais foi dedicado um tempo para o planejamento da atuação das formadoras em seus municípios. Consideramos que essa reflexão foi central por se tratar de um curso de formação de formadores. Assim, as cursistas precisavam não somente vivenciar o seu processo formativo, mas refletir coletivamente sobre as estratégias adotadas, os conteúdos trabalhados e suas finalidades com vistas ao planejamento da formação das docentes da Educação Infantil que iriam desenvolver em seus municípios. O Quadro 2, a seguir, apresenta a distribuição das estratégias vivenciadas em cada Seminário presencial realizado no Estado de Pernambuco.

Quadro 2 - Frequência das estratégias formativas nos Seminários presenciais

Estratégias formativas	Seminário 1 12 ^a 14/06/2024 20h Eixo: As interações	Seminário 2 25 ^a 27/09/2024 18h Eixo: A brincadeira	Seminário 3 28 ^a 30/04/2025 18h Eixo: A literatura	Total
Mediação literária	4	1	5	10
Exposição dialogada	4	3	3	10

Fonte: Elaborado pelas autoras.

⁴ Os materiais utilizados compreenderam desde fichas para estudos de alguns textos, formulário de avaliação do Seminário, template para o planejamento da formação nos municípios, impressão de relatos de professoras, vídeos e fotografias, até materiais elaborados ou levados pelas próprias formadoras estaduais, como tapetes para ambientação, brinquedos, livros de literatura, mural de chamada, dentre outros a depender dos temas abordados nos Seminários presenciais.

Brincadeiras com o corpo e/ou com a linguagem	2	7	-	9
Dinâmica para organização de grupos	2	3	2	7
Estudo dirigido	3	4	0	7
Análise de cenas do cotidiano	4	1	1	6
Roda de conversa	1	2	1	4
Vídeo em debate	2	1	1	4
Leitura compartilhada	0	1	3	4
Planejamento dos Encontros formativos nos municípios	1	1	1	3
Orientações para Encontros remotos e trabalho de percurso	1	1	1	3
Avaliação do Seminário presencial	1	1	1	3
Análise de livros didáticos e livros de literatura infantil	0	1	1	2
Análise de imagens	0	0	1	1
Produção coletiva de texto	1	0	0	1
Nuvem de palavras	0	1	0	1
Análise de escritas de crianças	0	1	0	1
Jogo didático (produção, vivência e/ou análise)	0	1	0	1
Chamadinha com os nomes próprios	0	1	0	1

Como podemos observar no Quadro 2, a escolha das estratégias formativas que seriam vivenciadas em cada Seminário tinha relação com o eixo priorizado em cada um deles. Assim, o primeiro Seminário presencial, que teve como foco as interações e foi atravessado pela reflexão a respeito do ser docente e ser criança, foi o que contou com mais momentos de análise de cenas do cotidiano (4 episódios). No início do curso, buscamos priorizar a observação e a avaliação de cenas em que crianças e adultos interagiam no espaço das instituições de Educação Infantil. Nosso intuito foi mobilizar o diálogo com as cursistas sobre

questões como concepção de criança, culturas infantis e o perfil do docente de crianças pequenas, já introduzindo reflexões sobre a mediação docente no trabalho com oralidade, leitura e escrita. Já o segundo Seminário, cujo eixo temático foi a brincadeira, contemplou, evidentemente, mais momentos de brincadeiras com o corpo e com a linguagem. Por fim, no terceiro Seminário, destacou-se a estratégia da mediação literária, já que a temática nuclear do Encontro foi a literatura infantil. Nele, além das cenas do cotidiano envolvendo a leitura ou a contação de histórias, também analisamos imagens de espaços de leitura (salas de leitura e cantinhos de leitura) nas unidades de Educação Infantil dos municípios participantes.

Embora nos dois últimos Encontros presenciais a análise de cenas do cotidiano tenha sido vivenciada poucas vezes, do ponto de vista pedagógico, consideramos que essa estratégia teve um papel central na articulação entre teoria e prática de todos os temas abordados. Mas, o que estamos chamando de cenas do cotidiano? E qual a importância da análise desse material na formação docente?

Cenas do cotidiano: a reflexão sobre a prática como aspecto basilar da formação docente

Como explicitamos no início do capítulo, estamos considerando cenas do cotidiano, extratos de práticas vivenciadas em instituições de Educação Infantil, registrados em manuscritos na forma de relatos de experiências ou como excertos de dados produzidos em trabalhos de pesquisa. Mais adiante, apresentaremos as referências de todas as cenas utilizadas (ver Quadro 3).

No que se refere à importância dessa estratégia na formação docente, destacamos, pelo menos, dois motivos pelos quais consideramos importante analisar e discutir episódios do cotidiano vivenciados em instituições de Educação Infantil, nos processos de formação continuada de docentes. O primeiro motivo é que essa estratégia tem como foco a reflexão sobre a prática, o que a vincula diretamente aos princípios da formação continuada de professores defendidos pela equipe que integra o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), ao longo de seus vinte anos de história, princípios estes que foram incorporados ao curso em questão. No Caderno de Orientações sobre a Proposta Pedagógica do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/Educação Infantil – Nordeste⁵, consta que uma das premissas da formação de educadores é



situar o processo de formação de educadores em uma perspectiva orientada pela lógica da ação crítica e reflexiva sobre a própria prática e da tematização informada e subsidiada por conhecimentos teórico-metodológicos do campo da didática da alfabetização. Tal perspectiva se afasta de modelos baseados na mera transmissão de informações ou modelos prontos para a prática pedagógica (XXXX, 2024, p. 11).

Ferreira e Leal (2010) apontam que, em ações anteriores desenvolvidas pelo CEEL/UFPE, as professoras participantes destacaram três critérios ao avaliarem positivamente a formação: aprofundamento teórico, análise da prática e possibilidade de interação/

socialização entre pares. De acordo com as referidas autoras, “a questão da reflexão sobre a ação, a partir de práticas reais, vem superar a ideia da formação baseada na ‘receita’ pronta ou apenas na teoria como forma de explicar o que pode ou não pode ser feito, sem considerar as singularidades” (p. 85).

A importância dos relatos docentes na compreensão das relações entre teoria e prática é destacada também por Chartier (2010). Para a pesquisadora, o trabalho sobre exemplos concretos, situações de sala de aula e estudos de caso possibilita que se faça uma ligação entre as categorias da experiência profissional e os conceitos oriundos da pesquisa científica, que resulta em uma apropriação coletiva dos saberes.

Nessa direção, são diversos os autores (Nóvoa, 1995; Garcia, 1995; Gómez, 1995, Tardif, 2010; Chartier, 2010; Ferreira e Leal, 2010) que corroboram a ideia de que o professor é sujeito de sua prática educativa e que a formação desse professor precisa permitir a sua autonomia e compreensão das condições concretas de realização do fazer docente, situando-o como sujeito ativo da e na prática. Desse modo, “a dimensão reflexiva identifica-se com uma espécie de metacognição situada dos processos em que o professor está envolvido, seja nas situações de formação, seja nas situações de exercício profissional” (Freitas, 2005, p. 40).

Como publicado no Caderno de Orientações sobre a Proposta Pedagógica do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/Educação Infantil – Nordeste, um dos objetivos da formação de professores dos grupos de crianças de 4 a 5 anos é “construir um repertório de boas práticas de oralidade, leitura e escrita, articuladas aos conhecimentos sobre as representações das crianças nesse campo e seus processos de apropriação da escrita” (XXX, 2024, p. 10). A equipe de coordenação, assessoria e formadoras estaduais de Pernambuco entende que a análise de cenas conduzidas por professoras reais favorece a construção de referências práticas, o que é fundamental para impulsionar o processo de reflexão e ação no trabalho docente. Esse é o segundo motivo pelo qual essa estratégia formativa foi enfatizada no planejamento do curso.

Consideramos, portanto, que a análise da ação pedagógica de professoras que atuam ou atuaram em instituições de Educação Infantil é uma estratégia que possibilitou às docentes participantes do curso a reflexão sobre a própria prática, em uma perspectiva crítica, fomentando um movimento constante entre compreender os fundamentos do fazer pedagógico e avaliar, questionar, validar e ampliar esse fazer, possibilitando a criação de espaços de fala e de escuta para qualificá-lo e torná-lo cada vez mais consciente.

Como já destacado, as cenas do cotidiano da Educação Infantil analisadas nas formações eram selecionadas e discutidas pelo grupo em um processo de trabalho construído sob o princípio da coletividade, buscando sempre uma articulação entre discussão teórica e reflexão sobre a prática. A dinâmica de condução dos momentos de análise dessas cenas variava conforme a natureza das reflexões e o roteiro proposto para cada turno dos encontros, com o objetivo de favorecer a participação das cursistas e não tornar a formação cansativa. Assim, foi preciso tomar algumas decisões como (1) se a leitura e a análise da cena selecionada seriam realizadas coletivamente ou em pequenos grupos; (2) qual seria a quantidade de grupos e de episódios analisados; (3) se caberia propor alguma dinâmica inicial para a distribuição das cursistas em grupos e (4) se haveria perguntas

⁵ O Documento foi elaborado pela Coordenação Regional com a colaboração das equipes de coordenação e assessoria dos nove estados da Região Nordeste.

problematizadoras lançadas antes ou depois da leitura das cenas. Por exemplo, no turno da tarde do segundo dia do 2º Seminário presencial⁶, foi proposta a análise de três cenas com práticas que envolviam a escrita dos nomes das crianças e de outras palavras significativas para elas, retiradas de três fontes diferentes (Neves, Gouvêa e Castanheira, 2011⁷; Silva, 2019 e Girão, 2022). Para tanto, as participantes foram organizadas em seis grupos numa dinâmica envolvendo nomes próprios. Depois, os grupos receberam uma cena para análise baseada em questões norteadoras, de modo que uma mesma cena foi analisada por dois grupos diferentes. Essa estratégia buscou fomentar o debate sob perspectivas diferentes, semelhantes e/ou complementares acerca de um mesmo episódio. Como podemos ver nas Figuras 1, 2 e 3, esses encaminhamentos eram indicados nos slides que foram apresentados e, posteriormente, disponibilizados às cursistas.

Figura 1 - Slide apresentado no 2º dia/2º Seminário presencial (turno da tarde)

Dinâmica para formação dos 6 grupos

- Organizar 6 grupos, a partir de casas com 6 "donos", presentes na lista da turma. Por exemplo, "essa casa é de... CATARINA, ELIANA, GABRIEL ..."
- Distribuir 36 palavras entre os cursistas que rimam com os "donos de cada casa".
- Formados os grupos, cada um receberá uma cena para análise e posterior socialização.

Letura e Escrita na Educação Infantil Criança Alfabetizada

Fonte: Arquivo de planejamento da equipe executora do curso LEEI, em Pernambuco.

Figura 2 - Slide apresentado no 2º dia/2º Seminário presencial (turno da tarde)

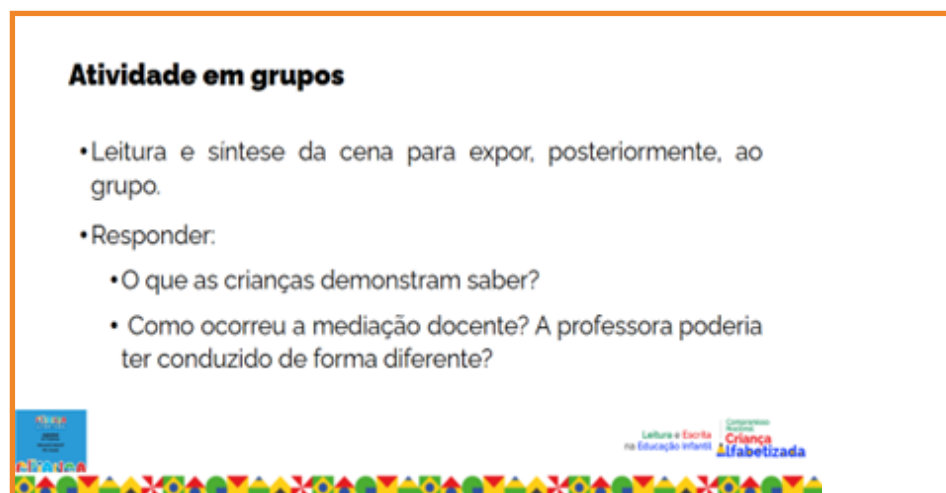
Cenas a serem analisadas

Cena 1 Neves, Gouvêa e Castanheira, em Corsino et al. (2016) Grupos 1 e 2	Cena 2 Silva (2019) Grupos 3 e 4	Cena 3 Girão (2022) Grupos 5 e 6
Brincando de escrever nomes das crianças da turma	Sequência envolvendo a escrita da palavra SACI	Chamadinha

Letura e Escrita na Educação Infantil Criança Alfabetizada

Fonte: Arquivo de planejamento da equipe executora do curso LEEI, em Pernambuco.

Figura 3 - Slide apresentado no 2º dia/2º Seminário presencial (turno da tarde)



Fonte: Arquivo de planejamento da equipe executora do curso LEEI, em Pernambuco.

Após a discussão, as formadoras estaduais apresentaram uma síntese em que foram sistematizadas as observações consideradas importantes sobre cada cena, seguindo uma lógica cíclica entre problematização, discussão e sistematização.

Para concluir essa primeira seção do texto, gostaríamos de destacar que o debate sobre as cenas ganhava potência no contexto gerado por outras estratégias formativas, tais como a mediação literária, a brincadeira com o corpo, o estudo dos textos, a exposição dialogada, as situações de videodebate, dentre outras.

Por exemplo, no 2º dia de formação do 1º Seminário presencial⁶, a proposta foi refletir com as formadoras municipais e regionais sobre ser criança na Educação Infantil. Para tanto, foram encaminhadas as seguintes estratégias formativas:

- 1- acolhimento das formadoras municipais e regionais no espaço da formação com poemas que aludiam ao tema da infância⁹;
- 2- mediação literária do livro “O que é uma criança?” (Alemagna, 2010);
- 3- estudo do Texto 3 do Caderno 2 – Coleção LEEI/MEC (Gouvêa, 2016) em grupos, com elaboração de sínteses;
- 4- exposição dialogada sobre os conceitos de criança, de infância e de cultura infantil, com base no texto estudado;
- 5- videodebate sobre os conceitos de criança e de infância;
- 6- análise de uma cena do cotidiano guiada por questões norteadoras que abordavam a concepção de criança e as interações com a criança, subjacentes à prática relatada¹⁰.

⁶ Durante os três dias do 2º Seminário presencial as discussões buscaram envolver os seguintes tópicos: ludicidade e brincadeira no campo da linguagem oral e escrita; processos iniciais da aprendizagem da linguagem oral e escrita; jogos e brincadeiras com palavras: o lugar da Consciência Fonológica na Educação Infantil; o trabalho com o nome próprio e outras palavras significativas na Educação Infantil e, por fim, formação de professoras: objetivos e planejamento das ações.

⁷ Esta cena também é apresentada em Corsino et. al. (2016), um dos textos que compõem o Caderno 5 da Coleção LEEI. As leituras de referência dos Encontros formativos foram selecionadas com base nos Cadernos da Coleção LEEI (Brasil, 2016), no Caderno de Mediações Pedagógicas do Programa Criança Alfabetizada (Pernambuco, 2022) e em outros textos complementares.

É possível perceber que há um fio condutor entre todas as estratégias formativas as quais são desenvolvidas em torno de uma discussão central. Assim, a análise de cenas não estava desarticulada dos outros momentos. Pelo contrário, a discussão sobre os episódios ganhava sentido na medida em que era parte de uma sequência discursiva. No exemplo mencionado, as estratégias formativas que antecederam o debate sobre a cena forneceram um lastro teórico para que a discussão sobre a prática pudesse, de fato, aprofundar e ampliar os conhecimentos das formadoras a respeito das crianças, da(s) infância(s) e do papel da Educação Infantil no processo de constituição desses sujeitos, respeitando o seu desenvolvimento e os seus modos de aprender e de se inscrever no mundo.

Enfim, a análise de cenas do cotidiano perpassou todos os seminários, configurando-se como uma estratégia formativa permanente. Juntamente com as demais estratégias utilizadas nos Encontros entre as formadoras estaduais e suas turmas de formadoras municipais e regionais, os fragmentos de cenas do cotidiano da Educação Infantil compuseram uma proposta de formação de professoras que prezou pela diversidade de experiências formativas, proporcionando às participantes do curso LEEI a sensibilização e a reflexão sobre os atravessamentos entre crianças, infâncias e docência.

Na próxima seção, faremos uma discussão mais detalhada sobre os momentos de análise de cenas do cotidiano da Educação Infantil vivenciados durante o curso. Buscaremos refletir sobre as contribuições dessa estratégia para o processo formativo das profissionais dos 184 municípios pernambucanos envolvidos na ação.

A análise de cenas do cotidiano da Educação Infantil como estratégia didática e formativa no contexto do CNCA/PE

Como abordado anteriormente, a análise de cenas do cotidiano de instituições da Educação Infantil foi uma das estratégias formativas vivenciadas nos três Seminários presenciais de formação para formadores municipais e regionais do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) do estado de Pernambuco. A equipe de coordenação e assessoria acompanhou alguns desses momentos nas turmas ao longo dos seminários e realizou entrevistas com algumas formadoras municipais com o objetivo de saber o que elas pensavam sobre essa estratégia. Para ilustrar as análises apresentadas durante esta seção, apresentamos fragmentos extraídos das anotações produzidas durante as observações ou baseadas nas transcrições das entrevistas. O Quadro 3 apresenta os dias e turnos em que a estratégia de análise de cenas foi vivenciada, bem como as cenas escolhidas para cada temática abordada.

⁸ Nesses três dias que marcaram a abertura dos Encontros formativos presenciais, as discussões buscaram envolver os seguintes tópicos: *Ser docente na Educação Infantil*; *Ser criança na Educação Infantil*; *Concepções de linguagem oral e escrita, letramento e alfabetização*; *A mediação docente nos processos de letramento e alfabetização de crianças com 4-5 anos* e *Formação de professoras: objetivos e planejamento das ações*.

⁹ Os poemas *Quando as crianças brincam*, de Fernando Pessoa; *O menino azul*, de Cecília Meireles e *Sonhos da menina*, também de Cecília Meireles foram digitados em um papel em formato de marcador de página e afixados, previamente, nas cadeiras. Dessa forma, ao entrar na sala e sentar em sua cadeira, a formadora municipal ou regional encontrava um dos poemas. Mais adiante, esses textos foram utilizados também como critério na organização de grupos para o estudo do texto de referência.

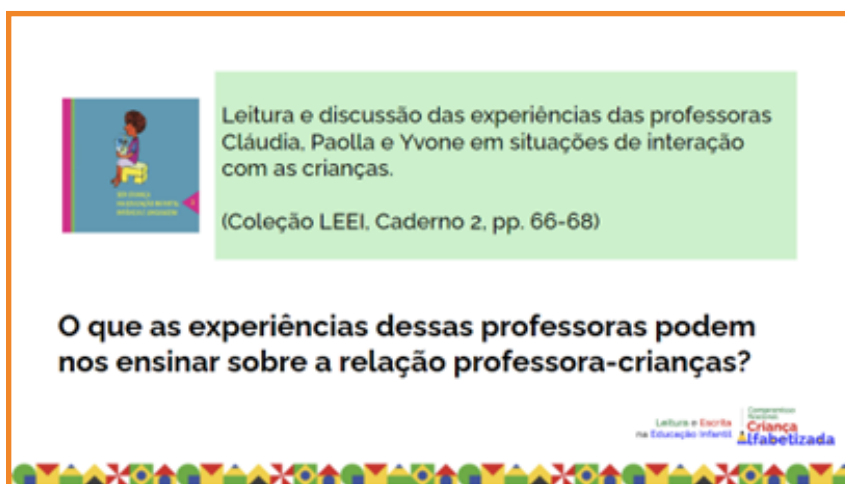
¹⁰ A cena analisada foi o relato da vivência intitulada “A palavra é...”, conduzida pela Professora Sandra Vasconcelos, extraída do texto de Girão e Brandão (2020).

Quadro 3- Disposição dos momentos de análise de cenas do cotidiano nos Encontros formativos

Seminário presencial	Momentos de análise de cenas	Temáticas abordadas	Cenas utilizadas
1	Dia 1 – Tarde	Interações e sensibilidade docente	1- <i>Cláudia e a Branca de Neve</i> 2- <i>Paolla e as princesas</i> 3- <i>Yvone e o Dia do Brinquedo</i> (Pereira, 2016, p. 66-68)
	Dia 2 – Manhã	Interações e concepção de criança	<i>A palavra é...</i> (Girão e Brandão, 2020, p. 45-47)
	Dia 2 – Tarde	O trabalho com oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil	1- <i>Projeto sobre Arte Naif</i> (Goulart; Mata, 2016, p. 56-60) 2- <i>O trabalho com as famílias silábicas</i> (Silva, 2018) 3- <i>Projeto sobre o circo</i> (Rosa; Vasconcelos, 2020, p. 163-170)
	Dia 3 – Manhã	Leitura e escrita na Educação Infantil: conhecimentos das crianças e mediação docente	1- <i>Bichos e plantas</i> (p. 35 a 42) 2- <i>A palavra é...</i> (p. 45-47) 3- <i>A agenda do dia</i> (p. 48 e 52) (Girão; Brandão, 2020)
2	Dia 2 – Tarde	O trabalho com o nome próprio e outras palavras significativas na Educação Infantil	1- <i>Brincando de escrever nomes das crianças da turma</i> (Neves, Gouvêa e Castanheira, 2011) 2- <i>Sequência envolvendo a escrita da palavra SACI</i> (Silva, 2019) 3- <i>Chamadinha</i> (Girão, 2022)
3	Dia 1 – Manhã	Práticas de leitura literária na Educação Infantil	1- <i>Relatos das professoras Kelly, Larissa e Laura</i> (Galvão, 2016, p. 30-33) 2- <i>Madrinhas e padrinhos e Cantinho de leitura com os pais</i> (Colomer, 2016, p. 30-33)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 4 - Slide com a orientação da atividade de análise das cenas do Caderno 2 do LEEI



Fonte: Arquivo de planejamento da equipe executora do curso LEEI, em Pernambuco.

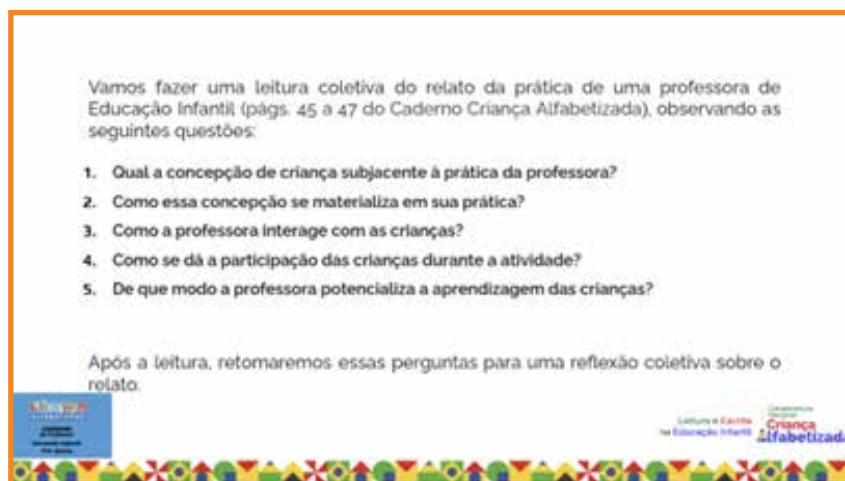
Figura 5 - Slide com aspectos a serem destacados na análise das 3 cenas



Fonte: Arquivo de planejamento da equipe executora do curso LEEI, em Pernambuco.

Na manhã do segundo dia do Seminário 1, dando continuidade às discussões sobre o ser criança e ser docente na Educação Infantil, foram propostas a leitura e a discussão de uma cena correspondente a um relato publicado no Caderno Criança Alfabetizada (Pernambuco, 2020), com base nas orientações expostas em um slide (Figura 6). O objetivo era o de refletir sobre a concepção de criança e de docente subjacente à prática da professora.

Figura 6 - Slide com a orientação da atividade de análise coletiva de uma cena



Fonte: Arquivo de planejamento da equipe executora do curso LEEI, em Pernambuco.

As cenas escolhidas para análise nesses dois momentos, que apresentavam práticas docentes pautadas no respeito às subjetividades infantis, e que tomavam a brincadeira e as interações como eixos estruturantes, foram reconhecidas e validadas pelas cursistas que, com base nos textos teóricos e em suas próprias experiências, puderam refletir sobre aspectos específicos da docência na Educação Infantil. A formadora municipal Sayonara da Costa, professora da Rede Municipal do Recife, afirmou, durante a entrevista, que a estratégia formativa de análise de cenas do cotidiano vivenciadas em instituições educativas “é extremamente potente porque a gente vê muito, durante as discussões, pessoas dizendo, se vendo naquelas cenas e tendo a oportunidade de refletir.”

Cabe ressaltar que a reflexão sobre as especificidades da docência na Educação Infantil é um ponto muito caro para a nossa equipe e que, portanto, foi um balizador para a escolha das cenas analisadas e das demais estratégias formativas. Conforme Luís, Andrade e Santos (2015), uma intervenção educativa de qualidade nessa primeira etapa requer uma maior consciência do educador sobre suas ações cotidianas e uma autorregulação das suas ações, através do desenvolvimento de algumas ferramentas: observar, escutar, compreender, questionar, documentar e atribuir significados.

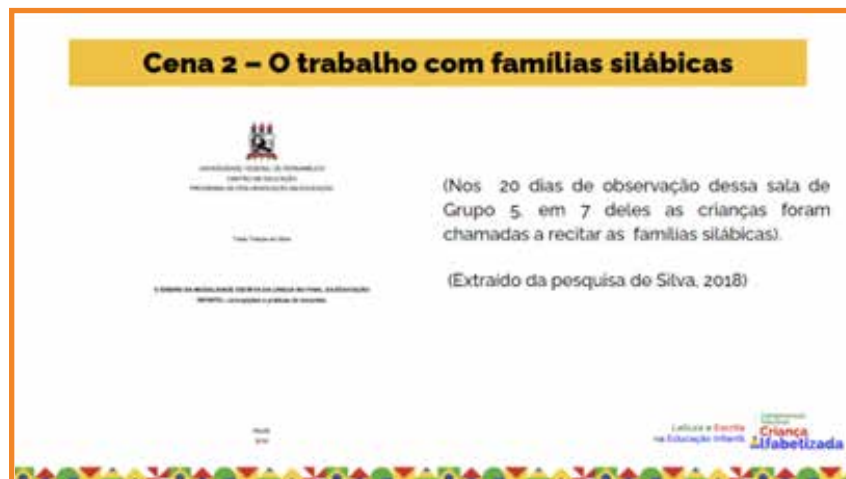
Ainda no primeiro Seminário, para a realização de uma discussão inicial sobre letramento e alfabetização na Educação Infantil, foi proposta a análise de 3 cenas que envolviam o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita em turmas da Educação Infantil (ver Quadro 3). Como pode ser observado nas Figuras 7, 8 e 9, duas das cenas correspondiam a relatos de projetos didáticos e outra cena foi extraída de um trabalho de pesquisa.

Figura 7 - Slide com a cena 1



Fonte: Arquivo de planejamento da equipe executora do curso LEEI, em Pernambuco.

Figura 8- Slide com a cena 2



Fonte: Arquivo de planejamento da equipe executora do curso LEEI, em Pernambuco.

Figura 9- Slide com a cena 3



Fonte: Arquivo de planejamento da equipe executora do curso LEEI, em Pernambuco.

Nas cenas 1 e 3 as crianças vivenciaram a leitura e a escrita de textos em situações significativas e reflexivas. Já a cena 2, infelizmente ainda muito presente em turmas da Educação Infantil de escolas públicas e privadas, apresentava uma prática de ensino da leitura e da escrita baseada em uma perspectiva tradicional e de antecipação da alfabetização por meio de atividades que envolviam, entre outras: o registro das famílias silábicas ensinadas no quadro; a cópia das famílias silábicas pelas crianças; a identificação de palavras a partir da sílaba ou da letra trabalhada; a memorização das famílias silábicas e a realização de atividades em fichas nas quais as crianças deveriam completar palavras com a família silábica trabalhada. As cursistas, organizadas em 6 grupos, leram e refletiram sobre uma das três cenas, de modo que cada cena foi lida por dois grupos. A Figura 10 apresenta as orientações para a condução desse momento de análise dos episódios.

Figura 10 - Slide com a orientação da atividade de análise de 3 cenas



Fonte: Arquivo de planejamento da equipe executora do curso LEEI, em Pernambuco.

Com a proposta de análise de práticas baseadas em concepções distintas relativas ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, esperávamos que as formadoras municipais e regionais pudessem perceber essas diferenças e fazer uma análise crítica das três cenas. Não se tratava, nesse caso, de discutir se as práticas das professoras eram boas ou ruins, mas de refletir sobre práticas reais, que acontecem no cotidiano de instituições de Educação Infantil e que são fundamentadas em concepções distintas não só sobre o ser criança e o ser docente, mas também sobre o trabalho com a leitura e a escrita nessa primeira etapa da Educação Básica.

Sobre a análise de cenas que retratam práticas diversificadas, a formadora Sayonara da Costa, do município de Recife, falou o seguinte:

A cena que é validada pelo grupo, as pessoas compreendem que é uma cena boa, mas acho que os exemplos de práticas que não são muito adequadas, elas também... é uma oportunidade das pessoas não validarem aquilo e as meninas têm falado muito e a gente tem visto também nas formações, nos polos, que as pessoas também, quando elas se identificam com as práticas que não são tão adequadas, elas refletem e isso é muito bom.

Assim, a análise de cenas que retratam práticas distintas permite o reconhecimento, a validação e a reavaliação do trabalho das educadoras, de forma coletiva, como também em um processo de autoconfrontação, na perspectiva de favorecer espaços de argumentação, além da mobilização de diferentes perspectivas sobre os conceitos abordados. De acordo com Tardif (2010), os processos de formação de professores não podem deixar de reconhecer a prática da profissão como meio de aprendizagem, pois é refletindo sobre o fazer que “professores e professoras retraduzem a sua formação anterior e a adaptam à sua profissão, buscando resolver os problemas do seu cotidiano (Tardif, 2002).

Já as cenas analisadas no segundo Seminário, que envolvem a escrita dos nomes das crianças e de outras palavras significativas para elas (ver Figuras 1, 2 e 3), suscitou várias reflexões sobre as práticas das professoras e o seu papel como mediadoras. Para a análise dos episódios selecionados, os grupos deveriam responder a três perguntas: O que as crianças demonstram saber? Como ocorreu a mediação docente? A professora poderia ter conduzido de forma diferente? Na sala da formadora estadual Ana Catarina Cabral, os dois grupos que analisaram a Cena 2 destacaram que a professora convidou as crianças a escreverem de forma espontânea, mas não valorizou as escritas não convencionais, como a de Alerrandro que escreveu a palavra SACI da seguinte forma: Al. Estas foram algumas falas das cursistas sobre essa cena:

Ela convidou as crianças a escreverem SACI. Elas escreveram de formas diferentes, mostraram muitos conhecimentos, mas ela pega Alerrandro e não explora as escritas, não teve reflexão.

As crianças sabem tanto e as professoras buscam a escrita convencional, olhando para o que elas não sabem.

A professora sabe que a escrita espontânea é importante, mas ainda prioriza a escrita convencional. (Extrato do registro das observações realizadas na turma 3, da formadora Ana Catarina Cabral)

Essas reflexões corroboram a importância da análise de cenas vivenciadas no cotidiano de instituições educativas, uma vez que tal estratégia possibilita a ressignificação das práticas, além de fomentar o debate, o engajamento e a troca de experiências nos Encontros formativos. Esses aspectos contribuem para o processo de construção da identidade docente, indicando caminhos para uma nova fabricação das práticas (Ferreira; Leal, 2010). Tal abordagem era ressaltada na condução das formadoras estaduais, que problematizavam os comentários das cursistas tanto na discussão coletiva com a turma toda, quanto no momento de análise em pequenos grupos. Por exemplo, no Seminário 2, enquanto mediava a reflexão sobre um episódio, a professora Dilian Cordeiro salientou que a ação docente envolve um processo contínuo de tomada de decisões e provocou o grupo perguntando o que a professora decidiu focar naquele episódio.

Figura 11 - Turma 5 em momento de análise de cenas do cotidiano em pequenos grupos, conduzida pela formadora estadual Dilian Cordeiro, no Seminário 2



Fonte: Arquivo de planejamento da equipe executora do curso LEEI, em Pernambuco.

É interessante notar que essa postura reflexiva e problematizadora chamou a atenção das formadoras municipais, que relatam ter encaminhado esses momentos, durante as formações com as professoras de Educação Infantil nos municípios, observando esse caráter dialógico. A esse respeito, a formadora Iliane Macêdo, do município de Recife, destacou que quando utiliza essa estratégia nos Encontros formativos com sua turma de cursistas percebe que

[...] é uma reflexão coletiva. Então, há essa construção, a colaboração, a troca entre os professores. Mas, assim... Basicamente, o que eu acho mais interessante é justamente o sentido de analisar para reconstruir, ressignificar aquela prática, aquela cena que a gente está analisando.

A estratégia de análise de relatos também contribuiu para criar conexões entre as diferentes temáticas abordadas durante todo o Curso LEEI, já que uma mesma prática mobiliza saberes docentes de diferentes naturezas. Portanto, um mesmo episódio pode proporcionar a discussão sobre concepção de criança, interações e conhecimentos sobre alfabetização e letramento. Vejamos alguns comentários das formadoras municipais da turma 6, na tarde do dia 2 do segundo Seminário, quando a formadora estadual Jaqueline Carvalho conduzia a discussão sobre um relato:

Essa experiência favorece uma variedade de possibilidades de pesquisa com as crianças e de leituras de gêneros textuais.

Uma coisa que chama a atenção na mediação da professora é a questão da escuta atenta, que foi apontada na live¹¹ e do respeito à criança que a gente viu aqui ontem.

Dá pra perceber que a professora entende a questão das culturas infantis. (Extrato dos registros das observações realizadas na turma 6)

Podemos, então, dizer que essas situações permitiam o resgate de conceitos estudados em diferentes momentos do curso, “dando a liga” necessária para a construção de sentidos sobre os diferentes aspectos do trabalho com oralidade, leitura e escrita desenvolvido com crianças pequenas e, portanto, materializando o caráter contínuo da formação docente, tão ressaltado pelo CEEL/UFPE.

“Não é sobre certo e errado, é sobre fazer sentido!”

O título desta última seção é um comentário da formadora municipal Iliane Macêdo, que integra a equipe de formadoras da cidade do Recife. A frase de Iliane sintetiza o objetivo da utilização de análise de cenas do cotidiano da Educação Infantil como estratégia formativa no curso LEEL, em Pernambuco. De fato, tal estratégia foi encaminhada em diferentes momentos prezando-se pela construção de sentidos, por meio do diálogo e da reflexão. Isso não quer dizer que a equipe que planejou o curso não tenha se posicionado em relação à defesa de determinadas concepções. Pelo contrário, as concepções (de criança, de docência, de Educação Infantil, de alfabetização...) que fundamentaram a proposta do Curso foram explicitadas e discutidas exaustivamente ao longo dos Encontros. Contudo, reconhecemos a existência de outras ideias e formas de compreender e tratar didaticamente as temáticas abordadas e consideramos que todas elas devem ser objeto de discussão no processo formativo, pois fazem parte da realidade concreta do fazer docente nas instituições. Nesse sentido, consideramos que a estratégia formativa aqui destacada foi de grande valia.

Com base no que discutimos até aqui, podemos concluir que momentos de reflexão sobre relatos das práticas de professoras:

1. permitem a discussão de conceitos articulando-os com a prática;
2. trazem a prática docente para um lugar de maior visibilidade, valorizando saberes e fazeres das educadoras;
3. favorecem o reconhecimento, a validação e a reavaliação do trabalho das educadoras;
4. possibilitam a mobilização de diferentes perspectivas sobre os conceitos abordados a partir da reflexão sobre práticas diversificadas;
5. fomentam o debate, o engajamento e a troca de experiências nos Encontros formativos;
6. proporcionam o aprofundamento, a conexão e a sistematização dos conceitos abordados durante o Curso de formação.

Destacamos que a escolha de cenas reais, contendo relatos de professoras, algumas delas de municípios do território pernambucano que vivenciam o cotidiano das instituições com as crianças, com todas as contradições, adversidades e possibilidades que o trabalho docente apresenta, foi muito bem avaliada pelas participantes do curso. As palavras da formadora municipal Solange de Abreu, da cidade de Igarassu, ao se referir a cenas do cotidiano e relatos presentes no material produzido pelo Caderno Criança Alfabetizada –

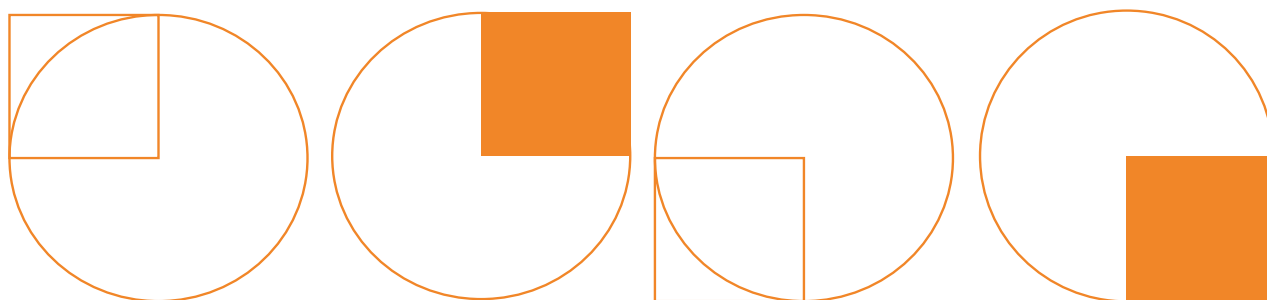
Pernambuco (2020), retrata muito bem essa avaliação:

quando a gente vê esses relatos no Caderno, a gente vê que é gente como a gente. É uma professora real da sala de aula que está aqui. (Extrato dos registros das observações realizadas na turma 6).

Vale ressaltar que a professora da cena a que Solange se refere era Rosângela Veloso que, na ocasião, também participava do curso na turma 6, integrava o grupo de formadoras do município de Recife e estava presente na sala participando das discussões.

Enfim, a análise de cenas do cotidiano da Educação Infantil foi desenvolvida na perspectiva da construção de uma experiência discursiva de explicitação, partilha e ressignificação de saberes docentes, afastando-se da pretensão de idealizar práticas. A utilização dessa estratégia formativa teve como objetivo principal fornecer ferramentas analíticas e metodológicas para que as professoras possam conduzir o trabalho da linguagem oral e escrita com as crianças de forma refletida e compreendendo que o nosso desafio é apoiá-las em suas aprendizagens com leveza, respeito e significado.

¹¹ A live que marcou a abertura do Curso LEEL em Pernambuco aconteceu no dia 21/05/2024 e contou com a palestra da Professora Ana Paula Mota, intitulada “Formação humana e docência na Educação Infantil: do acolhimento à escuta ativa”. Ana Paula Mota integra a equipe de assessoria de Pernambuco e a live está disponível em <https://www.youtube.com/live/PG54Jy7TwH0>.



Referências

ALEMAGNA, Beatrice. O que é uma criança? São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. 9 v. Brasília: MEC, SEB, 2016.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.5).

CHARTIER, Anne-Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. Palestra apresentada na V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010.

CORSINO, Patrícia et al., Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações. In: Crianças como leitoras e autoras – Caderno 5. Brasília: MEC/SEB/DEP, V.5, 2016. E-book. p. 30-31.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes. In: Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010, p. 69-86.

FREITAS, A. S. de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 33-50.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3).

GARCIA, Marcelo C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A escrita das crianças e com as crianças. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: Caderno de mediações pedagógicas: Manual do professor / Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Recife: A Secretaria, 2020. p. 31-54.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. Leitura e escrita na Educação Infantil: sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada. 2022. 414f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

GÓMEZ, A. S. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António (org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4).

GOUVÊA, Maria Cristina S. de. Desenvolvimento cultural da criança. In: Ser criança na educação infantil: entre o ensinar e o aprender – Caderno 2. Brasília: MEC/SEB/DEP, V.3, 2016. E-book. 116 p.

LUÍS, Joana De Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista brasileira de educação*, v. 20, n. 61, p. 521-541, 2015.

NEVES, Vanessa; GOUVÊA, Maria Cristina; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, v37, no 1, São Paulo. jan/abr 2011, p. 121-140.

NÓVOA, António. *Profissão, professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Rita Ribes. *Infância e Cultura In: Ser criança na educação infantil: entre o ensinar e o aprender – Caderno 2*. Brasília: MEC/SEB/DEP, V.3, 2016. E-book. 116 p.

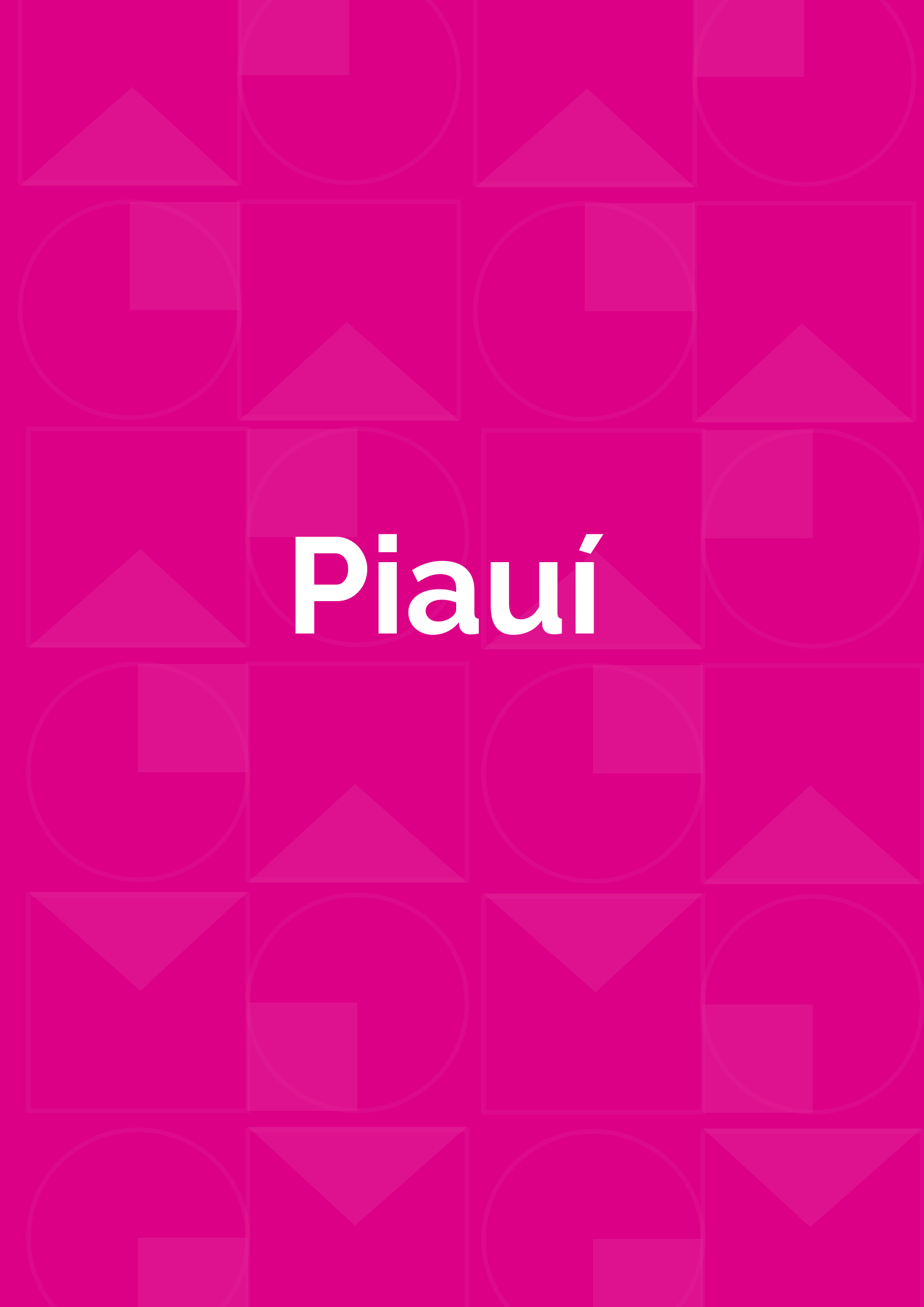
PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. *Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: Caderno de mediações pedagógicas: Manual do professor*. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.) – Recife: A Secretaria, 2020.

ROSA, Ester Calland de Souza; VASCONCELOS, Sandra. Quando “isto e aquilo” caminham juntos: acompanhando o percurso de aprendizagem inicial da língua escrita de crianças dos Grupos 4 e 5. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). *Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: Caderno de mediações pedagógicas: Manual do professor / Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco*. Recife: A Secretaria, p. 161-195, 2020.

SILVA, T. O ensino da modalidade escrita da língua no final da Educação Infantil: concepções e práticas docentes. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Maria da Conceição Lira da. *Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.



Piauí

Mediação da leitura literária na formação e na prática educativa de professores da Educação Infantil

Antonia Edna Brito

Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Maria Helena Dubeux

Introdução

Este capítulo analisa a mediação da leitura literária em práticas educativas na Educação Infantil e na formação continuada de professores. A abordagem da temática, inicialmente, discorre sobre o significado da leitura literária, sua importância e peculiaridades na educação das crianças e na formação de professores. Na sequência, descreve experiências vivenciadas por professores em processo formativo no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Educação Infantil, focalizando situações de leitura literária na formação e nas práticas de professoras. Além dessa introdução, o capítulo contém reflexões acerca do letramento literário, abordando aspectos conceituais e práticas fomentadas na formação continuada de professores da Educação Infantil com o propósito de ampliar as discussões no que tange à educação literária desses profissionais, tendo em vista o importante papel que exercem na mediação do letramento literário das crianças.

Leitura literária na Educação Infantil

Na defesa da leitura literária na Educação Infantil, iniciamos refletindo sobre o significado da literatura para o ser humano. Ao mesmo tempo em que reforçamos a importância dessa reflexão, colocamos em destaque o papel do envolvimento da criança com os diferentes materiais de leitura desde os primórdios da infância e da educação escolar. No texto sobre o direito à literatura, Cândido (2012, p. 29) defende o postulado de que “[...] a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Concordamos com o autor, visto que a leitura literária proporciona ao leitor a ampliação de visões acerca da realidade histórica, social e cultural, revelando a potencialidade de afetar suas emoções. O reconhecido crítico literário concebe a literatura de maneira ampla, destacando que a arte literária abarca:



[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Cândido, 2012, p. 23).

Partindo das concepções do autor, temos elementos para considerar que é necessário aproximar a criança da Educação Infantil da literatura, de modo a colaborar para o seu processo de humanização, desde os seus primeiros anos da vida escolar. O autor defende o direito à literatura como uma necessidade universal que dá espaço para a fabulação ao introduzir o ser humano no universo da ficção e da poesia, como um sonhar acordado que, semelhante ao sonhar dormindo, proporciona um equilíbrio psíquico. Com esses registros, temos argumentos substanciais para a defesa do contato das crianças com a literatura na Educação Infantil, abrindo um leque para a importância de diversas experiências textuais (orais ou escritas). Nesse sentido, aproxima-se a criança de produções culturais diversas, resultando em seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social, promovendo, assim, a base de uma educação mais rica e plena de sentimentos, ideias e valores.

Retomando reflexões sobre essa temática, citamos Colomer (2016, p. 97) para quem a literatura constitui “[...] um instrumento cultural de primeira ordem que propicia às crianças pequenas dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração [...]”. Na acepção da autora, experiências com a literatura possibilitam acesso a usos sociais da língua, ampliam e diversificam conhecimentos acerca de situações sociocomunicativas. Referindo-se à Bettelheim (1980), a autora destaca as funções psicológicas da literatura que permitem à criança experimentar sentimentos diversos relacionados a outras três funções decorrentes do contato com a literatura. Uma primeira função refere-se ao “imaginário compartilhado” de uma cultura, aspecto que atesta a importância de que se promovam na educação das crianças experiências literárias variadas, de natureza oral (jogos, brincadeiras, adivinhas, entre outras) e de natureza escrita (livros de gêneros literários: livros de imagens, canções, poemas, contos e outros).

A segunda função trata da facilitação das aprendizagens de narrativas e textos poéticos de cada cultura, que são comuns ou não à realidade da criança. Significa oferecer, por meio da literatura, um mundo em que são refletidos os conflitos atuais, individuais, familiares e sociais. E a terceira função consiste na ampliação do diálogo entre a coletividade e as crianças, para que descubram como é o mundo e o que esperam que seja esse mundo. A fim de que essas funções se realizem, reconhecemos que são necessárias condições efetivas, aplicáveis ao fazer da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil, objetivando aproximar as crianças da literatura (Colomer, 2016).

É importante realçar que a criança precisa ver nos adultos o interesse e o prazer do contato com literatura nas suas diversas formas, inclusive revelando seu interesse e disposição para manusear livros e outros objetos literários, apreciá-los visualmente, expressando, em decorrência, disposição para a concreta vivência com a leitura. Diante dessa realidade, as discussões sobre o que ler para as crianças são amplas, considerando-se as ofertas e as escolhas de materiais orais e escritos, que possam promover contatos prazerosos e significativos entre a literatura e o público infantil.

Na sequência de nossas reflexões, consideramos pertinente registrar alguns questionamentos: o que é leitura literária das crianças? Por que inserir, desde cedo, crianças pequenas no cenário literário? Como motivar e contribuir para o desenvolvimento da atitude leitora e escritora da criança? Não intencionamos dar respostas a esses questionamentos,

mas considerá-los ao longo do desenvolvimento da fundamentação teórica a esse respeito, à luz de Colomer (2016), Cosson (2014), Soares (2004), Cândido (2012), entre outros.

O termo leitura literária inclui na sua compreensão o desenvolvimento de uma atitude leitora na criança, com base em condições mediadas pela escola e pela família. Tal compreensão se dá em vista da concepção de criança enquanto sujeito histórico que tem capacidade de aprender e de se desenvolver, pessoal e culturalmente, mediante interações humanas, acesso, desde cedo, a livros literários, manuseando-os, participando de audição e contação de histórias, comentando sobre o que viu e ouviu, isto é, encaminhando-se para, progressivamente, tornar-se um leitor competente na vida adulta (Vituriano et al., 2025).

Compreendemos e reafirmamos, por conseguinte, que a base é o letramento literário configurado como uma prática sociável de enorme valor, de responsabilidade da escola, como refere Cosson (2014). Faz-se necessário integrar o leitor infantil à cultura literária brasileira, evitando a desnecessária divisão da literatura em literatura infanto-juvenil e literatura (tão-somente, sem adjetivação). Assim, importa que a experiência literária “[...] seja organizada, segundo os objetivos de formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (2014, p. 23).

A cada etapa do desenvolvimento da criança, é fundamental adotar como esteio o letramento literário e promover um ensino significativo de literatura na escola que coloque em realce a experiência singular de escrever, ler e compreender o mundo e a si próprio, enquanto universos que se interconectam. A prática do letramento literário demonstra que a literatura constitui um manancial abundante de várias linguagens. Essa é mais uma razão para que a criança vivencie literatura desde cedo, no decorrer de sua escolarização (assim como nas vivências familiares), iniciando seu letramento literário (Cosson, 2014).

A literatura, quer se apresente na sua versão oral, quer na sua modalidade escrita e em outros meios expressivos, mostra na sua essência e na sua potencialidade um modo próprio de o sujeito fazer-se dono da linguagem. Entendemos, assim, que se trata de um patrimônio de todos nós. A literatura é repleta de saberes, diz Cosson (2014), nessa plenitude reside seu poder ou seu papel humanizador, seu componente que permite melhor compreender o mundo, as pessoas e nós mesmos.

Na medida em que a criança vai crescendo, ampliam-se também os papéis que a literatura infantil representa na sua vida. Sua compreensão vai se fortalecendo e diversificando, e ela vai entendendo suas emoções: quanto mais crescidos em idade e estatura os pequenos leitores vão refinando e redefinindo suas escolhas, a partir da leitura literária.

Reforçamos e recapitulamos alguns aspectos importantes que fortalecem as práticas de leitura e proporcionam à criança e a seu desenvolvimento uma multiplicidade de benefícios: enriquece o vocabulário, ajuda na escrita, amplia o horizonte vocabular e compreensivo da criança, ampliando sua visão e compreensão em relação às pessoas e a um mundo mais humanizados, entre outros fatores positivos.

A linguagem escrita é entendida na condição de objeto cultural e tem a criança como sujeito ativo desse encontro com as práticas culturais da leitura e da escrita, antes de determinar a “decodificação”, alcançando a compreensão e crítica em muitos casos. O fato é que os pequenos leitores, iniciantes ou não, são concebidos como sujeitos desse processo, que interagem e se relacionam com o mundo ao seu redor, construindo-se em sua humanidade e protagonismo (Vituriano et al., 2025). Sem dúvida, as experiências das

crianças com a leitura literária ocorrem, nas instituições educativas, sob a mediação dos professores, temática que abordaremos a seguir.

Mediação da leitura literária na Educação Infantil: evocações de experiências

Tendo como referência as reflexões desenvolvidas na seção anterior, com destaque para o papel da literatura na formação da pessoa, questionamos: a quais experiências de literatura estamos nos reportando quando nos referimos a crianças pequenas? Como, de forma proveitosa, seria exercitada essa experiência com textos literários nos mais diversos gêneros?

A propósito, presumimos que a pessoa indicada é a professora da Educação Infantil por ser referência profissional e ter experiências exitosas e prazerosas de leituras literárias; portanto, pode disseminar tais experiências em suas práticas de leitura, com suas turmas de crianças. Esses mesmos sentimentos vão se constituindo e se fortalecendo no processo de formação dos leitores e, conseqüentemente, de humanização, promovido pelos textos literários. A leitura literária, assim, vai promovendo, ao mesmo tempo, a formação do leitor e a sua humanização, a partir das vivências de sentimentos, conhecimentos e compreensões das diferentes realidades que compõem a natureza humana e, ainda, nos diversos processos de relações que vivenciam nos âmbitos familiar, social e cultural.

Ao abordar a questão da prática educativa das professoras, em relação à efetivação da formação de leitores na Educação Infantil, tendo como suporte o contato com textos literários, nos reportamos a Baptista et al. (2016) ao postularem a necessidade de as professoras serem leitoras proficientes e participantes ativas da cultura letrada. Mas de que cultura letrada estamos falando? Soares (2004, p. 75) usa a concepção de Street (1984) para explicar a noção de letramento em uma dimensão social, que utilizamos em nossa abordagem sobre práticas de letramento:



[...] a verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

Para especificar a natureza social do letramento, notadamente do letramento literário, trazemos uma de suas facetas realçada por Soares (2004, p. 43), ao destacar que “[...] letramento é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que, para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, amigos”. Essa compreensão acerca do letramento literário nos transporta para outras dimensões contextuais que afetam nossas emoções e sentimentos, revelando o potencial estético e humanizador e, ao mesmo tempo, colabora com o desenvolvimento da sensibilidade infantil.

O letramento literário, conforme Souza e Cosson (2011), é um tipo específico de letramento. Seja por diferenciar-se das outras modalidades de letramento, oportunizando uma diferenciada inserção no universo social da leitura e da escrita, revelando a posse

de uma relação peculiar com a língua escrita. Seja em razão de o letramento literário possibilitar um modo singular de encontro e de vivências com a língua escrita. E, ainda, pelo entendimento de que a escola tem efetiva responsabilidade na promoção desse tipo de letramento, visto que requer “[...] processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (Souza; Cosson, 2011, p. 102).

A mediação do letramento literário, nas práticas educativas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil, por tratar-se de um processo que articula sensibilidade, prazer, aprendizados sob uma perspectiva humanizadora, é responsabilidade dos professores que atuam nesta primeira etapa da educação básica, com o objetivo de promover a formação literária das crianças em contextos que valorizem as experiências estéticas, a fruição e a criatividade. Nessa perspectiva, o letramento literário pode ser mediado tendo como fundamento a ideia de que o papel da literatura é “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2014, p. 17).

Fundamentados na ideia de que o letramento literário, ao desempenhar sua função humanizadora, aproxima professores e crianças de produções literárias sociais diversas, em sua dimensão estética, e na crença de que os professores têm importante papel na educação literária das crianças, nos detivemos em dois polos de reflexões: leitura literária na prática educativa na Educação Infantil e a formação de professores, temáticas que consideramos interrelacionadas. De um lado tratamos da discussão sobre a criança e a leitura literária e, de outro, das práticas de leitura literária na formação de professores e sua representatividade no desenvolvimento de suas turmas na Educação Infantil.

No que se refere a esse aspecto, Colomer (2016) pondera que a organização de situações de mediação da leitura literária deve ser diversificada, de modo que os professores possam pensar em maneiras de organização que se revelem agradáveis às crianças e, assim, ampliem suas práticas junto ao público infantil. A respeito do que leem e escrevem em seus processos formativos, é comum ouvir dos professores de educação infantil que suas leituras se limitam àquelas de natureza acadêmica, com finalidade de responder tarefas propostas nos diferentes componentes curriculares da formação ou, ainda, com o objetivo de apropriação de conhecimentos profissionais.

Essa realidade traz à tona uma questão que nos parece pertinente: como um professor, cuja relação com a leitura, especialmente com a leitura literária, é de afastamento, pode despertar as crianças para o prazer da leitura e da escrita? Sobre esse posicionamento, Kramer (2017) indaga: “É possível tornar nossos alunos – crianças, jovens e adultos – leitores e escritores se não somos leitores? O que temos feito de leitura e escrita na universidade?” (Kramer, 2017, p. 47).

A respeito dessas indagações, a autora destaca a necessidade de investir no desenvolvimento do gosto pela leitura, sugere que a leitura e a escrita precisam ser vividas como experiências. Em conformidade com esse pensamento, acrescenta: “O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados” (Kramer, 2017, p. 41).

Josso (2002, p. 34) menciona: “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]”. As autoras ressaltam que a experiência pode ser potencializadora de aprendizagem, tornando-se, assim, experiência formadora. No desenvolvimento da formação continuada de professores, sob

a égide do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Educação Infantil, percebemos a necessidade de investir na mediação dessa formação, tendo como foco a concepção de experiência formadora, considerando que, muitas vezes, professores apresentam resistência às formações continuadas, justificando sua natureza teórica. Com esse discurso, defendem uma formação que oriente meramente o saber-fazer, esquecendo que não há prática sem teoria.

Experiências de leitura literária na formação e na prática educativa com crianças

A propósito de ilustrar nossas afirmações, passamos a relatar experiências de mediação da leitura literária na formação de professores da Educação Infantil. Nesta parte do texto, portanto, nos reportamos às atividades privilegiadas na formação para a mediação da leitura literária, partindo inicialmente do que pensam os professores em relação a essa modalidade de leitura na formação e na prática educativa com crianças. Optamos por apresentar duas experiências de leitura literária nas práticas educativas de professores formadores, explicitando como tais experiências repercutem nas práticas educativas de professores. Em relato sobre educação literária, uma das formadoras afirma acerca da educação literária de professores:

A literatura, tem potencial de encurtar espaços e aproximar sujeitos em mundos diferentes, para que dialoguem sobre suas emoções, anseios e desejos, que o texto convida cada leitor a vivenciar. Afinal o texto é sempre um convite ao novo e imaginário. Percebo o quão é pertinente trabalhar com o universo literário. Cada história lida pode possibilitar valorizar o comprometimento com a leitura e ampliar as discussões em torno das temáticas envolvidas nas histórias escolhidas e contadas (Relato 1).

Embora o relato faça referência à leitura e à contação de histórias, identificamos que a formadora trabalha uma diversidade de textos literários, a exemplo de poesias, lendas, músicas, contos, entre outros, com a intenção de desconstruir a suposta relação de afastamento ou resistência de professores em relação à leitura e à leitura literária e, também, com o desejo de tornar a leitura um hábito na vida de cada um. As situações utilizadas para a mediação da leitura literária incluem, entre outras, as leituras compartilhadas e as rodas de conversa.

Considerando a noção de leitura literária como experiência, a formação de professores da Educação, no âmbito de nossas vivências no Compromisso Nacional Criança alfabetizada: Educação Infantil, bem como reconhecendo a importância da formação literária dos professores e das crianças, temos contemplado situações didáticas de leituras literárias compartilhadas, as quais se efetivam a partir de uma seleção coletiva e colaborativa de textos literários, a serem lidos e discutidos em rodas de conversas. Para entrar nas rodas de conversa, os leitores precisam ter lido, individualmente, as obras e/ou gêneros literários diversificados que selecionaram. Posteriormente, no encontro com os pares, podem ler coletivamente, socializar como foram afetados pelo que leram.

Essa situação didática é inspirada em Cosson (2020, p. 19) para quem a leitura compartilhada necessita do envolvimento de todos, visto que pode contribuir “[...] individual e coletivamente para a compreensão e interpretação do texto literário [...]”. O autor menciona, ainda, que compartilhar leitura implica o envolvimento dos leitores com a expressão de seus sentimentos, com o debate sobre suas teorias, conjecturas e indagações, aspectos importantes na leitura do texto literário. No relato 2, a seguir, a formadora discorre a respeito de como formadores e professores têm vivenciado a leitura literária na sua formação continuada.

Realizamos muitas práticas de leitura literária, o trabalho com a literatura nos possibilitou e possibilita repensar nossas práticas, especialmente aquelas voltadas para o processo de formação de leitores autônomos, sujeitos imersos em uma sociedade cada vez mais letrada. No percurso formativo desenvolvemos práticas de leitura por meio de oficinas de

contação de história, da organização de cantinhos de leituras e escrita, de oficina de criação literária, entre outras. Todos produziram e socializaram poemas, contos e projetos de leitura literária, que possibilitam novas práticas e diferentes formas de perceber como cada criança demonstra interesse pela literatura. Minha experiência nesta área tem sido significativa e desafiadora, devido a resistência dos professores quanto a estudar a teoria, e em relação a compreenderem que as teorias se materializam em suas práticas. As atividades desenvolvidas têm possibilitado compartilhamentos entre os pares e muitos aprendizados. É gratificante acompanhar as formações realizadas nos municípios, utilizando a literatura de forma lúdica, prazerosa, criativa e interativa (Relato 2).

Ao analisarmos o relato da formadora, ratificamos a necessidade de investir no letramento literário dos professores como “[...] uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). A compreensão dos autores acerca da processualidade do letramento literário rege as práticas dos formadores, considerando que, ao longo das formações, sejam elas presenciais ou remotas, a literatura está presente. Destacamos a importância de desafiar os professores para a autoria de textos, uma vez que o letramento literário abarca usos sociais da leitura e da escrita. Os professores podem e devem escrever e, neste sentido, é fundamental que os processos de formação oportunizem diferentes experiências de leitura e de escrita. “O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraíza-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se” (Kramer, 2017, p. 41).

Partindo dos relatos apresentados neste texto, podemos nos questionar sobre como os conhecimentos da formação têm reverberado nas práticas educativas de professores da Educação Infantil? A título de esclarecimento, firmamos nossa posição em defesa de uma formação que propicie aos professores a apropriação e a produção de sólidos conhecimentos profissionais, balizados pela unidade teoria-prática, pela reflexividade, pela colaboração e pela autoria docente. Significa entender que rechaçamos formações de caráter prescritivo, em que os professores são reduzidos a aplicadores de teorias e práticas. Feitos esses esclarecimentos, realçamos que os conhecimentos socializados nas formações têm afetado as práticas educativas na Educação Infantil.

No caso específico deste texto, nosso foco é a mediação da leitura literária. Nessa direção, o relato a seguir descreve como as formações do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada têm repercutido positivamente nas práticas pedagógicas dos professores.

As dinâmicas trazem um clima de alegria e descontração. Ao conduzir a parte teórica, que consiste na fundamentação para nortear os trabalhos na Educação Infantil, é acolhida com bastante atenção, por meio de leitura, análise seguida de reflexões em uma roda de conversa. Quero tomar como exemplo a sugestão da formadora estadual, durante nosso quarto encontro remoto, ocasião em que foi trabalhado o livro da Lagarta Comilona (de Eric Carle). A proposta foi apresentada no percurso formativo, acompanhada de sugestão de outras atividades. Essa proposta foi bem acolhida pelas professoras. A historinha foi incrementada no projeto da Gestão Escolar, que funciona da seguinte forma: diálogo entre gestão e professoras sobre leitura da semana, preparação do espaço para contação. O espaço foi denominado de “Cheirinho de História,” ambiente literalmente preparado com um aroma bastante convidativo. Essa ambientação aconteceu na sala de aula, no “cantinho da leitura”. Ao final da aula, essa mesma história e outras são sorteadas para as crianças levarem para casa e se prepararem com a família e juntos fazerem a contação, [...] na roda de leitura do projeto da escola. [...] Confesso que tem sido um desafio prazeroso, é incalculável a quantidade de saberes que eu tenho adquirido durante essa experiência incrível. Um ensino dinâmico, atividade educativa de forma lúdica, tematização do ambiente [...], professores engajados e alunos motivados, são ingredientes perfeitos para proporcionar e garantir o direito de toda criança que é de aprender a ler e a escrever (Relato 3).

A narrativa mostra como os conhecimentos da formação têm alcançado os contextos das instituições de Educação Infantil e, de modo especial, as práticas dos professores. É importante destacar o entendimento sobre a necessidade de respeitar as singularidades da educação das crianças, observando os eixos temáticos do programa, que demarcam as concepções de alfabetização, de infâncias e de crianças, a importância das interações, da ludicidade, do brincar, e a literatura como eixo norteador do trabalho com a linguagem oral e escrita, entre outros.

No âmbito da mediação literária, nossa proposta é investir na formação continuada dos professores, em relação às práticas de leitura literárias e às práticas de produção textual, haja vista que investimos nas potencialidades dos professores na ampliação de suas competências leitoras e escritoras. Cosson (2014, p. 27) afirma: “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. Em outras palavras, o leitor competente produz sentidos sobre o que lê, interagindo com o texto e seu autor, por meio de uma relação dialógica. Em relação aos professores como produtores de textos, concordamos com Kramer (2017, p. 41) ao afirmar: “Escrever significa aqui sempre (re)escrever, interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da escrita”. Escrever significa criar, ampliar horizontes, deixar fluir seu pensamento criativo-produtivo.

Na sequência das atividades de mediação de leitura e de leitura literária, tivemos como proposta a produção de um jornal por cada uma das turmas, composto por seções que contemplem, por exemplo: a hora da poesia, entrevistas com professores, narrativas sobre letramento literário de professores, resgate de lendas do município, ou mesmo de brincadeiras infantis, e outras lembranças que marquem a realidade cultural do município e de sua gente. A ideia é que, na culminância da formação, se possa socializar o que foi produzido entre os cursistas, por meio de rodas de conversa, para que reflitam coletivamente a respeito das experiências vivenciadas e das aprendizagens produzidas e compartilhadas.

Outra experiência de mediação de leitura e de leitura literária, tecida na formação de professores e nas práticas docentes na Educação Infantil, diz respeito ao sarau literário que, inicialmente, foi vivenciado pelos formadores de professores. Nas formações, a leitura literária é recorrente, tanto em face de seu potencial estético e sensível, quanto por sua dimensão humanizadora. Com essa perspectiva, surgiu a ideia do sarau literário, que partiu de orientações para que os professores explorassem diferentes gêneros literários nas turmas, durante algumas semanas. Cada professor escolheria um gênero da literatura infantil para trabalhar com as crianças.

O sarau ocorreu no final de ano letivo, período em que as instituições educativas realizam um encerramento com as famílias, para um momento de socialização dos resultados do processo ensino-aprendizagem. O sarau literário, portanto, foi bastante significativo para que os pais tivessem contato com a literatura. Os pais, as crianças, professores e gestores puderam apreciar a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, que contemplaram diferentes linguagens. Ademais, o sarau foi articulado a um projeto de leitura já desenvolvido nas instituições educativas, envolvendo as famílias (Projeto: Me conta que eu reconto). Durante o desenvolvimento desse projeto, as crianças levam um gênero literário, de sua escolha, para casa. A família lê ou conta para ela, que reconta na escola.

Podemos destacar que essa experiência favoreceu as aproximações entre famílias, crianças, professores e escolas. Em relação às repercussões dessa experiência para as professoras, foi perceptível que compreenderam o leque de oportunidades da leitura literária dentro das rotinas da Educação Infantil, bem como que a literatura infantil oferece muitas oportunidades de aprendizagem, que não ficam restritas à dimensão pedagógica. É preciso realçar o papel de mediação pedagógica da professora na Educação Infantil, como incentivadora da relação criança/livro e outros suportes de leitura e de escrita, tendo em vista um dos motivos, o mais importante deles, o desenvolvimento pleno da personalidade infantil.

Conclusão

Concluir é quase sempre um momento desafiador, razão por que escolhemos dizer: para encerrar (provisoriamente) as discussões empreendidas sobre leitura literária, experiências formativas vivenciadas no âmbito do Compromisso Criança Alfabetizada, focalizando situações de leitura literária e reflexões teóricas sobre educação literária dos professores, tendo em vista o letramento literário das crianças.

Buscando caminhos, rotas e veredas que levem às palavras “certas” para finalização deste texto, reafirmamos o pensamento de Colomer (2016) que concebe a literatura na sua vertente cultural, enquanto momento singular de enriquecer e direcionar a criança pequena à compreensão dos diversos usos da linguagem e da narratividade, acionando funções voltadas para o imaginário infantil; para o desempenho de suas aprendizagens que fazem parte de sua cultura local, do mundo ao seu redor; para enriquecimento e diversificação de sua dialogicidade com outras crianças, fazendo escolhas pessoais, familiares e sociais. Realçamos, pois, que o objeto em foco é a leitura literária da criança, mediada pela prática educativa da professora de Educação Infantil; o entendimento de que a literatura na infância se caracteriza como meio valioso de impulsionar o desenvolvimento integral da criança, reafirmando-a como um sujeito histórico-social de direitos.

As práticas sociais e culturais colaboram com a interação da criança com a família, com a comunidade, com os amigos, com a escola da Educação Infantil, de modo que vai, progressivamente, organizando e performando sua postura em razão do contato diário com os livros e com outros materiais do gênero, filmes, revistas, vídeos (materiais literários) e, naturalmente, com as outras crianças, reforçando as ideias de Bortolanza e Freire (2018), ao afirmarem que nas situações de leitura literária, a criança imagina, fantasia e cria, visto que esse processo é fundamental para fortalecer seu desenvolvimento nesse âmbito.

Portanto, as experiências socializadas (leitura literária compartilhada, sarau literário e rodas de conversa) nos fazem refletir sobre o que o letramento literário representa na formação de professores, na educação das crianças e, também, em nossas vidas pessoais. A propósito, reforçamos alguns aspectos importantes nessa processualidade: ler proporciona à criança e ao seu desenvolvimento uma multiplicidade de benefícios, por exemplo, o enriquecimento do vocabulário e a ajuda na escrita, enriquecendo sua visão e compreensão de pessoas e de mundo, auxiliando os caminhos rumo a seu processo de alfabetização.

Nesse sentido, o texto realça a representatividade da mediação da leitura literária na formação e na prática educativa de professores de Educação Infantil. Ao interagir com os textos literários, nos diálogos com a professora e com os colegas de classe, a criança vai formando sua atitude como pequeno leitor. Nesse sentido, é indispensável que se organizem condições para viabilizar as experiências das crianças com os livros e outros suportes como revistas, vídeos, filmes, nos quais se apoiam os textos literários na prática educativa do professor, posto que, desde muito cedo, a criança convive com histórias e outros tipos de textos, forma ideias e atitudes sobre o que lê, desenvolve seu comportamento leitor.

À vista disso, o trabalho pedagógico com textos literários de boa qualidade é imprescindível para favorecer o relacionamento da criança com os livros e com outros suportes literários. Mesmo antes de ser alfabetizada, a criança pode formar sua atitude leitora, adquirindo mais tarde o hábito de ler. Outro aspecto importante da leitura está no

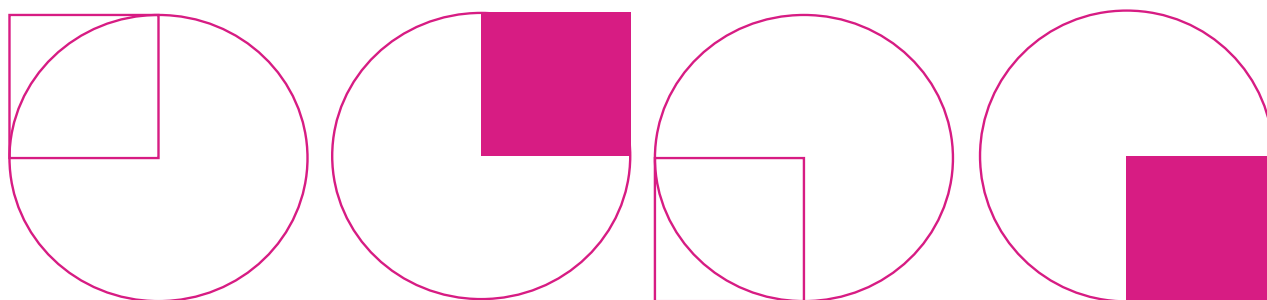
desdobramento de seu repertório vocabular, no desenvolvimento de frases simples que se tornam mais complexas, oferecendo condições de, cada vez mais, empregar a linguagem para conhecer o mundo e, ao mesmo tempo, formar sua personalidade, expressar sua inteligência e consciência.

Compreendemos que, para que a leitura literária cumpra seu papel no desenvolvimento da criança, a instituição de Educação Infantil precisa se organizar como espaço de partilhas e relações interativas entre as crianças e os adultos, diversificando as experiências vividas fora da escola, com a família, amigos, vizinhos e outros. É na escola da infância que as crianças, na convivência com outras crianças, com os adultos, enriquecem seus conhecimentos e suas experiências de mundo. Dizemos, desse modo, que na condição de manifestação cultural rica e complexa, o texto literário é um produto cultural apropriado pela criança que nele mergulha para adentrar o mundo da cultura.

O texto literário é também uma expressiva experiência para a criança leitora em formação, desde os primeiros contatos com o livro e com a leitura literária, pois essa prática cultural a coloca numa relação dialógica com outras vozes – os autores dos textos, com outras crianças, a professora e consigo mesma, o que contribui para compreensão da realidade circundante, da materialidade do livro como objeto cultural palpável, que pode manusear, explorar, brincar e descobrir ideias, imagens, signos escritos, significados. Em ambas as situações, a criança se apropria do texto, significando a realidade por meio dele, atribuindo sentidos nesse processo que chamamos de leitura literária.

À vista disso, apontamos alguns critérios enunciados por teóricos que deram sustentação ao corpo discursivo deste capítulo, dirigido a professores de Educação Infantil para a realização de leituras literárias e contação de histórias às crianças: garantir o acesso à variedade de livros de literatura infantil; organizar os espaços onde ocorrem as situações de leitura literária; exercer o papel mediador ao ler para/com a criança; observar o comportamento da criança na escuta de histórias e aguçar suas percepções em situações de leitura literária.

No encerramento (provisório) deste escrito acadêmico destacamos que a formação de professores da Educação Infantil, por meio do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, realça que a leitura literária praticada, orientada desde a infância evidencia benefícios significativos no desenvolvimento infantil, na ampliação do desenvolvimento intelectual, sensorial, emocional, estético e linguístico, enquanto estímulos fundamentais nessa fase da vida.



Referências

- BAPTISTA, Mônica et al. Leitura literária entre professoras e crianças. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. 1. ed. Brasília: MEC / SEB, 2016. p. 85 -123. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).
- BETTELHEIM, Bruno. Psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; FREIRE, Renata Teixeira Junqueira. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: concepções de criança, desenvolvimento e currículo. Sér.-Estud. [online], v. 23, n. 49, p. 67-96, 2018.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo (org.) O direito à literatura. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 17- 40.
- COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Crianças como leitoras e autoras. Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Brasília: Mec/SEB, 2016. p. 95-126.
- COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino de literatura. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. Lisboa: Educa, 2002.
- KRAMER, Sônia. Formação inicial e continuada: do direito dos professores à escrita e à leitura literária. In: FONTOURA, Helena Amaral da.; SILVA, Marco (org.). Formação de professores, culturas: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2017. p. 37-61.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ROSING, Tânia M. K.; ZILBERMAN, Regina (org.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.
- SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos Educacionais do Acervo Digital da Unesp, 2011. Disponível em: [https://www.kufunda.net/publicdocs/LIVRO3_V1%20\(1\).pdf#page=205](https://www.kufunda.net/publicdocs/LIVRO3_V1%20(1).pdf#page=205). Acesso em: 27 out. 2024.
- VITURIANO, Hercília M. de M.; ARAUJO, Patrícia B. de; GUAIANAZ, Regeanne S.; GOMES, Thayronne R. L.; SILVA, Andreia C. N.; FERREIRA, Rosilene de J. S. Leitura literária no contexto da educação infantil: mediação por meio do whatsapp. Cuadernos de Educación y Desarrollo, [S. l.], v. 16, n. 13, p. e7081, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n13-163. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7081>. Acesso em: 01 mar. 2025.



Rio Grande do Norte

Oralidade lúdica na formação continuada de professoras da Educação Infantil: perspectivas docentes sobre conteúdos e estratégias metodológicas

Denise Maria de Carvalho Lopes

Elaine Luciana Sobral Dantas

Hiram de Aquino Bayer

Juliana de Melo Lima

Maria Cristina Leandro de Paiva

Mariangela Momo

Introdução

O presente texto tematiza apreciações de professoras-formadoras municipais participantes do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, no Rio Grande do Norte, acerca de conteúdos e metodologias desenvolvidas no processo formativo. O LEEI, como Programa de formação continuada de professoras da Educação Infantil, parte do reconhecimento do grande desafio em que consiste o trabalho pedagógico com a linguagem escrita junto às crianças menores de seis anos e da necessidade de reformulação de concepções e práticas docentes que considerem os direitos e as especificidades das crianças, a oralidade e a escrita, e a função da Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, considera a formação docente como processo de aprendizagem e desenvolvimento de saberes-fazer que constituem modos de ser professor, em percursos não apenas de reprodução de conhecimentos teóricos e práticos, mas de produção de significações próprias, em que cada docente em formação “retraduz” para si, a partir de suas possibilidades singulares, as experiências vivenciadas em seus diferentes tempos de vida, de trabalho e de formação. Suas perspectivas, suas memórias, seus sentidos são, portanto, cruciais, tanto sobre/para suas práticas, suas decisões e ações, quanto sobre/para seus processos formativos (Brasil, 2016; Freire, 2011; Nóvoa, 1992; Schön, 1992).

Assim, discussões acerca de percursos de formação docente precisam envolver, além dos objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas, as perspectivas dos sujeitos participantes como constitutivas dos processos, bem como de seus possíveis efeitos, o que pode repercutir em reflexões sobre as ações de formação, com vistas à sua melhoria em articulação com os sujeitos e contextos aos quais se destinam.

¹ O texto assume a designação “professoras”, no feminino, por serem mulheres a grande maioria das participantes da Formação, bem como das professoras que atuam na educação de crianças de 0 a 5 anos.

É nessa perspectiva que este artigo analisa o que pensam professoras-formadoras municipais do LEEI-RN acerca de conteúdos e metodologias desenvolvidas em um Encontro que explorou a oralidade lúdica na formação de professoras da Educação Infantil, temática que teve repercussão especial entre os/as cursistas. A discussão tem, como base, a análise de registros avaliativos respondidos por cada participante, em formulários eletrônicos, ao final de cada Encontro, nos quais são abordados aspectos diversos, como os temas explorados, as estratégias, a mediação da formadora estadual, a infraestrutura, dentre outros.

A análise dos registros teve como mote a seguinte questão: Quais conteúdos e estratégias metodológicas pertinentes às brincadeiras orais foram apontados como relevantes pelas professoras-formadoras e quais os motivos dessa escolha? A organização do texto envolve uma apresentação das concepções que sustentam a discussão, uma breve apresentação do LEEI-RN e do Encontro cujas avaliações são objeto da discussão e, por fim, a análise das apreciações dos/das participantes sobre os conteúdos e metodologias que foram desenvolvidas.

Formação docente e Educação Infantil

A compreensão acerca da formação docente tem avançado de uma perspectiva de docência como técnica, restrita à aplicação-reprodução de estratégias isoladas dos sujeitos e seus contextos, para um entendimento de docência como prática que envolve reflexão e reelaboração de modos de pensar, fazer, sentir (Schön, 1992; Garcia, 1999; Freire, 2011). O/A professor/a tem, assim, papel ativo, tanto em sua prática quanto em sua própria formação, visto que o que é experimentado nas instâncias formativas é ressignificado a partir de seus conhecimentos, interesses e valores.

Desse modo, mais que processo de aprendizagem e desenvolvimento de técnicas a serem aplicadas, a formação de professores/as passa a ser compreendida como processo de apropriação de modos de fazer-pensar-ser docente produzidos nos diferentes contextos. Essa apropriação envolve o compartilhamento desses modos nas relações sociais e também as mediações – pelos outros e pela linguagem (Vigotski, 1998; Fontana, 2003). Aprender a ser professor/a integra, portanto, não apenas as vivências em instâncias formais, mas as experiências vividas com outros/as professores/as ao longo da vida – pessoal, acadêmica e profissional – e os sentidos que delas decorrem, sempre singulares.

Nesses percursos, são reelaborados modos de compreender os sujeitos aprendizes, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, o papel do trabalho pedagógico, os conteúdos e estratégias metodológicas e, ainda, as finalidades das aprendizagens tendo em vista os contextos sociais.

A formação continuada pode ser, assim, compreendida como oportunidade permanente de desenvolvimento de capacidades necessárias à ação docente, vinculadas com as práticas em curso, com as necessidades identificadas, com sua interpretação a partir de conhecimentos que ajudem a compreendê-las e reconfigurá-las.

No âmbito da Educação Infantil, essas necessidades se articulam às especificidades

das crianças, o que pressupõe formas de organização distintas das que são próprias de segmentos escolares subsequentes. A atuação docente nessa etapa requer disposições especiais, que incluem, entre outros aspectos: postura empática-afetuosa para o acolhimento e apoio às crianças e suas famílias; consideração das interações, da brincadeira e das múltiplas linguagens como modos de relação das crianças com o meio social e com o conhecimento; respeito à diversidade de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento; compromisso com sua participação, entre outros aspectos constitutivos das atividades curriculares (Vieira; Baptista, 2023).

Linguagem, brincadeira e educação de crianças

A linguagem – atividade com signos – constitui, segundo Vigotski (1998, p. 75), o modo fundamental de “internalização de formas culturais de comportamento”. Portanto, a atividade com sistemas de signos, tal como a língua oral, é constitutiva do psiquismo humano. A oralidade, enquanto modalidade da linguagem verbal, consiste em prática social e discursiva – de escuta e fala/produção de textos – e desempenha um papel central no desenvolvimento da criança, ao propiciar interações sociais, simbolização e comunicação. Sua apropriação, como de todas as funções mentais, não é natural, mas resulta de interações mediadas socialmente.

Aprender e desenvolver a oralidade vai além de ouvir, decorar e pronunciar sons e palavras. Constitui uma apropriação de modos de dizer e de compreender os dizeres dos outros, de produzir sentidos-textos em práticas sociais significativas, com finalidades reais, em que se torna possível aprender as palavras, seus significados, a estrutura e o funcionamento da língua – o quê, para quê e como se fala, considerando os sujeitos envolvidos e os contextos e elaborar, a partir disso, múltiplos e singulares sentidos.

A brincadeira, por sua vez, constitui outro modo de relação da criança com o mundo e consigo mesma que integra e mobiliza diversas funções psíquicas e diversas linguagens, ampliando suas possibilidades de simbolização, de significação e de interação social. Tem, como marca fundante, a imaginação, a fantasia, em articulação com as práticas culturais próprias de seus contextos de vida. Para Vigotski (1998), a brincadeira ativa “zonas de desenvolvimento proximal”, pois, ao brincar, a criança age em um nível operacional mais elevado do que suas possibilidades reais e elabora outras formas de significação em relação aos objetos, às pessoas, às situações e às próprias palavras.

Assim, é crucial que os ambientes educativos, sobretudo as instituições de Educação Infantil, promovam situações cotidianas que favoreçam o diálogo verdadeiro, a vivência da escuta sensível e responsiva, experimentações de afirmações, indagações e problematizações, de análise linguística e, de modo especial, de brincadeiras orais como vivências curriculares, de modo intencional e sistemático.

Oralidade lúdica na Educação Infantil e na formação de professoras no LEEI

O tema da oralidade lúdica na Educação Infantil e na formação de professoras tem despertado crescente interesse de pesquisadores (Araújo, 2011; Lopes, 2011), que destacam sua importância para a educação de crianças de zero a cinco anos, evidenciando suas implicações na formação de professoras que atuam junto a elas. Enquanto prática humana histórica, a brincadeira com as palavras desempenha um papel essencial na formação pessoal e social das crianças, acionando um uso extraordinário da linguagem e da imaginação que transcende a comunicação cotidiana, envolvendo experiências linguísticas, poéticas e culturais que enriquecem o desenvolvimento infantil.

O repertório tradicional de brincadeiras orais da infância – composto por parlendas, brincos, cantigas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas – constitui expressão rica da cultura oral que atravessa e une gerações. Carregadas de simbolismo e criatividade, as brincadeiras com as palavras e suas sonoridades podem ser observadas nas interações entre (e com) crianças desde bem pequenas. Não apenas divertem, mas também promovem seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, permitindo que elas se apropriem de sua herança cultural enquanto criam novas formas de brincar e se expressar, no movimento da cultura oral, que se renova a cada interação (Araújo, 2024).

O trabalho pedagógico com textos de tradição oral precisa, assim, considerar suas manifestações de forma expressiva em gêneros poéticos que integram o repertório infantil por meio da memorização, aprendidos “de memória, de cor, de coração” (Araújo, 2016, p. 2336) em transmissões orais que incorporam um “valor encantatório e performático atribuído à voz como veículo principal da experiência poética”.

Na Educação Infantil, as professoras desempenham um papel crucial nesse processo de apropriação e ampliação dos saberes já elaborados pelas crianças em seus contextos de vida. Como mediadoras da cultura oral, cabe-lhes apresentar e compartilhar esse repertório com as crianças, assumindo uma postura interativa e propiciando, nos tempos e espaços das rotinas das crianças, a incorporação das brincadeiras orais nos currículos, o que implica, por sua vez, a inserção desse tema nos processos de formação docente, o que é assumido como central no LEEI.

O LEEI no Rio Grande do Norte

No Rio Grande do Norte, o LEEI vem sendo desenvolvido com a participação de todos os 167 municípios do estado, envolvendo 198 Formadoras Municipais que integram seis turmas. A equipe responsável é composta por duas Coordenadoras Estaduais, três Assessoras Estaduais, seis Formadoras Estaduais, dezesseis Formadoras Regionais, um Técnico Educacional e sete bolsistas de cursos de graduação da UFRN.

A Formação foi iniciada em maio de 2024 com um encontro presencial para as

Professoras-Formadoras Municipais responsáveis pela formação das professoras que atuam com as crianças na pré-escola, em cada município. Com quatro horas de duração, esse Encontro de Abertura explorou o tema “Identidade docente na Educação Infantil”. Além desse momento inicial, foram desenvolvidos, em julho e setembro de 2024, dois encontros presenciais com carga horária de 20h e 18h, três encontros remotos e duas lives.

Nesses momentos, foram focalizados temas como concepções de criança e infância, desenvolvimento humano e cultura, linguagem, oralidade, diversidade e heterogeneidade, leitura, escrita e literatura na Educação Infantil. Essas temáticas foram decididas coletivamente junto à coordenação da Região Nordeste e às equipes estaduais, em consonância com a proposta teórico-metodológica do LEEI nos textos que compõem a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e, ainda, com os textos que integram o Caderno Criança Alfabetizada (Pernambuco, 2023), produzido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL da Universidade Federal de Pernambuco.

Ao mesmo tempo, cada encontro – presencial ou remoto – orientou-se por uma perspectiva metodológica de formação continuada como criação de condições intencionais e sistemáticas de desenvolvimento profissional permanente, como processo partilhado, que considera as professoras como pessoas-profissionais, seus contextos de vida e trabalho e as relações entre teorias e práticas com vistas à compreensão crítica das vivências docentes e à sua transformação.

Essa orientação se articula às premissas apresentadas como bases da proposta formativa do LEEI: articulação entre ciência, arte e vida; busca de “unidade de sentido” como articulação de conhecimentos teórico-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais no cotidiano na Educação Infantil; diálogo com as experiências e conhecimentos de professoras e crianças; observação à legislação vigente na formação e no trabalho pedagógico; consideração da mediação e acompanhamento como pressupostos da formação (Brasil, 2016, p. 35-36).

Ao mesmo tempo, a condução dos Encontros assumiu as premissas definidas pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023), constantes no documento “Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (Brasil, 2023a), com ênfase na reflexividade das/dos professoras/es; escuta sensível dos relatos referentes a práticas realizadas com as crianças pequenas; mobilização e valorização dos saberes docentes; favorecimento da socialização de saberes das/os docentes; constituição da identidade profissional coletiva; respeito à autonomia docente; ampliação de repertórios artísticos, literários e culturais das/dos profissionais envolvidas/os; valorização da colaboração entre pares

Referenciadas por esse conjunto de princípios, as estratégias metodológicas de formação construídas no âmbito do LEEI-RN e desenvolvidas de modo mais ou menos recorrente, a cada Encontro, compuseram o II Encontro Remoto, que teve, como tema, Brincadeiras com as palavras: o trabalho com textos de tradição oral na Educação Infantil. A temática emergiu como possibilidade de articular “ciência-arte-vida”, de considerar e valorizar experiências dos/as participantes e de ampliar conhecimentos que pudessem enriquecer seus sentidos e práticas. Para tanto, foram explorados textos dos Cadernos do LEEI (Goulart; Mata, 2016) e do Caderno Criança Alfabetizada (Pernambuco, 2023).

O Encontro foi realizado de modo remoto no dia 13 de agosto de 2024, com cada turma e sua formadora estadual, com carga horária de 1h30, e foi norteado por três objetivos: 1) compreender o conceito de oralidade a partir de situações significativas de uso e reflexão

sobre a língua, em contextos lúdicos e/ou letrados, envolvendo brincadeiras com textos de tradição oral; 2) compreender as brincadeiras orais como parte constitutiva da cultura e do desenvolvimento da criança; 3) compreender princípios que orientam o trabalho pedagógico com textos de tradição oral na Educação Infantil.

As atividades desenvolvidas foram organizadas nos seguintes momentos: 1. acolhimento aos cursistas - apresentação dos objetivos do Encontro com questionamentos mobilizadores sobre o tema; leitura do livro *Você troca?* (Furnari, 2002); abordagem do conceito de “Trocadilhos” (presente no texto lido); 2. exposição teórica sobre as temáticas do Encontro e situações de articulação com a prática pedagógica: exposição dialogada sobre “Brincadeiras com as palavras: o trabalho com textos de tradição oral na Educação Infantil”; apresentação do vídeo *Território do brincar* (brincadeiras de palmas); exposição dialogada sobre os conceitos de brincadeira, oralidade, oralidade lúdica e brincadeiras orais; apresentação de trecho da live do LEEI-Bahia (Oralidade lúdica e culturas infantis); 3. momento de diálogo-trocas, privilegiando a escuta e interação entre os/as participantes, a partir de perguntas norteadoras: “Qual a finalidade do trabalho pedagógico com as brincadeiras orais?” e “Qual o tempo pedagógico destinado para brincar com as palavras nas instituições de Educação Infantil?”; socialização de exemplos de brincadeiras orais e diálogo com uma turma sobre a prática de uma professora ao abordar o texto “Corre, cutia”; 4. apresentação de conceitos específicos envolvidos na temática e implicações para a prática pedagógica: gêneros de tradição oral (acalantos, cantigas, brincadeiras cantadas, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, adivinhas); aspectos a serem considerados no trabalho com textos da tradição oral (dimensão de cultura oral / memória, “de cor-de coração” / valor encantatório e performático da voz / mobilização do repertório / ampliação e memorização); ampliação do repertório literário em tradição oral mediante apresentação de livros do gênero; 5. momento de encerramento: encaminhamentos e avaliação.

Perspectivas de participantes em relação às temáticas e estratégias metodológicas

Com o objetivo de analisar como os/as participantes da Formação avaliam as situações propiciadas-vivenciadas em relação aos conteúdos e às estratégias metodológicas, a presente discussão tomou, como base de dados, as apreciações de participantes sobre o Encontro descrito acima, por considerá-lo um recorte representativo do processo formativo que vem sendo desenvolvido no LEEI-RN.

Como parte da metodologia que vem sendo construída, cada Encontro envolve, ao final, como exercício de avaliação-reflexão sobre as situações propiciadas-vivenciadas, o preenchimento de um formulário com questões objetivas e descritivas. O “Formulário do Encontro Remoto sobre Oralidade Lúdica” foi respondido por 184 formadores/as municipais e regionais (86%), do total de 214 participantes que integram as seis turmas, envolvendo Formadoras Regionais, cada uma coordenada por uma Formadora Estadual.

Em relação à relevância dos temas abordados, 176 cursistas atribuíram o conceito “excelente” e 8 consideraram “bom”. Sobre a pertinência das estratégias metodológicas,

160 consideraram “excelente” e 24 atribuíram o conceito “bom”. Os dados quantitativos revelam que houve adesão positiva por parte dos/as participantes do curso, em relação ao tema e aos modos de abordá-lo no Encontro.

A discussão que vem a seguir considera os registros descritivos nos quais os/as participantes se expressam acerca do que foi propiciado/vivido. A análise prévia do conjunto de formulários das seis turmas possibilitou constatar uma significativa aproximação nas expressões da totalidade de participantes, o que levou à consideração, para a presente discussão, das respostas de apenas uma turma, a Turma 01, selecionada aleatoriamente.

O primeiro questionamento visou captar quais aspectos abordados foram considerados mais significativos. Entre os aspectos destacados estão: a) valorização dos fundamentos teóricos; b) articulação teoria-prática; e c) ampliação e ressignificação dos conhecimentos e experiências prévias sobre a oralidade lúdica.

Em relação à “valorização dos fundamentos teóricos”, os/as participantes destacam sua relevância por compreenderem que assim são considerados como profissionais pensantes que reconhecem os saberes teóricos como um dos pilares para sua formação e atuação. Essa valorização também dá relevo à concepção de formação docente que o CNCA, assim como o LEEI defendem, a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva ancorada na relação teoria-prática. Nos recortes de registros apresentados a seguir tais aspectos são reconhecidos.

Tudo foi muito bom, mas foi muito relevante a discussão e o respaldo teórico a respeito do resgate dos textos da tradição oral na escola e dos seus encantos na construção das relações com o outro, da afetividade, das memórias, da linguagem. O conhecimento desse acervo cultural como direito (professora-formadora da Turma 1).

O Encontro foi muito relevante ao ampliar a compreensão das brincadeiras da tradição oral como parte constitutiva da cultura, da formação do psiquismo da criança, de sua imaginação e desenvolvimento por meio da interação com os pares (professora-formadora da Turma 1).

As professoras-formadoras afirmam a relevância do conhecimento teórico para a ampliação de seus saberes e suas práticas ao enfatizarem os textos orais como um direito a ser assegurado nas instituições de Educação Infantil e sua contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Elas também ressaltam características dessas produções culturais.

De suas respostas, ressalta-se a importância da inserção, nos cursos de formação continuada para professoras de crianças, de textos consistentes e representativos da produção sobre o tema abordado, para serem estudados e discutidos, ampliando seu repertório teórico e possibilitando que esse repertório possa subsidiar reflexões e (re) interpretações de seus próprios conhecimentos e práticas, bem como sua ressignificação.

Essa inserção reafirma princípios metodológicos propostos nos documentos referidos acima – do LEEI e do CNCA – bem como proposições de Tardif (2002) e Freire (2011).

Os autores, ao reconhecerem a multiplicidade de saberes constitutivos do (e necessários ao) exercício da docência, destacam os conhecimentos teóricos – desde que vinculados às práticas reais – como fundamentos da reflexão crítica, base da autonomia docente, o que ganha relevo na formação de professoras que atuam na educação de crianças menores de seis anos, cuja intencionalidade precisa considerar as especificidades das crianças, e que consiste, como afirmam Vieira e Baptista (2023, p. 149), em



um campo de trabalho que se alimenta dos conhecimentos e dos discursos relacionados à criança, à infância, à socialização, à educação e ao desenvolvimento infantil. Conhecimentos que evidenciam a complexidade da formação e do trabalho requeridos na área e que, por isso, colocam em questão o senso comum da naturalização do trabalho docente na educação infantil.

Outra dimensão ressaltada nas respostas das professoras-formadoras quanto à metodologia do Encontro remoto foi a “articulação teoria-prática”. Ao longo do Encontro, antes ou após cada atividade relacionada à prática, buscou-se fazer articulação com teorizações relativas à temática, mediante citações dos textos selecionados, visando contribuir para a ampliação da compreensão dos próprios fazeres.

Apartir do questionamento “Quais os tipos de atividades com textos de tradição oral que são realizados nas instituições de Educação Infantil?”, as professoras-formadoras puderam resgatar práticas com textos de tradição oral já vivenciadas em seus contextos de atuação. A pergunta, feita após exposição sobre conceitos pertinentes à temática (brincadeira, oralidade, oralidade lúdica, brincadeiras orais), possibilitou um maior envolvimento e mais clareza dos aspectos abordados, e permitiu identificar algumas estratégias utilizadas pelas professoras, conforme relatado nos exemplos abaixo:

Recuperar as brincadeiras com as palavras, entendendo que fazem parte da cultura das infâncias, assim como compreender a relevância do trabalho fundamentado na teoria, nos traz mais segurança de unir a teoria e a prática. Reflexões valiosas que fortalecem e ampliam o conhecimento sobre o trabalho a ser desenvolvido com as crianças da Educação Infantil, sem receio de estar fazendo errado (professora-formadora da Turma 1).

Foi muito pertinente rememorar brincadeiras da tradição oral, retomando a importância da oralidade lúdica na prática cotidiana da Educação Infantil. De igual modo, foi rico reaprender acerca dos gêneros da linguagem oral e possibilidades de trabalho significativo e prazeroso junto às crianças pequenas (professora-formadora da Turma 1).

Junto ao reconhecimento da articulação entre teoria e prática no Encontro formativo, nos trechos acima é perceptível a valorização de algumas premissas afirmadas como estruturantes na Educação Infantil, como a da ludicidade e a da possibilidade/necessidade de realizar atividades pedagógicas significativas para as crianças, como proposto por Araújo (2016, p. 2333), quando afirma que “os textos da tradição oral se apresentam como uma herança riquíssima da cultura popular para a exploração lúdica da linguagem”. Ao mesmo tempo, as respostas acima reconhecem o valor dos fundamentos teóricos relacionados a exemplos práticos como possibilidade de validar ações que possam ser desenvolvidas,

“sem receio de estar fazendo errado”.

Essa validação está enfatizada por Freire (2011), ao afirmar que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, o que, por sua vez, exige conhecimento articulado a essa prática. Nas palavras de Freire,



[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2011, p. 18).

Desse modo, a formação docente que se quer de qualidade precisa considerar, em sua organização, o acesso a (e a apropriação de) conhecimentos teóricos que possam ampliar a compreensão acerca da própria prática como fazer concreto.

A dimensão “ampliação e ressignificação dos conhecimentos e experiências prévias sobre a oralidade lúdica”, temática focalizada de modo específico no Encontro remoto, foi apreciada pela maioria dos/as participantes como relevante, o que já se enuncia nos depoimentos anteriormente destacados e que é reiterado no trecho apresentado a seguir:

Achei ótimo terem trazido o trabalho com a oralidade a partir de brincadeiras do repertório cultural. Realmente, quando vemos um trabalho com essa temática, ela se resume a projetos, mas a ideia de ser tema cíclico vai contribuir muito com as práticas das docentes (professora-formadora da Turma 1).

O registro ressalta a valorização do resgate das brincadeiras como componente do repertório cultural que fez parte da infância dos/as participantes, contribuindo para o reconhecimento da presença dos textos orais nas brincadeiras, em diferentes gerações. A apreciação ressalta as estratégias formativas do Encontro como oportunidade de ressignificação de práticas pedagógicas, ampliando o conhecimento de outros modos de organizar as situações junto às crianças, para além do já conhecido e já feito. Nos relatos a seguir, as formadoras reconhecem as brincadeiras orais como produções culturais importantes que compõem a formação cultural de diferentes gerações e de infâncias, destacando, a partir delas, possibilidades de aprendizagens, na escola e fora dela.

Dentre os aspectos abordados, o que mais me chamou a atenção foi quão significativas são as brincadeiras orais que fizeram e fazem parte da infância e como estas vêm se perpetuando ao longo dos anos, séculos e períodos da história. As tradições orais nos permitem socializar, explorar e ampliar a nossa oralidade, bem como nossas relações culturais (professora-formadora da Turma 1).

Foi muito pertinente rememorar brincadeiras da tradição oral, retomando a importância da oralidade lúdica na prática cotidiana da Educação Infantil. De igual modo, foi rico reaprender acerca dos gêneros da linguagem oral e possibilidades de trabalho significativo e prazeroso junto às crianças pequenas (professora-formadora da Turma 1).

Esses relatos ressaltam a relação “ciência-arte-vida” ou a relação dos “conhecimentos teórico-científicos com diferentes manifestações artístico-culturais e com seu cotidiano na Educação Infantil” (Brasil, 2016, p. 35), apresentada como um dos princípios metodológicos do LEEI.

Além da temática abordada, o formulário contempla a metodologia desenvolvida, as situações propostas/vivenciadas com o objetivo de aproximar os/as participantes dos conteúdos, considerando a relação teoria-prática. Assim, a questão pertinente a essa dimensão tem foco nas atividades/estratégias formativas realizadas no Encontro, visando à indicação da mais significativa. As apreciações também foram, em sua maioria, muito positivas. Entre as estratégias metodológicas mais citadas como relevantes, tivemos: a) vídeo Território do brincar; b) live Oralidade lúdica: a tradição oral e a escrita na infância (LEEI-Bahia); c) leitura do livro Você troca?; e d) leitura e discussão do relato presente no texto do Caderno Criança Alfabetizada (Pernambuco, 2023) e em outros suportes teóricos.

A resposta abaixo é bastante representativa dessa segunda categoria, revelando, em sentido amplo, a pertinência, a qualidade e a articulação entre as estratégias selecionadas.

Não consigo destacar somente uma atividade. Os diálogos entre formadora e cursistas retomando vivências com a nossa tradição oral comuns da nossa infância, aliados à discussão com base nas falas da professora Liane Araújo e ao conteúdo do vídeo Território do brincar compuseram um conjunto formativo muito rico para mim. Nesse conjunto formativo, cada discussão reafirmou em mim e para mim o desejo e a necessidade de tornar a oralidade lúdica uma atividade cada vez mais permanente e sistemática na Educação Infantil na qual atuo, seja como formadora de professoras ou como agente direta dessa Educação (professora-formadora da Turma 1).

Essa resposta possibilita aproximar as estratégias desenvolvidas das premissas e dos princípios defendidos, tanto no CNCA quanto no LEEI, com ênfase na perspectiva crítico-reflexiva de formação continuada, que valoriza as/os professoras/es participantes dos processos formativos como sujeitos pensantes e propositivos.

De modo mais específico, algumas professoras-formadoras selecionaram certas estratégias, como o vídeo Território do brincar, com o episódio de brincar com palmas. O referido material é uma produção do Instituto Alana e da Maria Farinha Filmes e resgata as brincadeiras com palmas nas diferentes regiões do país. Um aspecto destacado nas respostas foi o resgate das memórias afetivas de suas infâncias, como observamos nos seguintes relatos:

O vídeo das crianças brincando com muitas das brincadeiras que eu também brincava enquanto criança, como, por exemplo, adoleta (professora-formadora da Turma 1).

As brincadeiras orais, jogos com mãos, vivências do vídeo Território do brincar me trouxeram um resgate afetivo dos meus tempos de criança (professora-formadora da Turma 1).

Os vídeos do Território do brincar, porque me levaram de volta a um lugar que quero que as minhas crianças estejam. Que sintam as emoções que senti, e se gostarem de estar lá, que possam chamar outros pra fazer companhia (professora-formadora da Turma 1).

O vídeo foi abordado por diversas participantes como um disparador de suas memórias sobre suas próprias infâncias. Relembaram contextos, situações e sentimentos vividos e puderam pensar sobre o papel docente na promoção da oralidade lúdica das crianças. Vejamos alguns depoimentos:

O Encontro foi muito significativo. Rememorar as brincadeiras com oralidade e envolvendo o corpo foi muito prazeroso (professora-formadora da Turma 1).

Relembrar as canções, rimas e brincadeiras de quando éramos crianças (professora-formadora da Turma 1).

A atividade em que fizemos os resgates das brincadeiras com as palavras nos fazer lembrar da criança que um dia fomos, nos faz refletir na prática que queremos que as nossas crianças vivam, experimentem (professora-formadora da Turma 1).

As professoras-formadoras apontam, assim, que a estratégia metodológica adotada mobilizou, além de conceitos, memórias e sentimentos que integram a elaboração de sentidos vinculados às suas vidas, ampliando a compreensão do tema. Guedes-Pinto; Gomes; Silva afirmam que



as memórias são singulares e também coletivas, sociais, na medida em que explicitam, afirmando ou até negando, a história, o modo de viver, as regras e os valores de determinadas comunidades em uma determinada época histórica (Guedes-Pinto; Gomes; Silva, 2008, p. 34).

Ao ativar memórias e emoções, as atividades formativas permitiram o envolvimento dos/as participantes como profissionais e como pessoas com suas histórias de vida, que também constituem sua trajetória de formação, como afirma Nóvoa (1992). Ao integrar essas vivências à exploração de conceitos próprios do tema, as estratégias adotadas se aproximaram do que afirmou Freire (2011, p. 20):



Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade [...] e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Outra estratégia utilizada foi a apresentação de um trecho da live Oralidade Lúdica: a tradição oral e a escrita na infância. A live faz parte das ações formativas do LEEI no estado da Bahia e contou com a participação da professora Dra. Liane Castro Araújo, da Universidade Federal da Bahia e integrante do LEEI-BA. Essa escolha visou oportunizar um diálogo com o tema a partir de outros referenciais teóricos, além de despertar o interesse

por assistir a todo o vídeo, como se evidencia nas respostas abaixo:

Assistir o trecho da live da Bahia pelas colocações expostas e a vontade de assistir a live toda (professora-formadora da Turma 1).

A live da Bahia. Profa Liane, de um domínio gigante sobre a oralidade na Educação Infantil. Logo após, o diálogo. Muito bom (professora-formadora da Turma 1).

A leitura do livro *Você troca?* (Furnari, 2002) foi outra das atividades destacadas pelos/as participantes do Encontro. O livro é destinado ao público infantil e traz uma série de trocadilhos oportunizando brincadeiras com as palavras, através dos recursos de humor, sonoridade e ambiguidades. Segundo uma participante,

a leitura literária, onde vários aspectos podem ser explorados e ao mesmo tempo que encanta estimula o imaginário infantil. Trouxe em seu bojo figuras engraçadas, ludicidade, troca de palavras, rimas entre outros (professora-formadora da Turma 1).

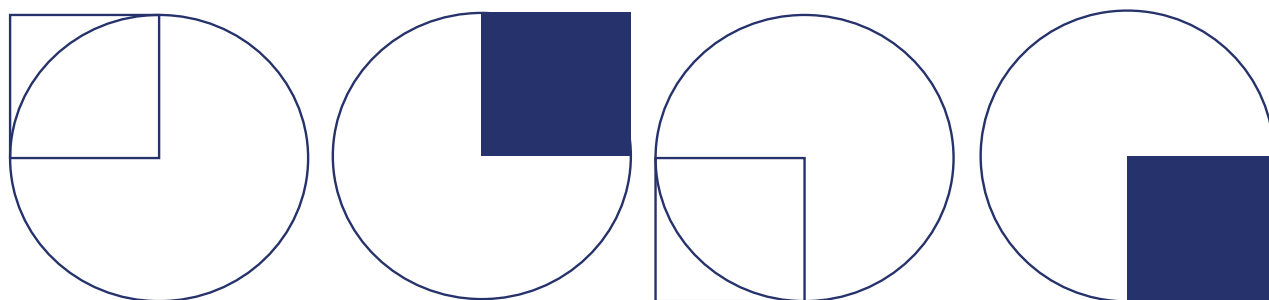
A leitura literária é, no âmbito do LEEI-RN, uma atividade “permanente” em todos os Encontros, como oportunidade de vivência estética, objetivando a “ampliação da formação cultural” dos/as participantes (Brasil, 2016, p. 35). As leituras são realizadas objetivando a fruição, o diálogo com os textos, a produção de sentidos, e não são meros pretextos para abordagem de conteúdos.

Por fim, a “leitura e discussão sobre dados da prática de uma docente da Educação Infantil” foi uma estratégia desenvolvida a partir do texto *Jogos e brincadeiras com palavras: há lugar para atividades de consciência fonológica na Educação Infantil?* (Albuquerque; Brandão, 2023), do Caderno *Criança Alfabetizada* (Pernambuco, 2023). A prática apresentada no texto aborda a brincadeira *Corre, cutia...* A leitura também possibilitou reflexões sobre os modos de exploração das brincadeiras orais na Educação Infantil e o resgate de memórias: “O *Corre, cutia* também me trouxe ótimas recordações” (professora-formadora da Turma 1), consistindo em mais uma situação de articulação teoria-prática, conhecimento-memória-afeto pertinentes ao tema e à formação docente.

Considerações finais

A análise dos registros avaliativos das professoras-formadoras acerca do trabalho desenvolvido no Encontro sobre a oralidade lúdica, como integrante de sua formação no LEEI-RN, dá indícios de que a temática e a metodologia desenvolvidas foram consideradas relevantes à sua compreensão acerca da importância da oralidade lúdica como parte do repertório cultural, linguístico e lúdico das crianças e, portanto, constitutiva de currículos e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, destacaram as estratégias que mobilizaram suas memórias, emoções e sentidos pertinentes às brincadeiras orais em suas vivências pessoais e práticas formativas, o que contribuiu para o envolvimento com o tema e para sua ressignificação.

As apreciações refletem o potencial transformador das metodologias que aliam teoria e prática, e apontam a necessidade de os processos formativos envolverem situações que ensejem experiências significativas e culturalmente contextualizadas, ao mesmo tempo em que reafirmam o compromisso com práticas pedagógicas que respeitem e potencializem as múltiplas linguagens da criança, como parte da formação de educadores/as sensíveis, reflexivos/as e culturalmente engajados/as. Essa trajetória evidencia que o resgate e a valorização da oralidade lúdica podem transformar não apenas as práticas pedagógicas, mas também os modos como professoras e crianças se conectam com a cultura e com o outro no espaço educativo.



Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Jogos e brincadeiras com palavras: há lugar para atividades de consciência fonológica na Educação Infantil? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Educação Infantil: pré-escola: Caderno do Professor / PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes – Recife: A Secretaria, 2023, p. 113 (Programa Criança Alfabetizada).
- ARAÚJO, L. C. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, p. 2325–2343, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9196>. Acesso em: 5 ago. 2024.
- ARAÚJO, L. C. Quem os desmafacafizar bom desmafacafizador será: textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: Edufba, 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/Licaraujo/textos-da-tradio-oral-na-alfabetizao>. Acesso em: 9 dez. 2016.
- ARAÚJO, L. C. Oralidade lúdica: a tradição oral e a escrita na infância. YouTube, 28 mai. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4Ao04jyQnrA&t=4968s>.
- BRASIL. Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.
- BRASIL a. Ministério da Educação. Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em 08 jul. 2025.
- BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Cadernos LEEI (Caderno de Apresentação, Vol1, 2, 3, 4, 5,6, 7 e 8). Brasília: MEC/ SEB, 2016.
- FONTANA, Roseli A. Cação. Como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FURNARI, Eva. Você troca? São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- GARCIA, Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina da. Memórias de leitura e formação de professores. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2008.
- GOULART, Cecília; MATA, Adriana S. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: MEC/SEB. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016, p. 43-78. (Caderno 3, Unidade 2).
- LOPES, Denise Maria de Carvalho. Brincos: linguagem, brincadeira e educação de crianças. In: JALLES, Antonia Fernanda; ARAÚJO, Keyla B. Arte e cultura na infância. Natal: EDUFRN, 2011, p. 71-87.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Educação Infantil: pré-escola: caderno do professor / Secretaria de Educação e Esportes; organizadores: Ana Carolina Perrusi Brandão, Ester Calland de Sousa Rosa. – Recife: A Secretaria, 2023. 195p.
- SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2023.
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



Sergipe

Formação docente e leitura literária: na travessia pelas ilhas de aprendizagem do LEEI, em Sergipe

Ana Maria Lourenço de Azevedo
José Adelmo Menezes de Oliveira
Roselusia Teresa de Moraes Oliveira
Simone Damm Zogaib

Palavras iniciais nas trilhas da viagem formativa

Hoje o dia amanheceu novidadeiro. As notícias da viagem chegaram como rede de algodão de tramas coloridas, feitas para descansar a ansiedade da espera pela chegada da viagem com a vontade de quem já imagina novas tecelagens para embalar a vida em andamento. Esperamos tanto! Inquietos, ansiosos, e esperançosos aguardamos o momento da partida. Somos os últimos a ocupar o cais (Sonia Azevedo, formadora estadual do LEEI/SE).

A epígrafe acima retrata uma viagem muito esperada: a adesão de Sergipe ao LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) e a realização do I Seminário Presencial com professores/as formadores/as de 75 municípios sergipanos. O contexto da formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil/LEEI-SE, vinculado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, diferencia-se de outros estados essencialmente por uma questão de temporalidade¹. Nesse sentido, as práticas presenciais planejadas coletivamente pela equipe gestora junto às quatro formadoras estaduais se traduzem por um tempo singular, que o distingue em relação a outros estados; um histórico tempo de espera, mas, acima de tudo, um tempo de esperar, que fertilizou o viço dos nossos desejos educacionais por uma escola pública qualificada para ensinar a ler, escrever e sonhar.

Em janeiro de 2025, período do Seminário Presencial, os dias amanheceram iluminados, inspirando vida e novos começos. A coordenação e os/as formadores/as estaduais, guiados/as pela euforia da viagem pedagógica, viviam a expectativa de sua concretização. Galeano expressa lindamente essa sensação no poema O direito de sonhar: “O direito de sonhar não consta entre os trinta direitos humanos que as Nações Unidas proclamaram em 1948, mas se não fosse por ele, e pelas águas que dá de beber, os demais direitos morreriam de sede”. Assim, o sonho do LEEI, de uma formação continuada de professoras e professores que atuam nos espaços educativos com crianças pequenas, nos impulsionou a planejar a viagem formativa como uma ação possível, comprometida com as aspirações dos educadores sergipanos.

¹ O estado de Sergipe fez a adesão ao curso LEEI após o início dos outros estados do Nordeste.

Este trabalho visa apresentar uma narrativa das atividades vivenciadas no decorrer do I Seminário Presencial do LEEI, com o tema “A importância da leitura literária na formação docente” e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas com as crianças na Educação Infantil. Um dos objetivos da formação docente é, certamente, contribuir para formar leitores e escritores, bem como desenvolver a imaginação, a criatividade e a oralidade, de forma lúdica, mas provocativa. Também suscitar reflexões sobre o saber e o fazer docentes. A literatura infantil foi eleita como um dos eixos de formação docente por abrir amplas possibilidades para um pensar mais aberto e promotor de configurações formativas a partir das narrativas literárias que, no LEEI, junto com os eixos da expressão, das interações e da brincadeira, possibilitam “atravessamentos” entre crianças, infâncias, docência e leitura literária na proposta formativa. Por meio da literatura, pode-se fazer uma viagem; descobrir outros lugares, outros tempos, outros modos de agir e ser no mundo, outra ética, outra ótica (Abramovich, 2009, p.17) .

Assim, este capítulo reflete sobre o papel da literatura e enfatiza a leitura literária como estratégia formativa, coerente com os pressupostos e princípios do LEEI, que propõe uma formação com foco na oralidade, leitura e escrita, e apoia teórica e metodologicamente professores/as para o desenvolvimento de práticas educativas capazes de ampliar as experiências das crianças em suas múltiplas dimensões.

Estudos como os de Abramovich (2009), Baptista et al. (2016), Brandão e Rosa (2020), Zilberman (2023; 2025), entre outros, têm indicado que, na infância, as experiências das crianças com narrativas literárias, em vários contextos, são instâncias de lapidação do pensamento cognitivo, crítico, fomentador da socialização, da capacidade de escuta, da formação das subjetividades, a partir das possibilidades de atribuição de sentidos acerca das experiências que vivenciam nesse processo de ouvir e (re)contar histórias. Zilberman (2025, p. 9) afirma que “livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar.”

Priorizar, no escopo deste trabalho, a literatura infantil implica a compreensão de que as práticas sociais das quais as crianças participam, interagindo com o mundo, com seus pares, assimilando e produzindo cultura em seus contextos vivenciais, são fundamentais para o processo de aprendizagem qualitativa. A opção pela literatura na formação docente, pressupondo, neste estudo, o recorte temático da leitura literária, se contrapõe a um currículo de prescrição para as crianças, distanciado dos eixos das interações, expressão e brincadeira, que recomendam a ampliação de uma proposta de Educação Infantil como um conjunto de práticas sociais e de plurais linguagens a serem experimentadas pela criança em seu protagonismo e autonomia.

Abramovich (2009, p.16) ressalta que ser leitor é abrir caminhos infinitos de descoberta e de compreensão do mundo. Entendemos que, no contexto da formação docente de professores/as de Educação Infantil, é fundamental que os/as docentes “vivenciem a prática da leitura literária e, ao mesmo tempo, ampliem as possibilidades de acesso ao universo literário” (Baptista et al., 2016, p. 92), pois, para que as crianças se constituam como sujeitos leitores, é necessário que seus/suas professores/as também o sejam. Concordamos com as autoras acima citadas ao afirmarem que, “dentre todas as formas de leitura a serem postas em prática entre docentes e crianças nas instituições educacionais, a leitura literária tem um espaço irrefutável, pois é nessa forma de leitura que o sujeito leitor tem seu lugar mais destacado” (Baptista et al., 2016, p. 92). Os autores defendem, ainda, que



a leitura literária, que é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria. Nessa leitura, destaca-se o lugar do sujeito leitor que, após compreender ativamente, é capaz de expressar essa sua compreensão particular, o que permite que também possamos definir a leitura literária como uma forma de socialização importante (Baptista et al., 2016, p. 92).

Andrade (2016) indica três eixos em triangulação para pensarmos a leitura literária: linguagem, texto e leitor. O primeiro toma como elemento mais importante da leitura a própria linguagem, ou seja, palavras, frases, estrutura sintática, em uma perspectiva de leitor codificador. O segundo eixo, por sua vez, enfatiza o texto, sua estrutura e composição, e o movimento de leitura está relacionado à compreensão (para além da codificação) dos sentidos que estão no próprio texto. Para Andrade (2016, p. 91), é no terceiro eixo, o “do sujeito leitor, que a leitura literária se define. A leitura literária exige interpretação (mais que decodificação e compreensão), [...] que se extrapolem os limites do literal e também do composicional, do texto.” A autora advoga que



por exigir interpretação e posicionamento do sujeito leitor, a leitura literária oferece mais possibilidades significativas de análise. Pode ser explorada na escola desde a mais tenra idade e não deveria ser deixada de lado em prol de formas de leitura mais literais (Andrade, 2016, p. 92).

Diante dessas considerações, este texto funda-se na compreensão de que a leitura literária, como estratégia formativa para professores/as da Educação Infantil, constitui-se uma forma de ampliar as ações educativas com as crianças, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de habilidades e competências condizentes com as provocações emanadas dessa “leitura estética da palavra”. Ouvir e acompanhar as narrativas literárias pressupõe um primeiro nível de leitura, em que o ouvinte, conhecendo o enredo da história, passa a imaginar as cenas, as personagens e os detalhes específicos de cada um (Silveira, 2012, p.169).

Com ênfase na ludicidade e fundamentados nos princípios de uma pedagogia reflexiva, os envolvidos no processo (coordenação estadual e professores/as formadores/as estaduais) elaboraram a proposta de formação de professores/as de Educação Infantil e, entre os temas abordados, a realização de leituras literárias emergiu de um planejamento sistemático constituído como resultado de um processo dialógico identificado como Diário de Bordo, registro de um criterioso plano de trabalho, da travessia da formação para a realização do I Seminário Presencial do LEEI, em Sergipe.

A formação docente foi pensada como uma expressiva viagem com paradas estratégicas em quatro ilhas de aprendizagem (metáfora utilizada para cada turma de professores/as formadores no referido Seminário), onde foram abordadas diferentes oficinas temáticas que conduziam os/as professores/as a diferentes territórios. Sobre esses territórios, assim os descreveu uma das formadoras estaduais:



o território da leitura e da escrita; o território do educar e cuidar; o território da alfabetização e do letramento literário; o da identidade do professor; o da cultura que desenha a face das nossas crianças; e, por fim, o território das escolas como portas que se abrem para que possamos conhecer e transformar o mundo (Sonia Azevedo, formadora estadual do LEEI-SE)

Para a travessia desses diferentes territórios, o planejamento do processo formativo materializado em um Diário de Bordo foi pensado para dinamizar e integrar os temas discutidos nas quatro turmas de formadores/as municipais, que viajaram pelas Ilhas de Aprendizagem, possibilitando o contato de todos com os temas abordados pelas quatro formadoras estaduais. Ou seja, esses/as formadores/as dialogaram e vivenciaram as práticas educativas nas oficinas pedagógicas, que oportunizaram, assim, o compartilhamento de variados conhecimentos, práticas e saberes docentes. Cada momento previsto do Diário de Bordo contemplava um rodízio das formadoras municipais para conhecer e “atracar” nas quatro Ilhas de Aprendizagem.

Reiteramos que o sistemático planejamento que gerou o referido Diário foi constituído coletivamente após escolha de referenciais compatíveis com os objetivos do LEEI, pressupondo que saberes e práticas são específicos da Educação Infantil e, desses, alguns foram filtrados para o primeiro momento presencial de formação. A experiência foi construída na articulação, interação, como construção coletiva em que os plurais saberes docentes eram desenhados a múltiplas mãos, desenvolvidos com perspectiva e ênfase na ludicidade e no diálogo entre os envolvidos no processo.

O Diário de Bordo, portanto, tornou-se um companheiro de viagem, na travessia pelas Ilhas de Aprendizagem, constituído de diferentes textos, atividades e reflexões que abarcavam as temáticas discutidas no I Seminário Presencial do LEEI/SE e alinhadas à problematização da especificidade da docência na Educação Infantil. Nesse contexto, a identidade docente foi um dos temas abordados nas Ilhas de Aprendizagem, bem como gêneros textuais, culturas populares, oralidade, leitura e escrita na infância, mas ressaltamos que, neste capítulo, a leitura literária foi a temática escolhida, especialmente, para socialização da experiência formativa.

Destacamos que o processo formativo de professores/as, desde o planejamento inicial até a sua concretização no Seminário Presencial, fundamentou-se nas concepções de “criança - infância - literatura - Educação Infantil”, tomando: a criança como sujeito histórico-social de direitos, construtora de sua sociabilidade e identidade; infância como infâncias em suas plurais existências e linguagens; literatura como a arte da palavra que humaniza; e, finalmente, Educação Infantil, na perspectiva que temos acolhido no LEEI e em nossos grupos de pesquisa na Universidade Federal de Sergipe (UFS), como um direito das crianças que possibilita espaço para que possam conviver, aprender e se desenvolver plenamente (Sarmiento, 2007; Vasconcellos, 2008). A formação docente, portanto, atendeu aos seguintes princípios que enfatizamos neste texto:

- a formação do educador do LEEI deve considerar que a Educação Infantil implica práticas significativas de aprendizagens promotora de resultados também significativos na vida das crianças, o que irá exigir da/do professora/or um perfil que contemple uma postura dinâmica e o reconhecimento da importância de uma

escuta sensível, de criteriosa observação atenta aos interesses e necessidades das crianças;

- a viabilização de uma educação da infância que atente para a relação educação-infância como processo de produção de cultura, permitindo à criança desenvolver, nas interações que estabelece, sua autonomia como um sujeito histórico e social dotado de singularidades, que constrói sentidos e produz cultura, como indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010);
- a formação docente continuada é, sem dúvida, um processo educacional no qual o/a professor/a se constitui sujeito de sua prática, como também as crianças são sujeitos de seu conhecimento. Compartilhamos com Freire (1996, p. 96) que o que importa é que os/as professores/as e os/as alunos/as se assumam epistemologicamente curiosos/as. Nesse sentido, educar é uma ação dialógica, coletiva, solidária, com um caráter reflexivo e transformador.

Desse modo, estruturamos este texto a partir do seguinte desenho metodológico: Palavras iniciais nas trilhas da viagem formativa, como uma apresentação contextualizadora do percurso do I Seminário Presencial de formação, destacando a intrínseca relação que foi se constituindo entre literatura infantil e formação docente, a partir das reflexões dos envolvidos no processo. Na segunda seção, indicamos o percurso do planejamento das atividades práticas de leitura literária como estratégia formativa, que foi denominado Planejando a travessia: caravelas e Diário de Bordo, por entendermos que a formação seria uma bela viagem de construção de saberes e práticas docentes. Na terceira seção, organizamos, permeadas pelo diálogo teórico e reflexivo, as Travessias literárias: trechos do Diário de Bordo em uma trilha formativa. Por fim, as palavras de despedida deste estudo, escritas sob o título É preciso recomeçar a viagem: considerações finais.

Planejando a travessia: caravelas e Diário de Bordo



A viagem foi marcada! Vivemos a pulsação do calendário próprio dos dias que perfilam a fronteira da véspera. A ansiedade se estende numa antecedência temporal que nos deixa atentos para arrumar as nossas malas, conferir o voucher da viagem e as orientações, o material recomendado e as anotações que fomos fabricando durante esse percurso antecedente, porque “as coisas também querem partir com a gente, como ensina Quintana no poema A Viagem, e se constitui como espaço de troca de informações e sobretudo de registros e memória da nossa jornada. Proponho então que devemos levar algumas coisas muito nossas, coisas que possamos olhar e de pronto nos reconhecer. Sei que isso nos ajudará a ocupar o novo espaço coletivo, sem desaparecer no meio das referências mais universais (Boletim Caravelas do LEEI/SE, 2025).

O trecho acima foi retirado do Boletim Caravelas do LEEI/SE, escrito para os/as formadores/as municipais, preparando-os para ingressar na “viagem formativa” que se aproximava – o I Seminário Presencial do LEEI/SE. Inicialmente, nos Encontros entre a

coordenação estadual e as formadoras estaduais, discutimos um tema para a formação docente: “Docência na Educação Infantil: crianças, infâncias e culturas”, para orientar as ações relativas ao processo de formação no referido Seminário, tema com amplitude, mas que dialogava com os eixos da formação docente – expressão, literatura, interações e escrita.

Constatamos que algumas das questões que discutimos se repetirão ad eternum durante a travessia formativa, a exemplo de: Quem somos nós, professores e professoras? Será que já nascemos feitos? Que experiências, saberes e memórias alimentam esse rio da educação que navegamos? Existia apenas uma certeza: temos fome de leitura! Temos sede de aprender a escrever! E sabemos que são tantos os rios pelos quais navegaremos ainda, e tão fundas as águas doces que nos esperam para encher nossas moringas, que não há como aprender antes de atracar em cada porto, em cada ilha, em cada estação.

A partir de tais questionamentos, o Diário de Bordo foi planejado, considerando os seguintes aspectos pedagógicos:

- organização do ambiente como espaço materializado do projeto educacional e cultural, vislumbrando a necessidade de cuidar da organização do espaço educativo com ambientação coerente com os pressupostos e concepções do LEEI. O ambiente traduz uma linguagem silenciosa, mas com muita potência. Cada Ilha de Aprendizagem foi projetada para se constituir um cenário educativo com materiais da cultura trazidos pelas formadoras municipais, de seus contextos identitários específicos;
- distribuição do uso dos tempos educativos e de produção de materiais pedagógicos para as atividades práticas durante o Seminário Presencial, de forma que cada formador/a municipal tivesse a oportunidade de viajar pelas quatro Ilhas de Aprendizagem, experimentando e produzindo saberes. Essa é uma referência a como o tempo das crianças e dos/as professores/as precisa ser pensado e construído com intencionalidade educativa, de acordo com os princípios e objetivos que se quer alcançar;
- compreensão de que as quatro Ilhas de Aprendizagem constituem espaços de formação que se inter-relacionam e se integram, buscando retratar os microambientes temáticos para a produção de materiais pedagógicos a partir de uma dialogada seleção de temas e propostas de atividades que possam estruturar a jornada cotidiana das crianças;
- entendimento de que o fazer pedagógico por meio das oficinas deveria estar ancorado em fundamentos teóricos que auxiliam a organização do trabalho pedagógico na sala de aula. Zabala (1998, p. 16), afirma que “necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva”.

A partir da definição desses aspectos, as escolhas das temáticas para as Ilhas de Aprendizagem de cada uma das formadoras estaduais foram se constituindo e emergiu a ideia de elaborar um Diário de Bordo, com textos, atividades relacionadas aos temas a serem discutidos, questionamentos e reflexões a serem mobilizados no decorrer do processo formativo. Nesse suporte textual, os/as formadores/as municipais poderiam registrar suas ideias e aprendizagens, trazer suas experiências docentes e refletir sobre seus próprios saberes.

Desse modo, a composição do nosso Diário de Bordo destaca um revisitar das práticas educativas, com ênfase no cuidado com o ritmo, o tempo, as pequenas pausas, as delicadezas e o acolhimento. Tais detalhes observados provocam a revisão de formas de pensar a partir de uma experiência significativa e transformadora e, assim, que possam reverberar práticas na Educação Infantil capazes de extrapolar os “limites do literal e também do composicional, do texto” (Andrade, 2016, p. 91).

Figura 1 - Diário de Bordo para o I Seminário Presencial do LEEI/SE



Fonte: Arquivo da Coordenação Estadual – LEEI/SE, 2025

Na Figura 1, apresentamos uma ilustração do Diário, materializado em uma coletânea impressa com 20 páginas, que contribuiu para nortear o processo formativo nas quatro Ilhas de Aprendizagem, em oficinas organizadas pelas formadoras estaduais. Na terceira imagem do Diário, encontram-se as temáticas trabalhadas nas quatro Ilhas e que se relacionavam aos objetivos de formação no I Seminário Presencial do LEEI/SE. Reafirmamos que trabalhar como professoras/es na Educação Infantil exige práticas significativas que promovam uma aprendizagem efetiva, que possam impactar de modo positivo a vida das crianças. Nessa perspectiva, o ato de educá-las precisa se materializar em uma prática educativa intencional, que acolha os interesses e necessidades de cada criança, observando que a relação educação/infância precisa ser um processo cultural, pautado nas relações de respeito mútuo, solidariedade, igualdade e autonomia.

Travessias literárias pelas *Ilhas de Aprendizagem*



A leitura literária exige interpretação (mais do que decodificação e compreensão), ou seja, exige que se avance na apreensão do texto para além de uma proposta de compreensão: que se extrapolem os limites do literal e também do composicional, do texto. Nesse nível, não se pode permitir estar preso aos níveis internos do texto, mas são mobilizados necessariamente o conhecimento de mundo do leitor e, sobretudo, o alçamento do leitor à dimensão da produção de novos sentidos (Andrade, 2016, p. 92).

Nossa travessia, nesta seção, é um convite para aportar em uma das Ilhas de Aprendizagem, que teve como foco a prática pedagógica e a mediação docente, com ênfase nas primeiras aprendizagens sobre o Sistema de Escrita Alfabética, na formação de leitores e produtores de texto. Nessa “ilha”, vamos revisitar uma das experiências com a leitura literária.

Figura 2 - Acolhida das formadoras municipais com a leitura de um poema



Fonte: Arquivo da Coordenação Estadual – LEEI/SE, 2025.

Eu contemplo o mundo
onde o sol reluz,
onde estrelas brilham,
onde as pedras dormem,
onde as plantas vivem
e vivendo crescem,
onde os bichos sentem
e sentindo vivem.
Onde já o homem,
tendo em si a alma,
abrigou o espírito.
Eu contemplo a alma
que reside em mim.
O divino espírito
age dentro dela,
assim como atua
sobre a luz do sol.
Ele paira fora
na amplidão do espaço
e nas profundezas
da alma também.
A ti eu suplico,
ó divino espírito:
que bênçãos e forças
para eu aprender,
para eu trabalhar,
cresçam dentro em mim.

VERSO DA MANHÃ – 5º ao 12º ano (Steiner, 2008)

Ao adentrar a sala, as professoras que desejaram sentar para ouvir uma história, um conto, encontraram um espaço aconchegante: as luzes apagadas, com apenas uma pequena chama de luz iluminando um canto do espaço com um abajur; as cadeiras organizadas em uma disposição que acolhia; e, no centro da sala, um grande tecido encontrava-se estendido no chão. Uma vela com aroma de alecrim foi acesa no centro da sala, e, aos poucos, uma atmosfera de silêncio e atenção foi gradativamente ampliando-se entre as professoras. O ritual que antecedeu a leitura incentivou o interesse e o envolvimento com uma prática que estimula a criação de um espaço de reflexão, conexão e intimidade com a narrativa para além dos objetos e da realidade concreta.

Acompanhada do instrumento musical kântele, a formadora estadual conduziu o segundo momento da oficina a partir das orientações de como escutar a leitura literária. O incentivo foi, portanto, de preparar-se para acolher o misterioso, sem o uso do celular ou qualquer distração, e despertar o imaginário que pode envolver aquele que lê e ouve uma história. Os símbolos dispostos na sala convidavam exatamente para essa entrega, escuta e presença durante o ato da leitura do seguinte conto dos irmãos Grimm:

Mingau doce

Era uma vez uma menina pobre e piedosa que morava com sua mãe, e as duas já não tinham mais nada para comer. Então a menina foi à floresta. Estando lá, veio ao seu encontro uma velha que sabia de sua miséria.

A velha lhe deu uma panelinha à qual ela devia dizer: “Panelinha, cozinha!”. E ela então fazia um gostoso mingau doce de milho miúdo. E, quando se dizia “Panelinha, para!”, ela parava de cozinhar.

A menina levou a panela para casa, deu à sua mãe, e agora elas estavam livres da pobreza e da fome e comiam mingau doce sempre que quisessem. Uma vez, a menina saiu, e a mãe disse: “Panelinha, cozinha!”. Ela cozinhou, e a mãe comeu até se fartar. Nisso, ela quis que a panelinha parasse de cozinhar, mas não sabia que palavras dizer. Então, a panelinha continuou cozinhando, e o mingau derramou-se da beirada da panela para fora e encheu a cozinha, e a casa toda, e mais a casa vizinha e mais a rua, como se quisesse que o mundo inteiro comesse até se fartar. E foi uma complicação, e ninguém sabia o que fazer para ajudar.

Por fim, quando só faltava uma casa para encher de mingau, a menina chegou de volta, e foi só ela dizer “Panelinha, para!” que a panelinha parou de cozinhar; mas quem quisesse ir à cidade, precisava abrir caminho comendo.

(Conto dos irmãos Grimm, traduzido por Ruth Salles)

A leitura, após essa vivência literária, foi acompanhada de uma roda de compartilhamentos, na qual muitos relatos das professoras foram ampliados por uma rede de experiências com muitas histórias que habitam a vida dos/as professores/as e formadores/as municipais do LEEI, em Sergipe. Cuidadosamente, após a leitura e escuta

atenta do conto “Mingau doce”, elas elegeram e narraram fragmentos escondidos em suas vivências, histórias essas que revelam percursos pessoais e formativos cercado de ideais, sonhos, presenças e também ausências, como pode ser visualizado na imagem a seguir:

Figura 3 - Preparação para a leitura do conto



Fonte: Arquivo da Coordenação Estadual – LEEI/SE, 2025.

Reiteramos, assim, a relevância de práticas formativas de professores/as que abram tempos e espaços para as leituras literárias, pois



a experiência de ouvir, fruir, compreender, interpretar e comentar, expressando opiniões entre os pares marca esses sujeitos docentes e facilita a retomada de leitura em outros contextos, inclusive com as crianças de suas turmas (Baptista et al., 2016, p. 94).

Refletimos sobre como os fragmentos do conto Mingau doce provocaram no grupo de formadores/as o exercício de autorreflexão sobre os limites e potencialidades da nossa prática, o desejo de “cozinhar”, de produzir, de fazer algo pelas e com as crianças. As reflexões foram capazes de ecoar os seguintes questionamentos: Como a literatura pode provocar a construção de sentidos em contextos educacionais? O que a aprendizagem da literatura tem a ensinar acerca da aprendizagem das professoras e crianças? Como as professoras experimentam vivências literárias com as crianças? Essas questões são cruciais para a construção de um estudo voltado para o sensível e para as práticas construídas no espaço escolar.

A poética presente no conto mencionado e nas palavras ancoradas na prática pedagógica da professora formadora nos convidou a observar aspectos e possibilidades de usos da leitura, literatura e arte em contextos da prática docente, por meio de experiências estéticas. A literatura e a construção de sentidos em contextos educacionais, neste texto, compreendem a arte, a criação, a inventividade e a sensibilidade das professoras e crianças envolvidas em nutrir esperanças pela via da leitura literária e, assim, compreendem formas de considerar práticas educacionais significativas, em redes de compartilhamento, a exemplo da imagem que segue:

Figura 4 - Leitura do conto e o uso do kântele



Fonte: Arquivo da Coordenação Estadual – LEEI/SE, 2025.

Por entre questões e pontos de tensões, as práticas de leituras literárias desenvolvidas em instituições educacionais podem promover uma interlocução com os diferentes modos de ler, aliadas a uma ambientação para a leitura, na direção da construção de uma atmosfera que se constitua uma experiência estética, como pode ser identificado na cena expressa na Figura 4. Isso porque



[...] a leitura não é uma atividade solitária. Quando lemos, conversamos com muitos interlocutores (com o autor, com as referências que esse autor buscou para elaborar seu texto, com os outros textos que já lemos na vida, com as referências que acompanharam os autores desses outros textos... (Baptista et al., 2016, p.107).

Notamos a interação dos/as formadores/as municipais entre si, com a formadora estadual, com os recursos e materiais preparados para aquele momento de leitura literária, com suas histórias de infância e seus contextos culturais. A relação que estabeleceram com o texto envolveu diversos elementos que antecederam a prática efetiva do ato de ler, assim como explicita Chartier (2002). Observamos que o tempo e espaço de leitura literária. Os relatos orais do grupo após a leitura literária envolveram a construção de significados, interpretações e interações constantes entre os leitores e a textualidade do suporte escrito.

Nesse contexto, entendemos que a literatura como arte – e a leitura literária, especificamente – produzem experiências estéticas de modo especial, e assim, pode provocar em nós emoções e sensações marcantes, por meio de práticas inventivas mediadas pelas leituras literárias, como afirma Kastrup (2001). Experimentar como uma via possível de aprender significa ousar novos modos e usos dos recursos disponíveis, permite testar, descobrir e redescobrir o conhecimento aprendido.

Reconhecemos que essa atividade se inseriu no terceiro eixo apontado por Andrade (2016), o do sujeito leitor, pois foram mobilizadas experiências e saberes dos/as formadores/as municipais, com a expressão de memórias afetivas e histórias relacionadas ao texto lido. Além disso, o momento de leitura literária provocou a produção de novos sentidos, especialmente no que se refere a essa prática com as crianças na Educação Infantil. Enfatizamos, portanto, que,



dentre as formas de leitura a serem propostas na escola, situamos a leitura literária como a mais densa de possibilidades significativas, que remete à exploração semântica (de sentidos), discursiva (do mundo social, em práticas discursivas) e de posicionamentos particulares do sujeito diante do texto lido (Andrade, 2016, p. 92).

Admitimos, assim, o desejo de estar e permanecer em um espaço da Educação Infantil que potencializa, por meio da literatura, o interesse, o envolvimento, a reflexão e a conexão com símbolos e narrativas que vão além da realidade imediata. As práticas que atravessaram a leitura literária produziram sentidos, mobilizaram o grupo de formadores/as que interagiram com os materiais e elementos que compõem a ambientação e as sensações provocadas pelo instante leitor.

Recomeçar a viagem: considerações finais

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia e disse “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite. Como o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir. E para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já (Saramago, 2021, p. 28).

As travessias literárias permitiram aos “viajantes” um movimento de produzir rodas de compartilhamentos, reveladoras de memórias de leituras literárias significativas na formação e no cotidiano dos/as professores/as formadores/as. Eles/as pensaram, elaboraram, reelaboraram e mobilizaram sentidos da docência com as crianças, por meio dos múltiplos modos das práticas de leitura, em um movimento constante que faz e refaz o vivido. As experiências aqui descritas evidenciaram a palavra como força potente que mobiliza a criação e a recriação, permeadas pelas reflexões, pelo despertar de olhares, que alargaram percepções e compreensões sobre a formação de sujeitos leitores.

Ao analisarmos fragmentos de práticas de leituras literárias no I Seminário Presencial do LEEI/SE, que promoveram uma interlocução com outras linguagens, foi possível explorar as potencialidades dos usos da literatura no campo educacional, especialmente na Educação Infantil, além de refletir acerca das relações entre a literatura, as experiências estéticas e os modos de ler. E, assim, explorar estratégias de leituras e processos de aprendizagem criativa como nos provoca a carta aos professores, de Paulo Freire (2001, p. 261): “ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação”. É, desse modo, que a viagem de formação docente “não acaba nunca”. É preciso recomeçar sempre.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.
- ANDRADE, Ludimila Thomé de. A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica. Parte 1. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 1).
- BAPTISTA, Mônica Correia et al. Leitura literária entre professoras e crianças. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 1).
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org.) Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: caderno de mediações pedagógicas: manual do professor. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, v. 15, n.42, p. 259-268. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em 26 nov 2024.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.
- SARAMAGO, José. Viagem a Portugal. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.R.; SARMENTO, M. J. (org.). Infância (invisível.) São Paulo: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.
- SILVEIRA, Maria Claudenira Abreu de. Literatura Infantil: Gêneros textuais em mediação de leituras. In: TEIXEIRA, Luciênio de Macedo; DIAS, Plínio Rogenes de França. Língua, linguagem e produção de conhecimento na Educação Infantil. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p.139-182.
- STEINER, Rudolf. O desenvolvimento saudável do ser humano. São Paulo: FEWB/Antroposófica, 2008.
- VASCONCELLOS, T. de (Org.). Reflexão sobre infância e cultura. Niterói: Eduff, 2008.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global Editora, 2023.
- ZILBERMAN, Regina. Como e para que ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2025.

Sobre as autorias

ORGANIZADORAS DO LIVRO



Ana Paula Fernandes da Silveira Mota é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da UFPE, coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil e Formação Humana (GEPEIFH/ CNPq) e membro diretor do Instituto de Formação Humana (IFH). Atualmente, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas aos temas: Educação Infantil, Educação Emocional e Relacional, Formação Humana.



E-mail: ana.fsilveira@ufpe.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/443534141075745>



Catarina Carneiro Gonçalves Pedagoga, mestree doutora em Educação, é professora do Departamento de Ensino e Currículo, Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Humana, Representações e Identidades – GEPIFHRI. Atuou como formadora estadual no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em sua primeira edição, no estado de Pernambuco. Também é membro do Conselho Gestor do Fórum em Defesa da Educação Infantil de Pernambuco.



E-mail: catarina.goncalves@ufpe.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1895935657182946>

Capítulo 1



Telma Ferraz Leal Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com pós-doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires, é professora titular no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Educação Básica na UFPE. Integra o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares. Tem coordenado ações de políticas públicas educacionais, como Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, PNAIC, Pró-Letramento, PNLD, dentre outros, e participado da gestão de instituições científicas, como a Associação Brasileira de Alfabetização.



E-mail: telma.leal@ufpe.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2358658346044158>



Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco, tem mestrado em Letras e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. É membro do Centro de Estudo em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua na graduação e na pós-graduação do Programa em Educação. Tem experiência na área de Educação com ênfase em métodos e técnicas de ensino e atua, principalmente, nos temas da linguagem, ortografia, escrita e ensino.



E-mail: ana.gpessoa@ufpe.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7067577040419696>

Capítulo 2 - Alagoas



Adriana Cavalcanti dos Santos Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, tem pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto-PT. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-CEDU-UFAL) e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita – GELLITE/UFAL/CNPq. Atualmente é coordenadora do LEEI em Alagoas.



E-mail: adricavalcanty@hotmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6659666517367641>



Flávia Colen Meniconi Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, atualmente é professora adjunta do Curso de Letras/Espanhol, da Universidade Federal de Alagoas, e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/FALE/UFAL). Integra o grupo de pesquisa Letramento, Educação e Transculturalidade (LET) e o Grupo de Estudo do Texto e da Leitura (GETEL). Atua como assessora do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em Alagoas.



E-mail: flavia.meniconi@fale.ufal.br



Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8299342638695738>



Jânio Nunes dos Santos Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), onde é professor do curso de Letras Libras, na Faculdade de Letras, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC), onde orienta pesquisas sobre alfabetização, letramento, formação de professores e educação de surdos. Atualmente é coordenador adjunto do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – LEEI em Alagoas.



E-mail: janio.santos@fale.ufal.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8376735649742184>



Valéria Suely Simões Barza Doutora em Educação pela UFPE, é docente da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e assessora do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – LEEI, no estado de Alagoas CEEL/UFPE.



E-mail: valeria.barza@ufape.edu.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3592539163484527>



Yana Liss Soares Gomes Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora adjunta do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE/CNPq). Atualmente, compõe a equipe do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, atuando como assessora do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) no estado de Alagoas.



E-mail: yana.gomes@cedu.ufal.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5441988893925908>

Capítulo 3 - Bahia



Liane Castro de Araujo Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, é professora na Faculdade de Educação e professora pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação nessa instituição, onde desenvolve atividades, especialmente, nos campos da alfabetização, leitura, escrita e oralidade. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING), coordenadora do Laboratório de Acervos e Práticas (LAP) e da Rede de Laboratórios de Alfabetização nas Universidades (Rede AlfaLABS). Atua como coordenadora adjunta do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/LEEI-BA.



E-mail: lica@ufba.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9825522234590811>



Silvanne Ribeiro-Velázquez Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação (Universitat de Barcelona/Espanha), pós-doutora em Estudos de Letramentos na Primeira Infância (Universidad Autónoma de Puebla/México), é professora pesquisadora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atua no campo da Educação Infantil, especialmente nos temas da apropriação das linguagens oral e escrita, e da leitura, currículo e formação de professores/as. É líder do FLEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Formação Docente, Linguagens e Infâncias (PGEDU/CNPq) e coordenadora estadual do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/LEEI-BA.



E-mail: silvanneribeiro@gmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8059250229407445>

Capítulo 4 - Ceará



Adriana Leite Limaverde Gomes

Pedagoga, especialista em Psicomotricidade e doutora em Educação, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, onde atua no curso de Pedagogia, Departamento de Teoria e Prática do Ensino. Atua como coordenadora adjunta estadual do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil (Ceará).



E-mail: adrianalimaverde@ufc.br



Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3072347002192936>



Claudiana Maria Nogueira de Melo

Pedagoga, especialista em Alfabetização e doutora em Educação, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, curso de Pedagogia, Departamento de Estudos Especializados. Atua como coordenadora estadual do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil (Ceará).



E-mail: claudianamelo@ufc.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1544422027958854>



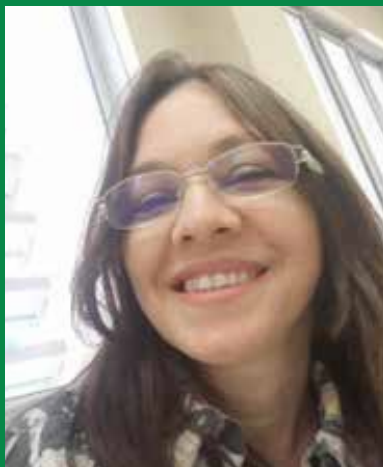
Cristina Façanha Soares Pedagoga e doutora em Educação, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Departamento de Estudos Especializados, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Educação Infantil, além de ser estudiosa e pesquisadora da Abordagem Pikler. Atua como assessora estadual do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil (Ceará).



E-mail: claudianamelo@ufc.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1544422027958854>



Eunice Andrade de Oliveira Menezes Pedagoga e doutora em Educação, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, curso de Pedagogia, Departamento de Estudos Especializados, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Educação Infantil e no campo da formação docente para as infâncias. Atua como assessora estadual do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil (Ceará).



E-mail: eunicemenezes@ufc.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9007868559583902>

Capítulo 5 - Maranhão



Aldenora Márcia Chaves Pinheiro-Carvalho Doutora em Linguagem e Ensino (UFCG) e mestre em Cultura e Sociedade (UFMA), é professora adjunta da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal do Maranhão, onde atua no PGLetras, na área de Estudos Literários com ênfase nos campos da Literatura Infantil e Juvenil, das Literaturas de Língua Portuguesa e da Literatura Popular. É líder do Grupo de Estudos em Literatura Infantil e Juvenil e Interculturalidade com o projeto de pesquisa “Épuras na formação literária: a Oratura Maranhense na Educação Básica”. Atua como assessora estadual do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – LEEI-Maranhão.



E-mail: aldenora.marcia@ufma.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3687925712525969>



Zuleica de Sousa Barros Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará/UFC, especialista em Linguística pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA, é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística e Línguas de Sinais GEPILLS. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Geolinguística/Dialetologia e Linguística Aplicada, trabalhando principalmente nos campos da Alfabetização, do Letramento e da formação docente. É coordenadora adjunta do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – LEEI-Maranhão.



E-mail: zuleica.barros@ufma.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0875572752515508>

Capítulo 6- Paraíba



Thais Thalyta da Silva é graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, com pesquisa na linha de Educação e Linguagem. É professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, onde atua no Colégio de Aplicação da Educação Básica (CAP/EBAS/UFPB) e desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na Educação Infantil. Também é membro do Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI).



E-mail: tts@academico.ufpb.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7084740221784761>



Ildo Salvino de Lira Doutor em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, é professor do Departamento de Metodologia da Educação, Campus I, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à formação inicial e continuada de professores, com foco na mediação do processo de alfabetização. É coordenador adjunto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) na Paraíba.



E-mail: ildoslira84@gmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7305056688516112>



Renata da Costa Lima Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, atua na área da Educação Infantil como professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Paraíba, no Departamento de Educação Básica (DEBAS) do Centro de Educação. Atualmente desenvolve projetos e estudos na área de formação continuada de professores da Educação Infantil e atua como assessora do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) na Paraíba.



E-mail: renata.lima@academico.ufpb.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5207641957434980>



Ângela Maria Alexandre Ramalho Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, é professora do Colégio de Aplicação da Unidade Acadêmica de Educação Básica da Universidade Federal de Campina Grande – UAEB/CAP-UFCG. Atua como assessora do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) na Paraíba.



E-mail: angela.maria@professor.ufcg.edu.br



Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9332144473096036>

Capítulo 7 - Pernambuco



Fernanda Michelle Pereira Girão Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), integra a coordenação colegiada do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Atuou como professora na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos nas redes municipais de ensino de Recife e Olinda. É Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Tem publicações na área de leitura e escrita na Educação Infantil.



E-mail: fernanda.girao@reitoria.ifpe.edu.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0459259874462526>



Eliana Albuquerque é doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pós-doutorado na Université Paris 8 e na Université Lumière Lyon 2. É professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e docente do Núcleo de Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) dessa mesma universidade. É líder do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Prática Docente e Formação de Professor (GEALPRAFOR), e integra ainda o Grupo de Pesquisa em Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil (PLEEI).



E-mail: eliana.albuquerque@ufpe.br



Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0377713500986284>

Capítulo 8 - Piauí



Antonia Edna Brito Doutora em Educação, área de Formação e Profissionalização Docente (UFPI), é professora titular da Universidade Federal do Piauí, vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação, e ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE/UFPI. É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Escrita – NEPALE – e membro associado da Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF e da Associação Brasileira de Pesquisa Autobiográfica/ BioGraph.



E-mail: antonedna@ufpi.edu.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6330565088532183>



Maria da Glória Soares Barbosa Lima Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), é professora aposentada do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da UFPI, onde atuou como coordenadora e como professora formadora de professores no Ensino a Distância – EaD. Participa do Programa Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil, como assessora do estado do Piauí.



E-mail: glorialima0210@gmail.com



Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7944502601265979>



Maria Helena Santos Dubeux Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e professora (aposentada) do Departamento de Psicologia da UFPE, é membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde participa de projetos desde 2012, com a realização de cursos na área de leitura em bibliotecas e em escolas públicas. Participa da realização da Feira Anual de Leitura do Centro de Educação da UFPE e organiza publicações de livros e revistas com temáticas relacionadas à mediação de leitura literária. Participa do Programa Nacional Criança Alfabetizada – Educação Infantil, como assessora geral do estado do Piauí.



E-mail: mhdubeux@gmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8592215090470202>

Capítulo 9 - Rio Grande do Norte



Denise Maria de Carvalho Lopes Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde é docente no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenou o PNAIC-RN entre 2013 e 2018, atualmente, coordena o Grupo de Pesquisa sobre Criança, Infância, Cultura e Educação – CRIANCE (CNPq/UFRN). Atua como coordenadora do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no Rio Grande do Norte.



E-mail: denisemclufrn@gmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1935167361851222>



Elaine Luciana Sobral Dantas Doutora em Educação e docente da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA – RN, onde coordena o Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens – EDUCLIN (CNPq-UFRSA). Atua como assessora pedagógica do LEEI-RN e coordenadora geral do Pró-ALFA RN, que integram o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.



E-mail: sobralelaine@gmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5165822357988876>



Hiram de Aquino Bayer Doutor em Geografia pela UFRN, atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais do Programa de Formação Continuada do Centro de Educação da UFRN, onde atua como técnico educacional no Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – LEEI-RN.



E-mail: hiram.bayer@ufrn.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3021692582897921>



Juliana de Melo Lima Doutora em Educação pela UFPE e docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Curso de Pedagogia, é membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e do Grupo de Pesquisa Ensino de Leitura e Literatura (CNPq/UFRN). Atua na Assessoria do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – LEEI – RN.



E-mail: ju.mlima@yahoo.com.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6338434855229996>



Maria Cristina Leandro de Paiva Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e docente nos cursos de Pedagogia da mesma instituição, é membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Ensino e Tecnologias Educacionais (LEnTEdu). Atua na Assessoria Estadual do Compromisso Nacional Criança – RN.



E-mail: crislean6@gmail.com



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5008583007971704>



Mariangela Momo Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é docente da Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e membro do Grupo de Pesquisa sobre Criança, Infância, Cultura e Educação – CRIANCE (CNPq/UFRN). Atua como coordenadora adjunta do LEEI-RN



E-mail: marimomo@terra.com.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6061996250283917>

Capítulo 10 - Sergipe



Ana Maria Lourenço de Azevedo Doutora em Filosofia, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Complutense de Madrid, e professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Criança, Infância e Educação/GEPCIE/UFS e integra o Grupo Relação de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, Linguagens e Trabalho (RESSALT/UFS). Atua no Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada como coordenadora estadual do LEEI-SE.



E-mail: anaterra23@academico.ufs.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1619284391138842>



José Adelmo Menezes de Oliveira Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), é professor do Instituto Federal de Sergipe (IFS) e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (GEPEPT). Atua no Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada como assessor estadual do LEEI-SE.



E-mail: adelmo.oliveira@ifs.edu.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8946907378982244>



Roselusia Teresa de Moraes Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), é professora do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Relicário (Redes de leituras inscritas: cultura letrada, apropriações, representações e operações do ato de ler (CNPq/UFS). Atua no Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada como assessora estadual do LEEI-SE.



E-mail: roselusia@academico.ufs.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6021117213384300>



Simone Damm Zogaib

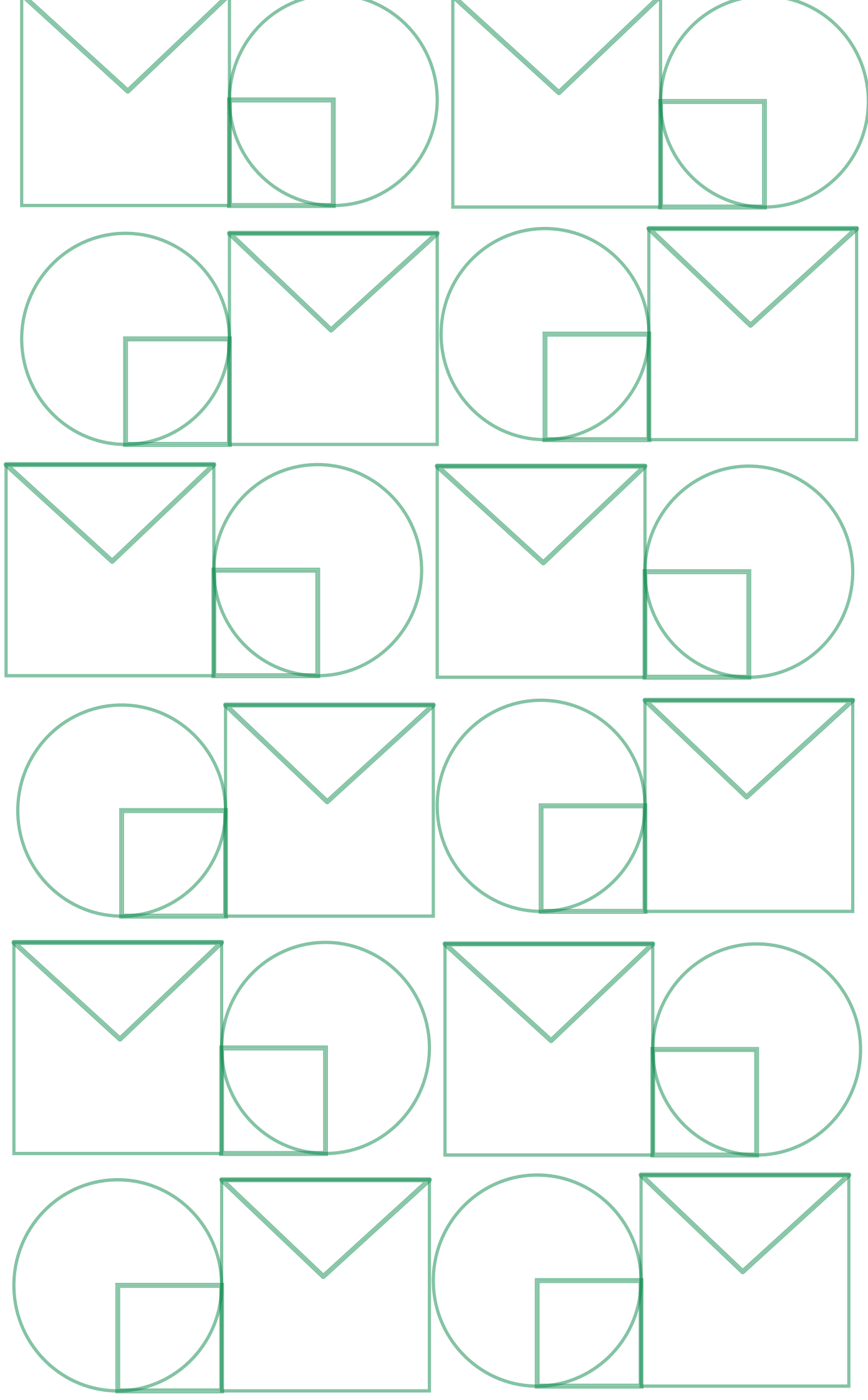
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), é professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Criança, Infância e Educação (GEPCIE/CNPq/UFS) e integrante do Grupo Relação de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, Linguagem e Trabalho (RESSALT/CNPq/UFS). Atua no Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada como coordenadora adjunta do LEEI-SE.

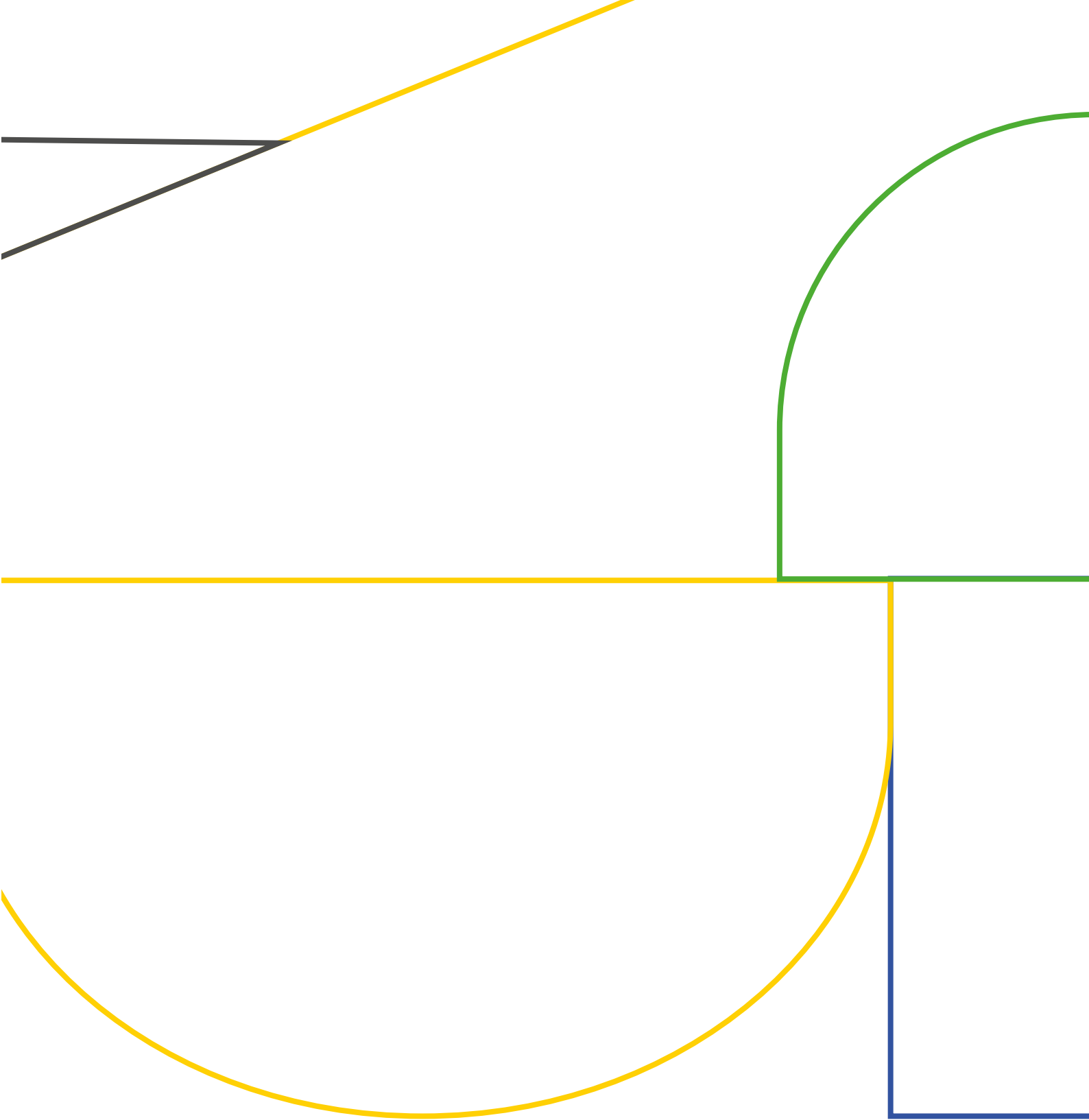


E-mail: simonedamm@academico.ufs.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7186428804817743>





MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

